

“O QUE É O QUE É”: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.

Elyzama Thamirys Araújo Morais (UFPB)

elyzama_thamirys@yahoo.com.br

Heidianne de Almeida Feitosa (UEPB)

heidiannefeitosa@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira (1992), 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” (p. 27), pois, durante toda a nossa vida, vamos atribuindo nomes, significados e conceitos às coisas.

Porém, ao nascermos, não sabemos da existência dos significados, mas necessitamos deles para nos comunicar, afinal eles são parte constitutiva da linguagem. Essa é um fator fundamental para o desenvolvimento humano, pois é através dela que podemos nos comunicar e nos introduzir na sociedade. É ainda pela linguagem que o pensamento se fundamenta. Portanto, o processo de aquisição da linguagem deve possuir merecido destaque, afinal, é através dela que iremos poder estabelecer comunicação com o mundo que nos cerca.

Del Ré (2006) considera que a aquisição da linguagem

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

Seguindo o viés sociointeracionista, da aquisição da linguagem, proposta por Vygotsky, segundo a qual no processo de aquisição de linguagem a criança não é “um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela

mediação do outro” (DEL RÉ, 2006, p.25), é que buscamos entender como se dá o processo de dar significados aos significantes. Ou seja, como formamos conceitos, afinal, a formação de conceitos é definida por Vygotsky como o processo de dar significados aos significantes.

O estudo dos conceitos na obra desse autor é importante por conseguir realizar a interação e a síntese de suas principais obras: as relações entre pensamento e linguagem; o papel mediador da cultura na construção do modo de funcionamento psicológico do indivíduo; e o processo de internalização do conhecimento e significados elaborados socialmente (ALVES, 2005, p. 106).

Nas palavras do próprio autor,

A formação de conceitos é seguida por sua transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a utilizar novos termos ao falar sobre outros objetos (...) e a definir o seu significado de uma forma generalizada. (VYGOTSKY, 1993, p. 50).

Vemos a formação dos conceitos como uma importante etapa da aquisição de linguagem, pois pensamos através de conceitos e, desde sempre, associamos o conteúdo dos conceitos a determinados sons ou sinais. Além disso, em todos os momentos de nossas vidas estamos conceituando.

Assim, com base nos estudos vygotskyanos, nossa pesquisa procura saber como se dá a formação de conceitos por criança em fase de aquisição da linguagem e como essa criança nomeia as pessoas e os objetos. Os objetivos deste estudo são descrever a maneira como os conceitos vão se formando desde as primeiras “palavras” de uma criança e identificar qual é a mediação que faz esses conceitos surgirem.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa está no fato de que a aquisição da linguagem é um tema que desperta o interesse dos estudiosos, com o intuito de entender, descrever e/ou explicar os processos pelos quais passa uma criança ao aprender a falar.

O artigo aqui desenvolvido está fundamentado num estudo de caso que visa expor questões particulares até chegar a conclusões generalizadas, através de seus objetivos, no intuito de desenvolver conceitos, anteriormente formulados por Vygotsky, “com vistas à formulação de hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 69).

Nesse sentido e com base nesses pressupostos, procuramos descrever como o conceito é formulado nas situações cotidianas a que uma criança é exposta, desde seus 7 meses até seus 3 anos de idade. Nosso sujeito da pesquisa pode ser descrito de acordo com o seguinte quadro:

Quadro 1 – Descrição da criança sujeito da pesquisa

Sexo	Idade atual	Número de irmãos	Classe social	Escolaridade	Local de Residência	Escolaridade dos pais
Feminino	4 anos e nove meses	0	Média	Infantil III	Campina Grande	Técnico completo e superior em andamento

O corpus dessa pesquisa, previamente coletado, é constituído, por amostragem, realizadas em ambientes familiares à criança: casa dos pais, dos avós e dos tios. A realização das gravações nesses ambientes é justificada pelo fato de se querer deixar a criança totalmente à vontade, mesmo na presença de uma câmera ou gravador. Isso nem sempre foi possível, pois algumas vezes esses objetos chamaram mais a atenção do sujeito do que o diálogo e a situação em que ele estava inserido.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 O sociointeracionismo em Vygotsky

A teoria sociointeracionista surge como uma “nova” abordagem a partir dos estudos de Vygotsky, que defende a língua/linguagem como sistema básico de todos os grupos humanos. Esse sistema, que é simbólico, é de fundamental importância na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real, como sustenta Oliveira (1993). Del Ré (2006, 23) afirma que:

tal teoria baseia-se na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre dois interlocutores. Daí o termo sociointeracionismo proposto por Vygotsky, i.e, todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros. (2006, p. 23)

Vygotsky, assim como Piaget, estuda a fala para entender o pensamento, ele considera que a língua/linguagem é formada em sociedade através de interações. E considerando o

social e as interações é que ele atribui à fala uma função organizadora do pensamento, pois o autor sustenta que a linguagem se desenvolve junto com o pensamento prático. Ele considera, também, os interlocutores da criança como sendo requisito básico para o desenvolvimento linguístico. Segundo a teoria vygotskiana, as crianças começam a reagir através da linguagem quando estimuladas por seus interlocutores, pois é a partir do estímulo que elas tentam estabelecer comunicação.

O processo da aquisição da linguagem, nessa teoria, é “um salto qualitativo no desenvolvimento do ser humano” (OLIVEIRA, 1995, p. 26). Essa afirmação se deve ao fato de se acreditar que, à medida que a linguagem evolui, o pensamento também evolui.

A linguagem começa a se desenvolver quando o sujeito, inserido na sociedade, começa a sentir necessidade de estabelecer comunicação (interagir) com o meio e com seus interlocutores. Refletindo sobre essa “necessidade”, a de interação, é que Góes (1991) afirma que o sujeito não é passivo e nem apenas ativo: é interativo. Portanto, o sujeito só tomará posse da linguagem por meio de interação. Porém, essa interação, durante o desenvolvimento do sujeito, deixa de ser direta, como pensa Piaget, e torna-se mediada. Nas palavras de Oliveira (1995, 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.

Pensando nessa afirmação de Oliveira a respeito da visão de Vygotsky, concluímos que a mediação, ou o papel do interlocutor, possui uma função importantíssima na fala da criança. Afinal, o interlocutor funciona como uma espécie de filtro daquilo que as crianças absorvem do meio, sendo assim, tudo aquilo que chega à criança passa pelo adulto (seu interlocutor), que repassa à criança de uma maneira mais adequada, mediando a relação entre a criança e o mundo.

Por acreditar que a linguagem e o pensamento possuam origens genéticas diferentes, que se unem e se separam ao longo de toda a vida, é que Vygotsky afirma que o pensamento é inicialmente pré-verbal e a linguagem inicialmente pré-intelectual. Desse modo, na formação do pensamento, a linguagem é excluída e, por conseguinte, também é excluída a interação. Nessa perspectiva, do afastamento entre linguagem e pensamento, podemos dizer que, por

causa desse distanciamento, a linguagem em sua gênese é desprovida de sentidos, pois os sentidos só podem ser transmitidos pelo pensamento. A partir do que foi dito é que podemos entender a afirmação de Vygotsky, segundo a qual o significado aparecerá anteriormente ao significante.

Refletindo sobre essa afirmação de Vygotsky, podemos considerar que a partir da interação com o outro no meio social é que a criança consegue atribuir significados a todas as coisas que lhe rodeiam (o termo “coisas”, aqui, também se refere a palavras). Como diz Vitto (1994), as palavras dos adultos já possuem significados, porém esses são considerados subjetivos, e as palavras das crianças, que são pré-intelectuais, ou seja, não se relacionam com os pensamentos, não possuem significados. É por esse motivo que há uma dificuldade de comunicação entre adultos e crianças, mas é por meio desse contato, na interação e com a mediação dos interlocutores no meio, que as crianças começam a entrar efetivamente na linguagem, atribuindo às palavras os significados da comunidade e da cultura em que estão inseridas e também seus próprios significados.

2.2 O conceito

Tudo aquilo que estimula os sentidos (...) estabelece base para que a palavra alcance seu significado (ALVES, 2005). O significado de uma palavra é a mais estável e precisa das zonas de sentido, essas que representam a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (VYGOTSKY, 1993). A palavra é o signo que dominado e incorporado torna-se símbolo do conceito e a própria palavra *conceito* também possui, um símbolo, um conceito, um significado.

Habitualmente, concebemos o significado de *conceito* de forma precisa, como nos apontam os dicionários: *conceito* (do latim *conceptus*), substantivo, masculino: “Ideia; reputação; pensamento; definição” (BUENO, 1996, p.153). Mas é necessário que saibamos que as definições para *conceito* não se encerram nos verbetes de dicionários e não precisam, necessariamente, ser algo “fixo”, que não se misture a outros significados, como nos mostrou Vygotsky ao fazer sua definição de *conceito*.

O autor considera em sua definição o que as ciências como Filosofia, Linguística e Psicologia concebem como *conceito*, de acordo com suas filiações teóricas. Afinal, é estabelecendo conexões entre essas três ciências que Vygotsky tece um significado para o que é o *conceito* em sua teoria.

Um conceito é mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um complexo e genuíno ato de pensamento, que não pode ser ensinado pelo constante repisar, antes pelo contrário, que só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental tiver atingido nível necessário. (...) um conceito encarnado numa palavra representa um ato de generalização. (VYGOTSKY, 2010, p.60).

Para constituir essa definição o autor se apóia na Filosofia, para quem *conceito* é aquilo que tem várias definições; essas definições referem-se às ideias que organizam as experiências que vivemos (GREIMAS & COURTÉS, 2008). A concepção filosófica de *conceito* é semelhante às concepções descritas nos dicionários de língua, pois ambas possuem, implícita ou explicitamente, a ideia de generalização; na Linguística, em sua vertente estruturalista, que adota a perspectiva do linguista Ferdinand de Saussure, para quem *o conceito serve unicamente para constituir o signo*. Ou seja, *conceito* é a parte que constitui o significado do signo, em oposição ao significante, que constitui a sua parte acústica (GREIMAS & COURTÉS, 2008). Nessa perspectiva, fica evidente o distanciamento entre *conceito* para a Linguística e *conceito* para a Filosofia; e na Psicologia que aborda o *conceito* em várias vertentes, dentre elas podemos destacar a concepção clássica, proveniente da Filosofia, e a concepção teórica, que é contrária à clássica.

Oliveira & Oliveira (1999) afirmam que na concepção clássica, proveniente de Aristóteles, *conceito* é descrito como “uma espécie de lista de propriedades necessárias e suficientes que o definiria e podia ser incluída numa hierarquia de classes e subclasses basicamente equivalente a taxonomias científicas.” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1999, p. 58). Ou seja, nessa concepção, bem próxima das que trazem os dicionários de língua e muito semelhante à concepção filosófica, o conceito exprime algo que possui características específicas e definem categorias.

A concepção teórica, contrária à concepção clássica, é segundo Lomônaco e colaboradores (1996, apud BATISTA, 2005), uma concepção que se baseia na ideia de que, ao formar novos conceitos, o sujeito elabora pressuposições sobre "como as coisas estão dispostas no mundo: como elas são, qual o seu modo de funcionamento e como se relacionam entre si. Estas pressuposições são denominadas 'teorias' ou 'modelos'" (p. 53). Oliveira & Oliveira (1999) afirmam que o “princípio básico da concepção teórica, então, é o de que cada conceito pode ser visto como parte da teoria em que se encontra inserido – e de que, na verdade, é elemento constitutivo.” (p. 26).

No intuito de descrever como os conceitos se formam na fase pré-escolar (isto é, os conceitos não-científicos), na perspectiva de Vygotsky, ao nosso ver, é de suma importância definir que concepção de conceito o autor adota.

Oliveira & Oliveira (1999) consideram que a “obra de Vygotsky a respeito de conceitos, baseada nos experimentos de Ach, é um exemplo claro da concepção clássica.” (p. 58), pois em sua experiência Ach induziu crianças a agrupar objetos a partir de características não específicas de um só tipo de objeto. Mas Oliveira & Oliveira (1999) ainda afirmam que a teoria vygotskiana se apropria de muitos aspectos da pesquisa teórica, contemporânea. Mesmo que não apareça detidamente no capítulo a respeito dos conceitos, essa está presente “de maneira produtiva à questão do desenvolvimento conceitual” (p.59). Isto, porque Vygotsky postula em suas obras que a palavra vive em constante mudança e faz parte de uma estrutura psicológica intrínseca ao sujeito. Essa afirmação se sustenta na definição desse autor, segundo a qual *conceito* “não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.” (VYGOTSKY, 1993, p.46).

3. Formação de conceitos – o processo, a análise.

Para formar conceitos é necessário que se realizem generalizações e abstrações. Esses processos – análogos aos de pensamento e linguagem, pois percorrem caminhos diferentes para depois se juntar – resultam num ato de nomeação de elementos e constituem, na verdade, um processo de classificação, realizando ora generalizações ora/ou abstrações. É através da linguagem que criamos categorias de classificação para um elemento, Vygotsky (1993) considera a linguagem como sendo a principal responsável pelos meios que o processo de formação de conceitos percorre, pois é a palavra que dá suporte para que o conceito se desenvolva. Veremos adiante um exemplo da fala de uma criança que demonstram como se formam os conceitos: Situação

Criança com 2 anos, 9 meses e 24 dias.

Na situação descrita, a criança brinca com um primo, na casa de um parente. E começa a brigar por um brinquedo, que está com a outra criança. A pesquisadora está presente e participa da conversa como interlocutor e mediador, de conceitos e da briga.

C – (chorando) Eu quero... humm... eu quero!

I – Você quer o quê?

C – (chorando) hummm... ahhh... Eu quero... é tá na mão dele!

I – O que é que tá na mão dele? Não sem pegar! Diga o nome pra eu saber! Se naum eu não sei naum... E eu tenho que saber primeiro!

C – Eu quero um...

I – Um o quê? O que é isso?

C – Eu quero esse!

I – O que é isso?

C – é!

I – Diga o nome!

C – Nome!

I – Tem nome naum? Espere, eu vou pegar, eu vou pegar... Diga o nome!

C – Pegaíí:...

I – Diga o nome que eu pego

C – Logo:..., pega:....

(Gravação em 30 de outubro de 2009)

Na situação, a interação que há entre o interlocutor e a criança apresenta uma mediação, um domínio da experiência, pois se apropria de partes das perguntas para elaborar sua respostas, demonstrando que o convívio social motiva a formação dos conceitos/categorias, como mais detalhadamente veremos adiante. Ao mesmo tempo, essa motivação concebe a conversa continuidade e faz com que ela, a criança, nomeei, conceitue/categorize objetos. O meio, o social, exerce papel extremamente relevante na mediação sob essa situação, pois o fato de a criança estar com o primo na casa de um parente motiva o diálogo. Além disso, o meio ainda influi pelo fato de a criança demonstrar curiosidade por um conhecimento que o primo já possui. Ou seja, está, nessa situação, surgindo não só desejo de possuir algo, mas também de partilhar um conhecimento de algo.

Temos, aqui, portanto uma situação, literalmente, sociointeracionista, mediada pelo meio e pelo interlocutor, que motivam a criança para desenvolver essa conversa. Percebemos que a nomeação de elementos, através de signos, é realizada pela criança por intermédio do meio, do interlocutor e da palavra. Nessa situação, descrita acima, observamos que o pensamento sincrético, que se configura através de um amontoado constituído por elementos desiguais, demonstrou estar presente a partir das palavras que a criança utilizou. Afinal, essas palavras, que são utilizadas na descrição de um determinado signo constituindo uma generalização, foram selecionadas pela criança de maneira aleatória, formando um amontoado de palavras que apenas demonstram o reflexo das palavras do interlocutor/mediador na fala da criança (I – O que é isso?/C – é!/I – Diga o nome!/C – Nome!). A maneira reflexiva que a criança encontrou para descrever esse objeto revela que para ela conceituar um elemento ainda é uma tarefa bastante complicada.

Os conceitos são utilizados pelos adultos para resolver problemas. Como as crianças, antes de atingir a puberdade, ainda não estão de posse dos conceitos, elas utilizam outros

recursos para a resolução de seus problemas. No caso a que nos referimos, a criança utiliza outro tipo de pensamento, que não é o de conceitos, mas o sincrético, revelando que ela não consegue fazer uma referência específica desse signo, o que a leva a selecionar outras palavras para fazer definir um objeto.

Na verdade, a criança para alcançar seu objetivo agrupa palavras, pelo nível de saliência que elas aparecem no contexto, tudo feito, como percebemos, de forma objetiva, revelando que, provavelmente a partir de outros diálogos, como aqueles em que a resposta só precisa ser representada pela repetição da última palavra, do tipo: “– Quer maçã?/ – maçã/ – Você quer maçã sim ou não?/ – Sim!/ – Você quer cortadinha assim?/ – Assim (...); diálogos esses que costumeiramente são estabelecidos com crianças nessa idade, 2 anos, É que essa criança vinha aprendendo a se expressar. Sendo assim, é a sua experiência, aprendida socialmente, transferida culturalmente pelas pessoas mais experientes à criança, que se mostra. Afinal, é sabido que os adultos geralmente possuem uma maneira peculiar de falar com as crianças, muitas vezes dando-lhes as respostas em suas próprias perguntas. Aproveitando-se desse conhecimento, no meio que a criança vive, já partilhado, de que com as perguntas se pode elaborar as respostas, é que a criança tenta resolver seu problema de nomear um objeto, ordenando as palavras mais salientes que ouvia, manifestando a não-igualdade no agrupamento de significados. (Eu quero... humm... eu quero!/ eu quero... é tá na mão dele!/ Eu quero um.../ Eu quero esse!/ é!/ Nome!/ Pegaíí:.../ Logo:..., pega:....).

O amontoado sincrético dessa situação são as palavras, de várias classes, que a criança utiliza para denominar um objeto. Logo a princípio a criança, por não saber o que era o objeto, se refere a ele apenas com um verbo “Eu quero... humm... eu quero!”, tentando denominá-lo por omissão do substantivo e lançando mão do meio. Em seguida, faz outra omissão e situa geograficamente o objeto “eu quero... é tá na mão dele”. Utiliza também um pronome demonstrativo, procurando, até mesmo com palavras, um meio de apontar para o objeto, mas permanece sem utilizar o substantivo que se refere a ele. O momento após esse demonstra uma nomeação por reflexo, na qual a criança usa partes da fala do interlocutor/mediador para construir a sua e assim resolver o seu problema, o de nomear algo desconhecido (“I – O que é isso?/C – é!/I – Diga o nome!/C – Nome!”). Por fim, com algo que interpretamos ser sua última esperança, a criança começa a dar ordens (“– Pegaíí:...” “– Logo:..., pega:....). E mesmo fazendo todo esse percurso em direção a uma palavra, que exprime um conceito, ela não consegue chegar lá. Isso se deve ao fato de ela estar fazendo ligações equivocadas, juntando palavras de várias ordens para designar algo que não é de nenhuma dessas ordens. Afinal, o que ela deve dizer é um substantivo, palavra que dá nome,

antecedida por artigo e que pode se flexionar em número e gênero, mas, como não tem conhecimento suficiente para conceituar uma palavra que denomina, forma um grupo de palavras desordenadas e tenta nomear um objeto com elas.

Solucionar um problema, função dos pré-conceitos, é o processo que acontece na situação a seguir, para isso a criança utilizou palavras de maneira inadequada, no intuito de justificar sua ordem de relações.

3. Conclusão

O estudo que realizamos neste trabalho a respeito da aquisição de linguagem se restringe à formação de conceitos; e a formação de conceitos, por sua vez, se restringe aos conceitos-não científicos, que são adquiridos pela criança em situações reais e não na escola, lugar onde se criam situações hipotéticas. Esses conceitos, os do cotidiano, são mediados pelo meio, cultura e sociedade, pelo interlocutor, adulto ou criança mais experiente, e pela palavra, sem a qual o conceito não poderia ser expresso, nem tão pouco divulgado no meio ou pelo interlocutor. A criança, de zero a três anos e meio de idade – como é o caso do nosso sujeito – está inserida ainda na fase de desenvolver conceitos do cotidiano, ou seja, conceitos não relacionados à cientificidade – ela é uma ilha, cercada por todos os lados de ações, sujeitos e situações mediadoras e, ao mesmo tempo, um espelho que reflete ações a partir dos estímulos decorrentes das mediações.

4. Referências bibliográficas

ALVES, Maria de Fátima. *Interação e cognição em sala de aula*, 2005. 218 f. Tese em Letras - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

BATISTA, Cecília Guarnieri. *Formação de Conceitos em crianças cegas*: questões teóricas e implicações educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.21, p. 07-15, Jan-abr/2005.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. FTD, 1996.

DEL RÉ, Alessandra. *A pesquisa em Aquisição da Linguagem: Teoria e Prática*. In: DEL RÉ, Alessandra (org.). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, p.15-44.

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

GÓES, Maria Cristina. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 24, p. 17-24, 1991.

MATTAR, João. *Metodologia Científica: na era da informática*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUÑEZ, Isauro Beltrán & PACHECO, Otmara Gonzalez. *Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin*. Tradução: Corsi, Áurea Maria. Caderno de Pesquisas, n.105, p. 92-109, nov/1998.

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

OLIVEIRA, Martha Khol de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*, 2. ed., São Paulo: Scipione, 1995.

VITTO, Maria Francisca Lier de. *Raízes Genéticas: implicações e complicações*. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 26, p. 17-25, jan/jun 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.