

A ESCUTA E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Evangelina M^a Brito de Faria (UFPB)
Evangelinab.faria@gmail.com
Daniel Rodrigues Cavalcanti (UFPB)
danielcavalcanti@outlook.com
Eriglauber Edivirgens Oliveira da Silva (UFPB)
glauberkb@hotmail.com

As trocas verbais, sejam elas simétricas ou complementares, explicitam sempre um jogo de lugares entre os participantes, que está vinculado aos papéis sociais. Para Osakabe (1979), é do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha a imagem do tu ou o tu forneça essa imagem. Em outras palavras, nossa fala é sempre construída em função da imagem que se tem do outro e daquela que pensamos que o outro faz de nós. O discurso de sala de aula tem marcas linguísticas que denotam as relações de poder, por ser, em tese, decorrente de interações complementares que se desenvolvem a partir de uma relação de lugares desiguais: professor/aluno. É caracterizado, sobretudo, pela tríade: *perguntas, respostas e comentários da resposta*, em que o docente comanda as ações em sala, exigindo o cumprimento das tarefas estabelecidas e desempenhando um papel central, embora já haja, nos dias de hoje, como mostra este trabalho, experiências para reverter esse quadro, tentando colocar o aluno, como sujeito da aprendizagem, no centro do ensino. Essa comunicação, que tem por base os pressupostos teóricos da Linguística Interacional, objetiva discutir os efeitos da escuta no desenvolvimento da linguagem infantil e na formação das relações interpessoais. Teoricamente, nos apoiamos em Bakhtin (1995), Kerbrat-Orecchioni (1990), François (1996), Vion entre outros. Metodologicamente, analisamos um segmento de interação¹ de sala de aula, de uma criança de 3 anos e seis meses, do pré-escolar, de uma escola particular, situada em João Pessoa/Pb, para observar as implicações desse processo no pré-escolar. As análises nos impelem a ver o processo da escuta como um mecanismo importante não só para a construção das relações como também do desenvolvimento das condutas dialógicas infantis.

Palavras-chaves: escuta; relações interpessoais; educação infantil

Introdução

Nestas últimas décadas, a relação professor-aluno tem sido objeto de investigação, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Na sala de aula, a relação pedagógica se estabelece com base na construção dos conhecimentos. Porém, essa relação com os saberes não se dá automaticamente, mas mediada pelo outro. Por isso, é necessário refletir sobre as relações pedagógicas e as interpessoais na sala de aula, tendo em mente aspectos que se complementam, que apontam para um mesmo fim.

¹ O segmento é retirado do corpus da tese “Interação e argumentação infantil: o esperado e surpreendente dos movimentos discursivos (2002).

Por pedagógicas, o senso comum nos leva a pensar sobre aspectos teóricos, metodológicos, como organização, planejamento, conteúdos, etc. Por interpessoais, imaginamos entrar no campo afetivo, das expectativas, das intenções, das crenças, dos valores, das competições, etc. Ora, o que se vê no cotidiano escolar, no entanto, é, muitas vezes, uma dissociação entre essas duas relações. O que se pretende nessa comunicação é discutir hipóteses a respeito da sincronia dessas relações e o que isso acarreta na aprendizagem, principalmente, na educação infantil.

Na interação, o cognitivo e o afetivo estão intrinsecamente ligados e são afetados na construção dos conhecimentos. A cada momento, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem nos sujeitos envolvidos na interação. Segundo Bakhtin (1995), o sujeito se constrói no social e através do outro. Se por um lado, nessa construção, há uma articulação de saberes, que mobiliza os processos cognitivos, por outro, esse saber desencadeia ações e reações, desejos e intenções, expectativas, afetos. Para Bakhtin (1995), nas e pelas interações, internalizamos os produtos da cultura, como crenças, valores, conhecimentos, tornando-os nossos. Esse processo de internalização está na base da constituição de sujeito. Através da linguagem, dá-se um sentido de parceria na troca interpessoal, na qual a construção do conhecimento ao mesmo tempo constrói e transforma os sujeitos interactantes.

Hoje já se sabe que o desenvolvimento cognitivo e o da afetividade ocorrem de maneira simultânea /alternada, com predominância entre o par razão/afeto (Perrenoud, 1993), por isso é necessário que o professor compreenda as demandas cognitivas e afetivas, explícitas e implícitas dos alunos em sala de aula, pois é na interlocução na sala de aula também que essa complexidade do humano, isto é, a integração cognitivo-emotiva está em movimento contínuo de reorganização. E tudo isso se dá pela linguagem e, mais particularmente, nas trocas comunicativas.

1. As trocas verbais

As trocas verbais, sejam elas simétricas ou complementares, explicitam sempre um jogo de lugares entre os participantes, que está vinculado aos papéis sociais. Viver o papel de médico ou de mãe implica chamar outras pessoas para o papel de paciente ou filho. Marc e Picard (1989 apud Vion) esclarecem que são vários os fatores que concorrem para estabelecer os lugares de cada um na interação:

“A relação de lugares pode ser, com efeito, determinada do exterior pelos estatutos e papéis dos interactantes (fornecedor / cliente; médico / doente; professor / aluno) ou pela identidade social (pai / filho; homem / mulher); mas ela é também determinada do interior mesmo da relação, pelo lugar subjetivo que cada um toma em relação ao outro (dominante/dominado; questionador/conselheiro; sedutor/ seduzido...)” (Marc& Picard, 1989 apud Vion,1992:107)²

De acordo com os autores, não existe um fator por excelência que pré-estabeleça um lugar fixo. Sabemos apenas que há papéis diferenciados que colocam em lados opostos homens e mulheres, adultos e crianças, e ainda que existem “*sujeitos estáveis que tendem a ocupar os*

² Tradução nossa “le rapport de places peut être, en effet, déterminé de l'extérieur par les status et les rôles des interactants (fournisseur/client,médecin/malade,maitre élève...) ou par leur identité sociale (parent/enfant,homme/femme); mais il l'est aussi de l'intérieur même de la relation, par la place subjective que chacun prend par rapport à l'autre (dominant/dominé; demandeur/conseiller;séducteur/séduit...)”

mesmos lugares, quaisquer que sejam as situações. Ao contrário, sujeitos que, em função do tema, do gênero ou do interlocutor, vão variar muito” (François, 1996:123). Isso porque o que existe realmente é uma acomodação de todos os fatores provenientes do posicionamento recíproco adotado pelos sujeitos no decorrer da interação. Para Osakabe (1979:53), *“é do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha a imagem do tu ou o tu forneça essa imagem”*. Em outras palavras, nossa fala sempre é construída em função da imagem que se tem do outro e daquela que pensamos que o outro faz de nós.

Isso também ocorre com as crianças. Elas não se dirigem ao pai, à mãe, aos irmãos, à professora da mesma forma. Elas já possuem interiorizados os papéis que cada um desempenha e é em função deles que cada criança elabora seu discurso, podendo inverter os papéis pré-determinados no curso da interação.

Para Kerbrat-Orecchioni (1990), estudar os lugares na interação é verificar como os participantes ocupam posições de comando (posição alta) e de comandado (posição baixa). Isso, segundo a autora, pode ser verificado através de fatores externos e internos. Os fatores externos dizem respeito ao sexo, status, domínio de língua, à idade; os internos estão voltados para a quantificação de tempo de fala, o número de turnos de fala produzidos, a organização dos turnos de fala, o conteúdo da conversação, etc. Em relação aos primeiros, a autora afirma que eles podem interferir no lugar ocupado pelos participantes, porém não determinam de forma definitiva, pois “os lugares são objeto de negociações permanentes entre os interactantes” (Kerbrat-Orecchioni, 1992:73).

As estratégias adotadas pelos interactantes concorrem também para definir a relação, construir o sentido e tecer a trama discursiva. Elas se inscrevem nas linhas de ação que permitem analisar a dinâmica de cada interação. Segundo Vion (1992: 249), as estratégias de base são três: **o investimento mínimo, a procura da vantagem e a procura do consenso.**

O investimento mínimo da parte de um interlocutor consiste em se posicionar numa situação de escuta mais ou menos cordial. Essa posição implica a produção normal de reguladores verbais e não verbais dos quais “hum, hum” representa uma das formas mais freqüentes. Trata-se da emissão de sinais, que atestam a presença ativa de um sujeito posicionado na função de ouvinte. A produção de escuta fática constitui um dos motores da troca. Entre as suas funções, Vion (1992: 250) destaca a de *escuta*, que expressa acordo sobre o conteúdo trocado, demonstrando que o interlocutor está presente e continua a delegar seu turno a seu parceiro.

A procura da vantagem passa por numerosas estratégias. Já sabemos que a interação não se deixa classificar como totalmente cooperativa ou totalmente conflitual. Mesmo as interações conflituais ancoram-se em terrenos cooperativos. A cooperatividade, portanto, diz respeito ao modo de condução de uma tarefa conjunta, quer se trate de uma conversação ou de uma disputa. Inversamente, não existe interação que seja apenas cooperativa, pois, até na conversação, os sujeitos podem jogar com as marcas da competição. A procura de vantagem, que coloca o outro na posição baixa, está ligada diretamente à relação de lugares construída pelos sujeitos. Analisar uma relação de lugares implica levar em conta todo um conjunto de marcas de linguagem como, por exemplo, especifica Vion (1992):

- quem toma iniciativa de abertura e mais contribui para a definição da situação e do tipo de interação?
- quem toma a iniciativa discursiva da colocação em circulação dos temas?
- quem fala mais e mais freqüentemente?
- quem manifesta um melhor domínio de si, da língua e da situação?
- quem impõe seu estilo, suas categorias, sua visão das coisas?
- quem se deixa menos abater pela crítica adversa?
- quem muda os registros, impõe seu jogo, coloca em aberto um ritmo argumentativo atrativo?(Vion, 1992:253)³

Todos esses aspectos olhados conjuntamente vão dar uma idéia da relação de lugares construída na interação.

Finalmente, a procura do consenso exige, num quadro interacional, um trabalho constante de reformulação. Resgatar progressivamente os elementos do consenso implica um esforço de adaptação das proposições anteriores, dos sinais comuns do parceiro. Exige um olhar avaliativo sobre aquilo que une e separa no assunto em questão. Esse consenso coloca-se em cena nos encadeamentos retomados e nas reformulações efetivadas, que exigem o julgamento do outro. Isso mostra que esse não é um trabalho linear, mas possui muitos movimentos circulares. Resumindo teoricamente, vimos que, quando há uma comunicação, existe também uma ocupação de um espaço na interação, pois não se pode comunicar sem antes estabelecer um posicionamento recíproco.

2. Análises dos dados

Para observar melhor esses aspectos, tomamos um segmento de interação retirado do corpus da tese “Interação e argumentação oral infantil: o esperado e o surpreendente dos movimentos discursivos”, resultado de gravação de 30 horas, em sala de aula do jardim II, com 12 crianças de 3 a 4 anos, de uma escola particular, situada em João Pessoa, para mostrar particularmente os efeitos da escuta no desenvolvimento do diálogo infantil e das relações interpessoais. A professora distribuiu lápis de cor para as crianças fazerem desenhos de árvores. Ao terminar seu desenho, Yasmim comenta com a professora sobre o seu desenho que é similar ao da amiga.

³ Qui prend l’initiative de l’ouverture et contribue ainsi à prendre plus directement em charge la définition de la situation et du type d’interaction ?

- Qui prend l’initiative discursive au niveau des thèmes et objets mis en circulation ?
- Qui parle le plus et le plus souvent ?
- Qui manifeste une meilleure maîtrise de soi, de la langue, de la situation ?
- Qui parvient à imposer sa langue, son style, ses catégories, as vision des choses ?
- Qui se laisse le moins entamé par la critique adverse?
- Qui parvient le mieux à changer de registre, à imposer son jeu, à mettre em oeuvre um rytme argumentatif attractif ? etc

167-Yasmim-	só sei que a minha é igual à de Malu
168-Professora-	ah: fez igual à de Malu?
169-Yasmim-	mas só: que a dela é GRANDE
170-Professora-	a dela é gran:de (.) maior que a su:a né?
171-Yasmim-	é porque ela fez DEITADA
172-Professora-	ah: a árvore dela ficou deita:da?
173-Yasmim-	é (.) é maió: mas não dá pra crescer::
174-Professora-	mas será ((?)) a sua árvore do seu jeito ficou muito legal

A escuta da professora leva Yasmim (3 anos e 6 meses) a se inserir na interação de um modo admirável. Segundo François (1996), no diálogo, quando repetimos o que a criança acaba de dizer, ela é induzida a realizar um dos dois movimentos: o da repetição restrita, ou o do acréscimo. O autor (1996:115), partindo de Bateson, mostra que os encadeamentos podem ser realizados segundo esses dois modos: *simétricos*, quando são construídos enunciados paralelos ao de seu interlocutor, seja sob forma de repetição restrita, seja sob forma de enunciados em série; ou *complementares*, tipo questão-resposta ou enunciado-acréscimo. Neste exemplo, vemos Yasmim acrescentar sempre algo novo. O surpreendente agora é a inversão de comportamentos linguísticos dos interlocutores, pois se espera que a professora encadeie com movimentos de complementação e não é o que acontece.

A professora limita-se a repetir, ou melhor, a questionar sobre algo já respondido. O interessante é que Yasmim não responde ao que foi perguntado, mas, através do acréscimo, direciona a conversação para as suas finalidades. Passa do movimento da descrição para o da argumentação, por constatar que fez o desenho igual, porém menor que o da amiga. Maior, muitas vezes, na nossa sociedade, pressupõe melhor, por isso, centrada nessa idéia que rebaixa o valor do seu, monta uma estratégia para modificar essa visão. Seu argumento é calcado sobre a falha encontrada no desenho de Malu: uma árvore deitada. Assim sua árvore, na posição correta, agora é menor, mas no futuro será maior, já a de Malu ficará menor, porque crescerá deitada. Vemos instalar-se em sua forma de raciocínio, de modo inesperado para nós, uma mistura de mundos: o real e o imaginário do desenho. É verdade que as árvores crescem para cima, porém a do desenho não pode aumentar a menos que ela faça uma outra maior.

A professora tenta ainda objetar, talvez espantada com a natureza do argumento, mas ela se detém e retorna para o seu modo de proceder, elogiando a árvore de Yasmim. Vemos aqui, o procedimento da escuta e do consenso, ou seja, uma avaliação do processo interlocutivo como um todo, um esforço de os sinais de progresso do parceiro. Essa escuta avaliativa coloca em cena os encadeamentos retomados e as reformulações efetivadas, a projeção do outro, que se inscreve com naturalidade no diálogo. Uma criança que não espera ser chamada, mas que se antecipa na colocação com o outro.

Em todo esse percurso, vemos que os movimentos discursivos de Yasmim, encadeados sempre sobre si mesma, com as características de complementação, revelam uma maturidade

discursiva de alguém que direciona o diálogo para a defesa de seus objetivos. Essa postura a coloca, momentaneamente, no que diz respeito aos papéis, na posição dominante em relação à conduta dialógica da professora. A estratégia argumentativa usada por Yasmim na construção de todo esse processo foi a da adição de novos pontos de vista aos anteriormente mencionados.

Logicamente, essa atitude foi possível pela postura de escuta adotada pela docente. Cada encontro professor-aluno é um elo na construção da relação entre eles. Nesse exemplo, a escuta provocou uma substituição na linguagem tradicional de poder por uma de relação menos assimétrica. Os efeitos aqui verificados são: auto-confiança, integração social, maior participação das atividades em sala e desenvolvimento da oralidade. O ouvir atento por parte da professora possibilitou Yasmim desencadear um processo argumentativo importante para o desenvolvimento de seu pensamento lógico. A escuta por parte da professora revela uma atitude didática proveitosa no campo interativo, pois para as crianças, nesta fase, é mais fundamental saber colocar-se no discurso, aprender a ter voz, que acumular informações.

Reflexões conclusivas

É através dessa escuta avaliativa do processo interlocutivo como um todo que se dá a construção das relações interpessoais e, logicamente, do papel de interlocutor. Na prática pedagógica tradicional, segundo Geraldi (1984: 78), “institui-se uma atividade lingüística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Esta artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simula. [...] tentar ultrapassar esta artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um ‘tu’ da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu”. É isso que se vê nesse fragmento, alguém que assume o aluno como interlocutor, que tem algo a dizer, a quem dizer e uma razão para dizer.

Segundo Lemos (2001:22), “Esses papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e é desse processo que emerge a possibilidade dela se conceber a si e ao outro como sujeito”. Reforçando essa idéia, pesquisas britânicas, em particular as de Wells (1981, apud Gagné, 2002:194) revelam que, na sala de aula, o diálogo com as outras crianças e, sobretudo, com o professor pode ser a experiência mais importante para o desenvolvimento do pensamento e constitui, por conseguinte, um instrumento precioso de ensino e aprendizagem. Para o autor, a conversação fornece o contexto natural do desenvolvimento da linguagem e a criança aprende ao explorar o mundo pelas interações verbais que mantém com as outras pessoas.

Para Wells (1981), a criança em casa tem mais liberdade para iniciar e negociar com um adulto interessado, mais chance de aprender com o diálogo. Comparativamente, a conversa professor-aluno é mais pobre. Atualmente, autores influentes na área de formação de professores colocam em discussão a necessidade do desenvolvimento de competências para a formação do docente. Entre elas estão as voltadas para a comunicação como afirma Altet (2001:26) “É por isso que, ao modelo triangular professor-aluno-conhecimento, preferimos um modelo dinâmico que comporta quatro dimensões em interação recíproca em uma situação de ensino-aprendizagem: alunos- professor- conhecimento- comunicação. Um dos efeitos é ir além do significado da palavra dita e de uma fala unilateral, que contém somente o ponto de vista do professor”.

Por tudo isso, queremos ressaltar que a qualidade da aprendizagem infantil vai depender da contribuição de cada participante na interação e, particularmente, das estratégias que os adultos utilizam para desenvolver e prolongar as contribuições da criança. A escuta não indica

uma valorização menor do conteúdo, pelo contrário ela é vista como condição para facilitar a construção do conhecimento pelo aluno e para a constituição do sujeito. E, finalmente, que a escola pode e deve abrir espaço para a construção de papéis de verdadeiros interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ações e adaptação, saber analisar in PERRENOUD, pet al , “Formando professores profissionais”.Porto Alegre, Artemed, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª ed., São Paulo:Hucitec, 1995.

FARIA, Evangelina Mª B. *Interação e argumentação oral infantil: o esperado e o surpreendente dos movimentos discursivos*. Recife: Ed. da UFPE, 2002. Tese

FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours*. Paris- France: L’Harmattan, 1998

_____. *Práticas do Oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Trad. Lélia E. Melo. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1996.

FRANÇOIS, Frédéric, HUDELLOT, Christian e SABEAU-JOUANNET, Émile. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris-PUF, 1984.

GAGNÉ,Gilles. *A norma e o ensino da língua materna*. In Bagno, Marcos (org), *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

GERALDI, João. W. *Prática de leitura de textos na escola*. In Geraldi, J. W. (org) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

PERRENOUD, P *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote, 1993.