

Linguagem e aprendizagem: diálogo entre adultos e crianças em casa e na escola

GORDON WELLS (*)

Os dados apresentados neste trabalho representam um aspecto do estudo longitudinal de Bristol «Language at Home and at School». Este estudo, que se iniciou em 1973, tem acompanhado uma amostra representativa de crianças, registando a sua interacção espontânea com aqueles que as rodeiam, a intervalos regulares, primeiro em casa e depois, para uma subamostra de 32 delas, nas respectivas salas de aula na escola. A gravação das conversações das crianças, que foi obtida com o recurso a rádio-microfones (Wells, 1974, para mais pormenores), foi complementada por entrevistas com os pais e os professores das crianças e pela aplicação de diversos testes. Relativamente às crianças referidas neste trabalho, os dados abrangem uma faixa de idades desde os 15 meses até aos 7 anos.

Um dos principais temas da investigação foi o descobrir que factores influenciam a aprendizagem das crianças: primeiro, a aprendizagem da própria linguagem, e, depois, a aprendizagem por intermédio da linguagem — apesar de, evidentemente, estes dois tipos de aprendizagem se processarem conjuntamente e não poderem, de facto, ser

separados. Além disso, desde que foi posta a hipótese de a desvantagem linguística ser a principal causa do mais baixo rendimento educacional de muitas crianças das classes inferiores — ou como resultado de um código mais restrito (Bernstein, 1971) ou de diferenças no dialecto (Labov, 1970) — pretendemos também obter elementos relativos ao papel da linguagem na produção de diferenças aquando da entrada das crianças para os primeiros anos da escolaridade. Este documento relata alguns elementos encontrados relativamente a essas questões.

Interacção adulto-criança e a aprendizagem da linguagem

A teoria da aquisição da linguagem de Chomsky (1965), com o grande peso que atribui ao conhecimento inato dos universais linguísticos, desencadeou um conjunto de investigações sócio e psicolinguísticas dos primeiros estádios do desenvolvimento da linguagem, dos quais alguns dos mais interessantes para os nossos objectivos se debruçaram sobre a natureza do estímulo linguístico para o jovem aprendiz de linguagem e os seus efeitos no decurso e na rapidez da

(*) Professor na Universidade de Bristol.

aprendizagem. Os primeiros estudos foram sobretudo dirigidos para o estabelecimento da existência de um registo especial adoptado pelos adultos quando falam com crianças pequenas, e para descrever as suas características (Snow, 1977); mais recentemente, um conjunto de investigadores propôs-se determinar se o uso deste registo facilita a aprendizagem da linguagem pelas crianças e, caso assim seja, se algumas características são mais importantes do que outras. Os resultados obtidos, e as conclusões extraídas destas investigações, dependeram em larga medida das variáveis linguísticas estudadas e da metodologia empregue. Newport, Gleitman e Gleitman (1977), por exemplo — os quais estavam quase exclusivamente interessados nas características sintáticas do registo — poucos elementos encontraram que apoiassem a hipótese de que as modificações na fala da mãe têm um efeito geral facilitador da aprendizagem da linguagem. No entanto, quando o nível de desenvolvimento da linguagem das crianças foi controlado, num estudo identicamente dirigido para características sintáticas, Furrow, Nelson e Benedict (1979) encontraram provas substanciais de sintática no discurso da mãe. Por outro lado, em estudos que investigaram características semânticas e de discurso do registo, bem assim com as puramente sintáticas, não se concluiu que a simplicidade de forma fosse de tão grande importância na facilitação da aprendizagem como a inter-relação semântica e pragmática entre as falas dos adultos e as das crianças. Cross (1978) detectou que crianças de desenvolvimento mais rápido recebiam um estímulo que era significativamente diferente daquele que era dirigido a um agrupamento «normal» em que a frequência com que as mães emitiam falas semanticamente relacionadas com as falas anteriores das suas crianças, sendo de particular importância a frequência de expansões e extensões.

O nosso próprio trabalho confirma substancialmente os resultados de Cross. Embora, tal como os dois grupos de investigadores que se centraram nas características sintáticas, tenhamos encontrado uma significativa associação entre a frequência de interrogativas polares e várias medidas do desenvolvimento sintáctico, não detectámos que a simplicidade sintáctica da fala do adulto fosse fortemente prenunciadora de progresso da criança. Relativamente ao número de proposições por fala e ao número de falas de cada vez, o que havia era uma significativa associação na direcção oposta: as crianças que realizaram um progresso mais rápido tendiam a receber discursos relativamente mais complexos. No entanto, as associações mais significativas diziam respeito às funções discursivas das falas dos adultos e à sua relação semântica com a actividade corrente da criança ou com o objecto da sua atenção. Aplicando uma análise dos principais componentes às variáveis que foram usadas para descrever o discurso dos adultos, acabámos por identificar seis componentes principais, dos quais quatro estão significativamente associados com os índices de progresso das crianças. Destes, um é sintáctico: frequência de interrogativas polares; os outros três são: o quantitativo absoluto de falas do adulto, a frequência de extensões semânticas do significado pela criança, e a frequência de solicitações directas no contexto de controlo do comportamento da criança. Em conjunto, estes dois últimos componentes realizam uma correlação múltipla com algumas das medidas de progresso elevadas — $r = 0,59$ ($p < 0,001$, $N = 32$) (Wells, Barnes e Satterley, em preparação).

Reverendo estes estudos, Wells e Robinson (no prelo) concluíram que

«embora não haja concordância completa quanto à natureza precisa das associações significativas, os argumen-

tos avançados pelos autores dos quatro estudos para explicarem os elementos por si encontrados, convergem todos para uma explicação na qual se considera que as características potencialmente facilitadoras da [fala de bebé] acontecem para permitir uma comunicação efectiva e mutuamente satisfatória... Sugere-se que o que ajuda na fala de bebé é que esta fornece à criança experiência de linguagem usada na negociação de significados e intenções na qual ela está directamente envolvida, assegurando-lhe assim a motivação e elementos para descobrir o modo como os sistemas formais de recursos linguísticos estão organizados para se compreender essas intenções de comunicação.»

Como já foi afirmado, uma motivação importante para o estudo do estímulo do adulto foi a demonstração do papel não insignificante do ambiente para o aprendiz da linguagem, e um dos resultados desta orientação foi uma tendência para que a fala do adulto fosse encarada como tendo uma influência causal unidireccional no padrão e no índice do desenvolvimento da linguagem nas crianças. Esta conclusão é, contudo, simplista — como é sugerido pela comparação acima. Se a conversação adulto-criança está relacionada — como o está a maioria dos outros tipos de conversação — com a negociação de significado e intenção, é claramente inadequado conceptualizar as relações entre os dois participantes, ou entre as respectivas contribuições, como unidireccionais. Todos os trabalhos no domínio da organização estrutural do discurso (Labov e Fanshel, 1977; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Wells, Montgomery e MacLure, 1979) tendem no sentido de acentuar a reciprocidade da interacção pela conversação e, embora haja uma assimetria na competência e nos recursos entre os participantes numa conversação adulto-criança, a ne-

cessidade da reciprocidade mantém-se — e é normalmente observada — como se pode ver através do exame de extensas sequências de conversa. Para além de procurarmos os efeitos dos adultos nas crianças, devemos também deter-nos sobre as formas pelas quais as crianças influem no comportamento dos seus interlocutores adultos, e, deste modo, contribuir para a determinação de conversações que forneçam o contexto para a sua aprendizagem.

Dispomos já de provas que apoiam a necessidade desta perspectiva, as quais foram, até certo ponto, aceites. Por exemplo, em todos os estudos comparados, foi reconhecido o facto de os adultos normalmente ajustarem a forma da sua fala ao nível linguístico da criança com quem estão a conversar. No entanto, o comportamento do adulto é influenciado pelas contribuições da criança para a interacção, as quais são mais dinâmicas e mais específicas do que as características mais globais do nível de desenvolvimento linguístico.

1. *Quantidade de discurso.* A quantidade de discurso que os adultos dirigem às suas crianças está significativamente associada ao índice de progresso das crianças (Wells, no prelo). No entanto, isto não deixa de estar relacionado com o carácter falador das crianças: crianças que não contribuem elas próprias tornam-se parceiros insatisfatórios de conversação e até os pais mais bem intencionados falarão gradualmente menos, e nem a criança responde às iniciativas dos pais nem ela própria toma iniciativas. (Nos nossos dados, a correlação entre a quantidade de discurso da criança é de $r = 0,67$, $p < 0,001$).
2. *Tópico de conversação.* Embora muitos tópicos sejam introduzidos pelos pais, quer no desempenho das necessárias rotinas domésticas, quer porque

acreditam que eles são interessantes para as suas crianças, um número igual (se não superior) de seqüências de conversação é iniciada pelas crianças — 80% foi a proporção que encontramos numa análise dos dados de crianças de 39 meses de idade (Woll, Ferrier e Wells, 1975). Resulta, portanto, claro que o que se fala é, pelo menos, tão determinado pela criança como pelos seus interlocutores adultos.

3. *Extensão do significado da criança.*

Como já foi apontado, a frequência das expansões e extensões do significado da criança está significativamente associado com o seu índice de progresso, mas também aqui a criança tem uma influência importante. Se ela contribui com poucas falas com conteúdo proposicional que possa ser estendido ou se os tópicos que ela inicia carecem de interesse, então ela terá menos probabilidades de receber estímulos dos adultos que facilitem o seu desenvolvimento. Pelo contrário, a criança que frequentemente inicia tópicos que interessem o seu parceiro adulto, terá maiores possibilidades de desencadear discurso com o qual possa aprender — a correlação, nos nossos dados, entre a quantidade de discurso da criança e a frequência de extensões pelo adulto é de $r = 0,52$ ($p < 0,01$) (Wells, no prelo); não existem dados quantitativos para o «interesse» das contribuições das crianças, mas uma avaliação das transcrições certamente apoiará o argumento atrás produzido.

4. *Os usos da linguagem.* A forma que uma conversação toma depende não só do tópico que é desenvolvido, mas também do propósito — ou propósitos em conflito — dos participantes. Também aqui as crianças têm uma influência importante no tipo de linguagem que os adultos lhes dirigem, dependendo do

uso que elas próprias fazem da linguagem. Algumas crianças parecem estar permanentemente a fazer perguntas, enquanto outras usam a linguagem predominantemente para assegurar bens e serviços; umas são férteis em argumentos, enquanto outras são cordatas ou submissas; umas introduzem os adultos no seu jogo imaginativo, enquanto outras dificilmente se empenham nesse jogo. As diferenças nos objectivos ao serviço dos quais as crianças habitualmente usam a linguagem, embora muito insuficientemente documentadas até ao momento (ver, no entanto, Nelson, 1973, 1979) devem concerteza afectar o modo como os adultos se empenham na conversação com elas e, portanto, o modelo de que disporão para a subsequente aprendizagem.

5. *Conversa criança-criança.* Tal como outros investigadores, tendemos a concentrar a nossa atenção na conversa com adultos, mas não podíamos esquecer a influência potencial da conversa com outras crianças. Não há grande dúvida em que, para a maioria das crianças dos países ocidentais, são os pais ou outros prestadores de cuidados os mais frequentes parceiros de conversação das crianças pequenas, constituindo o modelo de quem elas aprendem; mas isto não é verdadeiro para todas as culturas (Blount, 1977). E, na nossa própria cultura, muitas crianças têm, à medida que crescem, cada vez mais oportunidades de falar com outras crianças, particularmente nas famílias em que há irmãos muito próximos. A presença de outras crianças tem um efeito substancial no conteúdo e estrutura das conversações em que as crianças pequenas participam, tal como se pode ver numa forma extrema no caso de gémeos (Savic, 1979). Detectámos, nos nossos próprios dados, que a presença de outros irmãos com diferenças

de idade inferiores a 3 anos retarda significativamente o índice de desenvolvimento da linguagem, embora, evidentemente, as crianças com irmãos próximos possam beneficiar de outros modos do aumento de oportunidades para a interacção com pares de idade idêntica.

São estas algumas das formas (e há, sem dúvida, outras) de como as crianças diferem nos tipos de contribuição que dão em conversações nas quais participam: se essas diferenças resultam de predisposições inatas ou da experiência anterior, isso é, aqui, uma questão de somenos importância. O que é certo é que elas influenciam os tipos de contribuição que os seus interlocutores adultos podem dar às sequências de conversação conjuntamente construídas, as quais — afirma-se — constituem a principal fonte e o principal impulso para a contínua aprendizagem da linguagem pela criança. Assim, embora os tipos de fala que os pais produzem sejam claramente importantes quer como modelo, quer como *feedback*, deve-se acentuar que elas não surgem independentemente das contribuições das suas crianças. Se a conversação que a criança experimenta é facilitadora do seu desenvolvimento subsequente, isso é verdade porque é resultado de uma interacção para a qual quer o adulto, quer a criança contribuem.

O papel da linguagem no primeiro aproveitamento escolar

Do estudo das mesmas crianças quando transitam de casa para a escola resulta um quadro idêntico da importância da interacção em ambos os sentidos entre a criança e o adulto, apesar de este ser apenas, evidentemente, um dos factores que afectou o seu sucesso escolar. Foram aplicados, aquando da entrada para a escola, testes de com-

preensão da linguagem oral, da discriminação perceptual, de conhecimentos de leitura e escrita (Clay, 1972) e de reconhecimento de vocabulário (Brimer e Dunn, 1963) — e, no fim do sexto período escolar, foram aplicados a cada criança testes de leitura (Neale, 1969), de número e o mesmo teste de vocabulário. Calcularam-se *scores Z* agregados para cada bateria e submetem-se estas a análises de correlação com *scores* derivados dos perfis de linguagem aos 2 anos e de novo aos 3 anos, e com *scores* de diversos grupos de perguntas nas entrevistas estruturadas que foram aplicadas aos pais imediatamente antes da entrada das crianças para a escola e no final do sexto período.

O padrão mais forte a emergir dos resultados foi uma diferenciação progressiva no aproveitamento medido entre as crianças, com evoluções de um ponto para o seguinte a tornarem-se crescentemente maiores. Os valores no perfil da linguagem aos 2 anos evoluíam para os dos 3 anos com uma correlação de $r = 0,57$; estes, por sua vez, evoluíam para valores aos 5 na bateria de testes com uma correlação de $r = 0,62$; e os valores dos 5 evoluíam aos 7 com uma correlação de $r = 0,83$ ($p < 0,001$ em todos os casos). Isto sugere uma variação, entre as crianças, da aptidão para aprender que se manifesta relativamente cedo e que é cumulativa no seu efeito sobre o aproveitamento medido. Estes resultados também permitem a confirmação da importância que tem sido atribuída à linguagem no grau de sucesso que as crianças atingem nos primeiros estágios da escolarização.

No entanto, quando os testes, aplicados à entrada para a escola aos 5 anos, são vistos separadamente, o elemento de previsão nitidamente mais significativo da aquisição aos 7 anos é o teste de conhecimento da leitura e da escrita ($r = 0,78$), mas este mesmo apenas é previsto pelo perfil da linguagem aos 3 anos, com uma correlação de $r = 0,53$, sugerindo que a aptidão na linguagem oral

só indirectamente se relaciona com as capacidades medidas por este teste. É, pois, necessário qualificar os primeiros elementos detectados que se referem à importância da linguagem para o progresso na escola, e especificar mais precisamente que é o conhecimento e aptidão relativas à linguagem *escrita* que assume particular importância. Podem-se sugerir duas razões para isto. Em primeiro lugar, a parte mais importante do currículo no primeiro estágio de escolaridade está relacionado com a aquisição da leitura e da escrita, e é certo que dois dos quatro testes de aproveitamento que foram aplicados aos 7 anos eram testes de leitura. Em segundo lugar, as capacidades implicadas na aprendizagem do ler e escrever são características da maior parte da aprendizagem que se verifica na escola no que respeita à sua relativa abstracção e à propriedade simbólica das representações linguísticas. Uma comparação das linguagens faladas em casa e na sala de aula revela uma pequena diferença, quer na estrutura, quer das funções usadas nas duas situações; há, contudo, diferenças bastante importantes na relação típica entre a linguagem usada e a organização da experiência à qual se refere (Wells, no prelo). A conversa, em casa, resulta normalmente da actividade prática imediata e é apoiada pelo contexto no qual ocorre; na escola, por outro lado, falta apoio contextual directo a muito do que é falado, e sem dúvida que, como Donaldson (1978) afirmou, um dos principais objectivos da escola é ajudar a criança a «libertar» o seu pensamento do contexto de apoio da experiência real, e a submetê-lo ao controlo de significados que estão codificados apenas na mensagem linguística. É claro que aprender a usar a linguagem escrita constitui uma forma muito importante de desenvolver esta aptidão. Não é, assim, de admirar que as crianças que já têm alguma compreensão do objectivo e da organização da linguagem escrita quando entram para a escola, estejam em melhores condições para atingirem

um nível de aproveitamento mais elevado dois anos mais tarde.

Esta familiaridade inicial com a linguagem escrita não é normalmente adquirida apenas com os esforços da criança. Anteriores estudos de leitores precoces (p. ex., Durkin, 1966; Clark, 1976) detectaram que essas crianças tendem a mostrar mais cedo um interesse pela linguagem impressa no seu ambiente, e a ser encorajadas nesse interesse pelos pais. Embora não houvesse leitores precoces na nossa amostra, muitas das crianças, quando entraram para escola, já conseguiam ler algumas palavras e escrever os seus nomes, e estas capacidades parecem ter-lhes sido deliberadamente ensinadas pelos pais. No entanto, muito mais importante enquanto preparação para a escola foi um interesse geral pelos livros, revistas e catálogos, e a posse pessoal de livros pela criança. Os valores destas medidas estavam associados com os valores do teste aos 5 anos, com correlações de $r = 0,54$ e $r = 0,60$ respectivamente. Mas a associação mais marcada de entre todas as investigadas foi com o ponto até ao qual a criança mostrava uma tendência para passar longos períodos de tempo em actividades associadas ao ler e ao escrever ($r = 0,68$). Esses interesses e hábitos na criança devem-se sobretudo ao exemplo fornecido pelos pais e ao ponto até ao qual os pais partilharam os seus próprios interesses com os filhos. Isto é confirmado pela íntima associação entre as medidas separadas do interesse dos pais e das crianças pela leitura e pela escrita ($r = 0,74$). Parece assim ser largamente resultado de repetidas interações com os pais — em torno de ver livros e outro material impresso, de ouvir histórias e de tentativas de desenhar e escrever — o facto de algumas crianças adquirirem as capacidades associadas à linguagem escrita, o que lhes dá apreciável vantagem na transição da casa para a escola. Deve-se acrescentar, no entanto, que a qualidade da conversação mais geral também é impor-

tante. Num estudo anterior de uma amostra idêntica de crianças (Wells e Raban, 1978), uma medida da qualidade do discurso do adulto nos últimos anos que antecedem a escola estava estreitamente associada ao aproveitamento na idade de 7 anos ($r = 0,66$, $N = 20$), apesar de nesse estudo só o aproveitamento na leitura ter sido investigado.

É neste contexto que melhor podemos compreender a associação detectada entre o aproveitamento das crianças na escola e o seu tipo de enquadramento familiar. Não se encontrou nenhuma associação identicamente significativa nos primeiros estágios de desenvolvimento da linguagem em casa, quer com os perfis de linguagem das crianças, quer com a qualidade do discurso do adulto que lhes era dirigido. Nem havia uma relação significativa entre o tipo de enquadramento familiar e o quantitativo de ajuda que os pais declararam ter dado nos trabalhos escolares, depois de as crianças terem entrado para a escola. Contudo, em ambas as ocasiões, quando as crianças eram avaliadas na escola, as suas *performances* nos diversos testes estava significativamente correlacionada com o seu tipo de enquadramento familiar, sendo a correlação com todos os valores de teste $r = 0,66$ aos 5 anos e $r = 0,59$ aos 7 anos (¹). A razão para estas associações torna-se clara ao examinarmos a relação entre o tipo de enquadramento familiar e as medidas do interesse pelo ler

(¹) Deve-se, contudo, dizer que a real dimensão das correlações foi provavelmente aumentada pelo modo como a amostra foi seleccionada. No sentido de maximizar as oportunidades de comparações das características dos aproveitamentos altos e baixos, a amostra foi enviesada a favor das crianças com valores relativamente extremos no perfil da linguagem aos 3 anos e meio, e já se tinha detectado que estas crianças tendiam mais a provir dos dois extremos da escala de enquadramento familiar (Wells, 1978). Em ambas as idades, as correlações mais altas com testes individuais verificaram-se naqueles que implicavam a escrita.

e escrever em casa. A correlação foi, para pais e crianças, de $r = 0,65$. Parece, portanto, que a importante diferença associada aos tipos de enquadramento familiar radica no valor que é atribuído ao ler e ao escrever e à permuta de significados, relativamente independente do contexto, que é facilitada pelo poder simbólico da linguagem, particularmente na sua forma escrita. E, como seria de esperar, isto está associado ao grau de educação dos próprios pais e ao papel que a leitura e a escrita desempenham nas suas actividades quotidianas (Wells, no prelo). Quando as crianças são, frequentemente e desde cedo, envolvidas nesses usos da linguagem, elas não só desenvolvem interesses e capacidades que serão relevantes na aquisição do ler e escrever na escola, como também começam a desenvolver uma facilidade nos usos «livres» da linguagem que são característicos da conversa em muitas salas de aula, e também em situações de teste, tais como aquelas em que o aproveitamento é formalmente avaliado.

Aí reside uma influência importante sobre o aproveitamento escolar que ainda não investigámos completamente: a interacção entre o professor e o aluno que fornece o contexto de grande parte da aprendizagem que se verifica na escola. Tal como as diferenças qualitativas no discurso dirigido às crianças nos primeiros estágios de aprendizagem da linguagem estavam associados ao seu índice de progresso, também se podia esperar que idênticas diferenças entre professores nos seus estilos de ensino estivessem associadas ao progresso das crianças na escola. No primeiro estudo já referido (Wells e Raban, 1978), detectou-se uma tendência no sentido de as crianças com maior ou menor progresso no aprender a ler do que o previsto com base no seu conhecimento da escrita ao entrarem para a escola terem sido ensinadas por professores que eram subjectivamente tidos como de maior ou menor sucesso do que a média no seu estilo de ensinar. No presente estudo disporemos

de medidas do estilo de ensino mais objectivas, a partir das gravações efectuadas da interacção naturalmente surgida na sala de aula, mas a análise deste material ainda tem de ser completada.

Se considerarmos, contudo, as conversações através das quais a aprendizagem se processa nos primeiros anos de escola, teremos de atribuir o mesmo reconhecimento à natureza recíproca da interacção, tal como sucedeu em relação aos primeiros estágios de aprendizagem da linguagem. Embora a possibilidade de os alunos influenciarem o tópico e o objectivo da conversação esteja severamente limitada na maioria das salas de aula, há ainda diferenças bastante acentuadas entre as crianças no que toca à predisposição para iniciar tópicos e no grau em que as suas contribuições são consideradas adequadas ao objectivo do professor num qualquer aspecto. E pode-se observar que essas diferenças afectam o estilo dos professores em termos que restringem as oportunidades para a aprendizagem do aluno.

Igualmente importantes são os ajustamentos mais globais que os professores efectuam às capacidades detectadas nos seus alunos. Alguns investigadores têm afirmado que os professores tendem a ter expectativas estereotipadas face aos seus alunos, com base num limitado conhecimento do respectivo enquadramento familiar, ou em características tão superficiais do seu discurso como o sotaque e o dialecto, e que, em consequência disso, modificam o currículo e o seu estilo de ensino de tal modo que as suas expectativas acabarão por ser, mais provavelmente, correspondidas. Podendo isto ser parcialmente verdadeiro, uma influência muito mais importante sobre o comportamento do professor reside nas diferenças realmente observadas entre as crianças no que toca à sua capacidade para lidarem com situações do tipo teste e ao seu conhecimento da escrita ao entrarem para a escola. Dado que estas diferenças são, de facto, fortemente condicionadoras do ul-

terior aproveitamento no contexto do tipo de currículo que é típico na maioria das escolas, não é de admirar que as diferenças no domínio da linguagem oral, enquanto tal, não pareçam desempenhar grande papel na determinação do aproveitamento na idade de 7 anos, tal como se podia esperar na sequência dos argumentos que têm sido adiantados quanto ao papel da linguagem no sucesso escolar.

Resumindo: parece, portanto, que — embora o aproveitamento académico esteja até certo ponto dependente do domínio da linguagem oral, e este, por sua vez, associado à qualidade da interacção linguística experimentada durante os anos pré-escolares — um estilo adulto de conversação que facilita o desenvolvimento da linguagem oral não é, em si, suficiente para habilitar a criança a beneficiar das oportunidades de aprendizagem fornecidas pelo contexto mais formal da sala de aula. A familiaridade com usos da linguagem mais abstractos e menos dependentes do contexto — como os que estão associados ao texto escrito —, parecem ser aqui particularmente importantes, o que tende a ser associado com o lugar e valor da escrita no quotidiano dos pais, o que, por sua vez, está associado ao respectivo estatuto educacional e profissional. Quando não se verifica esta familiaridade, as crianças estão em desvantagem, quer porque lhes faltam capacidades que são importantes para a aprendizagem na escola, quer porque esta falta de capacidades afecta as formas pelas quais os seus professores irão interagir com elas.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste documento, como aqueles a que a maioria dos investigadores se referem, derivam da análise correlacional de variáveis sumárias, tais como frequências de tipos particulares de expressões, valores em testes e respostas

codificadas a perguntas em entrevista. No entanto, enquanto estes resultados têm valor heurístico ao identificarem factores associados à aprendizagem das crianças, a implicação mais importante dos elementos aqui referidos é a de que esta abordagem metodológica não consegue explicar a dinâmica da situação de aprendizagem tal com ela é experimentada — nomeadamente através da interacção por conversação. Tem-se afirmado que uma das características essenciais dessa interacção consiste no facto de o alcance integral de determinadas expressões ou de outros tipos de comportamento de comunicação só poder ser totalmente compreendido quando são encarados como contribuições estratégicas para a construção de uma realidade inter-subjectiva, na qual os significados e as intenções são negociados por ambos os participantes — o adulto e a criança. O contexto conversacional da aprendizagem é, assim, uma criação conjunta, e encontrar os métodos apropriados de análise que permitam confirmar devidamente este facto continua a ser um dos mais importantes objectivos das nossas futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. (1971) — *Class, Codes and Control, Vol. 1*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- BLOUNT, B. G. (1977) — *Parental Speech to Children: Cultural Patterns*. Doc. apresentado à Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, em 1977.
- BRIMER, M. A. e DUNN, L. (1963) — *English Picture Vocabulary Test*. National Foundation for Educational Research, Slough.
- CHOMSKY, N. A. (1965) — *Aspects of the Theory of Syntax*. M. I. T. Press. Cambridge Mass.
- CLARK, M. (1976) — *Young Fluent Readers*. Heinemann, Londres.
- CLAY, M. M. (1972) — *The Early Detection of Reading Difficulties: a diagnostic survey*, Heinemann Educational, Londres.
- CROSS, T. G. (1978) — «Mother's speech and its association with rate of linguistic development in young children», in Snow, C. e Waterson, N. (eds.), *The Development of Communication*, Wiley, Chichester.
- DONALDSON, M. (1978) — *Children's Minds*. Fontana, Londres.
- DURKIN, D. (1966) — *Children Who Read Early*. Teachers' College Press, Nova Iorque.
- FURROW, D., NELSON, K., e BENEDICT, H. (1979) — «Mothers' speech to children and syntactic development: some simple relationships», *Journal of Child Language* 6: 423-442.
- LABOV, W. (1970) — «The logic of non-standard English», in Williams, F. (ed.), *Language and Poverty*, Markham Publishing Co., Chicago.
- LABOV, W. e FANSHEL, D. (1977) — *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. Academic Press, Nova Iorque.
- NEALE, M. D. (1969) — *Neale Analysis of Reading Ability* (2.^a ed.), Macmillan Education, Basingstoke.
- NELSON, K. (1973) — *Structure and Strategy in Learning to Talk*. Monografia da Society for Research in Child Development, 38, 1-2. Ser. No. 149.
- NELSON, K. (1979) — *Individual Differences in Language Development: Implications for Development and Language*. City University of New York (mimeo).
- NEWPORT, E. L., GLEITMAN, H. e GLEITMAN, L. R. (1977) — «Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style», in Snow, C. E. e Ferguson, C. (eds.), *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. (1974) — «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50: 696-735.
- SAVIC, S. (1979) — *How Twins Learn to Talk*, Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Novi Sad, Jugoslávia, 1977. Trad. inglesa de V. Felbabov (1979).
- SNOW, C. (1977) — «Mother's speech research: from input to acquisition», in Snow, C. e Ferguson, C. (eds.), *Talking to Children*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WELLS, C. G. (1974) — «Language Development in Pre-School Children: Project Report», *Journal of Child Language*, 1: 158-162.
- WELLS, C. G. (1978) — *Language Development in Pre-School Children*. Relatório final ao Social Science Research Council.

- WELLS, C. G. (no prelo) — *Learning through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge University Press. Cambridge.
- WELLS, C. G. (no prelo) — «Adjustments in adult-child conversation: some effects on interaction», in Giles, H., Robinson, W. P. e Smith, P. M. (eds.), *Language: Social-Psychological Perspectives*. Pergamon. Oxford.
- WELLS, C. G., BARNES, S. B. e SATTERLY, D. (em preparação).
- WELLS, G., MONTGOMERY, M. e MACLURE, M. (1979) — «Adult-child discourse: outline of a model of analysis», *Journal of Pragmatics*, 3: 337-380.
- WELLS, C. G. e RABAN, E. B. (1978) — *Children Learning to Read*. Relatório final ao Social Science Research Council.
- WELLS, C. G. e ROBINSON, W. P. (no prelo) — «The role of adult speech in language development», in Fraser, C. e Scherer, K. (eds.), *The Social Psychology of Language*. Cambridge University Press. Cambridge.
- WELL, B., FERRIER, L. e WELLS, C. G. (1975) — *Children and their Parents — Who Starts the Talking — Why and When?* Doc. apresentado à Language and Social Context Conference, Stirling, Janeiro de 1975.