

A negociação do Significado: Falar e aprender nos primeiros anos

GORDON WELLS (*)
e JOHN NICHOLLS (**)

Numa recente viagem de comboio para Londres, aconteceu o seguinte episódio. Uma menina com cerca de 7 anos entrou num compartimento com a sua avó, a qual, para ajudar a passar o tempo, tinha comprado alguns livros de quadradinhos para a criança ler. Na contracapa de um deles havia um jogo que consistia numa pista de pequenos quadrados a percorrer pelos jogadores de acordo com o lançamento de um dado. Escusado será dizer que a menina não tardou a declarar que queria jogar, mas, como a avó lhe fez notar, não tinham nenhum dado. A criança ficou muito desapontada com isto, até que a avó sugeriu que talvez pudessem jogar se fizessem um dado, usando, para isso, números escritos num papel. Então a criança cortou uma folha de papel em seis pequenos pedaços e, depois de pensar longa e cuidadosamente, escreveu os números de um a seis nos referidos pedaços. Depois arranjam uma maneira de tapar os pedaços de modo a que cada jogador,

aquando da sua vez, pudesse introduzir a mão debaixo da cobertura e tirar um dos pedaços de papel. Tendo concordado nesta solução como alternativa para o efeito de lançar o dado, começaram alegremente a jogar.

Esta história está descrita com algum detalhe porque parece ilustrar com muita beleza o significado pretendido pelo título deste artigo.

Vamos considerar duas pessoas a trabalharem juntas para resolverem um problema recorrendo à fala, ao pensamento e agindo em colaboração.

O SIGNIFICADO DA NEGOCIAÇÃO

Um ponto a realçar desde já é que o significado não é algo de inerte. Tantas vezes nos interrogamos sobre o significado de palavras que é fácil supor que o significado reside, de algum modo, nas próprias palavras. Certamente que a maioria das palavras têm «significados» que podem ser especificados nos artigos dos dicionários, mas essas definições estão expressas em termos de outras palavras, pelo que o significado

(*) Center for the study of Language and Communication University of Bristol, School of Education.

(**) Keswick Hall College of Education, Norwich.

permanece estático e impessoal. Quando a linguagem é usada para comunicar — excepto num discurso muito «científico» o significado não é nada disso. Na verdade, a palavra «significado», pela sua forma, chama a atenção para o facto de se referir a um processo — uma forma de «fazer» — e não a uma entidade ou a uma coisa.

O significado é, então, uma actividade: a tradução de experiência pessoal, intenções e ideias num sistema socialmente acordado de comunicação, de modo a que a experiência possa ser partilhada com outros. Significado que, para ser completo requer, por outro lado, um auditor, que é também um activo produtor de significado. Usando o sinal codificado transmitido pelo que fala a outras deixas proporcionadas pela situação, o auditor constrói o significado que ele pensa o emissor pretende enviar, e assinala de algum modo — quer por gestos, quer pelo que diz a seguir — que o significado foi recebido e compreendido.

O resultado final desta troca é o que alguns psicólogos designam por *intersubjectividade*: Eu (o emissor) sei que tu (o receptor) sabes o que eu quero dizer, e tu sabes que eu sei que tu sabes. Qualquer conversação é, por conseguinte, uma actividade de colaboração, requerendo pelo menos dois participantes, os quais, alternadamente oferecem, modificam e ampliam um significado que é construído pelo seu esforço comum. Deve-se acrescentar, é claro, que embora eu tenha descrito o significado como uma actividade envolvendo dois participantes, ela pode envolver mais. O facto é que envolve pelo menos dois e que eles vão alternando, sendo emissores e receptores de intenções singificantes codificadas.

No entanto, a conversação também envolve um contexto — uma situação na qual a comunicação tem lugar. Esses três termos — emissor, receptor e situação — definem aquilo a que chamamos o triângulo de comunicação. Um dos vértices é o emissor

e outro o receptor. O terceiro é a situação na qual a comunicação tem lugar. Contudo, o que aqui se entende por «situação», é, na verdade, bastante complexo. Por um lado, o cenário físico e social — por exemplo, a aula, a reunião ou a cavaqueira fortuita — influencia o tipo de significados que são trocados e o modo como são codificados. Por outro lado, seria exaustivo referir aspectos concretos do modo como essas situações são constituídas e reconhecidas como sendo de um certo tipo⁽¹⁾. Na sua forma mais completa o significado é, então, a actividade de colaboração para construir o triângulo completo de comunicação: emissor e receptor que compartilham o mesmo significado em relação com a situação, desde que acordem na definição desta.

Mas porquê «negociação»? A negociação é necessária porque as pessoas não têm idênticas experiências passadas, nem começam sempre uma conversa com as mesmas expectativas acerca daquilo que se vai falar ou do objectivo a atingir. Excepto nas mais rotineiras trocas de palavras, cada participante tem, por conseguinte, de proceder a constantes ajustamentos para ter em conta o ponto de vista do outro. É neste sentido que definiríamos a conversação como «a negociação do significado».

Se olharmos mais atentamente para o modo como a conversação se processa efectivamente, podemos ver que a negociação está no âmago da sua organização nos princípios de sequência ou «regras de jogo», que permitem que cada passo suceda coerentemente a outro. A estruturação da conversação tem, de facto, recentemente, atraído uma boa dose da atenção dos investigadores, sendo abordada sob vários pontos de

(¹) A relação recíproca entre comunicação e situação é mais desenvolvidamente tratada por French e Woll em C. G. Wells, *Learning through Interaction: the Study of Language and Development*, Cambridge University Press, 1981.

vista⁽²⁾). Uma parte importante desse interesse tem-se debruçado sobre o facto de um discurso, ou «acto de conversação», suscitar expectativas que são, de algum modo, satisfeitas pela intervenção seguinte do emissor. Um exemplo óbvio é a expectativa de que a uma pergunta se seguirá uma resposta de qualquer tipo, ou de que a um pedido se seguirá uma concordância ou uma recusa, seja ela directa ou com reservas.

Sob certos pontos de vista, o ténis proporciona uma analogia que ajuda a analisar a organização interna da conversação. Após o serviço, cada batida é influenciada pela batida anterior e vai por sua vez, influenciar a batida que se segue. Se recebermos o serviço, o tipo de batida com que somos capazes de responder apenas em parte depende da habilidade que se tem como jogador. Ela depende também da rapidez do serviço e da direcção com que ele vem. Depois, o modo como o serviço é devolvido, quer se use por exemplo, uma bola adiantada ou uma atrasada e o tipo de batida influencia, por seu turno, a batida seguinte de que o nosso adversário será capaz. Contudo, na maior parte dos casos, a conversação ao invés do ténis, é não-competitiva, e, por isso, a analogia não deve ser levada muito longe. Não obstante, é muito importante ter em conta que, uma vez a conversa começada, aquilo que cada pessoa diz é, conformado e influenciado pelo que se passou antes — par-

(²) Ver, por exemplo, H. Sacks, E. A. Schegloff e G. Jefferson, «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», *Language*, 50, 696-735 (1974); J. McH. Sinclair e Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, 1975; C. G. Wells, Montgomery e M. MacLure, «Adult-child discourse: outline of a model of analysis», *Journal of Pragmatics*, 3, 337-380 (1979). Para uma abordagem mais geral e extensa da organização da conversação: C. G. Wells, *Learning through Interaction: the Study of Language Development*, Cambridge University Press, 1981.

ticularmente pelo que acabou de ser dito — e como isso influencia o que vai ser dito a seguir, e assim sucessivamente.

A razão porque pusemos tanto ênfase na natureza colaborativa da significação através da conversação é a de crermos que, nos primeiros anos, é ela que conforma a matriz essencial para todo o tipo de aprendizagem. Para começar, é através da conversação que a criança desenvolve a capacidade de falar e compreender — acaba, de facto, por ser um membro da comunidade falante. Mas as mesmas conversas também proporcionam um meio de estimular a sua compreensão do mundo. Ouvir uma linguagem e usá-la para aprender outras coisas são, portanto, acções simultâneas e inseparáveis. Porque o mundo em que crescemos é formado e mantido pela actividade social, da qual a conversação é parte integrante e principal, o triângulo da comunicação com a respectiva negociação do significado, proporciona um esqueleto no âmbito do qual quase toda a nossa primeira aprendizagem tem lugar. O espantoso nisto é que o complexo e hábil comportamento necessário à conversação é dominado por quase todas as crianças logo nos primeiros anos de vida.

APRENDER A COMUNICAR

Não há uma teoria geralmente aceite que explique este espantoso feito mas há um ponto sobre o qual não pode haver dúvidas — a ansiosamente esperada «primeira» palavra de um bebé não é, certamente, o seu primeiro estágio de aprendizagem.

Recentemente, um de nós visitou um amigo cujo primeiro filho acabara de nascer dois dias antes. O novo bebé já conseguia levantar a cabeça da almofada e virá-la, mas o que era ainda mais interessante era o novo comportamento da mãe. Quando ela pegava no bebé, prescrutava a face dele à procura de expressões que significassem

alguma coisa, e respondia ao que via. Por exemplo, ao ver o que parecia um vago sorriso, respondia-lhe com outro em troca. Claro que, naquela idade, é muito improvável que os gestos do bebé fossem intencionais. Mas isso não importa. O que é importante é que ela os tratava *como se* eles fossem intencionais — proporcionando, portanto, um esqueleto «conversacional» com o qual ele iria eventualmente descobrindo a significação comunicativa do comportamento materno e do seu próprio.

O episódio ilustra o tipo de interacção que foi recente e cuidadosamente estudada por Trevarthen⁽³⁾. Há já alguns anos que ele tem vindo a filmar mães com os seus bebés — desde algumas semanas até cerca de um ano de idade. Os seus filmes mostram, repetidamente, um tipo de interacção entre mãe e bebé que ele chamou «protoconversação». Nas primeiras semanas de vida, quando o bebé faz um gesto involuntário tal como beicinho ou franzir as sobrancelhas, a mãe responde com um gesto semelhante, e acontecem cadeias bastante longas, construídas a partir deste padrão básico. Inicialmente, o sucesso destas trocas está dependente do ajustamento das respostas da mãe às iniciativas do bebé, sempre que elas se verificam. Mas, gradualmente, por serem tratadas como se visassem a comunicação, os bebés começam a produzir sons e gestos que são claramente intencionais. Um desenvolvimento posterior, que leva algum tempo a emergir, é aquele em que os bebés aprendem

a responder a gestos e à fala da iniciativa das mães.

Se seguirmos o trabalho de Trevarthen durante um período mais longo, podemos ver como esta comunicação puramente interpessoal é alargada a objectos do mundo exterior. Um modo típico dessa aprendizagem se desenvolver é aquele em que um bebé, olhando em redor numa sala, dirige a atenção para um determinado objecto e a mãe segue a linha do seu olhar até os dois estarem a olhar para a mesma coisa. O que rapidamente acontece, através de vários padrões de comportamento, é que a mãe e o filho aprendem a dirigir a atenção, um do outro, para um objecto através do olhar. Claro que às vezes acontece, e especialmente no caso da mãe, que se pode agarrar e mostrar o objecto. A importância deste desenvolvimento reside no facto de passar a haver no campo perceptivo, um «objecto» partilhado no qual se concentra a atenção inter-subjectiva. Não apenas a mãe e o filho estão ambos a prestar atenção à mesma coisa — também cada um deles sabe que é isso que se está a passar. Por isso, apesar de não haver um verdadeiro discurso por parte do bebé, deu-se um passo essencial no desenvolvimento da linguagem, já que o triângulo da comunicação foi totalmente estabelecido.

Quando têm cerca de um ano de idade, a maior parte das crianças começaram já a produzir um discurso, integrado neste triângulo de comunicação. Foi a esta etapa do desenvolvimento que Bruner dedicou recentemente o seu trabalho de investigação, dirigindo-o para o tipo de interacção entre mães e bebés que tem lugar no que ele chama «trocas rituais ou de rotina». De

(3) C. Trevarthen, «Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity», M. Bullowa (ed.), *Before Speech: the Beginning of Human Cooperation*, Cambridge University Press, 1977. C. Trevarthen e P. Hubley, «Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year», em A. Lock (ed.), *Action, Gesture and Symbol: the Emergence of Language*, Academic Press, 1978.

(4) J. S. Bruner, «The ontogenesis of speech acts», *Journal of Child Language*, vol. 2, 1-20 (1975).

facto, o que ele tem investigado são as trocas lúdicas que se dão na altura de vestir, durante as refeições, no banho e no brincar em conjunto com certo tipo de brinquedos. Embora a sua pesquisa tenha sido feita em laboratório, pensamos que as suas conclusões se podem também generalizar para o que se passa em casa. Em apoio deste ponto de vista, podemos apontar algumas entrevistas que foram feitas recentemente aos pais das crianças que tomaram parte no estudo longitudinal em Bristol⁽⁶⁾. Foi-lhes pedido para fixarem a sua atenção seis anos atrás e recordarem como é que procediam com os filhos quando eles tinham menos de um ano. Entre outras coisas, perguntou-se-lhes se eram capazes de se lembrar de alguns jogos que costumassem jogar. A maior parte deles disse que não, mas, após novas perguntas, conclui-se que, em muitos casos, não tinham nomes para os jogos que, efectivamente jogavam. Quando lhes perguntavam «e às escondidas?» ou «aos cinco cantinhos?», e jogos assim, normalmente respondiam, «sim, claro, jogávamos a isso».

São estes jogos íntimos, que a maior parte das pessoas considera inconsequentes, que Bruner tem vindo a investigar. Um dos jogos consistia em brincar com um palhaço metido num cone de modo que se podia fazê-lo saltar para fora e escondê-lo de novo. As observações de Bruner mostraram que havia no jogo um padrão regular ou sequência de estádios — por outras palavras, uma «estrutura». Primeiro a mãe mostrava o brinquedo e, quando era evidente que o bebé o tinha visto e ambos estavam a olhar para ele, a mãe fazia-o desaparecer. De-

(6) Para uma descrição mais completa do programa de investigação longitudinal, de Bristol, 'Language at Home and at School', ver Wells (1981), obra referida na nota 1. Investigação financeiramente apoiada pela Social Science Research Council and Nuffield Foundation.

pois de uma pausa para criar expectativa, ela fazia-o saltar de novo e ambos riam ruidosamente antes de repetirem a cena. Estabelecia-se então uma compreensão da estrutura do jogo — «mostrar, desaparecer, reaparecer, não é divertido?». Mas Bruner também aponta o facto de, uma vez estabelecida a sequência, surgirem palavras a assinalar os estádios da sequência e subsequentemente, a criança tomar a iniciativa no jogo⁽⁷⁾.

O argumento de Bruner é que estas «transacções rituais» permitem à criança começar a aperceber-se da estrutura da comunicação linguística — troca de papéis, o modo como a linguagem marca os pontos de transição na troca e o modo como também marca o papel activo de cada interveniente. Neste estádio, a criança ainda só consegue produzir algumas elocuições de uma só palavra, mas, começando a aperceber-se da relação entre fazer e dizer, dá mais um passo no percurso que fará dela um conservador competente⁽⁷⁾.

APRENDER PELA CONVERSAÇÃO

Em 1971, quando a pesquisa de Bristol foi iniciada, as possibilidades de gravação

(6) N. Ratner e J. S. Bruner, «Games, social exchange and the acquisition of language», *Journal of Child Language*, 5, 391-402 (1978).

(7) A perspectiva de Bruner sugere, evidentemente, que o papel dos pais nessa aprendizagem é crucial. Sabemos que muitas crianças pequenas, mesmo antes de terem um ano, passam a maior parte do tempo com amas. Muitos pais não têm consciência da sua importância relativamente ao desenvolvimento intelectual inicial e, nalguns casos, seria importante um tipo especial de Acção Educacional ao Domicílio ('Educational Home Visiting'). Não nos é possível, neste trabalho, desenvolver o assunto, sobre alguns destes aspectos, ver J. Nicholls, «Home Visiting: Origins and Implications» (a publicar).

não eram tão grandes como o são hoje, — e daí que as observações não se iniciassem antes de se saber que as crianças já tinham começado a dizer umas palavras. É agora claro que se perdeu um estágio crucial no desenvolvimento da linguagem, mas isto mostra-nos como a investigação progrediu rapidamente, pois, nessa altura, não se tinha, em geral, a noção de como o primeiro ano de vida é importante para o estudo do desenvolvimento da linguagem. De facto as gravações começaram quando as crianças tinham cerca de quinze meses e uma apreciável parte da amostra de crianças está ainda, 7 anos depois, a ser periodicamente observada. Estamos, por isso, em condições de ilustrar os estádios subsequentes com exemplos tirados de algumas gravações que foram feitas.

O trabalho de Trevarthen e Bruner foi citado no sentido de mostrar que os bebés aprendem a comunicar e aprendem regras de conversação antes de conseguirem realmente falar usando palavras que uma pessoa de fora consiga perceber. O nosso primeiro exemplo do material de Bristol mostra como Mark, aos 23 meses, ultrapassou este estágio, passando a ser capaz de produzir uma forma mais reconhecível de linguagem. A gravação foi feita na cozinha, depois do pequeno almoço, enquanto Helen, a irmã de 9 meses, estava na cadeira de bebé. Mark estava fascinado por ter descoberto que, quando olhava para o espelho, podia ver-se a si e à mãe. A conversa daí resultante está transcrita com o discurso de Mark à esquerda e o da mãe ao centro (Quadro I).

Quando a gravação é passada, o «oh» final de Mark provoca sempre o riso. Isto parece acontecer porque as pessoas sentem que Mark aprendeu a responder, em conversa, a uma informação — mesmo que ele realmente não tenha percebido o que foi dito. Mas isto é, manifestamente, uma verdadeira conversa. Embora Mark se res-

trinja a falas de uma ou duas palavras, as suas respostas estão cheias de sentido e a mãe é capaz de o captar e de lhe responder.

É, contudo, o papel da mãe na conversação que nos interessa particularmente e que gostaríamos de analisar com mais pormenor, porque mostra como ela habilmente o ajuda a aprender a comunicar através da linguagem. Na primeira parte da conversa (falas 1-16) a mãe mantém o interesse de Mark e a gravação mostra como a subida de entoação e um climax nas suas respostas (5 e 9) têm o efeito de dizer «Sim, compreendo-te, estou interessada, diz-me mais». Com efeito, ela transmite-lhe a mensagem de que é divertido falar, de que está interessada e espera que a conversa continue.

Nas falas 17 e 18, a mãe de Mark tenta introduzir um novo tópico — e nada acontece durante 30 segundos. Não pensamos que tenha sido a falta de interesse pela irmã bebé a produzir o hiato, mas principalmente a sua ainda limitada capacidade de empenhamento na conversação. As gravações contêm muitas «pausas» como esta quando as crianças envolvidas se encontram nos primeiros estádios de aprendizagem da conversação. O que parece provável é que só consigam manter uma conversação quando forem elas as iniciadoras do tópico — e raramente são tão bem sucedidas se o tópico é iniciado por outra pessoa. O que certamente faz sentido, porque, se se iniciar o tópico, começa-se a falar a partir de uma experiência a que se deu forma. Mas quando é outrem a iniciar o tópico, temos de ter muito mais trabalho tentando reorganizar a nossa própria experiência para captar o que a outra pessoa quer dizer. De facto, Trevarthen encontrou exactamente a mesma coisa nas suas «proto-conversações». Durante algum tempo, era quase sempre o bebé quem tinha a iniciativa, e, se era a mãe a tentar iniciar uma comunicação, muitas vezes o bebé acabava por se alhear.

QUADRO I

MARK	MÃE
1. Mamã (vocativo, a chamar a atenção) [Mummy]	
2. Mamã (= Estou a ver a mamã) [Mummy]	
3.	O que é? [What?]
4. Ali... ali Mark [There — there Mark]	
5.	É o Mark? [Is that Mark?]
6. Mamã (= Estou a ver a mamã) [Mummy]	
7.	Hmm...
8. Mamã [Mummy]	
9.	Sim,... é a mamã [Yes,... that's Mummy]
10. (Pouco claro)	
11. Mamã [Mummy]	
12. Mamã (vocativo) [Mummy]	
13.	Hmm
14. Ali mamã [There Mummy]	
15. Mamã (vocativo) [Mummy]	
16. Ali Mark ali [There Mark there]	
17.	Olha para a Helen [Look at Helen]
18.	Ela vai dormir [She's going to sleep]
19. (Sons significando "Olha para ali")	
20. Pássaros Mamã (vocativo) [Birds Mummy]	
21.	Hmm
22. Ássaros (= pássaros) [Jubs (= birds)]	
23.	O que é que eles estão a fazer? [What are they doing?]
24. Ássaros pão [Jubs bread]	
25.	Oh, olha [Oh look]
26.	Estão a comer grãos [They're eating the berries aren't they]
27. Sim [Yeh]	
28.	É a comida deles [That's their food]
29.	Os grãos são o jantar deles [They have berries for dinner]
30. Oh	

(30 segundos de interrupção)
(Mark viu pássaros no jardim)

Isto torna particularmente interessante o que acontece entre as falas 19 e 23. Na 19, Mark diz qualquer coisa que procura anunciar um novo tópico que o interessou. Pela fala 23 é claro que a mãe o entende — a inter-subjectividade foi alcançada e o triângulo comunicativo restabeleceu-se integralmente. Ele já pode comentar o seu novo tópico — «Ássaros pão». A mãe capta o significado e responde com mais informação, que dá a Mark a oportunidade de alcançar um maior sucesso como «respondente» do que tinha alcançado na fala 18. Este parece um belo exemplo do ensino intuitivo por parte da mãe de Mark. Ela espera até que a inter-subjectividade da atenção seja alcançada, e então acrescenta

algo ao tópico que Mark propôs. De um ponto de vista puramente linguístico encontramos aqui um fascinante exemplo de coesão léxica — «comida», «grãos», «jantar», «comer» — um grupo de palavras que ligam umas com as outras. A mãe de Mark não só lhe ensina a linguagem como o faz através da situação em que ambos estão interessados — certamente o método ideal para ensinar a língua materna!

O exemplo seguinte é outra conversa entre Mark e a mãe — precisamente dois meses mais tarde. Mark está a olhar pela janela. Antes estivera a observar um homem a trabalhar no jardim em frente — mas o homem agora desapareceu.

QUADRO 2

MARK	MÃE	
1. Onde foi homem? [Where man gone?]		
2. Onde foi homem? [Where man gone?]		
3.	Não sei [I don't know]	
4.	É capaz de ter ido para dentro porque está a nevar [I expect he's gone inside because it's snowing]	
5. Onde foi homem? [Where man gone?]		
6.	Para casa [In the house]	
7. Anh?		
8.	Para casa dele [Into his house]	
9. Não [No]		
10. Não [No]		
11. Foi à loja, mamã (vocativo) [Gone to shop Mummy]		
12.	Foi aonde? [Gone where?]	
13. Foi loja [Gone shop]		
14.	À loja? [To the shop?]	(Há uma loja perto da casa de Mark)
15. Sim [Yeh]		
16.	O que é que ele foi comprar? [What's he going to buy?]	

- | | |
|---|--|
| 17. Euh... bolachas
[<i>Er-biscuits</i>] | |
| 18. | Bolachas... hmm...
[<i>Biscuits-mm</i>] |
| 19. Anh? | |
| 20. | Hmm |
| 21. | E que mais?
[<i>What else?</i>] |
| 22. Euh... carne
[<i>Er-meat</i>] | |
| 23. | Hmm |
| 24. Carne... euh...
[<i>Meat... er...</i>] | |
| 25. Bolinhos
[<i>Sweeties</i>] | |
| 26. Comprar um grande saco
de bolos
[<i>Buy a big bag of sweets</i>] | |
| 27. | Comprar bolos?
[<i>Buy sweets?</i>] |
| 28. Sim
[<i>Yeh</i>] | |
| 29. Ho... euh... homem comprar... o homem comprar bolos
[<i>M... er... man — buy — the man buy sweets</i>] | |
| 30. | Foi?
[<i>Will he?</i>] |
| 31. Sim
[<i>Yeh</i>] | |
| 32. Papá comprar bolos
[<i>Daddy buy sweets</i>] | |
| 33. Papá comprar bolos
[<i>Daddy buy sweets</i>] | |
| 34. | Porquê?
[<i>Why?</i>] |
| 35. Oh... euh... Loja
[<i>Oh er... shop</i>] | |
| 36. Mark comprar uns... bolos... bolinhos
[<i>Mark do buy some — sweets — sweeties</i>] | |
| 37. Mark comprar uns...
hmm...
[<i>Mark buy some — um —</i>] | |
| 38. Mark comprar uns...
hmm...
[<i>Mark buy some — um —</i>] | |
| 39. Comprei
[<i>I did</i>] | |

Não será excessivo considerar estas falas de Mark como a construção de uma «história», apesar da mudança de personagem central — o homem que ele vê dá lugar ao Papá e, finalmente, ao próprio Mark. É sem dúvida algo de notável para uma criança de 2 anos e 1 mês, e mostra o muito que aprendeu no curto período de dois meses. A extensão e a complexidade das falas

11, 26 e 36, por exemplo, vão muito mais longe do que se verificara na gravação anterior, mostrando-se já capaz de responder adequadamente a perguntas que solicitam informação (17 e 22). Eventualmente ainda mais notável será o facto de a sua pergunta inicial e a resposta que ele lhe dá em (11) se referirem a uma pessoa e a acontecimentos já ultrapassados no espaço e no tempo.

Aqui, contudo, também como no exemplo anterior, é o comportamento da mãe que consideramos especialmente interessante. Chamamos-lhe a história de Mark, mas, de facto, trata-se claramente de uma construção conjunta — uma negociação de significado. Respondendo à rejeição de Mark, à sua compreensível resposta à pergunta de abertura, a mãe podia muito bem ter dito: «Não sejas tonto, querido, disse-te agora mesmo que ele foi para casa.» Mas ela não fez isso. Primeiro procurou ver se o entendia (falas 12 a 14) e depois juntou-se-lhe no

jogo. Poderíamos chamar a isso uma estratégia «de desenvolvimento» ou «de apoio», porque a mãe aceita o que Mark diz e depois ajuda-o a desenvolver e dar continuidade ao que ele quer dizer.

O nosso terceiro exemplo, mostra uma outra mãe com o seu filho de 3 anos e 6 meses. Trata-se de outro rapaz, James, que estivera a brincar no jardim. Acaba de entrar na cozinha e a mãe ajuda-o a tirar a roupa que está enlameada.

QUADRO 3

JAMES	MÃE	
1.	Cá estamos [<i>There we are</i>]	
2.	Ora bem... uma sandália [<i>There — one slipper on</i>]	
3. Estou a ver um pássaro [<i>I can see a bird</i>]		(James consegue vê-lo porque a porta está aberta)
4.	Um quê, amor? [<i>A what love?</i>]	
5. Ver um pássaro [<i>See a bird</i>]		
6.	Está ali? Lá fora? [<i>Is there? Outside?</i>]	(A mãe fala baixinho)
7. Sim [<i>Yes</i>]		(James também fala baixinho)
8. Olha [<i>See</i>]		(Ele aponta para o pássaro)
9.	Ele está a comer alguma coisa? [<i>Is he eating anything?</i>]	(Ambos continuam a falar em voz baixa)
10. Não [<i>No</i>]		
11.	Onde? [<i>Where?</i>]	
12.	Ah, sim, ele está a... [<i>Oh yes, he's getting —</i>]	
13.	Sabes o que é que ele está a fazer? [<i>Do you know what he's doing?</i>]	
14. Não [<i>No</i>]		
15.	Ele está a ir ao... ao saco de papel para ver se tira uns bocados... [<i>He's going to the — the paper sack to try and pick out some pieces —</i>]	
16.	Oh, encontrou lá comida... [<i>Oh, he's got some food there —</i>]	

17.	E acho que ele vai tirar uns bocados de fio do saco para fazer o ninho debaixo do telhado, James [<i>And I expect he'll pick out some pieces of thread from the sack to go and make his nest up underneath the roof James</i>]	
18.	Espera um bocadinho, que eu... [<i>Wait a minute and I'll —</i>]	(James agora quer sair para ver)
19.	Está bem, espera um instante... espera um instante, James [<i>O. K. wait a mo — wait a mo James</i>]	
20.	Aquele pássaro foi-se embora [<i>That bird's gone</i>]	(Ainda a falar baixinho)
21.	Já se foi embora? [<i>Has it gone now</i>]	(Volume de voz normal)
22.	Sim [<i>Yeh</i>]	(Ainda a falar baixinho)
23.	Oh!	
24.	Tira essas calças porque têm aí um bocado de lama [<i>Take those long trousers off because they're a bit muddy in there</i>]	
25.	Uma... oop... ooh! [<i>One..... oops..... ooh</i>]	(Tirar as calças a James)
26.	Assim!... [<i>There</i>]	(Risos)
27.	Com uma meia calçada e outra descalça [<i>One sock on and one sock off</i>]	
28.	Sim [<i>Yeh</i>]	
29.	Uma meia...	(A fala é cortada por James)
30.	Quero m... [<i>I want s—</i>]	
31.	Quero m... [<i>I want s—</i>]	
32.	Só quero uma meia [<i>I only want one sock on</i>]	
33.	Vá lá [<i>Come on</i>]	
34.	Faz favor de calçar as meias como deve ser [<i>You'll have your socks on properly please</i>]	

Supondo que o desenvolvimento da linguagem em James foi similar ao de Mark, facilmente nos apercebemos de que houve um enorme alargamento da competência em apenas um ano. Mas o que nos interessa aqui é o tipo de conversação. Um diz respeito à mudança de roupas, e inicia e fecha o exemplo. A outra, sobre o pássaro,

começa com a fala 3 e acaba na 23. As intenções da mãe são perfeitamente claras no que respeita a mudar a roupa a James. Mas a sua observação (fala 27), quando uma meia sai com as calças, leva James a formar e estabelecer uma intenção diferente — «Só quero uma meia calçada». Os comentários concludentes mostram que não

vai haver qualquer negociação acerca disso. Contudo, na outra sequência, quando James inicia o tópico (fala 3), a mãe faz-lhe perguntas para ter a certeza de estar a partilhar o mesmo significado e, fazendo-o, também ajuda o filho a sustentar a conversação. Uma vez que ela está certa de que se estabeleceu o triângulo comunicativo, dá-lhe algumas informações sobre as razões do comportamento do pássaro (falas 15-17). A linguagem desta informação é relativamente complexa pelo que James está a aprender linguagem ao mesmo tempo que aprende outras coisas. Mais: como no exemplo 1, a aprendizagem emerge naturalmente de uma situação de interesse compartilhado.

O PAPEL DOS PAIS

Gostaríamos de salientar que conversações como estas — e as gravações contêm um número bastante grande de trocas semelhantes — representam o melhor tipo de *curriculum* linguístico pré-escolar, observado em acção. Fala e aprendizagem ocorrendo simultaneamente. Talvez se trate de uma característica destas conversas que os tópicos sejam geralmente iniciados pela criança, mas são precisos dois para que uma conversação funcione: dois para negociar significado e criar oportunidade para que a aprendizagem se verifique. E, como temos tentado mostrar, se um dos participantes é muito jovem, recairá sobre o outro uma responsabilidade muito maior, para que aconteça o máximo de oportunidades. Não que isso requiera treino ou aptidões especiais — basta que o adulto esteja realmente interessado nos significados que a criança propõe, que seja sensível e compreenda as suas intenções, que esteja disposto a aguardar o desenvolvimento e alargamento daqueles significados e interacções através da continuação do diálogo. Mas, embora não seja difícil, o papel do adulto é crucial se

a criança está efectivamente em altura de desenvolver a sua capacidade de aprender através da conversação.

Esta é uma exigência importante e de grande alcance. É razoável perguntar-se, por outro lado, se pode ser apoiada pela investigação de tipo mais formal. Para responder a essa pergunta, Gordon Wells voltou às gravações das crianças na amostragem original de Bristol, seleccionando um grupo de 32, representativo de todo o espectro sócio-cultural e que contém crianças de capacidade muito variável. Visto que as crianças foram seguidas ao longo dos dois primeiros anos na escola infantil, dispomos de dados relativos ao índice do seu desenvolvimento na linguagem e do seu sucesso em adaptar a sua linguagem para corresponder às diferentes solicitações da situação escolar. Tendo dividido essas crianças em 3 grupos — de desenvolvimento rápido, de desenvolvimento lento e um grupo médio — Wells tem-se empenhado recentemente num estudo retrospectivo do discurso que os pais lhes dirigiam nas gravações feitas em casa⁽⁸⁾.

Talvez a mais óbvia diferença entre os grupos seja o quantitativo médio de discurso que os pais dirigiam às respectivas crianças. Num extremo, uma criança do grupo lento só teve 36 falas no período de tempo coberto pelas gravações, enquanto no outro extremo outra criança do grupo rápido recebeu 350 falas no período. Não se dá o caso de *todas* as crianças do grupo lento

⁽⁸⁾ C. G., Wells, «Adjustments in adult-child conversation: some effects of interaction», in H. Giles, W. P. Robinson e P. M. Smith (eds.), *Language: Social Psychological Perspectives*, Pergamon Press, 1980. R. J. Ellis e C. G. Wells, «Enabling factors in adult-child discourse», *First Language*, 1, 46-62 (1980).

terem tido pouco discurso dirigido a elas, nem *todas* as crianças do grupo rápido terem tido muitas — mas há uma significativa tendência nesta direcção. Uma diferença mais importante é a de que o grupo rápido recebia mais discurso de um certo tipo. Os pais dessas crianças reconheciam mais frequentemente as falas dos filhos, alargavam os significados sugeridos pelas falas ou actos das crianças, e dirigiam e controlavam o seu comportamento através do discurso. Estavam também mais inclinadas a fornecer informação contrastante quando necessário — uma forma de correcção indirecta — e a parafrasear ou repetir as suas próprias falas afim de se certificarem de que as crianças os tinham compreendido. Além disso, estes pais usavam falas mais expressivas («que bom», «lindo», «que pena»). Assim, não nos surpreende constatar que a média de falas de adultos em cada passo do diálogo seja maior para os pais do grupo de desenvolvimento rápido, pois frequentemente o adulto, ao mesmo tempo que apreendia a fala anterior da criança, dava-lhe seguimento e depois repetia (total ou parcialmente) para se certificar de que a criança percebera o significado que fora acrescentado. (É, em larga medida, isto que acontece no primeiro exemplo apresentado, em que a mãe de Mark desenvolve a fala deste «Pássaros pão»).

Os dados de Bristol, que estamos a referir, apoiam a nossa primeira asserção — que o mais indicado «currículo de linguagem pré-escolar» é aquele em que as conversações são sobretudo iniciadas pela criança e surgem da actividade prática. O papel essencial do adulto é ajudar a criança a desenvolver o tópico proposto e a manter a conversação. Mas não devemos precipitar a conclusão de que as diferenças no nível de desenvolvimento da linguagem podem ser inteira e exclusivamente atribuídas a diferenças no modo como os pais falam com

as crianças⁽⁹⁾. Até certo ponto, são as crianças que ensinam os pais a falar com elas — e as crianças variam na ajuda que dão a este nível. É um facto que os dados de Bristol sugerem que as crianças de mais rápido desenvolvimento eram, em parte, responsáveis pelo tipo de discurso que lhes era dirigido. Pareciam ter um talento para interessar os pais naquilo em que elas próprias estavam interessadas, e uma aptidão para compreenderem e fazerem-se compreender. É visível que muitas das falas dos adultos parecem ter sido formadas pelo que a criança acabara de dizer. Noutras palavras, quer as crianças de desenvolvimento rápido, quer os respectivos pais, eram participantes bem sucedidos na negociação de um significado partilhado através da conversação.

DE CASA PARA A ESCOLA

Se isto é verdade para a linguagem em casa, é importante considerar o que se passa com as crianças quando começam a ir à escola. Como quaisquer pais podem testemunhar, quando uma criança vai pela primeira vez à escola, o professor representa a fonte do próprio conhecimento. Daí que a primeira experiência de conversação das crianças com os seus professores seja também a sua primeira experiência de uma relação mais formal em que o conhecimento é explicitamente ensinado. É de esperar que essa experiência não as leve a limitar a sua actividade intelectual pensando apenas segundo as linhas prescritas por ou-

(9) O que é exactamente o que muita gente fez no período imediatamente pós-Bernstein no domínio da 'privação linguística'. O Educational Home Visiting, na forma pioneira adoptada pelo esquema Red House, é um exemplo muito claro. Este trabalho é detalhadamente descrito em *Educational Priority*, vol. 4. H. M. S. O. 1975. Para a crítica dessa intervenção bem intencionada mas culturalmente egocêntrica, ver J. Nicholls, «Home Visiting a Note of Caution», *English in Education*, 10, 1, 24-28 (1976).

tros. Porém, os dados relativos à sala de aula que examinámos sugerem que a *negociação* do significado, tal como a descrevemos, é relativamente rara nas trocas aluno/professor — o que não nos deve surpreender dado que a maioria dos professores têm 30 ou mais crianças nas suas aulas.

Gordon Wells escreveu algures sobre os papéis complementares da casa e da escola relativamente ao desenvolvimento da linguagem das crianças⁽¹⁰⁾ e não vamos aqui

(10) C. G. Wells, «Talking with children: the complementary roles of parents and teachers», *English in Education*, 12,2, 15-38 (1978).

repetir as suas razões. Esse artigo era, em parte, dedicado a mostrar que, para algumas crianças, falar com o seu professor pode constituir uma experiência frustrante. Não afirmamos que o exemplo seguinte seja inteiramente típico, mas que ele representa um tipo de conversação na sala de aula muito frequente, em que o professor tenta assegurar-se de que a criança vê algo de acordo com o modo particular como a conversação lhe aparece. O que mostra é um professor a esforçar-se por conseguir a partilha de uma compreensão nos seus próprios termos, e uma criança que permanece completamente confundida. O problema é que os dois par-

QUADRO 4

PROFESSORA	ROSIE
1. São senhoras indianas e que mais? [<i>The're Indian ladies and what else?</i>]	
2.	Estou a ver alguma coisa [<i>I can see something</i>]
3. O que é que vês? [<i>What can you see?</i>]	
4.	E eles estão a ir para a areia [<i>And they're going into the sand</i>]
5. Hm?	(A professora não capta o que Rosie quis dizer) (Rosie devolve o visor)
6.	Veja [<i>You have a look</i>]
7. Vê tu e diz-me [<i>Well you have a look and tell me</i>]	
8. Eu já vi [<i>I've seen it already</i>]	
9. Quero ver se consegues ver [<i>I want to see if you can see</i>]	
10.	(6 segundos de pausa) (Rosie olha)
11.	Oh, eles vão pela areia [<i>Oh they're going in the sand</i>] Eles vão pela areia [<i>They're going in the sand</i>]
12. O que é que está por trás dos homens? [<i>What's behind the men?</i>]	(20 segundos de pausa) (A professora não ouve estes comentários porque está ocupada com outras crianças)
13. Vês os homens de casaco vermelho?	

[*Can you see the men in red coats?*]

(Pausa de 2 segundos)
(Rosie continua a olhar)

14. Vês os homens de casaco vermelho?

[*Can you see the men in red coats?*]

15. O que é que está por trás ... desses homens?

[*What is behind... those men?*]

(Pausa de 4 segundos)

16. Estás a ver?

[*Can you see?*]

(Rosie acena com a cabeça)

17. O que é?

[*What is it?*]

18.

Estão a andar na...
[*They're walking in—*]

19. Desculpa...?

[*Pardon?*]

20.

Estão a andar
[*They're walking*]

21. Sim, estão a andar

[*They're walking yes*]

22. Mas o que é que vem atrás deles?

[*But what's walking behind them?*]

23. Uma coisa muito grande

[*Something very big*]

24.

Um cavalo
[*A horse*]

25. É muito maior do que um cavalo

[*It's much bigger than a horse*]

26. É muito maior do que um cavalo

[*It's much bigger than a horse*]

27. É grande e cinzento e tem um nariz muito comprido a que chamamos tromba

[*It's big and grey and it's got a long nose that we call a trunk*]

28.

Tromba
[*Trunk*]

(Rosie repete)

29. Consegues ver o que é?

[*Can you see what it is?*]

30. O que é?

[*What is it?*]

(Rosie acena com a cabeça)
(Outra criança murmura algo inaudível)

31. Não, isso é o nariz dele

[*No that's what his nose is*]

32. O nariz dele chama-se tromba

[*Its nose is called a trunk*]

33. Consegues ver que animal é?

[*Can you see what the animal is?*]

34.

Não (querendo dizer «Não faço ideia»)
[*No (meaning 'I can't guess')*]

participantes têm expectativas muito diferentes face à interacção, e há pouco esforço para se chegar a um acordo negociado relativamente ao objectivo do diálogo.

Um pequeno grupo de crianças está a ver diapositivos coloridos tirados na Índia e a professora acaba de escolher um e passou o visor a Rosie — uma criança do estudo de Bristol. (Ao contrário das gravações feitas em casa, aqui as falas do adulto estão à esquerda porque a professora é o participante dominante na conversa.)

O episódio inteiro demora cerca de 5 minutos, e, embora a professora dê todas as indicações possíveis, Rosie adopta firmemente estratégias que não ajudam a resolver a tarefa tal como foi proposta pela professora. Assim que para Rosie é claro que ela e a professora não estão a ver a mesma coisa, ela devolve o visor. Apesar de todos os esforços da professora, Rosie persiste em descrever apenas as pessoas que ela vê na foto ou porque não sabe a palavra «elefante» ou, se sabe, porque não percebe a intenção da professora — que consiste em ela dizer a palavra ou admitir que a ignora e perguntar qual é.

Em *Talking with Children* afirma-se que, no sentido de ajudar crianças como Rosie, os professores poderiam usar um estilo mais flexível de interacção do que aquele que é revelado pelos dados de aulas de Bristol. A sugestão foi feita de modo a que essas crianças pudessem ser ajudadas a compreender melhor a conversação na aula se lhes fossem dadas mais oportunidades para negociarem o significado nas suas conversas com o professor. Claro que não seria realista — nem pensamos que fosse desejável — sugerir que os professores tentassem comportar-se mais como os pais, cuja conversa foi citada primeiro, em *todas* as suas conversas de sala de aula, com os seus alunos. Muita da aprendizagem que se faz nas escolas é necessariamente diferente do ensino casual que se verifica em casa. Para algumas crian-

ças, contudo, a transição é mais difícil do que para outras.

Certamente que devemos dar toda a importância aos problemas que se põem aos professores pelo facto de as suas salas de aula estarem cheias e serem barulhentas, e onde o professor se vê confrontado com muitas exigências simultâneas. É difícil encontrar tempo para falar individualmente e sem interrupção com as crianças, e, quando isso acontece, há um forte sentido de obrigação «de pôr as crianças a falar», e, muitas vezes, o meio mais rápido para o fazer consiste em fazer perguntas no sentido de dar continuidade à conversa. Para as crianças mais confiantes, isto pode parecer uma estratégia bem sucedida, porque elas estão aptas a responder à solicitação com respostas que abrem perspectivas ao prosseguimento da conversa. No entanto, como apontámos atrás, as crianças diferem na sua capacidade de ajudar os adultos a comunicar efectivamente com elas. E, quando elas a têm em menor grau e aparentemente têm pouca motivação para compreender e serem compreendidas, a típica troca professor-principiante, baseado numa pergunta não-negociável do professor, pode frustrar uma verdadeira comunicação recíproca. O resultado é que estas oportunidades, tão difíceis de criar para uma interacção um-a-um, não são usadas da melhor maneira: as ocasiões para a aprendizagem tanto pelo professor como pela criança, não são efectivamente utilizadas ou, na pior hipótese, perdem-se sem que se dêem por elas.

Pelas razões já referidas, reconhecemos que um estilo de ensino e aprendizagem em que o significado é negociado, não é fácil de conseguir, particularmente quando algumas das próprias crianças parecem, à primeira vista, não terem muito com que contribuir. Contudo, em muitos casos, elas são muito mais capazes do que as suas mínimas respostas a perguntas podem sugerir. Dando-lhe o devido encorajamento, Rosie por exemplo — que parece bastante incompe-

tente no extracto atrás citado — é bem capaz de desenvolver um tópico acerca do qual ela *está* bem informada. Na verdade, todas as crianças têm informação com interesse para oferecer, o que pode fornecer a base para o prosseguimento do diálogo e da aprendizagem — mas apenas se estivermos preparados para dedicar tempo a ouvir no sentido de descobrir do que se trata.

CONCLUSÃO

Tentámos mostrar, neste artigo, a importância da negociação do significado na conversação entre os pais e as crianças para o desenvolvimento do tipo de habilidades e motivação que são necessários para as crianças virem a ser capazes de aprender através da interacção com outras pessoas, primeiro através da fala e depois através da linguagem escrita. Sugerimos também que os professores poderiam ajudar algumas crianças a serem mais bem sucedidas na transição de casa para a escola se adoptassem um estilo de conversação mais semelhante ao que vimos nos extratos de Mark e James em casa.

No entanto, isto é apenas um começo. Os professores quererão também assegurar-se de que a aprendizagem se torna mais sistemática e que as crianças são iniciadas no imenso campo das capacidades, conhecimento e valores que são considerados válidos na cultura como um todo. Isto levá-los-ia a pôr de lado problemas que estão menos intimamente ligados ao contexto da actividade prática imediata e a adquirirem capacidades e estratégias adequadas a tarefas mais abstractas. Os professores têm assim o difícil papel de seleccionar actividades curriculares que vão ao encontro destes amplos objectivos, embora ao mesmo tempo os apresentem em moldes que integram o conhecimento e as capacidades que as crianças adquiriram antes de irem para a escola. Este equilíbrio difícil deve ser alcançado mas de forma a deixar margem à negociação do significado e a que cada criança inicie e se responsabilize por alguns dos aspectos da sua aprendizagem posterior. Num próximo artigo tencionamos abordar com mais detalhe o diálogo e a aprendizagem nas aulas, e examinar alguns processos através dos quais estes grandes objectivos podem ser alcançados na prática.



INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA



ABERTURA DO ANO LECTIVO DE 1983/84

INÍCIO DAS AULAS — 2.ª SEMANA DE NOVEMBRO

NOVAS INSTALAÇÕES DO INSTITUTO

Rua Jardim do Tabaco, 44 — 1000 LISBOA

Telefone: 86 09 54

A secretaria continuará a funcionar provisoriamente na

Avenida Marquês de Tomar, 33 - 4.º Esq. — 1100 LISBOA

Telefones: 76 05 52 / 76 09 51