

CONDUTAS DIALÓGICAS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE A ORALIDADE

Evangelina Faria¹

Hoje os estudos realizados sob a perspectiva interacional mostram que a linguagem se caracteriza muito mais pela sua diversidade do que por um conjunto de regras unívocas às quais ela obedeceria. Por isso, os estudiosos procuram ressaltar, na linguagem, particularidades, sem dúvidas, mais importantes que sua mera organização formal: um grande número de procedimentos de construção de sentido no discurso e, mais precisamente, no diálogo oral.

O diálogo se concretiza através de movimentos discursivos. Olhar os movimentos discursivos é estar voltado para a diversidade do que pode ser feito com a linguagem. Para entender a pluralidade que se dá nos deferentes usos, partiremos da criança, pois a linguagem infantil é, desde o início, retomada, modificação, mistura do que vem do outro e de si mesma, por isso François (1996) chama de jogo a retomada-modificação, que ocorre desde as trocas do balbúcio. Ocorridas entre bebês e adultos muito antes do surgimento da palavra. Retomadas e modificações que revelam, sobretudo, a diversidade da linguagem, pois a criança nunca repete do mesmo jeito.

Esta diversidade torna-se palpável na interação, pois cada um dos interlocutores possui algo em comum com o outro e algo que o diferencia. A base comum constrói-se na comunidade, onde se aprende a mesma língua, os sinais do afeto do outro, as formas habituais das condutas humanas, a distinção entre conhecidos e desconhecidos, etc. À base comum opõe-se tudo aquilo que faz com que o locutor seja único: idade, classe social, visão de mundo, modo de sentir, etc. essa relação comum-diferente traz para a linguagem uma opacidade inevitável, pois o sentido é o resultado da influência recíproca e do contexto e depende da subjetividade dos usuários. E, nesse aspecto, os enunciados não veiculam mensagens de um locutor a um interlocutor, mas possibilitam que o ouvinte localize em sua memória, em suas experiências aquilo que lhe parece fazer mais sentido nas palavras do locutor. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser mero canal para transmitir informação para ser lugar de construção de sentido.

Em nosso projeto, tentar compreender o funcionamento do diálogo infantil é estar voltado para **dois ângulos de observação**: no primeiro, analisamos o processo da **apreensão e construção do sentido na interação**, isto é, vemos como a criança retoma, modifica, suprime, junta os elementos quando entende um texto e o repete, como ela é capaz de se corrigir, de hesitar e, por fim, verificamos o posicionamento do sujeito diante de si, do interlocutor e do mundo. O segundo, interligado ao primeiro, diz respeito aos **processos cognitivos subjacentes à escuta compreensiva e à fala**. Por este segundo ângulo, procuramos compreender um pouco mais as três fases do ato mental: a recepção (escuta), a elaboração e a fala.

Na escuta compreensiva, estão envolvidos processos de percepção eficiente de dados verbais e não verbais, compreensão de conceitos lingüísticos, correlações de idéias, inferências com o contexto imediato e com o mais amplo. Nesta fase, os estímulos à nossa

¹ Universidade Federal da Paraíba.

volta são captados por nossos sentidos. Qualquer dificuldade experimentada nesse estágio apontará conseqüências para a etapa da elaboração. Fazem parte dessa primeira fase: a percepção, a seleção, compreensão dos conceitos e correlações.

A fase da elaboração é a segunda etapa no processo do pensamento. Está em estreita sintonia com a fase da escuta e a da fala. É nesse estágio em que o trabalho é realizado, em que as informações entendidas são organizadas, analisadas para oferecer subsídios para a fala. A mente trabalha com os dados coletados, comparando, integrando fontes relevantes de informação e formulando hipóteses. Estão presentes aqui: a definição do problema, internalização de eventos, predição e confrontação de hipóteses.

Finalmente, na fala, o dado é apresentado. A qualidade de certas funções da fala terá uma variação conforme a precisão e o sucesso das fases anteriores. Podem ser observadas na fala: as modalidades de comunicação, o grau de adequação de respostas, as escolhas apropriadas de instrumentos verbais expressivos e o domínio de dados não verbais. Os estudos interacionistas têm demonstrado que as crianças trazem consigo um potencial necessário à mudança e que a inteligência se desenvolve se lhes for assegurado um ambiente rico em interação. É na troca com outros sujeitos e consigo mesma que a criança internaliza conhecimentos, papéis e funções sociais.

1. A interação

Na interação, além da linguagem verbal, a comunicação se dá por meio de gestos, sinais e linguagem corporal que dão sentido e suporte à fala infantil. A criança apreende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo diz respeito à retomada, pela criança, da fala do adulto ou de outras crianças. A aprendizagem da fala acontece de forma integrada com a reflexão, o pensamento, explicitação de seus atos e sentimentos. Muitos dos fenômenos relacionados com a fala, como os sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógicos das conversas nas interações (turnos), são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de fazerem uso da linguagem oral, elas já compreendem e se fazem compreender.

Nas interações cotidianas, as crianças retomam expressões que ouvem, estabelecendo diálogos, negociando sentidos para se fazerem compreender e conseguirem respostas. Quando a criança aprende a falar essa atividade passa a ter um domínio sobre os outros recursos de comunicação. Hoje já se sabe que o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os processos cognitivos.(Vigotski, 1998) A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente por meio de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas em *situações de escuta*: de cantos, brincadeiras, de poesias, de histórias, isto é, de textos diversificados, como *em situações de uso de fala*.

2. O ensino do oral

O ensino da língua oral e de seu uso ocupa, atualmente, na escola, um lugar limitado Marcuschi (2002). Os PCN abordam a linguagem oral de forma programática e genérica, deixando claro que, pela primeira vez, cabe à escola programar um ensino do oral formal e público, sem, entretanto, discutir ou propor alternativas de como fazê-lo. Nesse campo, a

formação dos professores apresenta importantes lacunas, os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros. No entanto, os parâmetros curriculares do ensino fundamental e da educação infantil afirmam claramente que o **oral** constitui **um dos domínios prioritários do ensino de língua portuguesa**.

O trabalho com a linguagem oral na pré-escola costuma se restringir a poucas atividades, entre elas a roda de diálogo em que a professora pergunta e as crianças respondem em coro ou individualmente, uma ação, muitas vezes, centralizada no próprio docente. E nas poucas atividades desenvolvidas, se observarmos mais atentamente, veremos que o oral é focado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita e não como objeto de ensino, ou seja, o oral pelo desenvolvimento das potencialidades do discurso oral.

É claro que, do ponto de vista ontogenético, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever. A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores devem consolidar os usos informais do português oral e introduzir novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula.

3. Como trabalhar o oral no pré-escolar?

Como já foi mencionado, são poucas as indicações metodológicas para o ensino do oral de uma maneira geral. Aqui estamos tentando adaptar propostas de trabalhos com oralidade para outros níveis de escolaridade para o pré-escolar. Para Schneuwly e Dolz (2004:156), não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Vejamos como eles apresentam:

- a) *A entonação* – A altura tonal usual da palavra falada tem uma frequência média variável e particular a cada um. Enquanto uma parte das variações tonais pode ter uma função lingüística no sistema da língua, uma função modal, no caso do esquema entoacional interrogativo do português, que permite distinguir (você está contente / de / você está contente?), as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime. Pode-se estabelecer, assim, uma verdadeira tipologia de padrões prosódicos ligados às emoções e às atitudes e constatar que, por exemplo, a tristeza pode ser reconhecida numa voz de fraca intensidade, de tonalidade baixa, num *tempo* lento;
- b) *A acentuação* – O acento é a ênfase em uma ou várias sílabas, em uma ou várias palavras, correspondente a uma variação de um ou de vários dos parâmetros já mencionados – intensidade, duração e, eventualmente, altura. O recorte sintático e o recorte silábico de um enunciado obrigam a que se utilize um certo número de acentos, que seqüencializam o fluxo da fala e lhe conferem um ritmo. Mas, paralelamente a esses acentos rítmicos, mais ou menos restringidos pela língua, encontra-se também uma categoria de acentos de intensidade que resultam da livre escolha do locutor, de certa maneira, de seu estilo vocal e /ou de sua intenção;

- c) *O ritmo*- A produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a recepção de grupos, seja de grupos rítmicos, seja de grupos de fôlego. O grupo rítmico é um sintagma delimitado pelas por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora; o grupo de fôlego é um grupo delimitado pelas pausas de respiração, de hesitação, ou por pausas que se podem qualificar de gramaticais, à medida que estejam ligadas ao acento final. A regularidade rítmica do discurso pode ser modificada por acentos resultantes da livre escolha do locutor.

A vocalização, suporte da verbalização, é o instrumento lingüístico para entonação e a acentuação; também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, que associamos freqüentemente às emoções. Entretanto, lembram os autores que as emoções são culturalmente codificadas e que, na Índia, por exemplo, o timbre alto expressa tristeza, enquanto o timbre grave (o mais baixo) exprime alegria.

Falar possui uma relação intrínseca com o corpo. O organismo pode revelar a insegurança do locutor quando este deixa escapar índices. O organismo pode também jogar com suas possibilidades, a serviço da colocação da voz e da comunicação oral.

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, desde que codificadas, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invadir a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausa	gestos	distâncias	penteados	iluminação
risos	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
suspiros	mímicas faciais		limpeza	ordem
				ventilação
				decoração

(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004:160)

É um aprendizado complexo, de ligações intrínsecas entre o verbal e o não verbal que devem ser analisadas na ótica de um funcionamento adequado da interação oral.

Todos os elementos que lembramos aqui são essenciais para o trabalho sobre o oral e para a tomada de consciência e de controle dos recursos extralingüísticos, postura, gestos, mímica facial, distância e posição dos locutores e constituem uma perspectiva central do ensino do oral, que podem ser trabalhados desde a mais tenra idade.

Além dessa perspectiva, em nosso dia-a-dia, é comum contarmos uma estória a uma criança, assistirmos à exposição de um professor, a uma conferência pública, apresentarmos as regras de um jogo a um grupo de amigos, estabelecermos um diálogo para pedir informações, apresentarmo-nos para uma entrevista profissional para obter um emprego, escutarmos conversas, entrevistas ou debates no rádio ou na televisão. Do mesmo modo, as crianças contam suas estórias, apresentam regras de jogos, falam ao telefone, estabelecem diálogos para pedir informações, informam seus pontos de vistas, fazem listas do que querem no supermercado. Todos nós estamos imersos nos diferentes e variados gêneros textuais do cotidiano.

Deste ponto de vista, a ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um meio para agir lingüisticamente. Aprender a falar é apropriar-se dos meios para falar em situações diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. A criança insere-se na linguagem através dos gêneros. A escola pode e deve introduzir os diferentes gêneros na pré-escola: estória, adivinhações, poesias, músicas, quadrinhas, relatos do dia anterior, listas de brinquedos, etc. O importante é que sejam exigidas tanto na **escuta compreensiva** quanto no **uso da fala**. Para Marcuschi (1988:40) “se por um lado, ler e escrever são duas formas de manifestação do uso *produtivo* e *criativo* da língua (gerando e transmitindo saber), por outro, *ouvir e falar* não são simplesmente manifestações de um uso *reprodutivo* e *passivo* da língua. Falar e escrever, ouvir e ler são ações equivalentes e a seu modo **ativas, produtivas e criativas**”.

Retomando Marcuschi (1988), cremos que quando a criança entra em contato com o texto oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto, dão-se construções, reconstruções, criações, e recriações, pois as informações textuais não são simplesmente transportadas para a mente do ouvinte mediante o ato de ouvir. Acontece uma integração de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação. O sentido dado é resultado de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto escutado e em parte orientadas pelo ouvinte. E o estudo das condutas dialógicas pode explicitar um pouco mais para nós o percurso realizado da escuta à fala em seus diálogos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para o uso de gêneros formais públicos. Esses gêneros exigem um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento lingüístico e não lingüístico para dominá-los. Exigem antecipação e requerem preparação. Exposição oral não se improvisa, mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação à situação.

Precisamos divulgar a necessidade do estudo do oral e esperamos que a pesquisa sobre as condutas dialógicas infantis possa contribuir com indicações metodológicas concretas para o ensino do oral no pré-escolar.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1998) **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF.
- FARIA, Evangelina M^a. **Interação e argumentação oral infantil: o esperado e o surpreendente dos movimentos discursivos**. UFPE, 2002
- 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. **La Communication Inégale heus et malheurs de l’interation verbale**. Paris: Delachau et Niestle. 1990.
- FRANÇOIS, Frédéric, HUDELLOT, Christian e SABEAU-JOUANNET, Émile. **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris-PUF, 1984.
- KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Vol. I, Paris: Armand Colinn, 1990.
- MARCUSCHI, L. A. (1988) Leitura e compreensão de texto falado e escrito como um ato individual de uma prática social. In ZILBERMAN (org.) **Leitura Perspectivas interdisciplinares**.
- _____. (1998) A Língua falada e o ensino do português. In BASTOS (org.) **Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (2004).O oral como texto: um objeto de ensino. In SCHNEUWLY e DOLZ (2004) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras.
- VIGOTSKI, Lev S. (1998). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fonte.