

A elaboração de definições na escola primária

SOFÍA A. VERNON, ALEJANDRA PÉREZ VALTIERRA e SABINA GARBUS

O

objetivo deste artigo é mostrar a produção de definições de diferentes tipos de palavras realizada por dois grupos de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental,¹ incluída em um trabalho didático a cargo da professora do grupo. No entanto, não focalizará os mecanismos envolvidos nas situações didáticas realizadas, mas, sim, o processo para chegar às definições finais.

A sequência didática tinha como propósito enriquecer a reflexão metalinguística das crianças participantes, parte essencial das tarefas de leitura e escrita. Alguns autores, como Tolchinsky (2000), sugerem que existe uma continuidade entre o uso comunicativo da linguagem e a atividade metalinguística. Particularmente, nesse projeto foram trabalhados diferentes aspectos metalinguísticos sobre a unidade “palavra”, dentro de um contexto recreativo, porém funcional: a elaboração de cruzadinhas.

PALAVRAS E DEFINIÇÕES

As palavras ou sequências de letras delimitadas por espaços em branco ou sinais de pontuação podem ser analisadas considerando-se diferentes dimensões: propriedades fonológicas, ortografia, identidade das palavras, função gramatical e o próprio significado, e as relações de significado entre as palavras. Nas primeiras séries do Ensino Fundamental, todos esses aspectos fazem parte da alfabetização.

Por outro lado, a linguagem acadêmica, desde a educação mais elementar, está mediada por definições. Alguns autores, como Halliday (1993), dizem que a evolução da ciência caminha lado a lado com a evolução da linguagem científica. Elaborar e entender definições exige a familiarização com convenções linguísticas precisas: uma linguagem concisa, com alguma densidade, que mostre autoridade e, também, uma linguagem impessoal. Nesse sentido, as definições deveriam ser simples, evitar a circularidade e poder ser substituídas pela palavra a ser definida (Jackson, 2002).

1. No México esse segmento escolar é conhecido como escola primária.

MÉTODO

A experiência foi realizada por dois grupos de vinte crianças do terceiro ano (oito anos de idade em média) de uma escola da cidade de Querétaro, México. A maioria das crianças vinha de famílias cujos pais eram profissionais liberais ou técnicos.

A sequência didática constava de várias tarefas:

1. Elaboração das dicas (definições) para uma cruzadinha criada individualmente. As crianças escolhiam dez palavras conhecidas. A cruzadinha era guardada para ser corrigida posteriormente.
2. Modelos de diferentes cruzadinhas que eram resolvidas e respondidas no grupo.
3. Elaboração de dicas (definições) para uma cruzadinha na qual as respostas eram indicadas.
4. Correção de cruzadinhas individuais.

Neste trabalho apresentaremos o que as crianças fizeram nas tarefas 3, 1 e 4, nessa ordem. No entanto, é necessário mencionar o tipo de modelos oferecidos na atividade 2.

As cruzadinhas mostradas eram de um livro didático para crianças, com vários tipos de jogos de palavras, do qual foram retiradas duas delas para que os alunos se familiarizassem com o formato, com palavras como “horizontal” e “vertical”, com a anotação de uma letra de cada resposta em um quadro etc. Como dicas elas apresentavam definições similares aos dicionários, sinônimos e antônimos, dados gramaticais e adivinhas ou jogos de palavras. Estes são exemplos de algumas dessas dicas presentes nesses modelos:

- Farejar: Sentir o cheiro.
- Mulheres que sofrem de loucura.
- Artigo definido feminino plural.
- Pretérito imperfeito de “sou”.
- Antônimo de choro.
- O contrário de “vir”.
- Primeira letra de *matambre* (que não é o mesmo que matar a fome “*matar el hambre*”).
- Iniciais de Ogros Silenciosos.
- Sou frio e também sou quente.
Sou fraco e também sou forte.
Nunca posso ficar parado.
Vejam só a minha sorte!

Claro que a interpretação dessas palavras exigiu que a professora tornasse mais precisa uma série de termos metalinguísticos.

As palavras que apareciam na cruzadinha pré-realizada, objeto desta análise, eram: *Malabar*, *domarás*, *ají* (pimentão miúdo), *ranuras* (ranhuras), *casados*, *lanar*, *alojada*, *láminas* (lâminas), *Ana*, *ara* (altar) (*Ara*), *una* (uma), *bar*, *red* (rede), *aso* (asso), *sos* (*SOS*).

As crianças utilizaram um conjunto bem variável de estratégias para elaborar as dicas de acordo com os modelos: formatos mais típicos (definição semelhante ao dicionário), palavras sinônimas ou antônimas, caracterizações gramaticais, jogos de palavras.

As diferentes estratégias dependiam mais da palavra a ser definida do que de sua classe gramatical.

Por exemplo, na cruzadinha eram apresentadas quatro palavras que poderiam ser consideradas como verbos: *domarás*, *dar*, *aso* (asso) e *sos*.² Esta última corresponde a uma variável dialetal não usada no México, e por isso as crianças poderiam interpretá-la como o típico pedido de auxílio, e não como verbo.

As estratégias utilizadas para definir essas palavras foram diferentes, de acordo com a palavra. Setenta por cento das definições para *domarás* apresentaram precisão gramatical do tipo: “Domar, no futuro, segunda pessoa do singular” (70%) ou a mistura de uma definição gramatical, aumentando as características prototípicas como em “Ação que no circo você fará, que com D vai começar e num futuro você fará” ou “Verbo para dar ou presentear algo no futuro”. Essas duas estratégias com frequência se alternaram nas diferentes tentativas de chegar a uma solução. Por exemplo, em *dar*: “O que uma pessoa faz quando presenteia você com alguma coisa?”. Para chegar, numa tentativa sucessiva, ao “infinitivo de dei”.

Outras vezes, as crianças tentaram apenas ressaltar as características principais, como se fosse uma expressão sinônima: “É a palavra que você dá a alguém” ou “Você para mim e eu para você. É como uma troca, e todos nós ficamos felizes”. Outra estratégia, principalmente em “dar”, foi usar palavras sinônimas ou antônimas: “O contrário de receber”; “Sinônimo de presentear”; “Sinônimo de és na Argentina” (*sos*). As dicas para outros verbos, ao contrário, foram feitas por meio de jogos de palavras. Esse foi o caso, principalmente, para *aso*. Uma das duplas definiu essa palavra como “A urso (*osa*) mudou de lugar e se virou para assistir à TV”. Ou seja, ao trocar a ordem das letras, ou a ordem da leitura, era possível encontrar a palavra meta. Diante da dificuldade de outras crianças entenderem a dica, a dupla corrigiu para finalizar com “De *manazo* (*tapa*) você tira o man, troca o z pelo s e pronto”. As siglas foram usadas apenas para *SOS* (interpretado como pedido de auxílio, e não como verbo).

Os substantivos e adjetivos foram definidos prioritariamente por meio de um acúmulo de características. Encontrar quais eram as mais relevantes não foi fácil para elas, e a maioria das crianças teve de realizar uma série de tentativas para conseguir um resultado aceitável. Um exemplo dessa dificuldade pode ser visto nas sucessivas tentativas de uma dupla de crianças para definir a palavra *casados*. Cada tentativa foi separada por uma seta: “União entre branco e negro” → “União entre branco e negro que é realizada na igreja” → “União de branco e negro que é realizada na igreja, na terceira pessoa do plural, no passado” → “Nome que recebem os noivos após o casamento”.

2. Uso do pronome pessoal “vós”, mais comum na Argentina. (N. de T.)

Ao contrário de outras estratégias, um acúmulo de características supõe encontrar uma palavra que indique o tipo de palavra e sua hierarquia. O mais comum foi começar com palavras ou frases gerais, que não indicavam o tipo de palavra: “É como”, “Algo”, “Alguém”, “Uma coisa”, “Aquilo que fazem”. Uma amostra disso são as seguintes dicas sucessivas para *malabar*: “Aquilo que os palhaços fazem com bolas” → “Um exercício feito pelos palhaços. Eles precisam ter muito equilíbrio” → “Acrobacia que os palhaços fazem com bolas arremessando-as em forma de círculo”.

Essa dificuldade foi facilmente resolvida quando as crianças conseguiram pensar em uma palavra sinônima como em: “sinônimo de estar em matrimônio” para *casados*. A dificuldade de encontrar sinônimos ou os aspectos mais relevantes de significado levou muitas vezes a definições circulares. Por exemplo, uma dupla anota para *malabar*: “Ação utilizada nos circos” → “Ação utilizada pelos malabaristas equilibrados”. Outra dupla: “Algo do circo” → “Singular de malabares”. E outra dupla escreve: “É como arremessar bolas no ar e pegá-las com a outra mão” → “Uma pessoa equilibrista que sempre faz destrezas” → “É aquilo que faz um malabarista”. Dessa maneira, parece ser muito difícil definir *malabar* com referência à própria palavra.

As dicas para algumas palavras (principalmente *ranhuras*, que aparece como exemplo no formato de cruzadinha, *ají*, *Ana*, *ara* e *aso*) foram em sua maioria jogos de palavras de diferentes tipos, embora também apareçam no restante das palavras:

- Indicações para acrescentar, tirar, substituir ou mover letras, sons ou sílabas (62% do total de aparições). Por exemplo: “Primeiras letras de *ajitar* (agitar)”; “Se tirar a última sílaba de *ajitar* a resposta você terá”; “Nome que possui três letras. Começa com A e termina com A. É um palíndromo”; “Começa com A, depois vem o N, se repetir uma vogal no final a resposta você terá” (*Ana*); “Saramod ao contrário”.
- União de palavras ou partes de palavras (27%), como em “A menina tem uma mala e um bar” (*malabar*); “A letra A dá risada, *ji, ji, ji*, só que agora ela ri apenas uma vez” (*ají*); “Eu me chamo Ra e estou divorciada. Tenho uma filha chamada Nuras” (*ranuras*); “Um senhor tem uma casa e seu número é dois” (*casados*); “Minha tia canta em lá... Meu primo em *mi*, e meu cachorro, em vez de *au*, diz *nas*” (*lâminas*).
- Adivinhas ou acrósticos (9%) como em “Se no bosque você está, as iniciais você gritará” (*SOS*).
- Traduções (apenas *red*, 2%): “Vermelho em inglês”; “*Net* em espanhol”.

Todas essas respostas parecem recuperar a informação cultural do universo infantil sobre como elaborar adivinhas e piadas.

Em uma segunda parte da sequência didática, ao terminarem de elaborar as dicas para essa cruzadinha em que as palavras eram dadas, as crianças retornaram à que haviam elaborado individualmente no início das atividades para corrigi-la também individualmente. Nesse caso, os companheiros continuam sendo

os “árbitros” para dizer se a dica era suficiente. Ou seja, eram os companheiros que decidiam se a definição estava pronta. A professora, em todos os casos, tinha o papel de informante igual ao das crianças, dando as respostas que considerava lógicas, de acordo com a informação anotada pela criança. Quando essa criança demonstrava frustração, a professora indicava circularidades, contradições ou falta de informações, mas em momento algum respondia à questão. Como último recurso, a criança tinha a opção de ver a definição em seu dicionário escolar (bem simples, feito para crianças pequenas). Nesse caso, a criança não podia utilizar a mesma definição do dicionário; ela própria deveria elaborar uma.

Todas as crianças haviam proposto dez palavras livremente e elaborado suas primeiras definições. Todas as palavras propostas eram “substantivos comuns”. As escolhas correspondiam, geralmente, a um ou dois campos semânticos.

Após uma ou duas tentativas, 37% das dicas foram “aprovadas”. O restante exigiu entre três e seis tentativas. A estratégia mais comum foi a de acúmulo de características (264/321) ou o uso de sinônimos (30/321). Eram poucas as dicas de jogos de palavras (14/321), siglas (1/321), traduções (6/321), ou indicações de singular ou plural (8/321). Todas as tentativas de definição estiveram centradas no acúmulo de características. Outras eram utilizadas no caso de este falhar: “Animal que pica as pessoas” → “Inseto que quando pica os humanos deixa neles uma mancha vermelha que dá muita coceira”; “Inseto de seis milímetros, com asas, que quando pica as pessoas faz uma mancha vermelha que dá coceira”; “Mosca no masculino” (*mosquito*). Ou, ainda, para uma outra palavra: “Sobremesa gostosa que faz você ficar gordo” → “Iniciais de dinossauro; orientais; cientistas; estudiosos; sanguíneos” → “Alimento com muita gordura” → “Alimento com muito açúcar” → “Sinônimo de bala” (*doces*).

O uso de expressões bem gerais esteve presente, no início, em aproximadamente um quarto da amostra. Por exemplo: “De onde você tira informação” (*livro*); “Alguém que se preocupa com você” (*pais*); “É algo em que você pode escrever e desenhar” (*papel*); “É tecnologia” (*computador*).

As dicas iam se tornando específicas, geralmente com muitas dificuldades, como no seguinte exemplo: “Retângulo transparente, você o abre e o ar entra” → “Objeto que você utiliza nos edifícios para ver de cima” → “Corpo alisado, frágil e transparente para ver o lado de fora” → “Corpo alisado, frágil e transparente” → “Objeto transparente que é feito de areia” (*vidro*).

Embora as crianças indicassem que tinham percebido a necessidade de usar uma linguagem simples para as dicas, algumas vezes pareciam notar a necessidade de usar termos mais especializados, de tal forma que, no decorrer das correções, perguntavam a diferentes professores e a seus pais e encontravam uma linguagem mais científica: “Cefalópode com oito braços que lança tinta quando se assusta” (*polvo*); “Cavalo mitológico que tem um chifre na cabeça” (*unicórnio*); “Povo da Aridoamérica. Seu nome significa bárbaro” (*chichimeca*,³ parte dos temas estudados nessa série).

3. Grupo indígena nômade que habitava essa região do México. (N. de T.)

CONCLUSÃO

O projeto serviu para facilitar a reflexão metalinguística. As crianças puderam refletir sobre as composições fonológica e ortográfica das palavras, dando instruções para acrescentar, tirar ou transferir sílabas, sons ou letras, ou criar adivinhas em que o leitor deveria fazer uma composição com partes de palavras diferentes, assim como nos jogos de palavras socialmente disponíveis. Também serviu para introduzir as crianças no uso de um vocabulário linguístico importante (pessoa, tempo, singular, plural etc.).

Escrever dicas para as cruzadinhas (voltadas para um público geral) permitiu que as crianças se familiarizassem com a linguagem formal típica das definições e com algumas de suas características, tais como: evitar a circularidade, a simplicidade, o uso de sinônimos, a menção dos componentes semânticos mais importantes, a hierarquização da informação e o uso de léxico técnico ou especializado em circunstâncias inevitáveis. Ou seja, a sequência permitiu a reflexão sobre uma das formas de linguagem escrita mais importantes na linguagem acadêmica e, de alguma maneira, a diferenciação dos recursos utilizados na língua oral cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer (Critical perspectives on literacy and education) e Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993. (Pittsburgh Series in Composition, Literacy, and Culture).

JACKSON, H. *Lexicography. An Introduction*. New York: Routledge, 2002.

TOLCHINSKY, L. Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalinguística en la escritura académica. In: MILIAN, M. ; CAMPS, Anna (Comp.). *El papel de la actividad metalinguística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2000.