

DO PAPEL DA SOCIOCOGNIÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: REFLEXÕES NECESSÁRIAS NO CAMPO SABER METALINGUÍSTICO INFANTIL

Rose Maria Leite de OLIVEIRA¹
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
roseleite@ufcg.edu.br

RESUMO: Os estudos da linguagem pautados na hipótese sociocognitiva entendem os fenômenos da cognição humana como processos que se efetivam na interação. Assim, para a sociocognição a mente é quem elabora e padroniza universos de experiência na medida em que interage com o externo, e é nessa interação que se geram novos conhecimentos, passando a língua(gem) a ter caráter intersubjetivo, conforme Gerhardt (2006), Tomasello (2003), Dijk (2012), Gombert (1999; 1996), Fabre (2000), dentre outros. Partindo, pois, de tal pensamento, entendemos que as práticas escolares que envolvem a produção textual infantil devem estar ancoradas na ideia de que os processos sociais e culturais participam ativamente do desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas individuais e de que a complexidade da expressão linguística provém da necessidade do usuário da língua adaptar os referentes que deseja expor nos ambientes que compartilha com os seus interlocutores. À luz de tal pensamento, analisamos produções textuais de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando que escrever não se restringe apenas a lidar com conhecimentos linguísticos, mas que, através das marcas reflexivas deixadas pelo aprendiz, é possível apontar importantes evidências da dimensão sócio e metacognitiva da linguagem, o que implica em reflexões em torno das práticas de língua(gem) enquanto fruto das ações intencionais sociocognitivas do aprendiz, pois se entendemos a questão cognitiva como uma relação pragmático-discursiva, somos obrigados a convocar uma teoria do modo do funcionamento da atividade mental compatível com o modo de funcionamento da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Sociocognição. Saber metalinguístico infantil. Escrita.

THE ROLE OF SOCIO-COGNITION IN SCHOOL PRACTICES: REFLECTIONS REQUIRED IN THE CHILDHOOD METALINGUISTIC KNOWLEDGE FIELD

ABSTRACT: Language studies based on the socio-cognitive hypothesis understand the phenomena of human cognition as processes which are effectuated in the interaction. So, for socio-cognition, mind is what develops and standardizes experience universes as it interacts with the outside, and this interaction is when it generates new knowledge, becoming the language to have intersubjective character, as Gerhardt (2006), Tomasello (2003), Dijk (2012), Gombert (1999; 1996), Fabre (2000), among others. Starting, therefore, from such thought, we understand that the school practices which involve child

¹Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus de Cajazeiras-PB, Brasil.

textual production must be anchored on the idea that the social and cultural processes actively participate in the development of individual cognitive and metacognitive skills and the complexity of linguistic expression comes from the language user's need to adapt relating to what he/she wants to expose in environments that he/she shares with his/her interlocutors. In light of such thinking, we analyze textual productions from students in the 2nd year of elementary school, whereas writing is not restricted only to deal with linguistic knowledge, but that through reflective marks left by the learner, it is possible to point out important socio and metacognitive evidence of language, which involves reflections on the language practices as the result of the learner's intentional and socio-cognitive actions, because if we understand the cognitive issue as a pragmatic-discursive relationship, we are obliged to call a theory of the operating mode of mental activity compatible with the operating mode of language.

KEYWORDS: Socio-cognition. Child's metalinguistic cognizance. Writing.

Introdução

Entender as especificidades da linguagem, seus usos e processos linguísticos, cognitivos e interativos, vem sendo alvo de muitos debates. No que tange ao complexo processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita pela criança, são muitas as indagações feitas por quem se debruça sobre seu estudo, análise e descrição.

Considerando-se que a relação linguagem e cognição é um campo frutífero dentro dos estudos linguísticos, por demandar diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas, atualmente é crescente o interesse em se discutir em que medida o sujeito aprendiz adquire a linguagem e que processos permeiam seu trabalho linguístico para processar e desenvolver os sistemas fundamentais de sua língua materna. As atividades metacognitivas empregadas pelo aprendiz ao produzir textos é um destes interesses, pois se sabe que, para aprender a língua, o sujeito constrói seus conhecimentos do sistema da língua por meio de processos ora conscientes, ora inconscientes, pautados, muitas vezes, na relação linguagem e mundo. Assim, acreditamos que desde cedo a criança já possui e já desenvolve um nível bastante elementar de processamento metalinguístico ao aprender e executar sua língua, e esse nível tende a evoluir gradativamente, mediado por artefatos

culturais preexistentes (TOMASELLO, 2003).

Entendemos que uma das provas desse trabalho metalinguístico pela criança encontra-se muito bem materializada nas marcas deixadas durante a produção textual. Nossa hipótese da presença da atividade metalinguística na criança está estreitamente ligada à concepção de reescrita, oportunidade na qual a criança adota pontos de vista segundo suas experiências com os outros, sendo que nela se esconde um intenso trabalho de regulação sociocognitiva da língua. Com base nos indícios deixados pelas crianças em suas escritas, veremos que elas percebem que textos devem fazer sentido, por isso se mostram capazes de efetuar as mais singulares operações para garantir a interlocução. O uso de diversos recursos, aplicados ao texto em construção, corresponde a importantes habilidades metalinguísticas e metadiscursivas para o aperfeiçoamento da escrita e para a emergência de hipóteses acerca da linguagem enquanto fenômeno diretamente ligado às relações culturais.

Nesse sentido, usando a linguagem para regular a própria linguagem, as crianças entendem que os símbolos linguísticos implicam, ao mesmo tempo, relações intersubjetivas, socialmente compartilhadas e dependem dos propósitos comunicativos em sociedade.

1 A abordagem sociocognitiva e sua interseção com os saberes metacognitivos no funcionamento da linguagem

Uma das grandes perguntas que sempre moveu o homem é: como é possível entender o mundo por meio da linguagem? Não é pergunta nova, tampouco esgotada, considerando que, no curso da humanidade, tal indagação já motivou reflexões diversas com o intuito de pensar a linguagem pela própria linguagem. Uma delas é a orientada pela relação cognição, homem e mundo.

Segundo a perspectiva de estudo identificada como *sociocognitiva*, estudar a linguagem implica harmonizar processos humanos que envolvem o cognitivo, o linguístico, o social e o histórico em favor de uma abordagem que a explique como um processo tipicamente humano, diferente da abordagem cognitivista clássica que vigorou por muito tempo e que entendia a linguagem enquanto estruturas fixas e universais.

Gerhardt (2003) aponta que, com o advento da perspectiva sociocognitiva para os estudos da linguagem, os fenômenos por ela imbricados passaram a ser vistos, sobretudo, enquanto processos que se efetuam na interação. Nesse sentido, a sociocognição passa a se pautar na hipótese de que a mente humana elabora e padroniza universos da experiência em contato com o ambiente externo e, a partir deles, outros conhecimentos são gerados.

Assim, com a mudança de direção nos estudos cognitivistas, passou-se a perceber que o sujeito não deve ser visto como detentor de estruturas meramente cognitivas, ou seja, não é um sujeito meramente biológico, mas social, que, em contato com os outros, constrói conceitos e referentes, a partir de estruturas simbólicas complexas. De acordo com Marcuschi (2005, p.69):

Conhecer um objeto como cadeira, mesa, bicicleta, avião, livro, banana, sapoti não é apenas identificar algo que está ali, nem usar um termo que lhe caiba, mas é fazer uma experiência de reconhecimento com base num conjunto de condições que foram estabilizadas numa dada cultura. O mundo de nossos discursos (não sabemos como é o outro) é sócio-cognitivamente produzido. O discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo.

Neste mesmo caminho, Tomasello (2003), ao discutir sobre as origens culturais do conhecimento humano, afirma que as pessoas, ao lidarem com os mais diversos saberes, acionam as habilidades do aprendizado da sua espécie, “universais cognitivos, culturais e sociais-cognitivos” (p. 135), para compreender e manejar tais saberes e também a própria língua, fruto das experiências empreendidas no curso da história social. Assim, à luz de tal enquadre teórico, a compreensão sociocognitiva da linguagem implica dois importantes

perfis: o *intersubjetivo* e o *perspectival*, aquele relacionado ao fato de que qualquer representação linguística é compartilhada na interação, uma ação conjunta; e este que compreende como impossível dissociar os fatos da língua do meio ambiente, já que as formas linguísticas são constituídas contextualmente.

Segundo Tomasello (2003), as crianças, ao lidarem com a linguagem no seu dia a dia, interagem com o mundo físico e mental através de artefatos gerados culturalmente e incorporam as relações intencionais de seus inventores, os adultos. Assim, por meio dos símbolos linguísticos, elas incorporam categorizações e interpretações de gerações anteriores socialmente constituídas para fins de comunicação interpessoal. Quando adota e domina os símbolos linguísticos culturalmente elaborados, as crianças não apenas se apropriam deles, como também desenvolvem a capacidade de imprimir diferentes pontos de vista sobre diferentes situações perceptuais em diferentes contextos.

Dialogando com os pressupostos de Tomasello (2003), acerca da relação contexto e cognição, Dijk (2012) afirma que os modelos de experiência do dia a dia, a que chama de *modelos de contexto*, “controlam muito dos aspectos da produção e compreensão de textos e falas” (p.87), o que implica que os usuários da língua não estão preocupados apenas em processar o discurso, mas, ao mesmo tempo, engajados em construí-lo dinamicamente e subjetivamente. Na visão do autor, a chamada *teoria dos modelos de contexto* compreende uma interface mental plausível entre o discurso e as situações sociais. A respeito da aquisição de tais modelos, o autor assevera que:

[...] expostas a um entorno social complexo, as crianças paulatinamente aprendem a entender e administrar ‘cenas atencionais conjuntas’, cujos ingredientes são elas próprias, outros participantes e alguns objetos em foco, por exemplo, objetos que estão sendo manipulados, mostrados ou procurados. Mais especificamente, elas aprendem que o mesmo acontece nas situações comunicativas, nas quais a cena de atenção visual ou interacional é mais limitada às coisas de que se fala ou às pessoas que participam da conversa. Nesse sentido, as situações comunicativas, assim, construídas como modelos de contexto, atuam como interface entre o

discurso e o mundo (p.143).

Assim, entendendo que esta é ainda uma discussão aligeirada sobre os aspectos mentais e sociais envolvidos no processo de aquisição e processamento da linguagem pela criança, à luz do aporte sociocognitivo aqui defendido, entendemos que a *metacognição* e as demais capacidades envolvidas no processamento e funcionamento da linguagem devem ser discutidas no âmbito do universo aqui apresentado.

Classicamente, o termo *metacognição* refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre seus processos cognitivos e produtos desse processamento cognitivo, ou, em outros termos, é a cognição sobre a cognição. Segundo esta definição, o sujeito detém o conhecimento sobre quando e como utilizar suas estratégias, bem como sua utilidade e eficácia durante a realização de tarefas (FLAVELL, 1976). Mas é importante considerar que, acerca da noção de metacognição, apesar de ter grande relevância no processo de aprendizagem e intersubjetividade do sujeito, parece não haver consenso quanto à definição. Advogamos, assim como os teóricos da hipótese sociocognitivista, que a metacognição é centrada também no seio das relações entre mente e mundo, não representando apenas uma apropriação dos nossos próprios processos cognitivos, mas, uma interseção entre universos internos e externos da experiência humana, daí seu caráter social.

De acordo com Noël (1991), o termo metacognição, por envolver diversos aspectos, como linguagem, pensamento, cognição, aprendizagem, controle psicológico, externo, interno, acaba gerar conclusões confusas e muitas vezes generalizadas quanto a sua interpretação. Na visão da autora muitas são as distinções, em termos de processos mentais relativos à aprendizagem, que se confundem com metacognição, mas que, de certa forma, são considerados como possíveis acepções desta modalidade: a metamemória, a

metacompreensão, a metaresolução, dentre outros, tendo sido a primeira, a metamemória, a mais largamente estudada. No âmbito destas acepções e dos domínios da metacognição, a *metalinguagem* é, sem dúvida, uma das habilidades essenciais ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e a compreensão do que ela abrange vem sendo alvo de inúmeras investigações.

Quanto ao saber *metalinguístico*, construto multidimensional que envolve diversas competências, abordagens cognitivistas clássicas e não clássicas discutem seu estatuto e tentam entendê-lo em termos de habilidades do homem ao lidar com a sua própria língua, o que muitos chamam de metalinguagem. Sem dúvida, nos campos de estudo da Linguística, da Psicolinguística e da Ciência Cognitiva estão as contribuições que melhor tentam elucidar que relações se estabelecem quando o sujeito se depara com as possibilidades da linguagem e faz um uso reflexivo e consciente de suas habilidades linguísticas nos mais diversos contextos comunicativos no dia a dia. Neste quadro, merece destaque o estudioso Gombert (1999) que abre um amplo debate acerca do caráter metalinguístico da linguagem e que apresenta uma abordagem que dialoga com o viés sociocognitivo e intersubjetivo da linguagem.

2 Processamento da linguagem e atividade metalinguística pela criança

Gombert (1999), no âmbito das Ciências Cognitivas e da abordagem funcional da linguagem na criança, postulou um modelo para designar o processamento e o desenvolvimento das habilidades metacognitivas pelo sujeito, o qual designou de *Modèle du developpemen tmétalinguistique chez l'enfant* (Modelo de desenvolvimento metalinguístico na criança). Segundo o autor, as atividades metalinguísticas designam, de um lado, as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; de outro, as capacidades do sujeito de controlar e de planejar seus processos linguísticos durante a

compreensão e produção da língua, estas, outrora designadas pelo autor por *atividades metalinguísticas procedurais*; aquelas, por *atividades metalinguísticas declarativas*. Ambas estão limitadas às atividades cognitivas do sujeito no que se refere à manipulação consciente da linguagem. A diferença entre elas está no contexto de intervenção no momento da enunciação, ou seja, algumas acontecem em torno de contextos reais de atividade linguística; outras, em tempo real de produção e compreensão linguística. O autor enumera quatro níveis de desenvolvimento que estão relacionados aos aspectos fonológico, sintático, semântico e pragmático da língua, denominando-os *atividade metafonológica*, *atividade metasintática*, *atividade metasemântica* e *atividade metapragmática*.

A *atividade metafonológica* corresponde à habilidade do sujeito em identificar os componentes fonológicos em unidades linguísticas, manipulando-os intencionalmente (GOMBER, 1999, p.14). Nesta atividade é possível ao sujeito ter atenção e refletir sobre a estrutura fonológica interna das palavras para que, em seguida, ele possa descobrir o princípio alfabético da língua e possa tomar consciência de que as letras que compõem as palavras escritas codificam elementos constitutivos das palavras orais e que, portanto, as mesmas letras podem ser utilizadas para palavras com significações diferentes. Ou seja, trata-se, neste caso, de reflexão e conhecimento das correspondências grafofônicas da língua. Nesta tarefa de refletir sobre as unidades fonológicas da língua, o autor chama a atenção para o caminho percorrido pela criança ao desenvolver esta habilidade metalinguística que vai desde a diferenciação dos sons linguísticos e não-linguísticos, a identificação silábica, a identificação dos fonemas e a manipulação intencional das sílabas e dos fonemas no processo de aquisição da língua materna.

A *atividade metasintática* refere-se à capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintáticos da língua e de forma intencional para exercer um controle sobre a aplicação das regras gramaticais. A partir das habilidades metasintáticas, é possível

ao usuário da língua realizar tarefas de julgamento de expressões gramaticais e de possíveis níveis de aceitabilidade gramatical na língua, sendo-lhe possível ainda fazer o controle destas habilidades na medida em que opera e faz reparos nas sentenças textuais. É por volta dos 6 a 7 anos de idade que encontramos nos sujeitos provas que parecem revelar uma consciência e uma identificação da aplicação das regras sintáticas. Mas, segundo o autor, é possível que a consciência das atividades metasintáticas apareçam mais cedo nas crianças, a partir de uma formação adequada, através do trabalho escolar com os aspectos do funcionamento da língua, trabalhando-se com a aprendizagem das regras gramaticais explícitas, com exercícios práticos, com tarefas de leitura centradas na compreensão, dentre outras tarefas.

A *atividade metasemântica* refere-se tanto à capacidade de o sujeito de reconhecer a língua como um sistema convencional ou um código arbitrário, como à capacidade de manipular palavras ou conjunto de elementos mais extensos, buscando os significados destes elementos automaticamente em sua relação uns com os outros. Este tipo de consciência, que leva à utilização das atividades metasemânticas, relaciona-se e é, ao mesmo tempo, distinta da consciência metalexical, porque, ao invés de o sujeito apenas isolar as palavras e identificá-las como sendo um elemento do léxico, ele acessa o léxico interno da língua intencionalmente buscando um controle deliberado das possíveis significações do léxico em uso, portanto, de seus possíveis referentes, sejam eles figurativos ou não, o que implica, neste caso, o que Tomasello (2003) assevera sobre a incorporação e interpretação dos símbolos linguísticos pela criança na medida em que a mesma amplia seu leque de significações considerando a comunicação interpessoal.

Quanto à *atividade metapragmática*, Gombert (1999) a define como uma habilidade metalinguística específica que se refere à capacidade de representar, organizar e regulamentar a utilização dos modos de expressão do sujeito e, portanto, de seus usos

linguísticos. A partir da habilidade metapragmática, é possível ao usuário da língua refletir sobre o papel e a função social dos componentes da língua, na medida em que percebe as propriedades inerentes a cada ato de interação verbal. O autor assevera que, ao usar a língua, o sujeito entende que, para se comunicar, não é necessário saber um conjunto de regras linguísticas para produzir suas mensagens, mas que, acima tudo, é importante conhecer as regras sociais e culturais que contribuem para sua efetivação linguística em termos de comunicação. Esta atividade metalinguística da criança confirma a hipótese que Tomasello (2003) sobre o imenso número de habilidades cognitivas e produtos manifestados pelos homens serem modos de transmissão cultural específico da espécie humana.

Acerca dos quatro níveis do desenvolvimento metalinguístico da criança e com os quais se correlacionam as atividades acima descritas, Gombert afirma que o primeiro nível é aquele no qual ocorre a aquisição das primeiras habilidades linguísticas. É neste nível que são estocadas na memória do sujeito os pares unifuncionais de uma forma linguística, bem como o seu contexto pragmático. Aqui se tem o primeiro nível de automação dos comportamentos linguísticos, e os conhecimentos utilizados pela criança são de natureza procedural.

Como aparecem novas formas e funções na linguagem, observa-se a passagem do primeiro nível para o segundo nível que, segundo o autor, é a fase na qual a criança começa a cometer erros e que é determinante para sua evolução linguística. Nos erros (ou *feedbacks* negativos), muitas vezes, estão uma prova de uma organização de conhecimentos implícitos acumulados. No segundo nível, após a articulação interna dos conhecimentos implícitos, há a elaboração de uma referência estável para cada uma das formas linguísticas, que deve acontecer entre os 5 e 6 anos de idade, o que faz com que a criança tenha um controle do tipo *top-down* (descendente) acerca dos tratamentos

linguísticos. É o nível de aquisição dos domínios epilinguísticos que são estáveis e eficazes, mas que precisam de estímulos exteriores e de um esforço metacognitivo pela criança.

No terceiro nível se opera o domínio metalinguístico e que é por volta dos 6 a 7 anos de idade que são atestados os primeiros funcionamentos metalinguísticos na criança. Passar para este nível significa necessitar controlar intencionalmente a estabilidade das formas linguísticas adquiridas no nível anterior. A partir deste estágio, o domínio da leitura e da escrita precisa do conhecimento consciente e do controle deliberado de vários aspectos da linguagem, pois é ela, em si, a responsável pelo desencadeamento do domínio metalinguístico.

O último nível descrito por Gombert (1999) é o que se refere à automação do que ele chama de *metaprocessos*. Os metaprocessos referem-se a estratégias acessíveis na consciência do sujeito, envolvendo a metacognição, permitindo-lhe lidar com as informações. Como o funcionamento metalinguístico é demorado, uma grande parte dos processos metacognitivos está automatizada, e é graças a esta automação que a criança pode se comunicar normalmente, considerando o fulcro social e contextual a que está ligada. Pode-se dizer, então, que, se os funcionamentos metalinguísticos são frequentemente repetidos e, de maneira eficaz, eles se automatizam.

Gombert (1999), ao desenvolver o modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança, defende que os metaprocessos automatizados permanecem acessíveis na consciência e que esta acessibilidade diferencia os metaprocessos dos epiprocessos. A função metalinguística se ativa somente quando o trabalho linguístico em uso encontra um obstáculo e quando o sujeito decide ter uma atenção particular a fim de ultrapassá-lo.

O estudioso refere-se, ainda, às capacidades ou *habilidades metatextuais* do usuário da língua. As atividades metatextuais relacionam-se à capacidade do sujeito de controlar

deliberadamente operações metalinguísticas específicas que o permitem compreender e produzir enunciados a partir de um largo uso de unidades linguísticas, sendo que estas unidades abrangem as diversas relações da língua, desde as fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas que se fundem nos discursos. Ao fazer uso das atividades metatextuais, o sujeito manipula seu discurso levando em conta itens importantes para sua coesão e a coerência textuais, vislumbrando, portanto, a própria textualidade e todas as ferramentas linguísticas e extralinguísticas participantes de sua interação verbal, o que converge para a ideia de que no momento do processamento textual, à luz da abordagem sociocognitiva, fundem-se ao mesmo tempo o cognitivo, o linguístico, o social e o histórico.

Para o autor, ainda é bastante insuficiente o trabalho com a linguagem dentro de uma perspectiva metalinguística que considere todas as habilidades aqui arroladas, pois a maioria das pesquisas linguísticas ainda está atrelada a um trabalho descritivo-estrutural da língua escrita e muito pouco valor ainda se dá à compreensão e produção de textos orais e a sua metacompreensão. Diversas angulações teórico-epistemológicas ainda tratam as relações entre mente, linguagem e mundo de forma estanque, desconsiderando o relacionamento entre o sujeito cognitivo e o sujeito social, bem como os papéis sócio-históricos envolvidos durante os usos da linguagem. Com base em tal pensamento, entendemos que é possível uma abordagem sociocognitiva acerca da produção de significados em sala de aula, considerando os importantes indícios deixados pelos aprendizes em suas tarefas escolares que, muitas vezes, são desconsideradas pelo professor. Fabre (2000) dialoga neste sentido, e é bastante esclarecedora neste debate, porque considera as nuances e possíveis aplicações destas habilidades meta e sociocognitivas do aprendiz.

Tomando como base uma visão descritiva, linguística, didática e discursiva

da língua, Fabre (2000) propõe dialogar com os professores, na tarefa de saber e aprender a ler ou interpretar os textos das crianças, com o intuito de suspender a atividade tipicamente normativa da sala de aula a fim de que os alunos possam ter sucesso com a língua. O foco não seria, assim, apenas as transgressões às normas da língua, mas um trabalho de interrogação sobre os diferentes índices das atividades linguísticas e metalinguísticas de modo não dogmático. Para se aprender a ler e a interpretar os textos das crianças, é importante entender que suas escritas são muito diferentes umas das outras, apesar do contexto escolar no qual estão inseridas. Na verdade, as produções escritas dos aprendizes estão permeadas por tonalidades discursivas heterogêneas e podem ser motivadas tanto pelo desejo de aprender, como pelo desejo de comunicar.

A escrita não é, a seu ver, somente feita de palavras. Ela demonstra, por sua disposição de traçados num certo espaço, que pode ser mais ou menos volumosa, variada ou convencional segundo as intenções, a habilidade e os meios do escritor, sendo que os aprendizes escrevem o que eles querem comunicar num espaço muito restrito, a página, a qual eles cultivam com grande interesse, utilizando uma linha, uma pontuação personalizada para inserir certos fenômenos linguísticos e discursivos fundamentais.

Na visão da autora, no ambiente escolar, as crianças escrevem, sobretudo, escritas escolares do tipo padrão, destinadas a adquirir, consolidar e verificar conhecimentos, sendo suas produções dirigidas a destinatários instituídos enquanto tal. No entanto, pergunta-se a autora, quanto a estas escritas escolares clássicas, rodeadas de falas e de escritas pessoais e imprevisíveis, não seriam elas atravessadas por diversidades, divididas e negociadas entre coerências contraditórias? Este universo discursivo da linguagem escolar, da leitura, da escrita e da fala, situados contextual e culturalmente, é frequentemente negligenciado.

Ao lado da escrita padrão circulam, na escola, escritas fundadas no prazer, constituindo comunicações significativas, que estão longe das censuras e que atendem

muitas vezes às necessidades comunicativas dos escritores a partir de usos e reflexões linguísticas que lhe são inerentes. São tipos de escritas sem nenhum rigor ou limpeza que acabam findando na cesta do lixo. Estas escritas estão à margem das escritas escolares unânimes, mas se distinguem por numerosos traços: contextos vivos, seus destinatários são escolhidos, suas mensagens atendem aos objetivos pessoais, sua subjetividade é marcada, seus conteúdos são igualmente importantes para os dois ou mais participantes da comunicação, não são sempre explícitos e sua reflexividade é inteiramente gratuita. Enfim, suas temáticas e suas tonalidades discursivas são muito heterogêneas, o que demonstra sujeitos situados não apenas cognitivamente, mas histórico e culturalmente.

Fabre (2000) reconhece que trabalhar as especificidades da escrita pode revelar muito sobre cada sujeito heterogêneo em sala de aula e sobre suas ações com a língua materna. Assim, para se chegar, pois, à emergência do texto, seja ele padrão ou não, todos os fenômenos linguísticos e extralinguísticos são determinantes e não excluem a necessidade de se “pensar sobre” a língua pela própria língua. Ainda em sua discussão sobre o processo de análise, interpretação e leitura dos textos infantis, ela aposta em um trabalho minucioso sobre a atenção a sinais importantes para a decifração do trabalho linguístico e metalinguístico da criança.

Sendo assim, pode-se dizer, segundo as postulações da autora, que os produtores de textos, orais ou escritos, já dispõem de um bom conhecimento de sua própria língua, fator determinante para que seja feito um trabalho efetivo e sistemático em termos de ensino, análise e interpretação da língua pelo professor, a fim de possibilitar ao aluno fazer uso de sua bagagem linguística, cultural e cognitiva já adquirida e trazida para o ambiente escolar. A atividade intelectual, reflexiva ou metalinguística do aluno, em termos de língua e de discurso, é bastante marcada, de modo constante, em suas produções, daí reiteramos com a autora, a validade de vermos em cada texto singular, as marcas de um trabalho

sociognitivo e discursivo pautado na língua.

3 Metodologia

De natureza indutiva, de cunho descritivo e qualitativo, esse trabalho é um recorte dos achados do Projeto de Pesquisa PIVIC/UFCG intitulado *Atividades metalinguísticas e construção de sentidos: como os aprendizes da língua lidam com essas duas ações nas práticas de leitura e de escrita?* que contou com a participação de crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do alto sertão paraibano. Nele optamos à luz da abordagem sociocognitiva, por apresentar algumas reflexões das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental em face de tarefas de reconhecimento e produção textual, sobretudo, por consideramos que, nesse nível de ensino, já podemos detectar certo domínio e maturidade linguística dos aprendizes, o que evidencia o jogo meta e sociocognitivo da língua enquanto saber interpessoal.

Assim, com base no arcabouço teórico eleito para tal investigação, conduzimos a análise dos textos de vinte crianças do 2º ano Ensino Fundamental que responderam a dez questões de leitura e de escrita (instrumentos de aferição). Tais questões contemplaram diferentes aspectos do trabalho com a língua materna, desde a escrita e leitura de letras até a leitura e escrita de gêneros discursivos que demandam posicionamentos pessoais. Tais instrumentos foram produzidos pautando-se nas Matrizes atualmente utilizadas pela Provinha Brasil que avaliam periodicamente as habilidades linguísticas de crianças do Ensino Fundamental.

Das atividades e níveis postulados por Gombert (1999), investigamos a presença das *atividades metasemânticas* e *metapragmáticas* emergentes na produção textual das crianças, partindo da hipótese de que, à luz da abordagem sociocognitiva, as crianças desta série escolar constroem seus discursos interpessoalmente, considerando que os símbolos

linguísticos são importantes ferramentas para interpretação do mundo. As questões para averiguar tais relações foram as seguintes: **questão 7**, em que foi solicitado ao sujeito a escritura de um convite chamando seu melhor amigo para participar de sua festa de aniversário; **questão 8**, em que, a partir de um texto motivador intitulado *Cuidado com os dentes*, foi solicitada a escritura do porquê devemos escovar os dentes; e a **questão 10** na qual, levando em conta apenas uma imagem não-verbal do conto *O patinho feio*, imagem, o sujeito deveria narrar o que se passava nela.

Para análise dos dados, seguimos, pois, as seguintes categorias:

Categorias de Análise	
<i>Atividades metasemânticas</i> (GOMBERT, 1999)	Evidências tanto da capacidade de o sujeito de reconhecer a língua como um sistema convencional ou um código arbitrário, como à capacidade de manipular palavras ou conjunto de elementos mais extensos, buscando os significados destes elementos automaticamente em sua relação uns com os outros.
<i>Atividades metapragmáticas</i> (GOMBERT, 1999)	Evidências da capacidade de representar, organizar e regulamentar a utilização dos modos de expressão do sujeito e, portanto, de seus usos linguísticos. Reflexão sobre o papel e a função social dos componentes da língua, na medida em que percebe as propriedades inerentes a cada ato de interação verbal.
<i>Língua enquanto processo pautado na sociocognição</i> (GERHARDT, 2003; TOMASELLO, 1999)	Evidências da dimensão sócio e metacognitiva da linguagem.

Quadro 1: Categorias de análise das atividades meta e sociocognitivas evidenciadas na produção textual de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

A análise dos dados traz ainda, a nosso ver, um rastreamento tímido acerca das potencialidades emergentes nos textos infantis. No entanto, as categorias eleitas para a análise implicam o quão singular é o processamento textual pela criança, o que corrobora a nossa hipótese de uma abordagem processual pautada nos fatos da linguagem. Cabe ressaltar que, para fins de análise, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa receberam codificações específicas a fim de manter em sigilo suas identidades.

4 Análise e discussão dos dados

Os símbolos linguísticos utilizados pelas crianças na produção de textos baseiam-se, não apenas em suas experiências sensório-motoras, mas na diversidade de escolhas e interpretações que elas fazem em sociedade, daí o caráter intersubjetivo, social e perspectivo da língua (TOMASELLO, 2003). Partindo, sobretudo, dos propósitos comunicativos não apenas escolares, os dados comprovaram o quanto as crianças são sensíveis ao fato de elas e os outros serem sujeitos intencionais, daí o aprendizado depender das práticas culturais humanas.

Analisando, pois, as situações a que foram expostas, constatamos o quanto elas nos dão prova de níveis de reflexividade, prova da relação mente-mundo, sobre a língua pautada em modelos interpessoais e intersubjetivos. Ora, a língua, no universo da criança, é um ambiente propício para estabelecer contratos, sentidos, demandas, julgamentos. Assim sendo, escrever serve para que ela se coloque enquanto sujeito social que é. Daí suas escolhas lexicais, a minúcia com os signos, sinalizarem para posicionamentos carregados de significação. Os exemplos abaixo demonstram sujeitos engajados social e historicamente, sobretudo, porque se valem de experiências constituídas contextualmente, para mensurar suas escolhas linguísticas a ponto de se colocar enquanto interlocutor interativo e compromissado com os sentidos veiculados por cada escolha linguística, o que implica importantes *atividades metasemânticas*.

Evidências de atividades metasemânticas	
C112LJS	[1] Venha para minha festin ha vai ser <u>uma delícia</u> meu 7º aniverssario
C012ALB	[2] meu amigo Clebe uma <u> festa legal</u>
C022CAI	[3] O pato foi reclamado e saiu de perto <u>triste da vida</u> .
C192SVS	[4] que a mãe <u>abadono o filho</u>
C042DCS	[5] o...esta nadanoperu <u>lado errado</u>
C084JJC	[6] no lagou tem uma pata com seus filhote passeado pero lago e <u>outro pato souvinho</u> .

Nos campos semânticos em que ocorre cada escolha lexical acima (*uma delícia, festa legal, triste da vida, abandonou, lado errado, sozinho*) temos, pois, a confirmação de que sentimentos valorados negativamente ou positivamente são determinantes para a efetivação dos sentidos, o que dá conta dos momentos em que as crianças refletem afetivamente sobre as formas de dizer. Temos nestes exemplos, ainda, marcas do posicionamento infantil face ao comportamento do(s) outro(s), no caso, o patinho, a mãe pata e os irmãozinhos, em que se valora acerca de suas atitudes; e, também, situações em cuja valoração tem a ver com o ponto de vista estético da criança em relação aos objetos, produtos ou instrumentos naturais (*pero lado errado*), fato que aponta a importância dos discursos tomados “emprestados” de fora da sala de aula, culturalmente constituídos, para a efetivação dos sentidos de que a língua precisa, o que condiz com o fato de a cognição ser culturalmente motivada (GERHARDT, 2006).

Quanto às categorias que implicam as atividades metapragmáticas e a língua numa perspectiva sociocognitiva, os dados apontaram para o fato de que as crianças, no liame de suas práticas discursivas, já apresentam maturidade linguística e cognitiva para lançar inferências, demonstrar posicionamentos críticos, optando reflexivamente pela escolha e seleção de marcadores linguísticos para a constituição de sentidos na produção de suas enunciações discursivas e produção de textos (GOMBERT, 1999).

É presumível que a exposição de tais escolhas floresça com o conhecimento de mundo que elas possuem, da influência do meio histórico-social em que estão inseridas, fatores preponderantes que implicam na competência interpessoal, pois os textos trazem marcas de outras vozes, de outros textos em suas produções textuais. Nesse caminho, a questão 8, eleita enquanto foco de análise nessa investigação, ao solicitar que o sujeito aprendiz leia o texto abaixo e posteriormente responda à pergunta *porque é importante escovar os*

dentes? sinaliza o quanto as experiências do mundo extralinguístico são singular na hora de responder às demandas escolares.

CUIDADO COM OS DENTES	
Os dentes são muito sensíveis, por isso devemos ser cuidadosos com eles. Os dentistas recomendam que os dentes devem ser escovados, no mínimo, três vezes por dia: ao acordar, após as refeições e antes de dormir. Não podemos esquecer o fio dental, que deve ser usado pelo menos uma vez ao dia, de preferência à noite.	

Assim, a partir da leitura do texto, os aprendizes elaboraram as seguintes respostas:

Evidências de atividades metapragmáticas e língua enquanto processo sociocognitivo	
C012ALB	[8] <u>porque um Bixo preto morde os dentes</u>
C062GAM	[9] <u>não estragar</u>
C082JJC	[10] <u>pra eles fica braco e saudavio e não apodrecer</u>
C112LJS	[11] <u>porque os dentes fica amarelos</u>
C132LHG	[12] <u>poq o dte cai iagite fica bamgelo</u>
C162MKS	[13] <u>porque si não eles calhen i fica com care</u>
C172NMC	[14] <u>porque eles são muito valiosos</u>

Percebemos, nos exemplos acima, que as interpretações lançadas pelos aprendizes, como também as inferências atribuídas no liame de suas produções, demarcam a influência do discurso materno na vida das crianças. Quando o aprendiz salienta que devemos escovar os dentes porque senão o bicho preto virá e morderá nossos dentes, com certeza foi um ensinamento da mãe advindo de outras vozes maternas culturalmente constituídas. Qual é a criança que não tem medo do bicho papão? A mãe, de forma pedagógica e lúdica, utilizou a metáfora do bicho, que é tido como vilão, como um inimigo, que ameaça para conscientizar o filho a escovar os dentes todos os dias, porque, se não o fizer, o bicho preto, que metaforicamente é a cárie, virá e destruirá os dentes. O discurso do sujeito aprendiz traz marcas de outros discursos que circulam no cotidiano dos mesmos. A escolha da marcação sintagmática do substantivo bicho demarca um fator negativo no processo da construção textual, sendo a cárie comparada com um bicho preto que irá morder os dentes.

Já as escolhas lexicais *para eles ficarem brancos, saudáveis e não apodrecerem, para ficarem limpo; porque os dentes ficam amarelos; e porque eles são muito valiosos,*

denotam a noção que o aprendiz tem das categorias gramaticais adjetivo e verbo, discursivamente eleitas para efetivar o propósito comunicativo. Quando o sujeito aprendiz justifica que se deve escovar os dentes e seleciona gramaticalmente e pragmaticamente os adjetivos branco e amarelo, ele demonstra “compreender” o valor morfológico, sintático e semântico entre esses dois vocábulos, apresentando distinções entre eles. Quando seleciona o adjetivo branco, associa-o a algo limpo, dentes brancos, implicando em dentes limpos, portanto, saudáveis. Já quando escolhe o vocábulo amarelo, associa a dentes sujos, mal cuidados, sem escovação. As marcações linguístico-cognitivas dos verbos *apodrecer* e *estragar* sinalizam um valor semântico e sintático negativo, pois as próprias valências verbais apontam um comportamento sintático de negatividade. A criança tem a noção de podre como algo estragado como, por exemplo, a noção de uma fruta podre; quando assim está, ela entra em estado de decomposição e é jogada fora; de maneira similar acontecerá com os dentes, se não forem bem tratados e cuidados. A seleção do adjetivo *valioso* demarca a ideia de preciosidade, pois, para o sujeito, os dentes valem ouro. Assim, o adjetivo *valioso* reforça a ideia dos cuidados que devemos ter com os nossos dentes. A criança, quando organiza a construção sintática e salienta que se não escovarmos os dentes eles caem, configura tal assertiva com escopo no seu conhecimento de mundo. Sua mãe, de maneira categórica, diz que se não escovar os dentes todos os dias, eles irão cair, a criança ficará banguela, literalmente com janelinhas na boca.

Outra prova do enquadre sociocognitivo no momento da apropriação da escrita infantil ficou bem demarcada nas respostas à questão 10, em que se solicitou a escritura de uma narrativa com base na imagem do conto *O patinho feio*, no qual a cena retrata a pata-mãe se distanciando dos patinhos-filhos, deixando apenas um deles para trás, que permanece parado, inerte e sem rumo, o patinho feio. A partir de tal situação, as crianças apresentaram interpretações singulares que evidenciam construtos sociais e culturais do conto, como as

que podemos ver a seguir:

C112LJS [16] Era uma vez um patinho que estava nos ovos da sua e sua mãe sentos nos ovos que começarão a tremer e os patinhos começarão a nacer e só naceu um patinho feio e os patinhos e mãe foi pro lago e todos os patinho ficou rino do patinho feio [...]

O sujeito aprendiz, com base na sua relação com o mundo, com outros textos constituídos socialmente, extrapola os limites da imagem, inferindo informações novas, que não são autorizadas pela imagem. Ele diz que o patinho estava nos ovos da mãe e que os ovos começaram a tremer, quando o patinho nasceu, todos ficaram rindo do patinho feio. A criança mescla as informações entre o dado e o novo, fruto de seu conhecimento enciclopédico, marca discursiva de outros textos já lidos pela mesma. Ela não adere prontamente ao que é explicitado na imagem, opta por transcender às informações do texto, o que confirma o fato de as pessoas acionarem as habilidades de aprendizado da sua espécie, as chamadas habilidades “universais-cognitivas, culturais e sociais-cognitivas” (TOMASELLO, 2003, p. 135) com vistas a realizar suas interpretações linguístico-discursivas.

Percebemos, a partir das respostas dadas às **questões 07, 08 e 10**, que os textos produzidos pelas crianças confirmaram posicionamentos particulares a respeito do uso do convite, do cuidado com os dentes e da gravura do patinho condizentes com a perspectiva interpessoal de língua. Assim, nesses casos, notamos que a criança une-se ao texto num processo dialógico em busca de significações e que suas escolhas léxico-gramaticais firmaram importantes contratos discursivos pautados nas relações mundanas.

A partir dos pressupostos das análises dos dados acima expostos, é notório que a inserção das crianças no mundo da escrita confirma a ideia de que os processos sociais e culturais participam ativamente do desenvolvimento de habilidades cognitivas individuais,

conforme o aparato sociocognitivo aqui defendido, o que confirma a ideia do uso da linguagem enquanto processo interpessoal e perceptivo, o que pode contribuir, sobremaneira para ampliar a visão do professor em sala de aula quanto às práticas significativas de leitura e produção textual.

5 Considerações Finais

Com base, pois na abordagem sociocognitiva da linguagem, a partir da qual diversas outras habilidades se somam, como as atividades metalinguísticas (metasemânticas e metapragmáticas), para explicar os fatos da linguagem, a presente investigação confirmou o caráter interpessoal, cultural e social das práticas linguísticas em situações escolares, a saber, o trabalho com os textos numa fase bastante inicial do aprendizado.

Vimos que, através de símbolos linguísticos, os aprendizes interpretam e representam suas experiências com base não apenas em estruturas mentais, mas em convenções e adaptações fruto da realidade cultural e social a que estão ligados.

A partir dos aportes de Tomasello (1999), Gerhardt (2006), Gombert (1999), dentre outros, confirmamos que a abordagem sociocognitiva é relevante e pertinente para o tratamento dos fatos linguísticos escolares mediados pela interação. Partindo dos pressupostos de tais teóricos, percebemos que as crianças, ao escolherem ou selecionarem itens lexicais, já demonstram, mesmo de maneira rudimentar, certa “maturidade” linguística de caráter reflexivo defronte ao funcionamento interno e externo da língua materna, visto que, quando em suas construções sintagmáticas e paradigmáticas combinam e associam suas semantizações para constituir sentidos, procuram atender às intenções discursivas com as quais convive, o que comprova o caráter social da cognição humana.

Nesse sentido, salientamos a relevância da moldura sociocognitiva no trato das

práticas escolares, especificamente as práticas de leitura e de produção textual, sobretudo, porque entendemos que tais processos são mobilizados, construídos e reconstruídos nas instâncias da interação. Logo, as materialidades que emergem do funcionamento da língua em sala de aula são prova da construção das representações mentais e das categorizações sociais, ou seja, conhecimentos socialmente partilhados.

Referências

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

FABRE-Cols, C. **Apprendre à lire des textes d'enfants**. Bruxelles: De Boeck Duculot & Larcier, S.A. Savoirs en pratique, 2000.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B.(Org). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N. Y.:Erlbaum, 1976.

GERHARDT, A.F.L.M. Teoria e conceitos em lingüística cognitiva: (in) compreensões. **Cadernos de estudos linguísticos**, nº 45, Campinas: UNICAMP, 2003.p. 21-31.

_____. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. In:**Revista Educação e Sociedade**, v. 27, 2006. p. 1181-1204.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheat sheaf, 1999.

_____. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. In: _____.**Acquisition et interaction en langue étrangère**. nº 8, 1996, p. 41-55.

MARCUSCHI, L. A. A construção do mundo: linguagem, cultura e categorização. In: KOCH, I. V.; MORATO, E.M.; BENTES, A. C. (orgs.). **Referência e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005, p.49-78.

NOËL, B. **La métacognition**. Paris: Éditions Universitaires, 1991.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.