

A NOÇÃO DE CONSCIÊNCIA/ CAPACIDADE METALINGUÍSTICA EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Elisa Marchioro Stumpf *

Resumo

Este artigo propõe-se a discutir diferentes acepções do termo consciência ou capacidade metalinguística no que diz respeito aos seus usos em estudos sobre aquisição da linguagem e mostrar como cada acepção encontra-se relacionada a diferentes perspectivas teóricas a respeito do assunto. Iniciamos explicando o surgimento dos estudos relacionados à consciência/capacidade metalinguística (PRATT; GRIEVE, 1984) e em seguida expomos diferentes abordagens a respeito desse fenômeno. Com base na discussão proposta por Gombert (1992), também procuramos dar conta dos diferentes usos dos termos feitos por pesquisadores das áreas da linguística e da psicolinguística, o que explica parcialmente a falta de consenso sobre o significado dos mesmos. A discussão aqui proposta pode ajudar a esclarecer o debate em torno da questão metalinguística, que tem ocupado os profissionais da área de aquisição da linguagem desde o seu surgimento, em especial no que diz respeito aos diferentes entendimentos que os termos podem suscitar.

* California
State
University
Chico/
Fulbright

Palavras-chave: aquisição da linguagem; consciência metalinguística; capacidade metalinguística.

Considerações iniciais

O surgimento de pesquisas com foco na aquisição da linguagem pela criança teve um salto sem precedentes por volta de 1960. Muito embora a fala da criança tenha suscitado reflexões anteriores em diversos campos (SILVA, 2009), a intensificação de tais reflexões tomaram um rumo radicalmente diferente com o surgimento da psicolinguística. Embora a aquisição da linguagem não estivesse no programa de pesquisa da psicolinguística, o lançamento de *Syntactic Structures*, de Noam Chomsky, afetou profundamente o campo e fez com que os pesquisadores se voltassem à aquisição da linguagem,

em uma tentativa de confirmar empiricamente os universais linguísticos formulados na teoria chomskyana. Tais pesquisas não tiveram sucesso nessa tarefa, mas ao se depararem com regularidades no processo de aquisição, procuraram explicá-las através do recurso a teorias psicológicas, principalmente as de orientação piagetiana (LEMOS, 2002).

Nesse processo de desenvolvimento do campo, surgiram pesquisas que buscam explicar como a criança toma a língua como objeto de reflexão. Podem-se discernir duas orientações de tais investigações: uma de influência chomskyana, que focava os julgamentos de gramaticalidade produzidos pelos falantes ideais, e outra



de influência da psicologia piagetiana, que buscava entender o desenvolvimento cognitivo da criança com base em suas verbalizações sobre a língua.

Nosso objetivo neste artigo é fazer um levantamento de pesquisas sobre a metalinguagem na aquisição da linguagem a partir de diferentes perspectivas¹. Iniciamos com uma breve introdução acerca do tema, com base em Pratt e Grieve (1984) e em Tunmer e Herriman (1984). Em seguida, elegemos estudos que consideramos representativos para o campo da aquisição da linguagem. O critério para a seleção desses estudos foi o fato de os autores em questão trazerem um aporte teórico às suas pesquisas, e não apenas dados empíricos. Para dar conta da abordagem desenvolvimentista, trazemos Van Kleeck (1980), fortemente influenciada pela teoria piagetiana, e Karmiloff-Smith (1986, 1998), que tem como suporte teórico uma tentativa de conciliação de Piaget e Chomsky. No que diz respeito aos estudos sobre metalinguagem baseados na teoria de Chomsky, buscamos seu próprio trabalho e os comentários de Lier-Devitto e Fonseca (1997). Tratamos do trabalho de Lemos (2009), que aborda a aquisição da linguagem a partir da linguística (em especial com base em Saussure e Jakobson) e da psicanálise lacaniana e propõe uma visão diferente sobre a questão da metalinguagem na aquisição. Inserida na perspectiva inaugurada por Lemos, encontra-se Figueira (2003) que, apoiada nos estudos de Authier-Revuz, estuda o fenômeno da autonomia² na fala infantil. Finalizamos fazendo um cotejo entre as teorias e com as contribuições de Gombert (1992), que ajudam a

esclarecer as diferentes concepções dos termos em áreas como a linguística e a psicolinguística e as implicações para a pesquisa.

Consciência metalinguística: um panorama de pesquisas

De acordo com Pratt e Grieve (1984, p. 2), “consciência metalinguística” (*metalinguistic awareness*) pode ser definida como a habilidade para pensar e refletir sobre a natureza e funções da língua. Como veremos mais adiante, essa definição está longe de ser consensual, talvez pelo fato apontado pelos autores de que a psicologia, assim como outras áreas, não foi ainda capaz de definir conceitos como consciência. Os autores afirmam que três áreas levaram ao interesse específico na consciência metalinguística nas crianças: o desenvolvimento inicial da linguagem, a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento cognitivo infantil.

No que diz respeito à consciência metalinguística e ao desenvolvimento inicial da língua(gem), há problemas de ordem conceitual e empírica. Por um lado, há uma visão de que é no momento da aquisição de uma nova habilidade que muito esforço consciente é direcionado a isso. Pensando na aquisição da linguagem, a consciência metalinguística se desenvolveria durante o processo de aquisição, estando, portanto, envolvida desde os estágios iniciais. Por outro lado, os autores (PRATT; GRIEVE, 1984, p. 3) também afirmam que muitas habilidades são adquiridas sem consciência dos processos envolvidos, ou seja, crianças pequenas adquirem muitos conceitos de forma espontânea. Para exemplificar, Pratt e Grieve, com base em Piaget, afirmam

¹ De imediato, gostaríamos de ressaltar que trataremos de perspectivas advindas da psicolinguística e de outras áreas que dialogam com tal campo. Deixaremos de lado as considerações provenientes da linguística, embora elas sejam retomadas de forma breve na conclusão deste trabalho, de forma a apontar a principal diferença entre tais perspectivas.

² Fenômeno linguístico no qual a menção de um signo é uma forma de autodesignação. “O signo autonímico representa um todo com significante e significado, pois o significante integra o significado (FLORES ET AL., 2009, p. 56)



que uma criança é capaz de utilizar corretamente “porque” e “então” na fala espontânea, porém tem dificuldade em usá-los corretamente quando se depara com uma tarefa que exige reflexão sobre seu uso.

Já em uma perspectiva apoiada em Vygotsky, os autores estabelecem uma diferença entre conceitos ou habilidades espontâneos e conceitos científicos (PRATT; GRIEVE, 1984, p. 4)³. Muitas habilidades cotidianas, como a fala, desenvolvem-se sem consciência do que está envolvido. Além disso, de acordo com esta perspectiva, a consciência sobre tais habilidades só pode se desenvolver após elas terem sido adquiridas. Diferentemente, na formação de conceitos científicos, como escrever e ler, a consciência é maior quando as habilidades em questão estão sendo adquiridas, o que está relacionado ao fato de que elas são consequência de um processo de ensino explícito.

Recorrer a dados empíricos com a esperança de resolver o debate não foi uma tarefa bem-sucedida, pois existem, por sua vez, problemas metodológicos que dificultam a obtenção de um relato do desenvolvimento da consciência metalinguística, em especial com crianças pequenas, visto que, como elas geralmente não podem comentar explicitamente sobre a língua que estão adquirindo, o pesquisador deve valer-se de comentários espontâneos ou reparos que a criança faz (cf. CLARK, 1978). Outro problema para o qual os autores apontam é o fato de que, dada a improdutividade de pesquisas de caráter experimental com crianças pequenas, a ausência de

comentários espontâneos não implica ausência de consciência sobre a língua⁴.

Pesquisas que relacionam consciência metalinguística e aprendizagem da leitura dividem-se em três correntes: os que acreditam que a consciência metalinguística de alguns aspectos da língua são pré-requisitos para aprender a ler; os que argumentam que o próprio processo de aprendizagem da leitura é responsável pelo aumento de consciência sobre a língua por parte da criança e os que defendem que há uma interação de forma que um certo grau de consciência metalinguística é requerido antes da aprendizagem da leitura, mas aprender a ler, por sua vez, aumenta a consciência da língua. Tais pesquisas se concentram em crianças de cinco anos ou mais, que respondem melhor a tarefas experimentais, e mostram que há um aumento em vários aspectos da consciência metalinguística por volta da idade em que as crianças aprendem a ler.

O interesse mais amplo no domínio cognitivo preocupou-se em estabelecer relações entre três aspectos: 1) o desenvolvimento da consciência metalinguística; 2) a relação com outras habilidades metacognitivas e o 3) desenvolvimento cognitivo infantil. Assume-se que o desenvolvimento da metacognição durante a infância tem um grande impacto no pensamento da criança. Visto que há mudanças importantes na performance das crianças de cinco a oito anos, as pesquisas se concentram nessa faixa etária. Entretanto, a questão da idade em que a consciência metalinguística “aparece” é controversa.

³ De acordo com Vygotsky (1991), há uma diferença entre conceitos espontâneos, formados ao se deparar com situações concretas, realizada de forma indutiva, e conceitos científicos, que envolvem atitudes mediadas em relação ao objeto, sendo que sua formação ocorre de maneira dedutiva. A verbalização tem importância fundamental para a formação dos últimos, visto que inicialmente eles se dão através da definição verbal.

⁴ É importante ressaltar que o estudo em questão data de 1984. Entretanto, vale mencionar que existe um vasto corpo de trabalhos desenvolvidos a partir de pesquisas experimentais com crianças pequenas. Sobre a aquisição do português brasileiro, podemos referir o trabalho de Teixeira e Corrêa (2008), realizado com crianças de dezoito a vinte e dois meses acerca de sua sensibilidade na delimitação de adjetivos. Corrêa e Name (2003), analisam a sensibilidade de crianças com idade média de 14 meses a respeito da identificação fonológica do gênero gramatical.



Tunmer e Herriman (1984) distinguem três perspectivas sobre a natureza e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas da criança. A primeira defende que a consciência metalinguística se desenvolve concomitantemente com a aquisição da linguagem. Estudos mostram que a criança faz reparos espontâneos a sua fala desde muito cedo, o que leva à conclusão de que as crianças estão atentas sobre a língua. Entretanto, algumas pesquisas que suportam essa perspectiva focam apenas nos casos de reparo, o que poderia levar a crer que a consciência metalinguística ocorreria apenas em caso de inadequação ou erro. Os autores desconsideram tal “consciência de falha” (*awareness of failure*) e argumentam, com base em Piaget, que apenas a consciência da estrutura linguística deve ser vista como metalinguística.

De acordo com a teoria piagetiana sobre a consciência, essa se desenvolve inicialmente a partir dos primeiros dois aspectos conscientes de cada ato intencional, o objetivo e o resultado. Considerando os enunciados como atos intencionais, a criança deve estar consciente do propósito e resultado do enunciado assim que ela os produz. Para Piaget (1974, *apud* TUNMER; HERRIMAN, 1984, p. 24), a consciência de falhas em atingir os objetivos dos atos intencionais é o primeiro passo para tornar-se consciente⁵; e a atenção consciente a outros aspectos do sistema linguístico só aparece mais tarde no desenvolvimento.

A segunda perspectiva é a de que a consciência metalinguística se desenvolve dos 6 aos 7 anos e está relacionada a uma mudança geral nas capacidades de processamento de informação que ocorrem nesse período.

Uma quantidade substancial de pesquisas indica que nessa idade a criança é capaz de demonstrar habilidades linguísticas que requerem a habilidade de refletir e manipular aspectos estruturais da língua. Durante o período pré-operatório, a criança recorre a várias estratégias para compreender estruturas linguísticas complexas, ao passo que as mudanças ocorridas durante o período operatório concreto permitem à criança separar a palavra do seu referente, dissociar forma e sentido de uma frase, etc. (cf. HAKES, 1980), o que Piaget chama de “descentrar”. Os autores defendem que o aumento das habilidades metalinguísticas e a emergência das operações concretas, ambos acontecimentos ocorridos entre 6 e 7 anos, indicam que eles são, possivelmente, manifestações de uma mudança nas capacidades cognitivas, qual seja, o surgimento de controle metacognitivo sobre o sistema de processamento de informação.

A terceira perspectiva acredita que a consciência metalinguística se desenvolve depois que a criança entra em contato com o ensino formal na escola e é resultado da aprendizagem da leitura. O argumento é de que o ensino escolar, em especial a aprendizagem da leitura, traz um aumento de habilidades metalinguísticas que, por sua vez, torna possível maior controle sobre os processos de pensamento, permitindo que a criança use habilidades cognitivas em uma maior gama de situações. Entretanto, algumas pesquisas dessa linha não esclarecem a direção da causa e efeito, ou seja, não fica claro quais habilidades metalinguísticas poderiam ser pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e nem quais seriam os efeitos dessa aprendizagem na capacidade metalinguística.

⁵ Isso vai ao encontro do que diz Tomasello (2003), que afirma que as crianças passam a compreender símbolos linguísticos quando entendem que os adultos utilizam-nos de forma intencional com a intenção de comunicar. Ou seja, a criança necessita compreender os objetivos do outro para poder compreender sua intenção comunicativa. Podemos relacionar isso ao fato de Piaget ressaltar que o primeiro passo para se tornar consciente é justamente notar a falha em atingir os objetivos de atos intencionais.



A partir desta introdução, em que procuramos situar as pesquisas sobre o tema, passamos agora para as considerações de teorias sobre aquisição da linguagem e, em cada uma delas, como é vista a questão da metalinguagem.

Estudos de orientação desenvolvimentista

Trazemos aqui duas contribuições que se apoiam em uma perspectiva desenvolvimentista em aquisição da linguagem, a de Van Kleeck (1980) e a de Karmiloff-Smith (1986, 1998). Em Van Kleeck, essa orientação desenvolvimentista é marcada pela tentativa de relacionar mudanças linguísticas a mudanças no desenvolvimento cognitivo a partir dos estágios de desenvolvimento (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal), propostos por Piaget. Karmiloff-Smith também defende uma teoria construtivista, mas parte da ideia de uma predisposição inata para o desenvolvimento cognitivo de maneira mais geral, englobando a aquisição da linguagem⁶.

Estágios de desenvolvimento e habilidades metalinguísticas

Van Kleeck (1980) procura entender o surgimento e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas relacionando-as com a transição da criança do estágio pré-operatório para o operatório concreto, quando ocorrem mudanças qualitativas nos processos de pensamento. Tais mudanças tornam possível não só usar a língua como meio de comunicação, mas também tomá-la como objeto de reflexão. A diferença entre usar a língua e pensar sobre a língua é a base da definição de consciência metalinguística proposta por Cazden em 1974 e utilizada por Van Kleeck

(1980, p. 2):

it is an important aspect of our unique capacities as human beings that we can not only act, but reflect upon our actions; not only learn and use language, but treat it as an object of analysis and observation in its own right. Metalinguistic awareness, the ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves, is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less universally acquired than the language performance of speaking and listening⁷.

Dos estudos que relacionam o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo vem a noção de que alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo parecem ser pré-requisitos necessários para alguns aspectos do desenvolvimento linguístico, havendo uma tradução direta do conhecimento cognitivo para a representação semântica. Essas pesquisas dão conta apenas dos estágios iniciais de aquisição da linguagem, visto que em estágios mais tardios não há uma relação tão direta. Entretanto, se o meio linguístico é entendido como um objeto para a criança, avanços cognitivos que fazem com que ela aprenda novas maneiras de raciocinar ou agir sobre objetos no seu meio também se refletiriam nas maneiras com que a criança aprende a agir sobre a língua. É esse tipo de influência da cognição no desenvolvimento linguístico que se postula em relação ao surgimento de habilidades metalinguísticas na idade de 6, 7 anos. Argumenta-se que os processos envolvidos na realização de muitas habilidades metalinguísticas são os mesmos que se desenvolvem durante o estágio operatório concreto (cf.

⁶ Uma explicação fundamental acerca da relação entre desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem pode ser encontrada em Bever (1970).

⁷ “é um aspecto importante de nossas capacidades únicas como seres humanos que não podemos somente agir, mas refletir sobre nossas ações; não apenas aprender e usar a língua, mas tratá-la como um objeto de análise e observação por si só. Consciência metalinguística, a habilidade de opacificar formas linguísticas e de prestar atenção em si e por si é um tipo especial de desempenho linguístico, que faz exigências cognitivas especiais e parece ser menos facilmente e menos universalmente adquirido do que o desempenho linguístico de falar e ouvir”. (Tradução nossa)



HAKES, 1980).

No período pré-operatório, o pensamento das crianças tem duas características principais: 1) centramento e 2) falta de reversibilidade. A consequência da primeira característica é que a criança pode focar apenas um aspecto de uma situação. A consequência da segunda é a impossibilidade de alternar a atenção entre diferentes aspectos de uma situação. No que diz respeito à habilidade metalinguística, a tendência ao centramento é refletida na capacidade da criança de focar em apenas um componente da língua por vez – forma ou conteúdo. A falta de reversibilidade implica que a criança não é capaz de alternar o foco dentro de um componente da língua, por exemplo, de um significado de uma forma para outro significado da mesma forma.

Neste estágio, a criança também está fortemente sintonizada com o conteúdo semântico das mensagens, dando destaque à função comunicativa da língua. A performance das crianças no estágio pré-operatório é caracterizada por: 1) as habilidades metalinguísticas que elas possuem servem à função comunicativa da língua e 2) as tarefas metalinguísticas que requerem a subordinação da função comunicativa são respondidas incorretamente pelas crianças, visto que elas são capazes de se concentrar em um só aspecto por vez e, geralmente, o foco é semântico⁸.

De acordo com Van Kleeck (1980, p. 8), as habilidades metalinguísticas que surgem inicialmente são as que servem para melhorar a comunicação, tais como a correção e revisão da própria fala em resposta ao automonitoramento ou *feedback* do ouvinte e a adaptação da sua fala ao ouvinte (idade, status, necessidade especial, etc.). Não há consenso se essas habilidades são exemplos de consciência metalinguística,

visto que, de acordo com a definição de consciência metalinguística proposta acima, habilidades que refletem tal consciência geralmente minimizam a função comunicativa da língua, “desintegrando” o meio linguístico do discurso corrente. Uma solução possível é considerar estas habilidades como uma ponte entre atividades linguísticas primárias e consciência metalinguística.

Em relação à forte propensão da criança em focar no conteúdo semântico da língua, as pesquisas demonstram que a criança no estágio pré-operatório não consegue focar a forma linguística, mas sim foca as propriedades dos referentes. Em um estudo (BERTHOUD-PAPANDROPULOU, 1978) que solicitava a crianças que dessem exemplos de palavras curtas e longas, as crianças forneciam exemplos baseados no tamanho dos referentes, e não na forma linguística. Estudos em relação à natureza arbitrária da língua mostram que, embora a criança possa trocar os nomes de objetos, as características dos objetos permanecem atreladas aos nomes.

Em pesquisas sobre julgamentos de gramaticalidade, crianças nesse estágio também responderam com base no conteúdo semântico da sentença, e não no aspecto linguístico. Entretanto, existem evidências pontuais de que as crianças no estágio pré-operatório são capazes de focar na forma linguística, demonstrando consciência morfológica, como a delimitação de morfemas, e consciência fonológica, como rimas espontâneas e segmentação de unidades como sílabas, palavras e fonemas⁹.

Quando a criança passa para o estágio operatório concreto, ocorrem mudanças qualitativas nos processos de pensamento. Uma das mudanças centrais na habilidade de raciocínio da criança na transição entre os estágios é

⁸ Para um estudo detalhado deste fenômeno, consultar Bruner (1974).

⁹ Há estudos desenvolvidos acerca da segmentação morfológica no português brasileiro, tais como o de Seixas e Rosa (2010).



a habilidade de descentrar, ou seja, de prestar atenção em mais de um aspecto de uma situação simultaneamente e considerar relações entre esses aspectos. A outra mudança é a habilidade de alternar o pensamento entre aspectos de uma situação. Assim, a performance bem sucedida em tarefas metalinguísticas pode ser entendida como um processo de duas etapas. Em primeiro lugar, é preciso afastar-se do significado em direção a algum aspecto da forma linguística. Em segundo lugar, é preciso manipular o objeto linguístico “desintegrado”, seja sua forma, seja seu conteúdo. A habilidade de descentrar permite à criança, no operatório concreto, realizar a primeira etapa, ao passo que a manipulação requer reversibilidade.

Estas mudanças cognitivas fazem com que a criança consiga resolver tarefas metalinguísticas que antes não podiam ser realizadas, como a comparação entre dois significados de uma mesma forma (resolução de casos de ambiguidade e sinonímia) e a manipulação da forma ao mesmo tempo em que retém o conteúdo semântico.

Por um lado, essas pesquisas evidenciam o fato de que o crescimento cognitivo subjaz ao surgimento da habilidade metalinguística. Por outro, elas mostram que há outras variáveis em jogo, visto que 1) com a mesma criança, algumas habilidades metalinguísticas surgem com o período operatório concreto, embora outras surjam antes e outras depois e 2) há grande diferença individual na performance metalinguística. A primeira variação pode ser explicada pelo conceito piagetiano de *décalage* horizontal, ou seja, o fato de que a criança exibe diferentes níveis de desenvolvimento no que diz respeito a problemas que requerem operações mentais similares. Admite-se então que outras variáveis influenciam na performance metalinguística, tais como experiência social, habilidades de vocabulário, estímulo, etc. As diferenças

individuais apontam para o fato de que os avanços cognitivos do estágio operatório concreto podem ser necessários, mas não são suficientes para o surgimento de habilidades metalinguísticas. Uma variável que pode influenciar nesse sentido e que foi notada reiteradamente é a exposição a jogos de linguagem, assim como o estilo cognitivo de cada criança, ou seja, diferenças individuais relacionadas ao modo do funcionamento cognitivo.

Fica evidente, a partir do exposto acima, a inscrição de Van Kleeck numa perspectiva desenvolvimentista de orientação piagetiana, que procura dar conta do desenvolvimento cognitivo a partir da proposição de estágios de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a linguagem é apenas um dentre vários objetos sobre os quais a criança age, estando o desenvolvimento linguístico atrelado ao desenvolvimento cognitivo. Por isso, as manifestações metalinguísticas por parte da criança são tomadas como evidência de mudanças cognitivas que, em primeiro lugar, tornam possíveis as próprias manifestações. Dentro dessa perspectiva, há preocupação em determinar a idade em que as manifestações metalinguísticas ocorrem sistematicamente e podem ser elicitadas a partir de estudos experimentais. Manifestações verbais espontâneas e/ou ocasionais não são tomadas como comportamento metalinguístico.

Desenvolvimento cognitivo e habilidades metalinguísticas

Em *Auto-organização e mudança cognitiva* (1998), Karmillof-Smith busca entender o que “conhecer” implica para a mente. A autora parte de um ponto de vista que não nega a existência de uma predisposição inata na criança e afirma que isso não é totalmente incompatível com uma perspectiva construtivista de orientação piagetiana:



em minha opinião, a compreensão global dos mecanismos de mudança cognitiva próprios do ser humano passa pela elaboração de uma epistemologia que inclua tanto o ponto de vista construtivista como a consideração das predisposições inatas do indivíduo (KARMILLOFF-SMITH, 1998, p. 24).

Assim, o que está em jogo em Piaget não é o inatismo, mas sim aquilo que se toma como inato em relação à linguagem e de que modo a mente se organiza. Seu ponto de vista sobre o processo de aquisição da linguagem conjuga essas duas orientações, ou seja, de que existem coações linguísticas inatas e processos gerais de explicitação representacional. Por um lado, a autora aceita o pressuposto inatista chomskyano de que existiria uma gramática universal na mente humana, ou um conjunto de princípios que restringe a aquisição da língua materna através da seleção de parâmetros. Por outro lado, a autora levanta uma crítica ao modelo chomskyano por não responder a uma questão importante, qual seja, como que a criança, entre o nascimento e o surgimento da linguagem, consegue elaborar representações linguisticamente relevantes de sua língua materna a partir das quais a aquisição posterior se baseará?

É aí que entra seu modelo de redescrição representacional, pois para a autora, o processo de aquisição da linguagem não se resume a “um conjunto de tendências que restringem a atenção para a informação linguisticamente relevante e, à medida que se amadurece, num certo número de parâmetros a serem fixados mediante algum mecanismo indutivo” (KARMILLOFF-SMITH, 1998, p. 36). A criança é capaz de ir além do uso da linguagem para se tornar um “pequeno gramático”, ou seja, formular espontaneamente teorias sobre o funcionamento da linguagem.

Para a autora, no início do processo de aquisição da linguagem, assim como

em outros processos de aprendizagem, as estruturas inatas específicas e os conhecimentos adquiridos se codificam na forma de procedimentos que respondem a estímulos externos. À medida que se desenvolve, a criança explora o conhecimento que já tem armazenado através de um processo de redescrição representacional, tornando-os mais explícitos. Essa passagem se dá no momento em que um componente do sistema cognitivo da criança alcança um “comportamento eficiente”, ou seja, as representações só podem ser redescritas ao alcançarem estabilidade. De acordo com a autora (1998, p. 30),

o modelo de redescrição representacional [...] define que a mente armazena múltiplas redescrções de conhecimento para diferentes níveis e em diferentes formatos representacionais, os quais se tornam progressivamente mais acessíveis e explícitos.

Esse modelo comporta 4 níveis de explicitação representacional progressiva (KARMILLOFF-SMITH, 1986). No primeiro nível, o implícito (I), encontra-se o conhecimento implícito, não definido de forma representacional. Diferentes procedimentos podem ter componentes comuns, mas isso não é representado internamente e os procedimentos podem ser acionados apenas em sua totalidade, sendo impossível acessar seus componentes separadamente.

No segundo nível, explicitação primária (E-i), o conhecimento implícito é redescrito no mesmo código representacional (cinestésico, espacial, temporal, linguístico) em que existia na forma I. As representações procedimentais possibilitam a definição explícita de relações através de representações dentro de cada código. Apesar de essas ligações estarem explícitas, as representações não estão diretamente acessíveis à consciência.

A explicitação secundária (E-ii) é o resultado de uma segunda redescrição



do conhecimento, dentro do mesmo código do nível E-i, mas que se tornam acessíveis para o acesso consciente.

Finalmente, tem-se a explicitação terciária (E-iii), na qual as representações E-ii são traduzidas de um código para outro. O código que prevalece nessa redescrição é abstrato, mas mais suscetível a ser codificado linguisticamente, o que explica porque o conhecimento metacognitivo é disponível em forma verbalmente declarável.

É a partir dessas definições que a autora propõe um modelo de três fases de resolução de problema no macrodesenvolvimento da criança. Em relação a esse modelo, Karmiloff-Smith (1986, p. 104) ressalta que “the three developmental phases are not general cognitive “stages”, nor are they domain-specific ‘levels’, i. e., phases are not age-related at all”¹⁰. As fases devem ser entendidas como ciclos recorrentes de processos que acontecem reiteradamente enquanto os diferentes aspectos do sistema linguístico se desenvolvem.

A fase 1 tem duas características importantes: 1) o *output* de superfície para uma forma linguística é predominantemente guiado por estímulos externos e 2) as representações dessa forma são guardadas de forma independente uma das outras. A criança almeja um mapeamento individual de cada forma linguística com o seu contexto extralinguístico para qual ela é usada pelos adultos e recebe *feedback* positivo ou negativo dependendo do sucesso do seu *output* em relação ao modelo adulto. Ao final da primeira fase, a criança atinge um mapeamento correto entre seu *output* e o do adulto, ou seja, a criança atingiu adequação comunicativa no seu uso de uma forma linguística. É importante destacar que tudo isso se dá no nível implícito.

A operação inicial da fase 2 é a redescrição das representações da fase 1 em uma forma que permita acesso, embora esse seja inconsciente; ou seja, ocorre a passagem do nível implícito para a explicitação primária (I '! E-i). Um metaproceto é ativado para avaliar o estado interno de qualquer parte do organismo. Nessa fase, a criança ignora os estímulos externos e se concentra em controlar a organização das representações internas, até então guardadas independentemente, para que as ligações E-i sejam estabelecidas e definidas explicitamente. Tais operações metaprocedimentais não requerem nem envolvem consciência. Esse processo interno pode ser tão trabalhoso, que a criança começa a fazer erros e/ou reparos, quando comparados com o *output* bem sucedido da fase 1¹¹.

Enquanto que a passagem da fase 1 para a fase 2 envolvia sucesso procedimental, a passagem da fase 2 para a fase 3 envolve sucesso metaprocedimental, ou seja, a consolidação e a estabilidade no que tange à definição explícita das ligações representacionais internas. O estímulo externo volta a ser considerado, existindo um balanço entre o modelo do adulto e as ligações representacionais internas estabelecidas na fase 2. Do ponto de vista representacional, o *output* da fase 3 é gerado das entradas de memória que são explicitamente ligadas e representadas na forma E-i. Do ponto de vista comportamental, o *output* se iguala ao da fase 1, pois desaparecem os reparos e/ou erros da fase 2.

Para exemplificar esse modelo, a autora traz o caso da aquisição do artigo indefinido no francês. Na fase 1, para cada função de *un/une* (artigo indefinido, numeral), há um procedimento representado separadamente, embora o

¹⁰ “as três fases de desenvolvimento não são ‘estágios’ cognitivos gerais, tampouco ‘níveis’ de domínio específico, ou seja, as fases não estão relacionadas de maneira alguma à idade”. (tradução nossa)

¹¹ A autora ressalta que a noção de “curva em U” é uma descrição de mudança comportamental e não representacional mas que ela pode ser tomada como indicio comportamental das mudanças representacionais.



output de todas as funções seja o mesmo. Assim que cada procedimento tenha sido automatizado, funcione eficientemente e receba apenas *feedback* positivo, começa a reescrita das representações I na forma E-i. É a fase 2, na qual a criança pode adicionar marcadores para diferenciar os procedimentos (*un mouchoir* – referência não específica, *un de mouchoir* – função numeral), o que a ajuda a distinguir as relações funcionais ligadas à mesma forma fonológica. A criança se dá conta dessas relações através da operação metaprocedimental de definir explicitamente as ligações representacionais E-i. Na fase 3, a marcação adicional cai e o *output* volta a ser o mesmo da fase 1 do ponto de vista comportamental, mas do ponto de vista representacional há uma diferença qualitativa entre as relações.

A partir dessa base conceitual, a autora discute a relação entre os problemas metodológicos e o modelo teórico. Para solucionar problemas apontados em outras pesquisas (cf. discussão acima), foram escolhidos dois tipos de dados: metalinguísticos (espontâneos e provocados) e reparos espontâneos, de crianças de quatro a doze anos. Não entraremos aqui na classificação que a autora faz dos tipos de dados, pois nos interessa mais o cotejo que é feito entre os dados, visto que é aí que encontramos as relações entre metaprocessos e acesso consciente e a sua função na aquisição da linguagem. Para responder à pergunta “do the repair data follow or precede developmentally children’s accessible metalinguistic knowledge?”¹² (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 138), a autora apresenta um gráfico comparando

faixa etária com os reparos e dados metalinguísticos, afirmando que:

these comparisons suggest that children initiate and complete their metaprocedural operations on E-i representations, well before they are able to have conscious access to the corresponding metalinguistic knowledge in E-ii/E-iii form. Thus, conscious verbal report reflects, rather than guides, internal representational changes (KARMILOFF-SMITH, 1986, p. 139).¹³

As perguntas seguintes dizem respeito à função da consciência metalinguística codificada verbalmente: ela é um fenômeno extra na aquisição da linguagem ou existe uma relação entre consciência metalinguística e metaprocessos inconscientes envolvidos nos ciclos de mudança representacional? A autora conclui que a consciência metalinguística não tem papel, ou tem um papel pequeno, na aquisição macrodesenvolvimental da linguagem e que ela pode ter um papel pequeno também nas mudanças comportamentais no processamento linguístico on-line, mas acima de tudo, é a codificação verbal do conhecimento linguístico que tem um papel essencial, não na aquisição da linguagem, mas sim na mudança representacional no macrodesenvolvimento geral. A redescritção de representações cinestésicas, espaciais, temporais e de conhecimento linguístico em um código comum permite que a definição explícita de ligações representacionais opere através do sistema cognitivo. A conclusão é de que múltiplas representações do mesmo conhecimento em diferentes códigos e sua gradual rerrepresentação em um único código abre a possibilidade de uma

¹² “os dados de correção sucedem ou precedem em termos de desenvolvimento o conhecimento metalinguístico acessível das crianças?” (tradução nossa).

¹³ “essas comparações sugerem que as crianças iniciam e completam suas operações metaprocedimentais nas representações E-i muito antes de poderem ter acesso consciente ao conhecimento linguístico correspondente na forma E-ii/E-iii. Assim, o relato verbal consciente mais reflete do que guia as mudanças representacionais internas”. (tradução nossa)



flexibilidade e criatividade no sistema cognitivo humano.

O interesse de Karmiloff-Smith não é pontual em relação à linguagem, que é entendida como um entre outros conhecimentos que a criança adquire. Seu interesse nas manifestações metalinguísticas se dá apenas pelo que elas deixam inferir sobre os processos mentais de redescoberta de conhecimentos diversos. Entretanto, o fato de que essas representações possam ser verbalizadas tem impacto muito positivo no macrodesenvolvimento cognitivo¹⁴. O fato de que o modelo se dá em fases, e não em etapas, permite que ele possa se aplicar a diferentes domínios e em diferentes níveis dentro de cada domínio. Nesse modelo, descarta-se a questão da idade para pensar em níveis de explicitação de conhecimento, que podem acontecer reiteradamente ao longo do desenvolvimento infantil.

Estudos de orientação chomskyana

Embora o programa gerativista tenha se desdobrado em inúmeras versões (Teoria Standard, Teoria Standard Alargada, Teoria da Regência e Ligação e Programa Minimalista), os pressupostos epistemológicos sobre os quais elas se assentam não foram modificados. Em relação à aquisição do conhecimento, de maneira geral, e da linguagem, especificamente, os estudos gerativistas assumem uma perspectiva racionalista, que defende a existência de “ideias e princípios inatos [...] que determinam a forma do conhecimento adquirido dum modo que pode ser considerado bastante restritivo e altamente organizado” (CHOMSKY, 1975, p. 131).

Inferir que a criança nasce com algum dispositivo que a torne apta para a

aquisição da linguagem é a hipótese proposta por Chomsky em relação ao problema lógico da aquisição da linguagem: como as crianças adquirem uma língua através de um *input* tão fraco? O dispositivo, ou mecanismo, inato é chamado de LAD (*Language Acquisition Device*)¹⁵ e, a partir dos dados linguísticos, elabora hipóteses linguísticas e gera uma gramática.

No primeiro modelo do pensamento chomskyano, a Teoria Padrão, postula-se que

para o linguista, assim como para a criança que aprende a língua, o problema consiste em determinar, a partir dos dados da performance, o sistema subjacente de regras que foi dominado pelo falante e que ele põe a uso na performance efetiva” (CHOMSKY, 1975, p. 84).

Chomsky propõe uma distinção entre “competência” – conhecimento que o falante-ouvinte tem da sua língua – e “performance” – uso da língua em situações concretas.

O objetivo da gramática de uma língua é descrever a competência intrínseca do falante-ouvinte ideal, estabelecendo um sistema de regras que permitem que um número finito de elementos gere um conjunto infinito de frases. Para Chomsky (1975, p. 89), “isto não quer dizer que ele [o falante] tenha consciência das regras da gramática ou sequer possa vir a ter consciência delas, ou que suas afirmações acerca do seu conhecimento intuitivo da língua sejam necessariamente corretas”. O falante-ouvinte ideal pode dizer porque tal frase não é aceitável em sua língua materna a partir do seu conhecimento tácito, mas não sabe (e nem deveria) explicar o porquê.

Para inferir o que seria uma

¹⁴ Visto que a abordagem piagetiana defende que a mente não é modular, entende-se que o desenvolvimento linguístico geral promove o desenvolvimento da linguagem e este último influencia o primeiro.

¹⁵ Nos trabalhos mais recentes, o LAD vem sendo tratado em termos de uma gramática universal (GU), ou seja, aspectos que seriam comuns a todas as línguas.



capacidade metalinguística na perspectiva chomskyana, valemo-nos das observações feitas por Lier-Devitto e Fonseca (1997). Para as autoras, a proposta de Chomsky difere-se da literatura psicolinguística da década de 70, visto que para ele tal capacidade é prévia, fazendo com que a descoberta da linguagem obedeça a um processo governado por um saber tácito, implícito e não consciente, pois a aquisição da linguagem é algo que acontece à criança, e não algo que a criança faça. O aspecto metalinguístico da teoria chomskyana se apresenta sob a forma de julgamentos de gramaticalidade que cada falante nativo faz a partir da sua intuição. De acordo com as autoras, “a intuição implicada nos julgamentos não é conhecimento que se torna explícito, é apenas o reconhecimento de que aquilo que se produz é gramatical e aceitável na língua do falante” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 1997, p. 52).

Embora as teorizações chomskyanas, em especial a ideia de julgamentos de gramaticalidade, estejam presentes em alguns estudos de caráter mais empírico (cf. CLARK, 1978) da área da Psicolinguística, achamos que isso não se sustenta. A razão para isso é que a Psicolinguística, preocupada que é com o estabelecimento do caráter consciente das atividades metalinguísticas, não pode valer-se de uma teoria em que o falante não tem conhecimento explícito sobre a língua. Isso significa que, embora os falantes em geral tenham um domínio irrefutável sobre a sua língua materna, eles não sabem necessariamente explicar a estrutura sintáticas das frases enunciadas. Além disso, o fato de que o falante reconhece frases aceitáveis também não nos autoriza a pensar que tal reconhecimento implicaria uma atitude consciente.

Estudos sobre aquisição da linguagem e processo de subjetivação

Nos estudos em aquisição da linguagem de orientação interacionista

realizados no Brasil, destacam-se os provenientes de um grupo de pesquisadoras da Unicamp, liderado por Cláudia de Lemos. Não podemos fazer, neste trabalho, uma exposição detalhada da trajetória desta pesquisadora, desde seu início na teoria gerativa, passando pela orientação interacionista e chegando numa concepção de aquisição da linguagem como um processo de subjetivação do sujeito (LEMOS, 2009). Entretanto, gostaríamos de marcar alguns pontos, centrados na mais recente fase de estudos da autora, que são de especial relevância para a presente discussão.

Ainda em suas formulações iniciais, a autora faz uma excelente problematização do sintagma “aquisição da linguagem” (LEMOS, 1986, p. 5). A palavra aquisição leva a crer que alguém se apropria de algo que anteriormente estava situado fora de si mesmo. Assim, pode-se pensar que, em aquisição da linguagem, um sujeito é capaz de localizar um objeto – a linguagem – que existe fora e independente desse sujeito, muito embora seja um processo natural de desenvolvimento da linguagem (ao contrário, por exemplo, do que o termo aprendizagem deixa supor, visto que geralmente envolve um processo de ensino explícito).

Em contraposição a essa concepção, a autora propõe que se entenda a aquisição da linguagem como um processo de subjetivação no qual a criança é capturada pelo funcionamento da língua. Nas palavras de Lemos (2009), “falar em processo de subjetivação significa colocar a anterioridade lógica da linguagem relativamente a um corpo pulsional que é por ela capturado e significado”.

A noção de desenvolvimento linguístico também é posta em xeque, pois, com base em uma perspectiva que entende a língua como um sistema, não se pode pensar na apreensão parcial, por etapas, desse sistema. De acordo com a



autora, “sistema e/ou estrutura são incompatíveis com a concepção de língua como um objeto de conhecimento parcelável” (2009). O que Lemos propõe é que se pense na mudança não como uma evolução da criança em direção ao domínio total da língua, mas sim como uma mudança de posição em uma estrutura. Essa estrutura comporta três polos: o outro, a língua e o próprio sujeito.

O polo dominante na primeira posição é o outro. Duas características dessa posição são: o retorno, na fala da criança, da fala da mãe e a escuta da fala da mãe que se revela na fala da criança. Para a autora, a criança, como falante, está alienada à fala do outro, embora o próprio funcionamento da língua, que constitui outro polo, seja a primeira forma de separação.

Na segunda posição, temos a língua ocupando o polo dominante, o que pode ser facilmente observado através do erro. A criança está alienada pelo funcionamento da língua. Isto vem ao encontro de um fato muito comum na literatura sobre aquisição da linguagem, qual seja, o de que a criança parece impermeável à correção dos erros por parte do adulto.

Na terceira posição, o polo dominante é o próprio sujeito. Essa posição é caracterizada por pausas, reformulações e correções, o que é tratado, na literatura em aquisição da linguagem, como estando relacionado à capacidade metalinguística da criança. Mais importante do que escutar o adulto corrigindo-a (o que não acontecia na segunda posição) é o fato de que a própria criança é capaz de se escutar e, mesmo que não chegue à forma certa, reconhece a discrepância entre o que diz e o que deve dizer.

O trabalho de Lemos abre uma terceira via entre os estudos desenvolvimentistas e chomskyanos e, ao resgatar a concepção saussuriana de língua como sistema, concebe a aquisição da linguagem de maneira

radicalmente diferente. As mudanças que a criança realiza na estrutura não dizem respeito a uma organização cronológica e fornecem uma explicação coerente para o fato de que a criança se volta sobre a língua desde cedo. O trabalho de que trataremos a seguir também está ancorado nessa perspectiva.

Estudos sobre a autonomia

Figueira (2003) utiliza-se da teoria de Authier-Revuz (1995) para identificar manifestações de autonomia (uma das formas de execução da propriedade reflexiva da linguagem) na fala infantil. Interessam a Figueira os momentos em que a criança fala sobre a sua fala ou a do outro de uma maneira familiar e natural, o que vincula o seu trabalho ao desenvolvido por J. Rey-Debove (1978) sobre a metalinguagem. Também é de seu interesse as glosas metaenunciativas propostas por Authier-Revuz, tais como “como você diz”, “no sentido próprio”, etc. Embora ela ressalte que a criança não utiliza estruturas desse tipo, é possível identificar momentos nos quais a criança põe em questão as palavras usadas, exibindo a propriedade reflexiva da linguagem. De acordo com Figueira (2003, p. 195), podemos classificar esses fatos em 4 classes:

1. retificações ou réplicas: feitas espontaneamente sobre a sua própria fala ou sobre a fala do outro;

2. palavrões: enunciados nos quais a criança destaca de forma autônoma um segmento;

3. definições: a criança tenta elaborar uma definição para os signos linguísticos, fato que a autora chama de “paráfrase intuitiva”;

4. comentários sobre os casos de não coincidências: casos em que a criança faz comentários sobre palavras ou expressões que tenham causado uma assimetria entre ela e o locutor.

Em todas as classes, a autora traz exemplos nos quais se percebe que a criança refere-se ao próprio signo



linguístico, e não ao seu referente, ou seja, utiliza o signo no seu estatuto autonímico. Para identificar tais casos, em que não há um enunciado do tipo “*não é X, é Y*”, a autora vale-se de outros indícios, tais como a entonação. Fica claro que a criança não refuta a coisa nomeada, mas sim a palavra que serve para nomear tal coisa. Em outros dados, a autora destaca a mudança de posição da criança frente à língua, pois a criança passa a interpretar e propor substituições às palavras do outro.

Os exemplos que Figueira utiliza ajudam a corroborar sua hipótese de que a manifestação autonímica ocorre desde muito cedo na fala infantil, pois há ocorrências em crianças de 2 anos e 3 meses. Na perspectiva da autora, isso também suporta a ideia de Lemos (1997) de que não há etapas de aquisição da linguagem que culminariam com a aquisição da capacidade metalinguística.

Considerações finais

Apresentamos abaixo algumas considerações feitas a partir do cotejo entre as teorias apresentadas acima. De imediato, chama-nos a atenção a discrepância de definições de “metalinguagem”, “capacidade metalinguística”, ou ainda, “consciência metalinguística”, especialmente quando comparamos as encontradas na literatura linguística com as definições advindas da psicolinguística. Embora não se possa homogeneizar as diferentes concepções, podemos dizer que a abordagem linguística concebe a metalinguagem tanto como uma propriedade da língua (a de se autorreferir) quanto uma atividade do sujeito que se utiliza das formas disponíveis na língua para se referir a ela. Na literatura psicolinguística, de acordo com Gombert (1992, p. 2), há duas perspectivas sobre a metalinguagem.

Alguns autores defendem que a língua(gem) é um objeto de pensamento, tomando a metalinguagem como o conhecimento do sujeito sobre as características e o funcionamento da língua. Para essa perspectiva, importa o funcionamento metalinguístico na atividade do sujeito em relação a outras atividades reflexivas. Outros autores procuram caracterizar a atividade metalinguística como parte do tratamento da linguagem. Sua característica é o monitoramento intencional que o sujeito aplica no processamento da língua. Nas palavras de Gombert (1992, p. 4), a grande diferença entre a linguística e a psicolinguística é que:

the linguist identifies the ‘metalinguistic’ by examining verbal productions in order to find those linguistic features which indicate the existence of self-referential processes [...]. Psychologists, in contrast, analyse the behaviour (verbal or otherwise) of the subject to discover elements which permit them to infer cognitive processes of conscious management (reflection on or intentional control over) of the language objects.¹⁶

Uma consequência disso é que fenômenos considerados metalinguísticos para a linguística não o serão quando avaliados pela psicolinguística, e vice-versa. Como exemplo, Gombert (1992, p. 4) afirma que a adaptação de uma mensagem verbal a diferentes aspectos do contexto de emissão é considerada metalinguística para um psicólogo. Diferentemente, para um linguista, a não ser que essa adaptação seja acompanhada de alguma marca identificável de autorreferência, tal fenômeno não se caracteriza como metalinguístico. Os comentários feitos por crianças pequenas sobre a língua,

¹⁶ “o linguista identifica o ‘metalinguístico’ ao examinar produções verbais a fim de encontrar os aspectos linguísticos que indicam a existência de processos autorreferenciais [...]. Os psicólogos, ao contrário, analisam o comportamento (verbal ou outros) do sujeito para descobrir elementos que lhes permitam inferir processos cognitivos de gerenciamento consciente (reflexo ou controle intencional) dos objetos linguísticos”. (tradução nossa)



que um linguista não hesitaria em classificar como metalinguísticos, não seriam assim considerados por um psicólogo, pois seria preciso estabelecer o caráter consciente e reflexivo da atividade cognitiva.

Outra questão é o fato de que a maioria dos estudos com influência de teorias psicológicas preocupa-se mais em tomar as verbalizações das crianças como vestígios de processos mentais, que indicariam uma atividade de reflexão sobre a língua. Lemos (1997, p. 10), aponta para a ambiguidade da expressão *awareness of language* (consciência da língua), que pode ser entendida tanto como atividade consciente sobre a língua quanto como conhecimento linguístico que se tornou acessível e explícito para o falante.

Mesmo levando-se em consideração que os critérios para caracterizar uma atividade como metalinguística (em especial na literatura psicolinguística) não são os mesmos nas diferentes abordagens, Gombert afirma haver um consenso relativo. Nas suas palavras,

metalinguistic activities [...] can be deemed to acquire their metalinguistic status only if they are consciously performed by the subject and if, because of this, their emergence supposes that the child is in possession of a capacity for reflection and intentional self-monitoring (1992, p. 8)¹⁷.

Embora em grande parte dos estudos o método experimental seja usado para garantir ocorrências suficientemente significativas para que se possa postular a existência de tais processos (independentemente do critério), a ausência de verbalizações, comum em crianças pequenas, não pode ser indício de ausência desses mesmos processos. Sobre isso, Gombert (1992,

p. 8) postula ser necessária uma distinção entre as habilidades (*skills*) observadas no comportamento espontâneo e as habilidades (*abilities*) baseadas no conhecimento sistematicamente representado e intencionalmente aplicado, pois mais do que uma diferença de grau, há uma diferença qualitativa na própria atividade cognitiva.

No que diz respeito aos estudos de orientação desenvolvimentista, valemo-nos aqui de considerações de Lemos (1997, p. 9) para refletir sobre a aquisição da linguagem. Se a língua é entendida como algo exterior ao sujeito, algo que o sujeito deva aprender e agir sobre, então toda atividade deve ser entendida como metalinguística, tornando a distinção entre habilidades linguísticas e metalinguísticas impossível de ser sustentada. Entretanto, se entendemos que a criança se apropria da língua aos poucos, podemos compreender a proposta de Karmiloff-Smith, segundo a qual a criança aplica o modelo a diferentes aspectos do sistema linguístico separadamente à medida que o adquire.

As considerações feitas a partir da teoria chomskyana têm a vantagem de postular claramente que o conhecimento que o falante tem da sua língua não é acessível a ele. Nesse sentido, não há diferença entre a criança e o adulto, pois em ambos esse conhecimento é tácito, implícito, manifestando-se apenas sob a forma de julgamentos de gramaticalidade, mas não em verbalizações explícitas a respeito de um possível conhecimento a respeito de regras gramaticais. Tais julgamentos são tomados para construir a competência do falante e nada podem dizer da sua “capacidade metalinguística”, e muito menos de sua “consciência”. Os trabalhos de Lemos (1997, 2009) e Figueira (2003) trazem uma grande contribuição aos

¹⁷ “considera-se que as atividades metalinguísticas [...] podem adquirir seu *status* metalinguístico somente se forem realizadas conscientemente pelo sujeito e se, por causa disso, seu surgimento supuser que a criança está de posse de uma capacidade de reflexão e automonitoramento intencional”. (tradução nossa)



estudos, em especial pelo novo entendimento do que é a aquisição da linguagem. O trabalho de Figueira mostra como a teoria de Authier-Revuz pode ser utilizada para descrever as manifestações autonímicas na fala infantil e insiste que tais manifestações estão presentes desde cedo.

Um ponto comum nos estudos de orientação desenvolvimentista e chomskiana é que em nenhum deles há preocupação na descrição dos enunciados infantis por si mesmos. Isso pode ser explicado por duas razões. A primeira, já mencionada acima, é que os enunciados não são objetos de interesse tomados em si mesmos, mas sim como indício ou acesso para outros objetivos.

O presente estudo, embora não tenha tratado de todas as perspectivas que abordam a questão metalinguística na aquisição da linguagem, procurou

explicar as influências de determinadas teorias no desenvolvimento das pesquisas nessa área. Com isso, foi possível entender as diferenças entre as diversas concepções de habilidade ou consciência metalinguística. O estudo também mostrou que essa área parece ser fértil para novas pesquisas, principalmente considerando-se os avanços atualmente oferecidos pelas pesquisas sobre cognição. Além disso, pode-se também propor que outras teorias, em especial as advindas da linguística, ocupem-se desse tema e tragam novos olhares sobre os enunciados infantis a respeito da língua. Tais estudos certamente contribuiriam para o entendimento dessa propriedade fundamental das línguas naturais, qual seja, a capacidade de tomar a si mesma como objeto de reflexão e usar o próprio meio linguístico para falar de si própria.

A CONCEPTUAL DISCUSSION ABOUT THE TERMS METALINGUISTIC AWARENESS/ABILITY

ABSTRACT

This article intends to discuss different notions for the terms “metalinguistic awareness” or “metalinguistic ability” in regard to its usage in language acquisition studies, and to show how each notion is related to different theoretical frameworks. It begins by explaining the emergence of this issue (PRATT, GRIEVE, 1984) and it also presents different approaches to this phenomenon. Based in Gombert (1992), it seeks to explain the usage as employed by linguists and psycholinguists, which is partially responsible for the lack of consensus regarding their meaning. This discussion may help clarify the debate around the metalinguistic issue, which has occupied language acquisition professionals since its appearance, particularly when it comes to the different ways these terms can be understood.

Keywords: language acquisition; metalinguistic awareness; metalinguistic ability

Artigo submetido para publicação em: 06/03/2012

Aceito em: 11/03/2013

REFERÊNCIAS:

AUTHIER-REVUZ, J. (1995). **Ces mots qui ne vont pas de soi:** boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse.



- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. (1978). An experimental study of children's ideas about language. In: LEVELT, W.J.M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J. **The child's conception of language**. New York, New York: Springer-Verlag.
- BEVER, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. IN: HAYES, R. **Cognition and language development**. New York: Wiley and Sons.
- BRUNER, J.S. (1974). From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, v. 3, n. 3, p. p. 255-287.
- CLARK, R. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: EVELT, W.J.M.; SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J. **The child's conception of language**. New York, NY: Springer-Verlag.
- CHOMSKY, N. (1975). **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado.
- CORRÊA, L.M.S.; Name, M.C.L. (2003). Delimitação perceptual de uma classe correspondente à categoria funcional D: evidências da aquisição do português. **Forum linguístico**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 55-88.
- FIGUEIRA, R. A. (2003). La propriété réflexive du langage dans le parler d'enfant: quelques manifestations du fait autonymique dans l'acquisition du langage. In: AUTHIER-REVUZ, J.; DOURY, M.; REBOULTOURÉ, S. (Org.). **Parler des mots: le fait autonymique en discours**. Paris: Presses de La Sorbonne Nouvelle, p. 193-204.
- FLORES, V. N.; BARBISAN, L.; TEIXEIRA, M.; FINATTO, M. J. B. (2009). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto.
- GOMBERT, J. E. (1992). **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press.
- HAKES, D. (1980). **The development of metalinguistic abilities in children**. Berlin, New York: Springer-Verlag.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From metaprocesses to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, v. 23, n. 2, p. 95-147.
- _____ (1998). Auto-organização e mudança cognitiva. **Substratum: temas fundamentais em psicologia e educação**, v. 1, n. 3, p. 23-55.
- LEMONS, C. T. G. (2009). **Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>>. Acesso em: 14 set. 2009.
- _____ (1986). Interacionismo e aquisição da linguagem. **DELTA**, v. 2, n. 2, p. 231-248.
- _____ (1997). Native speakers' intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? **Cadernos de Estudos Linguísticos** (UNICAMP), Campinas-SP, v. 33 p. 5-14.
- LEMONS, M. T. G. (2002). **A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras; FAPESP.
- LIER-DEVITTO, M. F.; FONSECA, S. C. (1997). Reformulação ou ressignificação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 27, n. 33, p. 51-60.
- PRATT, C.; GRIEVE, R. The development of metalinguistic awareness: an introduction. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Org.). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 2-11.
- SEIXAS, C.; Rosa, J. (2010). O desenvolvimento da consciência morfológica em crianças de cinco anos: um estudo de intervenção. **Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional**, v.10, n. 1, p. 153-183.
- SILVA, C. L. C. (2009). **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes.
- TEIXEIRA, L.; CORRÊA, L. M. S. (2008). Pistas morfológicas e sintáticas na delimitação de adjetivos em relações predicativas e de adjunção na aquisição do PB. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 43-63.



Tomasello, M. (2003). **Constructing a language**: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Org.). **Metalinguistic awareness in children**: theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag, p. 12-35.

VAN KLEECK, A. (1980). Piaget and metalinguistics: a developmental overview. In: ANNUAL MEETING OF THE INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY UAP-USC. Conference on Piagetian Theory and the Helping Professions. 1980, Los Angeles.

Paper... Los Angeles, 1980. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED181441.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2009. Vygotsky, L. (1991). **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.