

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Claudio Manoel de Carvalho Correia

**Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação verbal
na criança**

DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

São Paulo

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Claudio Manoel de Carvalho Correia

**Estudos sobre o desenvolvimento da comunicação verbal
na criança**

DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Lucia Santaella Braga.

**São Paulo
2009**

Banca Examinadora

Dedicatória

À memória de

Iracy Bisaggio de Carvalho

“(...) que os homens são anjos nascidos sem asas, é o que há de mais bonito, nascer sem asas e fazê-las crescer (...)”

José Saramago

Agradecimentos

Em todas as grandes mitologias, podemos encontrar o arquétipo da “Grande Mãe”, normalmente definida como uma divindade feminina responsável pelo crescimento, geração, desenvolvimento, ordem e beleza. Na mitologia grega essa figura é Gaia, a Mãe-Terra; para os egípcios, a figura adorada é a de Ísis. Meu primeiro agradecimento é para aquela que considero como a “Grande Mãe da Semiótica no Brasil”- Lucia Santaella - cujos trabalhos e publicações, de reconhecimento mundial, são um legado inquestionável de seu conhecimento e de seu saber. Este trabalho é fruto dessa herança de conhecimentos, por mim recebida ao longo de anos de estudos e de leituras de seus livros e artigos. Assim, meu agradecimento muito especial à Lucia Santaella, pelo privilégio e pela honra de ter tido a oportunidade de desenvolver esta tese de doutorado sob sua tutoria.

Meu segundo agradecimento é para Eulália Fernandes, em primeiro lugar, pela generosidade por ter emprestado para a realização desta tese, parte do corpus que coletou ao longo de anos de pesquisa para a realização de trabalhos brilhantes na área da aquisição de linguagem e cognição. Sem sua generosidade e confiança, a segunda parte desta pesquisa não teria sido possível. Em segundo lugar, venho agradecer à Eulália Fernandes pelo conhecimento que recebi ao longo de 15 anos de estudos e de orientações que se iniciaram com trabalhos em nível de iniciação científica, e que posteriormente se transformaram em uma dissertação de mestrado. Esta tese é resultado de todos estes anos de aprendizado. À Eulália Fernandes, meu eterno agradecimento por todos estes anos de parcerias em busca do entendimento das complexas relações entre linguagem e cognição.

Meu agradecimento especial aos meus pais: Arnaldo Rodrigues Correia e Marília de Lourdes Bisaggio Carvalho Correia, pelo incansável estímulo ao meu desenvolvimento intelectual e profissional.

À Valeria Coelho Chiavegatto, meu agradecimento especial pelo incentivo, respeito e sobretudo, pelo reconhecimento que sempre teve por meus trabalhos na área dos estudos semióticos.

À Maria Angélica dos Santos, minha eterna e querida professora, cujas aulas de “Fundamentos Teóricos da Linguagem” mudaram minha vida, e me direcionaram para os estudos lingüísticos e semióticos, me instigando a seguir o caminho em busca do entendimento e da compreensão do funcionamento dos signos e das significações.

Meu agradecimento especial para Hilda Monetto Flores da Silva, que plantou em meu coração a semente do “prazer do texto”, em suas maravilhosas aulas na graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Um agradecimento cheio de carinho e muito especial à Cida Bueno, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, por toda a atenção, carinho e ajuda ao longo destes quatro anos no Programa.

Aos órgãos de fomento, CAPES e CNPq, que ao longo de anos de vida acadêmica que se iniciaram com minha primeira bolsa de iniciação científica, sempre acreditaram e fomentaram a realização de meus projetos. Espero que, através das pesquisas desenvolvidas, eu possa de alguma forma trazer contribuições significativas para a solução de problemas relacionados às áreas da linguagem e da cognição.

Estudos Sobre o Desenvolvimento da Comunicação Verbal na Criança

Claudio Manoel de Carvalho Correia

Com base na teoria da mediação de Vygotsky, o objetivo desta tese foi estudar o desenvolvimento da comunicação verbal (aquisição lingüística e cognitiva) da criança. A análise do corpus de interpretações de seqüências lógicas efetuadas por crianças de 2,0 a 10,0 anos de idade foi realizada com o arcabouço teórico-metodológico da teoria das *Matrizes da Linguagem e Pensamento* de Santaella (2001), utilizando especificamente a teoria da *Matriz da Linguagem Verbal* e suas submodalidades. Entendemos que as classificações que emergem dos níveis e subníveis da *Matriz Verbal* nos permitem uma observação do desenvolvimento gradativo da linguagem verbal da criança, através da análise da evolução dos processos de narratividade. A utilização das classificações da *Matriz Verbal* permitiu estudar as estratégias de construção da linguagem verbal em faixas etárias iniciais e observar a evolução gradativa dos processos de descrição e de narratividade, para níveis de maior complexidade no curso do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Concluímos que há um processo gerativo de desenvolvimento da narratividade que se inicia com unidades menos complexas de narração, e evolui para unidades mais complexas. Estas descrevem os perfis cognitivos e o desenvolvimento do pensamento e da comunicação verbal da criança.

Palavras-chave: linguagem; comunicação; cognição; desenvolvimento.

Studies on the Development of the Child's Verbal Communication

Claudio Manoel de Carvalho Correia

Based on Vygotsky's mediation theory, the objective of this thesis was to study the development of the child's verbal communication (linguistic and cognitive acquisition). The analysis of the interpretation corpus of the logical sequences made by children aged 2 to 10 was done using the theoretical-methodological framework of the theory of the Matrix of Verbal Language and its sub modalities. We understand that the classifications that emerge from the levels and sub levels of the Verbal Matrix permit us to observe the gradual development of the child's verbal language through the analysis of the evolution of the narrative processes. The use of the classifications of the Verbal Matrix made it possible for us to study the strategies of the building of the verbal language in the initial age groups and to observe the gradual evolution of the processes of description and narrative to more complex levels in the course of the child's linguistic and cognitive development. We have come to the conclusion there is a process that generates the narrative development which begins in less complex narrative units and evolves into more complex units. They describe the cognitive profiles and the development of the child's thinking and verbal communication.

Key-words: language; communication; cognition, development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1ª PARTE – LINGUAGEM, MEDIAÇÃO E COGNIÇÃO

CAPÍTULO 1 – ESTABELECENDO OS PRIMEIROS CONTATOS... ENTRE PENSAMENTOS E PENSADORES

1.1- Vygotsky e Peirce: Um Diálogo Essencial para as Ciências da Linguagem e da Cognição	8
1.2- As Categorias Fenomenológicas da Experiência	14
1.3 – O Conceito Semiótico de Signo	22
1.4 Relações, Interrelações e a emergência da Linguagem e da Cognição nas Teorias de Peirce e de Vygotsky	33

CAPÍTULO 2 - NO CENTRO DAS MEDIAÇÕES DA LINGUAGEM: NAS ENGRENAGENS DO PENSAMENTO

2.1 – O Nascimento da Linguagem, desenvolvimento e Crescimento Simbólico	40
2.2 - Sistemas Simbólicos e Conceituais: As Funções na Sociedade e na Mente	50
2.3 – A Natureza dos Signos: Classificação e Funcionamento Semiótico	63
2.4 – O Comportamento Simbólico e suas Relações com a Linguagem e Pensamento	68

CAPÍTULO 3 – OS SIGNOS COMO INSTRUMENTOS DO PENSAMENTO

3.1- Teoria da Internalização e Semiose	81
3.2 – Dinamicismo, <i>Embodiment</i> e Comportamento Simpráxico	89
3.3 – A Linguagem e as Formas de Estruturação do Pensamento	104

CAPÍTULO 4 - UMA INTERPRETAÇÃO FENOMENOLÓGICA PARA OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

4.1- Vygotsky e os Estágios de Formação dos Conceitos	115
4.2- Em Busca de uma Interpretação Semiótica para o Sistema de Formação dos Conceitos	122
4.3- Elementos Formais das Categorias Universais de Peirce nos Estágios de Formação dos Conceitos de Vygotsky	128

**CAPÍTULO 5 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DAS
MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO**

5.1- Algumas Observações sobre a Primeira Classificação-----	142
5.2- A Classificação da Linguagem Verbal nas Matrizes da Linguagem e Pensamento -----	155
5.3- As Modalidades do Discurso Verbal -----	158

2ª PARTE – O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL

CAPÍTULO 6 – ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL

6.1- Metodologia da Pesquisa -----	178
6.2- Análise dos Dados -----	185
6.2.1 - Estudo do Desenvolvimento da Matriz Verbal em Informantes de 2,0 Anos de Idade -----	185
6.2.2 - Estudo do Desenvolvimento da Matriz Verbal em Informantes de 4,0 Anos de Idade -----	196
6.2.3 - Estudo do Desenvolvimento da Matriz Verbal em Informantes de 6,0 Anos de Idade -----	214
6.2.4 - Estudo do Desenvolvimento da Matriz Verbal em Informantes de 8,0 Anos de Idade -----	229
6.2.5 - Estudo do Desenvolvimento da Matriz Verbal em Informantes de 10,0 Anos de Idade -----	242
CONCLUSÃO -----	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	276

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURAS

FIGURA 1 – Os Elementos do Signo -----	28
FIGURA 2 – Os elementos do Signo e as Categorias da Experiência -----	29
FIGURA 3 – As relações de Determinação entre os Elementos do Signo e a Geração do Interpretante -----	31
Figura 4 – Quatro linhas de pesquisa que apontam a existência de ligações neurofisiológicas entre a linguagem e os gestos -----	97
FIGURA 5- O Processo evolutivo das Categorias da Experiência e a Formação Gradativa dos Conceitos -----	137
FIGURA 6- As Modalidades Básicas da Primeira Classificação -----	153
FIGURA 7- As Submodalidades da Primeira Classificação -----	154
FIGURA 8- A Matriz da Linguagem Verbal e Suas Modalidades -----	157
FIGURA 9 – Modalidades da Matriz Verbal -----	162
FIGURA 10 – Modalidades e Submodalidades da Matriz Verbal -----	163
FIGURA 11 - Substrato Teórico Metodológico para a Análise da Linguagem Verbal Oral-Auditiva -----	164
FIGURA 12 - Seqüência de quadros 1 -----	180
FIGURA 13 - Seqüência de quadros 3 -----	181
FIGURA 14 – O desenvolvimento gerativo da Matriz Verbal na seqüência de quadros 1 -----	269
FIGURA 15 – O desenvolvimento gerativo da Matriz Verbal na seqüência de quadros 3 -----	270

TABELAS

TABELA 1 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 2,0 Anos -----	194
TABELA 2 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 2,0 Anos -----	195
TABELA 3 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 4,0 Anos -----	212
TABELA 4 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na	

Seqüência de Quadros 3 aos 4,0 Anos -----	213
TABELA 5 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 6,0 Anos -----	228
TABELA 6 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 6,0 Anos -----	228
TABELA 7 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 8,0 Anos -----	240
TABELA 8 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 8,0 Anos -----	241
TABELA 9 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 10,0 Anos -----	254
TABELA 10 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 10,0 Anos -----	254
TABELA 11 - Informantes, interpretações e modalidades aos 2,0 anos -----	255
TABELA 12 - Informantes, interpretações e modalidades aos 4,0 anos -----	256
TABELA 13 - Informantes, interpretações e modalidades aos 6,0 anos -----	256
TABELA 14 - Informantes, interpretações e modalidades aos 8,0 anos -----	257
TABELA 15 - Informantes, interpretações e modalidades aos 10,0 anos -----	258
TABELA 16 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 2,0 anos -----	259
TABELA 17 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 4,0 anos -----	260
TABELA 18 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 6,0 anos -----	260
TABELA 19 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 8,0 anos -----	261
TABELA 20 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 10,0 anos -----	261
TABELA 21 – Desenvolvimento das modalidades na seqüência de quadros 1 -----	263
TABELA 22 – Desenvolvimento das modalidades na seqüência de quadros 3 -----	264
TABELA 23 – Análise do desenvolvimento geral das modalidades da Matriz verbal nas seqüências de quadros 1 e 3 -----	265

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu como conseqüência natural do desenvolvimento dos estudos realizados no decorrer da elaboração da dissertação de mestrado intitulada *Semiose e Desenvolvimento Cognitivo: Estudo Sobre as Estratégias de Construção dos Processos Sígnicos em Seqüências Lógicas* (CORREIA, 2001), e com sua conclusão, na qual, constatamos a necessidade da continuidade das pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo em uma perspectiva teórica e metodológica baseada na Semiótica de Charles Sanders Peirce.

Os estudos realizados na dissertação de Correia (2001), tiveram como conclusão, que as primeiras manifestações de semiose nas crianças são as *semioses criativas*, como as primeiras manifestações da capacidade infantil de manipulação e uso de signos. A partir dos estudos realizados, foram encontrados estágios específicos de uso de determinados tipos de semiose, confirmando as teorias de Nöth (1995).

As conclusões emergentes da pesquisa realizada demonstraram dois fatos importantes: primeiro, as semioses geradas são sempre uma evolução; segundo, em um corte diacrônico, ou seja, histórico do processo de desenvolvimento dessas semioses, ao longo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos informantes analisados, há uma evolução qualitativa das semioses, acompanhada de uma evolução quantitativa (reconhecimento de figuras e cenários) e qualitativa do reconhecimento do objeto.

Assim, foram encontradas através da observação das semioses nas diversas faixas etárias “leis de desenvolvimento” dos processos de significação em seqüências de quadros (constatamos a existência de perfis cognitivos para a interpretação de

seqüências lógicas). Interpretar as seqüências de quadros na ordem lógica, necessária e convencional, constitui uma forma elaborada, organizada, altamente qualificada de interpretação que está muito além das interpretações diretas e qualitativamente inferiores, que foram encontradas nas interpretações das faixas etárias iniciais. Dessa forma, o trabalho realizado demonstrou que os processos de semiose acompanham o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, e estão caracterizados por dois estágios específicos de semiose dependentes dos estágios cognitivos e lingüísticos específicos das faixas etárias. A conceituação desses estágios em semioses orientadas e criativas permitiu a classificação de perfis cognitivos ao longo da maturação lingüística e cognitiva da criança.

Este trabalho tem como objetivo a continuação das preocupações que estão no centro da dissertação de Correia (2001), ou seja, o estudo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança em uma perspectiva baseada nas teorias que emergem da Semiótica de Peirce. Pretendemos, porém, ampliar nossa perspectiva de análise utilizando como arcabouço teórico-metodológico a teoria das *Matrizes da Linguagem e Pensamento* de Santaella (2001), e no que concerne a esse trabalho, utilizaremos especificamente a teoria da *Matriz da Linguagem Verbal* e suas modalidades, na medida em que entendemos que as classificações que emergem dos níveis e subníveis da *Matriz Verbal* no permitem uma observação do desenvolvimento gradativo da linguagem verbal da criança através da evolução dos processos de narratividade.

Acreditamos que utilizando as classificações da *Matriz Verbal* (SANTAELLA, 2001), poderemos analisar as estratégias de construção da narração em faixas etárias iniciais e observar a evolução gradativa dos processos de narratividade para níveis de maior complexidade no curso do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança.

O estudo dos processos de narratividade, seu desenvolvimento e evolução, com base na maturação cognitiva dos indivíduos será desenvolvido na segunda parte deste trabalho. O estudo se baseia nos princípios da teoria da *Matriz Verbal* de Santaella (2001) e em sua aplicação na análise da linguagem verbal da criança, em faixas etárias compreendidas entre 2,0 e 10,0 anos de idade observando a existência de perfis cognitivos.

Tanto o corpus de dados, como a bateria de testes utilizada para a análise do desenvolvimento da linguagem e da cognição nas diferentes faixas etárias pertencem ao acervo da Profa Dra Eulalia Fernandes, que gentilmente nos cedeu parte deste material para a realização desta pesquisa.

Um dos objetivos primordiais dessa pesquisa é a tentativa de mostrar como a semiótica de Peirce se apresenta como uma ciência cujos fundamentos se caracterizam como essenciais para os estudos que visam à análise do desenvolvimento cognitivo humano. Muitas das questões que serão apresentadas na primeira parte deste trabalho, servem para confirmar nossa posição de que, além de uma ciência, cujos princípios são fundamentais aos estudos da cognição, a semiótica constitui-se, também, como um tipo específico de ciência da cognição, com pontos de vista epistemológicos para o entendimento do significado, enquanto entidade lógica.

São muitos os pontos em comum que direcionam a semiótica para um encontro epistemológico com as ciências que estudam o desenvolvimento da linguagem e da cognição, com vistas a gerar uma interdisciplinaridade entre seus princípios fundamentais. Podemos citar, entre esses pontos, a observação das percepções no que se refere às cognições que estão no cerne da fenomenologia de Peirce, a questão dos processos de comunicação organizados simbolicamente, a geração dos significados através das determinações entre os correlatos do conceito triádico do signo peirceano, as

interrelações lógicas entre os três elementos da tríade e a produção da cognição na mente dos intérpretes.

A teoria do signo de Peirce se apresenta como fundamentação para o campo da linguagem e da cognição enquanto uma teoria do significado que explica os mecanismos de engendramento das interpretações e, no nosso caso, a geração dos processos de narração, na medida em que entendemos as narrações orais dos indivíduos como interpretações, ou seja, como signos.

Um dos motivos centrais da realização desta pesquisa, está na escassez de trabalhos que enfoquem tanto as possíveis relações entre os princípios da semiótica de Peirce com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, além da evidente escassez de pesquisas que enfoquem teorias específicas sobre a questão da narratividade, tanto como uma competência simbólica, como uma competência lingüística que se relaciona intrinsecamente com o desenvolvimento cognitivo.

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem tendem a observar o desenvolvimento lingüístico a partir de uma perspectiva estrutural da sintaxe das línguas naturais, sem levar em conta os processos de narratividade, ou a competência para narrar, como uma característica da função expressiva e comunicativa da linguagem humana. Por outro lado, os estudos narrativos sempre foram foco de atenção das teorias literárias, e classificados como um tipo de característica de gênero textual, estudado e descrito juntamente com outros gêneros textuais, tais como a descrição e a dissertação; porém, não é observado em teorias específicas sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição como uma forma específica de expressão e de comunicação no desenvolvimento gradativo da linguagem verbal.

Acreditamos que as modalidades da *Matriz verbal*, servem como modelo analítico para os estudos do desenvolvimento da linguagem e da cognição, na medida

em que se apresentam como um modelo explicativo da competência simbólica dos indivíduos.

Assim, defendemos a tese da existência de um processo gerativo de desenvolvimento da narratividade que se inicia com unidades menos complexas de narração e de descrição, e evolui para unidades mais complexas que descrevem os perfis cognitivos e de desenvolvimento do pensamento da criança que acompanham os estágios de desenvolvimento da linguagem verbal.

1ª PARTE - LINGUAGEM, MEDIAÇÃO E COGNIÇÃO

A cognição que mal começa já está mudando; só no primeiro instante se pode dizer que seja intuição. E, portanto, apreendê-la seria um evento que não aconteceria no tempo. Além disso, todas as faculdades cognitivas que conhecemos são relativas, e seus produtos são relações. Mas a cognição de uma relação é determinada por cognições anteriores. Nenhuma cognição não determinada por outra anterior pode ser conhecida. (...)

Charles Sanders Peirce

CAPÍTULO 1 – ESTABELECENDO OS PRIMEIROS CONTATOS... ENTRE PENSAMENTOS E PENSADORES

1.1- VYGOTSKY E PEIRCE: UM DIÁLOGO ESSENCIAL PARA AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E DA COGNIÇÃO

Como temos como objetivo neste trabalho, o estabelecimento de relações, pontos de contato, entre as teorias de Charles Sanders Peirce, com a psicologia cognitiva desenvolvida pelo psicólogo russo Lev. S. Vygotsky, devemos inicialmente observar que existem três idéias que constituem o centro de todo o pensamento de Vygotsky: (1) as funções psicológicas têm seu suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral; (2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo sócio-histórico; (3) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Dessas três idéias centrais, duas podemos considerar como sendo de fundamental importância para os estudos que serão desenvolvidos neste trabalho: o substrato biológico do funcionamento psicológico humano, e a relação mediada por sistemas simbólicos. A importância destas duas idéias centrais para este trabalho, está no fato de que a primeira idéia aponta indiscutivelmente para a atualidade das teorias de Vygotsky para a Psicolinguística, Neurolinguística e para as ciências que têm como objetivo o estudo da cognição. A grande contribuição de Vygotsky para estas áreas está no lugar privilegiado dado à linguagem verbal, que tanto possibilita a corporificação da cognição, como a racionalização da linguagem; a segunda idéia aponta para uma questão que consideramos essencial, e que iremos chamar ao longo deste trabalho de teorias de fundamentação de uma Semiótica Cognitiva, ou Semiótica da Cognição. O

conceito desenvolvido por Vygotsky de que toda a relação entre o homem e o universo da experiência é mediada por signos, permite o estabelecimento de relações entre a psicologia cognitiva de Vygotsky, com as teorias da Semiótica de Charles Sanders Peirce. Acreditamos que no campo das pesquisas relacionadas com a linguagem e suas relações com a cognição, é inegável a importância de um diálogo entre esse dois pensadores, na medida em que entendemos que a linguagem é um sistema semiótico que representa a cognição humana.

Ao longo dos próximos capítulos, iremos apresentar algumas observações sobre a importância dos estudos e pesquisas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem e da cognição em uma perspectiva semioticamente orientada, que irá nos permitir dissertar sobre os processos de evolução e de desenvolvimento da linguagem, com um foco direcionado à questão do desenvolvimento dos signos e ao entendimento dos processos de semiose. Esperamos que esta relação entre desenvolvimento cognitivo e teoria semiótica possa auxiliar pesquisadores da área dos estudos da cognição observar as relações e interrelações entre a linguagem e os signos.

Em primeiro lugar, é de fundamental importância termos a consciência de que o estudo da aquisição e do desenvolvimento da linguagem traz contribuições fundamentais e essenciais não só para o entendimento do desenvolvimento das línguas naturais, porém, traz contribuições significativas para o entendimento do próprio desenvolvimento da mente.

Existe uma relação de dependência, ou melhor, de interdependência entre linguagem verbal e pensamento, e, nesta pesquisa, seguiremos com o ponto de vista apresentado por Vygotsky em seu célebre e influente trabalho *Pensamento e Linguagem* (1989) no qual afirma que o estudo da língua, e dos conceitos oriundos dos signos lingüísticos, são fundamentais para o entendimento da cognição. Em outros termos, o

que Vygotsky postula é que esta relação de interdependência entre pensamento e linguagem, aponta para a necessidade de observação do comportamento e funcionamento da linguagem verbal para o entendimento das formas como se processa a cognição.

É através da linguagem que podemos chegar à cognição: a linguagem corporifica, dá a forma aos pensamentos e representa a cognição. É importante lembramos que na história dos estudos das relações entre linguagem e pensamento, foi a partir dos estudos de Chomsky, especificamente a partir da publicação de *Syntactic Structures* (1957) que os estudos da língua passaram a contribuir fortemente para o entendimento dos processos lógicos de desenvolvimento da mente e da cognição. Vale ressaltar que Chomsky propôs uma redefinição do lugar da lingüística entre as ciências humanas, como uma subárea da Psicologia Cognitiva, demonstrando, dessa forma, sua atenção para as estreitas relações entre a linguagem e a mente, e para a interdependência entre pensamento e linguagem no processo de produção e de recepção das sentenças lingüísticas. Como Lyons (1987, p. 23) descreveu, para Chomsky,

o que os lingüísticas descrevem, ao investigar uma determinada língua, não é o desempenho como tal (ou seja, comportamento), mas a competência dos falantes, na medida em que é puramente lingüística, que está subjacente, possibilitando o desempenho. A competência lingüística de um indivíduo é seu conhecimento de uma determinada língua. Uma vez que a lingüística cuida de identificar e de dar satisfatoriamente, em termos teóricos, dos determinantes da competência lingüística, de acordo com Chomsky ela deve figurar como ramo da psicologia cognitiva.

O paradigma da classificação da lingüística esteve tradicionalmente associado em suas origens na Europa à Semiologia criada por Saussure, porém, sendo esta semiologia, para Saussure (1972, p. 24), uma subárea da Psicologia Social:

Pode-se, então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral. Chama-la-emos de Semiologia (do grego sêmeion, “signo”). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. (...) A Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão

aplicáveis à Lingüística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.

É interessante observarmos como, de certa forma, ambos pensaram e apontaram para esta relação entre Lingüística, Ciência dos Signos e Psicologia. Um, por uma perspectiva cognitiva, e o outro, por um viés social. O que está implícito nestas classificações e redefinições é a idéia que defendemos neste trabalho: há uma evidente relação entre processamento lingüístico e processamento mental; há uma relação intrínseca entre desenvolvimento lingüístico e desenvolvimento cognitivo. Na medida em que seguimos com um ponto de vista vygotkiano, acreditamos que este desenvolvimento se dá através de etapas, estágios sucessivos de desenvolvimento que refletem o próprio desenvolvimento da mente, da língua e da inteligência; por outro lado, como também seguimos com uma perspectiva baseada na semiótica peirceana, acreditamos que estas etapas podem ser entendidas como estágios de categorização da experiência, desde um nível primordial, até um nível mais elevado de representação e simbolização.

Como temos como objetivo a busca de perfis cognitivos nos estágios e etapas de desenvolvimento e maturação da cognição, é de fundamental importância a observação do desenvolvimento lingüístico que acompanha esta maturação cognitiva. A língua é uma forma de representação do pensamento, estamos falando não apenas de uma descrição empírica do desenvolvimento da sintaxe da língua e de suas regras gramaticais, estamos falando de uma descrição que permita a observação de categorias e matrizes básicas que organizam os processos de comunicação e de representação da experiência. Nosso caminho para essa descrição vai além da observação das regras de combinação sintagmática das línguas, nosso percurso de análise nos permite entrar na lógica da discursividade da língua, a partir de níveis de descrição e de narração que

descrevem os elementos formais e lógicos que permitem a comunicação e a representação da experiência em símbolos.

É importante atentarmos para o fato de que, segundo Vygotsky, as relações de interdependência entre pensamento e linguagem que ocorrem após uma determinada etapa do desenvolvimento da criança, instaura uma nova forma de comportamento, no qual as experiências de mundo, e o pensamento que se desenvolve independente da linguagem verbal, passam a ser representados e simbolizados pelas palavras da língua e por sua organização sistêmica e sintática. Estas possibilidades são ilimitadas, na medida em que um dos princípios que mais particularmente definem as diferenças entre a linguagem humana e as outras formas de linguagem são, a “criatividade” e a “produtividade”. A partir da criatividade lingüística, a criança tem a possibilidade ilimitada de criar novas frases e sentenças, em uma total e absoluta independência de estímulos, dependendo apenas da estrutura da língua na qual está exposta, em processo de aquisição. As formas de combinação e de recombinação são, dessa forma, ilimitadas e infinitas, sendo apenas dependentes dos limites fonéticos das línguas e de suas estruturas sintáticas.

Esta nova forma de comportamento está relacionada com as possibilidades ilimitadas de representação do mundo da experiência a partir dos símbolos, ou nos termos de Vygotsky, “conceitos”. Seguindo os princípios da Semiótica de Peirce, os conceitos citados por Vygotsky podem ser entendidos como símbolos genuínos, em nível de terceiridade; formas simbólicas de representação da experiência, convencionais e regidas por leis. Defendemos, por isto, a tese da existência de leis que regem a competência simbólica dos indivíduos, sendo que essas leis, em um primeiro momento, devem ser entendidas dentro de um escopo psicológico que tem como objetivo descrever a lógica de funcionamento da mente humana, no nosso caso, da mente

infantil. É exatamente a partir dos dois anos de idade, estágio em que Vygotsky defende a teoria do início das relações de interdependência entre linguagem e pensamento que iremos iniciar as pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e da cognição no corpus selecionado na segunda parte deste trabalho.

Nossas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem verbal e da cognição, a partir da análise dos processos de descrição e de narratividade, irão se iniciar nessa fase do estágio do desenvolvimento mental e lingüístico da criança. As formas de descrição e de narração servirão como instrumental analítico para o estudo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, em uma perspectiva baseada no substrato teórico que emerge da teoria da *Matriz da Linguagem Verbal* de Santaella (2001).

As teorias desenvolvidas por Santaella (2001) são intituladas como *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, na medida em que essas “matrizes da linguagem”, que incluem além da linguagem verbal, a linguagem sonora e visual; são formas de corporificação, de organização e de estruturação do pensamento. Afinal, é essa a função dos signos. Segundo Peirce, o pensamento é uma corrente de signos, não há pensamento sem signos¹.

Como observa Santaella e Vieira (2008, p.57)

Que todo pensamento se dá em signos é a famosa tese anticartesiana com que Peirce deu partida à criação da semiótica. Qualquer coisa, de qualquer espécie, que esteja presente à mente – imagem ou quase-imagem, relações claras ou vagas entre idéias, palavras soltas ou articuladas, memória, som, afecções, emoções – é signo genuíno ou quase-signos.

Acreditamos, dessa forma, que a teoria da Matriz Verbal servirá como instrumental teórico e analítico para a observação do desenvolvimento do comportamento lingüístico da criança, na medida em que é a “matriz” construída sobre as bases da terceiridade, do pensamento em símbolos. A linguagem verbal é um dos

¹ Cf. Peirce (1980, p. 82)

maiores exemplos desta capacidade humana mental de transformação dos fenômenos da experiência em signos, em outros termos, estamos falando dos processos mentais humanos de transformação da primeiridade em terceiridade, categoria dos signos, dos pensamentos em conceitos. Os conceitos de signo, e suas relações com as teorias da primeiridade, secundidade e terceiridade serão mais bem explicados no próximo subitem deste capítulo.

1.2- AS CATEGORIAS FENOMENOLÓGICAS DA EXPERIÊNCIA

Devemos observar que a preocupação fenomenológica no pensamento de Peirce constituiu-se na fundamentação básica de todo o seu pensamento filosófico. Para Peirce, o primeiro momento de análise e observação em um trabalho filosófico é a fenomenologia, grosso modo, a ciência que tem como objetivo a observação atenta de qualquer fenômeno. Assim, o trabalho e a tarefa do filósofo é a de criação do que é entendido como a doutrina das categorias, cujo objetivo é a realização da mais radical análise de todas as experiências possíveis². A fenomenologia, enquanto ciência, proporciona a análise dos processos de percepção e das formas e fontes pelas quais o conhecimento é apreendido.

A fenomenologia, na perspectiva peirceana, funciona como base fundamental para qualquer ciência, porque observa os fenômenos e, através de uma análise radical, desenvolve formas e postula aquilo que é universal, ou seja, as propriedades inerentes a esses fenômenos observados. Portanto, é da fenomenologia que emergem as categorias universais de toda e qualquer forma de experiência e de pensamento. Segundo Santaella (1983, p.32-33):

² Para Peirce (1980, p.17), em sua Conferência II, “a tarefa da fenomenologia é traçar um catálogo de categorias, provar sua eficiência, afastar uma possível redundância, compor as características de cada uma e mostrar as relações entre elas. As categorias particulares formam uma série, ou conjunto de séries, estando presente num fenômeno apenas uma de cada vez, ou ao menos nele predominando. As categorias universais, de seu lado, pertencem a todo fenômeno, mas todas pertencendo a qualquer fenômeno”.

Devemos observar também, que a fenomenologia segundo Peirce, é conceituada como a descrição e análise das experiências que estão em aberto para todo homem. Assim, o fenômeno é entendido como qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, ou seja, qualquer coisa que apareça, seja ela externa, seja ela interna ou visceral, quer pertença a um sonho, ou uma idéia geral e abstrata da ciência

A fenomenologia no pensamento de Peirce começa sob a base da própria experiência, ou seja, como Santaella (1983, p.32) observa “a partir da experiência ela mesma, livre de pressupostos”. Nesse sentido, fenômeno é, para Peirce, tudo aquilo que aparece à mente, correspondente a algo real ou não. A ênfase do fenômeno é dada em sua interação com a mente receptora, ou seja, no processo de apreensão.

A fenomenologia, como foi observado, tem como objetivo descrever as categorias mais universais e elementares de todo e qualquer fenômeno, ou seja, fazer o levantamento das características e elementos que “pertencem a todos os fenômenos e que participam de todas experiências” (SANTAELLA, 1983, p.33). Nesse sentido, encontramos um estudo que, baseado na própria observação dos fenômenos, em um nível de observação direta, discrimina as diferenças e singularidades dos mesmos, chegando a um nível de generalização dessas observações a ponto de ser capaz de demonstrar características universais presentes em todas as coisas que apreendemos.

Devemos observar que Peirce chega às suas categorias fenomenológicas através da análise da forma como os fenômenos são apreendidos na consciência. Foi somente pelo caminho da observação radicalmente direta dos fenômenos e da forma como eles são apresentados à mente receptora que as categorias fenomenológicas de Peirce, como elementos formais do pensamento, puderam ser classificadas de forma numérica. A divisão proposta por Peirce possibilita a extração dos caracteres mais gerais e elementares da experiência e tornam, dessa forma, a experiência passível de ser representada em signos. A lista de categorias fenomenológicas desenvolvida por Peirce é constituída por conceitos simples e universais. Segundo Santaella (1983, p.34), são

“elementares porque são constituintes de toda e qualquer experiência, universais porque são necessárias a todo e qualquer entendimento que possamos ter das coisas, reais ou fictícias”. Segundo Rosensohn (1974, p. 90)

(...) Three elements constitute all experiences. These are the universal categories of thought (and of natures, although this claim goes beyond the purview of phaneroscopy or pure phenomenology). It is the full appreciation of this general fact which gives to Peirce's phaneroscopy its singular breadth and genuine dialectical character.

Ao considerar como experiência tudo o que se apresenta a nós, ou seja, os fenômenos (ou na acepção de Peirce, os *phanerons*), Peirce conclui que tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência: estamos nos referindo a três categorias universais de toda experiência e todo pensamento: as categorias da *Primeiridade*, *Secundidade* e *Terceiridade*.

Como foi observado, as Categorias da Experiência, ou Categorias Cenopitagóricas são, para Peirce, os três modos como os fenômenos aparecem à consciência.

Podemos definir essas três categorias como três modalidades de apreensão de todo e qualquer fenômeno. Isso se tornará mais claro com o estudo detalhado que será apresentado sobre essas categorias, há diversas gradações entre essas modalidades. O que deve ser enfatizado, no entanto, é que elas são constituídas como “as modalidades mais universais e mais gerais, através das quais se opera a apreensão-tradução dos fenômenos” (SANTAELLA, 1983, p. 42).

A categoria da *Primeiridade* é constituída como a presentidade, a imediação. A consciência em estado de primeiridade é, sobretudo, uma qualidade de sentimento e, devido a sua característica essencialmente qualitativa, é a primeira categoria fenomenológica. É definida como uma primeira apreensão das coisas que a nós se

apresentam. Essa qualidade de sentimento característico da primeiridade é o modo mais imediato. O sentimento intrínseco à primeiridade, pode ser definido como a primeira forma de apreensão dos *phanerons*, ou seja, dos fenômenos que surgem para serem apreendidos em nossa consciência.

Como definiu Peirce (1980, p.18), em sua *Conferência II sobre Pragmatismo*: “Quando algo se apresenta ao espírito, qual é a primeira característica que se nota (...) ? A sua presentidade, certamente”. E resume o que definiu como *Presentidade (Presentness)*:

Em suma, qualquer qualidade de sensação, simples e positiva, preenche a nossa descrição, daquilo que é tal como é, absolutamente sem relação com nenhuma outra coisa. “Qualidade de sensação” é a verdadeira representante psíquica da primeira categoria do imediato em sua imediaticidade, do presente em sua presentidade.

Visando detalhar suas Categorias, Peirce (1980, p. 88), define a manifestação da primeiridade com o sentido de que “a idéia de Primeiro predomina nas idéias de novidade, vida, liberdade. Livre é o que não tem outro atrás de si determinando suas ações; (...) O primeiro predomina na sensação, distinto da percepção objetiva, vontade e pensamento”. Em outros termos, é o estado de sensibilidade monádico.

Na categoria da *Secundidade*, encontramos um mundo concreto, real, caracterizado pela ação e reação. No dizer de Santaella (1983, p.47), “um mundo sensual, independente do pensamento e, no entanto, pensável, que se caracteriza pela secundidade”. O próprio fato da existência em si mesma significa um processo de reação da consciência se relacionando com o mundo que a cerca³. Onde houver um fenômeno, ou seja, um *phaneron*, existirá uma qualidade, ou seja, sua primeiridade. Santaella (1983: 47) nos chama a atenção para a definição do conceito fenomenológico de secundidade que deve ser observado:

³ Cf. Santaella, 1983, p.47

(...) onde quer que haja um fenômeno, há uma qualidade, isto é, sua primeiridade. Mas a qualidade é apenas uma parte desse fenômeno, visto que, para existir, a qualidade tem de estar encarnada numa matéria. A facticidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material.

As experiências são constituídas, na fenomenologia de Peirce, por três elementos, categorias universais do pensamento. A *Primeiridade* ou *Presentidade*, é a categoria que dá à experiência sua qualidade distintiva. A *Secundidade* ou *Conflito* é aquilo que dá à experiência seu caráter de ação e reação.

A análise da terceira categoria é essencial para o estudo dos fenômenos lingüísticos e cognitivos, objeto de estudo deste trabalho. A categoria fenomenológica da *Terceiridade*, é a categoria “que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, pensamento em signos, processo através da qual representamos e interpretamos o mundo” (SANTAELLA, 1983, p. 51). Como veremos nos próximos capítulos, esta noção de terceiridade é fundamental para o estabelecimento de contatos entre o pensamento de Peirce e o de Vygotsky, tanto em relação ao conceito de “signo”, como ao de “mediação”, como também para o entendimento do desenvolvimento das funções psicológicas que caracterizam a cognição humana.

As idéias que sintetizam a categoria da *Terceiridade* são os conceitos de generalidade, de infinitude, de continuidade, de difusão, crescimento e, sobretudo, de inteligência. Essas idéias apresentam um alto grau de abstração e possibilidade de diálogo com outras áreas do saber, como no nosso caso, com as ciências que buscam entender o funcionamento da linguagem, do pensamento, aprendizagem e cognição. O conceito de terceiridade está diretamente relacionado ao conceito de representação, simbolização e pensamento em signos, e este conceito permite um diálogo imediato com as idéias de Vygotsky sobre a capacidade mental humana de uso de signos como

instrumentos do pensamento. O conceito de terceiridade, desenvolvido na fenomenologia de Peirce, encontra eco na psicologia cognitiva de Vygotsky em suas noções de mediação e simbolização.

Nas bases da teoria sobre o processo de apreensão do *phaneron* na consciência, está um dos postulados mais importantes de todo o pensamento de Peirce, sua teoria do signo e o estudo dos processos lógicos que engendram as funções semióticas das entidades representativas em: significação, representação e interpretação.

Diante do *phaneron*, ou seja, de qualquer fenômeno, para compreender e apreender esse fenômeno, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação entre nós e os fenômenos⁴. É na fenomenologia que estão as bases para a Lógica ou Semiótica, a doutrina formal dos signos, criada pelo filósofo empirista inglês John Locke e fundamentada cientificamente por Peirce. É exatamente na terceira categoria fenomenológica, na *Terceiridade*, que encontramos a conceituação de signo genuíno ou, em outros termos, triádico.

Assim, como pode ser observado, o conceito de signo, de semiótica e a classificação geral dos signos foram extraídas das categorias fenomenológicas.

As Categorias Cenopitagóricas são, portanto, o arcabouço e o fundamento de todo o pensamento filosófico de Peirce. As categorias tornaram-se a fundamentação responsável pela conceituação de signo e pela distinção e classificação entre os signos.

Encontramos, na fenomenologia de Peirce, a construção de uma teoria que nos possibilita observar os fenômenos de forma sistemática e fundamentalmente coerente. Todo o esforço de Peirce foi à construção de um quadro de noções elementares que, como observou Silveira (1997, p.88),

(...) permitisse uma primeira representação de todo o universo da experiência e que substituísse com maior poder de generalização as categorias originadas na obra

⁴ SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 51

aristotélica, Peirce funda sob o nome de Fenomenologia, Faneroscopia ou Idioscopia, uma ciência que a partir da observação atenta de toda e qualquer experiência, fornecesse noções capazes de descrevê-las e ordená-las.

Através do estudo da fenomenologia peirceana, podemos entender como na atividade da semiose, ou seja, na ação e atividade dos signos, o fenômeno é apreendido através das três gradações. A análise desse processo demonstra a forma como Peirce desenvolveu seu conceito de signo, e, conseqüentemente, a classificação dos signos. Vale ressaltar que o entendimento das categorias da experiência é de fundamental importância para o entendimento da forma como Santaella (2001), em suas *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, estabeleceu as relações entre os sistemas de linguagem com as características das categorias fenomenológicas. Nas *Matrizes*, os sistemas de linguagem possuem a natureza das categorias, e suas modalidades são classificadas a partir da recursividade destas categorias com vistas a demonstrar características muito específicas das diferentes manifestações das formas de linguagem.

Retornamos, então, aos conceitos elementares das categorias da experiência para uma tentativa de descrevê-los através de um esquema didático. Para Peirce (apud PIGNATARI, 1987, p. 38):

Primeiridade – “modo ou modalidade de ser daquilo que é tal como é, positivamente e sem qualquer referência a outra coisa”.

Secundidade – “modo de ser daquilo que é tal como é, com respeito a um segundo, mas sem levar em consideração qualquer terceiro”.

Terceiridade – “modo de ser daquilo que é tal como é, ao estabelecer uma relação entre um segundo e um terceiro” (8.328).

A Primeiridade é, portanto, independente da Secundidade e da Terceiridade. Por outro lado, a Secundidade contém a Primeiridade e é independente da Terceiridade. A Terceiridade contém a Primeiridade e a Secundidade. Visto pelo viés da Terceiridade, encontramos um processo recursivo no qual o nível Terceiro contém o Segundo que, por sua vez, contém o nível Primeiro. A Primeiridade é a categoria da qualidade e da

sensibilidade; a Secundidade é a categoria do evento, da experiência e a Terceiridade é a categoria da razão, da interpretação, do pensamento. A consequência desse princípio nos é explicitada por Nöth (1995, p.130):

Embora cada categoria seja irreduzível em si mesma, as mais elevadas pressupõem as mais baixas. Nesse sentido, o sentimento não é secundário à cognição mas está contido nela e faz a mediação entre o sentimento e a volição.

Essa definição é fundamental para os estudos cognitivos, pois estabelece uma nova relação entre sentimento, volição e cognição, que passam a ser entendidos não como atividades opostas e distintas em sua natureza. Ao contrário, podemos entender a cognição, enquanto um fenômeno em nível de terceiridade, que contém tanto o sentimento como a volição. Os signos, em outros termos, os conceitos, são entendidos a partir de uma perspectiva fenomenológica e lógica, na qual os fenômenos da experiência são apreendidos e transformados pelo processo de semiose em signos.

Como já foi explicado por Nöth (1995, p.130) a 3ª categoria pressupõe a 2ª categoria e a 1ª categoria, a 2ª categoria pressupõe a 1ª, a 1ª é livre. A categoria da Primeiridade dá à experiência sua qualidade e liberdade (apresenta-se como integrante da secundidade), na categoria da Secundidade, encontramos o que dá à experiência seu caráter de ação e reação (porém, sem a mediação da razão) e a terceiridade se apresenta como a categoria da razão, inteligibilidade e representação. É a categoria da síntese intelectual e da elaboração cognitiva.

Assim, qualquer tentativa de entendimento da semiótica peirceana e, conseqüentemente, de sua teoria do signo, sem uma verdadeira imersão em sua fenomenologia, corre o risco de gerar desentendimentos sobre o seu pensamento. Para uma compreensão satisfatória das teorias de Peirce, cremos que é de fundamental relevância a observação de sua fenomenologia e de sua lógica. Estudar a estrutura do signo proposta por Peirce sem buscar o “fio condutor” que unifica as diversas

discussões aparentemente distintas que emergem do pensamento de Peirce, transforma seus conceitos em estruturas estáticas, com classificações de signos também cristalizadas, que estão muito longe de corresponder com a proposta revolucionária de suas teorias. Em outras palavras, o que encontramos são aplicações do conceito de signo e, sobretudo, de suas classificações de signos que estão longe do real objetivo do exaustivo levantamento classificatório desenvolvido por Peirce.

Estudar as categorias da experiência é estudar as formas como os fenômenos são apreendidos e transformados em signos, em um processo gradativo de evolução e crescimento. Estudar o signo é desvendar os processos de funcionamento semiótico e observar as interrelações entre os elementos que o compõem, no processo de geração das significações, representações e interpretações. Assim, as categorias da experiência e o conceito de signo, o primeiro como a base da ciência semiótica, e o segundo como seu objeto de análise, estabelecem novas perspectivas e novas fundamentações teóricas para as pesquisas que têm como objetivo a observação dos processos de linguagem e de cognição, elementos essenciais que engendram a aquisição do conhecimento humano.

1.3 – O CONCEITO SEMIÓTICO DE SIGNO

A partir do estudo apresentado no subitem anterior sobre a fenomenologia desenvolvida por Peirce e sobre suas categorias da experiência, podemos redirecionar nossas investigações para o elemento que constitui a base epistemológica para o entendimento da semiose, enquanto um processo triádico e ordenado: estamos falando da teoria do signo desenvolvida por Peirce.

Iremos apresentar a definição de signo com base nos conceitos fenomenológicos observados no subitem anterior, e observaremos a forma como Peirce desenvolveu sua estrutura triádica de signo e, principalmente, a teoria do interpretante. O estudo do

interpretante é essencial para a compreensão da forma como geramos as interpretações através de nossas relações com a experiência. Copley e Jansz (1999, p. 25) apontam para o papel fundamental que o interpretante exerce no estabelecimento da relação trádica do signo e para o dinamismo do processo de significação inerente à estrutura de signo desenvolvida por Peirce.

Outro conceito de fundamental importância implícito à teoria peirceana do signo é o conceito de objeto. Se, por um lado, as teorias estruturalistas e sua obsessão com o método, excluíram o objeto do processo de análise dos fenômenos de significação, por outro lado, de forma revolucionária, Peirce introduz, em sua teoria do signo, a noção de objeto, enquanto um dos elementos que compõem a estrutura semiótica do signo. A noção de objeto é essencial para o conceito de signo, na medida em que é o correlato que determina o fundamento (ou representamen). Através dessa determinação, no processo de determinação do fundamento, o objeto determina, de forma mediada através do fundamento, o interpretante. O fundamento do signo determina o interpretante, que é determinado mediadamente pelo objeto que, por sua vez, determina o próprio fundamento.

O signo se constitui como uma entidade representativa do objeto, na medida em que entendemos que o objeto é um dos elementos que compõem o signo. Porém, o que deve ser entendido é que o signo não se constitui no objeto. Ele possui a capacidade de representar o objeto, e é esta a função semiótica da representação e, assim, ele só pode representar esse objeto de certo modo e de certa forma.

Essa representação do objeto dentro dos limites do signo tem como objetivo a representação desse objeto para mentes potencialmente interpretadoras. A representação do objeto através da mediação do signo incide sobre a percepção do intérprete, e o

resultado deste processo, ou seja, o efeito potencial do signo na mente do intérprete é o que Peirce chamou de interpretante.

Vale ressaltar que o conceito de interpretante não se confunde com o conceito de “intérprete” do signo, mas, como observou Santaella (1983, p. 8), refere-se “a um processo relacional que se cria na mente do intérprete”.

Conesa e Nubiola (1999, p.71) definem o interpretante como

el signo equivalente o más desarrollado que el signo original, causado por ese signo original en la mente de quien lo interpreta. Se trata del elemento distintivo y original en la explicación de la significación por parte de Peirce y juega un papel central em toda interpretación no deducionista de la actividad comunicativa humana. Este tercer elemento convierte a la relación de significación en una relación triádica – frente a todo dualismo cartesiano o estructuralismo post-saussureano -, pues el signo media entre el objeto y el interpretante, el interpretante relaciona el signo y el objeto, y el objeto funda la relación entre el signo y el interpretante.

Existem diversos conceitos de signo que podem ser encontrados ao longo dos manuscritos de Peirce; porém, segundo Coelho Netto (1980, p.56-67), há dois conceitos formulados que exemplificam bem a evolução do próprio conceito de signo no decorrer dos trabalhos de Peirce. Para Peirce (1995, p. 46)

Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen.

No conceito peirceano de signo, o objeto não necessita ser uma coisa real ou concreta, pode ser algo fictício ou imaginado. O que se constitui como essencial é o entendimento de que o objeto é o elemento que dá a partida ao processo de representação, na medida em que é o elemento que determina o fundamento.

Trazendo essa discussão sobre o objeto para a realidade deste trabalho, que tem como objetivo o estudo das interrelações entre o desenvolvimento da linguagem verbal e da cognição na psicologia infantil, basta uma leitura do capítulo 2 de *A Formação Social da Mente* de Vygotsky (1989a) para termos uma idéia da importância do objeto, tanto para a análise das funções psicológicas superiores, como para a observação dos processos de percepção. O objeto apresenta-se como instrumental de testes para a observação dos processos psicológicos da percepção, ao mesmo tempo em que se constitui como signo, na medida em que é interpretado pelas crianças descritas nas experiências do autor.

Esta discussão apresenta a teoria peirceana do signo como revolucionária para as análises do desenvolvimento da cognição, pois o signo é apresentado como uma entidade triádica, cujos elementos se interrelacionam para o estabelecimento da função semiótica. O signo enquanto entidade abstrata (o fundamento) é determinado exatamente pelo objeto; neste processo, o elemento que é determinado pelo objeto, é o elemento determinante do interpretante, em outros termos, do significado (ou efeito) que será gerado na mente do intérprete.

Assim, encontramos um conceito de signo que segue o objetivo principal de Peirce: o da configuração de conceitos e princípios tão gerais que pudessem servir de fundamento e alicerce para qualquer ciência, que no nosso caso, acreditamos ser este conceito essencial para os estudos sobre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

É exatamente isto que ocorre com o conceito peirceano de signo, neste trabalho: seus conceitos abstratos e princípios em alto nível de generalização nos permitem a observação dos sistemas de signos através do desenvolvimento cognitivo. Um conceito dinâmico, abstrato e, sobretudo dialético, como o que emerge da teoria peirceana do signo, apresenta-se como arcabouço teórico ideal para as ciências que têm como

objetivo o estudo da cognição, e para os estudos lingüísticos e cognitivos que serão realizados na segunda parte deste trabalho. A resposta para este poder analítico que emerge do conceito de signo postulado por Peirce está na função lógica dos elementos que compõem o signo, e nas interrelações lógicas entre esses elementos.

Como foi discutido anteriormente há, portanto, um fio condutor no pensamento de Peirce que pode se estender às diversas áreas do conhecimento que tem como objetivo o estudo da linguagem e da cognição. O levantamento classificatório dos signos é consequência direta de seu conceito de signo que por sua vez, é uma consequência lógica de sua definição de semiose, que emerge de sua semiótica, cujas bases se encontram na fenomenologia.

Não temos dúvidas sobre a importância da teoria peirceana do signo para a análise dos fenômenos lingüísticos e cognitivos. Os conceitos abstratos e lógicos da noção de signo triádico, permitem um nível de análise que penetra o sistema de linguagem e permite a observação das relações internas entre os elementos que compõem o signo, permitindo, dessa forma, a atenta análise do funcionamento semiótico em sistemas concretos de linguagem.

Outro conceito de signo que podemos depreender dos trabalhos de Peirce (1995, p.63) é:

Um Signo, ou Representamen, é um primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um Segundo, denominado seu Objeto, que é capaz de determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma a mesma relação triádica com seu Objeto na qual ele próprio está em relação com o mesmo Objeto.

Coelho Netto (1990, p.64) nos explica que este segundo conceito de signo se apresenta como “formalmente mais complexo que o primeiro” e, epistemologicamente, mais adequado às categorias fenomenológicas e fornece ao conceito de signo “questões interessantes sobre o signo e seus correlatos”.

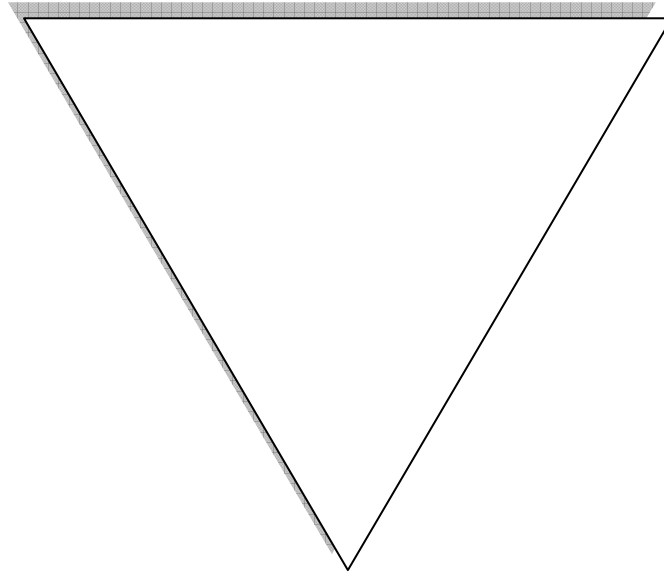
Este segundo conceito demonstra, exatamente, uma adequação da teoria do signo e de seus elementos às categorias fenomenológicas. Nesta segunda definição, os três correlatos que constituem o signo estão relacionados a cada uma das três categorias da experiência, influenciando, dessa forma, as características e singularidades de cada um dos elementos em jogo na estrutura semiótica do signo. Vale ressaltar que este novo conceito de signo proposto por Peirce, através da adequação dos elementos às categorias da experiência, é bastante elucidadora sobre a função de cada um desses elementos nas funções de significação, representação e interpretação.

Nesta nova conceituação, diretamente relacionada às categorias fenomenológicas, encontramos o signo (ou representamen) como um primeiro que se relaciona com um segundo, o objeto, que através desta relação determina, de forma mediada, um terceiro, ou seja, o interpretante. Em resumo, o signo é um primeiro, em nível de *primeiridade*; o segundo, o objeto, em nível de *secundidade*; e o terceiro, o interpretante, em nível de *terceiridade*.

Podemos visualizar as relações entre os correlatos do signo e os níveis fenomenológicos através das seguintes figuras:

**Representamen
(Signo)**

Objeto



Interpretante

FIGURA 1 – Os Elementos do Signo

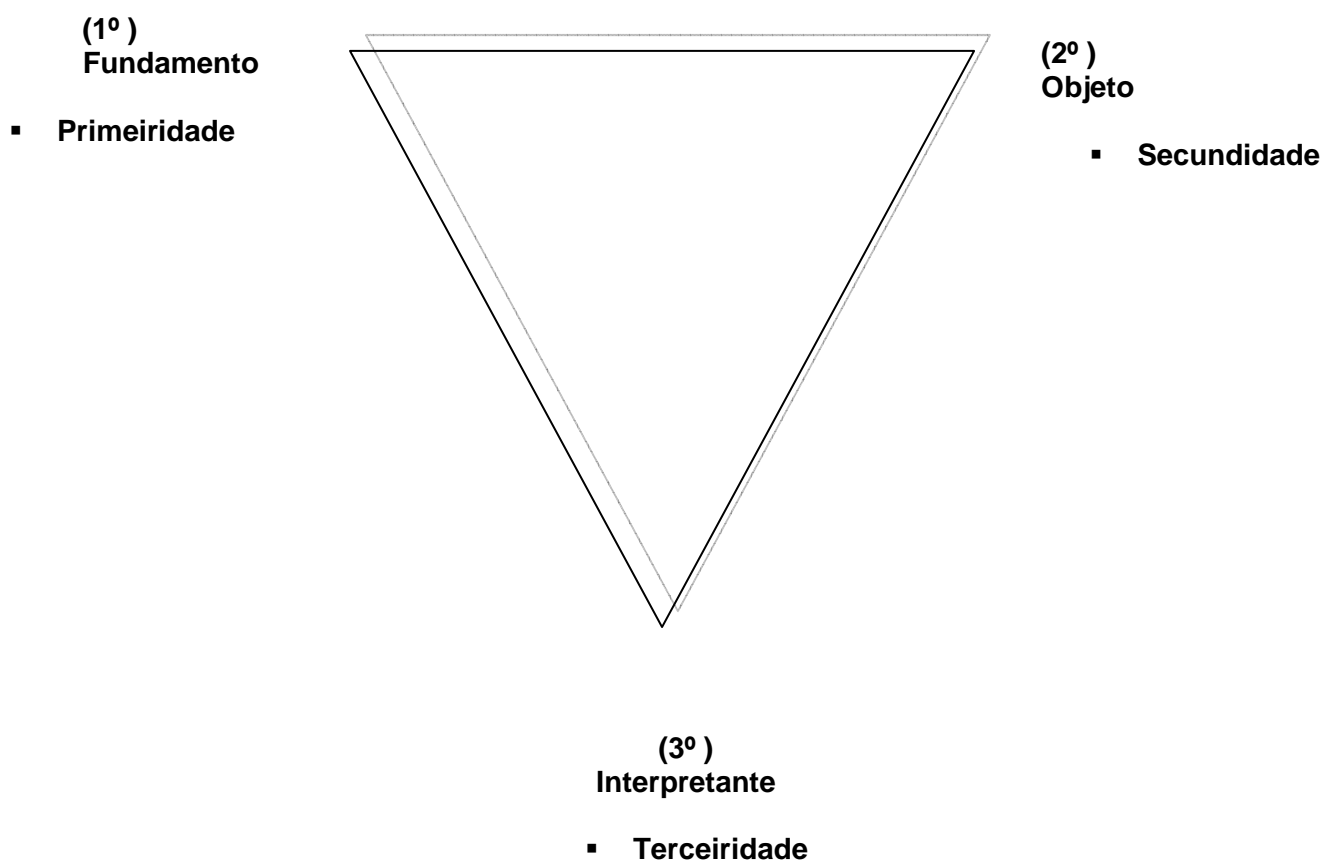


FIGURA 2 – Os elementos do Signo e as Categorias da Experiência

Devido à abstração e complexidade do conceito de signo e dos elementos que o compõem, estamos apresentando a figura do triângulo semiótico para exemplificar esse processo. O triângulo semiótico foi desenvolvido na década de 70 por Ogden & Richards (1972) e tem sido usado por diversos autores para exemplificar e descrever as relações entre os três elementos que compõem o signo peirceano, entre eles, Coelho Netto (1990), Ferrara (1986), Pignatari (1987), Sheriff (1994), Espstein (1991), Conesa e Nubiola (1999), Turin (2007). Estamos usando neste trabalho a figura do triângulo

semiótico porque acreditamos ser uma figura bastante didática para os leitores não familiarizados com a abstração do conceito peirceano de signo. Na verdade, consideramos esta figura um artifício didático para a descrição das complexas relações de determinação entre o fundamento, o objeto e o interpretante, elementos responsáveis pelas funções semióticas do signo. Vale ressaltar, no entanto, que a figura do triângulo semiótico é diferente da apresentada no gráfico desenvolvido por Peirce para explicar o desenvolvimento do processo de semiose; o triângulo semiótico acaba não apresentando todo o dinamismo e evolução que estão implícitos no gráfico originalmente desenvolvido por ele.

O interpretante do signo, que é determinado também pelo objeto através da mediação do representamen, se transforma no processo de semiose em outro signo-interpretante de outro objeto estabelecido na relação. Os interpretantes geram novos signos-interpretantes através de relações lógicas entre os correlatos. Nesse processo, os interpretantes são gerados em relações lógicas e ininterruptas.

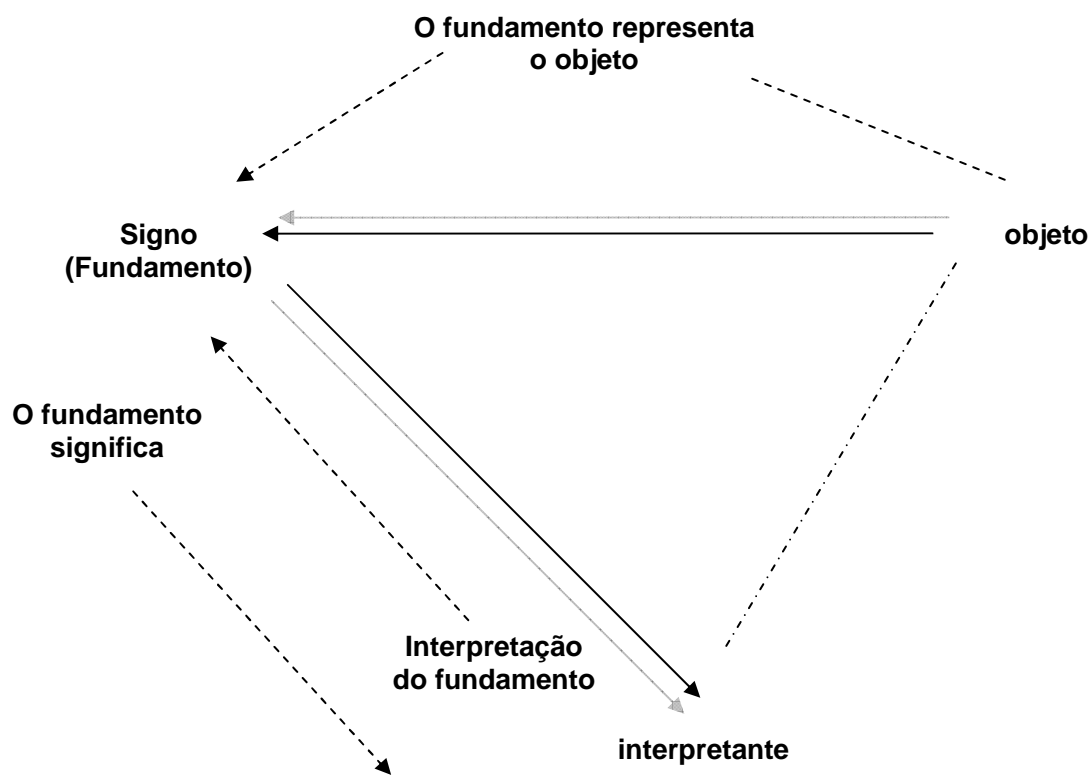


FIGURA 3 – As relações de Determinação entre os Elementos do Signo e a Geração do Interpretante

Esta figura representa as relações de determinação entre os elementos que compõem o signo, e que são responsáveis pelas funções semióticas do signo. O fundamento significa algo para alguém, e este algo que é representado é o objeto do signo. O objeto determina o fundamento, e neste processo ele é capaz de gerar o interpretante (ou interpretantes) que irá interpretar o fundamento que representa

aspectos e qualidades do objeto. O interpretante se constitui, assim, como um signo mediador tanto do fundamento (ou representamen), quanto do objeto.

Assim, o conceito peirceano de signo se apresenta como um verdadeiro “embrião lógico” (termo cunhado por Santaella) do próprio processo de semiose. É na relação triádica instaurada entre os correlatos que compõem o signo que podemos observar o processo gradativo de geração das semioses. O que nos é apresentado nesta definição é a idéia do signo enquanto um “embrião lógico” para os processos de crescimento, e a lógica através da qual o signo, representando o objeto, produz um efeito cognitivo sobre o intérprete. O que está explícito nos estudos de Santaella (1992) é sua análise lógica da noção peirceana de signo. A definição de signo postulada por Peirce é como uma forma ordenada de funções processadas, que nos termos de Santaella (1992), é uma espécie de “embrião lógico” para os mecanismos de crescimento e complexidade, demonstrando que a ação da semiose, a partir das relações entre os elementos que compõem o signo, é caracterizada pela evolução e geração contínua de crescimento. Na medida em que, para Peirce, todo pensamento se desenvolve em uma cadeia de signos, o entendimento dos processos de geração dos signos e das mediações simbólicas, se apresentam como fatores essenciais para a compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos e dos conceitos que emergem da linguagem verbal. É dessa forma que acreditamos que um diálogo entre o conceito de signo desenvolvido por Peirce, caracteristicamente dinâmico e dialético, com a teoria da mediação simbólica de Vygotsky, caracterizada como uma função psicológica superior, definidora das capacidades mentais humanas, servirá para o entendimento das relações entre linguagem e pensamento, e para a observação do desenvolvimento lingüístico e cognitivo na infância.

Não podemos nos esquecer que os processos de descrição e de narração que serão observados na segunda parte deste trabalho, são formas de interpretação, e como formas de interpretação, estes processos são tipos de semioses e de interpretantes que emergem da capacidade humana de linguagem e de cognição. Tanto as categorias da experiência, como a teoria do signo, possuem uma lógica implícita de desenvolvimento e de crescimento que servem de alicerce para os estudos sobre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Os estudos sobre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo reclamam por uma teoria que possua em suas bases a lógica do evolucionismo e do crescimento. Não temos dúvidas de que os princípios que emergem da semiótica de Peirce servem para o estudo da emergência da linguagem e da cognição.

1.4- RELAÇÕES, INTERRELAÇÕES E A EMERGÊNCIA DA LINGUAGEM E DA COGNIÇÃO NAS TEORIAS DE PEIRCE E DE VYGOTSKY

Os processos lingüísticos de descrição e de narração são constituídos por palavras e sentenças, símbolos e formas de representação da experiência que dependem da maturação e do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Vale ressaltar que este desenvolvimento se dá, também, no nível da maturação interna do organismo da criança e de sua exposição à experiência. Estamos defendendo aqui a hipótese de que o desenvolvimento biológico acompanha o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança e, assim, as teorias da “internalização” e da “mediação”, teorias desenvolvidas por Vygotsky e que serão apresentadas posteriormente, servem para explicar estas relações de interação e de interdependência entre os fundamentos biológicos da linguagem e a própria linguagem verbal. Além de teorias sobre as relações entre desenvolvimento da linguagem e da cognição, reclamamos por uma teoria que dê suporte às discussões sobre o que são as significações, conceitos e signos; em outros

termos, uma teoria que explique as formas como os significados se desenvolvem na esteira do pensamento e da linguagem, quase como prismas que refletem de diversas formas as luzes que incidem sobre suas superfícies, gerando inúmeras cores, a partir da perspectiva sobre a qual está sendo observado. Em outros termos, o que queremos dizer é que os signos se desenvolvem, crescem, tanto por um ponto de vista psicológico, no qual os significados demonstram a maturidade mental da criança, como internamente, na lógica de suas relações de significação, representação e interpretação, instaurando assim a corrente de signos que definem o processo de semiose. Um diálogo entre as teorias da psicologia cognitiva de Vygotsky, com as da semiótica de Peirce, se faz, dessa forma, cada vez mais urgente. O que Peirce nos legou foi uma teoria cujos princípios explicam a lógica do desenvolvimento das representações emergentes de processos iniciais de percepção, que descrevem a evolução dos fenômenos apreendidos pela percepção, em signos, veículos de comunicação e de cognição.

Rodríguez (2009, p.50) chama a atenção para a questão da percepção e sua importância para os estudos sobre o nascimento da inteligência:

Os defensores das orientações ecológicas dão este alerta, somando-se, assim, mesmo que parcialmente, às formas clássicas de proceder da Psicologia Evolutiva. Para eles, a percepção tem lugar em sujeitos ativos que olham, ouvem e se movem, e as teorias têm que dar conta da percepção na vida cotidiana e no mundo.

A maturação interna acompanha a percepção das circunstâncias ambientais. Há uma relação de interdependência a partir de um determinado estágio das relações entre o desenvolvimento da linguagem e da cognição, e a linguagem verbal é uma representação da experiência, uma forma de corporificação do pensamento. Dessa forma, começa a ficar claro como a teoria da *Matriz Verbal* poderá servir como instrumental teórico para a observação do desenvolvimento cognitivo da criança. Da forma como foi organizada, a *Matriz Verbal* descreve em processos gradativos as diferentes etapas de desenvolvimento das representações lingüísticas na forma de

narrativas verbais, nos permitindo a observação dos diferentes estágios de narração lingüística, em etapas evolutivas, cujos níveis de complexidade se sobrepõem em um processo gradativo e dinâmico de desenvolvimento.

Estamos falando de mecanismos mentais de processamento lingüístico. O estudo do desenvolvimento da *Matriz Verbal* é, sobretudo, o estudo do desenvolvimento dos processos de inteligência e de cognição representados nos signos e sentenças da linguagem verbal.

O estudo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo do indivíduo não pode estar dissociado do estudo de sua maturação biológica, na medida em que existe um substrato neuro-anatômico para os processos de aquisição e de produção da linguagem verbal. Devemos atentar para o fato de que os processos de percepção são dependentes de funções e de atividades relacionadas com os órgãos do corpo humano, e, assim, o estudo dos mecanismos de desenvolvimento cognitivo e lingüístico não podem de forma alguma excluir as discussões sobre o substrato neuro-anatômico e funcional do cérebro e dos órgãos sujeitos à maturação. Segundo Pinker (2004, p. 403-404),

O cérebro em desenvolvimento provavelmente se aproveita da natureza desencarnada da computação para posicionar os circuitos da linguagem com algum grau de flexibilidade. Digamos que várias áreas do cérebro têm potencial para gerar os diagramas precisos de conexões para componentes da linguagem. Uma tendência inicial faz com que os circuitos se estabeleçam em suas localizações típicas; as localizações alternativas são então suprimidas. Mas, se essas primeiras localizações forem danificadas durante um certo período crítico, os circuitos podem se desenvolver em outro lugar.

Os mecanismos de percepção são dependentes do desenvolvimento dos órgãos, assim, acreditamos que o uso da teoria da *Matriz Verbal*, cujas bases estão nas categorias da experiência, permite um diálogo entre as teorias dos processos perceptivos e as teorias sobre as simbolizações, na medida em que o desenvolvimento das “categorias da experiência” desenvolvidas por Peirce, descrevem o processo inicial da percepção dos fenômenos e sua posterior transformação em signos, que no caso desta pesquisa, pode ser entendida como as modalidades de descrição e de narração que serão

observadas a partir da análise das produções lingüísticas das crianças que fazem parte do corpus de dados desta pesquisa. A relevância desta questão está relacionada com o fato de que os estudos clássicos sobre o desenvolvimento cognitivo sempre separaram os processos de percepção, dos processos de cognição. Segundo Turner (1976, p.62)

Os processos perceptuais e conceituais têm sido tradicionalmente distinguidos e existem, de fato, boas razões para isso. Piaget (1969) examinou 14 modos em que a percepção difere da inteligência, mas admitiu que o problema mais fundamental no estudo da inteligência é o grau em que ela deriva da experiência perceptual. (...) É necessário, portanto, considerar os aspectos perceptuais e conceptuais de qualquer ato cognitivo; e, assim, é apropriado considerar o desenvolvimento perceptual como necessário componente na compreensão do desenvolvimento cognitivo. O pensamento de uma pessoa é influenciado por sua percepção e o que ela percebe é, em maior ou menor grau, influenciado pelo que pensa.

Não temos como objetivo neste trabalho observar empiricamente os processos de percepção, porém, na perspectiva teórica que buscamos seguir, cujas bases estão nas categorias peirceanas da experiência, a percepção é o ponto de partida dos processos de representação sígnica.

Segundo Pinker (2002, p.289) (...) “a percepção e a categorização nos fornecem conceitos que nos mantêm em contato com o mundo. A língua estende essa linha de comunicação conectando os conceitos a palavras”.

Retornamos, dessa forma, a defender o uso da *Matriz Verbal* como um instrumental teórico-metodológico para a análise do desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança. A linguagem verbal é uma representação do pensamento e, assim, só podemos chegar à cognição, e observar seu desenvolvimento, através de sua representação, ou seja, através da observação da capacidade humana de produção, e de manipulação de signos. Esta discussão sobre a importância da observação dos signos para o estudo da cognição e da linguagem será desenvolvida nos próximos capítulos, sobretudo, nos baseando nos estudos de Fernandes (1999).

Para a observação do desenvolvimento lingüístico, é necessário fazer um paralelo com o desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que um caminho para o estudo

da cognição, e para a obtenção de perfis cognitivos e lingüísticos, está na análise do desenvolvimento dos processos de narratividade, na medida em que, para Santaella (2001) a narração é um processo de “ação lingüística”.

Nas categorias da experiência, a secundidade é definida como “ação e reação”. Na secundidade, uma atividade mental se força sobre a experiência para discriminá-la, distingui-la e, assim, pela perspectiva das *Matrizes*, a narração é dependente dos estímulos advindos do meio, que forcem a mente ao reconhecimento da experiência exigindo a discriminação.

Nas teorias de aquisição da linguagem, os estímulos do meio são considerados como gatilhos que colocam em atividade os mecanismos de aquisição da linguagem. Segundo Sacks (1990: 128), *nem a linguagem nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem “espontaneamente”; dependem da exposição à linguagem.*

Esta definição está em concordância com as hipóteses de Santaella de que os seres humanos possuem uma capacidade inata para o uso, manipulação, reconhecimento e entendimento das três linguagens básicas, sonora, visual e verbal e, também, das formas de linguagem que emergem dos processos de mistura e de hibridização dessas três linguagens. Porém, os indivíduos dependem da exposição às linguagens para sua aquisição e aprendizado. No caso da linguagem verbal, a dependência de processos perceptivos é fundamental para ativação dos mecanismos de aquisição da linguagem.

Segundo Lenneberg (1971, p. 86)

Podemos encarar o aparecimento da linguagem como sendo devido a um programa inatamente preestabelecido, cuja realização exata depende das peculiaridades do ambiente lingüístico. Desde que a criança seja rodeada de um ambiente falante, a linguagem se desenvolverá automaticamente, com uma rígida história de desenvolvimento, uma forma altamente específica de comportamento de generalização, e uma relativa dependência da história maturacional da criança.

Em *Pensamento e Linguagem*, Vygostky (1989) postula uma teoria que descreve em etapas o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Segundo Vygostky, são três fases que engendram a formação dos signos e conceitos na mente da criança, classificadas como: 1) agregação desorganizada; 2) pensamento por complexos e 3) conceito propriamente dito.

Se observarmos os estágios descritos por Vygotsky, podemos perceber que são etapas que demonstram o desenvolvimento inicial das “relações” entre linguagem e cognição, e o “desenvolvimento” da linguagem e da cognição; questões essenciais para o estudo das funções psicológicas que singularizam a espécie humana e a diferencia de todas as outras espécies. É interessante observarmos que são três fases, três estágios, cuja ordem está definida pela função mais básica do estágio anterior, que funciona como a base para o desenvolvimento do estágio posterior, em um processo crescente de complexidade, de organização e princípios de representação. No quarto capítulo deste trabalho, iremos apresentar uma interpretação destes estágios à luz da doutrina das categorias fenomenológicas da experiência.

A pesquisa que será realizada na segunda parte deste trabalho, irá se desenvolver seguindo determinados princípios metodológicos que consideramos essenciais para a aplicação das *Matrizes da Linguagem e Pensamento*. Em um primeiro momento, se concordamos com a tese de Peirce de que as categorias da experiência são universais à mente e descrevem o processo de transformação da experiência em cognição, a teoria da *Matriz Verbal*, oriunda das categorias da experiência, servirá à descrição do desenvolvimento da linguagem verbal infantil.

As relações que estão sendo estabelecidas neste trabalho não são arbitrárias: elas seguem uma linha de raciocínio e de objetividade que apontam para necessária emergência de uma subárea da Semiótica com o objetivo de estudar os signos e suas

relações com a cognição. Em *Pensamento e Linguagem* (1989, p.44), Vygotsky defende a idéia de que a observação das relações entre linguagem e pensamento deve ser objeto de estudo da Psicologia Social. Como já foi observado anteriormente, Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Lingüística Geral* (1916), também classificou sua Semiologia, a ciência geral dos signos, como uma subárea da Psicologia Social.

Se o objetivo de um estudo das relações entre linguagem e pensamento está na observação dos signos lingüísticos que dão forma e corporificam as representações da natureza do pensamento, dessa forma, um ponto de vista semiótico se faz necessário a esses estudos, na medida em que as palavras são símbolos que representam a experiência. Esta questão sobre a importância dos signos será mais aprofundada no próximo capítulo, onde discutiremos as relações entre signo, pensamento e cognição.

CAPÍTULO 2 - NO CENTRO DAS MEDIAÇÕES DA LINGUAGEM: NAS ENGRENAGENS DO PENSAMENTO

2.1- O NASCIMENTO DA LINGUAGEM, DESENVOLVIMENTO E CRESCIMENTO SIMBÓLICO

Normalmente, os estudos e investigações sobre os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem humana verbal-articulada sempre teve como parâmetro de análise, observação e classificação, níveis de descrição lingüística que sempre privilegiaram a análise e segmentação das unidades e elementos gramaticais da língua. Em alguns momentos, dependendo da corrente teórica utilizada, níveis mais próximos do que pode ser considerado como fenômenos psicológicos da linguagem, tais como as observações em nível semântico, ficavam para segundo plano nestas análises, ou algumas vezes, sofriam o preconceito de não serem considerados como objetos empíricos para uma análise científica da língua.

Se por um lado, as análises descritivas dos princípios sistêmicos da sintaxe da linguagem verbal eram privilegiadas, por outro lado, discussões sobre o desenvolvimento de processos tais como os de descrição, narração e dissertação, devido a sua natureza explicitamente organizadora de níveis pragmáticos de comunicação e de expressão, eram discutidos apenas no âmbito das teorias literárias, teorias do texto e de produção textual, enquanto gêneros textuais e princípios de organização dos textos escritos.

Os processos de descrição, narração e dissertação devem ser entendidos como um conjunto de leis pragmáticas de um determinado sistema lingüístico. Estamos

usando o termo pragmático aqui no mesmo sentido que Peirce deu a este termo: “pragmática” enquanto o efeito concebível dos signos em mentes interpretadoras. Leis pragmáticas que dependentes das regras sintáticas da língua, em outros termos, da organização sintática que permite uma lógica de construção das estruturas frasais; leis que devem ser apreendidas pelos falantes da língua com o objetivo de comunicação e expressão, em três formas distintas e interdependentes de representação lingüística da experiência.

Os processos de descrição, narração e dissertação são níveis de representação e de expressão da linguagem verbal. O uso da *Matriz Verbal* é fundamental para a análise dos processos de desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, na medida em que, organizado em uma gradação fenomenológica, representa níveis de pensamento expressos em formas lingüísticas muito específicas, com objetivos pragmáticos determinados. Estas formas lingüísticas se desenvolvem gradativamente, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da criança.

A *Matriz verbal*, usada como substrato teórico-metodológico para a análise do desenvolvimento lingüístico e cognitivo, demonstra um desenvolvimento em etapas, níveis de competência lingüística que são reflexo, tanto do estágio de aquisição da linguagem no qual a criança se encontra, como de seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Acreditamos, assim, que os níveis da *Matriz Verbal* descrevem estágios de maturação de formas de comunicação lingüística, cuja aquisição das leis de construção destas formas pragmáticas de comunicação é fundamental, tanto para o domínio (ou competência) de uma fase inicial, como para a construção da fase posterior, em um processo definido pelo crescimento e amadurecimento. O uso da *Matriz Verbal* permite a atenção para as relações entre os fatores culturais e biológicos na construção das expressões lingüísticas e em seu desenvolvimento. Os níveis e subníveis da *Matriz*

Verbal devem ser entendidos como formas de manifestação da capacidade humana de comunicação e de representação da experiência. Estes níveis podem demonstrar formas de comportamento lingüístico, muito específicos e, sobretudo, dependentes de estágios cognitivos singulares.

Esta questão é importante, pois o corpus que será analisado na segunda parte deste trabalho, se inicia com as atividades discursivas aos 2,0 anos de idade, exatamente na fase em que Vygostky defende a sua tese do início dos processos de interrelação entre pensamento e fala.

Segundo Vygotsky (1989, p. 37)

Mas a descoberta mais importante é que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento.

Para Vygotsky, o pensamento e a linguagem desenvolvem-se inicialmente de forma independente. Os processos lingüísticos e cognitivos, ao se unirem, a partir de um estágio específico de desenvolvimento, provocam uma nova forma de comportamento no desenvolvimento da criança, na qual a linguagem verbal passa a representar o pensamento, e o pensamento passa a ser verbalizado através de signos lingüísticos. É neste ponto do estágio do desenvolvimento da criança que a cognição passa a se relacionar explicitamente com a linguagem. Segundo Fernandes (2002, p. 47-48):

Assim, o pensamento e a linguagem (língua), que até então não estavam interligados, estabelecem uma primeira conexão que se firma e se desenvolve. Podemos afirmar que, nessa etapa, a criança parece iniciar de modo sistemático a seleção das regras/ou princípios gramaticais da língua à qual está exposta.

Neste estágio, as primeiras relações entre processos cognitivos e linguagem verbal passam a gerar uma nova forma de comportamento, na medida em que estas relações interferem no desenvolvimento cognitivo da criança, permitindo que a linguagem sirva de impulso para a cognição. É importante atentarmos para o fato de

que, nesta primeira fase, no corpus selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa, iremos encontrar coincidências com o nível de descrição ou de narração descritiva: modalidades da *Matriz Verbal*. Acreditamos que isso irá confirmar nossas hipóteses sobre a importância do uso desta teoria, como substrato teórico-metodológico para a análise dos processos de desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Acreditamos, dessa forma, que o primeiro estágio descrito por Vygostsky, no qual pensamento e linguagem começam a estabelecer as primeiras relações, tanto para a comunicação, como para a organização do pensamento, é o estágio no qual a criança inicia sistematicamente a seleção das regras gramaticais da língua à qual está exposta. É neste estágio que encontraremos níveis mais básicos de descrição, na medida em que a descrição, vista a partir desta perspectiva de estudo da aquisição e de desenvolvimento da linguagem é uma forma de primeiridade, uma representação das qualidades do mundo da experiência. Acreditamos que a criança, neste estágio da linguagem e da cognição, utiliza o instrumental lingüístico que possui: estamos falando das palavras e estruturas frasais de extrema simplicidade, no que concerne à sintaxe, porém, complexas no que diz respeito à cognição, exatamente porque demonstram o início destas relações entre linguagem e cognição.

Dessa forma, a *Matriz Verbal* pode ser entendida como uma forma de processamento dos dados da experiência, ou seja, uma “matriz” lingüística que transforma a experiência em representações descritivas, narrativas e dissertativas, dependentes do estágio de desenvolvimento lingüístico e cognitivo no qual a criança se encontra. As matrizes são formas concretas de manifestação de uma competência simbólica tanto para a representação da experiência, como para a expressão do pensamento.

Fernandes (2002, p.50) nos chama a atenção para o fato da criança estar, desde seus primeiros meses, atenta aos estímulos de comunicação advindos do meio:

Por todo o percurso de aquisição, desde os primeiros meses, o indivíduo está atento aos estímulos de comunicação, sejam estritamente lingüísticos ou não. Na fase que se segue à do reconhecimento dos fonemas, no entanto, a criança dedica-se especialmente ao domínio da palavra, e isso parece estar relacionado ao seu desenvolvimento cognitivo.

É interessante a observação de Luria (apud FERNANDES, 2002, p.50) sobre as características das palavras nesta fase do desenvolvimento da criança. Esta observação parece apontar para a nossa hipótese sobre os processos de descrição, sob a ótica da *Matriz Verbal*. As descrições que poderão ser observadas, não são apenas substituições dos objetos observados, já se constituem como embriões narrativos, formas de narração extremamente primitivas e simples, devido a incapacidade da criança de produzir estruturas frasais mais complexas e devido ao estágio lingüístico e cognitivo no qual se encontra. São formas de narração que se apresentam como descrições, devido a estágio lingüístico e cognitivo. Com a impossibilidade de geração de frases complexas, as unidades lingüísticas emergem como formas de descrição, para posteriormente, com o desenvolvimento da linguagem e dos processos cognitivos, se transformarem em estruturas narrativas, em estruturas frasais lingüísticas mais complexas e completas.

O desenvolvimento das descrições para narrações são formas de amadurecimento e de crescimento dos níveis e subníveis da *Matriz Verbal*; porém, este amadurecimento lingüístico se dá paralelamente ao amadurecimento cognitivo da criança. Como observou Fernandes (2002: 50):

Linguagem e cognição crescem juntas, interdependentemente: a linguagem serve de substrato para uma melhor compreensão do mundo, e uma melhor compreensão do mundo traz novos instrumentos de apoio para o desenvolvimento lingüístico. para o desenvolvimento do indivíduo.

Nesta perspectiva, que busca aplicar a teoria das *Matrizes da Linguagem e Pensamento* no desenvolvimento da linguagem infantil, a *Matriz Verbal*, classificada e organizada em modalidades e submodalidades, demonstra as formas gradativas de descrição e de narração da experiência, que amadurecem e se desenvolvem paralelamente à maturação biológica da criança. Assim, esta teoria consegue englobar em um mesmo escopo teóricas discussões que são da máxima importância para o entendimento dos processos de desenvolvimento da mente humana: estamos falando das relações entre o biológico e o cultural.

Esta teoria consegue englobar as discussões sobre as relações entre o biológico e o cultural, porque o ponto de partida para a transformação da experiência em signo é a “percepção”. Os signos são transformações da experiência em cognição; e para que a experiência possa ser transformada em cognição, é necessário que o aparato biológico ou aparelho sensorio-motor humano perceba a experiência e a transforme em signo, ou seja, em cognição.

É neste ponto que podemos encontrar na *Matriz Verbal*, cujas bases estão nas categorias fenomenológicas da experiência (que demonstram exatamente estes processos gradativos de transformação da experiência em cognição) possíveis respostas para as relações entre o biológico e o cultural, na medida em que as categorias possuem em seu âmago discussões que podem ser direcionadas para as questões biológicas quando entendemos que o processo de percepção nasce da percepção de órgãos sensíveis do corpo humano que “traduzem” os fenômenos da experiência, e que a tradução desta(s) percepção(s), se dá através dos signos da linguagem verbal, que são dados pela cultura. As regras sintáticas e as unidades lingüísticas que representam a experiência são fruto da cultura e da sociedade na qual a criança está exposta, e em constante interação. As discussões sobre as influências biológicas e culturais nos

processos de aquisição da linguagem são as discussões que dividem as teorias sobre a aquisição e aprendizagem da linguagem em duas correntes básicas: o estruturalismo e o inatismo.

Fernandes (2002, p. 42) nos chama a atenção para esta questão:

Tradicionalmente, duas teorias fundamentam os estudos sobre a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, da Gramática de uma língua. Uma baseia-se no estruturalismo europeu e teve como principal representante Jean Piaget; a outra fundamenta-se no inatismo de Noam Chomsky (1965). (...) Cabe-nos, no entanto, inicialmente, ressaltar o contraste entre as duas correntes que se confrontaram durante a segunda metade do século XX, contrapondo-as em seus princípios básicos. Cada uma dessas teorias advoga suas razões para explicar a aquisição da linguagem e, portanto, não podem ser encaradas como complementares.

Como já foi discutido, é a partir de mais ou menos 2,0 anos de idade que se iniciam as relações entre o pensamento e a linguagem. A partir desta fase inicial, na qual as crianças entendem as palavras da língua por seus atributos, ou seja, os nomes (palavras) dos objetos estão diretamente relacionados aos seus atributos, que a criança começa a desenvolver-se em direção ao conceito propriamente dito. Neste período, fica evidente que os significados das palavras evoluem.

Consideramos esta tese de Vygotsky uma das teses mais importantes para o estabelecimento de uma Semiótica da Cognição. É nesta tese que encontramos relações muito estreitas entre o pensamento de Peirce e de Vygotsky sobre o conceito de signo.

Segundo Vygotsky (1989, p.63)

A lingüística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra, ou expressão, e o seu referente, isto é, o objeto que designa. Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente. Ao dizer “o vencedor de Jena” ou “o derrotado de Waterloo”, estamos nos referindo á mesma pessoa, e no entanto o significado das duas expressões é diferente. Existe apenas uma categoria de palavras – os nomes próprios -, cuja única função é a da referência. Usando essa terminologia, poderíamos afirmar que as palavras da criança e do adulto coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto aos seus significados.

E, assim, conclui que

Se seguirmos a história de uma palavra em qualquer idioma, veremos por mais surpreendente que possa parecer à primeira vista, que os seus significados se transformam, exatamente como acontece com o pensamento infantil.

Como introdução às discussões sobre a questão da evolução dos significados, devemos perceber que o conceito de signo desenvolvido por Peirce rompe com as limitações da definição de signo da lingüística moderna, na medida em que as diferenças entre os significados das palavras da criança e dos adultos, podem ser explicadas pela teoria do interpretante, enquanto uma cognição produzida na mente dos intérpretes dos signos.

Segundo Fernandes e Correia (2005, p. 9)

Através de suas pesquisas, Vygotsky (1989) concluiu que os signos são formações dinâmicas e não estáticas, seu desenvolvimento é individual, não social. Os signos são formações dinâmicas e não estáticas, seu desenvolvimento é individual, não social. Os signos modificam-se à medida que a criança se desenvolve e, também, de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. A natureza psicológica e a estrutura do signo modificam-se de acordo com o desenvolvimento da criança.

No que concerne a um diálogo entre estes dois pensadores, Fernandes e Correia (2005, p. 10) afirmam que

Se, por um lado, Vygotsky postula um conceito de signo mutável e dinâmico, através da maturidade psicológica e cognitiva do indivíduo, por outro, Peirce, postula um conceito de signo mutável e dinâmico pelas relações lógicas instauradas na relação entre os correlatos da entidade: o representamen, o objeto e o interpretante. Estamos afirmando, assim, que os dois conceitos se apresentam com definições eminentemente dinâmicas do significado, sendo, no caso de Vygotsky, dada a ênfase no caráter psicológico da entidade signo e seu desenvolvimento através da maturação cognitiva, e, no caso de Peirce, na função lógica do signo e sua evolução através da geração dos interpretantes.

Devemos ter em mente que este crescimento demonstra que o processo de desenvolvimento da matriz lingüística descritiva para outras matrizes narrativas não é apenas uma mudança no conteúdo e significado das matrizes, e, sim, uma modificação e amadurecimento da forma como a experiência está sendo representada nas formas lingüísticas produzidas. Esta modificação é dependente do amadurecimento tanto dos

processos perceptivos, como dos processos lingüísticos e cognitivos. O uso de matrizes lingüísticas menos complexas, como a matriz descritiva, ou as submodalidades iniciais da matriz narrativa, podem demonstrar que a criança está entrando em um estágio de aquisição da língua à qual está exposta, fundamental para a representação e expressão de seu pensamento, e para a comunicação e interação social. Este estágio caracterizado pelo uso dessas matrizes menos complexas, também mostra as formas como a criança está usando as regras sintáticas da língua em processo de aquisição. As *Matrizes* refletem tanto as características dos processos de comunicação da criança, como as características de seu instrumental lingüístico em meio ao processo de aquisição. O que estamos dizendo, é que a Matriz Descritiva e a Matriz Narrativa precisam ser entendidas não como tipologias do texto, segundo a visão clássica, mas, como formas de estruturação lingüística de representação da experiência, de expressão e comunicação.

Essas *Matrizes* podem ser percebidas na atividade discursiva da criança, demonstrando um desenvolvimento gradativo de estruturas mais simples, para estruturas mais complexas, que acompanham a maturação biológica e cognitiva da criança, demonstrando os estágios de desenvolvimento da competência simbólica e pragmática.

Em resumo, a interrelação entre as linhas da cognição e da linguagem que ocorrem mais ou menos em torno dos dois anos de idade instauram uma nova forma de comportamento no desenvolvimento da criança. Se essa interrelação provoca uma nova forma de comportamento no desenvolvimento da criança, devemos buscar o que realmente há de diferente nesta nova forma de comportamento. Que características e especificidades a diferenciam das outras formas de comportamento que existiam anteriormente? Na medida em que a língua e a cognição começam a se interrelacionar, a língua passa a representar a cognição e a cognição passa a ser verbalizada, isto é,

representada linguisticamente. Em outros termos, o pensamento e a cognição passam a ser representados por uma forma, ou “matriz”, sendo que esta matriz se desenvolve para formas estruturalmente mais complexas de representação. Esta complexidade está nos níveis lingüísticos que ela engloba para seu funcionamento - os níveis lexical, sintático, semântico e, sobretudo, pragmático, que estão em jogo no processo de aquisição; sobretudo o pragmático, na medida em que estas matrizes, mesmo dentro de uma visão clássica da tipologia dos textos verbais, servem estilisticamente para a expressão e comunicação, funções básicas e essenciais das línguas naturais.

As complexidades do universo cognitivo da criança podem ser observadas pelo viés da teoria da *Matriz Verbal*, principalmente quando entendemos que no momento em que começam a se estabelecer as primeiras conexões entre linguagem e pensamento, temos o desenvolvimento de um *embrião narrativo* que se desenvolve para níveis mais complexos e sofisticados de narração.

Desde a segunda metade do século XX, principalmente a partir do desenvolvimento tecnológico, algumas hipóteses sobre a existência de um substrato neuro-anatômico responsável pela aquisição, produção, recepção e desenvolvimento da linguagem vem sendo confirmadas. O estudo da existência de áreas específicas no cérebro, tanto para a aquisição, como para o desenvolvimento da linguagem colocam este assunto como uma questão essencial para o entendimento dos estágios evolutivos de aquisição e suas relações com os processos de maturação.

Oliveira (1993, p. 59) chama a atenção para o fato de que a questão do cérebro como substrato material psicológico esteve no centro das discussões de Vygotsky:

A abordagem de Vygotsky, buscando uma síntese entre o homem enquanto corpo e o homem enquanto mente, contempla os dois extremos do funcionamento psicológico do ser humano: de um lado o cérebro como substrato material da atividade psicológica, e de outro, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico.

Slobin (1980, p. 160) afirma que a capacidade humana para a linguagem está diretamente relacionada com a existência de uma base neurológica e anatômica distinta:

Certos aspectos especiais do nosso cérebro e do nosso mecanismo articulatório mostram claramente que a capacidade relativa à língua tem um fundamento biológico distinto em nossa espécie. O comportamento específico da espécie, acompanhado de estruturas neurais e anatômicas precisas, é uma boa prova da evolução especial de tais capacidades, preservadas no código genético que nos torna maduros como criaturas falantes. As bases biológicas exclusivamente humanas da linguagem sustentam, assim, os argumentos teóricos e empíricos relativos às capacidades inatas da linguagem no ser humano, (...).

Vale ressaltar que a capacidade humana de uso da linguagem, e consequentemente de uso de signos, é resultado do desenvolvimento da espécie humana e das potencialidades do cérebro humano. Alguns indícios anatômicos sugerem que houve uma evolução do tamanho do cérebro que acompanhou um desenvolvimento das habilidades lingüísticas da espécie. Leakey (1995, p.124) disserta sobre essa questão:

Vimos anteriormente que a expansão do cérebro humano começou há mais de 2 milhões de anos com a origem do Homo e continuou de modo firme. Há cerca de meio milhão de anos, o tamanho do médio do cérebro do Homo erectus era 1.100 centímetros cúbicos, o que é mais próximo da média moderna. (...) Embora o significado do tamanho do cérebro seja assunto de controvérsia entre psicólogos, o triplicamento que ocorreu na pré-história humana certamente reflete capacidades cognitivas reforçadas. Se o tamanho do cérebro está também relacionado com capacidades lingüísticas, então a história da expansão do tamanho do cérebro durante os mais ou menos 2 milhões de anos passados sugere um desenvolvimento gradual das habilidades lingüísticas de nossos ancestrais

2.2- SISTEMAS SIMBÓLICOS E CONCEITUAIS: AS FUNÇÕES NA SOCIEDADE E NA MENTE

No subitem anterior, discutimos a tese de Vygotsky sobre as relações entre o cultural e o biológico, e como a teoria da *Matriz Verbal*, cujas bases estão nas categorias da experiência, poderá servir como instrumental analítico para o entendimento dessas relações; porém, devemos entender que é o estudo de Vygotsky sobre os processos de formação dos conceitos que revela, ou sintetiza, sua concepção sobre os fatores

biológicos e sociais que engendram o desenvolvimento psicológico, apontando, assim, para a importância singular da linguagem neste processo.

A teoria vygotskiana da formação dos conceitos descreve um sistema complexo de estágios em relação de interdependência, no qual os estágios desenvolvem-se gradativamente, de níveis superficiais para níveis mais complexos e cujas interrelações se estabelecem entre o nível lingüístico e cognitivo na formação dos conceitos. É importante observarmos que o “processo de formação dos conceitos” pode ser considerado como o núcleo sólido que representa a idéia central de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. Como afirmamos no parágrafo anterior, este sistema é uma síntese de suas discussões sobre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Oliveira (1992: 23)

Vygotsky dedica dois longos capítulos de seu livro *Pensamento e Linguagem* a essa questão, que podemos considerar como um tema de pesquisa que estrutura e concretiza várias de suas idéias teóricas, sintetizando suas principais concepções sobre o processo de desenvolvimento.

As teses de Vygotsky sobre um sistema gradativo de formação dos conceitos sintetizam suas idéias principais sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, mediação simbólica e, sobre o processo de internalização. É importante observarmos que estamos usando o termo “sistema”, na medida em que a teoria desenvolvida por Vygotsky apresenta uma estrutura na qual todos os elementos se interrelacionam de forma sistêmica. O entendimento desta definição de sistema é de fundamental importância para as relações que serão estabelecidas com as categorias formais da experiência de Peirce, que constituem a base das *Matrizes da Linguagem e Pensamento*.

Esta teoria desenvolvida por Vygotsky pode ser considerada como central para o trabalho que estamos realizando: se o centro de nossa tese é a discussão de um desenvolvimento sistêmico dos processos de narrativa a partir de interpretações de

seqüências lógicas, estamos, em um primeiro momento estudando as relações intrínsecas entre pensamento e cognição, porque as descrições e narrações codificadas na linguagem verbal espelham o desenvolvimento cognitivo da criança; em um segundo momento, estamos, também, falando de mediações. As palavras e frases narradas são signos lingüísticos, representações simbólicas, tanto do ponto de vista da lingüística clássica, cujas bases estão no pensamento de Ferdinand de Saussure, como do ponto de vista das teorias semióticas de Charles Sanders Peirce. O que está em jogo nas discussões sobre o processo de mediação simbólica é a idéia da existência de signos simbólicos, ou seja, convencionais e apreendidos a partir das relações com a sociedade e com a cultura na qual a criança está inserida, e em constante processo de interação e comunicação. Este processo de apreensão é, na perspectiva de Vygotsky, dependente de um processo intitulado por ele como “internalização”. Em outro trabalho (Cf. CORREIA, 2001, p.107-108) dissertamos sobre a importância do conceito de internalização e apontamos para a possibilidade de uma interpretação semiótica deste conceito.

O conceito de “internalização” é definido como um dos processos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, na medida em que, para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não é entendido como um processo abstrato e desarticulado do contexto social e cultural. A relação se dá em nível dialético, entre os signos e o universo sócio-cultural, e entre os signos e as mentes potencialmente interpretadoras. Peirce resolve em seu conceito de signo as separações entre o mundo cultural e o mundo mental, na medida em que, a teoria do interpretante, é constituída como um processo de interpretação que depende das inferências sociais, culturais e psicológicas do indivíduo. Por outro lado, própria noção de semiose se constitui em um processo

dialético, de forma que, no processo de apreensão dos fenômenos constituintes da experiência, o homem os traduz em signos, e um processo mental de interpretação.

O processo de internalização pode, dessa forma, ser entendido como um processo semiótico, na medida em que, no decorrer deste processo, o mundo sócio-cultural é apreendido com o objetivo de gerar significados e interpretações. Assim, a “internalização” pode ser observada como um processo de semiose, que através da geração dos signos-interpretantes, o intérprete infere na geração dos significados suas experiências prévias de mundo.

Frawley (1999, p. 122) ao apresentar suas críticas à tradução para o inglês dos termos técnicos russos usados por Vygotsky, nos descreve o conceito dinâmico e evolutivo implícito no termo original em russo:

Una mirada a los términos rusos reales clarifica considerablemente este punto. Un término técnico para “internalización” es vrashchivanie que literalmente significa “encarnar”. El carácter dinámico y evolutivo de la noción se pierde en la traducción nominal inglesa. Vrashchivanie implica que el pensamiento superior surge a partir de la transformación activa y nutriente de lo externo, dentro de la experiencia personalmente significativa. Otros dos términos rusos apoyan esta interpretación. El término para “significado”, como sabemos por el capítulo 1, es smysl, pero más específicamente osmyslivanie, “significación”; la experiencia es perezhivanie, literalmente “vivir a través”, pero probablemente mejor traducido como “experiencia vivida” (...) Así, cuando hablamos de internalización en la teoría vygotskyana, estamos describiendo más propiamente la encarnación de la experiencia vivida del significado personal.

Esta observação feita por Frawley serve para mostrar que o processo de “internalização” em sua definição original se aproxima muito do conceito de semiose e de sua ação e atividade de tradução da experiência em signos, na medida em que, em russo, este termo tem como sentido a “encarnação da experiência vivida dentro do significado pessoal”.

Se por um lado Vygotsky enfatiza o caráter psicológico desse processo de tradução da experiência, por outro lado, Peirce o considera como uma apreensão, em

caráter lógico, da experiência. Assim, podemos entender que a “internalização” necessita da “mediação” para corporificar a experiência apreendida.

Estes conceitos são fundamentais para as discussões sobre as relações entre a linguagem e o pensamento. De que forma a linguagem, enquanto um sistema semiótico, ou melhor, sistema simbólico, cujos signos são dependentes das convenções sociais e culturais de uma determinada comunidade lingüística, se constitui em um sistema organizador do pensamento. Frawley (1999, p. 124), a partir das discussões sobre o conceito de mediação para Vygotsky, afirma que “el habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento”

O conceito de mediação também permite uma interpretação pela perspectiva da semiótica de Peirce, porém, estas relações serão desenvolvidas no capítulo seguinte.

A perspectiva de Vygotsky está centrada na “dimensão social do desenvolvimento humano” e em suas relações com as funções psicológicas superiores. Oliveira (1992, p. 24) observa que para Vygotsky, “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”.

A idéia de internalização dos símbolos é uma teoria essencial para o entendimento do funcionamento psicológico da espécie humana. As funções psicológicas superiores são, sobretudo, estruturadas por signos, por mediações simbólicas, por mediações convencionais oriundas da cultura e da sociedade na qual o indivíduo está exposto. A aquisição dos símbolos é, dessa forma, a aquisição de símbolos convencionalizados pelas leis que regem o funcionamento de uma determinada cultura e sociedade. Na medida em que, para Vygotsky, em um determinado estágio do desenvolvimento do indivíduo, especificamente em torno dos dois anos de idade, o pensamento passa a se interrelacionar explicitamente com a

linguagem verbal, os signos lingüísticos que são signos convencionais e sociais passam a servir para a representação do pensamento.

É desta forma que entendemos que a cultura molda o pensamento. Na medida em que os signos lingüísticos são representações da cultura e, se em um determinado momento eles passam a servir como veículos para o pensamento intelectual, é neste ponto, através da linguagem verbal, que a cultura exerce uma forma de modelização do funcionamento psicológico do indivíduo.

Por este motivo, vimos ao longo deste trabalho afirmando que o uso da *Matriz Verbal* poderá servir como substrato teórico-metodológico para o entendimento do funcionamento psicológico infantil: se a linguagem verbal é fruto da cultura, e se ela modeliza o funcionamento psicológico, as *Matrizes* permitem, dessa forma, entender em uma perspectiva fenomenológico-semiótica o funcionamento e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem; em outros termos, o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano é construído a partir da estreita relação entre o ser humano, com potencialidades biológicas de cognição e de linguagem, com o mundo sócio-cultural que o cerca com signos e símbolos que incidem sobre ele e o estimulam à aquisição dessas formas de mediação da experiência.

Se existe um postulado de Vygotsky que consideramos essencial para a instituição de uma subárea da Semiótica com o objetivo de estudar a cognição humana, este postulado é a teoria da *mediação simbólica*. É esta teoria que busca explicar o processo humano de uso de signos e sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. A importância desta teoria está no fato de que na perspectiva de Vygotsky, o pensamento e os processos de cognição só são possíveis na

medida em que estão representados, corporificados em signos que fazem a mediação entre o universo da experiência e o homem. É esta capacidade de uso e de manipulação de signos que define as atividades das funções psicológicas superiores.

Estamos tentando chamar a atenção para o fato de que a partir da teoria da mediação simbólica de Vygotsky podemos iniciar as relações entre a psicologia cognitiva e a doutrina semiótica dos signos, tendo em mente que a perspectiva de Vygotsky possui um caráter “psicológico” de entendimento da geração dos signos, e na perspectiva de Peirce, temos um caráter “lógico” e “fenomenológico” de entendimento da geração dos signos. Defendemos a hipótese de que essas teorias são complementares, na medida em que, se por um lado, Vygotsky deixa claro que é o uso dos signos como mediadores entre a experiência e o homem que define a capacidade humana de pensamento e cognição, por outro lado, nas teorias de Peirce, este processo de mediação é observado a partir de um processo que se inicia na percepção da experiência e em sua transformação em signos. Em resumo, ambos trilham o caminho da busca por uma definição dos processos que dão origem a capacidade humana de linguagem.

Defendemos a complementaridade dessas teorias, em primeiro lugar, a partir do entendimento do que é o signo e das características de sua função; por outro lado, acreditamos, também, em uma possibilidade de diálogo entre estas duas perspectivas teóricas a partir da tipologia e classificação dos signos. Peirce estabeleceu três tricotomias básicas que definem os diferentes tipos de signos e sua relação com seus correlatos.

A partir desta perspectiva, é interessante observarmos que Vygotsky descreve o processo de mediação a partir de um único tipo de signo: o símbolo. O motivo parece estar diretamente relacionado com sua idéia de que o desenvolvimento humano, e neste caso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são dependentes das

relações que são estabelecidas com a sociedade e a cultura. O símbolo é um signo cuja função é a de representar convencionalmente seus objetos e, por isso, ele é um tipo de signo dependente de leis específicas de funcionamento. Sua relação com aquilo que representa é uma relação definida pela natureza da arbitrariedade e da convencionalidade, das leis culturais e sociais de uma dada comunidade. O termo usado por Vygotsky para definir o tipo de signo (o símbolo) que representa estas relações sociais e culturais é, dessa forma, preciso e delimitador das funções que este signo exerce nos processos de significação e de representação da experiência.

Shapiro (1983, p.191) chama a atenção para o fato de que, apesar da indireção de seus processos de significação, os símbolos são os tipos de signos capazes de constituir o discurso lingüístico, e, além disso, aponta para a singularidade da definição dada por Peirce que se aplica a noção da linguagem verbal enquanto um sistema eminentemente simbólico:

Symbols – despite the indirectness of their signification – are the species of (legi)signo capable of constituting linguistic discourse. ‘The most characteristic aspect of the symbol is its aspect as related to its interpretant; because a symbol is distinguished as a signo which becomes such by virtue of determining its interpretant (NE 4:260). Here we note the full power of Peirce’s definition as it applies to the notion of language as a symbolic system.

Nesta perspectiva, todo fenômeno lingüístico pode ser entendido através do postulado da “simbolização”; assim, o conceito de mediação “simbólica” dos signos lingüísticos deve ser entendido a partir de uma perspectiva semiótica. A importância para este fato está relacionada à questão da teoria da mediação desenvolvida por Vygotsky ser o centro das questões sobre o desenvolvimento humano. Oliveira (1992, p. 26) afirma que

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a idéia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos

complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica. Isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo.

O signo é, dessa forma, entendido como uma mediação de caráter eminentemente psicológico, que define uma capacidade humana de operar mentalmente sobre o mundo da experiência, através de representações. O entendimento de Peirce sobre o que é o signo complementa esta idéia de Vygotsky, na medida em que define o processo pelo qual a representação ocorre. Podemos ir além nas relações entre estas duas teorias: como Peirce define os elementos e correlatos que compõem o signo, podemos entender não apenas o processo de representação da experiência, mas, também, a natureza do signo, ou seja, a significação e seu potencial de geração de interpretações, sendo que essas interpretações são dependentes de sua natureza.

Santaella (2002, p. 5) chama a atenção para o fato de que o conceito peirceano de signo possui uma natureza triádica, e a partir do reconhecimento desta natureza triádica, podemos observar os três aspectos que englobam a representação sígnica: “a significação, a objetivação e a interpretação”. Podemos entender estes três aspectos como as três funções semióticas do signo.

Se o diálogo entre essas teorias se dá, em um primeiro nível, pela própria importância do signo e pelo seu caráter eminentemente mediador; em um segundo nível, há a possibilidade da classificação desses signos em função das relações intra-código com a experiência e com as mentes interpretadoras; em um terceiro nível, há a possibilidade de ampliarmos o entendimento dos processos de cognição a partir do entendimento das funções semióticas do signo. Acreditamos que o diálogo entre esses dois pensadores, nestes três níveis elementares, constitui um substrato teórico para a instituição de uma Semiótica da Cognição, cuja centralidade das investigações deve estar nos signos e em suas funções de mediação. Para Oliveira (1992, p. 27):

A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstratação e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. O desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – representa, pois, um salto qualitativo na evolução da espécie e do indivíduo.

Esta citação tem uma importância fundamental para este trabalho: em primeiro lugar porque deixa explícito que a capacidade humana de operação com signos define uma evolução no comportamento humano, e define este comportamento como uma função psicológica superior; em segundo lugar, ela vai de encontro a nossa hipótese de que a capacidade humana de linguagem representa um salto qualitativo na evolução do indivíduo e, sobretudo, que esta capacidade de linguagem representa as etapas gradativas desta evolução.

É importante observarmos que Oliveira (1992, p. 27) tanto fala de evolução da espécie, como de evolução do indivíduo. A resposta para esse fato está na idéia de que Vygotsky buscou em seus trabalhos compreender aspectos tanto filogenéticos, como ontogenéticos do desenvolvimento humano.

Uma das características essenciais que definem a linguagem humana é o seu caráter abstrato e o seu funcionamento a partir de leis sintáticas muito específicas. Outra característica que merece nossa atenção está no entendimento de que tanto a abstração, como as leis de funcionamento, seguem uma ordenação sistêmica para o seu funcionamento. Nas línguas, os elementos abstratos funcionam através de relações de interdependência altamente organizadas, sistêmicas que permitem o pleno funcionamento das representações lingüísticas. Os elementos abstratos das línguas são simbólicos, representativos, e ao mesmo tempo em que representam conteúdos mentais, por outro lado, estes mesmos elementos simbólicos são de origem social. Esta idéia de uma organização sistêmica inerente às línguas naturais é encontrada nas idéias de

Saussure, e foi uma visão da máxima importância para o desenvolvimento dos métodos de análise da lingüística moderna no início do século XX. Segundo Mattoso Câmara (1975, p. 107) “Saussure colocou a sua idéia de um sistema lingüístico numa base funcional para a investigação lingüística. Afirmava que o sistema lingüístico consiste em oposições ou contrastes de formas”.

Esta idéia está no centro da clássica e influente teoria saussureana da natureza do signo lingüístico. Para Saussure, a natureza do signo lingüístico é, por um lado psíquica e, por outro lado psico-física; sendo que estes signos lingüísticos são dados pela sociedade na qual o indivíduo faz parte. Como unidades que compõem a língua de uma dada comunidade, a língua possui um caráter eminentemente social.

É desta natureza dupla que estamos falando, se por um lado os signos lingüísticos representam idéias e conceitos, por outro lado, eles são unidades de um sistema lingüístico de origem social e compartilhado pelos membros de uma determinada comunidade lingüística, no tempo e no espaço. É exatamente para esta natureza dupla que Vygostky aponta quando discute sobre o conceito de mediação simbólica. Segundo Oliveira (1992, p. 27)

Se por um lado a idéia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refer-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

É interessante observarmos que na visão de Saussure também encontramos uma idéia de que a língua, e as entidades representativas que a compõem, serve para a ordenação dos dados da experiência e, sobretudo, para a organização do pensamento. Na perspectiva de Saussure, a língua é vista como um sistema, no qual as idéias e os sons entram em jogo para o seu pleno funcionamento. A língua é entendida a partir de um processo de união de sons e de conceitos, organizando as idéias e gerando

pensamento. Para Saussure (1972, p. 130), fora da língua, ou seja, sem o sistema, o pensamento seria uma massa amorfa, uma nebulosa:

Psicologicamente, abstração feita de sua expressão por meio das palavras, nosso pensamento não passa de uma massa amorfa indistinta. Filósofos e lingüistas sempre concordaram em reconhecer que, sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas idéias de modo claro e constante. Tomado em si, o pensamento, é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem idéias preestabelecidas e nada é distinto antes do aparecimento da língua.

Estamos constantemente voltando às discussões clássicas da Lingüística Estruturalista porque cremos que, na medida em que este trabalho tem como objeto de estudo a linguagem verbal, é de suma importância retornar às teorias clássicas que deram origem a Lingüística Moderna, e este fato se deu a partir da publicação do *Curso de Lingüística Geral* em 1916, livro póstumo do lingüista suíço Ferdinand de Saussure.

Outro motivo que justifica o nosso retorno às teorias clássicas desenvolvidas por Saussure está relacionado ao fato de que Vygotsky, ao discutir as relações entre a linguagem e o pensamento, e a geração da subjetividade, se posicionou contra a tese saussureana de que as entidades representativas da língua eram imutáveis. Para Vygotsky, os conceitos, ou seja, os significados dos signos lingüísticos são individuais, psicologicamente individuais e dependentes da maturidade cognitiva dos indivíduos.

Dessa forma, o que há de social na língua são os significados dados pela cultura e pela sociedade; porém, os significados são dependentes das experiências de mundo dos indivíduos. Esta relação entre os dados da experiência apreendidos pelos indivíduos e sua transformação a partir de uma atividade psicológica é, como já foi visto anteriormente, chamado por Vygotsky de “internalização”, processo que descreve a apreensão de formas culturalmente dadas de comportamento, que são externas aos indivíduos, e que posteriormente são transformados em atividades e comportamentos internos. Segundo Oliveira (1992, p. 27)

Ao longo de seu desenvolvimento o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano.

O que é fundamental para o estabelecimento de um diálogo entre estas teorias é a idéia de que, tanto como processo de “semiose”, como processo de “internalização”, o que está sendo discutido é a tese de que esta atividade de transformação da experiência em uma realidade mental é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tanto o conceito de cognição, como o de representação por signos, está profundamente relacionado com a categoria da terceiridade. Novamente, retornamos ao ponto central de nossas discussões: se a *Matriz Verbal* é caracteristicamente uma forma de terceiridade, assim, ela é uma representação das capacidades humanas de cognição, ou, nos termos de Vygotsky – “funcionamento psicológico superior”; e na medida em que essa matriz é constituída por formas de representação lingüísticas (organizadas pela recursividade das categorias fenomenológicas da experiência) ela nos permite observar como estas formas podem ser interpretadas a partir de uma ordenação que lhes é específica. Assim, as matrizes podem demonstrar formas de organização da representação da experiência, por um lado dadas pelas estruturas lingüísticas pelas quais as crianças estão expostas (em meio ao processo de aquisição) e por outro lado, por suas capacidades perceptivas que são biológicas, na medida em que são dependentes de órgão sensoriais do corpo.

A teoria da *Matriz Verbal* pode trazer contribuições significativas para as discussões sobre as relações entre os fenômenos biológicos e culturais: a *Matriz Verbal* é, por um lado, o resultado de um processo que depende primeiramente da percepção e de sua transformação em cognição, ou seja, terceiridade; e por outro lado, as estruturas

lingüísticas que representam e organizam as interpretações de natureza verbal são dadas pela língua da comunidade lingüística na qual a criança está em interação social.

2.3 – A NATUREZA DOS SIGNOS: CLASSIFICAÇÃO E FUNCIONAMENTO SEMIÓTICO

Vimos que a língua, enquanto um sistema abstrato de regras gramaticais, é um sistema altamente organizado de linguagem que a partir de seu caráter simbólico de representação permite a representação do mundo da experiência, tanto para a comunicação, como para a organização do pensamento, através de leis de funcionamento que lhe são muito específicas, complexas e abstratas, que a colocam em um patamar de sistema de comunicação sem comparação, quando comparado com as diversas formas de linguagem que povoam o mundo das espécies. Nenhum outro sistema de linguagem apresenta um nível tão abstrato de simbolizações, tão complexo de funcionamento, de ordenação de elementos e de especificidade. Em outros termos, a língua é o veículo de comunicação, de abstração e de raciocínio da espécie humana.

Podemos considerar que a linguagem humana possui duas funções básicas: uma função básica de comunicação, fundamental para a instauração das relações sociais entre os membros de uma comunidade; e uma outra função, essencial para o desenvolvimento dos processos psicológicos e cognitivos: estamos falando da abstração e do raciocínio. Segundo Oliveira (1922, p.27)

A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários da língua.

No que concerne à linguagem verbal como veículo de comunicação, é interessante observarmos que Kato (1993, p.115) afirma que um retorno à concepção de

língua enquanto instrumento de comunicação às teorias de aquisição da linguagem, deve-se, sobretudo, às influências de Vygotsky no campo da Psicolinguística:

Na visão inatista de Chomsky a comunicação é apenas uma função secundária da língua, ao contrário da visão estruturalista, na qual a língua é considerada basicamente instrumento de comunicação. Assim, para Saussure, como sabemos, a língua é um objeto social cujo objetivo primário é a comunicação, tendo uma natureza arbitrária e social.

E, conclui que,

O retorno que observamos, na área de aquisição, à concepção da língua como instrumento de comunicação deve-se principalmente à influência de Vygotsky.

O processo de representação linguística pode ser definido como um processo de categorização do universo da experiência em classes, a partir de algumas características em comum existentes entre os elementos que estão sendo categorizados; porém, vale ressaltar o fato de que o significado destas categorias é compartilhado pelos falantes que utilizam aquele determinado sistema linguístico como forma de comunicação, é desta maneira que a comunicação linguística se torna efetiva. Oliveira (1992, p. 27) observa que na concepção de Vygotsky,

Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização.

Esta idéia da linguagem verbal como um processo de categorização e de classificação dos objetos desenvolvida por Vygotsky, possui estreitas relações com a idéia desenvolvida por Peirce para explicar a tipologia do legi-signo. Segundo a teoria de Peirce, a linguagem verbal é caracteristicamente composta por legi-signos. O legi-signo é uma classe específica de signo em nível de terceiridade, que funciona como um signo de lei. Afinal, o que Peirce quer dizer com essa idéia de signo de “lei”? Peirce parece afirmar que tanto a natureza dos legi-signos, como seu funcionamento, são definidos por leis de convenção. Essa idéia de leis e regras de funcionamento que

definem as características de funcionamento da linguagem humana verbal-articulada já foi citada anteriormente.

No que concerne a classificação dos legi-signos, Santaella (2008, p. 101-102) nos chama a atenção para o fato de que

Nem todo signo, que tem um caráter geral ou de lei, é necessariamente um legi-signo. Ele só funciona como legi-signo na medida em que a lei é tomada como propriedade que rege seu funcionamento sígnico. A linguagem verbal é o exemplo mais evidente de legi-signo ou sistema de legi-signos.

Segundo Pinto (1995, p. 33),

Terceiro elemento da primeira tricotomia dos signos – aquela que se refere a uma entidade signo, na medida em que o olhar recai na sua identidade como signo -, o legissigno se define por seu caráter abstrato. Peirce diz ser ele uma lei geral e com isso deve-se entender que o legissigno é capaz de gerar um ordenamento triádico, já que lei, em semiótica, refer-se, na maioria das vezes, à própria idéia de representação.

Para Coelho Netto (1980, p. 61) (...) “o legissigno (de legi, lei) não é uma coisa ou evento singular, determinado, mas uma convenção ou lei estabelecida pelos homens. Ex.: as palavras”.

Para Vygotsky, as palavras das línguas, ou nos termos de Peirce, os legi-signos, funcionam como mediações entre o homem e o universo da experiência, constituindo-se, sobretudo, como generalizações. Na medida em que se referem às classes específicas de objetos, as palavras são, na perspectiva de Vygotsky, inegavelmente entendidas como signos, como representações das categorias e objetos da experiência; em outros termos, as palavras, enquanto signos, são representações de conceitos e se constituem em conceitos, na medida em que são formas de generalização e de abstração.

Como já foi observado, Vygotsky não desenvolveu uma classificação sistemática dos diferentes tipos de signos; porém, seu claro entendimento das unidades representativas da língua como símbolos demonstra a sua percepção da natureza

convencional que está no centro deste processo. As palavras são símbolos na medida em que são oriundas da cultura e da sociedade que usa aquela determinada língua como instrumento de comunicação. Os símbolos citados por Vygotsky são apreendidos pelo indivíduo na cultura e na sociedade, porém, estes símbolos são determinados pelo próprio processo histórico-cultural e pelas leis específicas que lhes engendram. É neste ponto que podemos estabelecer mais um contato entre o pensamento de Peirce e o de Vygotsky: na medida em que Vygotsky não desenvolveu em seus trabalhos uma tipologia dos signos para explicar características muito específicas das funções de significação, objetivação e de interpretação dos signos, a teoria da classificação dos signos de Peirce permite preencher esta lacuna, a partir de uma tipologia que explica as diferentes formas de signos, a partir de relações lógicas, quase que matematicamente precisas, que explicam como os diferentes tipos de signos funcionam semioticamente.

Os conceitos sobre os quais Vygotsky se debruça para explicar o funcionamento e o desenvolvimento psicológico são, sobretudo, dados pela cultura e pela sociedade, e são internalizados através de um processo gradativo de desenvolvimento. Segundo Oliveira (1992, p. 28)

(...) os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

A partir deste entendimento de que a apreensão e a geração dos signos são dependentes de um processo sócio-histórico e que, também, a partir de uma perspectiva genética dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é que Vygotsky direciona o foco de sua atenção para a questão do uso dos signos e das mediações simbólicas no processo de formação dos conceitos. Em outros termos, Vygotsky, através de suas pesquisas, buscou entender como os signos se desenvolvem através de um processo sistêmico, dependente de relações e de generalizações que

podem ser percebidas no uso das palavras como instrumentos de comunicação na linguagem infantil. Por isto consideramos a tese vygotskyana da formação dos conceitos como uma teoria central e de fundamental relevância para o desenvolvimento de estudos na área da Semiótica da Cognição: esta teoria descreve o desenvolvimento gradativo e sistêmico dos signos enquanto representações do pensamento e como veículos de comunicação, que se iniciam em estágios cognitivos da infância, até o seu pleno desenvolvimento na fase adulta.

Os estágios de formação dos conceitos são, na verdade, estágios de formação dos signos, ou seja, das mediações, para a atividade cognitiva. São estágios gradativos que descrevem a formação e o uso dos signos em etapas distintas do desenvolvimento lingüístico e cognitivo infantil. Esses estágios demonstram que as formas como as crianças usam o pensamento para a formação dos conceitos difere das formas utilizadas pelos adultos, tanto em seus significados, como em sua organização, princípios de simbolização e, também, em sua utilização pragmática.

Podemos, assim, retornar ao centro de nossas hipóteses sobre o desenvolvimento da *Matriz Verbal* no processo de desenvolvimento da linguagem, na medida em que as formas de pensamento que a criança utiliza para a formação dos conceitos apresentam diferenças em nível de composição, estruturação e de operação (Cf. VYGOTSKY, 1989, p. 48). O processos de descrição e de narração são inegavelmente formas conceituais de representação, assim, as modalidades da *Matriz Verbal*, no desenvolvimento da linguagem infantil, demonstram exatamente as diferentes formas de pensamento que a criança utiliza para descrever e narrar os objetos da experiência. Os processos de descrição e de narração podem ser entendidos como estágios lingüísticos e cognitivos, e podem ser observados nos estágios de formação dos conceitos postulados por Vygotsky.

O estudo da *Matriz Verbal* no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, com um enfoque advindo das teorias de Vygotsky, servirá para a formação de um arcabouço teórico-metodológico para a análise das formas como os signos se comportam na cognição e, assim, permitindo a elaboração de perfis cognitivos específicos. Se por um lado o diálogo entre essas teorias pode servir para a constituição de bases teóricas para uma área da semiótica cujo objetivo é o estudo do comportamento dos signos na cognição, por outro lado, a possibilidade de uma descrição de perfis cognitivos específicos pode permitir uma futura aplicação destes princípios em problemas relacionados com déficits de linguagem, aprendizagem e cognição.

Não temos dúvidas de que o estudo do desenvolvimento da linguagem a partir da perspectiva da *Matriz Verbal* poderá futuramente auxiliar os pesquisadores das áreas relacionadas aos estudos da linguagem e da cognição à acompanharem o percurso genético do desenvolvimento da cognição.

2.4– O COMPORTAMENTO SIMBÓLICO E SUAS RELAÇÕES COM A LINGUAGEM E PENSAMENTO

Não temos como objetivo neste capítulo dissertar sobre o sistema de formação dos conceitos, isto será feito no quarto capítulo deste trabalho; porém, algumas considerações iniciais sobre este sistema precisam ser apresentadas.

No que concerne ao percurso genético, Vygotsky dividiu a formação dos conceitos em três estágios básicos que possuem alguns níveis e subdivisões. Em resumo, no primeiro nível, ou seja, no primeiro estágio, a criança forma conjuntos sincréticos baseando-se em fatores perceptuais; no segundo estágio, chamado por Vygotsky de “pensamento por complexos”, encontramos relações estabelecidas por

ligações concretas e factuais que são descobertas por meio da experiência direta.

Segundo Oliveira (1992, p. 29)

(...) um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica: podem ser muito diferentes.

A formação de complexos exige a combinação de objetos com base em sua similaridade e a unificação de impressões dispersas (Cf. OLIVEIRA, 1992, p. 29). No terceiro estágio, que levará à formação dos conceitos propriamente ditos, a criança agrupa objetos com base em um único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta.

Em resumo, (1) no primeiro estágio temos conjuntos sincréticos, nexos vagos, subjetivos e baseados em fatores perceptuais; (2) no segundo estágio, encontramos ligações factuais e concretas, relacionadas com a experiência direta; e (3) no terceiro estágio encontramos um processo de organização dos objetos com base em um único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da experiência concreta.

Uma questão essencial que precisa ser enfatizada está relacionada com a atenção dada por Vygotsky aos mecanismos e meios que levam ao desenvolvimento dos processos de formação dos conceitos. O centro de sua atenção não está apenas no conceito como resultado deste processo de formalização do desenvolvimento psicológico infantil, o centro de suas investigações está na busca do entendimento das relações sistêmicas e altamente complexas que engendram a formação dos conceitos. Se para Vygotsky as funções psicológicas superiores são eminentemente processos mediados por signos, só podemos entender os meios e caminhos da formação dos conceitos a partir de uma atenta observação e análise dos signos. São os signos que dirigem, dominam e, sobretudo, caracterizam as funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1989, p. 48)

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para domina-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação dos conceitos esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio de formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo.

As teorias de Vygotsky se limitam à observação dos signos como formadores e condutores do desenvolvimento das funções psicológicas humanas, enquanto Peirce desenvolve em sua teoria do signo, uma estrutura lógica de relações e interrelações que estão subjacentes ao funcionamento semiótico. A partir de uma perspectiva de diálogo entre estas duas teorias, os meios pelos quais a formação dos conceitos se desenvolve pode ser entendido, em um primeiro momento, pela observação das funções semióticas do signo definidas como (1) significação, (2) representação e (3) interpretação e, em um segundo momento, na análise destas funções e de sua importância no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Se as discussões de Vygotsky sobre a importância dos signos para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem se limitam às discussões sobre o desenvolvimento psicológico e lingüístico, nas teorias de Peirce, encontramos uma estrutura relacional entre os elementos que compõem o signo que justifica e explica sua função de mediação.

Quando Vygotsky apresenta a palavra como o signo mediador central no processo de formação dos conceitos, vista pela perspectiva de Peirce, a palavra, enquanto símbolo encontra em suas leis de convencionalidade a justificativa para o caráter sócio-histórico que circunda todo este processo. Como observa Oliveira (1992, p. 30)

A linguagem do grupo cultura onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designo tem na linguagem dos adultos.

Assim, das percepções da experiência à formação dos conceitos, o que encontramos na teoria do desenvolvimento de Vygotsky é a idéia da transformação da experiência em signo, como motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esta questão, vista por uma perspectiva semiótica, nos remete a tese peirceana das formas fenomenológicas de desenvolvimento dos signos a partir de categorias elementares e universais da experiência, como também à própria idéia de que o símbolo, devido a sua natureza de lei, possui um nível sofisticado de funcionamento semiótico nas suas formas de significação, objetivação e de geração de interpretações que dependem das instâncias culturais e sócio-históricas onde os indivíduos se encontram e vivem em um processo permanente de tradução de suas experiências em cognições.

Em meio a teia de assuntos que podem ser encontrados nos estudos de Vygotsky, vimos que o centro, o foco principal de seus estudos sempre esteve direcionado à questão dos processos mentais superiores que claramente diferenciam a espécie humana de todas as outras espécies. Esta atividade mental, caracteristicamente humana, instaura um tipo de comportamento na espécie que permite que essas atividades mentais possam ser planejadas e pensadas intencionalmente em função de seus objetivos. Estamos falando do funcionamento da mente e da consciência que, por questões claras de atividade, se apresentam como formas de comportamento e de atividades muito específicas, organizadas e complexas. Definimos estas atividades mentais como específicas devido à sua relação direta com a espécie, e sua organização e especificidade apontam para uma natureza elementar e um funcionamento ímpar que claramente diferencia o comportamento simbólico humano de habilidades mais simples tais como, ações reflexas e reações automatizadas.

Passando pela atenta observação das complexas relações entre pensamento e linguagem, começa a ficar claro a impossibilidade de se entender o alto nível de sistematização e de complexidade destas relações sem observá-las, sobretudo, como fenômenos e mecanismos psicológicos complexos e simbólicos.

Mesmo transitando por diversos e diferentes objetos de estudo, tais como: linguagem, pensamento, cognição, aprendizagem, desenvolvimento, simbolização e etc.; no centro de todas essas questões estava a busca de Vygotsky pelo entendimento do que são as funções psicológicas superiores, na medida em que todas essas questões são fenômenos oriundos destas funções mentais. Esta cruzada em busca da caixa preta da mente humana, a partir do atento exame dos fenômenos e atividades que caracterizam o funcionamento mental, sempre teve como ponto de partida o entendimento de que as funções psicológicas são consideradas superiores, na medida em que sua superioridade está em suas singularidades e complexidades. Porém, o que exatamente torna estas funções “superiores”? No que concerne esta superioridade? A chave para estas respostas está na compreensão dos processos de simbolização e de mediação.

Esta questão não é nova no que diz respeito aos estudos sobre as capacidades humanas que claramente diferenciam o homem dos outros animais. O filósofo Ernst Cassirer⁵ chegou a propor uma redefinição do conceito do homem como um “animal racional”, para “animal simbólico”, na medida em que a capacidade que claramente define a espécie humana é a sua capacidade de uso e manipulação de símbolos.

Neste ponto, podemos dizer que os estudos desenvolvidos por Vygotsky não levam a uma ruptura entre a idéia de racionalização e de simbolização: para Vygotsky, a

⁵ Cf. CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. 2.ed., São Paulo: Mestre Jou, 1977.

capacidade de simbolização é um atributo das funções psicológicas superiores e constitui o centro, o motor que define a superioridade desta forma de atividade mental.

Os objetivos e as idéias de Vygotsky só se tornam mais claras quando passamos a entender que o centro de suas discussões sobre os mecanismos psicológicos superiores está no conceito de mediação. No que consiste este conceito? A partir deste ponto iremos trilhar a senda que nos levará ao entendimento do funcionamento da mente e de suas relações com a linguagem verbal.

Para Oliveira (2006, p. 26)

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Em outros termos, o que constitui esta mediação, é o que chamamos de funcionamento semiótico. Ou seja, a mediação é o signo, são os signos que estão em jogo neste processo de intermediação do universo da experiência. A mediação sógnica é caracterizada por Vygotsky como uma atividade complexa e fundamental para o desenvolvimento das funções mentais e cognitivas do indivíduo, na medida em que, com a maturação cognitiva do indivíduo, estas relações de mediação passam a predominar sobre as relações diretas do comportamento humano. Oliveira (2006, p. 27) aponta para a importância do uso dos signos no desenvolvimento do indivíduo:

A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

É com o uso dos signos que rompemos com as relações diretas e diádicas com a experiência e realidade, e através dos signos, instauramos uma nova forma de relação terceira, triádica, entre o homem, a experiência e sua tradução da experiência em signos. Neste ponto podemos evocar a tese peirceana da terceira categoria formal da

experiência, a terceiridade, responsável pela mediação simbólica, tradução em signos e cognição. Segundo Pharies (1985, p.11-12)

‘Thirddeness is the mode of being of that which is such as it is, in bringimng a second and a third into relation to each other.(8.328) The essence of thirdness is mediation. Laws, which connect or bind other relates into mutual relations that otherwisw would not exist, are prime exemples.
(...) But the most important manifestation of thirddeness are the higher mental process.

Se por um lado, Vygotsky define brilhantemente a importância da mediação para o desenvolvimento do indivíduo, tanto mental, como em suas relações com o meio e a experiência; por outro lado, Peirce nos legou um mapa das capacidades de representação dos signos e das potencialidades humanas de interpretação, baseadas em suas especificidades, singularidades e natureza. As funções semióticas do signo em significação, representação (objetivação) e interpretação, baseadas em suas categorias da experiência, servem para começarmos a entender o funcionamento real e complexo das mediações.

Venho ao longo desse trabalho desenvolvendo a tese de que uma semiótica aplicada ao exame da cognição necessita desenvolver interseções entre o pensamento de Vygotsky, sobre a noção de mediação, com a teoria geral dos signos de Peirce. As relações que o homem estabelece com a experiência não são diretas, o que caracteriza essas relações é, exatamente, a relação de mediação que é estabelecida pelo uso dos signos. Segundo Oliveira (2006, p. 27)

Vygotsky trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo rela existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

Outra questão essencial para o entendimento dos conceitos de signo e de mediação no pensamento de Vygotsky está relacionado com a idéia de que o uso dos

signos está, sobretudo, relacionado com o uso de instrumentos que caracterizam o comportamento da espécie humana quando comparada com outras espécies animais. Para Vygotsky, o uso dos signos se apresenta como um meio de solução de questões e problemas psicológicos, tais como: lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc. (Cf. OLIVEIRA, 2006, p. 30) e, dessa forma, pode ser comparado ao uso de instrumentos, porém, no campo do pensamento e da cognição.

Os signos são instrumentos essenciais para o trabalho mental e intelectual. Oliveira (2006, p. 30) nos chama a atenção para a forma como Vygotsky classificava e descrevia a função dos signos na atividade psicológica:

Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como instrumentos.

A idéia central do signo como uma forma de instrumento psicológico possui relações com a forma como Peirce pensava a questão do funcionamento semiótico dos signos: em primeiro lugar, a idéia dos signos como elementos de controle das ações psicológicas é respondida pela tese peirceana de que o pensamento é uma corrente de signos. Para Peirce, não há formas de pensamento que não sejam mediadas por signos, mesmo nas formas de pensamentos rudimentares e não-cognitivos. Santalla (1995, p. 19) afirma que a

(...) a teoria dos signos é, por fim, uma teoria sófica do conhecimento. Todo pensamento se processa por meio de signos. Qualquer pensamento é a continuação de um outro, para continuar em outro. Pensamento é diálogo. Semiose ou autogeração é, assim, também sinônimo de pensamento, inteligência, mente, crescimento, aprendizagem e vida.

Porém, a idéia de orientação interna dos signos, encontra eco na teoria peirceana do interpretante, que segundo Santaella (1995, p. 83) é a chave para o entendimento do conceito peirceano de signo:

A meu ver é impossível se chegar a entender a concepção de signo em Peirce, sem uma visão rigorosa e elucidadora da noção de interpretante. E isso pelo simples fato de que tanto o objeto quanto o interpretante são partes constitutivas do signo (ou processo de representação), de modo que este só pode ser definido na relação com o objeto e o interpretante.

Se para Vygotsky os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, a teoria do interpretante nos permite entender este processo de orientação como um processo de geração, de autogeração, ou de desdobramento do signo em um outro signo mental, cognitivo, gerado na mente e na consciência do indivíduo; e na medida em que ele se dirige para o universo mental do indivíduo, ele emerge como um resultado das experiências internalizadas pelo indivíduo. Em outros termos, o signo se torna um segundo signo, resultante das inferências sociais e psicológicas do indivíduo. Segundo Santaella (1995, p. 11)

A ação do signo, que é a ação de ser interpretado, apresenta com perfeição o movimento autogerativo, pois ser interpretado é gerar um outro signo que gerará outro, e assim infinitamente, num movimento similar ao das coisas vivas.

Liska (1996, p. 24) explica a condição de geração dos interpretantes na teoria de Peirce,

Every sign in order to be a sign must be interpreted as such (CP 2.308). In other words, every signo must be capable of determining na interpretant. The interpretant can be understood in its most generous sense as the translation of a sign: “a sign is nota a sign unless it translates itself into another sign in which it is more fully developed” (CP 5.594); “meaning... [is] in its primary acceptation the translation of a sign into another system of signs” (CP 4.127); (...)

Podemos entender que esta definição de orientação interna do signo, e sua função de controle das ações psicológicas, estão diretamente relacionadas com sua capacidade de mediação da experiência, através de um processo de percepção da própria

experiência e de sua transformação em um resultado sgnico carregado de inferências sociais e psicológicas oriundas da experiência individual do intérprete. É neste ponto que a idéia de uma cognição sócio-histórica encontra respostas na teoria do interpretante. O signo sócio-histórico, proposto por Vygotsky em suas teorias, pode ser entendido como o resultado-interpretante da teoria sgnica de Peirce, na medida em que o interpretante é dependente das inferências sociais, psicológicas e culturais do indivíduo.

Santaella (1995, p. 88) chama a atenção para o fato de que

(...) Peirce não fala em significado do signo. Contudo, certas inferências podem ser feitas a esse respeito. O interpretante é o significado do signo, ao mesmo tempo que se constitui em outro signo, o que redundará na já famosa afirmação peirceana de que o significado de um signo é um outro signo. Nessa medida, o processo de significação é sempre continuidade e crescimento. Para significar, um signo tem de se desenvolver em outro signo.

O estudo da mediação, ou dos signos enquanto suportes do processo de mediação, encontra nas teorias semióticas de Peirce um mapa das capacidades humanas de interpretação e de geração dos signos, permitindo o entendimento de que as mediações simbólicas têm efeitos em mentes potencialmente interpretadoras, gerando diferentes níveis de interpretação.

Oliveira (2006: 30) nos chama a atenção para o fato de que “ao longo de sua história, o homem tem utilizado signos como instrumentos psicológicos em diversas situações (...)”. E, além disso, nos chama a atenção para o fato de que “são inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas”.

Quando afirmamos que Peirce havia nos legado um mapa das capacidades humanas de interpretação e de geração dos signos, devemos, também, chamar a atenção para o fato de que Peirce nos deixou uma classificação sistemática de signos que nos

permite examinar os signos em relação aos seus fundamentos, em relação aos objetos que representam e em relação aos interpretantes que são capazes de gerar nas mentes interpretadoras, a partir de relações lógicas e fenomenológicas cujas bases estão nas categorias universais da experiência. Santaella (1995, p. 15) afirma que devemos observar as categorias fenomenológicas da experiência, “pois é diretamente delas que nasce a semiótica e a definição de signos nas suas múltiplas facetas”.

Em resumo, os estudos cognitivos sobre o signo desenvolvidos por Vygotsky podem encontrar respostas para muitas de suas questões nas teorias da semiótica de Peirce, na medida em que, como observou Santaella (1995, p. 24),

O que Peirce tinha em mente era conceber uma definição de signo, a mais geral, abstrata e formal, capaz de abranger todo e qualquer fenômeno que revele um comportamento passível de se enquadrar na relação lógica estipulada por essa definição, seja o fenômeno de que tipo for, cósmico, estelar, físico, orgânico, celular, psíquico etc.

Jakobson (1969, p. 99) já havia chamado a atenção de seus leitores para a singularidade e para a abrangência do pensamento de Peirce sobre os signos e sobre a linguagem:

Entre os pensadores norte-americanos, o mais inventivo e universal foi provavelmente Charles Sanders Peirce; tão grande foi que universidade alguma lhe encontrou um cargo à altura. Sua primeira tentativa de classificação dos signos, notável pela perspicácia – “Sobre Uma Nova Lista de Categorias” – apareceu nas Atas da Academia Norte-Americana das Artes e das Ciências do ano de 1867, e quarenta anos mais tarde, ao resumir “o trabalho de uma vida inteira sobre a natureza dos signos”, declarava ele: “Sou, tanto quanto sei, um pioneiro, ou antes, um desbravador, na empresa de limpar o terreno e traçar o caminho daquilo a que eu chamo semiótica, isto é, a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais da semiosis possível; (...).

A consciência deste diferencial que pode ser encontrado nos trabalhos de Peirce é importante para esta tese, na medida em que temos como objetivo o estudo tanto do desenvolvimento lingüístico, como do desenvolvimento cognitivo e, dessa forma, é necessário o entendimento de que o pensamento possui como função essencial a função

semiótica. Tanto o pensamento, como a linguagem, são estruturados por signos, e são dependentes das mediações estabelecidas pelos processos relacionais que ocorrem entre os elementos que compõem o signo.

A linguagem é estruturada em signos, e esses signos que compõem a linguagem são, na verdade, evoluções de processos perceptivos da experiência em cognições. É neste ponto que defendemos a primazia dos estudos semióticos de extração peirceana para a análise e observação da cognição.

O uso dos signos possibilita aos indivíduos o nascimento de uma forma de comportamento auto-controlado, deliberado, dependente das escolhas individuais e da reflexão prévia. O uso dos signos pela criança instaura uma nova forma de comportamento no qual pode ser constatada um aumento tanto da atenção como da memória, dando à criança maior controle sobre suas ações e atividades. Assim, se torna evidente que o uso dos signos, enquanto mediações da experiência na mente é essencial para a maturação das funções psicológicas superiores. Segundo Oliveira (2006: 33) “a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.

Usamos acima o termo maturação, no lugar de desenvolvimento, porque os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo (Cf. OLIVEIRA, 2006, p. 33) por serem formas que representam as funções psicológicas superiores. Em outros termos, os signos mediadores vão sendo construídos ao longo do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Este fato é de fundamental relevância para o entendimento da tese central deste trabalho: se para Vygotsky os processos de mediação sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, podemos entender que o uso dos signos lingüísticos e

das estruturas frasais compostas por signos lingüísticos, também sofrem transformações ao longo de seu desenvolvimento.

Esta questão está de acordo com a nossa idéia de uso da *Matriz Verbal* para o estudo e observação da linguagem e da cognição. A *Matriz Verbal* é uma matriz oriunda da categoria da terceiridade e, dessa forma, em sua própria constituição teórica ela possui as bases da sofisticação, evolução e organização que caracterizam a terceiridade como a categoria que engendra os signos, ou seja, as mediações. Para Santaella (1995, p. 18),

É justamente a terceira categoria fenomenológica (crescimento contínuo) que irá corresponder à definição de signo genuíno como processo relacional a três termos ou mediação, o que conduz à noção de semiose infinita ou ação dialética do signo. Em outras palavras: considerando a relação triádica do signo como forma básica ou princípio lógico-estrutural dos processos dialéticos de continuidade e crescimento, Peirce definiu essa relação como sendo aquela própria da ação do signo ou semiose, ou seja, a de gerar ou produzir e se desenvolver num outro signo, este chamado de “interpretante do primeiro”, e assim ad infinitum).

A *Matriz Verbal* pode demonstrar as formas como os signos representam as capacidades de descrição e de narração da linguagem verbal e, também, o entendimento de que a narração, organizada por signos lingüísticos em uma ordem seqüencial é, sobretudo, uma forma de mediação e, por isso, está sujeita às leis de evolução, de desenvolvimento e maturação característicos dos signos no curso do desenvolvimento mental, lingüístico e biológico dos indivíduos.

CAPÍTULO 3 – OS SIGNOS COMO INSTRUMENTOS DO PENSAMENTO

3.1- TEORIA DA INTERNALIZAÇÃO E SEMIOSE

Como foi observado no capítulo anterior, para Vygotsky, a função mediadora dos signos é caracterizada como uma forma de instrumental psicológico que auxilia o controle das funções psicológicas superiores. O uso dos signos significa uma mudança qualitativa no comportamento lingüístico e cognitivo da criança. Como observou Oliveira (1993, p. 59)

Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado refere-se ao processo de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo.

Este processo de transformação da experiência em signos, ou seja, de transformação do mundo da realidade em símbolos (nos termos de Vygotsky) é chamado por Vygotsky de “processo de internalização”. Vygotsky chama esta atividade de uso de signos que ocorre internamente no universo da mente e da cognição de “internalização”, porque são atividades de mediação que ocorrem na psicologia individual e na consciência do indivíduo. Esta idéia de internalização possui profundas relações com o conceito de *semiose* desenvolvido por Peirce. Estas relações já foram desenvolvidas no capítulo anterior.

A semiose pode ser entendida como um processo de atividade característico da capacidade inata humana de produção e entendimento de signos das mais diversas

naturezas. Danesi (1993) observa o fato de os signos dependerem de simples sistemas fisiológicos, sistemas que revelam a alta complexidade de estruturação simbólica em jogo no processo de inter-relação dos sistemas fisiológicos com a capacidade humana de abstração.

Vimos ao longo deste trabalho apresentando alguns pontos de contato entre as teorias de Peirce e as de Vygotsky com o objetivo de defender a emergência no rol das ciências humanas de uma semiótica de extração peirceana aplicada aos estudos da cognição. Porém, acreditamos que chegamos ao ápice destas discussões quando iniciamos os primeiros contatos entre a teoria da “internalização” e a teoria da “semiose”, na medida em que, se para Vygotsky o processo de internalização é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para Peirce a semiose, enquanto a ação e atividade dos signos, é o processo que define a transformação das percepções individuais em signos mentais.

Há um ponto que merece nossa atenção: para Vygotsky, o processo de internalização e a utilização de signos nas funções psicológicas superiores demonstram a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos (OLIVEIRA, 2006, p. 34). Nesta perspectiva, as mediações simbólicas emergem das relações sociais e culturais entre os indivíduos, ou seja, são reflexo e resultado do processo sócio-histórico no qual o indivíduo está imerso, em um jogo de relações complexas de valores e simbolizações.

Por outro lado, em uma perspectiva baseada na Semiótica de Charles Sanders Peirce, o processo de semiose emerge das percepções do indivíduo sobre o ambiente no qual está inserido. Estas percepções são dependentes dos órgãos sensoriais de seu organismo sobre o meio histórico e cultural onde vive, e que através da percepção é transformado em signo.

Para Peirce, as semioses oriundas dos processos perceptivos não são estritamente cognitivas: existem níveis de semiose e de interpretação semiótica bem mais sensíveis do que as racionalizações cognitivas intelectuais. São níveis de interpretação da natureza das qualidades de sentimento e das ações e reações. As internalizações ocorrem internamente, e as semioses ocorrem, também, internamente. Existem questões de extrema sutileza conceitual que nos permitem entender e interpretar estes processos quase que como sinônimos. Esta questão já foi discutida anteriormente neste trabalho.

Entendemos, assim, que a capacidade humana de operação com signos está fundamentada em sua capacidade de representação mental da experiência. Estas formas de representação são signos internos, mentais, que substituem os objetos da experiência. Esta idéia de internalização da experiência, a partir das representações sígnicas dá ao indivíduo a capacidade de abstração, raciocínio, planejamento, desenvolvimento de relações, comparações... em outros termos, todas as atividades que dependem das potencialidades lingüísticas e cognitivas do homem. Os signos são representações dos objetos e, assim, são conteúdos mentais que representam a experiência. Como vimos anteriormente, estes conteúdos são internalizados. Para Oliveira (2006, p. 35):

Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

Oliveira (2006, p. 35) nos chama a atenção para uma questão de extrema importância que está no centro das preocupações desta tese: na medida em que buscamos estudar o desenvolvimento cognitivo e lingüístico em uma perspectiva baseada na semiótica de Peirce, temos que direcionar o foco de nossa observação para a análise dos signos, enquanto formas de representação que espelham o desenvolvimento da linguagem e da cognição. A atenta observação das produções simbólicas nos permite,

dessa forma, mapear e analisar o desenvolvimento da cognição e dos processos psicológicos superiores que caracterizam o funcionamento mental humano.

Quando desenvolveu sua teoria da mediação e dos processos de internalização, o centro da atenção de Vygotsky estava voltado para a origem dos processos de representação; já para Peirce, a teoria da semiose é vista como uma consequência da capacidade humana de percepção (no que concerne aos fenômenos mentais). Nöth (1995, p. 68) define o conceito de semiose na Semótica de Peirce,

A interpretação de um signo, é assim, um processo dinâmico na mente do receptor. Peirce (CP 5.472) introduziu o termo semiose para caracterizar tal processo, referido como “a ação do signo”. Também conceituou semiose como “o processo no qual o signo tem um efeito cognitivo sobre o intérprete” (CP 5.484).

Explicita o real objeto desta ciência,

Por isso, para definir a semiótica peirceana é preciso dizer que não é bem o signo, mas a semiose que é seu objeto de estudo. Numa de suas definições, Peirce diz que “semiótica é a doutrina da natureza essencial e variedades fundamentais de semiose possível”(CP 5.488).

E, também, as origens deste termo:

O termo semiose foi por ele adaptado de um tratado do filósofo epicurista Philodemus. Em outra definição, onde usou a palavra grega, ele dizia: “semeiosis significa a ação de quase qualquer signo, e a minha definição dá o nome de signo a qualquer coisa que assim age” (CP 5.484)

As duas teorias, distintas em suas naturezas, e desenvolvidas por pensadores distintos, seguem a mesma direção e o mesmo objetivo: a busca da origem das representações e a natureza de seu funcionamento simbólico. Na teoria de Vygotsky, os procedimentos analíticos caminham para as discussões sobre a capacidade humana de uso e manipulação de instrumentos; enquanto que nas teorias de Peirce, as bases analíticas e os princípios teóricos emergem do entendimento da percepção como o vetor que impulsiona o nascimento da corrente de signos que estruturam o pensamento. O aprendizado é uma característica básica das funções psicológicas superiores e, neste

contexto, o uso dos signos aprendidos no processo de internalização passa a funcionar como um processo mediador para a compreensão e entendimento do mundo da experiência, que passa a ser conceituado e simbolizado por representações mentais e lingüísticas.

Entre todas as formas possíveis de representação simbólica, a linguagem humana verbal-articulada se destaca como o sistema semiótico de representação mais singular, devido ao seu alto nível de abstração e de complexidade estrutural. Todo este alto nível de abstração e complexidade fornece à espécie humana formas de representação e organização da experiência. O termo “forma” está sendo usado propositalmente, na medida em que podemos encontrar nas bases do estruturalismo lingüístico uma definição que esclarece a maneira como podemos entender que a linguagem humana verbal-articulada é um a “forma” lingüística. Segundo Lyons (1987, p. 204),

O que tem que ser enfatizado aqui é o caráter abstrato da concepção de sistema lingüístico de Saussure. Um língua (langue), afirma, é uma forma, e não uma substância. O termo ‘forma’ está bem definido nesse sentido em filosofia, e está relacionado, por um lado, à noção de Wilhelm von Humboldt de forma interna de uma língua (innere Sprachform) e, por outro lado, à noção formalista russa de forma em oposição a conteúdo, em análise literária. (...) Não estaremos violentando o pensamento de Saussure se dissermos que uma língua é uma estrutura, com a implicação, no uso do termo, de que é independente da substância física (ou meio) em que se realiza. ‘Estrutura’, neste sentido, é mais ou menos equivalente a ‘sistema’(...).

As línguas naturais, enquanto sistemas simbólicos constituídos por signos, funcionam como instrumentos psicológicos para os indivíduos. Os signos lingüísticos no processo de representação fazem a mediação entre os indivíduos e a realidade. As “formas” lingüísticas permitem a organização e a apreensão da realidade; é por este motivo que defendemos a idéia de que o estudo do nascimento e do desenvolvimento da cognição humana deve privilegiar a observação empírica das produções lingüísticas e de seus enunciados. As estruturas deste sistema básico de comunicação humana permitem aos pesquisadores da cognição perceber as formas e etapas gradativas da significação e

da aquisição. A linguagem verbal, como a mediadora do homem em suas relações com o meio, representa a realidade a partir de modelizações que generalizam em signos os dados da experiência. Como afirma Oliveira (2006, p. 36),

enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele.

Esta afirmação é fundamental para o entendimento das formas como os dados lingüísticos foram selecionados para serem analisados na segunda parte deste trabalho. Na medida em que a linguagem verbal funciona como um “filtro” através do qual o homem vê e opera sobre a experiência, ela funciona como uma matriz que categoriza e generaliza os dados da experiência, transformando-os em conhecimento, representação e cognição. Acreditamos, assim, que as classificações da *Matriz Verbal*, desenvolvidas por Santaella (2001) carregam em seu cerne esta idéia de que, como a linguagem verbal é um fenômeno de terceiridade, as classificações são formas de representação lingüística que funcionam literalmente como “matrizes” que moldam a representação da experiência. Neste processo, as matrizes engendram formas de representação lingüística em um processo gradativo, no qual a matriz mais básica engendra matrizes mais complexas a partir dos subsídios dados pela matriz anterior. A *Matriz Verbal* é exatamente este “filtro” citado por Oliveira (2006, p. 36) que sistematiza a experiência a partir de representações, permitindo a organização de formas de comunicação e de processos de cognição. As matrizes são as mediações modelizadas que permitem a generalização, classificação e comunicação das informações perceptuais.

As matrizes permitem, assim, as formas de representação simbólica que funcionam como instrumentos para as funções psicológicas superiores, organizando e modelizando a experiência a partir de sistemas muito específicos de signos com vistas a comunicação, sendo que no nosso caso, as especificidades dos signos que se organizam

na *Matriz Verbal* têm como objetivo descrever e narrar os dados (fatos e eventos) da bateria de testes, demonstrando como cognitivamente os processos de narração, que são dependentes da língua apreendida na cultura, pode determinar as formas de organização dos processos de narração. Acreditamos que o estudo dos processos de narração, a partir da *Matriz Verbal*, permitirá a observação das formas como as comunicações narrativas se estruturam em sistemas sígnicos altamente organizados que acompanham o desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Vale ressaltar que todo este processo de representação simbólica é, sobretudo, um processo caracterizado pelo dinamismo e crescimento, no qual o indivíduo, a partir das funções de internalização, interpreta e reinterpreta signos que estão em constante processo de interação com o indivíduo no ambiente sócio-cultural. É a partir da interação com o mundo que a criança internaliza os signos externos em jogo nos processos de linguagem e os transformam em conceitos internos, essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Oliveira (2006, p. 38)

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Em outros termos, a busca pelo entendimento do que são as formas de internalização e de mediação demonstram a complexidade das relações entre o homem e o ambiente cultural e o alto nível de organização dos processos de mediação simbólica que demonstram uma parte essencial do funcionamento mental dos indivíduos.

Duas questões na citação de Oliveira (2006, p. 38) nos permitem uma interpretação das idéias de Vygotsky por uma perspectiva da Semiótica de Peirce: na medida em que o processo de internalização dos dados da experiência cultural são

transformados, isto nos remete a própria noção peirceana de “semiose”, na qual os fenômenos são transformados em signos, ou seja, mediações; e devemos, também, observar que esta transformação se constitui em uma “síntese”. Esta idéia do resultado da internalização como uma “síntese” nos remete a própria idéia de terceiridade. A terceiridade é uma síntese do primeiro (primeiridade) e do segundo (secundidade) resultando em representação, significação e cognição. Segundo Santaella (1983, p. 51) “(...) terceiridade, que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamentos em signos,(...)”.

Nesses termos, podemos entender que para Vygotsky, a cognição é uma síntese da internalização da miríade de signos em jogo nas linguagens da cultura e da sociedade, sendo que este processo de síntese é a demonstração da mais alta capacidade humana de uso de signos na atividade mental.

Para Vygotsky, a idéia de síntese está relacionada tanto com a idéia da síntese entre dois métodos da psicologia, como com a idéia de síntese como a “emergência de algo novo”. Esta noção vygotkiana de síntese integra em uma mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, como ser cultural e biológico. Em uma perspectiva fenomenológica, esta idéia de síntese também se relaciona com a idéia da emergência de algo novo: no sistema fenomenológico, a terceiridade emerge das percepções da primeira categoria e das reações da segunda categoria.

Entender a internalização e a mediação é, sobretudo, entender as capacidades e potencialidades humanas de geração da cognição, sendo que a cognição, como uma síntese dos processos de transformação dos dados da experiência, somente gera sentidos, significados e conceitos porque se estrutura como uma forma de linguagem.

Como todas as linguagens são constituídas por signos, reivindicamos, neste trabalho, o desenvolvimento de uma área específica na ciência dos signos para o estudo

das formas como linguagem e cognição estão interrelacionadas para a geração e uso de signos. As fundamentações, princípios e métodos que deverão estruturar esta área de conhecimento, devem levar em consideração o legado dos estudos da mente e dos processos de conceituação desenvolvidos por Vygotsky.

Um dos exemplos apontados por Vygotsky que servem como exemplificação do processo de internalização dos significados dados pela cultura está na observação do gestual utilizado pela criança para apontar. Existe uma ampla bibliografia sobre os gestos como formas de linguagem, e também, do gestual que acompanha o desenvolvimento da linguagem infantil. Podemos apontar como uma bibliografia clássica para estas discussões sobre as relações entre a fala da criança e o gestual, os estudos de Luria, neuropsicólogo russo e discípulo de Vygotsky.

Em seus trabalhos, Luria intitula o desenvolvimento do gestual da criança como “comportamento simpráxico”. As questões sobre o gestual que acompanha o desenvolvimento da linguagem da criança não são objeto de estudo deste trabalho, porém, acreditamos que uma breve introdução a estas discussões, contextualizando-as com algumas pesquisas mais atuais que emergem das ciências cognitivas, é importante pela possibilidade de trazer luzes para pesquisas posteriores que tenham como objetivo o estudo do gestual que acompanha o desenvolvimento da linguagem da criança, em outros termos, para o estudo das origens e do desenvolvimento do *comportamento simpráxico*.

3.2 – DINAMICISMO, EMBODIMENT E COMPORTAMENTO SIMPRÁXICO

Este subitem tem como objetivo apresentar um resumo das teorias desenvolvidas por Iverson & Thelen (1999) sobre as relações entre a fala e o gesto em uma perspectiva baseada no dinamicismo e no *embodiment*, corrente das ciências cognitivas que propõe

que as experiências sensíveis do corpo humano são fundamentais para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Nesta perspectiva, as profundas relações entre a fala e o gesto foram observadas a partir de evidências neurofisiológicas e desenvolvimentalistas que apontam para as teorias do *embodiment* e do dinamicismo como os arcabouços teórico-metodológicos que melhor trazem luzes e respostas para o entendimento das complexas relações existentes entre a fala e o gestual que acompanha o processamento lingüístico, em outros termos, o *comportamento simpráxico*.

Estamos, neste trabalho, utilizando o termo comportamento simpráxico para definir o gestual que acompanha o desenvolvimento da fala na criança, na medida em que é o termo corrente na área da lingüística, especificamente na área da psicolingüística (ramificação da ciência lingüística que tem como objetivo entender as relações entre a linguagem e o pensamento) que significa exatamente o uso de movimentos gestuais como suporte da atividade discursiva na fala da criança.

Já foi claramente observado em estudos psicolingüísticos, a ocorrência de um desenvolvimento na utilização de gestos paralelamente e sincrônicamente ao desenvolvimento da linguagem verbal; cremos que os estudos desenvolvidos por Iverson & Thelen (1999) baseados nas perspectivas dinamicistas e de *embodiment* podem trazer significativas contribuições para a compreensão das complexas relações entre os gestos e a fala, na medida em que suas bases estão nas novas ciências cognitivas. A importância de atentarmos para o uso de teorias cujas bases estão nas modernas ciências da cognição, está no fato de que, tanto nas áreas da lingüística e psicolingüística, como nas áreas da pedagogia e educação, o comportamento simpráxico como objeto de estudo e de observação sempre foi considerado como um fenômeno de importância relativa para a observação do desenvolvimento dos processos de linguagem e cognição; além do fato de que, tradicionalmente, as referências básicas para o

desenvolvimento destes estudos estão nas pesquisas desenvolvidas pelo neuropsicólogo russo A. R. Luria (1986).

Vale atentarmos para o fato de que a perspectiva teórica desenvolvida por Luria (1986) para explicar as possíveis origens e funções do comportamento simpráxico no decorrer da atividade discursiva da criança, está profundamente influenciada pelo discurso marxista.

Assim, cremos que a perspectiva dinamicista proposta por Iverson & Thelen (1999), apresenta-se como uma visão nova e, sobretudo, revolucionária para o entendimento das relações entre os gestos e a fala, na medida em que se apresenta como uma teoria cujos princípios emergem das ciências cognitivas, buscando as bases neurofisiológicas, neuropsicológicas e perceptivas que engendram os processos de cognição.

Está havendo um crescente interesse nos últimos anos pelas teorias do *embodiment*, grosso modo, a teoria que busca explicar que todas as experiências corporais são partes integrantes da cognição humana. No centro desta teoria está a noção de que a mente, ou de que os processos mentais são resultantes de um corpo que interage constantemente com o meio ambiente e, vale ressaltar, que esta visão proposta pela hipótese do *embodiment* está em total contraste com a visão cognitivista que é predominante desde a revolução cognitiva que ocorreu no período do pós-guerra. Esta visão cognitivista normalmente utiliza a imagem do computador como uma metáfora para descrever a estrutura da mente humana; ou seja, esta tradição cognitivista vê o pensamento como um produto de símbolos mentais abstratos e regidos por regras mentalmente manipuladas.

A diferença fundamental entre o *embodiment* e as perspectivas cognitivistas clássicas está, sobretudo, no papel de extrema importância atribuído ao corpo e suas

características perceptivas, e, também, suas interações com o ambiente, para a emergência da cognição humana. Para o cognitivismo clássico, o corpo é um recurso ou veículo que meramente executa comandos que são gerados pela manipulação dos símbolos abstratos na mente humana. Dessa forma, tanto as propriedades, como as atividades do corpo são irrelevantes para a cognição humana. De forma contrária, na perspectiva do *embodiment*, a cognição é dependente e, podemos também dizer, resultante de um corpo com capacidades particulares perceptivas e motoras; sendo a cognição um processo que emerge dos diversos e distintos tipos de experiências que o corpo proporciona. Ou seja, a cognição é um produto do corpo e das formas como se movimenta, age e interage com o ambiente.

Creemos que as teorias dinamicista e do *embodiment*, nos permitem observar um dos aspectos fundamentais de expressão e de representação da cognição humana - a linguagem verbal - a partir do estudo das relações entre os gestos que acompanham a atividade discursiva da criança. Iremos utilizar a teoria do *embodiment* para explicar o comportamento simpráxico, na medida em que tanto psicólogos, como lingüistas, apontam essa atividade como uma atividade fundamental para o entendimento do desenvolvimento dos processos cognitivos da criança.

Os gestos são característicos da comunicação humana. Os gestos são produzidos por todos os falantes em todas as culturas (embora o alcance e a tipologia possam ser diferentes). Os gestos estão de alguma forma associados à atividade discursiva. Vale ressaltar, que em meio à atividade da fala, os gestos conseguem transmitir importantes informações comunicativas aos ouvintes, porém, mesmo os falantes cegos gesticulam enquanto conversam com ouvintes cegos, e este fato serve para mostrar que existe uma co-ocorrência da fala e dos gestos que refletem uma profunda associação entre as duas atividades que transcendem as intenções de expressão comunicativa do falante.

Iverson & Thelen (1999, p. 19) acreditam que esta estreita ligação da expressão vocal da linguagem com os movimentos produzidos pelos braços e mãos, são, na verdade, um forte exemplo da manifestação do *embodiment* da mente e do pensamento. O âmago da teoria que está sendo defendida pelas autoras está na hipótese de que as atividades mentais humanas nascem de interações corporais com o mundo e se mantêm ligadas por toda a vida. Segundo Iverson & Thelen (1999, p. 19) a fala e os gestos têm origens de desenvolvimento nas ligações entre mão e boca, na mesma medida em que as atividades orais se tornaram gradativamente usadas em discursos significativos, sendo que estas ligações são mantidas e reforçadas ao longo da vida. A mão e a boca estão firmemente unidas na atividade cognitiva. Em resumo, é no início das ligações sensório-motoras destes sistemas que se formam as bases para as suas posteriores relações de interdependência.

Os argumentos que estão sendo apresentados pelas autoras estão primeiramente embasados em evidências neurofisiológicas e neuropsicológicas que confirmam a hipótese de que nos adultos, as ligações entre a fala (em outros termos, a atividade discursiva) e o movimento gestual estão intrinsecamente associados e ligados no cérebro. Ou seja, as autoras argumentam sobre a existência de conexões neurológicas passíveis de serem verificadas empiricamente.

Porém, as formas como essas conexões e associações se deram são respondidas por Iverson & Thelen (1999, p. 20) a partir dos princípios da coordenação dinâmica, e as autoras buscam empiricamente mostrar como esses dois sistemas ativos, ou seja, a fala e os gestos podem mutuamente influenciar um ao outro. Assim, os princípios da teoria da coordenação dinâmica foram aplicados ao desenvolvimento inicial do sistema fala-gesto. Para Iverson & Thelen (1999, p. 20) existem fortes evidências de que as ações motoras da mão e da boca estão presentes no nascimento e evoluem para uma

forma mutuamente interativa durante o primeiro ano. À medida que as crianças embarcam no processo de aquisição da linguagem, os efeitos mutáveis e a ativação das mãos e da boca ao comando da comunicação levam a uma firme e sincrônica ligação do discurso e dos gestos que é normalmente visto na fala dos adultos. E, a partir de uma perspectiva desenvolvimentalista, as autoras também buscam explicações para o entendimento do desenvolvimento gradativo das relações entre os sistemas da fala e dos gestos, cujas respostas para as suas argumentações centrais apontam para a existência de uma cognição *embodied*⁶.

Existem, na atualidade, três diferentes tipos de argumentos que são usados como explicação para o entendimento das relações entre os gestos e a fala, ou seja, as co-ocorrências entre os movimentos gestuais e a efetiva atividade discursiva.

A primeira destas perspectivas propõe que os gestos e a fala se apresentam como dois sistemas separados de comunicação, e quaisquer ligações existentes entre estes dois modos de expressão são resultantes das demandas cognitivas e produtivas do processo de produção da fala. Para Iverson & Thelen (1999, p.20):

The first of these posits that gesture and speech are separate communication systems, and that any existing links between the two modes are the result of the cognitive and productive demands of speech expression.

Como podemos perceber, no centro desta argumentação está a idéia de que o gestual funciona, na verdade, como um sistema de suporte auxiliar cujo objetivo principal é o de compensar a fala quando a expressão verbal estiver temporariamente interrompida, como nos casos de tosse ou de alguma impossibilidade imediata de uso da linguagem verbal. Porém, vale ressaltar, que nesta perspectiva o comportamento gestual

⁶ Estamos utilizando os termos *embodied* e *embodiment* no inglês original, na medida em que suas traduções em língua portuguesa para termos como: incorporação, encarnação e etc... não conseguem abarcar o real sentido do termo como é utilizado nas ciências cognitivas.

que emerge como resposta à atividade discursiva é totalmente unidirecional, ou seja, o movimento se dá do nível do discurso para o dos gestos.

A segunda perspectiva corrente e tradicional que podemos encontrar para observar as relações entre os sistemas de fala e de gestos, é muito diferente da primeira perspectiva apresentada, na medida em que propõe a existência de ligações e conexões recíprocas entre os gestos e o processamento da fala. Porém, o grande diferencial desta perspectiva está no argumento de que estas ligações estão localizadas em um ponto específico no processo de produção linguística; em outros termos, estamos falando do estágio de decodificação fonológica.

Existem fortes indícios de que quando os falantes encontram dificuldade na recuperação lexical de uma palavra, a produção gestual ativa características espaço-dinâmicas do conceito que está em processo de recuperação. Iverson & Thelen (1999, p. 20) nos apresenta as características principais desta segunda perspectiva:

The second view, recently articulated by Robert Krauss and colleagues (e.g., Krauss, 1998; Krauss and Hadar, 1999, Rauscher et al., 1996), differs from the first in that it assumes the existence of reciprocal links between gestures and speech. However, these links are located at a specific point in the process of speech production: the phonological encoding stage (cf. Level, 1989), or the moment at which a word form must be retrieved from lexical memory. Krauss and colleagues have argued that when speakers encounter difficulty in lexical retrieval, the production of gestures activates spatio-dynamic features of the concept in question. This in turn activates the lexical affiliate of the concept in memory and leads to successful articulations of the word. In other words, while gesture and speech are viewed as a linked system, the connection is highly limited in scope, with gesture influencing speech processing to the extent that it provides for cross-modal activation of concepts at a moment of difficulty in word form retrieval.

Assim, enquanto os gestos e a fala são vistos como um sistema unificado, a conexão é altamente limitada no que concerne ao escopo, ou seja, o que esta perspectiva nos apresenta é uma visão de que o comportamento gestual influencia o processamento da atividade discursiva.

A terceira perspectiva vem sendo desenvolvida por Davic McNeill (apud Iverson & Thelen, 1999), e tem como hipótese central a idéia de que os gestos e a fala

formam um sistema unificado de comunicação e expressão baseado em um processo de pensamento comum subjacente. Nesta perspectiva, a idéia central é a existência de uma forte conexão entre os gestos e a fala, ou seja, de ligações entre o comportamento gestual e a atividade discursiva no decorrer de todo o processo de produção de fala, ocorrendo nos níveis sintático, semântica, prosódico e, sobretudo, pragmático. Os gestos e a fala co-ocorrem, dessa forma, durante toda a produção lingüística na medida em que estão interligados um ao outro por processos de pensamento subjacentes. Os argumentos de Iverson & Thelen (1999) são, na verdade, uma expansão desta terceira perspectiva desenvolvida por McNeill.

As autoras revisaram algumas evidências em estudos de adultos normais e de adultos com deficiências cerebrais e desordens neurológicas, e os resultados apontam firmemente para a evidência de que estas duas modalidades estão realmente ligadas em todos os aspectos da produção da linguagem verbal.

Existem quatro linhas de pesquisa da neurofisiologia e a da neuropsicologia que afirmam existirem fortes evidências de relações intrínsecas entre a linguagem verbal e os movimentos gestuais em nível neurológico e neuroanatômico. Em primeiro lugar, alguns estudos têm revelado que algumas línguas e funções motoras compartilham mecanismos cerebrais comuns; segundo, que regiões cerebrais tipicamente associadas às funções motoras⁷ estão, também, envolvidas em tarefas relacionadas com a linguagem verbal; terceiro, as áreas cerebrais clássicas relacionadas com a linguagem verbal, tais como a “área de Broca”, são ativadas durante tarefas motoras; e quarto, padrões de colapso e recuperação em certas funções motoras e de linguagem parecem estar intimamente ligadas em um grande número de pacientes observados.

⁷ Como exemplo, podemos citar: o córtex motor, a área pré-motora e o cerebelo.

Abaixo, segue uma esquema que visa apresentar um panorama dessas quatro linhas de pesquisa e seus focos de atenção, no que concerne aos aspectos neurofisiológicos que justificam as conexões entre os sistemas de fala e de gestos.

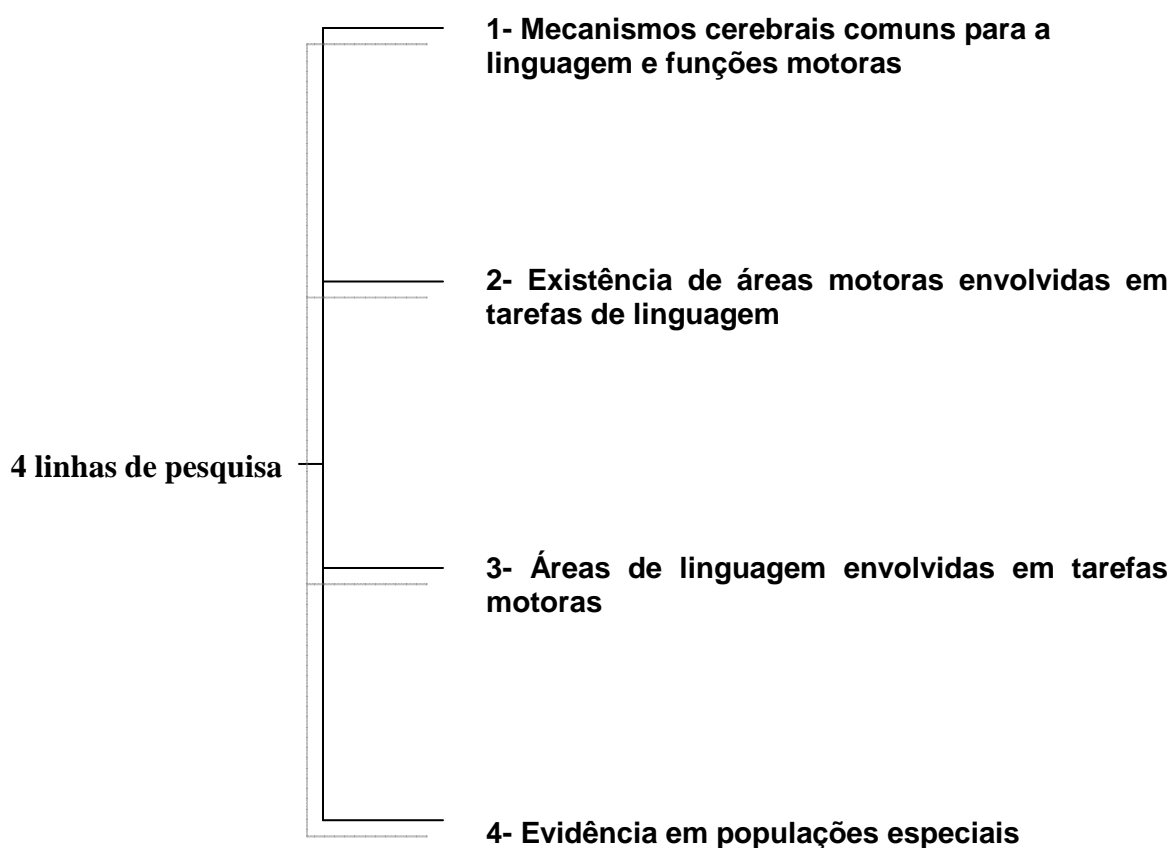


Figura 4 – Quatro linhas de pesquisa que apontam a existência de ligações neurofisiológicas entre a linguagem e os gestos

A partir deste ponto, é interessante observarmos as idéias que emergem das hipóteses de Luria (1986) sobre as relações entre os gestos e fala, e suas possíveis

origens no ritmo, na música e no uso de instrumentos. Para Luria, o desenvolvimento da linguagem humana estava profundamente relacionado com a emissão de sons ritmados que eram emitidos pelos homens enquanto trabalhavam em grupo nos primórdios da humanidade. Em 1970, Luria defendia esta hipótese quando afirmava que a fala teria sua origem na atividade produtiva, ligada à necessidade de comunicação no trabalho. Nesta perspectiva, a partir destas relações entre as necessidades comunicativas e os sons e gestos ritmados emitidos durante os processos de produção e de trabalho que a linguagem verbal teria se originado e se desenvolvido; sendo que, segundo Gurgel (1999, p. 22) “após esta fase, em um período histórico muito longo, teria havido a dissociação do som e do gesto”.

Para Luria (1986, p. 28) no decorrer do desenvolvimento da criança haveria uma emancipação da palavra do seu contexto simpráxico, ou seja, uma separação da palavra de seu contexto prático. Essa modificação de um sistema lingüístico de comunicação com sua situação prática, chamado de contexto simpráxico, ou seja, o uso de palavras e gestos como um sistema sincrônico de comunicação era para Luria um reflexo da filogênese na ontogênese da criança, que com a maturação lingüística e cognitiva da criança, se transformaria em um sistema sinsemântico, ou seja, independente do contexto simpráxico. Esta evolução de um sistema de comunicação simpráxico, para um sistema de comunicação sinsemântico é considerado por Luria uma evolução e, também, um reflexo da filogênese na ontogênese da criança.

Segundo Luria (1986, p. 28):

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática; isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente. Dito de outra forma, nas primeiras etapas de desenvolvimento da linguagem a palavra possuía um caráter simpráxico. Pode-se pensar que, nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta. (...) mas os significado desta palavra mudava dependendo da situação e tronava-se compreensível somente a partir dos gestos (particularmente o gesto indicador dirigido ao objeto), da entonação e de toda a situação circundante.

Porém, como pode ser observado, as teorias de Luria estão fortemente influenciadas pelas idéias marxistas, sobretudo no que concerne as influências dos modos de produção material e o processo de trabalho no desenvolvimento da linguagem verbal nos primórdios da humanidade. Luria e Vygotsky fizeram parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução, cuja característica principal era o clima de idealismo e a orientação predominante oriunda do materialismo dialético de Marx e Engels. É exatamente desta orientação marxista que Luria (1986, p. 28) desenvolve suas hipóteses sobre as possíveis relações entre a comunicação verbal e os gestos:

Possuímos uma ampla base para pensar que a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com objetos, e que é na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da primeira palavra.

Não podemos empiricamente comprovar se origens das relações entre as palavras e os gestos estão nas relações de trabalho como propôs Luria, o que começa a ficar claro a partir das pesquisas de Iverson & Thelen (1999), é a idéia da existência de uma relação intrínseca entre os gestos e as palavras, que se inicia nos primeiros dias do nascimento e se desenvolve em fases de transição para outros níveis de relação na idade adulta. Nas hipóteses de Iverson & Thelen (1999), as influências da filogênese na ontogênese da criança estão relacionados com sistemas de alimentação, e não com relações de produção e de trabalho. Assim, na perspectiva dinamicista proposta pelas autoras ocorre gradativamente um emparelhamento dos sistemas gestuais e da fala; em outros termos, o comportamento simpráxico se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento da criança, para outros níveis e formas de relações entre fala e gesto, muito diferentes das idéias propostas por Luria.

Iverson & Thelen (1999, p. 28) observaram que, em termos de controle, os articuladores da fala e das mãos e braços estão intimamente relacionados. Isto sugere

que, os sistemas que ativam a boca e os braços podem mutuamente influenciar um ao outro, e este fato pode ajudar a explicar as estreitas ligações entre a fala e o gesto que levam ao desenvolvimento de um sistema emparelhado fala-gesto. As possíveis explicações para o desenvolvimento do sistema fala-gesto em fases específicas do desenvolvimento infantil fornecem fortes indícios de que as origens dessas relações estão na ontogênese da criança.

A partir dos estudos realizados, parece que existem fortes evidências que convergem para um argumento central: os sistemas de movimentos da boca e das mãos não estão separados, e constituem-se em sistemas que estão intimamente ligados na produção da linguagem, que para Iverson & Thelen (1999, p. 36) caracteriza “o ápice da cognição humana”.

Segundo as autoras, a partir de hipóteses de osciladores emparelhados que assegurariam que os dois sistemas estudados poderiam interagir, e mutuamente ativar um ao outro, especularam que as origens dessas relações poderiam estar em ligações iniciais filogeneticamente estabelecidas através de sistemas de alimentação⁸ e, também, demonstraram o desenvolvimento gradativo de fases que descrevem a evolução ontogenética das relações entre os sistemas gestual e lingüístico. A partir da atividade rítmica e, posteriormente, através do movimento gestual, os braços gradativamente, em fases de transição, reclamam a atividade do aparelho vocal. Esta ativação mútua ocorre progressivamente através de um aumento da comunicação vocal através de palavras e frases, que se tornam mais usadas no desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, se tornando, assim mais praticadas, e este desenvolvimento leva a uma relação sincrônica entre a fala e os gestos na intenção comunicativa comum.

⁸ Cf. para Iverson & Thelen (1999, p.29)

Como Iverson & Thelen (1999, p. 36) observam indícios da perspectiva do *embodiment*, nas relações de emparelhamento entre o sistema fala-gesto? Segundo as autoras:

As language develops, its expression through speech is continually accompanied by movement, such that vocal behaviour is tightly intertwined with hand and arm activity. These movements co-occur with the communicative intent that produces them. Thus, every communicative act, either by speech or gesture is remembered as an ensemble, which includes the proprioceptive consequences of that movement. As utterances become common and frequently practiced, the motor repertoire that is mapped with the growing language competence also becomes strengthened. The initial biases to move hand and mouth together thereby cascade into a single coupled, communicative system, where the mental aspects of the expression are manifest in movement.

Ou seja, à medida que a linguagem se desenvolve, sua expressão através da fala é continuamente acompanhada de movimentos, assim como o comportamento vocal está conectado às atividades das mãos e dos braços. Estes movimentos co-ocorrem com a intenção comunicativa que os produz. As atividades de comunicação, sejam através da fala ou através dos gestos, são, dessa forma, ativadas como um sistema conjunto que inclui as consequências das relações de ambos os sistemas. Com a aquisição da linguagem e o consequente uso do instrumental lingüístico no processo de comunicação, as palavras e frases se tornam comuns e mais praticadas nas atividades de comunicação da criança, e o sistema gestual que é mapeado com o crescente desenvolvimento da competência lingüística se torna fortalecido. As tendências iniciais de movimento das mãos e da boca ao mesmo tempo desencadeiam um sistema comunicativo emparelhado, onde os aspectos mentais da expressão são manifestados no movimento; é assim que o *embodiment* é visto nesta perspectiva.

O modelo que descreve o desenvolvimento das conexões entre os sistemas de gesto e de linguagem está fundamentado na ideia de sistemas osciladores emparelhados que explicam a emergência de padrões mutáveis de coordenação da boca e das mãos nos

primeiros anos de vida e o desenvolvimento progressivo destas ligações com a linguagem verbal emergente no processo de aquisição.

Para Iverson & Thelen (1999, p. 36), o ponto crítico para a teoria do *embodiment* está no fato de que as demandas de emparelhamento dos sistemas de fala e gestos são representados por códigos proporcionais:

The critical point for embodiment is that such coupling demands that the systems involved in speech, gesture, and language are represented in the brain in commensurate codes. That is, the representations of the mental aspects of language must be able to mesh seamlessly with those involved in the control of movements. Traditionally, language is viewed as symbolic and discrete, represented by lexical items and grammatical rules.

Ou seja, as representações dos aspectos mentais da linguagem devem se amalgamar, se enredar com aqueles envolvidos no controle dos movimentos. Vale ressaltar que tradicionalmente, a linguagem é vista como um sistema simbólico e discreto, representado por itens lexicais e organizado por regras gramaticais. A percepção e a ação, por outro lado, são considerados como sistemas subsimbólicos e, como foi observado por Iverson & Thelen (1999, p. 36) melhor descritos nos domínios análogos aos da dinâmica. Porém, o fato da existência do compartilhamento de um valor comunicativo e semântico dos gestos com a fala, aponta, também, para a existência de um mecanismo comum e integrado.

A questão do uso de códigos proporcionais, convencionais e simbólicos é de suma importância para o entendimento de aspectos da cognição humana. De certa forma, o próprio conceito de cognição está intimamente relacionado com atividades que dependem de representações e de mediações simbólicas. Vale ressaltar que na semiótica de Peirce, a cognição é uma atividade característica da terceira categoria da experiência, ou seja, da *terceiridade*, responsável pelo pensamento, abstração e mediação em signos. Porém, tradicionalmente, as áreas do conhecimento que estudam as origens da cognição

e seu desenvolvimento, sempre fizeram uma clara separação entre percepção e cognição (esta questão já foi discutida no primeiro capítulo deste trabalho), como se a percepção e outras atividades tais como movimentos, ações e etc. não exigissem uma estrutura representacional elaborada.

Porém, a fenomenologia e as categorias formais da experiência desenvolvidas por Peirce, podem trazer novas luzes para o entendimento das relações entre as percepções e as conceituações.

A fenomenologia no pensamento filosófico de Peirce começa sob a base da própria experiência, ou seja, a partir da experiência ela mesma, livre de pressupostos (Cf. SANTAELLA, 1983, p. 32). Nesse sentido, fenômeno é, para Peirce, tudo aquilo que aparece à mente, correspondente a algo verdadeiro ou fictício, real ou não, verossímil ou inverossímil. A ênfase do fenômeno é dada em sua interação com a mente receptora, ou seja, no processo de apreensão.

Ao considerar como experiência tudo o que se apresenta a nós, ou seja, os fenômenos (ou na acepção de Peirce, os *phaneros*) aquilo que se impõe ao nosso reconhecimento num processo radicalmente dialético, Peirce conclui que tudo que aparece à consciência, assim o faz numa gradação de três propriedades que correspondem aos três elementos formais de toda e qualquer experiência (Cf. SANTAELLA, 1983, p. 35) estamos falando de suas três categorias universais de toda experiência e todo pensamento: as categorias da *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*.

Assim, a fenomenologia de Peirce, extrai os três modos e os três aspectos gradativos onde cada elemento de apresenta mais básico e superficial do que o outro. Esses aspectos são observáveis no desenvolvimento gradativo da *primeiridade* para a *terceiridade*. O grande avanço analítico do uso dessas categorias no campo das ciências

cognitivas, está fato de que as percepções passam a ser entendidas como constituintes das cognições, permitindo um diálogo das teorias peirceanas com as hipóteses do *embodiment*.

O grande avanço que a teoria do *embodiment* traz para essa discussão, é a idéia de que a percepção, a ação e a cognição podem ser mútua e flexivelmente emparelhados nos processos de comunicação. Segundo Iverson & Thelen (1999, p. 37) esta dinâmica significa que a atividade de qualquer componente do sistema pode potencialmente ativar a atividade do outro componente, sugerindo que no processo de desenvolvimento da comunicação, a atividade manual rítmica ativou o sistema oral de forma coordenada, e que ambos foram ligados ao desenvolvimento inicial da fala e da linguagem verbal. Nesta perspectiva, a cognição surge da percepção e da ação, em outros termos, a cognição é um resultado dos processos perceptivos e motoras, e permanece conectada a eles, nos termos de Iverson & Thelen (1999, p. 37) “ao corpo, ao mundo e a mente que estão sempre unidos por esta dinâmica comum. A ação influencia o pensamento tanto quanto o pensamento motiva a ação”.

A partir desta breve apresentação das formas como algumas subáreas das ciências cognitivas estudam o uso dos gestos e suas relações com a linguagem, podemos perceber a atualidade tanto do pensamento de Vygotsky, como das teorias de Peirce, quando observamos que muitas de suas discussões encontram eco nas pesquisas que vem sendo desenvolvidas no campo da linguagem e da cognição.

3.3 – A LINGUAGEM E AS FORMAS DE ESTRUTURAÇÃO DO PENSAMENTO

Como já foi observado em subitens anteriores, na psicologia de Vygotsky, os processos mentais são processos mediados por sistemas simbólicos, e devemos perceber que estes processos mentais superiores possuem todas as características da categoria

peirceana da terceiridade. Por isso, acreditamos que os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo receberão novas luzes quando os contatos entre os pensamentos de Peirce e Vygotsky começarem a ser desenvolvidos, na medida em que para Peirce, os signos são representações lógicas da cognição.

As línguas naturais são sistemas simbólicos básicos para todos os grupos humanos, veículos de expressão e de organização do pensamento. Pensamento e linguagem são fenômenos cujas interrelações precisam ser atentamente observadas.

É a função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento, na medida em que fornece conceitos e generalizações que permitem princípios de organização de representação da experiência, em outros termos, estamos falando dos signos, das mediações com o real. Esta questão já foi discutida anteriormente neste trabalho. A observação das relações entre pensamento e linguagem é de fundamental importância para o entendimento das funções psicológicas do ser humano, na medida em que os processos mentais superiores são processos mediados por signos.

Por volta dos 2,0 anos de idade, o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e, assim inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico. Em outros termos, há a emergência de uma nova forma de comportamento lingüístico e cognitivo, no qual a fala se torna intelectual, com função simbólica, e o pensamento torna-se verbal, mediado pelos significados dados pela linguagem. Na medida em que temos como objetivo desenvolver estudos de semiótica peirceana aplicados à cognição, com base nas teorias psicológicas de Vygotsky, o corpus de dados selecionado para a segunda parte desta pesquisa, se inicia aos 2,0 anos de idade, fase em que essas relações entre pensamento e linguagem começam a acontecer.

É importante algumas explicações básicas sobre o uso da *Matriz Verbal* como o instrumental analítico que será usado para a análise dos dados citados acima. Precisamos entender que a *Matriz Verbal* é uma “matriz”, ou seja, um lugar onde algo se cria, ou molde, um modelo. A matriz da linguagem verbal é o molde básico, modelo de processos de comunicação verbal, e como modelo, a matriz é uma mediação, porque modelos são representações de algo. Nesta perspectiva, o uso da Matriz Verbal a partir dos 2,0 anos de idade permitirá a observação de perfis que emergem dos processos de interdependência entre o pensamento verbalizado e a linguagem racionalizada, de forma gradativa, a partir das classificações desenvolvidas por Santaella (2001).

O estudo das etapas de desenvolvimento da Matriz Verbal servirá para demonstrar um modo sofisticado e complexo de processamento lingüístico e cognitivo: estamos falando do processo de narração. A narração como uma forma de semiose altamente específica da espécie humana, na sua potencialidade de representar as ações e atividades em uma escala seqüencial de tempo.

A *Matriz verbal*, dividida basicamente nos três processos lingüísticos de (1) descrição, (2) narração e (3) dissertação, pode demonstrar o desenvolvimento gradativo de estágios de comportamento lingüístico, mais básicos e elementares, para estágios estruturalmente e semânticamente mais complexos. Temos como objetivo de análise o estudo da narração, considerada como uma forma de mediação simbólica, cuja complexidade estrutural pode espelhar o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A relação entre o pensamento e a linguagem se dá através de processos de interdependência, que passam por transformações e desenvolvimento, no que diz respeito ao uso e função da língua em um determinado contexto de representação. O pensamento amadurece e se desenvolve, e é na linguagem verbal que é expresso. A

linguagem verbal, enquanto um sistema abstrato, corporifica o pensamento em “signos” lingüísticos, lhe dando forma.

Fernandes (1999, p. 66) nos chama a atenção para a importância do conceito de signo, no que concerne aos estudos sobre as relações entre linguagem e cognição:

Determinados estes aspectos, abordamos o conceito de signo, destacando a importância deste conceito, no que se refere a estudos sobre linguagem e pensamento, caracterizando a correlação de conceitos mentais com a palavra, expressão lingüística ou linguagem, no seu sentido mais amplo.

A importância de se buscar um conceito de signo para o entendimento das relações entre linguagem e cognição está diretamente relacionada com o fato de que os conceitos mentais são expressos através da linguagem verbal. Em outros termos, é na estreita relação entre as expressão e conceituação que temos a estruturação semiótica do signo, sendo, no caso da linguagem verbal, uma estruturação simbólica dependente das leis de associação e de organização do sistema lingüístico.

Estas questões relacionadas com a estruturação e a representação simbólica dos signos lingüísticos são noções da máxima importância neste trabalho, na medida em que nos estudos sobre o desenvolvimento da *Matriz Verbal* que será desenvolvido na segunda parte deste trabalho, os signos em atuação no processo de modelização dos diferentes níveis da Matriz Verbal são signos lingüísticos, portanto signos simbólicos que dependem das leis de convencionalidade e de arbitrariedade dos sistemas lingüísticos.

Nos capítulos anteriores, a questão da arbitrariedade e da mutabilidade foi discutida como uma teoria essencial para o entendimento da importância que um diálogo entre as teorias de Vygotsky e de Peirce pode trazer para novas afirmações sobre as formas como os signos se apresentam como estruturas dinâmicas e mutáveis, no decorrer do processo de maturação cognitiva do indivíduo e de suas funções mentais.

Este fato é muito importante, pois o conceito de signo desenvolvido por Saussure, e que constitui a base da Lingüística Estruturalista, influenciou praticamente todas as ciências humanas no século XX, desenvolvendo diferentes formas de estruturalismo⁹. Porém, estas ciências humanas utilizavam os métodos da Lingüística Estruturalista e os aplicava aos fenômenos que eram delimitados como objetos de investigação.

Este nível de transferência dos conceitos da lingüística estrutural às diversas ciências humanas no século XX e, sobretudo, do conceito saussureano de signo, levaram até mesmo a uma revolução nos estudos da psicanálise com a inversão do conceito de signo desenvolvida por Lacan.

As influências do conceito estruturalista de signo não foram poucas e nem infrutíferas. Podemos encontrar na Europa, ao longo da segunda metade do século XX, toda uma tradição de estudos do signo classificadas como estudos semiológicos que utilizaram a estrutura dicotômica e diádica de signo idealizada por Saussure para a análise não apenas da linguagem verbal, mas para a análise de todas as outras formas de linguagem, como se suas naturezas e seus funcionamentos fossem semelhantes ao funcionamento das línguas naturais.

Apesar dos diversos estudos que surgiram da aplicação dos métodos e teorias da lingüística estrutural terem sido muito influentes na Europa, este campo de estudos, ao utilizar os métodos e teorias desenvolvidos para a análise da linguagem verbal, trazia um sério problema para a observação e análise de seus objetos de estudo como sistemas de linguagem. Em outros termos, o método desenvolvido para a análise dos sistemas de linguagem verbal acabava forçando um método de observação que dava a ilusão de que

⁹ Para termos uma idéia, basta folhearmos o livro organizado por Macksey & Donato (1972) e o volume organizado por Foucault, Derrida, Lévi-Strauss (1978) entre outros, com tipos de estruturalismo que vão da mitologia, crítica literária, antropologia, história e filosofia, passando pela poética, dramaturgia, estética e psicanálise. Em todas essas áreas, o estruturalismo saussureano encontrou um campo fecundo para o seu desenvolvimento.

as diferentes formas de linguagem e de comunicação se comportavam e funcionavam a partir das mesmas leis de funcionamento dos sistemas lingüísticos.

Pignatari (1987, p. 14) desenvolveu severas críticas a utilização da metodologia de análise lingüística em sistemas de linguagem não verbal:

Nos anos 50, quando teve início a grande onda estruturalista, franceses, búlgaros e italianos iniciaram uma verdadeira corrida no sentido de criar a Semiologia que Saussure não havia criado. Alguns nomes bem conhecidos: Barthes, Eco, Kristeva, Todorov, Greimas. E todos eles, ignorando Peirce, outra coisa não fizeram senão tentar transpor todos os esquemas e conceitos da Lingüística para os demais sistemas de signos, daí resultando um irremediável logocentrismo, para não dizer um intragável verbalismo; (...)

Se por um lado a crítica de Pignatari tinha como objeto de discussão o uso da metodologia da lingüística estruturalista em sistemas de linguagem que não eram de natureza verbal, por outro lado, existia uma questão fundamental para o entendimento da falência deste tipo de análise em sistemas híbridos de linguagem: o conceito de signo diádico e dicotômico desenvolvido por Saussure não permitia a observação da geração dos significados enquanto fenômenos dinâmicos, da natureza do pensamento e emergentes das experiências de mundo dos indivíduos. É neste ponto que Vygotsky traz contribuições para a psicologia cognitiva quando desenvolve suas críticas ao conceito saussureano de signo.

Como foi discutido no início deste capítulo, o conceito de signo é uma referência básica para o entendimento das teorias relacionadas à observação dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Pensamento e linguagem estão intrinsecamente relacionados: em um primeiro momento, estamos falando das relações entre língua e pensamento, porém, podemos ampliar estas discussões quando passamos a entender que qualquer forma de pensamento é estruturado em formas de linguagem. O pensamento só é possível quando corporificado em signos, estruturado em linguagem.

Esta questão é de fundamental importância para o entendimento da origem da teoria das *Matrizes da Linguagem e Pensamento* de Santaella (2001).

Porém, devemos observar que a maior parte dos mecanismos que envolvem o pensamento esta relacionada com a linguagem verbal. Como afirma Fernandes (1999, p. 71):

Isto não quer dizer que não possamos admitir a existência de pensamento sem a presença de mecanismos lingüísticos propriamente ditos (...). Apenas admitimos que a maior parte dos mecanismos que envolvem o pensamento, estão ligados aos processos que envolvem mecanismos lingüísticos, em nosso cérebro.

Vygotsky utiliza uma terminologia interessante para fazer a distinção entre os processos mentais que são independentes da língua, dos processos mentais que se desenvolvem a partir de uma estreita relação com a língua. Ele intitula estes processos mentais que envolvem os mecanismos lingüísticos como “pensamento verbal” (Cf. FERNANDES, 1999, p. 71).

Este conceito é muito interessante para este trabalho, na medida em que consegue definir a idéia que está subjacente à teoria que define a Matriz Verbal. Não podemos esquecer que a pesquisa de Santaella para o desenvolvimento de suas classificações estão baseadas no reconhecimento de que existem “matrizes” da linguagem e do pensamento, sendo que claramente o pensamento se apresenta e se organiza em matrizes que se misturam e se hibridizam gerando, dessa forma, novas formas de linguagem. A teoria das matrizes da linguagem e do pensamento permite um diálogo com as teorias de Vygotsky, na medida em que, através da classificação da linguagem sonora e visual, permite a possibilidade de entendimento também dos processos mentais que engendram estas linguagens de natureza distinta da linguagem verbal.

Nosso trabalho está centrado na análise de apenas uma dessas matrizes, a *Matriz Verbal*, que a partir dos níveis classificados por Santaella, nos permitirá a observação de

formas descritivas e narrativas de pensamento verbal na atividade discursiva. Devemos observar que a *Matriz Verbal* é estruturada por signos lingüísticos que organizados em sintagmas frasais, veiculam informação e organizam o pensamento verbal. Segundo Fernandes (1999, p. 72) a importância do estudo dos signos está diretamente relacionada com a possibilidade de entendermos as relações entre pensamento e linguagem através dos significados, e das formas como os significados se apresentam enquanto fenômenos do pensamento:

Dentre os aspectos teóricos apresentados, respaldamo-nos no conceito de signo, mais especificamente, do significado, para o desenvolvimento dos conceitos que envolvem linguagem e pensamento, apresentando o significado como a base que propomos para o desenvolvimento do conceito de pensamento, quando nos referimos ao pensamento verbal. A partir do significado, é possível verificarmos a correlação imediata entre pensamento e linguagem e, sob este ponto de vista, o significado não se apresenta, apenas, como uma parte conceptual, numa visão voltada, exclusivamente para explicar o signo lingüístico.

Os significados são fenômenos do pensamento, ou seja, são de natureza mental e demonstram as potencialidades psicológicas dos indivíduos. Acreditamos, assim, que a teoria da *Matriz verbal* nos permite observar, também, a geração dos significados, na medida em que se constituem em representações simbólicas que são formas de atividades lingüísticas e também de processamento mental. Assim, o estudo da *Matriz Verbal* servirá como um modelo analítico para a observação das relações entre os mecanismos da linguagem verbal com os processos mentais.

Segundo Fernandes (1999, p. 73):

(...) o “pensamento verbal” só se viabiliza e se “concretiza” através da incorporação das palavras às imagens mentais (...). Este fenômeno de representação dos processos mentais, através de processos lingüísticos, é que torna o pensamento e linguagem fenômenos interdependentes.

É dessa forma que ocorrem as relações de interdependência entre linguagem e pensamento, isto é, a partir da representação dos processos mentais em processamentos

lingüísticos. A partir do momento em que a língua passa a fazer parte do universo das representações dos indivíduos, a linguagem e o pensamento começam a se interrelacionar com vistas à construção de interpretações subjetivas, carregadas de sentidos e de informações do universo da experiência. Para Fernandes (1999, p. 73) “o indivíduo passa a perceber o mundo usando a palavra como símbolo representativo desse universo e a língua passa a fazer parte intrínseca de seus mecanismos mentais”.

Em outros termos, o que Fernandes está afirmando, é que as palavras enquanto signos que representam a experiência são instrumentos que demonstram as estreitas relações entre a linguagem e os processos de cognição. Os signos lingüísticos passam a funcionar como elementos essenciais para a atividade e desenvolvimento dos mecanismos mentais. As palavras são símbolos representativos, e esta definição psicolingüística das palavras como símbolos que funcionam quase que como engrenagens para o funcionamento do pensamento e das funções psicológicas superiores, possui similaridades com a tipologia dos signos desenvolvida por Peirce. Como já foi discutido nos capítulos anteriores, a classificação do signo como “símbolo”, está diretamente relacionada com a forma como o signo representa seu objeto, em nível de terceiridade, e a partir das leis de convencionalidade que dirigem seu funcionamento e sua forma de representação.

A idéia de que os signos lingüísticos são espécies de símbolos, chama a nossa atenção para o aspecto convencional que está subjacente à lógica que explica tanto o poder de abstração inerente às palavras das línguas, tanto como seu essencial poder de simbolização para o funcionamento mental.

A partir deste ponto, devemos dirigir nossa atenção para o conceito de imutabilidade do signo lingüístico, criticado por Vygotsky no decorrer de suas investigações sobre as relações entre pensamento e linguagem. Suas críticas ao conceito

de imutabilidade nos direcionam para uma teoria do signo, no qual os significados se apresentam como conteúdos mentais dinâmicos, fenômenos de natureza cognitiva, que se transformam acompanhando o desenvolvimento psicológico infantil. É por isto que o estudo do conceito de signo é essencial para as investigações sobre as relações entre linguagem e pensamento.

Dessa forma, a importância de uma teoria como a *da Matriz Verbal*, como metodologia se torna evidente, na medida em que é uma teoria que permite a observação de diferentes níveis de atividades discursivas, a partir de uma teoria cujas bases estão em um levantamento classificatório de signos, que por sua vez, as bases estão na fenomenologia de Peirce e em suas categorias da experiência. No início deste processo recursivo, no qual as bases teóricas da tipologia dos signos, se encontram nas categorias da experiência, estão os princípios que buscam explicar o processo gradativo de transformação da experiência em signo.

As *Matrizes* são, sobretudo, matrizes formais dos diferentes tipos de signos que constituem os sistemas de linguagem. No coração de todo este levantamento classificatório das matrizes está o centro, o objetivo primordial das teorias de Vygotsky e da ciência semiótica de Peirce: o conceito de “mediação”. É a mediação que descreve a capacidade mental e cognitiva do homem para o uso dos signos como instrumentos do pensamento e de linguagem. É a mediação que explica o funcionamento semiótico das entidades representativas e sua evolução em uma cascata de signos. No pensamento destes dois autores, e no centro de suas teorias, está implícita a idéia de evolução, dinamismo e crescimento. Como observa Fernandes (1999: 73):

No que diz respeito ao plano semântico e sob a visão psicolinguística, parece-nos inadequado tratarmos o significado como parte de um signo imutável, a não ser em termos estritamente objetivos, como já assinalamos.

Acreditamos que as *Matrizes da Linguagem e Pensamento* servem para explicar as diferentes formas de representação do comportamento lingüístico, trazendo contribuições para o entendimento dos processos mentais, na medida em que o pensamento é estruturado em linguagem(s). As leis de crescimento e de desenvolvimento estão subjacentes a teoria das *Matrizes*, podendo, dessa forma, demonstrar as mudanças representativas e cognitivas que ocorrem no desenvolvimento da linguagem na criança. Para Fernandes (1999, p. 75)

É necessário, portanto, afirmarmos que, apenas se levarmos em consideração uma dinâmica interativa entre linguagem e pensamento, com base em um significado que evolui, poderemos entender a dinâmica que atua na maior parte de nossos mecanismos mentais.

CAPÍTULO 4 - UMA INTERPRETAÇÃO FENOMENOLÓGICA PARA OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

4.1- VYGOTSKY E OS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma interpretação semiótica das etapas de formação dos conceitos desenvolvidas por Lev S. Vygotsky, tendo como base um dos conceitos mais importantes do pensamento filosófico de Charles Sanders Peirce: a Fenomenologia e as Categorias Formais da Experiência.

A perspectiva fenomenológica que será apresentada neste capítulo baseia-se nas *Categorias da Experiência*, ou *Categorias Cenopitagóricas* desenvolvidas por Peirce, por oferecerem, devido ao seu alto grau de abstração (porém com uma admirável formalização interna de seus conceitos) uma nova perspectiva para a observação dos processos de formação dos conceitos sistematizados por Vygotsky. Assim, este capítulo fornecerá fortes argumentos para um diálogo e uma fusão das teorias semióticas aos estudos do desenvolvimento da linguagem e cognição, na medida em que, um estudo da formação dos conceitos, ou signos, em uma terminologia semiótica aponta para uma série de questões relacionadas ao desenvolvimento das faculdades mentais dos indivíduos.

A interpretação fenomenológica que será realizada, fundamentada na teoria de Peirce sobre as categorias universais da experiência, constitui-se em um arcabouço teórico de extrema importância para os estudos sobre linguagem e cognição, na medida em que a partir de percepções imediatas e concretas, o pensamento se desenvolve para níveis mais abstratos e conceituais. Dessa forma, o nível inicial, a *primeiridade*, evolui,

desenvolve-se, como é característico às teorias de Peirce, ao nível da *terceiridade*, da racionalização passando pela mediação da *secundidade*, da ação e reação, em um processo de crescimento e evolução.

O que Peirce nos legou foram categorias lógicas que neste capítulo serão aplicadas ao campo das manifestações cognitivas, porque, a partir dessa perspectiva fenomenológica, poderemos visualizar por um outro viés, a forma como se processa o desenvolvimento da formação dos conceitos, ou signos, no indivíduo.

O objetivo primordial da aplicação desses conceitos fenomenológicos aos estágios ou, no dizer de Vygotsky (1989), *fases de formação de conceitos*, visa uma análise fenomenológica desses estágios do desenvolvimento cognitivo humano, por servirem como arcabouço teórico para a interpretação das formas como, nesses estágios, os indivíduos experimentam e simbolizam o mundo, ou seja, apreendem a experiência.

Como foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, a fenomenologia, na perspectiva peirceana funciona como base fundamental para qualquer ciência, porque observa os fenômenos e, através da análise e estudo radical, desenvolve formas e postula aquilo que é universal, ou seja, as propriedades inerentes a esses fenômenos observados. Portanto, é da fenomenologia que devem emergir as categorias universais a toda e qualquer forma de experiência e de pensamento.

Vale ressaltar que as categorias da experiência são o limite da abstração. Assim, a fenomenologia de Peirce, extrai os três modos e os três aspectos gradativos onde cada elemento de apresenta mais básico e superficial do que o outro. Esses aspectos que se apresentam na superficialidade são observáveis no desenvolvimento gradativo da primeiridade para a terceira. O grande avanço analítico do uso dessas categorias no campo das manifestações cognitivas, no nosso caso, na aplicação aos estágios de formação dos conceitos de Vygotsky, está no fato de que os fenômenos, ou phaneronos,

nos termos de Peirce, podem ser vistos na perspectiva de um campo específico de conhecimento, e, assim, ele pode ser observado e estudado através de sua materialização em um campo específico de conhecimento.

Dessa forma, as categorias como elementos formais, podem ser analisadas dentro de suas materialidades específicas no campo das manifestações cognitivas, especificamente, nos estágios específicos de formação dos conceitos, na medida em que os conceitos são na perspectiva peirceana exemplos de terceiridade que se desenvolveram do fenômeno apreendido inicialmente em nível de primeiridade.

Nosso objetivo em utilizar o arcabouço teórico da fenomenologia de Peirce no desenvolvimento de uma interpretação semiótica dos estágios de formação dos conceitos, não se apresenta como uma simples operacionalização dos conceitos que emergem das categorias peirceanas da experiência aos conceitos de Vygotsky. Vygotsky desenvolveu um sistema que descreve a formação gradativa dos conceitos, porém sem utilizar um conceito de signo capaz de explicar o engendramento dos processos de significação, objetivação e interpretação em uma perspectiva fenomenológica que descrevesse as singularidades, diferenças e especificidades destes processos que nascem de uma percepção imediata do fenômeno apreendido. O sistema desenvolvido por Vygotsky descreve o desenvolvimento dos conceitos, ou seja, signos, porém sem descrever a lógica de desenvolvimento destes conceitos.

Um dos maiores méritos das pesquisas desenvolvidas por Vygotsky foi sua teoria sobre o desenvolvimento do comportamento lingüístico considerando sua interrelação e interdependência com o desenvolvimento dos processos cognitivos, levando Vygotsky a desenvolver um sistema organizado que descrevesse o desenvolvimento gradativo dos conceitos na criança, dos primeiros anos até o final da adolescência.

Vygostsky (1989) depois de uma série de críticas aos métodos empregados por seus contemporâneos na análise do desenvolvimento e da formação dos conceitos, aponta para a necessidade de um método que permitisse ao estudioso dos processos de cognição observar, sobretudo, a dinâmica interna do processo de formação de conceitos. Algumas críticas podem ser observadas no que concerne ao *método de definição*, método utilizado por um dos dois grupos apontados por Vygostsky como responsáveis pelo estudo dos conceitos. Segundo Vygostsky (1989) este método, na medida em que lida com o produto acabado da formação dos conceitos, negligencia a dinâmica e o desenvolvimento do processo em si mesmo.

Outra crítica importante, é que, na medida em que este método está centrado na palavra, ele renega a percepção e a elaboração mental e o material sensorial que origina o conceito. É exatamente neste ponto que podemos iniciar nossa conexão entre a fenomenologia de Peirce e o sistema de formação de conceitos desenvolvidos por Vygostsky. É exatamente do próprio discurso de Vygostsky e de suas críticas que começamos a perceber a importância de um estudo fenomenológico que leve em conta o processo de percepção e sua evolução para o nível conceitual.

No segundo grupo, a crítica relevante desenvolvida por Vygostsky é sobre o estudo da abstração, levando em conta apenas o papel psíquico na formação dos conceitos e negligenciando o papel fundamental da palavra (definido nos termos de Vygostsky como símbolo) na formação dos conceitos. Nas palavras de Vygostsky (1989, p. 46)

um quadro simplificado substitui a estrutura complexa total por um complexo parcial. (...) Dessa forma, cada um desses dois métodos tradicionais separa a palavra do material da percepção e opera ou com uma, ou com outro.

Portanto, o que encontramos nas definições desses dois métodos tradicionais é a separação radical da palavra (enquanto símbolo) do material da percepção, e a operação com um ou com outro (Cf. VYGOTSKY, 1989, p. 46).

Uma das definições primordiais para entendermos as relações entre os conceitos e os processos intelectuais é a teoria de que um conceito não é uma função isolada, imutável ou estagnada. De forma contrária a essas definições, é uma função eminentemente ativa, e é parte de um todo do processo intelectual. É nesse sentido que, entre seus objetivos, essa tese procura um diálogo entre as teorias desses dois pensadores, Charles Sanders Peirce e Lev. S. Vygotsky, na medida em que, ambos possuem visões que confluem para uma mesma direção: “o caráter ativo e eminentemente dinâmico dos processos intelectuais e, sobretudo a visão mediadora dos conceitos, ou signos, nesse processo”.

Podemos depreender dos estudos realizados por Vygotsky que a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos, ou quanto a qualquer atividade dirigida para um objetivo é a questão dos meios pelos quais essas operações são realizadas (Cf. VYGOTSKY, 1989, p. 48). Como já foi observado anteriormente, Vygotsky desenvolve uma série de críticas aos métodos empregados por seus contemporâneos, no que concerne aos estudos de formação dos conceitos, demonstrando a necessidade de um método que permitisse, sobretudo, observar a dinâmica interna do processo de formação de conceitos.

As descobertas principais desses estudos são que o desenvolvimento dos processos que resultam na formação dos conceitos começa na fase mais precoce da infância, porém, as funções intelectuais que formam o substrato psicológico da formação dos conceitos amadurecem somente na puberdade.

Como observou Vygotsky (1989, p. 49-50)

As descobertas principais de nossos estudos podem ser assim resumidas: o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade.

Nesse sentido, o que encontramos são pesquisas cuja ênfase está na importância de observar todo o processo de desenvolvimento do estágio inicial ao estágio final, sobretudo visto como uma atividade eminentemente ativa e complexa. Essa característica de observação por um prisma que estrutura o desenvolvimento dos conceitos numa perspectiva de crescimento gradativo e direcionado para um ponto ou objetivo, é um dos elementos que fazem da teoria da Vygostsky passível de uma análise fenomenológica com base nas categorias formais da experiência desenvolvidas por Peirce. As categorias fenomenológicas descrevem um processo de desenvolvimento gradativo da primeira categoria, apreendida em nível de percepção, passando por uma segunda categoria intermediária, e evoluindo para uma terceira categoria mais complexa, resultante do desenvolvimento da percepção à transformação sógnica e cognitiva. Outro elemento de contato entre as duas teorias está na definição do conceito peirceano de semiose enquanto um “propósito”.

O próprio Vygostsky (1989, p. 50) nos chama a atenção para essa característica de crescimento gradativo de sua teoria da formação dos conceitos:

No que diz respeito à composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos têm, para com os conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo plenamente desenvolvido. Equiparar os dois significa ignorar o prolongado processo de desenvolvimento entre o estágio mais inicial e o estágio final.

A base psicológica desse processo, portanto, como foi descrita por Vygostsky, amadurece e se desenvolve em um processo complexo e gradativo, desenvolvendo-se através de fases, especificamente três, tendo seu desenvolvimento pleno em sua última

etapa. Vygotsky, nesse sentido, mostra o caráter essencialmente dinâmico da estrutura desenvolvida por ele para mapear a formação dos conceitos e mostrar como a mente se organiza. Essa estrutura é caracterizada por seu dinamismo e evolução, desenvolvendo-se de um ponto inicial, passando por processos complexos, até o seu pleno amadurecimento. Essas pesquisas desenvolvidas sob o método da *dupla estimulação* demonstraram que todo o processo até a formação dos conceitos passa por três fases básicas.

Vygotsky apresenta três fases na formação de conceitos: a primeira fase é denominada, *agregação desorganizada* ou *amontado*; a segunda fase, subdividida em várias outras fases, é denominada, *Pensamento por Complexos*, e a última fase é intitulada como, *Conceito Propriamente Dito*.

A interpretação fenomenológico-semiótica que iremos desenvolver neste capítulo sobre as fases de formação dos conceitos de Vygotsky, não se apresenta como uma simples operacionalização dos conceitos peirceanos às teorias de Vygotsky. Vygotsky desenvolveu um sistema complexo que demonstra a evolução dos conceitos, porém, não teorizou um conceito de signo que explicasse o desenvolvimento dos processos de formação dos conceitos em si mesmos. Vale ressaltar que Vygotsky ao discutir o conceito de signo, apresentava sérias críticas ao tradicional conceito saussureano de signo, baseado em uma relação diádica entre um significante e um significado, em outros termos, entre o veículo e o conceito que é representado por esse veículo. Para Vygotsky, esse conceito de signo, utilizado a partir da primeira metade do século XX por diversas áreas do conhecimento que usavam e abusavam do método estrutural criado por Saussure e atualizado pelos funcionalistas da Escola de Praga, era estático, imutável, e não demonstrava a dinâmica da evolução dos conceitos na mente dos indivíduos.

4.2- EM BUSCA DE UMA INTERPRETAÇÃO SEMIÓTICA PARA O SISTEMA DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS

Em um primeiro momento pode parecer óbvia a busca de uma interpretação semiótica para os estágios de formação dos conceitos de Vygotsky, na medida em que ao falar de conceitos, Vygotsky está explicitamente falando de signos, e na literatura corrente de áreas como psicologia cognitiva e pedagogia, o termo “semiótica” é exaustivamente utilizado como sendo a função básica das representações e interpretações humanas, portanto, simbolizações.

A relação que estamos estabelecendo neste capítulo vai muito além de um sentido básico do termo “semiótico” como sendo “simbólico”; nasce da questão de que o sistema de formação conceitual desenvolvido por Vygotsky descreve o desenvolvimento progressivo dos conceitos como formações psicológicas superiores, porém, não explica o desenvolvimento de singularidades e especificidades fenomenológicas dos conceitos como instrumentos e entidades essencialmente semióticas. Para um entendimento real dos conceitos como entidades semióticas, há a necessidade de entendermos a lógica do desenvolvimento dos conceitos como entidades sígnicas, que emergem de uma relação perceptiva da experiência para um nível de generalização e cognição que pode ser entendido pela teoria peirceana do signo como uma entidade, na qual os elementos estão em constante relação e interação.

As categorias demonstram o desenvolvimento gradativo e fenomenológico das ferramentas cognitivas que homem utiliza para transformar o universo da experiência em linguagem, ou seja, em signo. Assim, a linguagem, em nível de terceiridade, constituída “por” e “em” signos, carrega no seu cerne os níveis anteriores responsáveis por sua evolução. Linguagem é terceiridade e, portanto, é essencialmente semiótica.

Assim, os processos gradativos de formação dos conceitos, vistos em uma perspectiva semiótica, demonstram os níveis de primeiridade e de secundidade internos à terceiridade. Seguindo uma perspectiva fenomenológica, os níveis de primeiridade, secundidade e terceiridade, em outros termos, qualitativos, de ação e reação e de racionalização, podem ser observados internamente nos estágios de formação dos conceitos desenvolvidos nos estudos de Vygostsky.

A análise dos elementos de primeiridades, secundidade e terceiridade servem tanto para demonstrar o desenvolvimento das percepções imediatas em generalizações e interpretações, como para descrever especificidades semióticas nas diferentes etapas dos estágios de formação dos conceitos. Vale ressaltar que esta capacidade de simbolização é específica da espécie humana e se apresenta como uma clara demonstração dos processos cognitivos de tradução do universo da experiência em linguagem: um sistema semiótico complexo, altamente organizado e específico, responsável pela transformação do natural em cultural, do perceptível em racional.

A questão do desenvolvimento dos conceitos está profundamente relacionada com o próprio desenvolvimento da complexidade do pensamento humano, e, dessa forma, as categorias peirceanas da experiência se apresentam como uma forma de desenvolvimento da percepção até sua conseqüente transformação em signo; além de se apresentar como uma teoria fundamentada satisfatória para as ciências cujo foco de estudo é o desenvolvimento cognitivo, por mostrar os processos através dos quais o pensamento humano transforma a relação com a experiência em signo. Nos termos de Peirce, estamos falando do processo gradativo de evolução da primeiridade em terceiridade e, numa perspectiva vygostskyana, no desenvolvimento da experiência imediata em conceitos formais. Vale atentar para o fato de que em ambas as teorias, o núcleo de suas discussões está na busca do entendimento de como a cognição é

engendradora. Dessa forma, acreditamos que o diálogo entre a fenomenologia de Peirce a os estágios de formação dos conceitos de Vygotsky, trarão significativas contribuições para o entendimento das traduções da experiência em generalizações e das características e especificidades semióticas que estão subjacentes aos conceitos formados pelos indivíduos, em etapas de desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

A relação entre as duas teorias está no fato de que para Peirce, o universo qualitativo que é imediatamente percebido pelo indivíduo, é transformado em signo na terceiridade, ou seja, em generalização e racionalização. Estamos utilizando o termo “imediatamente” e não “mediatamente”, pois esta primeira apreensão do universo qualitativo da primeiridade é, sobretudo, um processo de percepção imediata, diferente da “mediação” que ocorre em nível de terceiridade através de seu funcionamento por signos responsáveis pelas generalizações, racionalizações, interpretações e cognições.

Os conceitos que emergem da teoria peirciana das categorias formais da experiência complementam a teoria da formação dos conceitos de Vygotsky, na medida em que as percepções imediatas humanas da experiência são transformadas em conceitos formais, ou seja, pensamentos superiores, em uma escala gradativa de evolução e crescimento.

Para Peirce, as experiências imediatas são apreendidas na primeiridade, enquanto que os conceitos, como formas de pensamento auto controlado, são fenômenos de terceiridade. Assim, defendemos uma união e um diálogo entre a fenomenologia de Peirce, e sua lógica que descreve o desenvolvimento gradativo das experiências em generalizações, com a teoria dos estágios de formação dos conceitos de Vygotsky, que demonstra o processo gradativo e organizado de formação dos conceitos. Seguiremos neste capítulo com estes dois paradigmas para entender a evolução natural dos conceitos, em outros termos, dos signos na mente humana.

Na medida em que para Peirce, em sua fenomenologia, o processo gradativo de desenvolvimento da primeiridade e suas percepções qualitativas evoluem para uma terceiridade simbólica, que demonstram exatamente a evolução das percepções qualitativas do homem para processos de racionalização, interpretação, simbolização e, sobretudo, generalização; para Vygostsky a formação dos conceitos se apresenta como uma forma de libertação do homem de um contexto perceptual imediato, através de processos de abstração. Vale ressaltar que os conceitos são observados pelas atividades lingüísticas e cognitivas dos indivíduos, portanto, através de símbolos em nível de terceiridade, e, por isso, foi escolhida a perspectiva teórica adotado por Sheriff (1994) para explicar os mecanismos de percepção do homem, baseando-se nas categorias da experiência de Peirce. Porém, Sheriff defende que a percepção humana já se apresenta como uma forma de terceiridade.

Segundo Sheriff (1994, p.18) a primeiridade, secundidade e terceiridade são categorias que demonstram um processo evolutivo que está subjacente a todas as leis, sejam elas naturais, físicas ou mentais. O desenvolvimento do universo físico, visto pelas categorias da experiência, é apenas uma parte da história: *a tendência ao crescimento está presente em todas as leis*. E, não podemos esquecer que todas as regularidades que encontramos nos fenômenos do universo são comandadas por leis. Assim, para Sheriff, o que encontramos em todas as regularidades que organizam o caos da primeiridade monádica, é a tendência para o crescimento: objetivo de todas as leis.

Segundo Sheriff (1994, p. 18):

In the previous chapter we discussed the hypothetical origins of Firstness, Secondness, and Thirdness as three modes of being and tried to show the evolution of these modes of being and the evolution of the universe as physical entity are one and the same thing. But the evolution of the physical universe is only half of the story. The tendency of all things to take habits, "the only tendency that can grow by its own virtue" (6.101) underlies all other laws. "[T]his same tendency is the one sole fundamental law of mind" (6.101) Peirce's hypothesis is that which all the regularities of the nature and of the mind are regarded as products of growth".

Ao observarmos a explicação de Sheriff, começa a ficar claro para nós que o sistema de formação dos conceitos de Vygotsky pode ser interpretado pela teoria das categorias peirceanas da experiência, na medida em que, como um sistema que descreve o desenvolvimento e a formação dos conceitos na mente dos indivíduos, ele segue regularidades cujo objetivo é o crescimento: do nível do *amontoado* até sua evolução ao *conceito propriamente dito*. Não temos dúvidas de que o mesmo conceito de crescimento através de regularidades e leis que está no centro da fenomenologia peirceana, crescimento que é encontrado tanto em fenômenos físicos, como em fenômenos mentais, é encontrado também no sistema de formação dos conceitos, na medida em que Vygotsky buscava com seus trabalhos entender exatamente as leis de desenvolvimento dos fenômenos psicológicos superiores, ou seja, fenômenos mentais.

Como as leis fenomenológicas da primeiridade, secundidade e terceiridade são encontradas em todos os fenômenos, elas podem ser encontradas nas manifestações psicológicas e cognitivas estudadas por Vygotsky.

Para Sheriff (1994, p. 31), na lógica evolucionária de Peirce, a primeiridade corresponde às qualidades e mônadas, ou seja, possibilidades; na secundidade encontramos as reações e díades, ou seja, as qualidades não podem emergir isoladas, mas em reação a um outra, em algum tipo de existência; Já a terceiridade, é apresentada como sendo continuidade e tríades. Vale ressaltar, que para Sheriff as leis fundamentais que regem a mente são as mesmas leis que regem o universo. Assim, não há uma separação entre o ontológico e o fenomenológico. Porém, sempre há a predominância de uma das categorias em um determinado fenômeno.

A importância desta discussão para o entendimento da interpretação que será realizada neste capítulo está no fato de que, na análise da formação dos conceitos, não encontraremos a gradação da primeiridade, secundidade e terceiridade de forma

totalmente linear. Nenhum processo interpretativo, por mais rudimentar que seja (como os que serão observados na fase dos *amontoados*) são formas de primeiridade: por serem formas rudimentares de interpretação, os *amontoados* são fenômenos de terceiridade. O que existe de primeiro na experiência humana, ou seja, naquilo que iremos chamar, utilizando a terminologia vygotskyana, de “percepções imediatas”, são terceiridade, ou seja, formas de representação e de relações triádicas.

Segundo Sheriff (1994, p. 31):

Even though we can never fully separate physical and psychical reality in Peirce's theory, evolution hypothetically moves from Firstness to Secondness to Thirdness (there could be no Secondness without Firstness and no Thirdness without Firstness and Secondness), but human perception is almost exclusively of the nature of Thirdness. Thus, what is first in the order of creation or evolution is Firstness, oneness, the monad, chaos; what is first in human experience is Thirdness, triadic relation, representation, continuity. This, of course, is why all treatment of anything outside of Thirdness is purely hypothetical.

Dessa forma, Sheriff (1994, p.32) conclui que:

Or to put it in Peircean terms, our only experience or perception of Firstness or Secondness is always for us Third-Firstness or Third-Secondness (...). What is last in the order of evolution is first in human experience. Thought is representation; it is signs of signs.

Essa interpretação é de extrema importância para a análise que pretendemos realizar neste capítulo: as interpretações que emergem das percepções imediatas, que Vygotsky classifica como “fases de formação dos conceitos”, podem ser interpretadas pelas leis da fenomenologia peirceana, na medida em que seguem as leis de crescimento da primeiridade para a terceiridade. Porém, o que deve ficar claro, é que as fases de formação dos conceitos, por serem em seus estágios iniciais, rudimentos de interpretações, são formas de terceiridade com elementos de primeiridade e de secundidade.

Assim, com o objetivo de entendermos as leis de crescimento fenomenológico que estão subjacentes as fases de formação dos conceitos, iremos analisar nos níveis de *Terceira-Primeiridade*, de *Terceira-Secundidade* e de *Terceiridade* que estão presentes na teoria da formação dos conceitos desenvolvidas por Vygotsky para explicar o crescimento das funções psicológicas superiores e os mecanismos de mediação utilizados pelas crianças para traduzir o universo da experiência imediata.

4.3- ELEMENTOS FORMAIS DAS CATEGORIAS UNIVERSAIS DE PEIRCE NOS ESTÁGIOS DE FORMAÇÃO DOS CONCEITOS DE VYGOTSKY

Como foi discutido no subitem anterior, a proposta de união das duas teorias, a fenomenologia de Peirce, e a formação dos conceitos de Vygotsky, servirão para demonstrar como modalidades de pensamento são geradas a partir da relação eminentemente direta com a experiência, demonstrando que características podem ser encontradas que demonstrem o processo fenomenológico de apreensão da experiência em signo, ou seja, qualidades, relações factuais e racionalizações, nas distintas etapas de formação dos conceitos.

Vale ressaltar que as categorias são onipresentes a todos os fenômenos observáveis, porém, podemos perceber a predominância de uma determinada categoria na atenta observação analítica.

Para Vygotsky, o desenvolvimento conceitual é um modo privilegiado de funcionamento intelectual, e em uma perspectiva peirceana, o desenvolvimento conceitual apresenta-se como uma forma de *terceiridade*. Nosso objetivo ao estabelecer relações entre as categorias fenomenológicas e as etapas de formação dos conceitos está no fato destes estágios descreverem modificações graduais nas formas de pensamento que podem ser observadas por um prisma semiótico-fenomenológico que demonstram

os elementos e caracteres qualitativos, factuais e interpretativos que são percebidos em uma análise mais profunda dos estágios específicos de formação dos conceitos.

Iremos seguir nas análises e interpretações com os conceitos de *Terceira-Primeiridade*, *Terceira-Secundidade* e *Terceiridade*, na medida em que entendemos que os processos de percepção e de conceituação observados por Vygotsky para desenvolver seu sistema de formação dos conceitos, se apresentam como percepções com rudimentos de interpretação, rudimentos de interpretações com ênfase na fatorialidade e na relação direta com a experiência, e interpretações racionais e conceituais, mais completas e desenvolvidas que se assemelham ao conceito de *terceiridade*. Vale observarmos que em todas as fases de evolução dos conceitos, encontramos relações triádicas, ou seja, *terceiridade*, com a predominância da primeira, da segunda ou terceira categoria formal da experiência.

Vygotsky apresenta três fases na formação de conceitos: a primeira fase é denominada, *agregação desorganizada* ou *amontado*; a segunda fase, subdividida em várias outras fases, é denominada, *Pensamento por Complexos*, e a última fase é intitulada, como, *Conceito Propriamente Dito*.

É exatamente, na primeira fase, no *amontado*, que a criança dá seu primeiro passo para a formação de conceitos, agrupando objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revelando uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo. Este processo foi assim, descrito por Vygotsky (1989, p.51):

Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma ou outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente. Devido à sua origem sincrética, essa imagem é extremamente instável.

Nesse estágio, a palavra começa a ter significado, porém, tudo em termos cognitivos está instável na criança; ela começa a *agregar* o significado das palavras ao seu mundo, ou seja, a sua experiência que está ainda desorganizada.

Assim, a palavra começa a tomar forma, apesar de seu significado vago, que leva ao uso de recursos extralingüísticos no decorrer desse processo. Devemos observar que, nessa etapa da formação dos conceitos, as primeiras palavras estão *nubladas*, porque o pensamento e a linguagem estão ainda em processos separados de desenvolvimento.

Se analisarmos o que Peirce conceituou em sua Fenomenologia como *Primeiridade*, encontraremos profundas relações com o primeiro estágio de formação dos conceitos apresentados por Vygostsky.

Na *Primeiridade* encontramos as sensações, qualidades, percepções eminentemente subjetivas e independentes de qualquer juízo, ou percepção objetiva. É a característica da liberdade e simplicidade que dá o ponta pé inicial no processo de apreensão dos fenômenos. Nesse sentido, é uma *percepção vaga*, definida somente por sua subjetividade e independente de qualquer outra categoria.

Nesse sentido, o primeiro estágio de formação dos conceitos, a *agregação desorganizada* ou *amontoadado*, equivale a primeira categoria fenomenológica de Peirce, a *Primeiridade*, devido ao seu caráter instável, qualitativo, nublado e, sobretudo, inicial e vago. Porém, como foi discutido no subitem anterior, as percepções humanas são formas de *terceiridade*, de relações triádicas, com a predominância da primeira, segunda ou terceira categoria. Nesse caso, a fase da *agregação desorganizada* ou *amontoadado* é para a criança uma forma de *Terceira-Primeiridade*.

No segundo estágio do processo de formação dos conceitos, encontramos muitas variações de um tipo específico de pensamento que Vygostsky (1989, p. 53) intitulou de *pensamento por complexos*.

No que concerne a esse estágio, o que deve ser observado é que, os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas da criança, porém, devido “às relações que de fato existem entre esses objetos” (VYGOTSKY, 1989, p. 53). Trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível ou estágio mais elevado. Nesse estágio, a palavra começa a tomar forma mais nítida no processo. Esse estágio, como já foi discutido, é dividido em diversas subfases que visam descrever as formas como o pensamento é organizado.

Vygostsky observou em suas pesquisas cinco tipos básicos de complexos que se sucedem uns aos outros durante o estágio do *pensamento por complexos*. O primeiro tipo, ele chamou de *associativo*, o segundo de *coleções*, o terceiro, o *complexo em cadeia*, o quarto foi o *complexo difuso* e o quinto de *pseudoconceito*.

No complexo *associativo*, a ligação entre o núcleo e o outro objeto não precisa ser uma característica comum, como, por exemplo, à mesma cor ou forma; a ligação pode também ser estabelecida por uma semelhança, um contraste, ou pela proximidade no espaço. Vygostsky (1989, p. 54) conclui que:

Para a criança nesse estágio, a palavra deixa de ser o “nome próprio” de um objeto isolado; torna-se o nome da família de um grupo de objetos relacionados entre si de muitas formas, exatamente como as relações dentro das famílias humanas são muitas e variadas.

O que encontramos é uma ordenação. A criança se torna mais organizada com conexões lógicas que ainda diferem em muito da lógica dos adultos. Nessa subfase também encontramos mais associações com as palavras.

O segundo estágio do *pensamento em complexos* é definido como *coleções*. Nesse estágio, a criança combina objetos ou impressões concretas em grupos semelhantes. A criança agrupa os objetos e suas impressões baseando-se em alguma característica que os distingua de outros, e que os torna, de alguma forma, complementares, como em uma coleção de objetos. Vygotsky (1989, p. 54) concluiu que:

esse estágio longo e persistente do desenvolvimento do pensamento infantil tem suas raízes na experiência prática da criança, em que as coleções de coisas complementares freqüentemente formam um conjunto ou um todo. A experiência ensina à criança determinadas formas de agrupamento funcional: xícara, pires e colher; um conjunto de faca, garfo, colher e prato; o conjunto de roupas que usa. Tudo isso constitui modelos de complexos de coleções naturais.

E posteriormente, concluiu: “Poderíamos afirmar que o complexo de coleções é um agrupamento de objetos com base em sua participação na mesma operação prática – em sua cooperação funcional” (VYGOTSKY, 1989, p. 53).

As associações nesse estágio são, portanto, por coleções, e relacionam-se diretamente com a experiência prática.

No estágio posterior ao complexo em *coleções*, encontra-se o complexo em *cadeia*, definido por Vygotsky (1989, p. 55) como “característico do pensamento por complexos”, e como “a mais pura forma do pensamento por complexos”, devido a sua natureza factual e perceptivamente concreta, característica e fundamento de todo o segundo estágio de formação dos conceitos.

O *complexo em cadeia* pode ser definido como uma união de caráter dinâmico e consecutivo, segundo Vygotsky (1989, p.55), “de elos isolados numa única corrente, com a transmissão de significado de um elo para o outro”.

O quarto tipo de complexo observado e descrito por Vygotsky foi o *complexo difuso*. O difuso é caracterizado pela “fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos são formados por

meio de conexões difusas e indeterminadas” (VYGOTSKY, 1989, p.56). Os complexos difusos observados por Vygotsky constituem-se, na verdade, em generalizações feitas por crianças em áreas não-práticas e não-perceptuais de seu pensamento. É uma subfase onde o raciocínio relaciona-se com o significado intrínseco que a palavra possui, e possui relações lógicas mais concretas.

Vygotsky (1989, p.56) assim definiu essa subfase do pensamento em complexos:

Os complexos que resultam desse tipo de pensamento são tão indefinidos que podem, na verdade, não ter limites. Do mesmo modo que uma tribo bíblica cuja aspiração era multiplicar-se até que seus membros fossem mais numerosos que as estrelas do céu ou os grãos de areia do mar, um complexo difuso na mente de uma criança é também um tipo de família que tem poderes ilimitados para expandir-se pelo acréscimo de mais e mais indivíduos ao grupo original.

O complexo descrito por Vygotsky como o responsável pela mediação entre o pensamento em complexos, e naturalmente suas subdivisões, e o estágio final e mais elevado do desenvolvimento da formação de conceitos, é o pseudoconceito.

Vygotsky (1989, p. 57) chamou esse complexo de pseudoconceito, porque: a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo. O que deve ser observado nessa subfase é que embora os resultados sejam idênticos, o processo pelo qual são obtidos não é de forma alguma o mesmo que no pensamento conceitual. O pseudoconceito é resultado de todo um percurso; é um pseudosignificado resultante de um processo gradativo e evolutivo de fases cognitivas. Nesses termos, o pseudoconceito é uma “pseudocognição”. Já é uma construção simbólica de mundo, porém, sem a experiência e a maturidade necessária para seu um conceito propriamente dito.

Vygostsky (1989, p. 59), no que concerne ao pseudoconceito nos chama a atenção para o fato de que:

A equivalência funcional entre o complexo e o conceito, a coincidência, em termos práticos, entre o significado de muitas palavras para um adulto e para uma criança de três anos, a possibilidade de compreensão mútua e a semelhança aparente de seus processos de pensamento levaram à falsa suposição de que todas as formas de atividade intelectual do adulto já estão embrionariamente presentes no pensamento infantil, e que nenhuma transformação radical ocorre na puberdade. (...) O pseudoconceito serve de elo de ligação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. É dual por natureza: um complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito. Desse modo, a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos infantis.

Ao longo da teorização sobre o *pensamento em complexos* e suas subfases, uma questão parece bastante clara nas definições de Vygostsky sobre esse segundo estágio da formação dos conceitos: seu *caráter factual*, sua *natureza ativa*, caracterizada por *ações, reações* e, sobretudo, *conexões e associações* que não possuem a lógica de um conceito propriamente dito, mas, funciona como estágio de mediação, através de suas conexões e associações, para o estágio final e fundamental dos conceitos lógicos.

Vygostsky deixa claro em sua segunda fase, diversas características que a aproximam da categoria peirceana da *secundidade*, de relação direta com a experiência, de choque e reação. Vale ressaltar algumas das características dessa categoria universal, como: ação de um sentimento, reação específica a esse sentimento, reação do indivíduo a um estímulo. É a categoria da *Secundidade* que dá à experiência seu caráter factual, de ação e reação, de luta e de confronto.

Vygostsky (1989, p. 53) nos deixa diversos exemplos de características factuais e concretas (características da *secundidade*) que fazem parte de seu pensamento por complexos, tais a natureza diádica e dual do pseudoconceito; fazendo a ponte entre o estágio inicial e o estágio final. Em outros termos, o pensamento em complexos é a fase que realiza a mediação entre dois estágios, um inicial e o outro final, lógico e abstrato:

Em um complexo, as ligações entre seus componentes são concretas e factuais, e não abstratas e lógicas, da mesma forma que não classificamos uma pessoa como membro da família Petrov por causa de qualquer relação lógica entre ela e os outros portadores do mesmo nome. A questão nos é resolvida pelos fatos. (...) As ligações factuais subjacentes aos complexos são descobertas por meio da experiência direta. Portanto, um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais. Uma vez que um complexo não é formado no plano do pensamento lógico abstrato, as ligações que o criam, assim como as que ele ajuda a criar, carecem de unidade lógica; podem ser de muitos tipos diferentes. Qualquer conexão factualmente presente pode levar à inclusão de um determinado elemento em um complexo. É esta a diferença principal entre um complexo e um conceito.

Outro exemplo que Vygotsky (1989, p. 55) aponta é que, “a formação em cadeia demonstra claramente a natureza factual e perceptivamente concreta do pensamento por complexos”.

Nesses exemplos, estão explicados e claramente definidos o caráter de secundidade intrínseco ao estágio do pensamento por complexos: as ligações são *factuais*, dependentes da *experiência direta*, típicas das *relações diádicas* que caracterizam o plano da secundidade, não sendo formado no plano “conceitual”, ou seja, do pensamento lógico abstrato. Portanto, os complexos possuem, devido ao seu substrato factual, características de secundidade, enquanto que os conceitos, definitivamente lógicos e abstratos (devido ao seu caráter simbólico) pertencem ao universo da terceiridade.

Outra definição importante é a de que o *processo de associação* se instaura não somente por impressões da ordem da subjetividade, mas o que aproxima o caráter da secundidade nessa fase são as relações concretas e reais que existem entre os objetos. Além disso, como uma categoria mediadora de processo de desenvolvimento que inicia no primeiro (*primeiridade*) e direciona-se ao terceiro (*terceiridade*), essa etapa de Vygotsky (1989, p. 53), em suas palavras “*trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado*”.

Assim, devido aos diversos exemplos que Vygotsky utiliza para classificar a fase do *pensamento por complexos*, iremos classificá-la como uma forma de *Terceira-Secundidade*, na medida em que todos os subníveis desta fase apresentam como característica básica a relação direta com os elementos da experiência, de conexão e factualidade típicas da categoria da secundidade. Porém, como estamos falando de formação de “conceitos”, estamos falando de “signos”, de representações. Portanto, não estamos falando de percepções imediatas, mas de formas de percepções que carregam características de representatividade e objetivação típicas da categoria da terceiridade. Dessa forma, podemos concluir que essa fase pode ser interpretada como uma *Terceira-Secundidade*.

A última fase da formação dos conceitos, descrito por Vygotsky como *conceito propriamente dito*, define-se por ser um estágio maduro e experiente; com natureza *analítica, sintética e lógica*. É uma etapa caracterizada por sua *abstração* e por combinações somente passíveis de serem feitas devido ao seu nível intelectual e logicamente superior aos dos outros estágios.

Fernandes (1993, p. 13) assim a definiu:

As funções mentais elementares participam de uma combinação específica. O desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

A partir dessas observações sobre o último estágio de formação dos conceitos, podemos fazer um paralelo de suas características básicas com os conceitos da terceira categoria universal de Peirce, a *Terceiridade*. Nestes termos, a fase do *conceito propriamente dito* pode ser interpretada como uma Terceiridade propriamente dita, pelo seu alto nível de abstração, generalização e racionalização. Além de ser a fase final, ou seja, o objetivo e direção do desenvolvimento gradativo da cognição até essa terceira e última etapa que caracteriza o último estágio de formação dos conceitos.

Assim como na fenomenologia de Peirce, onde a *Primeiridade* evolui para a *Secundidade*, até a *Terceiridade*; nas fases de Vygotsky, também temos um processo evolutivo semelhante, onde o *Amontoado* evolui para o *Pensamento por Complexos*, até o *Conceito propriamente dito*. Em nossa interpretação peirceana para os estágios de formação dos conceitos de Vygotsky, o Amontoado, como uma Terceira-Primeiridade, evolui para o Pensamento por Complexos, uma Terceira-Secundidade, até seu objetivo final, o Conceito propriamente dito, que classificamos como Terceiridade, ou Terceira-Terceiridade.

Podemos exemplificar todo este processo através da seguinte figura:

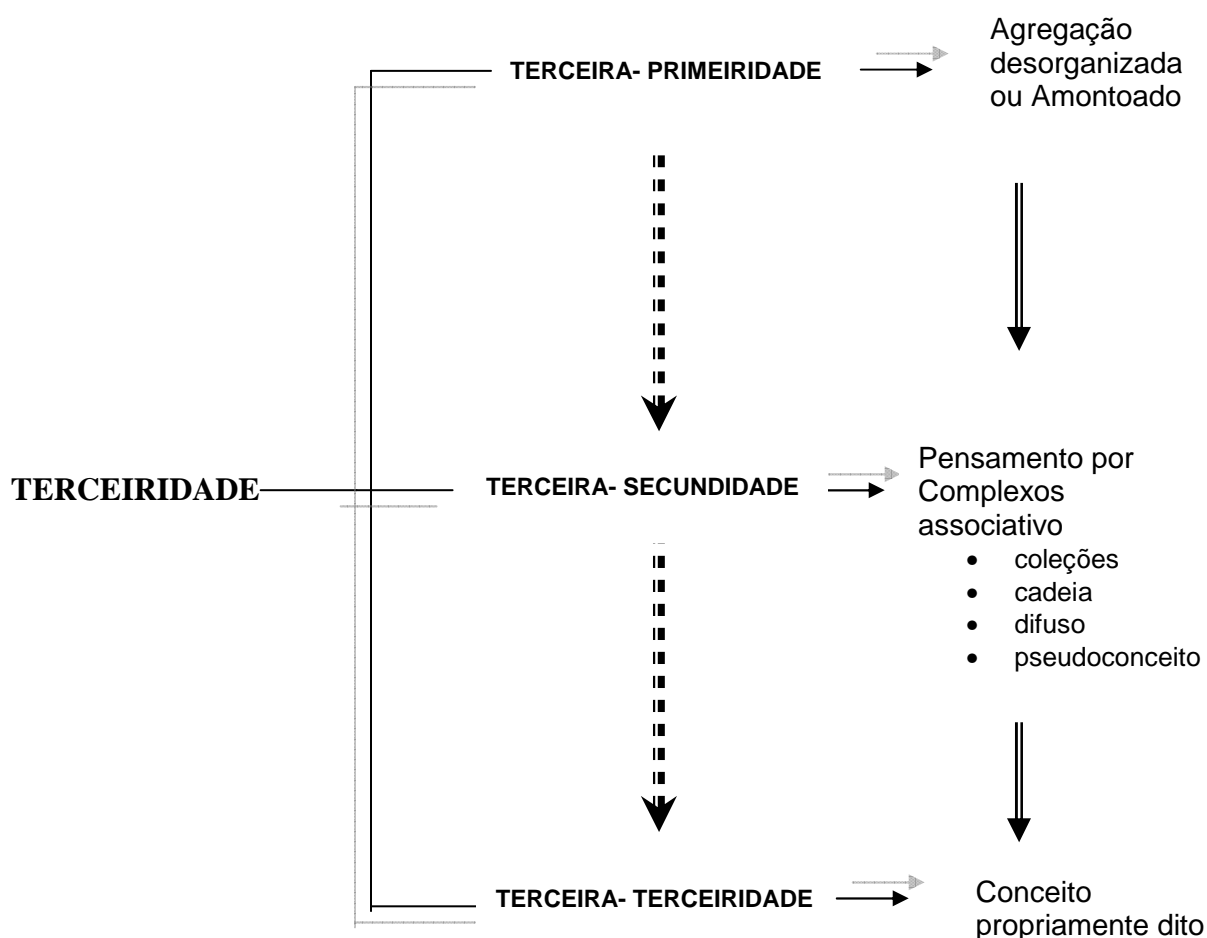


FIGURA 5- O Processo evolutivo das Categorias da Experiência e a Formação Gradativa dos Conceitos

Sob a perspectiva fenomenológica peirceana das três categorias universais, a estrutura postulada por Vygotsky para descrever o desenvolvimento da formação dos conceitos em três estágios ou fases, ganha um sentido evolutivo, um caráter de progressão em direção à complexidade lógica, responsável pelas diversidades e variedades cognitivas e lingüísticas. Nesses termos, as categorias em seu processo contínuo de expansão servem para explicar semioticamente a teoria das três fases, que estão em um processo gradativo de evolução, em direção ao desenvolvimento da formação dos conceitos.

Para ambos os autores, tanto para Vygotsky como para Peirce, ou seja, tanto na teoria da formação dos conceitos, como na teoria peirceana do signo, o que encontramos são teorias altamente complexas que buscam explicar as formas como classificamos a experiência através de nossas percepções imediatas. Os objetivos de ambas as teorias são muito próximas, porém suas diferenças estão no fato de Vygotsky ter se preocupado com a explicação do desenvolvimento deste processo numa perspectiva psicológica e com ênfase na análise de sujeitos empíricos; enquanto que para Peirce, seu objetivo era o de buscar categorias universais, aplicáveis a qualquer fenômeno. Vygotsky se preocupou com a observação psicológica, já Peirce, se preocupou em buscar uma lógica de engendramento das significações. O ponto de união de ambas as teorias está no fato de que elas se complementam enquanto arcabouços teóricos, permitindo a criação de arcabouços teórico-metodológicos aplicáveis às manifestações cognitivas.

Segundo Oliveira (2005, p. 68):

a libertação do mundo das impressões imediatas remete, inicialmente, à distinção entre homem e animal e à transposição entre sensação e pensamento, e relaciona-se, historicamente, à intervenção e uso de instrumentos e de signos mediadores.

Dessa forma, o desenvolvimento dos conceitos, ou seja, dos signos, se apresenta como uma forma de evolução de uma percepção da experiência em nível de primeiridade, questão discutida por Vygostsky como sendo uma forma de descontextualização da realidade imediata que demonstra uma mudança evolutiva de fundamental importância para os seres humanos. A formação dos conceitos, na perspectiva de Vygostsky, e a terceiridade na perspectiva de Peirce, são formas de níveis superiores de generalização e de abstração altamente organizados como formas superiores de conhecimento que transformam a experiência em cognição.

Este capítulo realizou uma análise dos estágios de formação dos conceitos de Vygostsky sob uma interpretação fenomenológica peirceana. Como pôde ser observado, a análise fenomenológica fundamentada na teoria de Peirce sobre as categorias universais da experiência, constitui um arcabouço teórico importante para os estudos de linguagem e da cognição, porque, como observou Fernandes (1993, p. 12): “A partir das generalizações primitivas o pensamento verbal desenvolve-se até o nível dos conceitos mais abstratos.” Dessa forma, o nível vago e inicial, a *primeiridade*, evolui, desenvolve-se, como é característico às teorias de Peirce, ao nível da *terceiridade*, da racionalização, interpretação, cognição. Porém, todo esse processo, em seu percurso evolutivo, passa pela mediação da *secundidade*, da ação e reação, causa e efeito.

Assim, concluímos que na primeira fase descrita por Vygostsky, *agregação desorganizada* ou *amontado*, encontramos características inerentes a primeira categoria fenomenológica de Peirce, a *primeiridade*; na segunda fase de formação dos conceitos, isto é, o *pensamento por complexos* e em suas cinco subdivisões, encontramos fundamentos da segunda categoria peirceana, a *secundidade*; e na terceira e última fase de formação dos conceitos, *conceito propriamente dito*, há, elementos

singulares a terceira, mais racional e lógica, sobretudo, a mais complexa das categorias fenomenológicas peirceanas, a *terceiridade*.

Nesse sentido, a aplicação dos conceitos fenomenológicos de Peirce constitui-se ao lado das três fases de formação dos conceitos de Vygostsky, também, em um instrumento de análise das etapas do desenvolvimento cognitivo humano, e permitem a observação, por um viés fenomenológico, do desenvolvimento dos processos como os indivíduos experimentam e simbolizam o mundo.

Nosso objetivo ao articular a fenomenologia de Peirce aos estágios de formação dos conceitos de Vygostsky, está no fato de que através das categorias fenomenológicas, categorias formais que demonstram as formas como as percepções imediatas evoluem para níveis superiores de generalização, podemos perceber uma lógica fenomenológica que está internamente presente nos estágios de formação dos conceitos, mostrando singularidades e especificidades, como a predominância de elementos qualitativos, existenciais e de generalização.

Assim, esses conceitos se apresentam como ferramentas semióticas de apreensão da realidade objetiva da experiência, ou seja, são instrumentos semióticos responsáveis pela cognição. Os conceitos são, na verdade, entidades semióticas triádicas que transformam a percepção em conhecimento organizado no universo psicológico e mental do indivíduo, ou seja, em generalizações, afastando o indivíduo de suas percepções imediatas e instaurando uma atividade superior de racionalização e interpretação, sendo o signo, o instrumento semiótico responsável pela transformação da experiência em cognição.

Neste trabalho, defendemos a tese de que há um processo gerativo de desenvolvimento das interpretações descritivas às narrativas, que se iniciam com unidades menos complexas e evoluem para unidades mais complexas que descrevem o

desenvolvimento da competência simbólica, e que nos permite observar os perfis cognitivos e singularidades do pensamento da criança que acompanham os estágios de desenvolvimento da linguagem verbal.

O estudo realizado neste capítulo sobre as bases fenomenológicas e formais das *Categorias da Experiência* de Charles Sanders Peirce, nos permitirão entender os princípios de organização desenvolvidos por Santaella (2002) em seu *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, e as diversas modalidades e submodalidades dos processos de descrição e de narratividade que estão fundamentadas nas categorias peircenas da experiência. Assim, a teoria da *Matriz Verbal* será usada com instrumental teórico e analítico para explicar e descrever os processos de desenvolvimento da linguagem verbal no decorrer do desenvolvimento cognitivo dos informantes selecionados, nos indicando um mapa do processo gerativo de desenvolvimento das interpretações, que em uma perspectiva peirceana entendemos como *signos*, e em uma perspectiva vygotskyana entendemos como *conceitos*.

CAPÍTULO 5 – O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DAS MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO

5.1- ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A PRIMEIRA CLASSIFICAÇÃO

As Matrizes da Linguagem e Pensamento tiveram seu início nos estudos realizados por Santaella durante uma pesquisa sobre os problemas de leitura e redação dos alunos da PUC-SP entre 1973 e 1975. Com o objetivo de entender como se estruturava a organização global dos textos, que revelava os problemas de coesão e de coerência da produção textual dos alunos, Santaella (1996, p. 184) concluiu que os textos se organizavam a partir de certas leis, em outros termos, certas matrizes que norteavam a variabilidade da produção textual. O resultado desses estudos foram publicados no livro *Produção de Linguagem e Ideologia* (1996), em um capítulo intitulado *Por uma Classificação da Linguagem Escrita* (SANTAELLA, 1996, p. 181-206).

Podemos encontrar neste capítulo as primeiras classificações desenvolvidas por Santaella para descrever as características da linguagem escrita, a partir das analogias estabelecidas entre a clássica divisão do discurso em Descrição, Narração e Dissertação, com as categorias da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, desenvolvidas por Peirce para explicar as formas de apreensão da experiência.

De início, devemos observar que mesmo tendo sido criada com o objetivo de analisar apenas a linguagem escrita, a primeira classificação desenvolvida por Santaella (1996) nos permite uma análise, também, da linguagem oral, na medida em que a linguagem escrita é inegavelmente uma representação da linguagem oral. Esta primeira

classificação nos permite uma observação da lógica dos processos de representação. O que estamos chamando aqui de “lógica dos processos de representação”, é a lógica inerente à linguagem verbal que fundamenta a estruturação dos processos representativos. Ou seja, a linguagem verbal representa a experiência através de uma lógica de estruturação altamente complexa e específica: uma verdadeira lógica de estruturação das representações da experiência.

Esta primeira classificação desenvolvida por Santaella (1996) nos permite observar as diferenças e as singularidades nas formas de estruturação das representações, em outros termos, a observação da estruturação das simbolizações. Este processo de simbolização da experiência, altamente estruturado, é característico apenas da linguagem humana.

Este caráter de estruturação das representações da experiência já havia sido foco de atenção do psicólogo alemão Karl Bühler, através de sua clássica classificação das funções da linguagem humana em: função representativa, exteriorização psíquica e atuação social (ou apelo). Entre essas três funções, Bühler apontava a função representativa como a mais importante.

Segundo Bühler, de todos os aspectos, o que mais claramente distingue a linguagem do homem da linguagem dos outros animais é exatamente a capacidade humana de simbolizar e de representar a experiência de forma altamente estruturada. Esta forma de representação organizada, específica, complexa e estruturada é o que mais claramente distingue a linguagem do homem das outras formas de linguagem, tanto animal como artificial.

Nesta perspectiva, a representação é um processo de ordenação das percepções da experiência de forma harmoniosa e coerente, e é exatamente nesta estrutura de

representação organizada da experiência que encontramos os reflexos da capacidade humana altamente específica de pensamento.

A lógica da estrutura das representações e simbolizações da linguagem humana refletem a estrutura complexa e organizada do pensamento do homem; e quando falamos em simbolizações, estamos na Semiótica de Peirce, falando na terceira classificação da tricotomia que classifica as relações do signo com seu objeto, ou seja, estamos falando do símbolo. E falar em símbolo é falar em terceiridade, ou seja, racionalização, interpretação, cognição e conhecimento.

Dessa forma, começa a ficar claro, como as classificações desenvolvidas por Santaella (1996 e 2001) podem servir para a análise do desenvolvimento da linguagem humana verbal-articulada. O que a classificação desenvolvida por Santaella revela, são as diferentes lógicas de estruturação da experiência que podem ser observadas na linguagem humana; porém, partindo do princípio daquilo que na Semiótica de Peirce faz da linguagem um sistema de signos altamente específico: sua característica eminentemente simbólica, e seu caráter de terceiridade.

A linguagem humana é regida por leis muito específicas que lhes dão uma capacidade de representação própria, ímpar, organizada, que unem signos em uma ordem altamente estruturada, gerando sentido e significação.

A *Matriz da Linguagem Verbal* nos permite entrar exatamente no universo da lógica de organização da linguagem verbal, estruturada em três diferentes níveis de sentido e de representações básicas, que são, sobretudo, formas de pensamento.

A proposta inicial de Santaella (1996) era a de uma classificação da linguagem escrita, porém, os mesmos processos da tradicional divisão do discurso em: descrição, narração e dissertação, podem ser observadas também na linguagem oral. Não podemos

esquecer que a linguagem escrita é nada mais, nada menos, do que uma representação da linguagem oral criada para fins funcionais.

Esta mesma forma de organização clássica do discurso em descrição, narração e dissertação, também pode ser encontrada na produção lingüística oral da criança, quando vista pela perspectiva da aquisição e do desenvolvimento gradativo da linguagem verbal como estágios de desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Este é o foco de atenção deste trabalho.

A análise dos processos de desenvolvimento da linguagem na criança pode revelar que a linguagem oral, em seu desenvolvimento gradual, nos primeiros anos de vida da criança, apresenta esta mesma forma de organização e, dessa forma, pode ser observado pela perspectiva da Matriz da Linguagem Verbal.

O ponto de partida da idéia central deste trabalho, de que as categorias da experiência desenvolvidas por Peirce podem servir como substrato teórico na análise do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança, nascem de estudos anteriores dos trabalhos desenvolvidos por Gorléé (1987, p. 45-55) e Sheriff (1994). Cada uma das classificações apresentadas por Santaella (1996, 2001) como modalidades de organização da linguagem verbal: descrição, narração e dissertação, revelam formas específicas e organizadas de representação da experiência. Dessa forma, a *Matriz da Linguagem Verbal* revela, através de sua organização específica, a forma como a experiência está representada na linguagem; ou seja, as modalidades da Matriz descrevem as formas de organização da cognição humana, espelhadas na linguagem verbal.

Porém, como observa Santaella (1996, p. 188) em sua primeira classificação:

Coincidentemente (será coincidência?) esses três modos de caracterização do discurso têm analogias evidentes com as três categorias peirceanas dos três modos de apresentação/apreensão dos fenômenos na consciência.

A tradicional divisão do discurso em descrição, narração e dissertação, servirá como teoria e método na análise do desenvolvimento da linguagem verbal da criança: objetivo central deste trabalho.

A escolha desta perspectiva nasce da recusa de uma análise puramente lingüística, no nível quantitativo das unidades lexicais e morfológicas da produção lingüística da criança. A análise que será adotada neste trabalho, tem como objetivo observar a produção lingüística da criança na sua totalidade, ou seja, na sua globalidade, na medida em que, a linguagem verbal da criança se apresenta como um instrumento lingüístico que reflete claramente os estágios de desenvolvimento dos processos de aquisição da linguagem e do conhecimento.

Dessa forma, a divisão clássica do discurso em descrição, narração e dissertação, deverá ser vista como estágios de percepção e de observação da experiência, representados “mediatamente” em três níveis básicos de organização do discurso verbal. Porém, estes três níveis de organização e de sistematização do discurso, que espelham e representam a experiência da criança são, sobretudo, estágios gradativos. Um é mais complexo e elaborado do que o anterior e, assim, um estágio é subjacente ao outro, em uma escala evolutiva. É neste ponto que as categorias fenomenológicas desenvolvidas por Peirce servem para descrever os estágios gradativos de percepção que são inerentes aos três níveis da atividade discursiva e cognitiva.

Segundo Gorrée (1987) em seu artigo “*Firstness, Secondness, Thirdness, and Cha(u)cinness*”, o processo gradativo de apreensão da experiência e de construção do conhecimento desta experiência externa na linguagem, pode ser visto pela perspectiva das categorias peirceanas da primeiridade, secundidade e terceiridade. Gorrée utiliza a terminologia: Primeiridade Icônica, Secundidade Indexical, e Terceiridade Simbólica, uma terminologia que mistura as categorias da experiência com a classificação dos

signos, para descrever as formas de experimentação de mundo, e os estágios de aprendizado do protagonista da novela de Jerzi Kosinski (1971), “Being There”. A grande contribuição do artigo de Gorrée, está no fato de utilizar as categorias fenomenológicas para demonstrar que, em seu desenvolvimento, da infância à idade adulta, o homem adquire habilidades para apreender e descrever a experiência que o cerca, ou seja, fatos, condições, e qualidades do mundo a sua volta. E essas habilidades de apreensão podem ser descritas pelas categorias da experiência.

Santaella (1996, 2001) também utiliza as categorias da experiência, e a classificação dos signos para desenvolver um sistema classificatório das matrizes das linguagens sonora, visual e verbal. Será visto mais adiante que, tanto as matrizes básicas, como as submodalidades que nascem dessas matrizes, são baseadas na aplicação da recursividade das categorias fenomenológicas.

O problema da classificação de Gorrée (1987) está no fato de ter classificado a produção lingüística do personagem como formas de primeridade e de secundidade. Na teoria de Peirce, a linguagem verbal é um fenômeno de terceiridade.

Sheriff (1994, p. 32) em seu: *Charles Peirce's Guess at The Riddle*, chamou a atenção para o fato de que os mecanismos de percepção do homem, vistos pela perspectiva das categorias da experiência de Peirce, já se apresentam como formas de terceiridade:

Or to put it in Peircean terms, our only experience or perception of Firstness or Secondness is always for us Third-Firstness or Third-Secondness (...). What is last in the order of evolution is first in human experience. Thought is representation; it is signs of signs.

Assim, na medida em que a linguagem verbal é uma representação do pensamento, ela se apresenta como uma forma de terceiridade, e como uma forma de terceiridade, ela carregará em seu âmago, tanto elementos de primeiridade, como de

secundidade. Foi exatamente o reconhecimento das categorias que são subjacentes à terceiridade, que permitiram à Santaella aplicar a recursividade das categorias e reconhecer os três tipos de básicos de organização discursiva, e assim, reconhecer a possibilidade de existência de submodalidades internas.

Segundo Santaella (1996, p. 187)

Quando penetramos no âmbito da linguagem verbal (sistema de signos), pode-se concluir que cada texto manifesto é um conjunto de representações, ou seja, o objeto do texto é sempre um objeto complexo. Isso não impede, no entanto que esse objeto seja detectável na linguagem. Tanto é assim, que o texto é interpretável e terá um modo de organização específico em função do que nele está representado.

Assim, Santaella (1996, p. 188) conclui que

É baseada nesse caráter da linguagem que surge a classificação do discurso em descrição, narração e dissertação, pois esses discursos variam enquanto modo de estruturação de acordo com a espécie de objeto que neles se representa.

Assim, a percepção dos objetos da experiência, quando representados na linguagem verbal, apresentará modos de estruturação diferentes. O que está no centro da discussão deste trabalho são as formas como a linguagem vai variar os modos de representação dos objetos da experiência, e esta forma de variar as representações está baseada nas capacidades cognitivas e lingüísticas do indivíduo. A forma como o objeto será representado na linguagem verbal, é totalmente dependente do desenvolvimento lingüístico e cognitivo. As formas de estruturação mais simples, demonstram estágios lingüísticos e cognitivos iniciais, enquanto que as formas mais elaboradas e complexas de representação, demonstram estágios intermediários e de maior desenvolvimento. Em outros termos, o uso dessa classificação, relacionada com as categorias da experiência, irá demonstrar estágios de desenvolvimento da linguagem na criança.

A utilização da matriz da linguagem verbal na análise das produções lingüísticas permite diversas possibilidades de observação das atualizações da linguagem verbal, e

revela as diferentes formas que a linguagem verbal pode assumir, principalmente quando pensamos nas formas como a linguagem verbal é atualizada na fala da criança. Este tipo de atualização é totalmente dependente do estágio lingüístico e cognitivo específico no qual a criança se encontra. Ela só poderá falar, ou seja, atualizar a linguagem verbal em uma atividade discursiva efetiva, com o instrumental lingüístico que possui em uma idade e faixa etária específica.

Quando utilizamos o termo “atualização”, não podemos esquecer da clássica dicotomia *langue* e *parole*, desenvolvida por Ferdinand de Saussure (1916), fundador da Lingüística Moderna.

Para Saussure, a *langue* é o sistema lingüístico, um sistema abstrato, social e potencial; enquanto que a *parole*, é concreta, individual e atual, ou seja, é a atualização deste sistema lingüístico na atividade lingüística individual do falante.

Claramente, o que pode ser percebido, são distintos estágios gradativos de desenvolvimento da fala na criança. Este desenvolvimento gradual da fala espelha os estágios lingüísticos e cognitivos no qual a criança se encontra. Neste trabalho, a *Matriz da Linguagem Verbal* desenvolvida por Santaella (2001) servirá para demonstrar as diferenças de organização das estruturas de representação nos diferentes estágios e, sobretudo, classificá-los entre as diversas modalidades e submodalidades classificadas por Santaella (1996, 2001).

A linguagem da criança possui uma organização específica, dependente do estágio cognitivo e lingüístico no qual se encontra. Suas percepções e representações de mundo e da experiência serão representadas na linguagem verbal: seu instrumento de comunicação e de organização cognitiva. Este trabalho tem como objetivo mostrar que o desenvolvimento da linguagem na criança apresenta características de estruturação que podem e devem ser analisadas e classificadas pela perspectiva da *Matriz da*

Linguagem Verbal, na medida em que, as submodalidades da Matriz Verbal permitem uma observação global da atividade discursiva. Assim, esta teoria pode ser utilizada juntamente com outras abordagens tradicionais de estudo sobre os processos de aquisição da linguagem, tais como a lingüística descritiva e a abordagem funcional.

Como já foi discutido anteriormente, a linguagem verbal é um fenômeno de terceiridade, e assim, Santaella (1996) desenvolveu sua primeira classificação da linguagem verbal, levando em consideração o fato de que a terceiridade, engloba e carrega elementos de primeiridade e de secundidade. É a partir deste princípio, de que a linguagem é um fenômeno de terceiridade, que Santaella classificou as três modalidades do discurso, relacionando-as com as três categorias fenomenológicas: a descrição com a primeiridade, a narração com a secundidade e a dissertação com a terceiridade.

Devemos observar que a descrição se apresenta, basicamente, como um processo de tradução da linguagem verbal das apreensões sensoriais. Porém, sua relação mais evidente com a primeiridade está no fato de que os sentidos primeiramente apreendem qualidades positivas da experiência. Assim, para Santaella (1996, p. 191) “desse modo a descrição seria uma tentativa de se traduzir, pelo verbal, caracteres qualitativos que os sentidos captam”.

E, principalmente, para Santella (1996, p. 192)

a descrição seria um tipo de manifestação da linguagem verbal que tende a se aproximar do primeiro modo de apresentação dos objetos na consciência. Ou melhor, que tende a registrar pelo e no verbal esse primeiro modo de apreensão.

Portanto, a descrição apresenta características evidentes da primeira categoria fenomenológica, a primeiridade, em sua tentativa de traduzir pela linguagem verbal o universo das qualidades. E isto vai ficar evidente quando analisamos o desenvolvimento gradativo da linguagem na criança. Pois, a linguagem da criança, em seus estágios iniciais, apresenta características claramente descritivas. O foco de atenção da criança,

seu instrumental lingüístico, em seu estágio cognitivo específico, apresentam semelhanças também com a categoria da primeiridade. Assim, como ficará evidente, nos capítulos seguintes, os primeiros elementos que podem ser observados na produção lingüística da criança, serão elementos de primeiridade e, portanto, formas de descrição.

A segunda modalidade básica da linguagem verbal, e posterior a descrição, é a narração. A analogia estabelecida é entre a narração e a categoria da secundidade.

Segundo Santella (1996, p. 192)

As características da narrativa parecem bastante semelhantes à segunda categoria de Peirce, ou melhor, a narrativa seria um modo de organização da linguagem que tende a registrar através do convencional (signo lingüístico) esse universo segundo: dos fatos existenciais, da dualidade agente-paciente (de ações), do esforço/resistência, “do agir sobre objetos externos e sobre o próprio eu”.

Assim, a definição de narração apresenta características da segunda categoria fenomenológica desenvolvida por Peirce. Elementos como: ação, conflito, esforço, resistência e reação, são elementos característicos da segunda categoria da experiência. E o movimento dessas ações e fatos geram o fazer narrativo.

Vale ressaltar que o segundo estágio do desenvolvimento gradativo da linguagem da criança apresenta estas características da narrativa e da secundidade. Neste estágio, a criança emerge de um estágio descritivo (por causa da ordenação utilizada em sua produção lingüística para comunicar as percepções do objeto), para um segundo estágio onde elementos como ação, ação entre personagens, fatos e etc... passam a ser “narrados”.

De um estágio descritivo, ou seja, de descrição das qualidades apreendidas dos objetos percebidos, a criança neste segundo estágio passa a narrar os fatos e os acontecimentos, e dessa forma, apresenta em sua produção lingüística características muito próximas da segunda categoria da experiência desenvolvidas por Peirce.

A terceira classificação nasce da analogia estabelecida por Santaella (1996, p. 193) entre a dissertação e a categoria da terceiridade. O nível da dissertação merece uma atenção especial em nosso trabalho.

O problema surge na análise do desenvolvimento da linguagem da criança. A linguagem da criança é claramente um processo racional, conceitual, e de operações mentais. Em um primeiro nível de análise, poderíamos classificá-la como um processo de dissertação. Porém, Santaella (1996, p. 193) nos chama a atenção para algumas características da dissertação que permitem uma analogia com a terceira categoria da experiência desenvolvida por Peirce que merecem nossa atenção:

Quando falamos em dissertação estamos falando em conceituações, estabelecimento de leis gerais, formulações abstratas. Em suma, estamos no habitat do intelecto. São operações mentais que traduzem em leis e tipos gerais, ou seja, em conceitos, as ocorrências que se repetem e que se tornam hábito. O exemplo mais claro do que chamamos conceito é a definição, pois definir é arrumar as coisas segundo leis gerais, ou seja, organizá-las em classes. Portanto, o conceito é tudo aquilo que é produzido por uma convicção racional e que tem o modo de ser de um tipo geral.

E exemplifica a noção de conceito:

(...) pois sendo os conceitos tipos gerais, abstratos, exigem familiaridade e formação de hábitos mentais para serem captados, ou melhor, exigem um repertório de experiências intelectuais já acumuladas na memória. (SANTAELLA, 1996, p. 194)

Assim, podemos concluir que no primeiro estágio, na *descrição*, a linguagem verbal descreve aspectos qualitativos do objeto observado; no segundo estágio, isto é, na *narração*, a linguagem verbal apresenta ações, fatos, atividades sendo narrados; e na *dissertação*, encontramos elementos racionais, intelectuais e gerais representados na linguagem verbal. São esses elementos que serão observados nos estágios gradativos de desenvolvimento da linguagem da criança, com o objetivo de criarmos perfis lingüísticos e cognitivos através da *Matriz Verbal*.

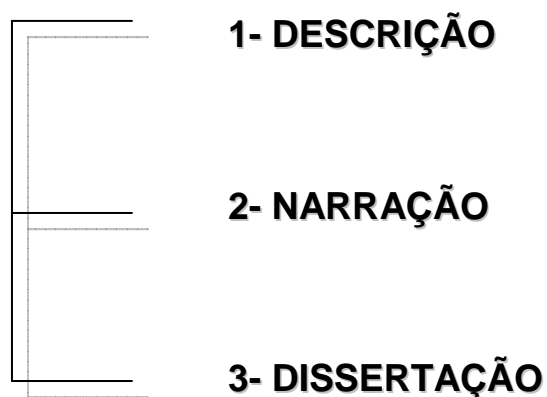


FIGURA 6- As Modalidades Básicas da Primeira Classificação

Porém, devido a precariedade dessa divisão inicial para a observação das singularidades, características e diferenças que existem entre as diferentes formas de descrição, narração e dissertação, Santaella (1996, p. 195) propôs a existência de uma subdivisão interna a cada uma das classificações, baseadas na recursividade das categorias. Assim, a subclassificação interna das classificações básicas foram divididas com base nos três modos de representação do signo: os modos icônico, indicial e simbólico.

Como foi observado, a linguagem verbal é inegavelmente um fenômeno de terceiridade em todos os sentidos; porém, a terceiridade apresenta elementos tanto de primeiridade como de secundidade. Podemos, assim, resumir as modalidades e submodalidades da linguagem verbal apresentadas na primeira classificação (1996):

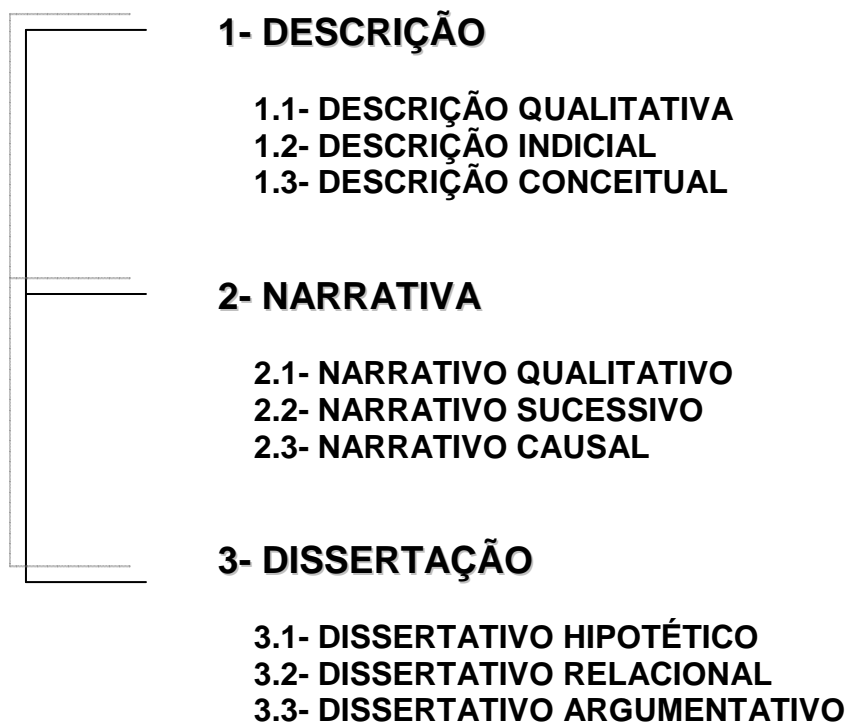


FIGURA 7- As Submodalidades da Primeira Classificação

Assim, podemos concluir que os três modos básicos de categorização da linguagem verbal em descrição, narração e dissertação, e suas submodalidades, estão diretamente relacionadas com as categorias fenomenológicas da experiência.

5.2- A CLASSIFICAÇÃO DA LINGUAGEM VERBAL NAS MATRIZES DA LINGUAGEM E PENSAMENTO

Em 2001, Santaella publicou as *Matrizes da Linguagem e Pensamento*, uma obra que ampliava sua idéia original de aplicação da recursividade das categorias da experiência, não apenas na linguagem verbal, mas, também, nas linguagens sonora e visual.

Com essa ampliação, a classificação inicial publicada em 1996, sofreu algumas alterações, principalmente no nível de suas submodalidades. Essas alterações nasceram da atenta análise das diferentes formas e estruturas de linguagem que foram observadas pela autora, e tiveram como resultado, novas submodalidades, conceitos e terminologias. Iremos, neste trabalho, direcionar nossa atenção para os estudos e classificações desenvolvidos para a conceituação do que Santaella chama de *Matriz Verbal*.

Na medida em que o centro da discussão da Matriz da Linguagem Verbal está no “poder do verbal para representar” (Santaella: 2001, p. 286) e, sobretudo, na medida em que a base da classificação desenvolvida por Santaella (2001) para a *Matriz Verbal* está exatamente neste caráter eminentemente representativo da linguagem verbal, sendo essa linguagem verbal um tipo específico de signo, o símbolo; iremos aplicar as classificações desenvolvidas por Santaella na análise do desenvolvimento gradativo da linguagem verbal, ou seja, dos signos lingüísticos (símbolos) que constituem as frases e sentenças que são produzidas pela criança em estágios lingüísticos e cognitivos específicos.

As modalidades do discurso verbal desenvolvidas por Santaella (2001) têm como objetivo caracterizar os princípios de organização seqüencial que estão na base do discurso verbal. Dessa forma, essas modalidades que são a base da matriz da linguagem

verbal, podem ser claramente aplicadas como um arcabouço teórico-metodológico para a análise do desenvolvimento gradativo da linguagem verbal da criança, na medida em que revelam os diferentes tipos de organização seqüencial utilizada pela criança em sua produção lingüística, ou seja, em sua produção de frases; e além disso, permite, também, a classificação e observação das diferentes organizações seqüenciais das frases em faixas etárias diferentes.

A hipótese central de Santaella (2001, p. 286) é a de que

alicerçada nas categorias universais de Peirce, a descrição, narração e dissertação são os três grandes princípios organizadores da seqüencialidade discursiva. Mas essa organização só se dá em função do potencial representativo da linguagem verbal.

Assim, como as categorias da experiência revelam as formas de tradução da experiência em signo, a descrição, narração e dissertação emergem como os três grandes princípios da seqüencialidade discursiva.

Dessa forma, iremos buscar estes três princípios básicos de seqüencialidade na organização da linguagem oral produzida pela criança.

Segundo Santaella (2001, p. 286)

há três situações representativas básicas que se constituem em princípios de organização seqüencial do discurso verbal: o descrever, o narrar e o dissertar. O discurso é assim interpretável em função de uma organização lingüística que lhe é específica e que depende daquilo que está nele representado.

Mesmo tendo a consciência de que a oralidade só pode ser descrita nos cruzamentos que estabelece com as outras duas matrizes: sonora e visual; utilizaremos em nossa análise as modalidades que emergem da Matriz da Linguagem Verbal, na medida em que temos como objetivo observar as diferentes formas de organização seqüencial discursiva, produzidas pela criança em estágios lingüísticos e cognitivos

específicos, que demonstram a existência de diferentes formas de organização das seqüências na atividade verbal em faixas etárias diferentes.

Iremos utilizar em nossas análises, a segunda classificação da linguagem verbal que emerge do *Matrizes da Linguagem e Pensamento* (2001). Esta segunda classificação apresenta algumas diferenças da primeira classificação encontrada em *Produção de Linguagem e Ideologia* (1996):

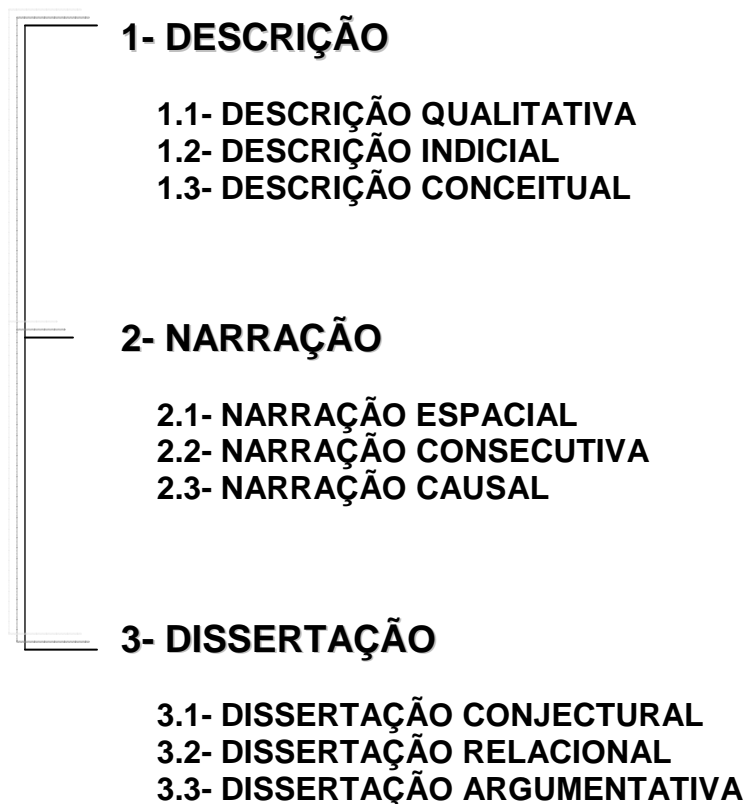


FIGURA 8- A Matriz da Linguagem Verbal e Suas Modalidades

5.3- AS MODALIDADES DO DISCURSO VERBAL

A nova classificação da linguagem verbal desenvolvida por Santaella em seu livro *Matrizes da Linguagem e Pensamento* (2001) apresenta maior rigor e sofisticação na organização das modalidades e submodalidades que emergem da replicação das categorias peirceanas da experiência na tipologia clássica do texto, devido a sua atenta observação de que a tipologia textual deve ser entendida a partir do potencial representativo da linguagem verbal. Assim, o que Santaella nos apresenta é muito mais do que uma classificação tipológica de textos, mas sim, modalidades pragmáticas que estão subjacentes aos objetivos da atividade discursiva. Em resumo, o que Santaella (2001) nos legou foi um estudo dos princípios de organização seqüencial que estão na base da atividade lingüística.

Uma questão que merece a nossa atenção é o fato do uso do termo “modalidade” no lugar de “tipo” ou “tipos” na constituição de suas *Matrizes*. O rigor terminológico adotado por Santaella tem como objetivo demonstrar que os níveis e estágios que podem ser observados internamente, em cada uma das matrizes da linguagem e pensamento, são formas, aspectos e características que nascem do desdobramento interno da aplicação da recursividade das categorias fenomenológicas. Segundo Santaella (2001, p.286)

Não utilizo o termo “tipo” mas “modalidade” porque julguei este último mais adequado para caracterizar as divisões e subdivisões que resultam da aplicação do princípio de recursividade das categorias peircianas. O processo de desmembramento interno por duplicação e reduplicação de princípios similares parece ficar melhor expresso através do termo “modalidade” aqui empregado em seu sentido habitual de forma, aspecto ou característica de algo.

A *Matriz Verbal* demonstra os princípios de organização seqüencial que constituem a base do discurso verbal; porém, devemos entender que os princípios que

organizam a seqüencialidade discursiva estão intrinsecamente relacionados com as capacidades de representação dos símbolos que constituem a linguagem verbal. E por este motivo que Santaella classifica a *Matriz Verbal* como a “terceira” matriz, devido a sua natureza simbólica e representativa que constitui a categoria da terceiridade. A terceiridade é a categoria da representação em signos, racionalização e cognição e, dessa forma, começa a ficar evidente que a *Matriz Verbal* e suas modalidades que representam lingüísticamente o universo da experiência, é capaz de espelhar o desenvolvimento cognitivo na linguagem verbal. Para Santaella (2001, p. 286) suas matrizes

não pretendem criar uma idéia de tipologia textual, mas sim caracterizar os princípios de organização seqüencial que estão na base do discurso verbal. De acordo com a minha hipótese, alicerçada nas categorias universais de Peirce, a descrição, a narração e a dissertação são os três grandes princípios organizadores da seqüencialidade discursiva. Mas essa organização só se dá em função do potencial representativo da linguagem verbal.

No que concerne ao caráter representativo, a constituição simbólica e convencional dos signos que constituem *Matriz Verbal*, Santaella (2001, p. 286) nos chama a atenção para o fato de que

como sistema de símbolos, a função representativa lhe é precípua. Há três situações representativas básicas que se constituem em princípios de organização seqüencial do discurso verbal: o descrever, o narrar e o dissertar. O discurso é assim interpretável em função de uma organização lingüística que lhe é específica e que depende daquilo que está nele representado.

Baseando-se, assim, nas categorias fenomenológicas de Peirce, Santaella (2001, p. 287) postula que existem “três universos representativos básicos: o universo das qualidades, o universo dos fatos e o universo das idéias” e “esses universos correspondem justa e respectivamente à descrição, narração e dissertação”; em outros termos, os elementos fundamentais de todos os fenômenos estão presentes e constituem as características básicas das modalidades da *Matriz Verbal*.

É de fundamental importância termos em mente que a visão da atividade discursiva em três matrizes básicas não constitui um reducionismo das formas e atividades pragmáticas da linguagem verbal. As *Matrizes* encontram suas bases nas categorias fenomenológicas de Peirce, e isto nos permite entender a constituição, especificidade e singularidade dos atos de fala, pois as categorias se desenvolvem de forma crescente, da primeiridade à terceiridade, porém são recursivas, de forma que o terceiro carrega elementos da segunda e da primeira categoria, enquanto a segunda categoria carrega elementos da primeira. É dessa forma que a *Matriz Verbal* não reduz a atividade lingüística a meras categorias formais, mas demonstra que “essas categorias alicerçam todas as possíveis variações e heterogeneidades discursivas” (SANTAELLA, 2001, p. 287).

Acreditamos que as leis que regem o desenvolvimento e evolução das categorias da experiência são as mesmas leis que regem o desenvolvimento da seqüencialização do discurso verbal, pois as categorias da experiência são categorias “universais”, constituintes de todos os fenômenos materiais ou mentais e, dessa forma, constituintes também do fenômeno lingüístico.

Santaella (2001, p.288) prefere restringir as modalidades do discurso verbal à linguagem escrita, na medida em que as modalidades descritiva e dissertativa se manifestam melhor na linguagem escrita do que na oral:

Considerando fatores desse tipo, minha restrição das modalidades do discurso verbal à linguagem escrita deve-se portanto ao fato de que as modalidades do discurso verbal, especialmente a descrição e a dissertação, encontram sua morada muito mais na linguagem escrita do que na oral. Isso se explica porque a linguagem oral se caracteriza como código híbrido, tecido no entrecruzamento de várias linguagens (o ritmo, pausas, modulações e entonação da voz características da música: a gestualidade do corpo e do rosto como contrapontos e complementos não verbais ao verbal etc.). Assim, como código híbrido, a oralidade só pode ser perfeitamente descrita nos cruzamentos que nela se estabelecem entre as três grandes matrizes: sonora, visual e verbal.

Beaugrande e Dressler (apud SANTAELLA, 2001, p. 289) classifica os textos verbais em

“textos descritivos servem para preencher áreas de conhecimento nas quais os centros são objetos ou situações”. Os textos narrativos são aqueles que “organizam ações e eventos em uma ordem seqüencial”. Por fim, os textos argumentativos são aqueles que “ressaltam como verdadeiro vs. Falso, positivo vs. Negativo o reconhecimento ou a avaliação de determinadas idéias ou convicções”.

É exatamente devido a limitação que esta tipologia clássica dos textos impõe às manifestações da atividade discursiva, que Santaella, recorrendo aos princípios fenomenológicos das categorias cenopitagóricas desenvolvidas por Peirce, desenvolveu internamente às tipologias clássicas da descrição, narração e dissertação, modalidades e submodalidades que demonstram de forma lógica e coerente as possíveis variações e heterogeneidades da atividade lingüística. As modalidades e submodalidades desenvolvidas por Santaella demonstram que internamente aos três grandes princípios que organizam a seqüencialidade discursiva, encontramos características que demonstram as singularidades do funcionamento das leis simbólicas da representação verbal. Por este altíssimo nível de formalização e de organização da *Matriz Verbal*, e de suas modalidades, que defendemos o uso desta teoria como instrumental analítico para a observação do desenvolvimento lingüístico e cognitivo infantil. Como nos explica Santaella (2001, p.289)

Foi por ter essa limitação em vista que minha proposta de classificação não se deteve na primeira tríade, descrição, narração e dissertação, mas expandiu-se em submodalidades capazes de exibir em todos os seus desdobramentos a mesma coerência lógica. Isso só foi possível devido à vestimenta da semiótica peirceana que nos apresenta uma fundamentação fenomenológica e epistemológica inédita. Desse modo, a aplicação recursiva das categorias no interior de cada uma das grandes modalidades nos dá as nove submodalidades seguintes (os desdobramentos ulteriores serão apresentados nos momentos oportunos)(...).

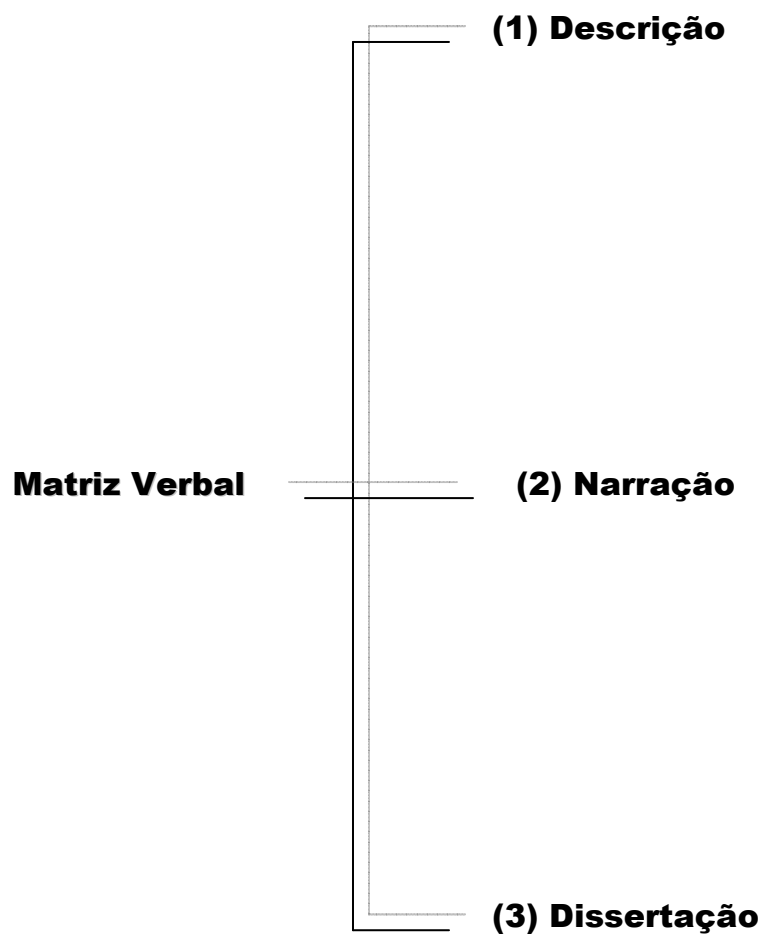


FIGURA 9 – Modalidades da Matriz Verbal

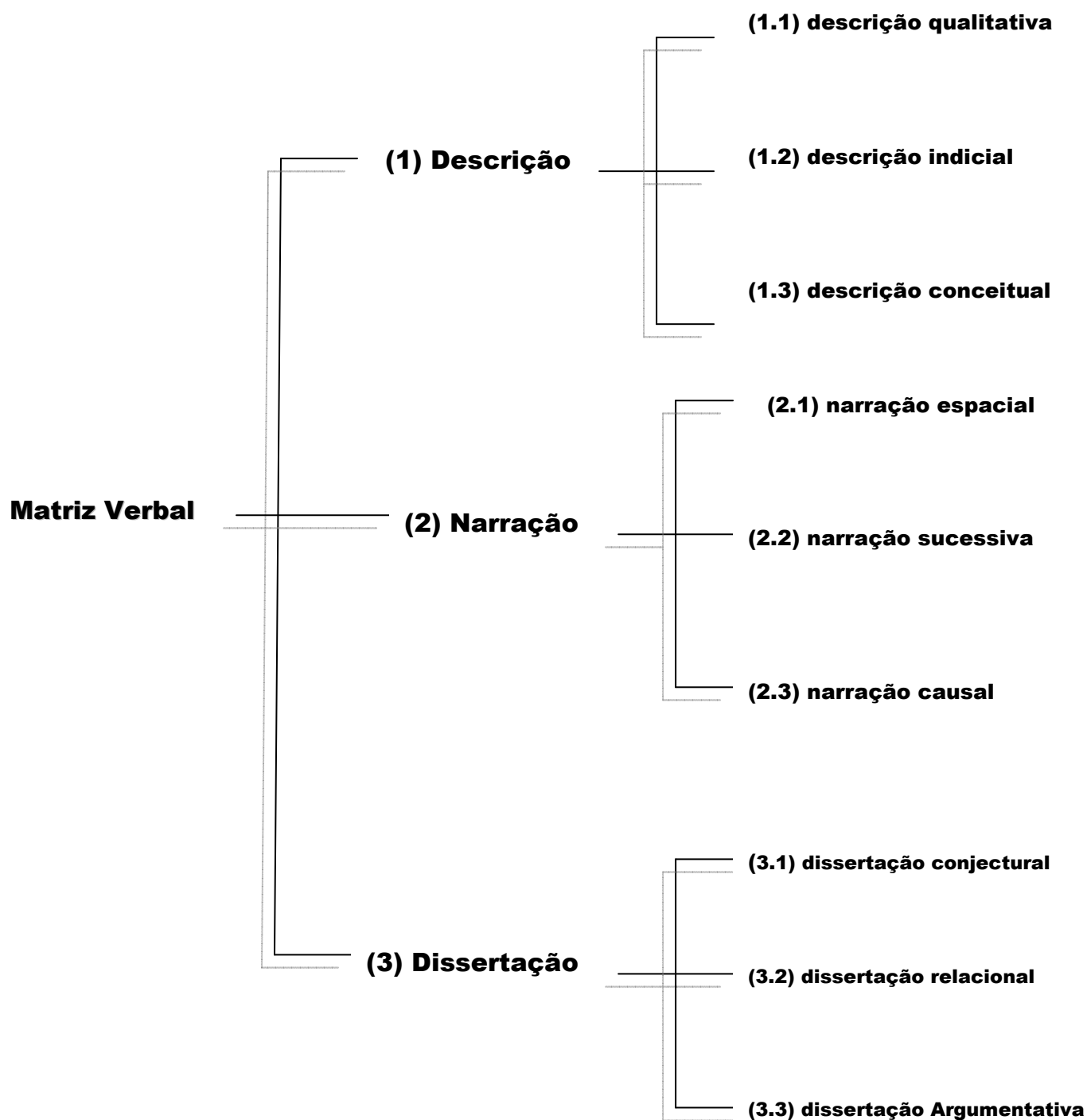


FIGURA 10 – Modalidades e Submodalidades da Matriz Verbal

Na medida em que iremos seguir com procedimentos analíticos que têm como objetivo o estudo do desenvolvimento da linguagem verbal oral-auditiva de crianças na faixa etária dos 2,0 aos 10,0 anos de idade, seguiremos com a análise das modalidades descritiva e narrativa, e de suas submodalidades em primeiro nível, pois seguindo os argumentos de Santaella (2001, p.345) iremos restringir o estudo da modalidade dissertativa apenas à linguagem escrita. Vale ressaltar que a linguagem escrita não será objeto de estudo deste trabalho.

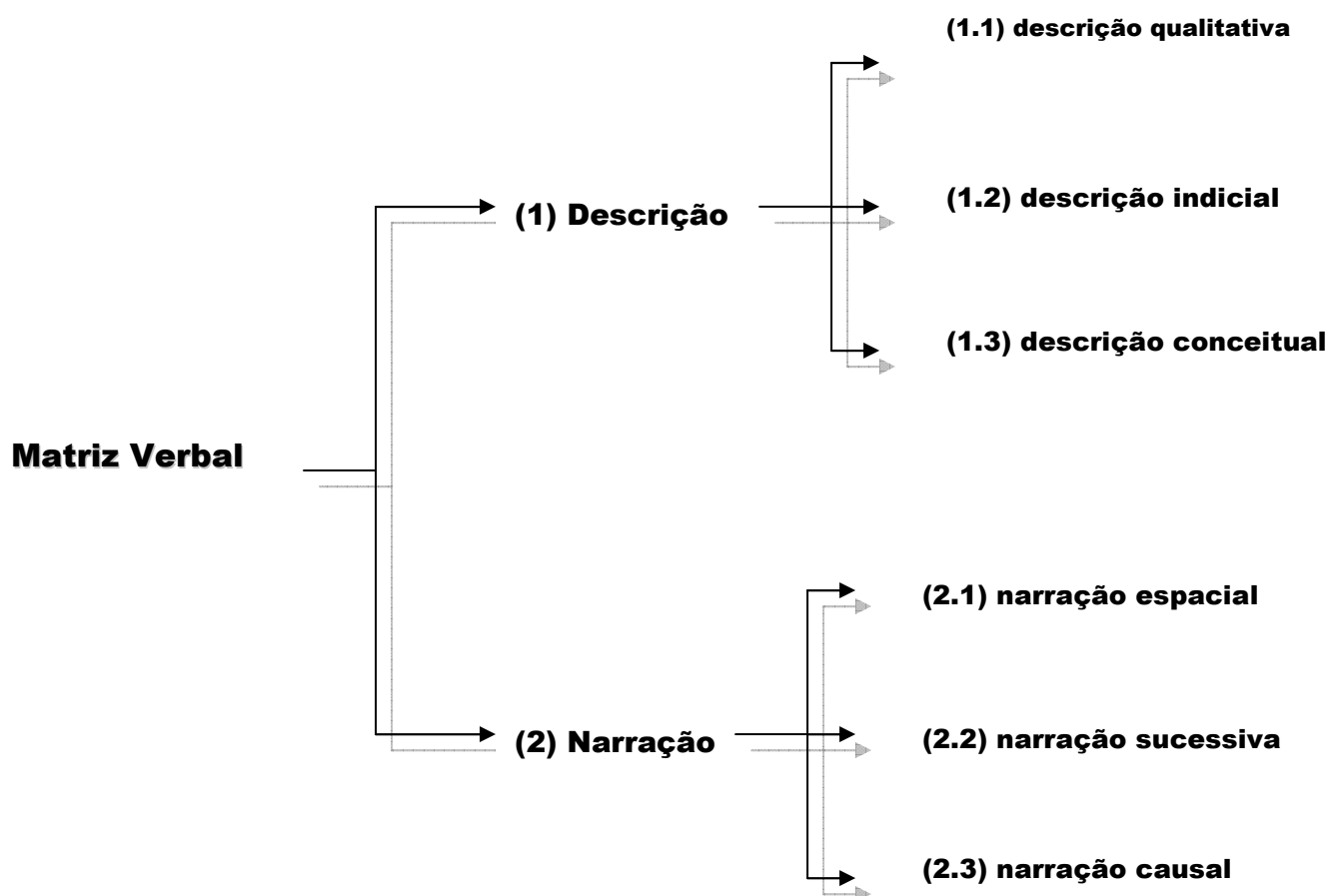


FIGURA 11 - Substrato Teórico Metodológico para a Análise da Linguagem Verbal Oral-Auditiva

A **descrição**, primeira modalidade da Matriz Verbal comparece no seu aspecto de organização discursiva, quando ela se caracteriza como uma seqüência de superfície que se opõe ao diálogo, narrativa, quadro etc¹⁰. Santaella (2001, p.294) aponta para as dificuldades de definição da descrição, tanto para a área da Lingüística, como para a área da Lógica:

A meu ver, no caráter de existente do objeto da descrição, assim como na necessidade de uso de shifters para a localização desse objeto no universo do discurso, estão justamente as razões das dificuldades para a definição da descrição que têm surgido tanto na lógica quanto na lingüística teórica. Na definição semiótica do discurso descritivo que adotei, a ênfase está posta exatamente na inescapável ligação da descrição não apenas ao existente, mas também ao sistema perceptivo, sensório do sujeito enunciator e do receptor.

A descrição pode ser entendida como uma tradução da linguagem verbal para a apreensão que temos das qualidades do universo da experiência, ou seja, dos objetos, ambientes, pessoas, eventos, situações e etc. Esse processo de apreensão da experiência se dá por meio de nosso aparelho sensório-motor; assim, a descrição se define como um processo de tradução das apreensões sensórias a partir da linguagem verbal.

A primeira apreensão dos sentidos é a percepção das qualidades positivas da experiência (ou objetos da experiência), dessa forma, a descrição é resultado da tentativa de se traduzir a partir de símbolos lingüísticos as características qualitativas que os sentidos apreendem. Nestes termos, a percepção, a atenção e a observação estão subjacentes ao processo de descrição. Como observou Santaella (2001, p. 295)

a linguagem descritiva representa uma tentativa de se traduzir através do verbal o mundo das qualidades aparentes das coisas. Representa, portanto, a pretensão de se transcrever através do terceiro (convencional) aquilo que é primeiro (apreensão positiva e simples das qualidades).

No que concerne as relações entre as categorias da experiência e as modalidades da *Matriz Verbal*, Santaella (2001, p.295) argumenta que

¹⁰ Cf. SANTAELLA, 2001, p. 294

A descrição seria um tipo de manifestação da linguagem verbal que tende a se aproximar do primeiro modo de apresentação dos objetos na consciência, o modo puramente qualitativo e sensível. Ou melhor, tende a registrar pelo e no verbal esse primeiro modo de apreensão.

Como observamos, foi exatamente a precariedade da divisão das classificações da linguagem verbal somente em descrição, narração e dissertação que levou Santaella ao desenvolvimento de novas modalidades e submodalidades internas às classificações básicas. Em outros termos, foi a partir da classificação triádica dos signos, cujas bases também estão na fenomenologia que Santaella subdividiu a descrição, a narração e a dissertação (as modalidades máximas da *Matriz Verbal*) em submodalidades que espelham as recursividade das categorias e a classificação dos signos. Segundo Santaella (2001, p. 296):

Foi a precariedade dessa divisão compacta, generalizada e dissociada em descrição, narração e dissertação que me colocou diante da hipótese de que o interior de cada uma dessas três modalidades permitia uma subdivisão também triádica, de acordo com os três níveis de signos peirceanos, o nível do quali-signo icônico, do sin-signo indicial e do legi-signo simbólico. Desse modo, a descrição passou a se subdividir em descrição de primeiridade, de secundidade e de terceiridade. Essa hipótese naturalmente também se estendeu para a narração e a dissertação, que serão vistas mais adiante. Começemos pela descrição.

A primeira submodalidade da descrição é a **descrição qualitativa**. A descrição qualitativa manifesta a linguagem verbal em seu modo de primeiridade, ou seja, é a descrição em nível de primeiro, ícone de qualidade.

Devemos atentar para o fato de que, para Santaella (2001, p.297), é na

poesia que a descrição qualitativa encontra sua forma mais privilegiada de manifestação. Com seus jogos de palavras, entre palavras, sob palavras, quase palavras, com suas aliterações e coliterações sonoras, com suas paronomásias, rimas e anagramas.

A segunda modalidade da descrição é a **descrição indicial**. Santaella (2001, p. 306) assim explica as características da descrição indicial:

Expandindo-se do plano da sentença para o plano do discurso, a descrição indicial se refere a um tipo de construção lingüística que, no ato de descrever, quebra em partes o objeto descrito, isto é decompõe o objeto, reconstituindo o todo pelas partes. Chamamos tal descrição de indicial ou indicativa, porque se trata de um tipo de representação que dirige imediatamente a retina mental do receptor para o objeto em questão, (...)

A descrição indicial, como o próprio nome indica, é um tipo de descrição lingüística que representa seu objeto em nível de secundidade, ou seja, com características do segundo tipo de signo, da segunda tricotomia de representação do signo com relação ao objeto: estamos falando do índice. Para Santaella (2001, p.307)

A descrição indicial é reveladora do embate que se trava entre a apreensão perceptiva que temos das coisas na sua instantaneidade global e os limites da linguagem verbal para traduzir essa instantaneidade.

No processo de descrição indicial, dentro dos limites das representações dos signos lingüísticos que dependem da linearidade do tempo para a construção das palavras e dos sintagmas, somos obrigados a produzir lingüisticamente “uma palavra depois da outra, somos obrigados a ir quebrando o objeto em partes, detalhe por detalhe, seguindo um itinerário temporal que seja capaz de ir pouco a pouco recuperando a apreensão sensória que é sempre simultânea” (Santaella, 2001, p. 307). A descrição indicial revela este processo de apreensão sensória do objeto percebido e sua posterior tradução em signos lingüísticos.

Santaella (2001, p. 307) nos chama a atenção para o fato de que “a temporalidade cronológica da linguagem verbal é radicalmente distinta da instantaneidade da percepção”; e conclui que

as crianças apresentam dificuldades para descrever, uma vez que a descrição envolve uma espécie de reconstrução do todo perceptivo. Essa reconstrução requer o domínio de uma série de habilidades, tais como a capacidade de observação roteirizada do objeto ou situação percebida, a habilidade de tradução da apreensão sensória em discurso verbal que inclui não só o domínio dos elementos gramaticais qualificadores, adjetivos e expressões adjetivas, e preposicionais, indicadores da

ocupação do objeto no espaço, mas também a capacidade de colocar em relação as partes que formam o conjunto do objeto a ser descrito.

O que Santaella está nos apresentando, são as habilidades lingüísticas, cognitivas e psicológicas necessárias que permitem que a criança adquira um domínio, uma competência simbólica para a tradução do universo da experiência em signo, ou seja, linguagem. É isto que iremos observar no próximo capítulo, no qual iremos desenvolver análises sobre as habilidades lingüísticas e cognitivas das crianças para a descrição e narração da bateria de testes. A bateria de testes que será utilizada é constituída por seqüências de imagens em quadros, pequenas histórias, cuja ordem está organizada a partir de uma relação lógica que depende do aprendizado prévio para a sua interpretação. A percepção das imagens, a observação roteirizada dos quadros das seqüências, e sua posterior tradução em linguagem verbal é o objetivo deste trabalho, que visa estudar as capacidades lingüísticas e cognitivas de narração da criança.

Enquanto que na descrição qualitativa, encontramos a predominância da categoria fenomenológica da primeiridade e do signo icônico, na descrição indicativa encontramos o predomínio da secundidade e do signo indicial.

A terceira modalidade de descrição é classificada como **descrição conceitual**. Como terceira modalidade dos processos de descrição, a descrição conceitual carrega em seu cerne elementos da categoria fenomenológica da terceiridade e, também, do signo simbólico. Segundo Santaella (2001, p.313)

Para definir o perfil da descrição conceitual devemos lembrar que, no contexto do legi-signo simbólico, as coisas existentes acomodam-se em espécie de coisas, em tipos, classes de coisas. Enquanto os existentes são singulares, as classes são gerais.

A característica básica do legi-signo é a de uma lei que funciona semioticamente com o objetivo de reunir singulares em classes. O legi-signo é o terceiro tipo de signo da primeira tricotomia, ou seja, da tricotomia que tem como objetivo descrever as

classes de signos que emergem da relação do signo em si mesmo. É exatamente este princípio, o do legi-signo, que está na base de formulação da descrição conceitual. Segundo Santaella (2001, p.312) o uso do *adjetivo “conceitual” na descrição conceitual define-se no contexto da teoria peirciana dos signos, especialmente à luz do legi-signo simbólico.*

Santaella (2001, p.313) assim define as características da descrição conceitual:

Sendo conceitual, a descrição em nível de terceiridade descreve conceituando. São os conceitos das qualidades, das funções, finalidades e implicações da classe de um objeto que são traduzidos à baila. Nesse caso, o objeto passa a ser apreendido no seu caráter convencional e abstrato. Daí essa descrição receber o nome de conceitual, pois descrever generalizando qualidades ou funções significa apreender conceitualmente o objeto.

A descrição conceitual não indica um objeto particular e singular, mas sim uma espécie de objeto. É esta a grande diferença da descrição conceitual quando comparada com a descrição indicial: enquanto a descrição indicial aponta para um objeto singular, em outros termos, algo particular que se apresenta à percepção e que é traduzido pela descrição lingüística, a descrição conceitual não tem por objeto algo particular e singular, mas sim um tipo e classe de objetos.

A segunda modalidade da Matriz Verbal é a **narração**. Ela é a segunda modalidade na medida em que possui características comuns à segunda categoria cenopitagórica, ou seja, a secundidade. Ela é a “segunda” modalidade da “terceira” *Matriz*, evidenciando, assim, os elementos de secundidade que estão subjacentes às atividades lingüísticas de natureza da terceiridade.

Para entendermos os elementos de secundidade que estão subjacentes à natureza da categoria narrativa, devemos primeiramente observá-la como uma “ação” lingüística, uma “atividade” discursiva, na qual tanto implicitamente, como explicitamente, ocorrem relações de comunicação entre um narrador e um ouvinte. Este fato é de fundamental

importância para os estudos que serão realizados na segunda parte deste trabalho: a bateria de testes que será apresentada às crianças em diferentes faixas-etárias é composta por seqüências de quadros, que a partir de uma ordenação lógica, conta uma determinada história. Em outros termos, a bateria de testes desta pesquisa, por sua própria natureza, estimula a narração das histórias que estão implícitas na organização seqüencial dos quadros. Santaella (2001, p. 321) afirma que

que a narratividade é modalidade precípua do verbal, podendo estar subjacente também à descrição e à dissertação, e podendo se espalhar ainda para as outras matrizes, a sonora e a visual. Contudo, estas duas últimas, sonora e visual, têm autonomia lógica própria, como matrizes de linguagem e pensamento que também são e, como tal, a narratividade não lhes é inerente. Isso reduz a universalidade da narrativa apenas ao reduto do discurso verbal.

A importância da classificação narrativa desenvolvida por Santaella para os estudos da linguagem e da cognição, está no fato de que seus objetivos são profundamente diferentes das classificações e tipologias de narrativas que emergem dos estudos clássicos das vertentes estruturalistas, tanto para a análise da linguagem, como para a análise literária. No lugar de distinguir eventos narrados de discursos narrativos, ou da observação da narração em função dos diferentes gêneros do texto, ou mesmo de buscar as significações que emergem do jogo de relações e oposições entre personagens e ações no enredo, a modalidade desenvolvida por Santaella permite, em primeiro lugar, a observação da narração como uma “ação” lingüística e discursiva cujas bases estão na teoria peirceana dos signos; e em segundo lugar, entender a narração como um fenômeno das capacidades humanas de representação lingüística, em outros termos, uma competência simbólica que emerge das percepções da experiência e de sua transformação em signos. Como bem definiu Santaella (2001, p. 322)

Entretanto, minha classificação não tem as mesmas características das teorias estruturalistas nem as pretensões destas de chegarem a uma gramática da narrativa. Mas modestas na sua especificidade, ao mesmo tempo mais amplas no seu

espectro, minhas modalidades do discurso narrativo, sem quaisquer preocupações com o conteúdo temático das ações narradas, visam estabelecer os principais tipos de linhas de força que comandam os movimentos da seqüencialidade narrativa.

Assim, a partir de princípios fenomenológicos e de bases conceituais da semiótica de Peirce, a classificação desenvolvida por Santaella tem como objetivo buscar respostas tanto para o processo dos encadeamentos temporais das narrativas, como para as formas como as seqüências descontínuas e heterogêneas sucedem-se umas às outras na atividade narrativa. Segundo Santaella (2001, p. 322) “a contigüidade da história (...) ao ser narrada, pode adquirir, e na maior parte das vezes adquire, desenhos de organização, configurações que rompem com a linearidade (...)”. Esta observação é de fundamental importância para a análise do corpus lingüístico que será realizada no próximo capítulo: nem todas as formas de narração das seqüências de quadros da bateria de testes seguem uma ordem lógica e seqüencial de narrativa. Dependendo do estágio lingüístico e cognitivo da criança, as interpretações narrativas podem seguir a linearidade da ordem lógica ou romper com a linearidade, apresentado outras formas de organização da narração. É por este motivo que defendemos a tese do uso das modalidades da *Matriz Verbal* para a análise do desenvolvimento lingüístico e cognitivo infantil: as modalidades desenvolvidas por Santaella são capazes de descrever os diferentes processos de narratividade, tanto em uma ordenação linear seqüencial, como em diferentes formas de organização que rompem com a seqüencialidade temporal da narrativa.

Para Santaella (2001, p. 323)

Assim definidas, as características da narrativa parecem bastante semelhantes à segunda categoria de Peirce, ou melhor, a narrativa seria um modo de organização da linguagem que tende a registrar através do convencional (signo lingüístico) o universo da secundidade peirceana: dos fatos existenciais, da dualidade agente-paciente (de ações), do esforço-resistência, do agir sobre objetos externos e sobre o próprio eu.

A primeira modalidade da narrativa, com características da categoria da primeiridade, é classificada por Santaella como **narrativa espacial**. A narrativa espacial é definida como um processo de narração cuja linearidade da história narrada é rompida, de forma que os fatos narrados não se encadeiam em uma ordem seqüencial. Santaella (2001, p. 326) explica que na narrativa espacial,

em vez de relações de contigüidade entre as seqüências do acontecimento, estabelecem-se relações mais complexas, ou seja, organizações paralelísticas – simetrias, gradações, antíteses – responsáveis por uma multiplicidade simultânea de visões de um mesmo evento. Desse modo, a narrativa espacial põe em relevo o aspecto mais puramente qualitativo das configurações possíveis do entrecho narrativo.

É interessante observarmos que na base da narrativa espacial está a percepção das qualidades do entrecho narrativo. São estas qualidades que incidem à percepção e põe em destaque os elementos qualitativos da narrativa. Este fato é de extrema importância para as análises que serão realizadas no próximo capítulo: se através do uso dos princípios da *Matriz Verbal*, buscamos discriminar as singularidades de perfis cognitivos nas interpretações narrativas de crianças em diferentes faixas-etárias, o conceito de narrativa espacial servirá para demonstrar estágios cognitivos nos quais as crianças interpretam as seqüências de quadros que compõem a bateria de testes. Em outros termos, o que estamos querendo mostrar é que, as formas de narrativa espacial podem ser observadas em interpretações narrativas que não seguem a ordem lógica da seqüência de quadros. A observação da capacidade cognitiva infantil de formar seqüências é um tema de fundamental importância para as áreas do conhecimento que lidam com déficits de inteligência e de aprendizagem.

O uso do conceito de narrativa espacial é, dessa forma, fundamental para os estudos lingüísticos e cognitivos porque, nestes casos de interpretação não linear, fora

da ordem das seqüências, o que acaba sendo representado, segundo Santaella (2001, p.327)

não é o encadeamento de um evento, mas as várias dimensões e visões de suas ações. Explora-se, portanto, o aspecto qualitativo, a qualidade das ações, criando-se possíveis narrações, possibilidades de história e não uma história definitiva, com começo, meio e fim bem delimitados.

O que seria lógico no caso de uma leitura linear, seguindo a seqüencialidade dos fatos e eventos apresentados.

A segunda modalidade da narração é classificada como **narrativa sucessiva**. Diferentemente da narrativa espacial, na narrativa sucessiva as relações entre as seqüências da história são apresentadas em “ordem” cronológica, de forma que “as ações se sucedem no tempo, num encadeamento linear, umas depois das outras” (Cf. Santaella, 2001, p.331). Os acontecimentos e fatos são narrados em um encadeamento temporal, primeiro isto e depois aquilo, em uma sucessividade de fatos narrados em uma ordem lógica. Santaella (2001, p.331) afirma que

tais narrativas caracterizam-se no nível da secundidade porque se trata do registro das partes temporais que compõem o todo de um acontecimento. Ou melhor, a linguagem narrativa segmenta um evento em partes e vai roteirizando no tempo a compleição do todo. Desse modo, temos ações seguidas de outras, cujas ligações obedecem à ordem proposta pelo tempo daquilo que é narrado.

Em outros termos, a narrativa sucessiva é a modalidade mais representativa do que é entendido como “narração”, na medida em que é a modalidade que demonstra as formas como os eventos e fatos são narrados em uma contigüidade e uma linearidade temporal, na qual a história se estabelece a partir de um início, meio e fim. Ela é aquilo que consideramos como processo clássico de narração, de forma que a ordenação e a concatenação dos elementos e fatos narrados se dão a partir de uma linearidade temporal.

Se a narrativa sucessiva, segunda modalidade do processo narrativo, está sob o domínio do encadeamento temporal, a terceira modalidade da narrativa, a **narrativa causal**, está sob o domínio das determinações lógicas e das causas. Santaella (2001, p. 336) explica que

é o tempo narrativo sob o domínio da lógica do narrar. Essa é a fonte do que costuma ser chamado intriga ou argumento narrativos: ações precedentes provocam ações subseqüentes, uma ação ou uma seqüência só encontra seu lugar porque houve uma outra que a determinou. Parece evidente por que tal construção de linguagem no nível de secundidade, a narrativa, tende para o nível do terceiro das abstrações conceituais, pois, sobre a mera ocorrência das ações umas após as outras, se impõe uma relação de implicação lógica e portanto abstrata.

Nesta modalidade de narrativa, a seqüencialidade das ações se apresenta de forma sucessiva, porém, em meio à sucessividade dos fatos, ocorrem relações de causalidade que se sobrepõe à narração sucessiva. Em alguns casos, Santaella (2001, p. 336-337) observou que

a narrativa causal pressupõe um julgamento avaliativo de uma ação sobre a outra, de tal maneira que a relação de determinação entre as seqüências só existe através de um juízo implicativo, de um conceito mental, pois as ações determinantes interpretam o significado das determinadas e vice-versa.

Como pôde ser observado: da ênfase à narração das qualidades que são apreendidas pela percepção, passando pelo domínio da ordenação sucessiva dos fatos, e evoluindo para a narração das causas e determinantes que engendram as narrações; a conceituação da narrativa em modalidades, como foi postulado por Santaella, descreve o desenvolvimento gradativo das habilidades humanas de percepção à sua evolução em conceitos mais gerais e abstratos. O estudo da narração no desenvolvimento da linguagem infantil serve, dessa forma, para a observação de uma série de habilidades fundamentais que estão na base das funções psicológicas superiores humanas. É por isto que defendemos o uso deste substrato teórico metodológico para o estudo do desenvolvimento da linguagem e da cognição na infância.

Como discutido no início deste subitem, a **dissertação** não será utilizada como instrumental analítico para a observação do desenvolvimento da linguagem oral infantil, na medida em que Santaella (2001, p. 345) propõe uma restrição ao uso deste conceito apenas à linguagem escrita, pois é na escrita que as características da dissertação se realizam de maneira mais ideal.

A partir desta apresentação geral sobre os princípios e características que compõem as modalidades descritiva e narrativa da *Matriz Verbal*, passaremos para a aplicação destes conceitos na análise e observação do desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

2ª PARTE – O DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL

(...) tomando a epistemologia peirceana como base, postulo que o discurso, situado em uma região intermediária entre a abstração da língua e a heterogeneidade da fala, encontra as leis que governam seus níveis de complexidade organizacional ou seus princípios de seqüência na descrição, narração e dissertação.

Lucia Santaella

CAPÍTULO 6 – ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL

6.1- METODOLOGIA DA PESQUISA

A teoria da *Matriz Verbal* foi aplicada no estudo do desenvolvimento da linguagem oral dos informantes selecionados. Esta teoria foi utilizada por possuir valor epistemológico para a análise da complexidade do desenvolvimento e maturação da linguagem e da cognição dos informantes analisados.

A pesquisa se baseou na análise e observação do material lingüístico coletado¹¹ através de levantamento de dados em pesquisa de campo realizada com informantes do sexo masculino e feminino, na faixa etária de 2 e 10 anos de idade, oriundos de classes sociais média e baixa. Os informantes foram submetidos, de 6 em 6 meses, a uma bateria de testes composta por recursos motivadores específicos: quadros (gravuras), seqüências (pequenas histórias) e dramatizações (filmagens em videocassete). Todos esses instrumentos de teste foram idealizados e pertencem à Fernandes (1985 e 1991). O corpus aqui analisado é oriundo deste levantamento.

As entrevistas receberam códigos específicos de identificação: sexo, classe social, número da entrevista, idade, bateria de teste utilizada, mês e ano da realização da entrevista e identificação do entrevistador. No que concerne a esta pesquisa, essas variáveis, com exceção da faixa etária e sexo do informante, não foram levadas em consideração. Foram mantidos, com descrições específicas, os códigos determinados

¹¹ O material lingüístico apresentado e analisado nesta 2ª parte do trabalho pertence à Profa Dra Eulália Fernandes, e foi gentilmente cedido por ela para a realização desta pesquisa.

pela pesquisa original que se referem às idades dos informantes e sexo, visando, dessa forma, obter um parâmetro de comparação entre as entrevistas analisadas em diferentes faixas etárias e em etapas lingüísticas e cognitivas específicas.

Neste trabalho foi utilizada apenas uma parte da bateria de testes, ou seja, a que se refere ao estudo de seqüências lógicas apresentadas aos informantes. Para o estudo das representações lingüísticas, corporificadas nas modalidades da Matriz Verbal, utilizamos as seqüências de número um e de número três da bateria de testes, que apresentam as disposições dos quadros em ordens não semelhantes.

A seqüência de número um apresenta três quadros que descrevem as ações dos personagens na seguinte forma: 1º quadro – O menino dirige-se de bicicleta a uma rampa ascendente sendo observado por outras crianças; 2º quadro – o menino salta de bicicleta da rampa; 3º quadro – o menino está caído, chorando, com a bicicleta totalmente destruída, enquanto é observado por outras crianças. A terceira seqüência da bateria de testes apresenta quatro quadros (desenhos) que descrevem as ações na seguinte ordem: 1º quadro – um menino coloca um barco num lago; 2º quadro – o menino tenta pegar o barco que se afasta da margem; 3º quadro – o menino se desequilibra e cai no lago; 4º quadro – a mãe do menino o retira do lago. Estas duas seqüências de quadros foram utilizadas para todas as descrições de exemplos deste trabalho.

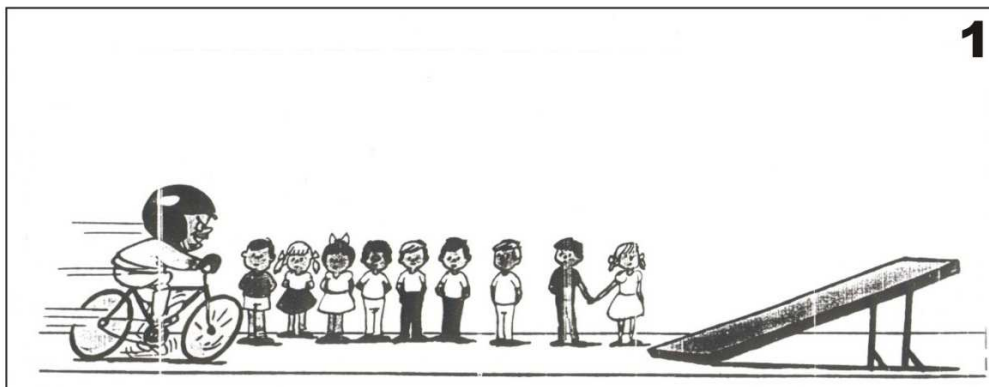


FIGURA 12 - Seqüência de quadros 1



FIGURA 13 - Seqüência de quadros 3

O corpus de dados, dessa forma, foi analisado possibilitando observações sobre as formas como o informante desenvolveu as narrações sobre as seqüências de quadros a ele apresentadas. Este procedimento possibilitou a realização do estudo do desenvolvimento da Matriz Verbal, no curso da maturação cognitiva, de acordo com as análises sobre a lógica utilizada pelo informante na descrição oral dessas seqüências.

As entrevistas foram selecionadas mediante a idade e sexo dos informantes, possibilitando uma visão das diversas etapas de representação nas várias idades observadas, que permitiu, dessa forma, o estudo do desenvolvimento da *Matriz Verbal* na representação lingüística oral das seqüências de quadros.

Visando a uma observação mais detalhada dos processos de descrição e de narração em diversas faixas etárias, foram selecionadas entrevistas com crianças das seguintes idades: 2,0; 4,0; 6,0; 8,0 e 10,0 anos. O espaço de dois anos entre as idades visou à manutenção de um padrão no estudo do corpus.

Para a constituição do corpus a ser analisado, foram selecionadas oito entrevistas de cada idade: quatro entrevistas de informantes do sexo masculino e quatro entrevistas de informantes do sexo feminino, constituindo um total de quarenta entrevistas de informantes.

A variável classe social não foi considerada na seleção e análise do corpus desta pesquisa por não trazer contribuições significativas ao estudo dos dados. Pesquisas anteriores demonstraram não haver diferenças significativas nas análises cognitivas realizadas no que concerne à variável classe social (Cf. Fernandes, 1985 e 1991).

Para melhor organização dos dados a serem analisados, o código de identificação dos informantes é assim determinado:

- P → significa *permanente*, ou seja, a criança foi entrevistada de seis em seis meses (de três a seis vezes, no decorrer de seu crescimento);
- E → significa *eventual*, ou seja, a criança foi entrevistada somente uma vez para completar o complexo de entrevistas em uma idade específica;
- 01 → a numeração que aparece após as letras de identificação da periodicidade do informante são codificações dos informantes oriundas da pesquisa original (cf. Fernandes, 1985 e 1991);
- M ou F → o sexo dos informantes está designado pelas letras M – *sexo masculino* e F – *sexo feminino*;
- 2,0 → a idade dos informantes (2,0; 4,0; 6,0; 8,0 e 10,0);
- Sq1 ou Sq3 → a seqüência que está sendo descrita pelo informante. Neste trabalho, introduzimos os códigos Sq1 e Sq3 como referências às seqüências que estão sendo descritas pelos informantes.

Assim, para demonstrar o processo de codificação utilizado, tomamos como exemplo a codificação do informante: P.01.f.2,0 – Sq1 que significa ser o informante *permanente*, identificado pela numeração 01, do sexo feminino, ter dois anos de idade e Sq1, a seqüência de quadros da bateria de testes que está sendo interpretada pelo informante.

Visando a uma melhor organização da apresentação do corpus selecionado para a análise dos dados, os exemplos serão apresentados divididos pelas seqüências interpretadas pelos informantes (sq1 e sq3).

Através do corpus selecionado, pretendemos observar os níveis de descrição e de narração nas diversas faixas etárias e observar o processo gradativo do desenvolvimento cognitivo representado nas modalidades descritiva e narrativa da *Matriz Verbal*.

A *Matriz Verbal* servirá como substrato teórico-metodológico para o estudo das relações de interdependência entre linguagem e pensamento, na medida em que a Matriz Verbal é uma das matrizes da linguagem e do pensamento: (1) ela é a “terceira” matriz, oriunda da categoria da terceiridade, com características semióticas de generalização, racionalização e pensamento em signos; (2) possui um funcionamento sistêmico, cujos níveis se iniciam em níveis elementares e desenvolve-se para níveis mais complexos que demonstram o desenvolvimento de formas de representação lingüísticas que dependem do contexto; (3) demonstra um amadurecimento dos níveis iniciais, para níveis mais complexos na resolução de problemas, como no nosso caso, na leitura e interpretação das seqüências lógicas que constituem a bateria de testes.

6.2- ANÁLISE DOS DADOS

6.2.1 - ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL EM INFORMANTES DE 2,0 ANOS DE IDADE

Aos 2.0 anos de idade, primeira faixa etária de observação desta pesquisa, foram selecionados os seguintes informantes para estudo: p.02.m; e.58.m; e.54.m; e.56.m; e.55.f; p.01.f; p.03.f; p.07.f.

Nesta faixa etária, a descrição dos dados dos informantes não segue o padrão da organização dos exemplos descritos no capítulo de metodologia da pesquisa. O motivo do rompimento do padrão da apresentação dos exemplos, neste subitem, está na ausência de interpretação de alguns informantes sobre as seqüências de número um e três. Seis informantes não apresentam interpretações das seqüências de quadros da bateria de testes.

Neste subitem, as entrevistas dos informantes estão organizadas pelos códigos das entrevistas, e estão sendo apresentados, primeiro, os exemplos de interpretação da seqüência de número um, e, a seguir, são descritas as interpretações da seqüência de número três.

Das oito entrevistas selecionadas nesta faixa etária, dos quatro informantes do sexo masculino, apenas dois não interpretam a seqüência de número três: e.58 e e.56, apresentando interpretações somente da seqüência de número um.

Das quatro entrevistas do sexo feminino, dois informantes, e.55 e p.03, não apresentam nenhuma interpretação das seqüências lógicas. Os informantes p.01 e p.07 não apresentam interpretações sobre a seqüência de número três.

Podemos demonstrar alguns exemplos do uso das modalidades da Matriz Verbal nas entrevistas selecionadas nessa faixa etária. No informante de código P.01.F.2,0 – Sq1, interpretando a seqüência de número um da bateria de testes, encontramos o seguinte exemplo em negrito:

- 1- I. E esse aqui (aponta indefinidamente a página da seqüência)
- 2- E. E esse aqui? (apenas repete, sem qualquer gesto)
- 3- I. **É bicicleta. (aponta a bicicleta)**
- 4- E. É bicicleta, N.? Muito bem. O que mais?
- 5- I. Que mais? Tem mais aqui. (não esboça qualquer gesto)
- 6- E. Tem mais aqui?
- 7- I. Tem mais aqui.

Este informante desenvolve uma forma de **descrição indicial**, tanto em nível lingüístico, como no nível do comportamento simprático, isto é, do gestual que acompanha a fala. A criança percebe e observa apenas um objeto na seqüência composta de três quadros: a “bicicleta”. No processo de descrição indicial a “retina mental” do leitor é dirigida para o objeto (Cf. SANTAELLA, 2001, p.296) e, dessa forma, o objeto é representado lingüisticamente.

Dados do informante P.02.M.2,0 - Sq1:

- 8- E. Hum? (E.vira a página. Começa a primeira seqüência. I. vê o menino na bicicleta, levanta-se, sai, apanha a sua moto, monta, parece imitar o desenho). Quer brincar um pouquinho? Ih, olha lá, agora, parece o F., olha, igual.
- 9- I. **Andando na moto.**
- 10- E. Andando na moto. Igualzinho você fez, viu? Conta prá tia. Ele tá andando na moto.
- 11- I. **Ele tá andando na moto, caiu da moto.**
- 12- E. Caiu da moto, coitadinho... mas o F. não caiu não. Vamos ver outro?

(I. já está sentado, novamente)

Este informante desenvolve uma forma de **descrição conceitual**. Em primeiro lugar, ele descreve apenas o terceiro quadro da seqüência de quadros 3; porém devemos observar que ao descrever os elementos que compõem a seqüência, ele não simplesmente indica o objeto do terceiro quadro, ele conceitua, classifica, generaliza, na medida em que interpreta a “bicicleta” como uma “moto”. Isto é uma forma de generalização, de abstração conceitual. Porém, devemos observar algo de extrema importância na atividade lingüística desta criança: ela descreve conceituando, porém, ela apresenta um rudimento de narração. Ela não narra a seqüência como um todo, ela narra os fatos que ocorrem internamente a um dos quadros da seqüência 3.

Assim, podemos dizer que neste nível, encontramos o desenvolvimento de um “embrião narrativo”. Não iremos classificar como uma forma de narração espacial, pois a criança não narra todos os quadros da seqüência, mas encontramos uma forma rudimentar de narração que demonstra as potencialidades e habilidades lingüísticas e cognitivas latentes que irão se desenvolver com a maturação cognitiva e lingüística da criança, para níveis mais evoluídos e sofisticados de narração.

Dados do informante P.02.M.2,0 - Sq3:

13- I. (?.)¹² **a água suja.**

14- E. (tenta imitar .?.) água suja, e aí?

15- I. Splash.

16- E. Splash... e aí?

17- I. (?.) **na água suja**

18- E. (tenta imitar .?.) na água suja.

19- I. **O menino foi na água suja.**

¹² O código (?.) que aparece em algumas frases selecionadas, significa que a **palavra** dita pelo informante é ininteligível e, conseqüentemente, não pôde ser transcrita. Porém, o código (?.?) significa que uma **expressão** ou **frase** é ininteligível e não pôde ser transcrita.

- 20- E. O menino foi na água suja. E agora?
- 21- I. Não dá prá levantar.
- 22- E. Não dá prá levantar. E aí?
- 23- I. **Não. Ele caiu na água, splash, splash. O barco do menino tá andando na água suja?**
- 24- E. O barco do menino tá andando na água suja!
- 25- I. O barco?
- 26- E. É. O barco.
- 27- I. Cadê o barco do menino?
- 28- **E O barco do menino. Cadê? (I. aponta)**
- 29- I. Aqui, andando na água.
- 30- **E. E depois? Vamos ver outro? (I. imita o gesto do menino tentando alcançar o barco). Ah, ele fez assim, foi? O menino?**
- 31- I. Foi.
- 32- E. E depois?
- 33- I. Predeu.
- 34- E. Predeu.
- 35- I. Predeu o (?.)
- 36- E. Foi!...
- 37- I. Vamos ver outro?
- 38- E. vamos ver outro. E esse?

Este informante apresenta tanto níveis de **descrição qualitativa**, como níveis de **descrição conceitual**. É interessante observarmos que o primeiro elemento que este informante observa na seqüência de quadros é o lago, que ele classifica como “água suja”. A classificação do lago como “água suja” não é um tipo de descrição indicial, ou seja, não é uma referência direta do objeto percebido; pelo contrário, é uma forma de conceituação e de classificação. Esta conceituação é encontrada ao longo da interpretação da criança.

Outra questão importante que emerge desta análise é a observação de um exemplo do que podemos chamar de descrição qualitativa. A descrição qualitativa é definida por Santaella (2001, p. 296) como um ato que cria “relações inusitadas” e relações “isomorfas às relações presentes no referente”. A descrição do quadro a partir de uma onomatopéia – “plash”, é uma forma de **descrição qualitativa**, uma relação de semelhança com o som que seria ouvido no momento em que o personagem no terceiro quadro teria caído na água. Porém, devemos observar que a forma como a criança aponta para o barco é um tipo de **descrição indicial** (Cf. linha 28), e o gestual que imita o que está acontecendo (Cf. linha 30) é uma forma de **descrição qualitativa**.

Dados do informante P.07.F.2,0 - Sq1:

39- I. **Menino!**

40- E. Um menino! Que mais?

41- I. **Esse menino.**

42- E. Esse menino, é? Que mais?

43- I. (.?.)

44- E. É? Esse e esse? Que mais? Que que aconteceu com o menino? Outro?

45- I. Ahn?

46- E. Que que aconteceu com o menino?

47- I. Ahn?

48- E. Que que aconteceu?

49- I. Não sei.

50- E. É? Não sabe? Vamos ver outro?

51- I. Vamos.

Encontramos nesta entrevista um claro exemplo de **descrição indicial** (Cf. linha 41). A criança reconhece apenas um elemento da seqüência de quadros “menino” (Cf. linha 39) e depois aponta, indica, através do pronome o objeto que está sendo

representado (CF. linha 41). Neste informante podemos perceber uma forma de descrição indicativa.

Dados do informante P.07.F.2,0 - Sq3:

52- I. **Mamãe.**

53- E. Mamãe. Muito bom L.! Você é danada! Que mais?

54- I. **Menino.**

55- E. É? E o que que ele tá fazendo?

56- I. **A, a, a, a mamãe.**

Neste exemplo, o informante não reconhece a ordem lógica de leitura da seqüência de quadros e reconhece apenas alguns elementos da seqüência de quadros que compõem a bateria de testes da pesquisa.

Podemos observar tanto um exemplo de **descrição indicial**, como de **descrição conceitual**. A criança identifica o personagem do sexo masculino que compõe a história da seqüência e “conceitua” a personagem do sexo feminino como a mãe do personagem do sexo masculino. Podemos, assim, encontrar a identificação da criança do sexo masculino e a conceituação da personagem do sexo feminino como a mãe do personagem. Concluimos, dessa forma, que o informante P.07.F.2,0 – Sq3 desenvolve descrições tanto em nível indicial, como em nível conceitual.

Dados do informante E.54.M.2,0 - Sq1:

57- I. Quem é?

58- E. Quem é?

59- I. Quem é?

60- E. Quem é?

61- I. **Tá voando. E esse, olha.**

É interessante observarmos a forma de interpretação deste informante aos 2,0 anos de idade. Diferentemente dos outros informantes, esta criança não descreve os personagens da seqüência de quadros: ela descreve o fato que está acontecendo no terceiro quadro da seqüência de uma forma muito pessoal. Ela interpreta que o personagem está “voando” (Cf. linha 61).

Esta forma singular de descrição do fato que está ocorrendo pode ser considerado como um rudimento de narração, basta observarmos a conjugação do verbo que está sendo usado, indicando a ação do personagem que compõe a história da seqüência de quadros. Nesta entrevista, podemos encontrar um exemplo do que estamos chamando neste trabalho de “embrião narrativo”, uma forma rudimentar de narração, que neste caso se apresenta como uma **descrição conceitual**, na medida em que a criança conceitua que o personagem está voando: um único elemento da seqüência de quadros 1.

Dados do informante E.54.M.2,0 - Sq3:

62- I. **A florzinha, a florzinha.**

63- E. A florzinha, cadê? Aponta com o dedinho (obedece)

64- I. **Florzinha.**

65- E. Ah... que mais?

66- I. O número (mostra o número marcando a seqüência)

67- E. O número. Cadê?

68- I. (aponta). Tá aqui.

69- E. Achou!

Esta criança apresenta descrições interessantes de serem observadas. Ela não reconhece os personagens da seqüência de quadros 3, porém reconhece a numeração

impressa na parte superior esquerda de um dos quadros. Além de identificar o número, ela aponta, tanto para aquilo que ela conceitua como “florzinha”, como para aquilo que ela identifica como numeração. Os gestuais que ela utiliza, ou comportamento simpráxico, são exemplos de **descrição indicativa**, enquanto que o reconhecimento dos números, códigos convencionais, que dependem de um aprendizado prévio para a sua identificação é um exemplo de **descrição conceitual**. No nível do comportamento simpráxico, esta criança desenvolveu formas de descrição indicial, e no nível da linguagem verbal, formas de descrição conceitual. Devemos observar, também, que ela não narra a seqüência na ordem lógica.

Dados do informante E.56.M.2,0 - Sq1:

70- I. **Moço.**

71- E. O Moço! Que que ele tá fazendo? Hum? Que mais que tem?

72- I. Ehh! Ehh!

73- E. Que foi? Conta pra tia. Que foi? Você levantou o pezinho igual o moço? É meu amor, você tá levantando o pezinho igual o moço? (**I. imita o segundo quadro da seqüência**)

74- I. **Ali.**

75- E. Cadê?

76- I. **Ali.**

77- E. Ali? É meu amor? Que que ele tá fazendo que levantou o pezinho?

78- I. Assim.

79- E. Assim? E que mais?

80- I. (.?.)

81- E- Essa aqui foi a doze, é? Essa aqui foi a doze? O que mais?

Neste exemplo, além da criança não reconhecer a ordem lógica para a leitura da seqüência, ela descreve lingüisticamente apenas um elemento da seqüência de quadros: o personagem principal do sexo masculino. Neste exemplo (Cf. linha 70) ela apresenta

um nível de **descrição indicial**, enquanto que na linha 73, podemos observar um exemplo de **descrição qualitativa** na atividade gestual da criança. A criança imita qualitativamente o fato que está ocorrendo na história da seqüência de quadros, e cria uma relação gestual isomórfica, de semelhança, com o evento que está desenhado no quadro. Nesta entrevista, encontramos descrições indiciais no plano da linguagem verbal, e descrições qualitativas no plano da linguagem corporal.

Devemos, também, observar um exemplo interessante de “embrião narrativo”: o advérbio “ali” indica algum fato que está sendo observado pela criança na leitura da seqüência. Ela não narra o fato, apenas indica através do advérbio aonde a ação está ocorrendo. Assim, a utilização do advérbio “ali” (Cf. linha 74 e linha 76) pode ser considerado como um rudimento de narração, devido ao estágio lingüístico e cognitivo no qual a criança se encontra. Na medida em que a criança não possui um instrumental lingüístico desenvolvido para a formação de frases completas, o advérbio busca indicar o fato que está sendo observado pela criança. Assim, encontramos nesta entrevista exemplos de descrição indicial e formas de descrição qualitativa.

Dados do informante E.58.M.2,0 - Sq1:

82- I. **Moto.**

83- E. Que foi?

84- I. **A moto.**

85- E. A moto que você viu!

Neste exemplo, a criança não reconhece a ordem lógica para a interpretação da seqüência de quadros, e reconhece apenas um elemento da seqüência, a “bicicleta”, que ela conceitua como uma “moto”. No momento em que ela interpreta e classifica a bicicleta da seqüência de quadros como uma moto, devemos observar que ela está

conceituando, não apenas indicando, mas utilizando o repertório lingüístico de sua língua materna para classificar o objeto que está sendo descrito, como um elemento que pertence a uma classe de elementos que servem para a locomoção sobre duas rodas. A definição do objeto como uma moto, é uma forma de conceituação. Neste exemplo, encontramos uma forma de **descrição conceitual** (Cf. linha 82 e linha 84).

Em alguns momentos a identificação dos níveis de descrição pode causar dúvidas para o analista, porém, o que deve ser observado é que a descrição conceitual, por ser uma forma de terceiridade, carrega internamente níveis de primeiridade e de secundidade. O que deve ser observado no procedimento de análise é a função que a modalidade da *Matriz* está exercendo na atividade lingüística da criança.

2,0 anos		
informante	seqüência	modalidade
p.02.m	Sq1	descrição conceitual
e.58.m	Sq1	descrição conceitual
e.54.m	Sq1	descrição conceitual
e.56.m	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição qualitativa ▪ descrição indicial
e.55.f	Sq1	0
p.01.f	Sq1	descrição indicial
p.03.f	Sq1	0
p.07.f	Sq1	descrição indicial

TABELA 1 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 2,0 Anos

2,0 anos		
informante	Seqüência	modalidade
p.02.m	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição qualitativa ▪ descrição indicativa ▪ descrição conceitual
e.58.m	Sq3	0
e.54.m	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ descrição conceitual
e.56.m	Sq3	0
e.55.f	Sq3	0
p.01.f	Sq3	0
p.03.f	Sq3	0
p.07.f	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ descrição conceitual

TABELA 2 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 2,0 Anos

6.2.2 - ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL EM INFORMANTES DE 4,0 ANOS DE IDADE

Na idade de 4.0 anos, foram selecionados os seguintes informantes: p.02.m; p.08.m; p.12.m; e.74.m; p.01.f; p.03.f; p.09.f e p.15.f.

Todas as entrevistas apresentam descrições das duas seqüências da bateria de testes.

No corpus analisado, encontramos as primeiras formulações completas das seqüências da bateria de testes. Essas formulações que seguem a ordem necessária para a decodificação da seqüência de quadros enquanto história, serão identificadas como narrativas sucessivas, de acordo com as teorias desenvolvidas por Santaella (2001) para a classificação das modalidades da *Matriz Verbal*.

Dados do informante p.08.m.4,0 – Sq1:

86- I. **O menino caiu da bicicleta nessa rampa.**

87- E. Foi, D.? Muito bem, como você é esperto, hem?

88- I. **Olha ele vai su... ele su... ele vai subir na rampa e vai cair. Só se tiver outra aqui. (I. aponta para a figura).**

89- E. Só se tiver outra aí? E aí?

90- I. **O meni... A bicicleta quebrou.**

91- E. Foi, meu amor, mas você é muito esperto.

92- I. **E... e a roda ficou em cima dele.**

93- E. Foi... e aí?

94- I. **Ele... ele ficou chorando.**

95- E. Ele ficou chorando, coitadinho!

96- I. **O menino está rindo.**

97- E. Esse menino aí tá rindo? Tá! Que mais?

98- I. Não sei.

O informante inicia a interpretação de forma invertida. Nesta entrevista podemos encontrar o primeiro exemplo de narração. A criança inicia o processo de narração de forma invertida, mas, como podemos observar, devido ao nível de estruturação das frases e composição dos elementos lingüísticos, podemos perceber a potencialidade para a narração da seqüência de quadros 1 e para a percepção de uma série de personagens e elementos que compõem a história da bateria de testes.

Um detalhe que deve ser observado neste informante é o uso dos gestos que apontam para uma das figuras do quadro. Este tipo de comportamento gestual será classificado como uma forma de **descrição indicial**. O uso da descrição indicial gestual demonstra a recursividade das categorias da experiência na Matriz Verbal. Na medida em que a predominância da atividade lingüística é narrativa, e como a narrativa funciona a partir das leis da secundidade, ela engloba a primeiridade, com seus elementos qualitativos que podem ser observados no processo de descrição indicial em nível de gestualidade.

Porém, como foi observado, o informante P.08.M.4,0 ao analisar a seqüência de quadros 1, não consegue narrá-la na ordem lógica necessária para a decodificação da história organizada na seqüência de quadros. Neste caso, encontramos uma forma do que Santaella (2001, p. 325) intitula como “**narrativa espacial**”: um tipo de narrativa “em nível de primeiridade”.

Santaella (2001, p.326) observa que na narrativa espacial “a linearidade – começo, meio, fim – da história narrada é rompida, isto é, os eventos não se encadeiam seqüencialmente, uns após os outros, em direção a um fim”. É exatamente isto que ocorre neste processo de narração, devido ao estágio cognitivo no qual a criança se

encontra, ela não consegue narrar os fatos que são observados em uma ordem lógica, gerando este tipo específico de narração, com as características da primeiridade, que Santaella classifica como narração espacial.

Dados do informante p.12.m.4,0 – Sq1:

99- I. Essa aqui é assim...

100- E. Menino esperto. Olha! Essa você sabe!

101- I. (.?.) **Dois meninos andando de bicicleta.**

102- E. Isso! O menino de bicicleta...

103- I. **Dois. Um monte de garoto, o menino se... se machucou.**

104- E. Ele se machucou? Foi? Ah! Que mais?

105- I. **Conseguí não. Tô vendo um monte de menino. Acabou.**

106- E. Uhm. (.?.)

Nesta entrevista, também encontramos uma forma de **narração espacial**. A criança não consegue encadear os eventos da história que constitui a seqüência de quadros 1, introduz mais um personagem na interpretação do primeiro quadro (Cf. linha 101) e continua a leitura do terceiro quadro (Cf. linha 103 e linha 105) quebrando, dessa forma, a ordenação lógica da leitura da seqüência de quadros.

Como definiu Santaella (2001, p. 327), na narração espacial, devido à exploração dos aspectos qualitativos do objeto que está sendo narrado, criam-se “possíveis narrações, possibilidades de história e não uma história definitiva”. É exatamente isto que pode ser observado na atividade lingüística desta criança: devido ao estágio cognitivo no qual se encontra, a criança não consegue narrar na ordem lógica, porém, a partir das suas potencialidades lingüísticas e cognitivas, ela gera uma forma de interpretação singular, que rompe com a ordem lógica da seqüência de quadros 1.

Dados do informante e.74.m.4,0 – Sq1:

107- I. (.?.)

108- E. Que que é?

109- I. **Bicicleta.**

110- E. Bicicleta...

111- I. **Dois garotos, um ho... um homem, homem, mulher. (I. aponta à medida que nomeia os personagens)**

112- E. Homem, homem, mulher, que você apontou. E aí? Que mais? Que mais?

113- I. (.?.)

114- E. Homem, mulher. Quê que aconteceu?

115- I. **Ele pular.**

116- E. Pular! **(I. aponta o que vê)** Você apontou aqui... pular, e depois? E depois?

117- I. (.?.).

118- E. Oi?

119- I. Comer.

120- E. Comer? (E. estranha porque a ação não está na gravura)

121- I. É.

122- E. Que que aconteceu depois?

123- I. Comeu papá.

124- E. Comeu papá? Ah, então tá bom.

Nesta entrevista, podemos encontrar um exemplo de incapacidade lingüística e cognitiva para a narração. Podemos encontramos exemplos de **descrição indicial**, tanto no plano da atividade lingüística, como no plano da linguagem gestual.

A criança descreve na linha 109 apenas um elemento da seqüência de quadros, na linha 111, ela descreve alguns personagens do quadro e aponta indicando a localização dos personagens no quadro.

Podemos encontrar um exemplo que demonstra que a criança ainda não possui um instrumental lingüístico desenvolvido para a narração das seqüências na linha 115, e

este exemplo pode ser considerado como um rudimento de narração, uma forma de embrião narrativo que com o desenvolvimento lingüístico e cognitivo irá se desenvolver para um tipo de estruturação frasal mais complexa e semânticamente superior em nível de representação.

Dados do informante p.01.f.4,0 – Sq1:

125- I. **Esse aí... é... eles tão no parque**

126- E. Eles tão no parque. Que mais?

127- I. **E o cara que tá de bicicleta não quer deixar eles ir.**

128- E. O cara que tá de bicicleta...

129- I. **Não quer deixar eles ir.**

130- E. Não quer deixar eles ir? E aí?

131- I. **Não sei... Deixa eu ver... Tem cinco crianças.** (No último quadro da seqüência tem cinco crianças. I. as conta)

132- E. Cinco crianças!

133- I. **Com cinco criança não dá prá ir.**

134- E. Não dá prá ir? Com cinco crianças? E o que mais que aconteceu?

135- I. **E esse menino aqui caiu de bicicleta.**

136- E. Caiu de bicicleta? E aí?

137- I. **E esse aqui caiu e se machucou (mostra o outro quadro da seqüência como se fosse outro menino)**

138- E. E esse aqui caiu e se machucou? É?

139- I. Tá chorando.

140- E. Tá chorando... E aqui?

Nesta entrevista, podemos encontrar um exemplo de **narração espacial**.

A criança interpreta a seqüência de quadros fora da ordem lógica e apresenta fatos distintos dos que podem ser observados na leitura da história da seqüência de quadros 1. Nesta entrevista, podemos observar uma forma de narrativa espacial, que

além do rompimento da linearidade lógica da seqüência, apresenta, também, interpretações distintas do que está figurativamente representado na seqüência de quadros. Neste exemplo, a criança inicia uma nova história sobre a história representada na seqüência, introduzindo novos personagens (Cf. linha 137), contando uma nova história (Cf. linha 125, linha 127 e linha 133) e novos cenários.

Vale ressaltar que esta é uma característica básica da narrativa espacial. Para Santaella (2001, p.327) uma das características principais da narrativa espacial está no fato de que “o que acaba sendo representado não é o encadeamento de um evento, mas as várias dimensões e visões de suas ações” criando, assim, a possibilidade de geração de novas narrações sobre a base do que é percebido qualitativamente. Uma nova história é criada sobre os aspectos qualitativos observados pela criança.

Esta característica coloca a narrativa espacial como uma atividade lingüística de extrema importância na análise do desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança. Ela é a representação de um estágio no qual a criança não tem um instrumental lingüístico plenamente desenvolvido e não conhece a ordem lógica para a leitura da seqüência de quadros. Assim, narrativa espacial representa um estágio cognitivo no qual a criança utiliza as potencialidades de suas habilidades cognitivas e perceptivas para a geração da narração, como uma forma de interpretação verbal.

Dados do informante P.03.F.4,0 - Sq1:

141- I. **Ele se machucou e todos eles estão rindo. (E. ri) Ele (.?.), eles tão “hum! Hum! Hum!” (I. imita como os personagens da seqüência riem)**

142- E. Você é muito boa mesmo, T.! Muito boa! E essa?

Nesta entrevista, a criança descreve apenas um quadro da seqüência 1: o quadro de número três, o último quadro. Porém, já encontramos pela estrutura da frase utilizada

(Cf. linha 141) um aspecto de narração, que neste caso, classificaremos como uma forma de **narrativa espacial** pelo tipo de interpretação fora da ordem lógica para a leitura das seqüências.

Devemos observar nesta entrevista um exemplo de **descrição qualitativa** no nível da linguagem corporal (gestos) da criança, como pode ser observado na linha 141: a criança ri imitando a forma como os personagens da história estão rindo. Classificamos este exemplo como uma forma de descrição qualitativa, devido ao fato da criança descrever analogicamente e isomorficamente aquilo que está sendo observado por ela no último quadro da seqüência.

Dados do informante P.02.M.4,0 - Sq3:

143- I. **O barquinho dele fugiu, ele não tinha como pegar, por que ele não saiu, por que que não foi mais esperto: Saiu correndo pra casa dele, pegou uma âncora e colou bem forte e pegou a... o barquinho?**

144- E. É, né?

145- I. É.

146- E. E aqui? E aí?

147- I. **A mamãe brigando com ele, porque ele caiu no lago.**

148- E. Oh! Ah! E aí?

149- I. **Aí ele mergulhou.**

150- E. É... E depois?

151- I. **Depois subiu a mãe.**

152- E. Hum...

153- I. Já acabei essa.

A análise desta entrevista revela uma forma de **narrativa espacial** utilizada pela criança na interpretação da seqüência de quadros 3 da bateria de testes.

Como pode ser observado na linha 143, a criança começa a narrar a história que está sendo observada a partir do segundo quadro da seqüência, e continua o processo de narração interpretando o último quadro (Cf. linha 147) e retornando à interpretação do último quadro da seqüência 3 (Cf. linha 151).

Dados do informante p.12.M.4,0 - Sq3:

154- I. **A... a ... a mãe dele, ele o barquinho (.?.) e o outro menino com barquinho, outro barquinho se afundou... Acabou!**

155- E. Acabou? Que mais? Tão bonita essa, J.G. Que mais?

156- I. **Acabou. A árvore, árvore, árvore. Àrvore, acabou.**

157- E. Acabou?

Devemos perceber que o informante, nesta entrevista, não reconhece a linearidade necessária para a leitura da seqüência e interpreta tanto os personagens, quanto alguns elementos do cenário, como elementos distintos em cada quadro da seqüência. Vale ressaltar que o informante inicia a leitura a partir do último quadro da seqüência (cf. linhas 154 e 156).

Assim, neste exemplo, podemos perceber um caso de **narrativa espacial**.

Dados do informante e.74.M.4,0. Sq3:

158- I. (.?.)

159- E. Que que é isso aqui.

160- I. **Hum... A mão.**

161- E. Hã?

162- I. **Mão...**

163- E. Mão. A mão do menino. Que mais?

164- I. **Outra mão.**

165- E. Botou a mão, ah! A outra mão. A outra mão.

166- I. **Pé, outro pé. (I. aponta o pé)**

167- E. Ah! Você apontou.

168- I. **O... outro mão, outro mão, outro pé, outro pé.**

169- E. Muito bem. Outra mão, outra mão, outro pé, outro pé.

170- I. **Pé, outro pé. Outra mão, outra m... outra mão.**

171- E. Agora me diz quê que aconteceu aqui, G. Que estorinha é essa?

172- I. Ele tá... caiu. (I. fala do quadro 3 da seqüência)

173- E. Caiu! No quadrinho e, ele caiu. Muito bem. E aqui, essa?

Nesta entrevista, encontramos diversos exemplos de **descrição indicial**, tanto em nível lingüístico, como em nível gestual (Cf. linha 166).

Esta criança desenvolve formas de descrições indiciais dos elementos do corpo do personagem. Como observou Santaella (2001, p. 306) “a descrição indicial se refere a um tipo de construção lingüística que, no ato de descrever, quebra em partes o objeto descrito, isto é decompõe o objeto, reconstituindo o todo pelas partes”. É exatamente este fenômeno que podemos observar nesta entrevista: a criança descreve partes do corpo do personagem e aponta para o desenho, indicando as partes.

Temos, assim, um exemplo de descrição indicial em uma fase na qual a criança já é capaz de narrar espacialmente a história observada. Podemos, também, observar um exemplo de embrião narrativo na linha 172 sobre o terceiro quadro da seqüência 3.

Dados do informante p.01.F.4,0 - Sq3:

174- I. **Aqui caiu o menino...**

175- E. Aqui caiu o menino?

176- I. **E a mamãe ajudou esse aqui.** (não reconhece os quadros como seqüência)

177- E A mamãe ajudou esse aqui.

178- I. **E esse aqui a mamãe não tinha como ajudar.**

179- E. E esse aqui a mamãe não tinha como ajudar.

180- I. **E o menino queria pegar o barquinho dele...**

181- E. Aqui o menino queria pegar o barquinho dele? E aí? (I. não reconhece os quadros da seqüência)

182- I. Não deu.

183- E. Não deu...

184- I. Que ele ia cair.

185- E. Ia cair.

186- I. **Esse aqui... já tava perto prá... prá esse aqui pegar (mostra os quadros fora da seqüência, descrevendo-os separadamente)**

187- E. Ah! Esse aqui já tava perto prá ele pegar. Muito bem N.! E aqui?

Neste exemplo, a criança inicia o processo de interpretação da seqüência 3 de forma invertida, e além disso, ela interpreta os quadros da seqüência individualmente.

Ela não consegue narrar a seqüência em uma ordem lógica e linear, de forma que cada quadro seja unido no processo de interpretação para a geração da narração. São narrativas de quadros individuais que formam um todo interpretativo e não uma “história definitiva, com começo, meio e fim delimitados” (SANTAELLA, 2001, p.327). Assim, nesta entrevista podemos encontrar um exemplo de **narrativa espacial**.

Dados do informante p.09.f.4,0 – Sq3:

188- I. **Esse daqui ele caiu na água e a mamãe ajudou ele... aí, depois, ele botou o barquinho, depois (.?.) ele caiu.**

189- E. Foi, meu amor? Muito bem! E agora?

Nesta entrevista, a criança inicia o processo de interpretação da seqüência de quadros 3 a partir do terceiro e do quarto quadro, e retorna com o processo de interpretação para o primeiro quadro: o quadro de introdução da história.

Neste exemplo, encontramos uma forma de **narrativa espacial**, pois, mesmo sem seguir uma ordem lógica e linear de interpretação, a criança utiliza suas habilidades e potencialidades cognitivas para a geração de um tipo de narração complexa, construída a partir da interpretação dos quadros fora da ordem, mas que gera uma história paralela, criada a partir da criatividade da criança para a resolução desse problema.

Dados do informante p.15.F.4,0. - Sq3:

190- I. **Aqui o barquinho. Os garotos.**

191- E. É...

192- I. (.?.)

193- E. Olha! E aí?

194- I. **Caiu na água.**

195- E. Caiu na água e depois?

196- I. **E a mamãe, e a mamãe... Aqui o pé.**

197- E. É... E a mamãe?

198- I. **E a mamãe pegou ele.**

199- E. É... puxa vida, que bom!

200- I. Chega.

201- E. Acabou?

202- I. Acabou...

203- E. Ih, F. (diminutivo) tão inteligente, F. (diminutivo).

Neste exemplo, podemos encontrar uma forma **de narrativa espacial**, na medida em que a criança apresenta uma interpretação que rompe com a ordem lógica necessária para a leitura das seqüências, como pode ser observado nas linhas 190, linha 194, linha 196 e linha 198.

Além de gerar interpretações fora ordem lógica necessária para a plena decodificação da seqüência, a criança parece identificar os quadros da seqüência como quadros com informações individuais e independentes. Como pode ser observado na linha 190, a criança reconhece mais de um personagem infantil do sexo masculino.

Dados do informante P.02.M.4,0 - Sq1:

204- I. **Ele... subiu na rampa, caiu direto no chão e se machucou.**

205- E. Nossa, tadinho. Que mais?

206- I. **Ele pulou na rampa bem alto.**

207- E. Hum... E aí?

208- I. **Caiu no chão de bumbum... e se machucou, machucou a blusa toda, e a bicicleta amassou.**

209- E. Ih! Tadinho, né? Acabou? Então pode passar. Olha! Ah! Olha essa.

Este informante P.02.M.4,0 - Sq1 segue a ordem lógica necessária para a leitura da primeira seqüência da bateria de testes, como podemos perceber nas linhas 204, 206 e 208. Assim, através do exemplo selecionado, podemos concluir que o informante gera uma forma de narrativa sucessiva, na medida em que a criança interpreta os quadros da seqüência em uma ordem lógica, na qual a “a linguagem narrativa segmenta um evento em partes e vai roteirizando no tempo a compleição do todo” (SANTAELLA, 2001, p.331). Neste corpus, a narração sucessiva ocorre duas vezes: primeiro, a linearidade é seguida na linha 204, e depois vemos novamente a história da seqüência de quadros sendo narrada nas linhas 206 e 208.

Dados do informante p.09.f.4,0 – Sq1:

210- I. **Ele passando de bicicleta.**

211- E. Ele passando de bicicleta, que mais?

212- I. **E os meninos tão vendo.**

213- E. E os meninos tão vendo!

214- I. **Aí depois... aí ele foi assim...**

215- E. Ele foi assim...

216- I. **Ele... foi assim.**

217- E. Ele foi assim...

218- I. **Ele se machucou na bicicleta.**

219- E. E ele se machucou na bicicleta! Muito bem, B.!

Nesta entrevista, a criança também segue uma ordem lógica, interpretando a seqüência do primeiro ao último quadro, em uma escala linear, na ordem necessária para a decodificação da história da seqüência de quadros 1.

Mesmo faltando alguns elementos no processo de interpretação, o que pode ser observado nesta entrevista é uma forma de **narrativa sucessiva**, principalmente devido ao fato da existência de “ações seguidas de outras, cujas ligações obedecem à ordem proposta pelo tempo daquilo que é narrado”(SANTAELLA, 2001, p. 331). É esta definição que caracteriza os exemplos desta entrevista como uma forma de narrativa sucessiva, como pode ser observado nas interpretações em ordem nas linhas 210, 212, 214, 216 e 218.

Dados do informante p.15.f.4,0 – Sq1:

220- I. Agora conta essa.

221- E. Ah, não...

222- I. Ah, conta...

223- E. Eu não sei contar, F. (diminutivo)...

224- I. Aqui, olha.

225- E. É...

226- I. **Tá todos dando a mão.**

227- E. É...

228- I. **E esse moço passou com a bicicleta.**

229- E. Passou com a bicicleta? E depois?

230- I. **E caiu.**

231- E. Ach! É? Ih!

232- I. **O escorregar, as moça e as crianças...**

233- E. É? Caiu do escorrega? E aí?

234- I. **Aí?**

235- E. É.

236- I. **Amassou a bicicleta.**

237- E. Nossa senhora! Que mais?

238- I. Chega, né?

Nesta entrevista podemos observar algo interessante: a criança gera em um momento de sua interpretação oral da seqüência de quadros 1, uma forma de **narrativa sucessiva**, como pode ser observado nas linhas 226, 228 e 230; porém, depois a criança passa para um estágio de descrição dos elementos que compõem o quadro dois e o quadro três (Cf. linha 232), para posteriormente concluir a atividade narrativa na linha 236.

Podemos perceber que há a forma de narrativa sucessiva, pois a interpretação segue a seqüência da história em uma ordem temporal; porém, em meio ao processo narrativo, ocorre a introdução de elementos de descrição. A introdução de descrições em meio ao processo de narração não é uma anomalia; devemos entender que a narração funciona sob as leis da secundidade e, assim, os elementos de primeiridade (como neste caso, a descrição) estão subjacentes em sua estrutura, pois o que caracteriza a secundidade é a o seu fator de “ação e reação”, diferentemente da primeiridade que se caracteriza pela qualidade. Visto desta forma, a descrição emerge no processo de

interpretação como um recurso cognitivo que auxilia a criança em um estágio no qual o seu instrumental lingüístico não está totalmente desenvolvido.

Neste estágio, aos 4,0 anos, a criança ainda está em fase de aquisição e de desenvolvimento da linguagem verbal e, assim, em meio a complexidade do processo de narração dos quadros observados, a criança utiliza **descrições indiciais** (“as moças” e “as crianças”) e **descrição conceitual** (“o escorregar”) na linha 232.

Dados do informante p.08.m.4,0 – Sq3:

239- I. **O meni... o... ele... o menino botou o barquinho na água. O barquinho foi navegando e... e... e... e caiu... e o menino foi pegar e caiu dentro da água e a mãe foi salvar.**

240- E. Foi salvar! Esse (E. mostra-se animada, brincalhona)

241- I. Esse que o menino tava com o pé pra cima, e a mãe dele segura o pé dele assim. **(I. segura os pés mostrando o que queria dizer).**

242- E. É mesmo! É mesmo! Aí era muito melhor, né? Tava com o pé pra cima e tudo. Mas como você vê tudo! Como você vê tudo.

Este informante apresenta um exemplo de **narrativa sucessiva** na linha 239. Ele narra os quadros da seqüência de quadros 3 em um encaminhamento temporal, no qual cada fato é narrado seqüencialmente, decodificando a história implícita na seqüência.

Além da narração da história em um encadeamento linear, esta criança apresenta um exemplo de **descrição qualitativa**, no momento em que segura os pés imitando o personagem no terceiro quadro (Cf. linha 241). Vale ressaltar que este exemplo de descrição qualitativa ocorre no plano da linguagem corporal da criança.

Dados do informante p.03.F.4,0 - Sq3:

- 243- I. **Esse garoto tava... tava fazendo isso, né?... Aí depois ele não conseguiu apanhar, que ele... que o barquinho dele foi pro... pro fundo. Ele não alcançava, né?**
- 244- E. Sei.
- 245- I. **Aí depois ele caiu, aí ele se afundou depois...**
- 246- E. Uhm.
- 247- I. Aí depois nada.
- 248- E. Aí depois nada?
- 249- I. **E depois a mãe apanhou e depois...**
- 250- E. A mãe apanhou e o quê?
- 251- I. **Aí depois, ela levantou ele e ele não (?. verbo no passado). Né?...**
- 252- E. Ah!...
- 253- I. **Aí depois ele... ele tava conseguindo e... uhm...**
- 254- E. Muito bem!
- 255- I. **Aí ele se afogou, aí não deu mais jeito de apanhar ele aqui, olha.**
- 256- E. Ah!
- 257- I. Nem aqui.**
- 258- E. Certo.
- 259- I. Mas... a... ele tava aqui, né?...**
- 260- E. Humhum.
- 261- I. Aí ele foi empurrar um pouco, aí empurrou muito o bar... aí ele não alcançava.**
- 262- E. sei.
- 263- I. Aí (?.)
- 264- E. Mudando. E essa? Essa é engraçada.

Nesta entrevista, podemos perceber que a criança desenvolveu uma interpretação com características de **narrativa sucessiva** da seqüência de quadros nas linhas 243, 245, 249 e 251.

No decorrer da narração, o informante introduz outros elementos (cf. linha 253) e, a partir desse ponto, desorienta-se no processo de narração e direciona a interpretação

para o quadro três da seqüência (cf. linha 255), dando continuidade à leitura da seqüência de forma desordenada (cf. linhas 257, 259 e 261).

A partir da desorientação que ocorre a partir da linha 251, a criança passa a gerar uma forma de **narração espacial** e, assim, passa a interpretar a seqüência de quadros 3 com uma outra lógica de estruturação narrativa, independente da ordem necessária para a decodificação das seqüências, e com a introdução de novos elementos no processo interpretativo.

Para obtermos um parâmetro das modalidades da *Matriz Verbal* utilizadas pelos informantes nessa faixa etária, apresentamos as seguintes tabelas:

4,0 anos		
Informante	seqüência	modalidades
p.02.m	Sq1	narrativa sucessiva
p.08.m	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ narração espacial
p.12.m	Sq1	narrativa espacial
e.74.m	Sq1	descrição indicial
p.01.f	Sq1	narração espacial
p.03.f	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ narração espacial ▪ descrição qualitativa
p.09.f	Sq1	narrativa sucessiva
p.15.f	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ descrição conceitual ▪ narrativa sucessiva

TABELA 3 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 4,0 Anos

4,0 anos		
informante	seqüência	modalidades
p.02.m	Sq3	narração espacial
p.08.m	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição qualitativa ▪ narrativa sucessiva
p.12.m	Sq3	narração espacial
e.74.m	Sq3	descrição indicial
p.01.f	Sq3	narração espacial
p.03.f	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ narrativa espacial ▪ narrativa sucessiva
p.09.f	Sq3	narração espacial
p.15.f	Sq3	narração espacial

TABELA 4 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 4,0 Anos

6.2.3 - ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL EM INFORMANTES DE 6,0 ANOS DE IDADE

Para a análise do corpus de 6.0 anos, foram selecionados os seguintes informantes: p.24.m, p.26.m, p.32.m, p.16.m, p.21.f, p.27.f, p.29.f e o informante de código e.85.f.

Todas as entrevistas apresentam descrição das seqüências de número um e de número três da bateria de testes; todas apresentam formulação lógica na ordem de descrição da primeira e terceira seqüência. Iremos analisar no corpus selecionado, as modalidades de narração desenvolvidas durante o processo de interpretação das seqüências lógicas.

Para a análise do desenvolvimento das modalidades da *Matriz Verbal* na faixa etária de 6,0 anos, sob a seqüência de número um da bateria de testes, foram selecionadas as seguintes entrevistas:

Dados do informante p.16.m.6,0 – Sq1:

265- I. **O garotinho, né, ele [ia pular assim:] “brum!”. Aí ele pulou, [aí levou um susto], assim: {“Ai!”}*... [Aí depois ele caiu no chão], ficou chorando.**

266- E. Foi, querido?

267- I. Foi, aqui.

268- E. Que mais?

269- I. Acabou.

270- E. Tem mais nada aí não?

271- I. **[Aí foi...] aí os garotinhos riu, e aqui todo mundo ficou sério, aí depois aqui todo mundo riu, ele chorou.**

272- E. Uhm.

Nesta entrevista, podemos encontrar um exemplo de **narrativa causal** no processo de interpretação da seqüência de quadros 1, seguindo a ordenação lógica necessária para a decodificação da história contida na seqüência.

Porém, no que esta forma de narração encontrada nesta entrevista se diferencia das outras formas de interpretação narrativa dos estágios lingüísticos e cognitivos anteriores? Segundo Santaella (2001, p. 336), na narrativa causal “há entre as partes narrativas uma ligação de determinação mais lógica do que meramente cronológica. Há nela um enlaçamento entre a consecução e a conseqüência, o tempo e a lógica.”; esta forma de narração “pressupõe um julgamento avaliativo de uma ação sobre a outra, de tal maneira que a relação de determinação entre as seqüências só existe através de um juízo implicativo, de um conceito mental”. É exatamente isto que podemos observar neste exemplo: a lógica da narração, além de seguir a ordem e a linearidade necessária, introduz elementos lingüísticos que demonstram as implicações lógicas que conectam as partes da narrativa, e os juízos implicativos que demonstram a “lógica” da geração da narrativa por parte da criança, no estágio cognitivo no qual se encontra.

Podemos observar os juízos implicativos que conectam as partes da história interpretada na geração da narrativa em nível de causalidade na linha 265 e na linha 271, nos elementos lingüísticos entre colchetes. As frases em **negrito** mostram os exemplos de narrativa causal que podem ser observados.

Diferentemente do nível de narração sucessiva, podemos encontrar na atividade discursiva desta criança elementos que demonstram explicações que justificam os acontecimentos que engendram a narrativa. São estas justificativas, as explicações da criança, que servem como conectores entre as partes da narrativa e que demonstram que a criança está desenvolvendo, no estágio cognitivo no qual se encontra, formas de

narrativa causal. Como pode ser observado, os elementos lingüísticos “assim”, “aí deu um susto”, “aí foi”, demonstram as justificativas dos eventos que são observados e narrados pela criança.

Porém, em meio ao processo de narração causal, podemos encontrar a introdução de um tipo de **descrição qualitativa** na linha 265, entre chaves e marcada com um asterisco. A interjeição “Ai !” se apresenta como uma forma de descrição qualitativa, na medida em que a criança representa através da interjeição a possível interjeição que seria feita pelo personagem caso o fato se desenrolasse na vida real.

Dados do informante p.21.F.6,0 - Sq1:

273- I. **E [aí] esse menino tá vendo, [mostrando que é homem que sabe], é, pular assim, coisar, [mas ele tá sendo metido], aí ele vem pula aqui e {“pum”!}* Caiu!**

274- E. Caiu? E aí?

275- I. **Aí então, os, os meninos que tavam vendo e ficaram rindo e aqui tinha, olha! 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.**

276- E. A. sabe contar, A.!

277- I. **Tinha nove. Aqui tinha um aí aí mudou pra 1, 2, 3, 4, 5.**

278- E. Cinco.

279- I. **Mudou pra cinco.**

280- E. É. Que mais hein, nessa história? Acabou ali?

281- I. **Acabou.**

282- E. Olha, a e aqui?

283- I. Olha! Essa daqui é manera!

Este informante também apresenta uma forma de **narrativa causal**, seguindo a ordem lógica necessária para a leitura dos quadros da seqüência, com introdução, desenvolvimento e fim (Cf. linha 281).

Os elementos que justificam a classificação desta forma de narração como causal, podem ser encontrados na linha 273 entre colchetes. Claramente podemos observar a emergência de conceitos mentais e juízos de valor. Santaella (2001, p. 336) nos chama a atenção para o fato de que na narrativa causal “embora a seqüencialidade das ações (...) sejam perfeitamente sucessivas, há relações de causalidade sobrepondo-se à mera sucessividade”. É exatamente isto que podemos observar neste exemplo: os juízos de valor que podem ser encontrados na atividade discursiva da criança (Cf. linha 273) servem como causas determinantes das ações que geram a narrativa.

Nesta entrevista, podemos encontrar uma forma de descrição qualitativa no exemplo entre chaves e com asterisco {pum!}*. A onomatopéia usada pela criança serve para representar analogicamente, neste caso, através do som, o fato que está descrito no último quadro da seqüência.

Dados do informante p.24.M.6,0 - Sq1:

284- I. **Ele vai subir na rampa.**

285- E. Ela vai subir na rampa...

286- I. **[E ele tirou o pé da bicicleta.]**

287- E. Tirou o pé da bicicleta...

288- I. **Aí caiu no chão todo quebrado.**

289- E. Caiu no chão todo quebrado. Que mais?

290- I. **Aí a bicicleta também quebrou e ele começou a chorar.**

291- E. A bicicleta quebrou e ele começou a chorar. Que mais?

292- I. **Eu não sei mais nada, não... ele... [a roupa dele rasgou] e ele começ... [aí ele... aí todo mundo riu dele].**

293- E. Ah! A roupa rasgou e todo mundo riu dele. Você viu tudo, hein, moço? E esse?

Neste exemplo, o informante gera a interpretação da seqüência de quadros 1 em nível de **narrativa causal**. Seguindo a ordem lógica de leitura da seqüência de três quadros (Cf. linhas 284, 286, 288, 290 e 292), a criança introduz na atividade de interpretação as causas que determinam os acontecimentos da história, como pode ser observado entre colchetes nas linhas 286 e 292. Segundo a interpretação da criança, ao “tirar o pé da bicicleta”, o personagem se “desequilibra e caiu no chão”, e ao ter suas “roupas rasgadas” no acidente, as “crianças riem” do fato. Assim, percebemos que esta interpretação apresenta os determinantes que causam as ações que acontecem na história.

Concluimos, dessa forma, que este tipo de interpretação é uma forma de narrativa causal.

Dados do informante p.26.M.6,0 - Sq1:

294- E. E essa daí?

295- I. **O menino [tava correndo], aí quando ele foi, ele [levou um tombo] e aqui [quebrou a bicicleta dele], ele machucou.**

296- E. Ih! Coitado! Que mais?

297- I. **Aí... quando ele foi saltar, [abriu o maior pernãõ].**

298- E. Uhm, e depois?

299- I. **[Botou a mão no nariz.]**

300- E. Hum! Hum!

301- I. **E quebrou a roda toda.**

302- E. Isso! Só?

303- I. Só.

Nesta entrevista podemos perceber a narração das causas que levam aos acontecimentos da história.

Como podemos observar na linha 295, entre colchetes, as causas “tava correndo”, “levou um susto” e “quebrou a bicicleta”, demonstram as causas da seqüencialidade dos acontecimentos. Assim, podemos classificar esta forma de **narrativa** como **causal**.

Devemos observar, também, que a partir do estímulo do entrevistador (Cf. código E. / linha 296) a linearidade da interpretação é desviada, com o retorno, por parte do informante, para a descrição do segundo quadro da seqüência (cf. linha 297). Neste processo, a criança também apresenta as causas determinantes do acidente (Cf. linhas 297 e 299, exemplos entre colchetes).

Dados do informante p.27.F.6,0 – Sq1:

304- I. **Aí o menino [tava pensando se ele era bom em bicicleta de pulo], aí né, ele pu... pulou caiu, machucou muito.**

305- E. Machucou muito? Que mais?

306- I. **Chorou, chorou aí a bicicleta quebrou.**

307- E. A bicicleta quebrou, ele chorou e...

308- I. (?.) [se machucou muito]. **Sentiu muita dor.**

309- E. Que mais?

310- I. Só.

Nesta entrevista, o informante apresenta descrição da seqüência apresentada na ordem lógica necessária para a interpretação plena da seqüência de quadros.

Além deste fato, devemos observar que a criança desenvolve no processo de interpretação da seqüência de quadros 1 uma forma de **narrativa causal**. Podemos encontrar na atividade discursiva deste informante, a introdução de juízos de valor (Cf. linhas 304 e 308, exemplos entre colchetes) como causas determinantes dos fatos. A introdução de juízos de valor foi um dos critérios usados por Santaella (2001, p. 336-

337) para a classificação da narrativa causal: “a narrativa causal pressupõe um julgamento avaliativo de uma ação sobre a outra, de tal maneira que a relação de determinação entre as seqüências só existe através de um juízo implicativo”. É exatamente isto que pode ser encontrado na atividade de interpretação desta criança nas linhas 304 e 308, que permite a classificação de suas interpretações como forma de narrativa causal.

Dados do informante p.29.F.6,0 - Sq1:

311- I. **Ele, eles, ele vai é... escorregar assim.**

312- E. Hum... tan, dan, ram, dan. E depois?

313- I. **E o outro está vendo.**

314- E. Humhum! Vai escorregar assim... depois?

315- I. **Depois ele vai voar de bicicleta.**

316- E. Hum! E aí?

317- I. **E aí ele caiu.**

318- E. Ih! Caiu?!

319- I. **Caiu. Soltou (.?.), ele caiu.**

320- E. Ele caiu.

321- I. **Ninguém ajudou ele.**

322- E. Ninguém ajudou ele?

323- I. É.

324- E. Que mais?

325- I. **E... o guarda-chuva quebrou todo.** (O guarda-chuva é a roda da bicicleta).

326- E. Oh! (Riso) E essa aí?

Neste informante encontramos um exemplo de **narração sucessiva**.

Devemos observar que o informante descreve a seqüência na ordem lógica, ou seja, apresenta um processo de interpretação em nível de narração sucessiva, que pode ser observado nas linhas 311, 313, 315 e 317. Nem todos os elementos, no entanto, são identificados pelo informante, processo que o leva a uma desorientação na interpretação que pode ser observado na linha 325, na qual descreve a “roda da bicicleta” como sendo um “guarda-chuva”. A relação de semelhança do desenho “roda de bicicleta” com “guarda-chuva” desorienta o processo de interpretação. Podemos classificar esta desorientação na interpretação como uma forma de **descrição qualitativa**, na medida em que a base da interpretação está na relação de semelhança estabelecida pela criança.

Dados do informante p.32.M.6,0 - Sq1:

327- E. Ah! Agora vai ter uma estorinha. Você conta pra mim, a estorinha?

328- I. Não sei contar.

329- E. Não? Vamos ver se você sabe. Você sabe sim. Olha!

330- I. Não sei.

331- E. Sabe. Conta pra mim. Que que está fazendo?

332- I. **Andando de bicicleta.**

333- E. Ham!

334- I. **E ele subiu na rampa e... caiu.**

335- E. É? Caiu?

336- I. Caiu.

Este informante, mesmo sem identificar todos os elementos internos aos quadros da seqüência de número um da bateria de testes, interpreta a seqüência de quadros na ordem lógica necessária, apresentando, dessa forma, um exemplo de **narração sucessiva** (cf. linhas 332 e 334).

Classificamos como uma forma de narração sucessiva, pois não encontramos nesta interpretação os juízos de valor e as causas determinantes que caracterizam os

processos de narração causal. O que encontramos neste exemplo é uma forma simples de narração, com poucos elementos lingüísticos, porém, seguindo a ordenação lógica dos quadros da seqüência 1.

Dados do informante e.85.F.6,0 - Sq1:

337- I. **Uma porção de menininho.**

338- E. E aí?

339- I. **E aqui também tem um menino andando de bicicleta, aqui menino andando o menino caiu da bi... da bicicleta.**

340- E. E aí?

341- I. **E a bi... Aí todo mundo tá rindo dele.**

342- E. É? Só isso? E aqui?

Ao analisarmos a entrevista deste informante, podemos observar que ele apresenta a descrição da seqüência de quadros na ordem lógica necessária (cf. linhas 337, 335 e 341). Porém, também encontramos neste exemplo uma forma de **narrativa sucessiva**. Mesmo seguindo uma ordem lógica, não encontramos nesta entrevista as causas de determinação e os julgamentos avaliativos que caracterizam as narrativas causais.

Dados do informante P.16.M.6,0 - Sq3:

343- E. E esse?

344- I. **O garotinho soltou o barco. [Aí ele ficou igual o meu irmão]. [“Ai, eu não tou me equilibrando.”] Aí caiu dentro d’água. Aí...**

345- E. Não tá se equilibrando?

346- I. **É. Igual o meu irmão. Ele tava... sabe aquelas plantas, no dia que ele tava jogando bola, ele desequilibrou, aí caiu em cima da planta, aí meu pai: “Bundão!”**

347- E. Ah! Foi mesmo?

348- I. **Foi. Aí ele não, aí ele caiu, a mãe chegou, e, é, aqui ele botou o barquinho, [aí não se equilibrou], caiu dentro d'água. Aí a mãe... aí ele caiu de cabeça. Aí a mãe veio e tirou ele.**

349- E. Isso! F.! E essa?

Segundo Santaella (2001, p.336) a narrativa causal “tende para o nível do terceiro das abstrações conceituais, pois, sobre a mera ocorrência das ações umas após as outras, se impõe uma relação de implicação lógica e portanto abstrata”. Nesta entrevista, podemos encontrar a introdução de conceitos e de experiências prévias vividas pela criança no processo de narração (Cf. linhas 344 e 346). Como foi observado na primeira parte deste trabalho, o interpretante é um fenômeno do universo da terceiridade, e assim, ele é um elemento que introduz no processo de interpretação do signo as inferências sociais, culturais e psicológicas do indivíduo. É este nível de abstração que podemos encontrar nesta entrevista: a criança introduz elementos de suas experiências individuais no processo de narração que servem como justificativas para os fatos que ocorrem na história que está sendo narrada. As ações e fatos são justificados por ações prévias (Cf. linhas 344 e 348, exemplos entre colchetes) que determinam as ações narradas causativamente.

Assim, podemos concluir que esta entrevista se constitui como um exemplo de **narrativa causal**.

Dados do informante p.21.F.6,0 - Sq3:

350- I. **O menino [tava brincando de, de, de barquinho]. Ele botou nas, água, [aí a, o barquinho foi mais pra cá], aí então ele caiu na água. [Aí ele chamou “mamãe”], e a [mãe veio rapidinho] e e pegou ele. Aí então quase que ele se afoga.**

351- E. Olha, A.! Você é muito inteligente A. (sabia)? Fico feliz de ter uma afilhada inteligente.

Encontramos nesta entrevista um claro exemplo de **narração causal**. A criança apresenta uma descrição linear e na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência de quadros, como podemos observar na linha 350, e introduz elementos na construção da argumentação narrativa, de forma que as ações precedentes provocam ações subseqüentes na seqüencialidade da narrativa (Cf. linha 350, exemplos entre colchetes).

Dados do informante P.24.M.6,0 - Sq3:

352- I. **Ele jogando... ele botando o barquinho na água, [o barquinho caiu dentro d'água], [foi parar lá...] o garotinho [caiu na água também], aí [a mãe dele chegou, tirou ele da água].**

353- E. Você é muito inteligente, hein, mocinho?

Este informante apresenta uma interpretação linear e na ordem lógica para a leitura da seqüência. Podemos encontrar nesta entrevista uma forma de **narrativa causal**, como pode ser observado na linha 352, nos exemplos entre colchetes que servem como justificativas para as ações que são narradas no processo de interpretação da seqüência de quadros 3.

Dados do informante p.26.M.6,0 - Sq3:

354- I. **O menino foi brincar no barco, aí ele brincou. Depois o barco foi embora ele... caiu e a mãe dele levantou ele.**

355- E. Isso! Olha! Legal.

Este informante apresenta a descrição da seqüência de número três da bateria de testes na ordem lógica; porém, encontramos neste exemplo uma forma de **narração sucessiva**.

Devemos observar que nesta interpretação a ordem de narração da seqüência de quadros 3 é muito mais cronológica e temporal do que causal. As ações estão ligadas pela sucessividade dos eventos que são observados na seqüência, e não pelas causas. Um exemplo que justifica este fato pode ser encontrado na linha 345, com o uso do advérbio “depois”, que demonstra que a relação entre as partes da narrativa estão mais para um nível de sucessividade, do que de causalidade.

Dados do informante p.27.F.6,0 – Sq3:

356- I. **O barquinho amarelo foi pra longe e o menino se afogou.**

357- E. É?

358- I. **E a mãe que foi salvar.**

359- E. A mãe foi salvar? Uhm... Que mais?

360- I. **Só.**

361- E. Hum, hum.

362- I. **Ele ficou molhado.**

Este informante descreve a seqüência na ordem lógica necessária para a leitura das seqüências de quadros, como podemos observar nas linhas 356, 358 e 360.

A narração deste informante se apresenta em nível de **narração sucessiva**. Mesmo apresentando um encadeamento lógico e linear na interpretação da seqüência de quadros, não encontramos exemplos de introdução de juízos implicativos, ações determinantes, abstrações e implicações lógicas que caracterizam as leis de funcionamento das narrações causais. Assim, classificamos as interpretações desta entrevista como uma forma de narrativa sucessiva.

Dados do informante p.29.F.6,0 - Sq3:

363- I. **O menino tava jogando o barquinho.**

364- E. Hum?

365- I. **E o outro tava pegando.**

366- E. Aí?

367- I. **E esse aqui caiu na água. (I. aponta pra gravura)**

368- E. Caiu na água. E depois?

369- I. **E a mamãe ajudou ele.**

370- E. Ah!

371- I. **Ele tava todo molhado.**

372- E. Ih! Coitado!

Encontramos nesta entrevista um exemplo **narração causal**. Porém, quando observada atentamente, a entrevista mostra alguns níveis de desorientação no processo de interpretação em meio ao processo de narração. O informante desenvolve a narração, formulando a seqüência na ordem lógica adequada (cf. linhas 363, 365, 367, 365 e 371). Porém, podemos perceber que o intérprete identifica o protagonista da ação em desenvolvimento na seqüência de quadros como vários personagens (cf. linhas 365 e 367).

Esta forma de identificação do personagem principal como um segundo personagem, funciona nesta entrevista como uma ação determinante das ações subseqüentes. Podemos observar que na linha 365 ocorre uma reação ao que está narrado na linha 363; e nas linhas 369 e 371, encontramos conseqüência e resultado do que ocorre na linha 367. Por isto, a partir das determinações lógicas que podem ser encontradas, classificamos esta entrevista como uma forma de narrativa causal.

Vale ressaltar que também encontramos uma forma de **descrição indicial** no plano do comportamento gestual da criança (Cf. linha 367).

Dados do informante p.32.M.6,0 - Sq3:

373- E. Agora é a estorinha 3.

374- I. **Pegou o barco... ele caiu na piscina.**

375- E. Hum! (silêncio) Que mais?

376- I. **E... e a mãe dele pegou... ele na piscina. E ele estava brincando com o barco. E ele pegou o barco.**

Nesta entrevista, podemos encontrar um exemplo de **narrativa sucessiva**. A criança segue a ordem lógica necessária para a leitura da seqüência; porém, não apresenta os elementos que estabelecem as conexões entre ações que caracterizam a narrativa causal.

Dados do informante e.85.F.6,0 - Sq3:

377- E. Hum! E aqui?

378- I. **Esse... esse menino tá colocando o barquinho dentro da água.**

379- E. E depois?

380- I. **E aqui, o menino entrou dentro da água e a mãe pegou o menino.**

381- E. Hum! E aqui?

Nesta entrevista, este informante apresenta uma leitura linear da seqüência de quadros de número três da bateria de testes. Dessa forma, ele desenvolve uma forma de **narrativa sucessiva**, na medida em que a forma como a interpretação dos quadros é narrada, segue uma lógica de estruturação mais linear e seqüencial do que causal.

Não encontramos nesta entrevista as justificativas, os juízos de valor e os elementos conectores que são normalmente encontrados nas narrativas causais. Os eventos internos aos quadros são narrados, porém, não encontramos uma forma de argumentação narrativa, com elementos e ações precedentes que determinas ações subseqüentes em um nível de determinação causal.

Para melhor visualização da classificação das modalidades da Matriz Verbal nesta faixa etária, seguem as tabelas de análise das modalidades de narração nas duas seqüências de quadros.

6,0 anos		
informante	seqüência	modalidade
p.24.m	Sq1	narrativa causal
p.26.m	Sq1	narrativa causal
p.32.m	Sq1	narrativa sucessiva
p.16.m	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição qualitativa ▪ narrativa causal
p.21.f	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição qualitativa ▪ narrativa causal
p.27.f	Sq1	narrativa causal
p.29.f	Sq1	narrativa sucessiva
e.85f	Sq1	narrativa sucessiva

TABELA 5 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 6,0 Anos

6,0 anos		
informante	seqüência	modalidade
p.24.m	Sq3	narrativa causal
p.26.m	Sq3	narrativa sucessiva
p.32.m	Sq3	narrativa sucessiva
p.16.m	Sq3	narrativa causal
p.21.f	Sq3	narrativa causal
p.27.f	Sq3	narrativa sucessiva
p.29.f	Sq3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ narrativa causal
e.85f	Sq3	narrativa sucessiva

TABELA 6 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 6,0 Anos

6.2.4 - ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL EM INFORMANTES DE 8,0 ANOS DE IDADE

As entrevistas P.28.m, p.38.m, p.40.m, p.42.m, p.41.f, p.43.f., p.45.f. e e.79.f referem-se aos informantes de 8.0 anos selecionados, dentro dos critérios descritos anteriormente, para serem analisados nesse trabalho.

Todos estes informantes formulam as seqüências lógicas da bateria de testes na ordem lógica exigida para a decodificação e construção conceitual das histórias implícitas nos quadros. Podemos observar, também, um aumento qualitativo na construção das interpretações e narrações, e a introdução de elementos da experiência na atividade discursiva.

Para a análise das modalidades narrativas da Matriz Verbal nesta faixa etária, sob a seqüência de número um da bateria de testes, transcrevemos as seguintes entrevistas:

Dados do informante p.28.M.8,0 - Sq1:

382- I. **É um cara de bicicleta, [todo metido a, a ser bom...] Com uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove. (I. conta apontando) Nove pessoas olhando pra ver se ele consegue. Ele foi correndo, correndo, correndo, aí ele pulou. Aí depois... [quando ele pulou a rampa] [ele se...desequilibrou], [trocou com a mão no guidom] [e se arreventou todo]. E começou a chorar (E. ri). E todo mundo... ria, olha a bicicleta como é que tá arreventada com o pneu assim.**

383- E. Nossa, foi um tombo e tanto, hein.

384- I. **E... cinco pessoas começaram a rir.**

385- E. Coitado do menino, ainda por, ainda, por cima todo o mundo riu dele.

386- I. **Tudo arreventado, a mão arreventada, o capacete todo arreventado... e ele ficou com a perna entre a... uma roda da bicicleta.**

Nesta entrevista, o informante interpreta a seqüência de quadros na ordem lógica. Além disso, podemos encontrar a introdução de juízos de valor, julgamentos avaliativos (Cf. linha 382, “todo metido a, a ser bom”) e ações que provocam ações subseqüentes (Cf. linha 382, exemplos entre colchetes) demonstrando as relações de causalidade no processo de argumentação narrativa.

Assim, concluímos que este informante apresenta uma forma de **narrativa causal**. Podemos encontrar, também, um exemplo de **descrição indicativa** no plano do comportamento gestual da criança (Cf. linha 382).

Dados do informante p.38.M.8,0 - Sq1:

387- I. **Uma corrida de motoca, o menino foi subir a rampa, todos os garotos e as garotas estão vendo, o menino tava andando rapidinho, aí subiu, quando foi cair... puh! Ele... saiu da bicicleta, segurou com a mão o volante, aí caiu no chão quebrou o nariz.**

388- E. Ah, e depois? Que que aconteceu?

389- I. **Todo mundo riu.**

390- E. Ah! Coitado! (Riso) Vamos ver outra estória. E essa?

Nesta entrevista, podemos depreender um exemplo de **narrativa causal**. A narração apresenta relações de causalidade entre as ações que são interpretadas pela criança, com riqueza de detalhes e criatividade na interpretação.

Dados do informante p.40.M.8,0. - Sq1:

391- I. **Aqui o garoto... ele quer subir aqui. Aqui ele tá correndo com a bicicleta... vai subir aqui...**

392- E. Hum.

393- I. **Aqui o garoto subiu, ele voou. Aqui ele subiu também, foi, pulou e caiu, machucou.**

394- E. Hum. E aí?

395- I. **As garota aqui só rindo dele.**

396- E. (Riso) Por quê?

397- I. **Porque ele se machucou.**

398- E. Ah! Muito bem. Vamos ver o outro. E essa?

Nesta entrevista, podemos observar um exemplo de **narrativa causal**, com a leitura na ordem lógica necessária para a interpretação da seqüência de quadros (cf. linhas 391, 393, 395 e 397). As ações seguem uma seqüencialidade de ocorrências, umas após as outras, sobre as quais podemos perceber as relações de causalidade e de determinação entre os fatos que estão sendo narrados (Cf. linhas 395 e 397).

Dados do informante p.41.F.8,0 - Sq1:

399- I. **Todo mundo tava vendo o menino subir, aí depois quando ele foi subir, caiu de cabeça no chão, e começou a chorar.**

400- E. Ah, meu Deus! E aí?

401- I. **Aí todo mundo riu dele.**

402- E. Todo mundo riu! E essa?

Podemos depreender, nesta entrevista, como exemplo de estruturação de **narrativa causal**, as linhas 399 e 401.

A partir da observação das linhas 399 e 401 concluímos que o informante apresenta uma interpretação válida, na ordem lógica necessária para uma interpretação

satisfatória da seqüência de quadros, apresentando um argumento narrativo com relações entre as ações que compõem a interpretação.

Dados do informante p.42.M.8,0 - Sq1:

403- I. **Os... os... os garotos... os garotos ficaram olhando esse daqui (?.) a bicicleta (?.) pular com a bicicleta pra... pra lá. Aí ele tava com cara feia.**

404- E. Hum. E que que aconteceu?

405- I. **[O pneu furou e ele caiu].**

406- E. E aí?

407- I. **[E daí ele andou... ele andou forte], e aí ele tava (?.). [quando ele... quando ele foi parar, ele veio aqui].**

408- E. Hum.

409- I. **Aí ele foi, pulou pra... aqui pra cima aí ele caiu.**

410- E. Tá.

411- I. (?.)

412- E. E... e depois?

413- I. **Aí ele se machucou e chorou.**

414- E. Hum.

415- I. **A bicicleta quebrou.**

416- E. E...

417- I. **E botou a mão no olho.**

418- E. E...

419- I. **Se machucou.**

Este informante apresenta um exemplo de **narrativa causal**, na medida em que formula uma interpretação na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência de quadros, como podemos observar nas linhas 403, 409, 413, 415, 417 e 419. Além da interpretação na ordem lógica, podemos depreender, também, algumas inferências da experiência pessoal na descrição dos quadros. Podemos observar esse fenômeno nas

linhas 405 e 407, que demonstram também (Cf. exemplos entre colchetes) as relações entre as ações que compõem o argumento narrativo.

Dados do informante P.43.F.8,0 - Sq1:

420- I. **Ele tá anda..., ele tá andando de bicicleta né, (?.) ele vai passar por aqui por cima e vai cair.**

421- E. E aí?

422- I. **Aqui ele tá chorando.**

423- E. Ai, coitado! E que mais?

424- I. **A bicicleta dele tá toda amassada e todo mundo tá rindo.**

425- E. Todo mundo tá rindo dele, coitadinho do menino. E essa daí?

Esta entrevista apresenta a interpretação da seqüência de quadros na ordem lógica, porém, a interpretação do informante está em nível de **narração sucessiva**, pois as ações narradas seguem uma ordem sucessiva de fatos.

Não encontramos nesta entrevista as relações de causas entre as ações. A narração segue o fluxo da linearidade da sucessividade, e não da causalidade que justifica a formação dos argumentos narrativos.

Dados do informante p.45.F.8,0 - Sq1:

426- I. **O garoto andando na bicicleta...**

427- E. Hum.

428- I. **E o garoto olhando...**

429- E. Hum.

430- I. **E a garota tá olhando, e ele também, e ele olhando, ele tá olhando, ele tá olhando... ele tá olhando, ele... e ele dando a mão nela.**

431- E. (Riso) E aí? Quê que aconteceu?

432- I. **E aqui é... ele vai subir aqui e vai descer.**

433- E. Hum.

434- I. **E aqui ele subiu caindo.**

435- E. Muito bem, que mais?

436- I. **Aí ele caiu, chorou. Aí todo o mundo rindo.**

437- E. (Riso) Coitado!

438- I. Aí a estrelinha tá aqui. (I. aponta as estrelinhas da seqüência).

439- E. Estrelinha né, ficou até com a estrelinha aí. Coitado do menino, só isso? E essa?

Desta entrevista, podemos depreender um exemplo de **narrativa sucessiva**. O informante apresenta interpretação da seqüência de quadros na ordem lógica necessária e, dessa forma, uma leitura satisfatória da seqüência de quadros da bateria de testes, como podemos observar nas linhas 426, 428, 430, 432, 434 e 436. O informante reconhece outros personagens que fazem parte da história implícita na seqüência de número um (cf. linhas 428, 430 e 436).

Classificamos esta forma de narração como sucessiva, porque percebemos no processo de interpretação da criança uma relação entre os eventos que estão sendo narrados, mais relacionados à sucessividade dos fatos, do que às relações e determinações lógicas e causais.

Dados do informante e.79.F.8,0 - Sq1:

440- I. **Um garotinho (.?.) um garotinho subindo a rampa.**

441- E. Um garotinho subindo a rampa.

442- I. **Foi e caiu.**

443- E. Foi e caiu. E que mais? Que que aconteceu?

444- I. **Todo mundo riu dele.**

445- E. Todo mundo riu dele. E o que mais?

446- I. Só.

Na entrevista deste informante, podemos observar um exemplo de **narração sucessiva**. O informante apresenta leitura linear da seqüência de quadros, como podemos observar nas linhas 440, 442 e 444.

Nesta entrevista, as ações narradas seguem o fluxo da sucessividade narrativa. As relações entre os eventos estão mais relacionadas com o encadeamento linear, de forma que uma ação sucede a outra.

Para a análise do desenvolvimento das modalidades narrativas na faixa etária de 8,0 anos, sob a seqüência de número três da bateria de testes, foram selecionadas as seguintes entrevistas:

Dados do informante P.28.M.8,0 - Sq3:

447- I. **É, um menino ele... [tem um lago perto da casa dele]. Aí... tem árvore é como se fosse um bosque, aí ele pegou... Ele fez um... um... barquinho. Aí ele soltou no lago, aí [o barquinho foi...] [começando a ir por causa do vento]. Aí depois [ele foi tentar pegar, aí ele caiu...] dentro da água, a mãe dele salvou ele. Quer dizer, tirou ele da água.**

448- E. Muito bem!

449- I. **Aí ele também tá, o menino. Camisa... roxa, short vermelho, meia vermelha... Isso é pintado, né?** (I. observa que os desenhos não são originalmente coloridos.)

450- E. Tá pintado.

451- I. É...

452- E. E aí?

453- I. Sapato azul...

454- E. Hum...

455- I. A mãe dele tá de sapato preto... é... é, como é que tá ainda. Tá com... com uma saia listrada de... vermelho e branco e tá pintada com a... camisa de rosa clara.

456- E. Muito bem, F.. Você presta muita atenção mesmo. E essa daí, essa estória daí?

Podemos depreender da entrevista deste informante, formas de **narrativa causal**.

Nesta entrevista, o informante apresenta a interpretação da seqüência três, de forma satisfatória e linear (cf. linhas 447 e 449). Além disso, podemos observar neste exemplo a introdução no processo de interpretação de elementos da experiência prévia, com informações, como: “tem um lago perto da casa dele” e “barquinho foi... começando a ir por causa do vento” (cf. linha 447). Estes mesmos exemplos justificam nossa classificação desta entrevista como uma forma de narração causal (Cf. exemplos entre colchetes). Estes exemplos justificam as ações dos personagens e os eventos descritos, demonstrando que nesta entrevista, as ações narradas estão conectadas a partir de relações de causalidade.

Dados do informante p.38.M.8,0 - Sq3:

457- I. **O menino, né, [soltou o barquinho] no mar, [aí o barquinho foi embora]. [Aí o menino pulou pra pegar] o barquinho, [aí ele não conseguiu pegar], a mãe dele foi lá pegar ele.**

458- E. E aí?

459- I. **A mãe dele deu a mão pra ele.**

460- E. E aí?

461- I. **Pra ele sair da água.**

462- E. Ah, e aí?

463- I. Aí chega.

Nesta entrevista, podemos encontrar exemplos de **narração causal**. O informante apresenta interpretação na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência desta bateria de testes, como podemos observar nas linhas 457, 459 e 461.

As relações de causalidade que caracterizam a narração causal podem ser encontradas na linha 457, nos exemplos entre colchetes. As ações precedentes justificam as ações subseqüentes, formando, dessa forma, uma argumentação narrativa causal.

Dados do informante p.40.M.8,0. - Sq3:

464- I. **Tem um garoto no... leva... levando o barco pra frente, pondo o barco... aí botou bar... bo... bota no mar. Parece que tá acertando o barco. Aqui o garoto tá caindo no mar... e aqui a mãe do garoto... e aqui (.?) ele... e a mãe dele puxando ele.**

Nesta entrevista podemos observar um exemplo de **narrativa sucessiva**. A criança descreve a seqüência de quadros 3 na ordem lógica; porém, sua narração segue um encadeamento linear, de forma que as ações são narradas umas após as outras, seguindo os fatos que estão representados nos quadros da seqüência (Cf. linha 464).

Dados do informante p.41.F.8,0 - Sq3:

465- I. **O menino foi... tava brincando no laguinho com o barquinho, aí o barquinho foi embora, [aí ele foi pegar o barco], [se molhou todo].**

466- E. E aí?

467- I. **[Aí a mãe dele brigou com ele].**

468- E. E a mãe dele brigou com ele? Que mais?

469- I. **Aí ele ficou todo molhado.**

470- E. Ficou todo molhado. E essa?

Ao analisarmos as interpretações deste informante, podemos observar um exemplo de **narração causal**, na medida em que o informante interpreta a seqüência de quadros na ordem lógica, com interpretação válida e satisfatória (cf. linha 465).

É interessante observarmos que neste exemplo, a criança narra a história de forma que as ações precedentes justificam as ações subseqüentes, como pode ser observado nos exemplos da linha 465 entre colchetes, e na linha 467, de forma que a briga da mãe está relacionado ao fato do personagem ter ficado molhado. As ações apresentam uma relação de causalidade que permitem a classificação desta entrevista como uma forma de narrativa causal.

Dados do informante p.42.M.8,0 - Sq3:

471- I. **O garoto [jogou o barquinho dentro, dentro da água], [aí quando ele foi pegar, o barco foi embora].**

472- E. Hum.

473- I. **[Aí ele caiu lá pra pegar], a mãe dele... [aí ele se afogou], a mãe dele pegou ele.**

474- E. Muito bem! E essa?

Esta entrevista é um exemplo de **narração causal**. A interpretação segue a ordem lógica necessária para a leitura da seqüência, e podemos encontrar elementos na história (ações) que justificam as ações seguintes, demonstrando a existência de relações de causalidade entre os eventos da história (Cf. linhas 471, exemplos entre colchetes).

Dados do informante p.43.F.8,0 - Sq3:

475- I. **Ele... [o menino tá botando o barquinho dentro... dentro do lago], aí ele tá, [o barquinho foi pra lá] [e ele caiu dentro d'água], aí a mamãe... pegou nas cos... pegou ele.**

Desta entrevista podemos retirar um exemplo de **narrativa causal** na linha 475, a partir da análise das ações descritas entre colchetes.

Dados do informante p.45.F.8,0 - Sq3:

476- I. **Essa daqui, [o garoto botou é... é o barco na água], [depois queria pegar], caiu dentro da água.**

477- E. Hum.

478- I. **[Aí a mãe dele pegou ele...]aí aqui ele... ele... ele tá assim.** (I. e E. riem)

479- E. Tá assim como?

480- I. (Riso) **Ele tá assim, olha. Tá assim.** (I. imita o que vê na seqüência – parte 4).

481- E. (Riso) Que nem você levantou e mostrou agora. E que mais?

482- I. **E aqui tá a árvore.**

483- E. E aí tá a árvore. E aí?

484- I. Aí acabou.

485- E. Acabou-se. E essa?

Nesta entrevista, podemos observar uma forma de **narração causal**. A interpretação é feita na ordem lógica necessária para a decodificação da seqüência, e os eventos narrados se relacionam a partir de relações de causalidade (Cf. linhas 476 e 478).

Dados do informante e.79.F.8,0 - Sq3:

486- I. **Quando o garotinho estava soltando o barquinho, o barquinho dele foi para a água (.?.)**

487- E. O barquinho dele foi para lá, ele tentou pegar... e aí ele caiu na água.

488- I. **Aí ele caiu na água e a mãe dele ajudou ele sair.**

Ao analisarmos esta entrevista, podemos observar um exemplo de **narração causal**. Encontramos, neste exemplo, uma interpretação linear na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência de quadros, como podemos observar através das linhas 486 e 488. Os elementos e ações estão conectados por relações de causalidade que estruturam a argumentação narrativa.

Podemos visualizar as modalidades de narração da *Matriz Verbal* usadas pelos informantes na descrição das seqüências de quadros através das seguintes tabelas:

8,0 anos		
Informante	seqüência	modalidade
p.28.m	Sq1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ descrição indicial ▪ narrativa causal
p.38.m	Sq1	narrativa causal
p.40.m	Sq1	narrativa causal
p.42.m	Sq1	narrativa causal
p.41.f	Sq1	narrativa causal
p.43.f	Sq1	narrativa sucessiva
p.45.f	Sq1	narrativa sucessiva
e.79.f	Sq1	narrativa sucessiva

TABELA 7 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 8,0 Anos

8,0 anos		
informante	seqüência	modalidade
p.28.m	Sq3	narrativa causal
p.38.m	Sq3	narrativa causal
p.40.m	Sq3	narrativa sucessiva
p.42.m	Sq3	narrativa causal
p.41.f	Sq3	narrativa causal
p.43.f	Sq3	narrativa causal
p.45.f	Sq3	narrativa causal
e.79.f	Sq3	narrativa causal

TABELA 8 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 8,0 Anos

6.2.5 - ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ VERBAL EM INFORMANTES DE 10,0 ANOS DE IDADE

Para a análise dos processos de narração na faixa etária de 10,0 anos, foram selecionados os seguintes informantes: p.44.m, p.46.m, p.48.m, e.68.m, p.45.f, p.47.f, p.49.f e o informante de código p.51.f.

Em todas as entrevistas analisadas, os informantes apresentaram em seus processos de narração, tanto na primeira quanto na terceira seqüência de quadros da bateria de testes, descrições na ordem lógica das seqüências.

Para a análise das modalidades de narração na faixa etária de 10,0 anos, sob a seqüência de número um da bateria de testes, foram selecionadas as seguintes entrevistas:

Dados do informante p.44.M.10,0. - Sq1:

489- I. **Humhum. Isso é um garoto que... queria só... s... pular de bicicleta numa rampa... é... [pensando que todo mundo ia aplaudir ele].**

490- E. Pensando... que todo mundo ia aplaudir ele?

491- I. Humhum.

492- E. Tá.

493- I. **Daí ele foi pular, [se desequilibrou e caiu]. [Daí, ficou chorando], [ele tinha se machucado] e o pessoal ficou rindo da cara dele. (E. ri)**

494- E. E aqui?

Esta entrevista é um exemplo de **narrativa causal**. Além da leitura linear na ordenação lógica necessária para a decodificação plena da seqüência de quadros, podemos encontrar exemplos de julgamentos avaliativos, ações precedentes que

provocam ações subseqüentes (Cf. linhas 489 e 493, exemplos entre colchetes), elementos que permitem a classificação desta narrativa como causal.

Dados do informante p.45.F.10,0 - Sq1:

495- I. **O garoto queria subir em cima da tábua.**

496- E. Da tab... ah! Certo, que mais?

497- I. **Aí ele foi, [subiu aí] ele foi [ca... caiu].**

498- E. Hum.

499- I. **[Aí ficou chorando] [e todo mundo riu dele].**

500- E. (Riso) Coitado!

501- I. **[Aí a perna dele entrou dentro do pneu da bicicleta] [ficou toda amassada].**

502- E. Coitado! E essa?

Na entrevista deste informante, podemos encontrar um exemplo de **narrativa causal**. Encontramos a descrição dos quadros da seqüência de forma linear e na ordem lógica necessária para a interpretação da seqüência de quadros (cf. linhas 495, 497, 499 e 501). Além disso, podemos observar na atividade discursiva da criança, ações precedentes que provocam ações subseqüentes, elementos que confirmam nossa hipótese de que esta narração funciona sob as leis da causalidade (Cf. linhas 497, 499 e 501, exemplos entre colchetes).

Dados do informante p.46.M.10,0 - Sq1:

503- I. **Aqui né, um garoto né, [que deve ser ambicioso pra caramba...] [dizendo que ele era bom,] assim, [é o bom... né?] Disse que podia pular daquela ta... tábua ali, de uma certa altura. Daí tá, ele foi correndo, daí tinha um bocado de gente, criança, olhando, né?**

504- E. hum.

505- I. **Daí ele foi, subiu... ele s... daí foi, a bicicleta tava voando, [ele saiu da bicicleta] [e ele qu... ele se espatifou todo] [e a bicicleta amassou toda], [caiu em cima dele], e todo o mundo começou a rir dele.**

506- E. Humhum. Que mais?

507- I. **[Aí ele começou a chorar]. Todo o mundo ficou na... na cara dele, aí: “Ah! Ambicioso, né?” Começou a gozar dele.**

508- E. Tá bom. Passa.

Na entrevista deste informante, há interpretações em nível do que entendemos nessa pesquisa como **narrativa causal**. O informante apresenta leitura na ordem lógica necessária para a interpretação da seqüência de número três da bateria de testes, como podemos observar nas linhas 503, 505 e 507.

Devemos observar, também, que o informante introduz juízos de valor, como pode ser observado nos seguintes exemplos: “que deve ser ambicioso pra caramba...” (cf. linha 503), “dizendo que ele era bom” (cf. linha 503) e “Ah! Ambicioso, né?” (cf. linha 507) que demonstram os julgamentos avaliativos e as ações que estão causativamente relacionadas, gerando o argumento narrativo.

Dados do informante p.47.F.10,0 - Sq1:

509- I. **Aqui? [Um garoto metido, né?] [Quis... pular, sei lá, nu... numa madeira lá, altona]. [Aí ele foi pular.] [Acabou que ele caiu,] aí todo mundo começou a rir dele.**

510- E. Coitadinho (Risos)

511- I. Só.

512- E. Só? Ok. Pode passar.

Podemos depreender da entrevista deste informante, um exemplo de **narrativa causal**. O informante apresenta interpretação da seqüência de quadros na ordem lógica, como podemos observar na linha 509. Podemos observar também, nesse exemplo, que o informante introduz, no decorrer de sua interpretação, julgamentos avaliativos, como pode ser observado através do seguinte exemplo: “Um garoto metido, né?” (cf. linha 509) e ações relacionadas em nível de causalidade (Cf. linha 509, exemplos entre colchetes).

Dados do informante p.48.M.10,0 - Sq1:

513- I. **O garoto tá andando de bicicleta...**

514- E. Hum.

515- I. **Aí todo mundo tá vendo ele. Aí ele vai em cima numa rampa, cai no chão e se machuca todo. Aí começa a chorar. Aí as cri... as outras crianças começam a rir. Só isso.**

516- E. Isso aí. Por que que... as outras crianças ficaram rindo... dele?

517- I. [Porque ele caiu no chão e se machucou.]

518- E. Humhum. Tá legal. Então vamos lá. E essa daí?

Podemos observar nesta entrevista uma forma **narrativa causal**. Este informante apresenta a descrição dos quadros da seqüência na ordem lógica, como podemos observar nas linhas 513 e 515. Na linha 517, e no exemplo entre colchetes, podemos encontrar justificativa para a ação narrada na linha 515. Assim, podemos classificar este exemplo como uma forma de narrativa causal.

Dados do informante p.49.F.10,0 - Sq1:

519- I. (I. ri) **Essa aqui é uma bicicleta, correndo com as crianças vendo.**

520- E. Muito bem.

521- I. **E aqui, o menino subiu na rampa, e aqui ele caiu.**

522- E. Hum.

523- I. [**Ficou todo machucado e as crianças riram dele.**]

524- E. Isso! E essa?

Ao analisarmos a entrevista deste informante, podemos perceber que suas interpretação transita entre a sucessividade e a causalidade. Porém, ao fim de sua interpretação, ele desenvolve uma forma de **narrativa causal** (Cf. linha 523, exemplo entre colchetes). O informante apresenta a interpretação de forma linear e na ordem lógica necessária para uma interpretação válida da seqüência de quadros (cf. linhas 519, 521 e 523). A causalidade entre as ações que estão narradas na linha 523, permitem a classificação desta entrevista como uma forma de narrativa causal, apesar dos exemplos de sucessividade que podem ser encontrados nas linhas 519 e 521.

Dados do informante p.51.F.10,0 - Sq1:

525- I. **Essa aí [foi o garoto se amostrar] com todo mundo olhando.**

526- E. Gente que coisa será que ele vai conseguir pegar todo mundo?!

527- I. (.?.) **aí ele foi pular** (risos)

528- E. E aí?

529- I. **Aí, [ele saiu do... banco e ficou assim]. Hum... [com aquela cara dele, sabe, com medo].** **Aí... ficou. Aí, no final, ele se esburrachou todo no chão... pá!**

530- E. E aí?

531- I. [**Aí a bicicleta ficou toda amassada, o pneu todo... furado.**] [**Aí tod, os pe... os garoto aqui, os garotos e as meninas começaram a rir dele]** e ele chorando.

532- E. Ah... coitado do menino.

533- I. Viu! Quem mandou ele se amostrar!

534- E. (Risos). Mandou ele se amostrar, né. E essa?

Ao analisarmos a entrevista deste informante, podemos observar a construção de uma forma de **narrativa causal**, na medida em que apresenta a descrição da seqüência de quadros na ordem lógica necessária para uma decodificação plena da história implícita na seqüência apresentada, como podemos observar nas linhas 525, 527, 529 e 531, e, também, pela introdução no processo de interpretação de julgamentos avaliativos: “Essa aí foi o garoto se amostrar (...)” (cf. linha 525).

Outros exemplos que permitem a classificação desta entrevista como uma forma de narrativa causal, pode ser encontrados nas ações que justificam as ações subseqüentes na formulação da interpretação total da história, como pode ser encontrado principalmente nas linhas 529 e 531.

Dados do informante e.68.M.10,0 - Sq1:

535- I. [**Aqui é um concurso de bicicleta**]. [**Ele tá se mostrando pros outros**].

536- E. Ele está o quê?

537- I. **Ah!...** [**Ele tá fazendo uma apresentação**], **ele tá andando de bicicleta, ali tem uma rampa, [e ele pula é... tira o pé dos pedais], é, [perde o equilíbrio e cai no chão e se machuca,] e só.**

538- E. E aí, que que aconteceu?

539- I. **E todo mundo riu.**

540- E. Ah! (E. ri) Essa é engraçada. E essa daí?

Na entrevista deste informante, podemos observar um exemplo claro de **narração causal**: em primeiro lugar, porque a criança narra a seqüência de número três da bateria de testes na ordem lógica necessária para uma interpretação válida (cf. linhas 535, 537 e 539); e em segundo lugar, porque o informante introduz no processo de interpretação julgamentos avaliativos que podem ser observados na linha 535 (“Ele tá se mostrando pros outros”) e elementos de suas experiências que podem ser observados

através dos seguintes exemplos - “Aqui é um concurso de bicicleta” (cf. linha 535) e “Ah!... Ele tá fazendo uma apresentação” (cf. linha 537).

Outro elemento que deve ser observado é a conexão que pode ser encontrada entre as ações que estão sendo narradas, que demonstram uma lógica de narração a partir de relações causais (Cf. linha 537, exemplos entre colchetes).

Para a análise das modalidades de narração na faixa etária de 10,0 anos, sob a seqüência de número três da bateria de testes, foram selecionadas as seguintes entrevistas:

Dados do informante p.44.M.10,0. – Sq3:

541- I. Isso daí é um garotinho que [fez um barquinho de papel], [aí botou ele na água]. Daí foi vendo, [daí ele foi empurrar], [quando ele já tava... b... que não dava pra ele]. [Daí ele... caiu], daí [ficou se afogando, gritando socorro] (personaliza a melodia do grito socorro). Daí a mãe dele ve... viu e pegou ele.

Em primeiro lugar, devemos observar que este informante apresenta uma interpretação linear e na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência de quadros (cf. linha 541).

Podemos visualizar, nesta entrevista, exemplos claros de **narrativa causal**. As ações narradas seguem uma linearidade que obedece a uma ordem na qual os fatos são justificados e as ações se conectam a partir de relações de causalidade. Assim, esta entrevista apresenta a estrutura de uma narrativa causal.

Dados do informante p.45.F.10,0 - Sq3:

542- I. **Um menino [botou o barco na água pra brincar], [aí o ba... barco estava indo embora], [aí ele foi caiu dentro da água], [aí a mãe dele foi e tirou ele].**

543- E. Hum! Coitadinho ainda bem que a mãe salvou. E essa?

Este informante apresenta na sua interpretação um exemplo de **narração causal**. Podemos observar as estratégias causativas de construção da narração nos exemplos apresentados na linha 542, nos exemplos entre colchetes. As relações estabelecidas entre as ações são de natureza causal, o que permite a classificação desta entrevista como uma forma de narrativa causal.

A partir de nossa análise, podemos concluir que o informante apresenta uma interpretação linear, na ordem lógica necessária para a uma interpretação válida da seqüência.

Dados do informante P.46.M.10,0 - Sq3:

544- I. **Aqui, né, era um garoto né, que tava brincando com o seu barquinho... né? Aí, tá, ele botou o barquinho né, no... numa lagoa... daí [de repente ele desequilibrou...][daí ele caiu dentro do lago. Pra pegar o barquinho, né,] [que o barquinho já tava fugindo]. [Daí ele pede socorro], [daí chega a mãe e pega ele].**

545- E. Que mais?

546- I. **Aí né, ele [fica com ca... cabelo todo bagunçado], [fica todo encharcado] e a mãe fica... espantada né, como é que ele podia ter caído.**

547- E. Humhum. Tá, vai. A próxima.

Este informante apresenta no processo de interpretação da seqüência de quadros 3, uma forma de **narrativa causal**, como podemos observar nas linhas 544 e 546.

Devemos observar que ele introduz elementos da experiência adquirida no decorrer de sua interpretação, tais como: “tava brincando” e “Daí ele pede socorro” (cf. linha 544) e “cabelo todo bagunçado” (cf. linha 546). Nenhuma dessas interpretações

estão especificadas nos quadros das seqüências, na verdade, constituem-se como inferências do próprio informante que se baseiam nas próprias experiências individuais, enriquecendo o processo de interpretação com inferências da esfera social e psicológica na geração da narrativa. Como já foi observado anteriormente, a introdução de inferências e das experiências prévias são elementos que constituem as narrativas causais. Outra questão que deve ser observada nesta entrevista são as relações causais que são encontradas entre as ações que constroem a narrativa (Cf. linhas 544 e 546, exemplos entre colchetes).

Dados do informante p.47.F.10,0 - Sq3:

548- I. **Só. Aqui, um garotinho tá... brincando com o barco na água. [Aí o barco dele foi... muito longe dele], [ele pra pegar o barco, pulou na água]. [Aí acabou, acabou que a mãe dele viu. Foi lá e pegou ele, no colo].**

549- E. Humhum.

550- I. **Ele estava todo molhado.**

551- E. Humhum.

Este informante realiza uma forma de **narração causal**. Esta organização narrativa pode ser observada nas linhas 548 e 550. O informante apresenta uma interpretação na ordem lógica necessária para a leitura das seqüências de quadros, com descrições de vários elementos essenciais para o entendimento da complexidade da história apresentada e, sobretudo, necessários para uma interpretação válida dos quadros da seqüência. Podemos encontrar nos exemplos selecionados entre colchetes (Cf. linha 548) as relações causais entre as ações que constituem a narrativa.

Dados do informante p.48.M.10,0 - Sq3:

552- I. **É, [o garoto tava soltando o barquinho], [aí o barquinho foi muito longe], [ele tentou pegar e caiu... no lago].**

553- E. hum.

554- I. **Aí a mãe dele foi, pegou ele. Aí já, aí ela ficou assustada porque ele tava todo molhado.**

555- E. Humhum.

556- I. Aí só isso.

557- E. Só? Vamos lá. E essa daí?

A partir da análise desta entrevista, podemos concluir que o informante realiza uma forma de **narrativa causal**, na ordem lógica necessária, como podemos observar nas linhas 552 e 554. Os elementos selecionados entre colchetes, servem para demonstrar as relações causais estabelecidas entre as ações, no processo de construção da narrativa.

Dados do informante p.49.F.10,0 - Sq3:

558- I. **Aqui [é o menino é... brincando com o barquinho], [aí depois o... o... o barquinho saiu...]**

559- E. Hum.

560- I. **[E o menino queria pegar.]**

561- E. Certo.

562- I. **[Aqui o menino mergulhou no lago...]**

563- E. Humhum.

564- I. **[Aí a mãe chegou e tirou ele do lago.]**

565- E. Muito bem!

Nesta entrevista, o informante transita entre níveis de narração sucessiva e de narração causal. Porém, podemos encontrar as relações causais entre as ações da narrativa, nos exemplos entre colchetes nas linhas 558, 560, 562 e 564. As ações

justificam as ações subseqüentes e, assim, podemos classificar esta entrevista como um exemplo de **narração causal**.

Dados do informante p.51.F.10,0 - Sq3:

566- I. (Risos) **Essa aqui foi... a mãe... o... ou [o irmão dele fez um barco e o irmão dele foi brincar de (.?.)] [aí, ele tava brincando lá na ladeira com barquinho... pra lá e pra cá]. Aí foi acabando, [o barco foi pra lá,] [aí ele tentava pegar não conseguia, não conseguia aí o barco foi indo]. [Aí, acabou, ele caindo dentro da lagoa.] Aí (.?.) aí a mãe falou assim: “menino, viu que que acontece”, aí “mãe... me tira daqui” “ viu! Bem feito pra você aprender a não ser teimoso, brincar dentro da sua piscina, viu?”**

567- E. (Risos) E essa?

Nesta entrevista, podemos claramente observar uma forma de interpretação em nível de **narrativa causal**. A criança interpreta a seqüência de quadros na ordem lógica necessária para a leitura da seqüência (cf. linha 566).

Podemos observar diversos exemplos da introdução de elementos da experiência do informante, como nos exemplos: “o irmão dele fez um barco”, “o irmão dele foi brincar de (.?.)”, “ele tava brincando lá na ladeira com barquinho...”, “aí a mãe falou assim: “menino, viu que que acontece”, “mãe... me tira daqui” e “Bem feito pra você aprender a não ser teimoso, brincar dentro da sua piscina, viu?” (cf. linha 566). Além destes exemplos, podemos observar que a interpretação se estrutura como uma forma de argumentação narrativa, na qual os ações precedentes resultam em ações subseqüentes, como podemos observar nos exemplos entre colchetes. Esta forma de estruturação narrativa, na qual as ações se conectam justificando os fatos e eventos da narração, possui uma das características básicas da narrativa causal.

Dados do informante e.68.M.10,0 - Sq3:

568- I. **Aqui [ele tá na... botando o barquinho na ... numa... no lago], [o barquinho tá indo embora] [e ele pulou pra pegar], [o barquinho some, o barquinho afunda] [e ele fica todo molhado].**

569- E. Isso. E que mais?

570- I. **E a mãe dele foi... vai pegar ele.**

571- E. É?

572- I. Que ele não sabe nadar.

573- E. Isso aí. Só isso?

574- I. Só.

575- E. Humhum.

Esta entrevista também se caracteriza como um exemplo de **narrativa causal**. A história é interpretada na ordem lógica necessária, e os eventos que são narrados, seguem uma seqüência na qual as ações precedentes resultam em ações subseqüentes, construindo uma argumentação narrativa, cujas conexões entre os eventos seguem as leis da causalidade e não da mera sucessividade.

Podemos concluir, dessa forma, que aos 10,0 anos há um aumento gradativo no desenvolvimento das interpretações refletindo o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, fenômeno passível de ser observado pela análise do desenvolvimento das modalidades da Matriz Verbal. Todas as entrevistas nessa faixa etária apresentam formas de narrativa causal, como pode ser observado nas tabelas seguintes:

10,0 anos		
Informante	Seqüência	modalidade
p.44.m	Sq1	narrativa causal
p.46.m	Sq1	narrativa causal
p.48.m	Sq1	narrativa causal
e.68.m	Sq1	narrativa causal
p.45.f	Sq1	narrativa causal
p.47.f	Sq1	narrativa causal
p.49.f	Sq1	narrativa causal
p.51.f	Sq1	narrativa causal

TABELA 9 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1 aos 10,0 Anos

10,0 anos		
Informante	seqüência	modalidade
p.44.m	Sq3	narrativa causal
p.46.m	Sq3	narrativa causal
p.48.m	Sq3	narrativa causal
e.68.m	Sq3	narrativa causal
p.45.f	Sq3	narrativa causal
p.47.f	Sq3	narrativa causal
p.49.f	Sq3	narrativa causal
p.51.f	Sq3	narrativa causal

TABELA 10 – Análise das Modalidades da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3 aos 10,0 Anos

CONCLUSÃO

A partir de nossas análises sobre a lógica utilizada pelos informantes para a interpretação das seqüências de quadros, chegamos a resultados que confirmam nossas hipóteses sobre a importância do uso da *Matriz Verbal* como instrumental analítico na observação dos processos de desenvolvimento da linguagem e da cognição.

Na faixa etária de 2,0 anos, dos 16 informantes selecionados, apenas 9 desenvolveram interpretações sobre as seqüências de quadros. No processo de leitura das seqüências de quadros, as modalidades da *Matriz Verbal* que podem ser observadas são: descrição qualitativa, descrição indicial e descrição conceitual.

faixa etária	nº de informantes	nº de entrevistas com interpretações das seqüências	modalidades observadas
2,0	16	9	Descrição qualitativa Descrição indicial Descrição conceitual

Tabela 11 - Informantes, interpretações e modalidades aos 2,0 anos

Posteriormente, na faixa etária de 4,0 anos, podemos observar que todos os 16 informantes selecionados desenvolveram interpretações sobre as seqüências de quadros. Nesta faixa etária, podemos observar a predominância no uso das modalidades de descrição qualitativa, descrição indicial, narrativa espacial e narrativa sucessiva.

faixa etária	nº de informantes	nº de entrevistas com interpretações das seqüências	modalidades observadas
4,0	16	16	Descrição qualitativa Descrição indicial Narrativa espacial Narrativa sucessiva

Tabela 12 - Informantes, interpretações e modalidades aos 4,0 anos

Como pôde ser observado, aos 2,0 anos de idade há o predomínio da modalidade descritiva, enquanto que aos 4,0 anos já podemos observar a introdução das primeiras formas de narratividade. Estes resultados iniciais estão de acordo com a nossa hipótese de que há um desenvolvimento das modalidades da *Matriz Verbal* que acompanham o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança.

Na faixa etária de 6,0 anos, todos os informantes realizam interpretações sobre as seqüências de quadros. Nesta faixa etária, podemos observar o uso das seguintes modalidades da Matriz verbal no processo de interpretação das seqüências de quadros: descrição qualitativa, descrição indicial, narrativa sucessiva e narrativa causal.

faixa etária	nº de informantes	nº de entrevistas com interpretações das seqüências	modalidades observadas
6,0	16	16	Descrição qualitativa Descrição indicial Narrativa sucessiva Narrativa causal

Tabela 13 - Informantes, interpretações e modalidades aos 6,0 anos

É interessante observarmos que nesta faixa etária, ou seja, aos 6,0 anos de idade, emergem as primeiras formas de narrativa causal, paralelamente ao uso de narrativas sucessivas e, também, de descrições. Mesmo claramente havendo um desenvolvimento

no uso de formas de narratividade mais desenvolvidas e linearmente organizadas, isto não significa que as descrições são abandonadas nos processos de interpretação mais sofisticados. Esta questão tem profundas relações com o sistema de desenvolvimento cognitivo desenvolvido por Vygotsky: para Vygotsky, os estágios iniciais de desenvolvimento da cognição não são abandonados pela criança no curso do desenvolvimento da linguagem e da inteligência, há um processo de amadurecimento e de transformação destes estágios iniciais para fases mais complexas. Porém, os estágios iniciais continuam emergindo ao longo do desenvolvimento da criança. Não há abandono, há transformação e acompanhamento no momento em que aquele determinado estágio se faz necessário no processo de formação dos conceitos.

É exatamente isto que podemos observar aos 4,0 e 6,0 anos: as descrições iniciais emergem paralelamente aos processos de narração, tanto no plano lingüístico, como no plano simpráxico. O desenvolvimento das modalidades pode ser observado a partir da emergência da narrativa espacial aos 4,0 anos, e da narrativa causal, aos 6,0, demonstrando que a criança consegue desenvolver formas de interpretação em níveis maiores de complexidade, dependendo do estágio cognitivo no qual se encontra.

Aos 8,0 anos de idade todos os informantes realizam interpretações das seqüências de quadros. Nesta faixa etária, podemos observar a predominância das modalidades de narrativa sucessiva e de narrativa causal, além de exemplos de descrição indicial.

faixa etária	n° de informantes	n° de entrevistas com interpretações das seqüências	modalidades observadas
8,0	16	16	Descrição indicial Narrativa sucessiva Narrativa causal

Tabela 14 - Informantes, interpretações e modalidades aos 8,0 anos

Na faixa etária de 10,0 anos todos os informantes realizam interpretações das seqüências de quadros e, em nossas análises, encontramos a predominância de interpretações em nível de narrativa causal.

faixa etária	nº de informantes	nº de entrevistas com interpretações das seqüências	Modalidades observadas
10,0	16	16	Narrativa causal

Tabela 15 - Informantes, interpretações e modalidades aos 10,0 anos

Este fato serve para confirmar nossas hipóteses sobre o desenvolvimento da *Matriz Verbal* seguindo um curso paralelo ao do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Nos estágios cognitivos iniciais, as crianças desenvolvem interpretações usando as modalidades mais básicas, e com o desenvolvimento lingüístico (no nível dos elementos constituintes das sentenças frasais) e cognitivo (no nível das percepções, observações, memória, comparação, seqüenciação, complexidade, resolução de problemas e etc.) elas utilizam formas de interpretação mais complexas e completas que claramente podem ser percebidas pelas formas de narrativa sucessiva e de narrativa espacial.

Podemos, dessa forma, observar um salto quantitativo (no nível dos elementos que constituem as frases) e qualitativo (no nível da complexidade das representações) gradativo em cada faixa etária percebida: aos 2,0 anos, encontramos a predominância das descrições; aos 4,0 anos, encontramos as primeiras formas de narração; aos 6,0, aos

8,0 e aos 10,0 anos, podemos observar o uso de níveis mais complexos de narratividade. Das descrições às narrações, em faixas etárias sucessivas, nossas observações sobre os processos de interpretação descrevem um desenvolvimento gradativo nas produções das modalidades da *Matriz verbal*.

Desenvolvemos algumas análises sobre as diferenças e semelhanças entre os processos de interpretação de informantes do sexo masculino e do sexo feminino ao longo das faixas etárias. Na faixa etária de 2,0 anos, 6 informantes do sexo masculino desenvolveram interpretações nas modalidades de descrição qualitativa, descrição indicial e descrição conceitual; e 3 informantes do sexo feminino desenvolveram interpretações em nível de descrição indicial e conceitual.

faixa etária	Entrevistas de informantes do sexo masculino	Modalidades observadas em crianças do sexo masculino	Entrevistas de informantes do sexo feminino	Modalidades observadas em crianças do sexo feminino
2,0	6	Descrição qualitativa Descrição indicial Descrição conceitual	3	Descrição indicial Descrição conceitual

Tabela 16 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 2,0 anos

Aos 4,0 anos de idade, os 8 informantes do sexo masculino realizaram interpretações em nível de descrição qualitativa e indicial, e, também, de narrativas espacial e sucessiva. Já os informantes do sexo feminino realizaram interpretações nos três níveis de descrição: qualitativa, indicial e conceitual, e, também, formas de narrativa espacial e de narrativa sucessiva.

faixa etária	Entrevistas de informantes do sexo masculino	Modalidades observadas em crianças do sexo masculino	Entrevistas de informantes do sexo feminino	Modalidades observadas em crianças do sexo feminino
4,0	8	Descrição qualitativa Descrição indicial Narrativa espacial Narrativa sucessiva	8	Descrição qualitativa Descrição indicial Descrição conceitual Narrativa espacial Narrativa sucessiva

Tabela 17 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 4,0 anos

Na faixa etária de 6,0 anos, os informantes do sexo masculino desenvolveram formas de interpretação em nível de descrição qualitativa, narrativa sucessiva e de narrativa causal; enquanto que os informantes do sexo feminino realizaram interpretações em nível de descrição indicial, narrativa sucessiva e narrativa causal.

faixa etária	Entrevistas de informantes do sexo masculino	Modalidades observadas em crianças do sexo masculino	Entrevistas de informantes do sexo feminino	Modalidades observadas em crianças do sexo feminino
6,0	8	Descrição qualitativa Narrativa sucessiva Narrativa causal	8	Descrição indicial Narrativa sucessiva Narrativa causal

Tabela 18 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 6,0 anos

Aos 8,0 anos de idade, encontramos nas interpretações dos informantes do sexo masculino exemplos de descrição indicial, narrativa sucessiva e de narrativa causal; e no corpus dos informantes do sexo feminino, encontramos formas de narrativa sucessiva e de narrativa causal.

faixa etária	Entrevistas de informantes do sexo masculino	Modalidades observadas em crianças do sexo masculino	Entrevistas de informantes do sexo feminino	Modalidades observadas em crianças do sexo feminino
8,0	8	Descrição indicial Narrativa sucessiva Narrativa causal	8	Narrativa sucessiva Narrativa causal

Tabela 19 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 8,0 anos

Na ultima faixa etária analisada, aos 10,0 anos, tanto os informantes do sexo masculino, como os informantes do sexo feminino realizaram formas de narrativa causal.

faixa etária	Entrevistas de informantes do sexo masculino	Modalidades observadas em crianças do sexo masculino	Entrevistas de informantes do sexo feminino	Modalidades observadas em crianças do sexo feminino
10,0	8	Narrativa causal	8	Narrativa causal

Tabela 20 – Sexo dos informantes e níveis de interpretação aos 10,0 anos

Ao longo deste trabalho, desenvolvemos a hipótese de que há um desenvolvimento das modalidades da *Matriz Verbal*, e que este desenvolvimento pode ser observado no processo de interpretação de seqüências lógicas. O uso das seqüências lógicas teve como objetivo demonstrar os estágios cognitivos nos quais as crianças se encontram. As duas seqüências que compõem a bateria de testes estão organizadas de forma diferente: na seqüência 1 encontramos três quadros organizados verticalmente; e na seqüência 3, encontramos 4 quadros cuja leitura segue a linearidade do código gráfico da língua materna da criança, que no nosso caso, é da esquerda para a direita, e

de cima para baixo. As diferenças entre os tipos de organização dos quadros têm como finalidade testar as capacidades cognitivas de leitura na ordem sequencial dos quadros. As seqüências são testes cognitivos organizados por níveis de complexidade¹³. A primeira seqüência é menos complexa do que a segunda, enquanto que a segunda seqüência exige da criança um nível maior no uso de suas habilidades cognitivas.

A organização das duas seqüências na bateria de testes em três quadros verticais e em quatro quadros de leitura horizontal permite a observação das potencialidades cognitivas da criança, na medida em que para a decodificação da história representada nos quadros, é exigido da criança maior controle voluntário, além do aumento de sua capacidade de atenção e de memória, em outros termos, habilidades cognitivas para a interpretação do complexo de quadros para a interpretação das histórias.

Há uma questão de extrema importância para entendermos como as teorias de Vygotsky servem como substrato teórico essencial para os estudos da cognição, que no nosso caso, relaciona-se diretamente com as habilidades de interpretação dos complexos (seqüências) de quadros que compõem a bateria de testes: estamos falando da lógica de leitura das seqüências de quadros “internalizada” pela criança no curso do desenvolvimento lingüístico e cognitivo. A forma de leitura das seqüências em uma ordenação linear é, sobretudo, um comportamento fornecido pela cultura, e esta atividade perceptiva de leitura é transformada em uma atividade interna, subjetiva, que permite à criança a interpretação das seqüências apresentadas em uma ordem linear, que é dada pela cultura na qual está exposta.

Esta forma de leitura depende do aprendizado, e está diretamente relacionada com o aprendizado da escrita da língua materna e de estímulos a partir da imersão da criança no mundo dos livros e das revistas em quadrinhos.

¹³ Na bateria de testes, os níveis de complexidade das seqüências de quadros foram organizados em estágios gradativos pela Profa Dra Eulalia Fernandes, com o objetivo de observar as habilidades interpretativas e cognitivas das crianças.

Mesmo sem seguir uma ordem lógica para a leitura das seqüências, as crianças conseguem, a partir de suas potencialidades cognitivas e simbólicas, narrar, contar uma história que lhes é perceptível. Podemos observar estes exemplos nas entrevistas de crianças na faixa etária de 4,0 anos: as narrativas espaciais são exemplos destas formas de interpretação e de narração a partir das potencialidades inerentes à competência simbólica infantil. O salto qualitativo, no que concerne a leitura em uma ordem linear ocorre entre os 4,0 anos e 6,0 anos, exatamente quando as crianças, a partir da “internalização” da lógica de seqüencialidade para a leitura de seqüências de quadros, começam a desenvolver as formas de narrativa sucessiva. Este fato comprova nossas teorias: há desenvolvimento, há evolução, há maturação da competência simbólica infantil, e este desenvolvimento pode ser claramente observado a partir do uso da teoria da *Matriz Verbal* na análise de testes cognitivos.

Para observarmos o uso e o desenvolvimento das modalidades da *Matriz Verbal* na seqüência de quadros 1, cujo complexo de quadros está organizado em 3 quadros verticais, desenvolvemos uma tabela com os resultados quantitativos do número de modalidades específicas geradas nas diferentes faixas etárias:

Faixa etária	Descrição qualitativa	Descrição indicial	Descrição conceitual	Narrativa espacial	Narrativa sucessiva	Narrativa causal
2,0	1	3	3	0	0	0
4,0	1	3	1	3	3	0
6,0	2	0	0	0	3	5
8,0	0	1	0	0	3	5
10,0	0	0	0	0	0	8

Tabela 21 – Desenvolvimento das modalidades na seqüência de quadros 1

Como podemos observar na tabela 21, há um desenvolvimento na geração das modalidades nos processos de interpretação da seqüência de quadros 1. Na faixa etária

inicial, ou seja, aos 2,0 anos, encontramos a predominância das modalidades descritivas, e a partir dos 4,0 anos se iniciam as primeiras formas de narração: narração espacial e narração sucessiva, paralelamente ao uso de modalidades de descrição. Aos 8,0 e aos 10,0 anos podemos encontrar as formas mais complexas de interpretação, caracterizadas pelas formas de narração sucessiva e de narração causal. Nossas análises demonstraram um desenvolvimento no uso das modalidades da *Matriz verbal* que acompanha tanto o desenvolvimento lingüístico, como o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para observarmos quantitativamente os resultados das modalidades desenvolvidas nos processos de interpretação da seqüência de quadros 3, cujo nível de complexidade é maior, na medida em que está organizada em um complexo de 4 quadros, desenvolvemos uma tabela com a quantidade de modalidades desenvolvidas sobre esta seqüência em todas as faixas etárias:

Faixa etária	Descrição qualitativa	Descrição indicial	Descrição conceitual	Narrativa espacial	Narrativa sucessiva	Narrativa causal
2,0	1	3	3	0	0	0
4,0	1	1	0	6	2	0
6,0	0	1	0	0	4	4
8,0	0	0	0	0	1	7
10,0	0	0	0	0	0	8

Tabela 22 – Desenvolvimento das modalidades na seqüência de quadros 3

Como podemos observar na tabela 22, os resultados são muito semelhantes aos da tabela 11: aos 2,0 anos encontramos a predominância das descrições; aos 4,0 anos encontramos o início dos processos de narrativa, através de narrativas espaciais e de narrativas sucessivas; e aos 6,0, 8,0 e 10,0 anos encontramos a predominância das formas de narrativa sucessiva e de narrativa causal: os níveis mais complexos de

narratividade da Matriz Verbal, dependentes dos processos de sequencialidade e de níveis de causalidade na produção das interpretações narrativas.

Com vistas à obtenção de um parâmetro geral das modalidades que são geradas no curso do desenvolvimento lingüístico e cognitivo em todos os informantes, em todas as faixas etárias, e sobre a interpretação das duas seqüências de quadros que compõem a bateria de testes, desenvolvemos uma tabela geral do desenvolvimento das modalidades ao longo das faixas etárias:

Faixa etária	Descrição qualitaiva	Descrição indicial	Descrição conceitual	Narrativa espacial	Narrativa sucessiva	Narrativa causal
2,0	2	6	6	0	0	0
4,0	2	4	1	9	5	0
6,0	2	1	0	0	7	9
8,0	0	1	0	0	4	12
10,0	0	0	0	0	0	16

Tabela 23 – Análise do desenvolvimento geral das modalidades da Matriz verbal nas seqüências de quadros 1 e 3

A partir da observação da tabela 23, podemos concluir quantitativamente que há um desenvolvimento gradativo na geração das modalidades da Matriz Verbal, no curso do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança. Na faixa etária de 2,0 anos, encontramos a predominância das descrições qualitativas, indicial e conceitual; aos 4,0 anos encontramos formas de descrição qualitativa, indicial e conceitual, porém, podemos observar a emergência das primeiras formas de narração sucessiva; aos 6,0 anos encontramos formas de descrição qualitativa e indicial e, além disso, podemos perceber a predominância das formas de narrativa sucessiva e de narrativa causal. Podemos concluir que há um salto qualitativo no desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança aos 4,0 anos, exatamente quando emergem as primeiras formas de

narrativa espacial e de narrativa sucessiva e, também, aos 6,0 anos, com as primeiras formas de narrativa causal.

Na faixa etária de 8,0 anos encontramos formas tanto de narrativa sucessiva, como de narrativa causal; e aos 10,0 anos, encontramos a predominância das formas de narrativa causal.

Assim, a partir de nossas análises, podemos concluir que há um desenvolvimento da *Matriz Verbal* que acompanha o desenvolvimento cognitivo e lingüístico da criança.

Nossas análises apontam para um desenvolvimento da linguagem verbal da criança, que apresenta níveis de descrição e, sobretudo, de narração que acompanham as modalidades da *Matriz Verbal*. A observação das modalidades da *Matriz Verbal* no desenvolvimento lingüístico da criança permite o acompanhamento da evolução dos processos cognitivos, na medida em que as modalidades são níveis de representação lingüística que espelham os processos de maturação da cognição, as capacidades perceptivas, a memória, a atenção e as formas de organização da comunicação.

Os resultados mostram que o uso da *Matriz Verbal*, como instrumental teórico-metodológico na análise do desenvolvimento lingüístico, fornece indícios das leis que regem os processos de interpretação lingüística sobre as seqüências de quadros, e as formas de evolução no uso das modalidades em diferentes faixas etárias, acompanhando o desenvolvimento cognitivo.

As diferenças entre as formas de interpretação desenvolvidas pelas crianças (Cf. Tabela 23) servem para demonstrar o desenvolvimento da inteligência e da linguagem infantil: nos estágios lingüísticos e cognitivos iniciais, encontramos produções das modalidades menos complexas; e nos estágios lingüísticos e cognitivos mais avançados,

encontramos as produções de modalidades mais complexas e sofisticadas, dependentes de uma séria de habilidades cognitivas e lingüísticas para a sua plena produção.

As diferenças entre as modalidades nas diferentes faixas etárias mostram o desenvolvimento cognitivo da criança através da aquisição de novas estruturas e unidades lingüísticas e, também, através da maturação das potencialidades de percepção e de cognição. Como foi apresentado na 1ª parte deste trabalho, um dos avanços analíticos que o uso da *Matriz Verbal* traz para os estudos da cognição, está no fato de que suas bases e princípios estão estruturados nas categorias fenomenológicas da experiência desenvolvidas por Peirce. Esta teoria descreve a transformação da percepção da experiência em signo, ou seja, em cognição. Dessa forma, as interpretações desenvolvidas ao longo das diferentes faixas etárias são entendidas como formas de cognição, representações modelizadas simbolicamente nas formas de descrição, e seus subníveis, e de narração, e suas submodalidades.

Em cada faixa etária investigada, os processos mentais infantis passam por reorganizações em função das internalizações do universo da experiência, e em função das transformações da experiência em signos (ou conceitos, nos termos de Vygotsky). Nossas descobertas apontam para um desenvolvimento sistêmico e gradativo de níveis de descrição à níveis de narração, e este desenvolvimento gradativo de formas de conceituação em diferentes estágios serve para demonstrar as formas de organização da competência simbólica infantil, nos processos de interpretação de seqüências lógicas.

Para exemplificar o processo gradativo de desenvolvimento das modalidades da *Matriz Verbal*, ou seja, a evolução dos níveis de descrição, para níveis mais complexos de narratividade no curso do desenvolvimento cognitivo das crianças, elaboramos duas figuras constituídas de linhas de desenvolvimento que demonstram a evolução dos processos de narração nas diferentes faixas etárias. Ao longo da linha de

desenvolvimento do embrião narrativo, estão descritas as interpretações geradas pelos informantes no processo de leitura das seqüências de quadros de número um e três.

Selecionamos, entre todas as entrevistas analisadas, aqueles exemplos que consideramos mais representativos das interpretações das crianças nas diferentes idades observadas. Os exemplos de descrição e de narração foram selecionados nas entrevistas por idade, e não pela continuidade de exemplos do mesmo informante nas diferentes idades, na medida em que buscamos observar o desenvolvimento da *Matriz Verbal* em faixas etárias e não no mesmo indivíduo. As interpretações desenvolvidas pelas crianças estão descritas nas setas que saem da linha do embrião narrativo, demonstrando, dessa forma, o processo gerativo de desenvolvimento das narrações em diferentes faixas etárias:

EMBRIÃO NARRATIVO

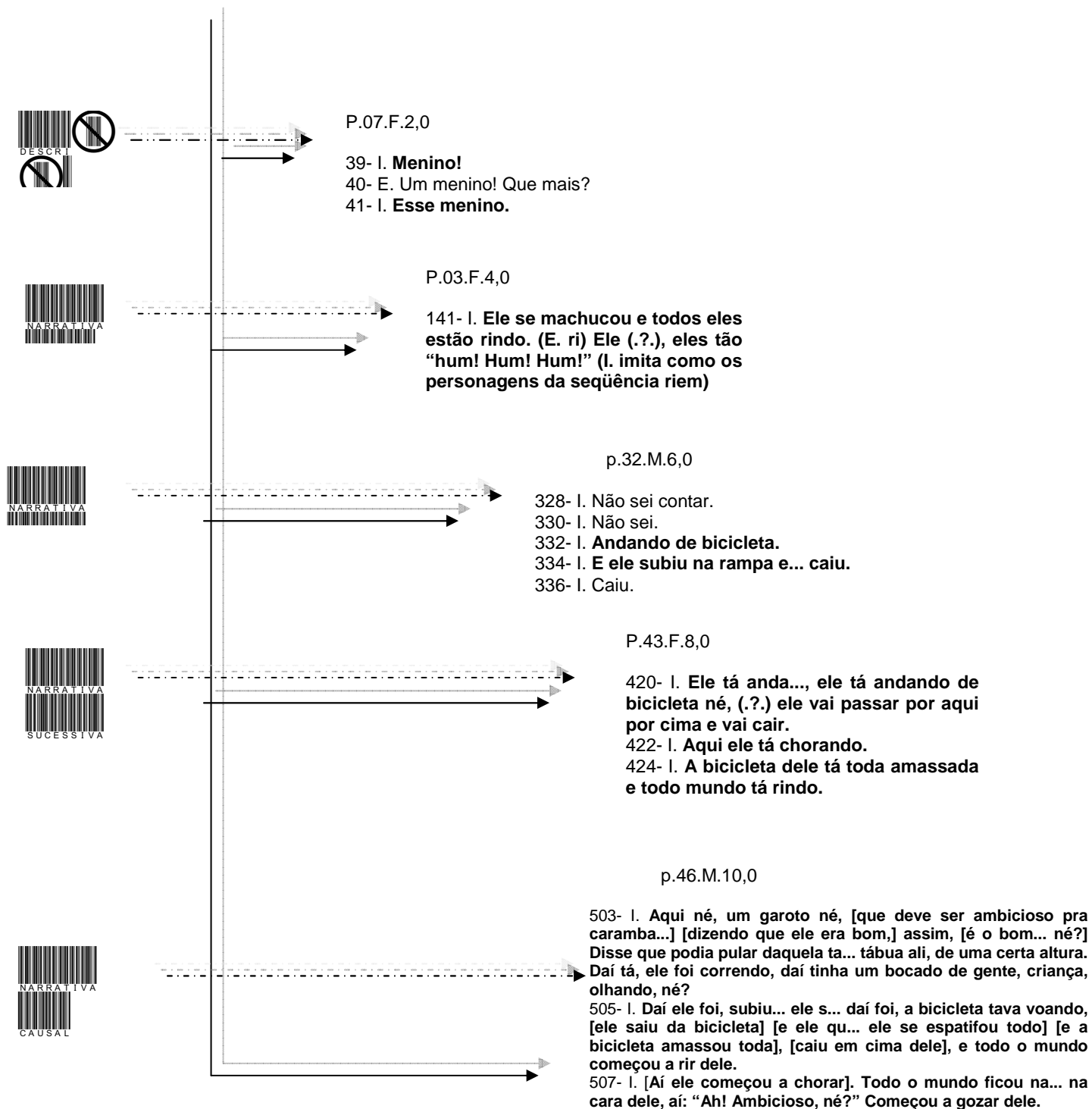


Figura 14 – O Desenvolvimento Gerativo da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 1

EMBRIÃO NARRATIVO

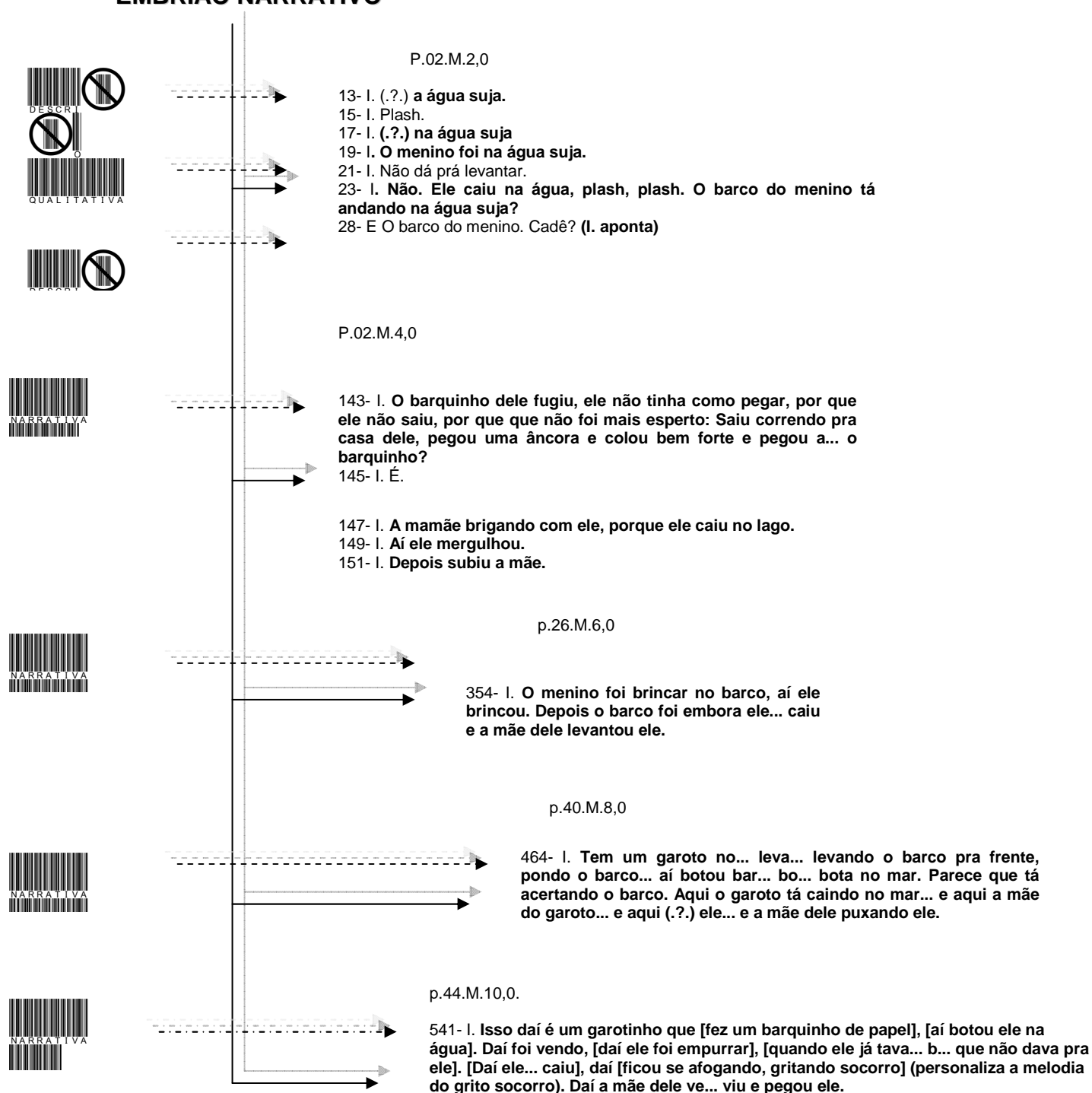


Figura 15 – O Desenvolvimento Gerativo da Matriz Verbal na Seqüência de Quadros 3

A narratividade deve ser entendida e observada como uma competência simbólica intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Dessa forma, entendida como uma competência simbólica, os processos de narração sofrem as conseqüências do desenvolvimento perceptivo e cognitivo responsáveis pela estruturação das funções psicológicas superiores.

Podemos concluir que a teoria da *Matriz Verbal* é um sistema altamente organizado, que serve perfeitamente bem para as investigações sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem e da cognição, na medida em que se apresenta como um modelo para a observação da competência simbólica no desenvolvimento mental infantil.

As investigações realizadas sobre o corpus selecionado mostram que há um processo gerativo de desenvolvimento da narratividade, que se inicia com unidades menos complexas de descrição, e evolui para modalidades mais complexas e completas de narração. A observação das singularidades e especificidades destas modalidades em faixas etárias distintas demonstra a existência de perfis cognitivos.

Em resumo, através das análises desenvolvidas, usando a teoria da Matriz Verbal e sua aplicação no estudo do desenvolvimento da linguagem verbal da criança, podemos observar que o desenvolvimento da narração passa por estágios gradativos de evolução, com características semelhantes as das categorias fenomenológicas da experiência. Em outros termos, observamos que os estágios iniciais da linguagem verbal apresentam as características da primeiridade, evoluindo posteriormente para fases mais complexas, com características da secundidade e da terceiridade.

Uma atenta análise das primeiras fases demonstra que o que é encontrado na linguagem verbal da criança é puramente narratividade e processos de descrição em fases iniciais, que se apresentam como um embrião narrativo, devido a precariedade

tanto do instrumental lingüístico, como das capacidades cognitivas nas faixas etárias iniciais.

Mesmo se constituindo como um embrião narrativo, nos primeiros estágios, classificamos a produção lingüística da criança como formas de descrição. Nestas faixas etárias iniciais, não encontramos ainda o encadeamento básico de seqüências que gera uma narrativa (mesmo que desorganizada); encontramos produções lingüísticas que nascem, sobretudo, da percepção objetiva da criança frente ao objeto. Nesses estágios iniciais, não encontramos seqüências, mas um embrião narrativo (devido ao objetivo de narrar) que se assemelha a primeira modalidade: a descrição.

A partir deste estágio, a produção lingüística se desenvolve para as modalidades em nível de secundidade: a narrativa e suas submodalidades. Ou seja, claramente podemos perceber uma evolução que segue a ordem do desenvolvimento das categorias da experiência: da primeiridade à secundidade. Assim, da narrativa espacial, a produção lingüística e interpretativa da criança evolui para um segundo estágio mais complexo, classificado como narrativa sucessiva, e posteriormente, para formas de narrativa causal.

Vale ressaltar que a produção lingüística da criança, desde os níveis iniciais até os níveis mais complexos, ou seja, desde o embrião narrativo (e sua fase descritiva) até as construções seqüenciais complexas e organizadas que determinam a fase narrativa, o que encontramos realmente nos estágios lingüísticos são formas de terceiridade: a *Matriz Verbal* é um fenômeno de terceiridade e, dessa forma, elementos de primeiridade e de secundidade estão presentes em sua constituição.

Assim, as modalidades da *Matriz Verbal* nos permitem um nível de análise aprofundado, que quebra a produção lingüística da criança em diversos e diferentes níveis, mostrando os estágios gradativos e crescentes da produção lingüística infantil.

Dessa forma, defendemos que a *Matriz Verbal*, desenvolvida por Santaella (2001), fornece um instrumental teórico e analítico que permite a observação das produções discursivas em diferentes níveis e especificidades, na medida em que, baseadas nas categorias peirceanas da experiência, a aplicação da recursividade das categorias em cada nível, indica as singularidades das produções lingüísticas, como no nosso caso, no desenvolvimento gradativo tanto da linguagem, como das potencialidades cognitivas da criança.

De forma semelhante aos objetivos de Vygotsky ao desenvolver seu sistema de formação dos conceitos, cujo objetivo central era a busca de um sistema que permitisse ao investigador observar a dinâmica interna do desenvolvimento da cognição e dos conceitos, a teoria da *Matriz Verbal*, também permite a observação da dinâmica interna que engendra as formas de representação lingüística. O grande diferencial e mérito destes dos sistemas para a análise da cognição, está no fato de que ambos dão uma relevância fundamental às relações entre os símbolos, ou seja, as representações lingüísticas e os processos de percepção. É neste ponto que está a atualidade da teoria desenvolvida por Santaella para os estudos cognitivos: por suas bases fenomenológicas, as modalidades da *Matriz Verbal* podem ser entendidas como evoluções, transformações da experiência nas diferentes fases da cognição infantil. Este fato aproxima profundamente a teoria da *Matriz Verbal* de Santaella aos estágios de formação dos conceitos de Vygotsky.

Em meio as novas teorias da cognição, defendemos a tese de que a narração precisa ser vista como uma operação cognitiva sobre o mundo da experiência. A narração, como uma forma de interpretação lingüística é, sobretudo, uma forma de esquematização, de construção lingüística que gera novas referências e conceitos sobre o objeto que está sendo interpretado. A narração é um processo que depende tanto do

aprendizado, como da competência e do desempenho lingüístico para a geração dos significados.

Na medida em que a linguagem e a cognição estão intrinsecamente relacionadas, o estudo e observação dos processos de narratividade, sob a perspectiva da teoria da *Matriz Verbal*, permite a investigação dos processos específicos de pensamento e de cognição que constituem o potencial de ação que está implícito na narratividade.

Segundo Santaella (2001, p. 55)

Pressuposta na minha hipótese das três matrizes está a relação inseparável das linguagens e do pensamento. Essa pressuposição tem suas bases na fenomenologia e semiótica peirceanas. Assim sendo, ao binômio linguagem-pensamento deve ser acrescida a percepção, visto que, em Peirce, pensamento, signos e percepção são inseparáveis, estando nessa junção uma das chaves para compreensão do seu pragmaticismo.

Podemos, dessa forma, concluir que o avanço analítico que o sistema da *Matriz Verbal* traz para os estudos da linguagem e da cognição, está nas relações entre linguagem, pensamento e percepção. Vista por este prisma, a *Matriz Verbal* é um sistema cognitivo que permite a observação do desenvolvimento das representações lingüísticas e do pensamento infantil.

Como nos mostra Nöth (1995: 127) alguns autores “já evocaram o espectro do fim da semiótica na era do cognitivismo”, enquanto outros, de forma contrária, “têm previsto uma revolução cognitivista no próprio quadro da semiótica”. A partir dos resultados de nossas investigações, acreditamos exatamente nesta revolução: cremos que o desenvolvimento de uma semiótica da cognição é urgentemente necessário. Nossos estudos demonstraram que os conceitos formulados por Peirce são essenciais para os estudos da cognição e, por outro lado, as teorias de Vygotsky sobre as mediações e cognições possuem fortes relações com as discussões semióticas. Em nenhuma hipótese acreditamos em um fim da semiótica em meio ao advento das

ciências cognitivas na contemporaneidade. Na verdade, acreditamos que, com suas bases fenomenológicas e com conceitos específicos sobre o que são os signos, as linguagens e suas relações com o pensamento, a emergência de uma semiótica cognitiva poderá trazer contribuições importantes para as ciências da linguagem e da cognição.

As pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem devem levar em conta os processos de narratividade, ou a competência para narrar, como uma característica da função expressiva e comunicativa da linguagem humana. A partir de nossas análises, podemos concluir que as modalidades da *Matriz verbal* servem como modelo analítico para a análise do desenvolvimento da linguagem e da cognição, na medida em que se apresentam como um modelo explicativo da competência simbólica dos indivíduos. A teoria da *Matriz Verbal* permite, dessa forma, a atenta observação dos processos de desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da cognição, e se constitui como uma teoria de profunda relevância para um novo entendimento dos processos de narratividade, a partir de uma perspectiva semiótica, que permite a descrição das singularidades e características que emergem dos diferentes estágios do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança.

Assim, podemos concluir que o uso da *Matriz Verbal*, como instrumental analítico para a análise do desenvolvimento lingüístico e cognitivo, demonstra as formas como os signos representam as capacidades de descrição e de narração da linguagem verbal. O processo de narração, organizado por signos lingüísticos em uma ordem seqüencial é, sobretudo, uma forma de “mediação” e, assim, está sujeito às leis de evolução, de desenvolvimento e maturação característicos dos signos no curso do desenvolvimento mental, lingüístico e biológico dos indivíduos.

O estudo do desenvolvimento da linguagem e da cognição, a partir das etapas de desenvolvimento da *Matriz Verbal*, serviu para demonstrar as características de um

modo sofisticado e complexo de processamento lingüístico e cognitivo: estamos falando do processo de narração. A partir de nossos estudos, a narração pode ser entendida como uma forma de semiose altamente específica da espécie humana, na sua potencialidade de representar as ações e atividades em uma escala seqüencial de tempo, que está sujeita as leis de crescimento e de desenvolvimento que demonstram as mudanças representativas e cognitivas que ocorrem no desenvolvimento da linguagem e da cognição infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIRER, Ernst. **Antropologia Filosófica**. 2. ed., São Paulo: Mestre Jou, 1977.

COBLEY, Paul; JANSZ, Litza. **Introducing semiotics**. Cambridge: Icon Books, 1999.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CONESA, Francisco; NUBIOLA, Jaime. **Filosofia del lenguaje**. Barcelona: Herder, 1999.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Semiose e desenvolvimento cognitivo**: estudo sobre as estratégias de construção dos processos sógnicos em seqüências lógicas. 2001, 201p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DANESI, Marcel. **Messages and Meanings**: an introduction to semiotics. Toronto: Canadian Scholar's Press, 1993.

EPSTEIN, Isaac. **O signo**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

FERNANDES, Eulalia. **Estudo de Estruturas Sintáticas na Linguagem do Deficiente Auditivo**. Rio de Janeiro: CNPq, 1985. Relatório de Pesquisa.

FERNANDES, Eulalia. Desenvolvimento do Comportamento Lingüístico da Criança. **Saúde, Sexo e Educação**, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), n. 2, p.6-16, ano 2, mar. 1993.

_____. Pensamento e Linguagem. In: CARNEIRO, Marísia (Org). **Pistas e Travessias**: bases para estudos da linguagem. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 63-81.

_____. Aquisição da gramática. In: CHIAVEGATTO, Valeria Coelho (Org). **Pistas e Travessias II**: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 43-55.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In. **Surdez e bilingüismo**. Fernande, Eulália (org). Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-25.

FERRARA, Lucrecia D'aléssio. **A estratégia dos signos**. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1986.

FRAWLEY, William. **Vygotsky y la Ciencia Cognitiva**. Barcelona: Piados, 1999.

GORLÉÉ, Dinda. Firstness, Secondness, Thirdness, and Chau(u)nciness. **Semiotica**, Amsterdam, 65, p.45-55, 1987.

GURGEL, Maria Christina Lírio. A linguagem: história, origem e natureza. In: CARNEIRO, Marísia (Org.). **Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 11-28.

IVERSON, Jana M.; THELEN, Esther. Hand, mouth and brain: the dynamic emergence of speech and gesture. **Journal of Consciousness Studies**, [s.l.], v. 6, p. 19-40, nov/dec. 1999.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 3. ed., São Paulo: Cultrix, 1987.

PINTO, Julio. **1, 2, 3 da semiótica**. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

ROSENHOHN, William. **The phenomenology of Charles S. Peirce: from the doctrine of categories to phaneroscopy**. Amsterdam: B. R. Grüner, 1974.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SHAPIRO, Michael. **The sense of grammar: language as semeiotic**. Bloomington: Indiana University Press, 1983.

SLOBIN, D. I. **Psicolingüística**. São Paulo: nacional/USP, 1980.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. 4. ed. São Paulo, 1993.

LEAKEY, Richard. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

LENNEBERG, ERIC. H. A capacidade de aquisição da linguagem. In. **Novas perspectivas lingüísticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

LISKA, James Jakob. **A general introduction to the semeiotic of Charles Sanders Peirce**. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

LYONS, John. **Língua(gem) e Lingüística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACKSEY, Richard; DONATO, Eugenio. **A Controvérsia Estruturalista**: As linguagens da crítica e as ciências do homem, São Paulo: Cultrix, 1971.

MATTOSO CAMARA Jr, Joaquim. **História da lingüística**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica**: De Platão a Peirce. 1.ed., São Paulo: Annablume, 1995.

OGDEN & RICHARDS. **O significado de significado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação dos conceitos. In: **Piaget, Vygostky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. O pensamento de Vygotsky na psicologia soviética. In: RODRIGUES, N; MANSUR, L. L. (Org.). **Temas em Neuropsicologia**. São Paulo: Tec Art, 1993. p.58-63.

_____. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. Escola e desenvolvimeto conceitual. **Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**, São Paulo: Segmento-Duetto, n.2, p.68-75, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. Escritos Coligidos. In: **Os Pensadores**. 2.ed., São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Semiótica**. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1995.

PHARIES, David A. **Charles S. Peirce and the linguistic sign**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1985.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 3.ed., São Paulo: Cultrix, 1987.

PINKER, Steven. **Tábula rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRÍGUEZ, Cíntia. **O nascimento da inteligência**: do ritmo ao símbolo. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TURIN, Roti Nielba. **Aulas**: introdução ao estudo das linguagens. São Paulo: Annablume, 2007.

TURNER, Johanna. **Desenvolvimento Cognitivo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Peirce's Semioses and the Logic of Evolution. **Signs of humanity l'homme et ses signens**, Mouton de Gruyter, 1992.

_____. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Produção de linguagem e ideologia**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTAELLA, Lucia; VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Metaciência: como guia de pesquisa – uma proposta semiótica e sistêmica**. São Paulo: Mérito, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. 4.ed., São Paulo: Cultrix, 1972.

SHERIFF, John K. **Charles Peirce's guess at the riddle: grounds for human significance**. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. Subsídios para um Retrato de Charles Sanders Peirce. **O Sujeito entre a Língua e a Linguagem**, Parlato, Erika Maria; Silveira, Lauro Frederico Barbosa da (org). Editora Lovise, 1997.

FOUCAULT, M. et al. **Estruturalismo: antologia de textos teóricos**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.