

Maria das Dores Formosinho

**Promover a competência comunicativa num contexto de
educação pré-escolar: Princípios e sugestões**

Revista Psychologica

nº 32,2003, 109-129



Promover a competência comunicativa num contexto de educação pré-escolar: Princípios e sugestões

Maria das Dores Formosinho*

RESUMO

Neste artigo enunciam-se alguns princípios e apresentam-se algumas sugestões para o desenvolvimento de uma pedagogia da comunicação no jardim de infância; de forma específica, invocam-se algumas experiências e tarefas de treino de comunicação referencial, analisando os processos cognitivos envolvidos e as estratégias para a sua promoção. Do mesmo modo, e sem descurar a importância da competência linguística, em sentido mais estrito, focam-se alguns aspectos gerais de uma pedagogia da língua em contexto pré-escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Competência comunicativa; Educação pré-escolar; Comunicação referencial; Metacognição.

1. Papel do Jardim de Infância no Desenvolvimento da Competência Comunicativa

Como sabemos, aos três anos e meio ou quatro anos, a maioria dos indivíduos domina as estruturas básicas da língua, o que significa que, para um grande número de sujeitos, é no meio familiar que se processa o desenvolvimento linguístico fundamental. Nestas condições, se ao ingressarem no jardim de infância, as crianças falam – e conseguem fazê-lo com alguma propriedade, não obstante as restrições que têm sido apontadas relativamente aos usos que sabem fazer da linguagem – qual poderá ser o papel da instituição pré-escolar no desenvolvimento das capacidades de expressão comunicativa dos educandos? Qual a função complementar que as instituições de educação pré-escolar deverão desempenhar em relação à família?

É evidente que o papel que o jardim de infância pode desempenhar no domínio da pedagogia da comunicação está intrinsecamente relacionado com os seus próprios objectivos educativos gerais. Poder-se-á, assim, encarar o incremento da competência comunicativa, quer como um fim em si mesmo, quer como um meio de que os edu-

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

cadres se vão servir para desenvolver outras competências de natureza cognitiva e social¹. Com efeito, a promoção da competência comunicativa favorece o desenvolvimento cognitivo, não só porque as crianças compreendem melhor o conteúdo do que lhes é transmitido pelos adultos, mas também porque ficam a dispor de mais recursos para solicitar a informação que pretendem. Do mesmo modo, o contacto social é facilitado pelo desenvolvimento da expressão comunicativa.

Promovendo a competência comunicativa no contexto mais amplo das finalidades educativas que prossegue, o jardim de infância usufrui de uma situação privilegiada para exercer uma função complementar em relação à família, tanto pelo seu enquadramento institucional como pelo nível de profissionalização dos educadores. De facto, procurando tornar as crianças herdeiras de um certo número de tradições e hábitos culturais, e permitindo a sua inserção num mundo social mais vasto, o jardim de infância constitui um prolongamento do meio familiar, mas também uma antecipação das normas escolares. Neste sentido, e antes mesmo da implementação de um certo número de estratégias pedagógicas específicas para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças em idade pré-escolar, o uso que os educadores fizerem da linguagem, na sua relação com os educandos, poderá favorecer o desenvolvimento das capacidades comunicativas destes, ajudando-os a estabelecer uma ponte entre o discurso familiar e o discurso típico da sala de aula.

Com efeito, um autor conhecido pelos seus estudos sobre a linguagem infantil, Gordon Wells (1985), concluiu, através da análise de numerosas recolhas de discursos de crianças, que a interacção verbal entre pais/filhos e professores/alunos diferia consideravelmente nas suas características mais peculiares. No ambiente familiar, as crianças tomam frequentemente a iniciativa da conversa, sendo comum que a temática da mesma se inspire em qualquer dado ou circunstância do contexto imediato, operando o adulto de modo a que, a partir da situação concreta, se estabeleçam relações mais vastas e princípios mais gerais. Um outro traço que caracteriza o diálogo familiar é a sua coesão e reciprocidade, expressas na negociação conjunta de significados e intenções a atribuir ao que é dito, ou tão somente pressuposto, como garantia de um universo comum de referências. Nesta negociação, a criança é reconhecida como parceiro activo e colaborante, capaz de explicitar as intenções próprias e de reconhecer as dos outros. É, aliás, através desta negociação do significado – sugere Wells – que a linguagem é adquirida, esforçando-se os pais por ajudar os filhos a associar os enunciados à compreensão que uns e outros têm da situação partilhada.

O estilo de interacção praticado na sala de aula é diferente relativamente ao que foi observado no ambiente familiar. Nesta situação, a posição dos interlocutores torna-se mais assimétrica, uma vez que o direito à palavra é condicionado pela função que previamente lhe é destinada no discurso do professor. Este, como Wells faz questão de destacar, dirige aos alunos frequentes perguntas, cujas respostas conhece de antemão, o que anula todo o esforço recíproco por uma negociação conjunta dos significados a atribuir à situação dada.

¹ Permitimo-nos aqui citar C. Cazden (1972, 28) quando afirma que “a linguagem faz parte da cognição humana. Aprendendo mais acerca da linguagem, devem considerar-se sempre as possíveis implicações para além da própria linguagem”.

Uniformidade e falta de reciprocidade constituiriam, assim, a marca negativa do discurso escolar, e dificultariam a adaptação de muitas crianças à escola, pelo que o autor aconselha uma maior flexibilidade no estilo da interacção, de modo a seleccionar o tipo de discurso que melhor se adequa ao tipo de tarefa em causa. Não desmentindo a necessidade dessa mudança no estilo de interacção professor/aluno, há que repensar o jardim de infância na sua função de espaço de transição entre a comunicação típica da família e a da escola. No seu discurso, os educadores facilmente retomam os traços do diálogo familiar, superando-o nos aspectos em que o mesmo, pela sua relação muito estreita com o contexto imediato, se pode erigir como um obstáculo ao progresso cultural dos indivíduos, ou favorecer desigualdades sexuais (cf. G. Wells, 1985, 129).

Numa perspectiva diferenciadora dos meios sociolinguísticos, como a de B. Bernstein (1971), o papel do jardim de infância revestir-se-ia ainda de um outro significado adicional que corresponderia a uma função compensatória do discurso familiar para crianças de meios socioculturais caracterizados como desfavorecidos pelas nossas normas padronizadas de cultura.

O discurso mantido na escola infantil entre adultos e crianças deverá, pois, ser um discurso ainda próximo do discurso familiar, pela reciprocidade das propostas e intenções, mas também já algo distanciado pelo grau de abstracção e complexidade, de forma a promover na criança a expressão de significações universais e objectivas num contexto que lhe facilite o acesso à comunicação escrita, e a ajude a reflectir sobre a própria forma da linguagem como meio de a fazer aceder posteriormente à reflexão gramatical.

2. Princípios Gerais de um Programa para Desenvolvimento da Competência Comunicativa

2.1. O Desenvolvimento Linguístico como Objectivo Subsidiário

Quando se pretende implementar um programa de estimulação da competência comunicativa é imperioso que se considerem algumas questões teóricas, nomeadamente as que se prendem com a definição dos objectivos do referido programa e com o conteúdo de certas distinções que, apesar de subtis, são relevantes para o domínio educativo em questão.

Tradicionalmente, como sabemos, nos programas de educação pré-escolar era dada ênfase ao desenvolvimento das capacidades linguísticas, e pouca atenção era prestada aos aspectos mais complexos da competência comunicativa; a compreensão de que outras competências, para além das linguísticas, estão implicadas no acto da comunicação leva a que consideremos o incremento do conhecimento linguístico de uma forma subsidiária ao objectivo central – o desenvolvimento da competência comunicativa².

² Servindo-se da terminologia utilizada por Scheffler, Cazden (1972, 237), problematiza esta hierarquização de objectivos pedagógicos, distinguindo entre *habilidades* (objectivos intermédios) e *competências críticas* (objectivos focais).

2.2. *Incrementar o Conhecimento acerca da Comunicação e Desenvolver as Competências Práticas*

Um programa pedagógico de estimulação, tal como nós o concebemos, visa dotar os pré-escolares de capacidades que lhes permitam comunicar eficazmente em diversas situações reais, isto é, visa o desenvolvimento de competências práticas. Assim sendo, é importante que previamente se reflecta sobre a importância pedagógica que tem o adoptar-se uma visão puramente *estrutural* ou *dinâmico-estrutural* da competência comunicativa. No primeiro caso, e dado que o conhecimento linguístico é descrito em termos de regras abstractas que se identificam com as normas do sistema descritas pelo linguista, não se torna possível explicar a própria génese da competência comunicativa e, como tal, elaborar um plano fundamentado de estratégias susceptíveis de a promover. Numa perspectiva *dinâmico-estrutural*, como a que é adoptada por Ammon (1981), da competência fazem parte certas estruturas funcionais que produzem efeitos específicos no processo real, temporalmente circunscrito, da *performance*.

Tais estruturas incluem um aspecto *representativo* e um aspecto *operativo* e, por isso, pode afirmar-se que a competência comunicativa inclui como componentes efectivas *competências práticas*, propriamente ditas, e outras formas de conhecimento.

A diferenciação que, neste contexto, se torna necessário estabelecer entre *saber fazer* e *saber* é relevante de um ponto de vista educativo, pois impede que se confunda integralmente o *saber como* e o *saber acerca* da comunicação. Se considerarmos, deste modo, que o objectivo de um programa específico de estimulação da competência comunicativa é melhorar a qualidade dos actos efectivos de comunicação dos educandos, o mesmo deve incluir necessariamente, para além da informação relativa aos processos de comunicação, o treino das crianças na realização prática de tarefas de comunicação de diferentes tipos. É nossa opinião que, para desenvolver um programa pedagógico de treino das capacidades comunicativas, haverá que coordenar uma visão funcional da competência comunicativa com uma *visão analítica das tarefas?*, não encarando a competência comunicativa de um modo monolítico, mas antes como um conjunto de capacidades que podem ser coordenadas e hierarquicamente organizadas.

2.3. *Ensinar Como e Quando*

Se pedagogicamente é importante distinguir entre competências e outras formas de conhecimento, haverá necessariamente que estabelecer certas diferenciações a nível das próprias competências práticas. Com efeito, como sugerem G. J. Whitehurst e S. Sonnenschein (1981), podem considerar-se dois tipos de défice a nível das competências práticas e é útil analisá-los para programar diferentes estratégias de acordo com a falha em questão. Assim, qualquer criança pode não ser capaz de realizar uma dada tarefa, seja porque não tenha as capacidades exigidas e estas levem tempo a adquirir, seja porque ignora em que circunstâncias deve fazer uso dessas capacidades, ou como organizá-las sequencialmente na realização de uma dada tarefa.

Sem dúvida que a aquisição de muitas das competências implica a aprendizagem do *como fazer* e do *quando fazer*. Por vezes acontece que o educando possui já

as competências requeridas, mas ignora que as deve aplicar numa determinada situação ou como coordená-las de modo a realizar a tarefa. Neste sentido, torna-se essencial para o educador analisar a tarefa de modo a identificar as competências que têm de ser realmente adquiridas e quais as que, fazendo já parte do repertório dos educandos, exigem apenas que eles sejam instruídos sobre o modo como as devem pôr em prática em determinados contextos.

A distinção entre o saber *como* fazer e o saber *quando* fazer tem plena aplicação no domínio da investigação sobre a comunicação referencial. Contrariando os resultados de estudos anteriores que sugerem que as crianças de 5 anos são incapazes de proceder à comparação dos estímulos, G. J. Whitehurst e S. Sonnenschein (1981, 129-133) concluem, graças a experiências por eles realizadas, que aquelas o sabem fazer, mas ignoram que tal comparação é fundamental na comunicação. Como os próprios dizem, “a criança pequena não sabe que comunicar referencialmente é descrever diferenças” (*ibid.*, 139).

Em apoio da conclusão a que chegaram, os autores desenvolveram uma técnica de treino que se revelou eficaz e que consistia na combinação de instruções relativas à comparação de estímulos na comunicação e de *feedback* positivo ou negativo a respeito da mensagem que os sujeitos tinham transmitido. Os resultados obtidos são consistentes com a hipótese, por eles admitida, de que a actividade de comparação faz já parte do elenco de competências das crianças, na fase pré-escolar, e pode ser incrementada através de técnicas de treino, não obstante se observarem algumas restrições na transferência dos efeitos do referido treino quanto às tarefas de recepção e avaliação das mensagens.

2.4. Promover a Competência e Melhorar a Performance

Quando se trata de elaborar um programa de estimulação das capacidades comunicativas, uma questão que necessariamente se levanta é a da extensão do campo que deve ser abrangido por essa estimulação. Remetendo para uma problemática teórica complexa (a das relações entre a *competência* e a *performance* comunicativas), a referida questão assume um carácter pragmático, pois se, por um lado, há que delimitar o âmbito específico das competências comunicativas, por outro, há que reconhecer que a *performance* comunicativa depende de vários factores psicológicos complementares que condicionam a aplicação que o sujeito fará de tais competências numa situação dada.

Equacionando esta problemática, P. Ammon (1981, 17-24), que adopta o modelo neopiagetiano de Pascual-Leone sugere que as competências comunicativas podem ser diferenciadas se as considerarmos como esquemas *transformacionais* ou *predicativos* que são específica e exclusivamente activados em situação de comunicação. Muitas outras competências que são relevantes para o domínio da comunicação (como por exemplo, a comparação de estímulos) não o são exclusivamente e, como tal, não se podem considerar como específicas.

O interesse que tem a delimitação da natureza específica das capacidades comunicativas é evidente e tem a ver com o facto de as mesmas capacidades só poderem ser incrementadas e treinadas em situações circunscritas de *produção*, *recepção* e *avaliação* das mensagens. Dado que o desenvolvimento da comunicação depende também de outras competências, não específicas, um programa de estimulação cognitiva

geral poderá ter incidência directa a esse nível, sem para tal estar especialmente vocacionado. Aliás, Ammon chama destacadamente a atenção para o facto de a *performance* comunicativa não poder ser explicada unicamente em função do repertório de capacidades específicas que um sujeito possui, pois ademais de outras capacidades cognitivas, outros factores intervêm, como mediadores, condicionando o uso que o indivíduo faz das competências (específicas e não específicas). Entre eles, um que adquire especial relevo é o factor *memória* que, no seu aspecto activo, pode ser concebido como um reservatório de energia mental orientada (M) que permite a activação simultânea de um dado número de esquemas. Progressivamente, à medida que o potencial de M. aumenta, é também facilitada a elaboração de novos esquemas por integração e coordenação dos já existentes; estes, ao funcionarem como esquemas singulares, representam um factor de economia da energia mental³.

Seja, a diferenciação que Ammon estabelece, a nível da competência comunicativa, entre capacidades comunicativas *específicas* e *não específicas*, e entre *competência* e *performance*, leva-nos a admitir que, num programa para incremento da competência comunicativa, o desenvolvimento das competências específicas figura como um aspecto prioritário, pois, de outro modo, o mesmo não poderá ser referenciado como um programa específico de treino para desenvolvimento da comunicação, mas sim como um programa de activação psicológica com repercussões a nível das capacidades comunicativas. No entanto, se o objectivo do referido programa de treino é melhorar a *performance* individual, haverá necessariamente que desenvolver outras capacidades que, não sendo específicas, são relevantes para a realização dos actos comunicativos. A considerar, antes de mais, a importância do factor – *criatividade* – que tem uma relação directa com o elemento operativo da memória (M), e com o repertório de controles executivos, susceptíveis de otimizar a eficácia da acção de M., de modo a gerar novas combinações de esquemas (cf. *ibid.*, 29).

Ora, como é reconhecido, o potencial de M. é limitado nas crianças mais novas, pelo que é legítimo interrogarmo-nos sobre a possibilidade que tem o educador de melhorar significativamente a *performance* através de um sistema de treino directo de competências e incremento do conhecimento acerca dos processos e estratégias da comunicação. O facto é que, como refere Ammon (*ibid.*, 26), não obstante os limites impostos pela extensão do potencial de M., é sempre possível, em qualquer idade, melhorar a qualidade da *performance* comunicativa, reduzindo através de esforços pedagógicos orientados as exigências de uma dada tarefa. Assim é que se pode fragmentar a tarefa global em unidades menos complexas e orientar o educando na formação de novos esquemas integrados, cujo efeito directo é a redução das exigências de memória para a realização da tarefa. No entanto, esta simplificação nem sempre é pedagogicamente útil, porque pode vir a prejudicar o desenvolvimento de certos controles executivos que orientam a utilização de M⁴.

³ A superioridade dos adultos e das crianças mais velhas em relação às mais novas resultaria, portanto, de um maior potencial de energia mental, mas também de um maior número de esquemas novos que derivam dos esforços de integração dos anteriores. Tarefas que se verifica serem difíceis para os pré-escolares poderão eventualmente exigir um maior potencial de energia mental.

⁴ Refira-se que Cazden havia já também alertado para o perigo que constitui para o desenvolvimento da criatividade a simplificação excessiva das tarefas e materiais apresentados a um espírito em formação. Como o próprio adverte: "Talvez que ensinar respostas demasiado específicas possa eventualmente retardar o desenvolvimento de processos mais avançados" (C. Cazden, 1972, 28).

Uma alternativa pedagógica mais interessante seria, então, a de orientar os esforços pedagógicos para o desenvolvimento de controlos executivos gerais, apresentando aos educandos frequentes tarefas de resolução de problemas no limite máximo das suas capacidades e oferecendo-lhes modelos para o autocontrolo da atenção no processo de realização dessas tarefas (cf. P. Ammon, 1981, 30).

Em conclusão, num programa pedagógico particularmente vocacionado para incrementar a competência comunicativa dos pré-escolares, haveria que estabelecer um compromisso entre os esforços pedagógicos orientados no sentido do desenvolvimento das capacidades práticas específicas e conhecimentos acerca da comunicação, e os esforços que promovem o desenvolvimento dos processos de autocontrolo da cognição. Esta aprendizagem do uso da inteligência que deve ser incentivada em todas as áreas será, pois, um dos aspectos fundamentais do *currículum*. Como é evidente, a aplicação dos princípios gerais que acabámos de delinear, implicará, na prática, uma análise detalhada do tipo de tarefas a propor a estimulação das capacidades comunicativas das crianças, de modo a apresentar-lhes tarefas que, tendo algum grau de familiaridade, se situem no limite máximo das capacidades a promover.

3. Aspectos Fundamentais do Currículo de um Programa para Desenvolvimento da Competência Comunicativa

3.1. Desenvolvimento da Metacognição

Considerando a importância que, desde a década de 70, alguns autores atribuem aos aspectos da *metacognição* na compreensão da informação oral e na sua comunicação (J. H. Flavell, 1976; E. M. Markman, 1977, 1979), torna-se compreensível a especial atenção que concedemos ao desenvolvimento de alguns processos epistémicos, subsumidos no referido conceito, num programa de incremento da competência comunicativa. Com efeito, a aprendizagem dos processos de controle da cognição vai permitir uma melhor identificação dos objectivos de uma determinada acção comunicativa. Ora, se bem que o conhecimento metacognitivo progrida em função do desenvolvimento genético, torna-se possível incrementar as capacidades metacognitivas dos sujeitos pré-escolares, oferecendo-lhes amplas oportunidades para se tornarem conscientes das operações que têm de efectuar para realizar determinada tarefa.

Devem destacar-se alguns tipos de conhecimento metacognitivo de modo a delinear, de uma forma mais precisa, o tipo de instrução e experiências educativas que são susceptíveis de favorecer o desenvolvimento da metacognição.

Um aspecto da metacognição, cujo incremento é de fomentar nas crianças, é aquele que Flavell designa por *sensitivity* (1981, 43), ou seja, a capacidade para perceber qual a extensão e modalidade de acção cognitiva que se tornam apropriadas num determinado contexto. Na realidade, o desenvolvimento da referida capacidade torna-se fundamental no âmbito de um programa de incremento da competência comunicativa, pois, como foi já referido, comunicar com eficácia implica não só o domínio de certas aptidões fundamentais (o saber *como*), mas ainda o conhecimento do contexto em que as mesmas devem ser aplicadas (o saber *quando*).

Uma outra categoria de conhecimento metacognitivo referida por Flavell (*ibid.*, 43-45) tem directamente a ver com o conhecimento que temos de nós e dos outros como entidades capazes de operar formas cognitivas. Pode falar-se, assim, de uma possível intuição acerca das propriedades universais dos seres humanos enquanto processadores cognitivos. Uma subcategoria desta forma de metacognição diz respeito ao conhecimento que os sujeitos adquirem relativamente às diferenças interindividuais e intra-individuais. Apercebemo-nos, com efeito, que a partir de um dado momento da sua evolução genética, os indivíduos começam a compreender que nem eles nem os outros são igualmente aptos nos diversos domínios da cognição, mas manifestam mais capacidades numa área do que noutras. No domínio comunicativo, semelhante tipo de compreensão pode tornar-se determinante na escolha que o sujeito irá fazer do modelo que considera ser, para si, o mais favorável para o processamento da informação, tendo em atenção as suas próprias aptidões e as daqueles com quem pretende entrar em contacto. Do mesmo modo, uma outra forma de metacognição com utilidade funcional directa no domínio da comunicação diz respeito ao conhecimento que os sujeitos adquirem relativamente ao grau e género de exigências de uma dada tarefa, de modo a que se torne perceptível o tipo de acções cognitivas que devem iniciar para obterem êxito na sua realização.

Se, de um ponto de vista pedagógico, há que envidar esforços para desenvolver o conhecimento metacognitivo, nas diversas facetas a que acabámos de fazer alusão, necessário é recordar a própria funcionalidade das *experiências metacognitivas* no incremento do referido conhecimento. As experiências metacognitivas são experiências conscientes (ideias, sentimentos) que surgem relacionadas com aspectos diversos da tarefa cognitiva, podendo algumas ser identificadas como itens do conhecimento metacognitivo que se tornou consciente. Flavell (*ibid.*, 49) indica-nos algumas das condições favoráveis à ocorrência das experiências metacognitivas: estas ocorrem com um maior índice de probabilidade quando surgem obstáculos ou incoerências no decorrer das acções cognitivas dos sujeitos, quando os mesmos dispõem de um certo tempo para pensar nas suas cognições, quando não se encontram num estado de grande *stress* emocional e quando a tarefa os motiva seriamente.

Para Flavell (*ibid.*, 53-57), o incremento das experiências metacognitivas e das associadas acções cognitivas deve constituir um objectivo central em pedagogia. Com efeito, a produção de experiências metacognitivas leva à escolha de novos fins e (ou) novas estratégias cognitivas que, implicando novas acções cognitivas, remeterão necessariamente para novas experiências metacognitivas, impulsionando-se desse modo o conhecimento metacognitivo. Um procedimento aconselhável para promover a ocorrência de experiências metacognitivas é a de utilizar deliberadamente várias acções cognitivas para engendrar experiências metacognitivas. Algumas podem ser prévias ao começo da realização da tarefa (acções de predição e planificação), outras decorrerão ao longo e no final da sua execução (acções de regulação e avaliação).

Referidos alguns aspectos gerais de um programa de desenvolvimento da metacognição, gostaríamos de particularizar com o exemplo de um possível *esquema de treino* no domínio da comunicação.

Dado o interesse de fasear o treino de controle da comunicação em duas etapas – transmissão e compreensão – concebemos um tipo de treino em que as crianças, agrupadas em díades, deveriam ocupar alternadamente o papel de emissor e receptor de uma dada informação. A referida informação deve ser fornecida previamente ao

emissor pelo adulto, sob a forma de uma sequência de imagens; para ajudar os emissores na compreensão das mesmas e impedir interpretações muito díspares, deve dar-se um título expressivo ao texto imagético.

Quando o educador proceder à escolha do material, é importante que tenha em conta a acessibilidade de compreensão das imagens e a facilidade em organizar um pequeno relato a partir delas. Seja qual for a sequência escolhida, as imagens não-dever ser claras e explícitas, sem sugerirem interpretações equívocas ou nelas figurarem detalhes inúteis que distraiam a atenção das crianças daquilo que de fundamental querem simbolizar. Em suma, a história tem que ser relativamente simples, se bem que interessante, para não consumir excessivas energias mentais que deverão ser investidas nas próprias acções de controle cognitivo.

Referenciadas as indicações para a escolha do material, há que fazer referência às condições do treino: um pequeno “écran” deveria separar transmissor e receptor, vigiando o educador para que o receptor colha a informação exclusivamente por via oral. Dada a importância que tem a determinação dos objectivos na realização de uma qualquer tarefa, haverá que ajudar, em primeiro lugar, os emissores a explicitarem a finalidade do exercício de treino: transmitir uma mensagem a um colega que tem como única fonte de informação o seu relato oral.

Considerando então as formas de conhecimento metacognitivo que estão implícitas à realização da tarefa, haveria que procurar desenvolver certas formas de metacognição. Uma primeira forma de metacognição refere-se à compreensão que a criança deve ter de que para o ouvinte compreender a sua mensagem é necessário adoptar certas atitudes: deve falar num tom de voz suficientemente alto, de uma forma pausada, pronunciar correctamente todas as palavras da mensagem. É preciso perceber, também, que terá que colocar-se a uma pequena distância do receptor de modo a que a sua mensagem seja audível. Após incrementar-se esta forma de atenção para o tipo de atitudes que são adequadas a uma boa recepção da mensagem por parte do ouvinte, haveria que desenvolver a forma de metacognição referente à diferença de situações entre o emissor e o receptor. É essencial que o emissor compreenda que o receptor não tem acesso à sequência das imagens, tal como ele, e assim muita da informação, que lhe parece familiar por dispor de um suporte figurativo, é absolutamente estranha para o receptor.

A *alternância de papéis emissor / receptor* que Flavell aconselha, e está prevista na programação do treino, ajudará o emissor a referir-se à sua própria experiência de receptor. O recurso a tal tipo de experiência metacognitiva terá necessariamente efeitos sobre as suas próprias acções: o emissor compreenderá de forma mais efectiva, pensamos, a necessidade de ser explícito para com o receptor, uma vez que se dá conta que este não pode apreender a informação oral tão facilmente quanto o emissor, uma vez que não dispõe de qualquer informação imagética adicional.

A compreensão das exigências da tarefa está já, aliás, de algum modo, relacionada com a compreensão desta diferença de posições emissor / receptor face à informação, na medida em que o objectivo é organizar uma mensagem suficientemente explícita para ser compreendida por alguém que não tem qualquer acesso às imagens. Os emissores terão ainda de perceber outros requisitos da tarefa, ou seja, o explicador, antes de elaborar a mensagem, tem de ele próprio ser capaz de apreender o sentido das imagens que lhe são apresentadas de um modo sequencial. Feito isso, terá de

reter a informação apreendida e processá-la *verbalmente*, sob uma forma organizada que se identifica com uma estrutura discursiva típica – a narração.

Desenvolvidas as diversas formas de metacognição acima referidas, por meio de processos de instrução directa, haveria numa etapa subsequente que incrementar no emissor a capacidade de introspecção de molde a favorecer a ocorrência de experiências metacognitivas. Concretamente, este deve ser estimulado a pôr-se certas questões: os objectivos da tarefa foram alcançados? Como se pode certificar de que foram alcançados? Se não foram, como se deu conta disso e quais as exigências da tarefa a que não deu satisfação? Finalmente, há que ajudá-lo a rever estratégias, pois só assim tais experiências metacognitivas podem ter efeitos óbvios nas acções cognitivas.

3.2. *Desenvolvimento das Competências de Auto-Avaliação da Compreensão*

Manifestamente, os investigadores que abordaram o problema da interacção verbal entre crianças ocuparam-se quase exclusivamente, até dada altura, dos limites da competência comunicativa dos emissores, tidos como principais responsáveis pela ineficácia da transmissão da informação. Em consequência, a maior parte dos programas de treino incidiram no desenvolvimento das capacidades de expressão do locutor e descuraram os comportamentos do receptor.

A descoberta de que as competências do receptor, tal como as do emissor, evoluem com a idade e apresentam, portanto, limitações nos sujeitos de idade pré-escolar, que têm uma incidência negativa na qualidade das mensagens, fez despertar o interesse heurístico pela observação e treino das competências do receptor (cf. C. J. Patterson & M. C. Kister, 1981). Nós próprios, numa investigação empírica a que procedemos (cf. M. Formosinho Simões, 1990), apesar de verificarmos que a responsabilidade pela maior perda de informação deveria ser imputada aos explicadores, não deixámos, ainda assim, de evidenciar algumas deficiências do comportamento dos receptores: raramente intervinham para pedir esclarecimentos, informações complementares, ou até, para fazer repetir aos seus interlocutores palavras inaudíveis ou incompreensíveis.

Num programa dirigido às crianças da fase final do período pré-escolar, o desenvolvimento da capacidade para auto-avaliarem a compreensão das mensagens que lhes são dirigidas reveste-se de particular interesse, dada a importância que o domínio das referidas faculdades tem para o desenvolvimento cognitivo e para o rendimento escolar. Com efeito, a comunicação oral ocupa um papel de relevo entre os meios que os professores utilizam para transmitir a informação. E muitas vezes acontece estabelecer-se um equívoco na comunicação entre professor e alunos. O docente expõe a matéria e julga ter sido percebido pelos discentes; estes não se apercebem das suas falhas de compreensão e, como tal, não intervêm. A investigação desenvolvida por Markman (1981) é muito elucidativa a este respeito, na medida em que nos fornece um quadro conceptual capaz de fundamentar um modelo de controle da compreensão.

O primeiro aspecto destacado tem a ver com a própria natureza gradativa do processo de compreensão. A compreensão não se move entre dois pólos absolutos do tudo ou nada, mas admite cambiantes diversos, o que torna difícil o estabelecimento de critérios homogéneos e previamente definidos de avaliação, tendo em conta a diversidade dos próprios objectivos e tarefas. Daí a complexidade do próprio processo

de auto-avaliação da compreensão de uma mensagem. Comenta sugestivamente o investigador: "A questão é que a falta de um critério linear para a avaliação da compreensão, torna os referidos juízos, complexos, probabilísticos e sujeitos a erro. A formulação de juízos competentes por parte de cada um de nós acerca da sua própria compreensão, requer o ajustamento do nível e tipo dessa mesma compreensão ao material e objectivos [da informação] (1981, 66).

A imaturidade cognitiva das crianças acentua, como é natural, estas dificuldades. Os resultados de uma investigação realizada pelo próprio autor, em 1979, e a que o mesmo faz referência, no contexto do estudo que temos vindo a citar (cf. *ibid.*, 67), mostrou de forma evidente as dificuldades que crianças de idade escolar tinham ainda neste processo de avaliação, por incapacidade de estruturar, de um modo hierarquicamente organizado, o material. Uma primeira recomendação pedagógica far-se-ia, assim, no sentido de desenvolver nas crianças a capacidade para formular juízos de auto-avaliação da compreensão na base de um critério que remeta para o que T. van Dijk (1978; 1980) apelida de *compreensão macro-estrutural*.

Com efeito, para além do carácter gradativo a que fizemos referência, um outro aspecto a destacar no fenómeno de compreensão do discurso é o facto de o mesmo pressupor uma estruturação da informação. Os receptores terão de ser capazes de perceber a macro-estrutura de um texto⁵ e, em função de tal, auto-avaliarem o grau de compreensão do mesmo. A incapacidade para descobrir a organização estrutural de uma mensagem deve ser interpretada pelo receptor como um sinal de que não a compreendeu ou alertá-lo para os defeitos de coerência da mesma. É evidente que tais competências, exigindo determinados requisitos cognitivos para processamento da informação, estão dependentes do nível evolutivo do sujeito. Não será de estranhar, pois, que as crianças apresentem dificuldades a esse nível, como o prova a investigação de Markman.

O princípio da estruturação da informação, enquanto condição básica de qualquer acto de compreensão, associa-se a um outro, igualmente essencial para o controle da compreensão: o uso de inferências. A importância dos mecanismos inferenciais no processo de compreensão de uma mensagem é destacada por Markman (1981, 73), quando afirma que o uso operativo de tais mecanismos condiciona a capacidade de auto-avaliação da compreensão de cada um. As limitações cognitivas das crianças, restringindo a aplicação das inferências, afectam negativamente a compreensão; activar os processos inferenciais adquire, pois, dentro dos objectivos de um programa de treino das competências comunicativas, um papel de relevo.

Para as actividades de simulação, os textos escolhidos devem ter uma organização estrutural clara e coerente, de modo a que a criança se possa aperceber da mesma. Tal estrutura pode mesmo incluir-se numa dada categoria discursiva, como seja, a narrativa, tão ao gosto das crianças. O conhecimento intuitivo que a maioria delas tem da *superestrutura*⁶ esquemática ajudá-las-á mais facilmente a formular

⁵ A macro-estrutura é representação semântica global que define o significado de um texto ou discurso na sua unidade.

⁶ A superestrutura é um modelo discursivo convencional que não se confunde com a macro-estrutura que é o seu conteúdo. Sendo um esquema convencional que plasma as macro-estruturas de um texto, a superestrutura tem de ser identificada para suscitar a referida compreensão do mesmo.

expectativas acerca dos factos a que o texto faz referência. Assim, o(a) educador(a) poderá ajudar as crianças a formularem expectativas sobre o sentido da proposição subsequente, seja perguntando-lhes directamente qual será o sentido do texto que se segue, seja apresentando duas ou três hipóteses alternativas entre as quais terão de escolher⁷.

Para além da activação dos processos inferenciais, uma certa prática pedagógica favorável ao desenvolvimento dos processos de controle da compreensão seria a da análise das incoerências de uma mensagem (cf. E. M. Markman, 1981, 80-81). Em todas estas práticas educativas não se deveria esquecer a recomendação básica de Flavell que aconselha que o material e as tarefas sejam de algum modo familiares às crianças para que os seus esforços de atenção possam ser mobilizados para o controle dos processos epistémicos.

3.3. Treino das Competências de Comunicação Referencial

A) ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE TREINO

Num programa de treino das competências comunicativas, haverá que conceder uma atenção particular ao treino das competências de comunicação referencial.

Como sabemos (cf. M. Formosinho Simões, 1990), perfilam-se duas correntes ou perspectivas maiores na interpretação que os diversos investigadores fazem das dificuldades observadas na comunicação referencial entre crianças: uma (a primeira a surgir) radica nos trabalhos de Piaget e adopta, como tese explicativa, a do *egocentrismo*; a outra, desenvolvida num contexto de crítica ao primeiro ponto de vista, adopta uma visão *analítica das tarefas* que enfatiza a necessidade de analisar o tipo de processos envolvidos na execução de uma determinada tarefa de comunicação. Como seria de esperar, foi no âmbito da primeira das perspectivas que começaram por ser elaborados os primeiros programas de treino que punham em relevo a importância do desenvolvimento da competência de *role-taking*. Tais programas basearam-se fundamentalmente em dois métodos: o da *inversão* de papéis entre emissor / receptor e o da *confrontação*.

Os primeiros programas de treino, controlados experimentalmente, foram os de C. L. Fry (1966, 1969). Na investigação de 66, o método privilegiado foi o da confrontação e os efeitos do treino foram decepcionantes; na investigação de 69, o autor procurou integrar os dois métodos fornecendo *feedback* aos emissores, e utilizando complementarmente a inversão de papéis; os resultados foram, nestas circunstâncias, mais positivos, mas ainda assim pouco promissores, em consequência de factores vários cuja incidência negativa S. Asher e A. Wigfield (1981, 111) não deixaram de assinalar:

- foram escolhidas crianças com um nível etário demasiado elevado, cujas competências comunicativas admitiam já um certo grau de sofisticação;
- o *feedback* era dado pelos colegas, sem que se processasse qualquer controle sobre a sua adequação.

⁷ Admitindo que a formulação de expectativas é essencial no processo da leitura, tal tipo de exercícios seria muito útil na fase preliminar à da escolaridade.

Uma outra investigação que seguiu cronologicamente de perto a de C. L. Fry, foi a de C. V. Shantz e K. E. Wilson (1972). Os autores delinearam um programa de treino em que procuravam ampliar e reforçar alguns dos dispositivos utilizados por Fry, especificando melhor o *feedback* que era dado aos emissores e fazendo as crianças experienciar em cada sessão o papel de observador neutro, para além dos outros dois papéis de emissor e receptor. O programa de treino incluiu 6 sessões de 30 minutos cada, e foi aplicado a crianças de 7 anos⁸. Os sujeitos foram treinados em tarefas de *descrição* e *discriminação*, sendo utilizado em ambas, o mesmo tipo de referente. De acordo com a avaliação feita pelos autores, os efeitos do treino foram positivos, observando-se uma transferência de aprendizagem a tarefas similares, mas não a tarefas diferentes, como sejam as tarefas de persuasão.

Descrevendo a experiência, Asher e Wigfield (1981, 112-113) põem em causa as conclusões de Shantz e Wilson, por considerarem que a avaliação que é feita da experiência enferma de vícios metodológicos que invalidam tais conclusões.

Assim, segundo Asher e Wigfield, não teriam sido tomadas as devidas precauções para que os autores pudessem dar garantias de que os efeitos positivos obtidos pelos sujeitos do grupo experimental ao pós-teste não resultassem da aplicação do pré-teste, tal como o sugere a própria inflação dos resultados do grupo controle no pós-teste. Não obstante estas imperfeições metodológicas, os resultados da investigação de Shantz e Wilson indicam que a utilização conjunta do método de "inversão dos papéis" e do fornecimento de *feedback* comporta alguns efeitos positivos, sem que se torne possível, no entanto, abalizar do efeito de um e de outro dos processos.

Uma experiência de treino similar, levada a cabo por M. J. Chandler e colaboradores (1974), com crianças emocionalmente perturbadas de 9 a 14 anos de idade, confirmou os resultados da experiência precedente, mostrando que o emprego simultâneo dos dois processos é relativamente eficaz. Directamente, a partir de tais programas, não é possível avaliar, no entanto, até que ponto, o método da inversão de papéis é ou não necessário num programa de treino.

Reconhecendo, deste modo, a falta de sofisticação metodológica de certas experiências e a imprecisão analítica do próprio conceito de *role-taking*, haverá necessariamente que proceder a uma revisão dos princípios que orientam esta perspectiva, integrando-a numa outra que cronologicamente lhe é posterior e, de algum modo, a integral: a *perspectiva analítica das tarefas*.

A perspectiva analítica das tarefas enfatizou a necessidade de se determinarem com rigor quais as capacidades específicas que estão pressupostas na realização das diferentes tarefas de comunicação. No caso específico das actividades de comunicação referencial, torna-se fundamental que o emissor seja capaz de estabelecer comparações entre referente e não referente. Ora, prova-se que as crianças são capazes de realizar tais comparações. Só que não reconhecem a importância que tal actividade tem no contexto das actividades de comunicação referencial (cf. G. J. Whitehurst e S. Sonnenschein, 1981, 127-141), e daí que alguns programas de treino sejam directamente orientados nesse sentido.

⁸ A idade dos 7 anos foi escolhida, pelo facto de Piaget (1923) e Flavell (1968) terem mostrado que se tratava de uma idade em que se observavam grandes mudanças cognitivas com incidência a nível das capacidades comunicativas.

Como exemplo de programas que foram elaborados com este objectivo, poderemos citar os de Whitehurst e Sonnenschein (1978) e os de Asher e Wigfield (1981).

O treino levado a cabo pela primeira equipa de investigadores abrangeu crianças com cinco anos de idade, e utilizou como estratégia um sistema de instruções e *feedback*, de modo a fazê-los perceber que numa actividade de comunicação referencial devem referir-se aos traços específicos que diferenciam o referente do não referente. Whitehurst e Sonnenschein escolheram como referentes pares de triângulos que diferiam num qualquer aspecto: cor, tamanho, medida ou padrão; o critério diferencial variava de tentativa para tentativa. Com vista à sua identificação, nas actividades de treino, um dos triângulos era assinalado com uma estrela.

As sessões de treino eram apresentadas sob a forma de um jogo e cada uma durava 20 minutos. Para estas sessões, as crianças eram divididas em dois grupos e recebiam instruções diferentes. A umas era dito, precedendo cada uma das cinco tentativas: "Fala-me acerca do triângulo com a estrela, de modo a que eu fique a saber de que triângulo estás a falar". A instrução para o outro grupo era do seguinte teor: "Fala-me de como um triângulo é diferente do outro". No final do treino concluiu-se que as crianças deste último grupo produziram mensagens com um maior índice de informações, sendo tal diferença estatisticamente significativa.

Numa segunda experiência, Whitehurst e Sonnenschein compararam vários métodos de treino, tentando determinar qual o processo que surtia melhores efeitos. O processo que se revelou mais eficaz foi aquele em que o experimentador instruía a criança acerca do modo como devia distinguir na sua mensagem o referente do não referente e, depois, lhe fornecia um *feedback* específico em que lhe referia se tinha ou não apresentado os traços perceptivos distintivos do referente.

Provou-se, assim, através desta investigação de treino comunicativo que a ausência de *feedback* tinha um efeito negativo sobre a eficácia do treino, e que o conteúdo do mesmo tinha incidência nos resultados obtidos. Com efeito, o *feedback* social, não contingente, em que o experimentador se limitava a empregar uma afirmativa ou uma negativa a seguir a cada tentativa, revelou-se menos eficaz. Um outro aspecto que esta investigação visava igualmente avaliar era a transferência de aprendizagem do treino das capacidades de emissor para as de receptor, que se revelou limitada.

Na posse destes resultados, Asher e Wigfield (1981, 114-122) apresentaram, posteriormente, um outro modelo de treino com vista a incrementar a capacidade dos sujeitos para fazerem uma avaliação sobre o grau de adequação das mensagens. O programa de treino incluía três etapas:

- 1 - a criança observa um "modelo" que abertamente verbaliza a estratégia de solução do problema;
- 2 - a criança é solicitada a pôr em prática a mesma estratégia;
- 3 - a criança obtém *feedback* acerca da adequação da sua mensagem.

A opinião dos investigadores é a de que o treino pela observação de um modelo é mais eficaz que o simples processo de instrução utilizado por Whitehurst e Sonnenschein. Haverá que ter em atenção, no entanto, a diferença de idades entre os sujeitos, mais velhos, no caso da investigação de Asher e Wigfield.

Em conclusão, ainda que se tenha de admitir a importância do desenvolvimento da capacidade de *role-taking* num programa de treino das competências de comunicação referencial, dado o número de investigações existentes que nos permitem concluir

pela existência de uma correlação positiva entre a capacidade de descentração e a *performance* comunicativa, não podemos de modo nenhum considerar tal treino como suficiente. Na realidade, a eficácia da comunicação referencial está também dependente de outros factores, como sejam, a capacidade perceptiva para distinguir os atributos de referentes e não referentes, a capacidade para comparar as suas semelhanças e diferenças, e a capacidade linguística para codificar os critérios distintivos, pelo que há que desenvolver estas diversas aptidões, no contexto de uma visão analítica das tarefas.

Os programas de treino, que até agora apresentámos, organizam as suas estratégias em função do desenvolvimento das capacidades de comunicação do emissor. Com efeito, como já referimos, os primeiros estudos atribuíram a maior parte da responsabilidade pelo insucesso da comunicação aos emissores e só posteriormente, numa perspectiva interactiva, se desenvolveram investigações que exploravam também a incidência que as capacidades do receptor tinham na eficácia da comunicação, e se conceberam programas de treino no domínio da comunicação referencial, especificamente orientados para o desenvolvimento das capacidades do receptor.

Como exemplo deste género de programas, podemos citar os de J. M. Cosgrove e C. J. Patterson (1977; 1978). No primeiro programa de treino era solicitado a crianças de diferentes idades que fizessem uma avaliação do nível de adequação de várias mensagens emitidas por um adulto. As crianças eram testadas, uma primeira vez, sobre as suas capacidades para avaliar o grau de informação das diversas mensagens; de seguida, metade dos sujeitos, em cada nível etário, recebia instruções para endereçar questões ao emissor nos casos em que julgassem a mensagem omissa ou inadequada. A comparação entre a diferença de resultados obtidos no pré-teste e pós-teste, pelos grupos experimental e de controle, foi significativa para os níveis etários mais elevados, o que faz crer que nesses níveis o treino de instrução foi eficaz.

Numa segunda experiência de treino (1978), os mesmos autores associaram as instruções à técnica da modelação. A junção dos dois métodos não se revelou mais eficaz do que a utilização separada de cada um deles, pois ambas as técnicas aplicadas isoladamente se revelaram eficazes.

Os resultados obtidos por Cosgrove e Patterson fazem-nos concluir, então, que tanto a técnica da modelação como os processos de instrução são eficazes no treino de crianças de idade escolar. Com as crianças mais novas, do jardim de infância, a falta de eficácia dos programas de treino aponta, segundo um dos autores, para a necessidade complementar de fazer incidir o treino no desenvolvimento de outras capacidades mais rudimentares, como sejam, a capacidade para estabelecer comparações e as próprias capacidades linguísticas (cf. C. Patterson & M. Kister, 1981, 157).

B) ACTIVIDADES DE COMUNICAÇÃO REFERENCIAL NO CURRÍCULO DO JARDIM DE INFÂNCIA

Os programas a que temos vindo a fazer referência correspondem a investigações efectuadas dentro de um enquadramento experimental, e daí que algumas reformulações se tornem necessárias quando se trata de adaptar tais experiências de treino ao contexto pedagógico. Analisando o papel das actividades de comunicação referencial no *currículo* escolar, Dickson formula a opinião de que uma das tarefas mais prementes é a elaboração de métodos e técnicas de mensuração das capacidades

individuais, observadas em situações naturais de comunicação. Absolutamente necessária, a criação de tais instrumentos torna-se, no entanto, metodologicamente difícil, na medida em que o nível de *performance* de cada um dos indivíduos está intimamente relacionado com o nível de *performance* do interlocutor e com as variáveis da própria interação (cf. W. P. Dickson, 1981, 196-7). Admitindo que se consigam superar tais dificuldades e as capacidades individuais possam ser mensuradas com uma certa fidedignidade, tornar-se-ia necessário, de acordo com o autor, analisar o tipo de correlações que se podem estabelecer entre certos aspectos específicos das tarefas e os traços individuais dos sujeitos, de modo a prever quais seriam as tarefas em que apresentariam mais probabilidades de obter sucesso ou insucesso e estabelecer programas mais ou menos individualizados de treino. Considerando, por outro lado, a artificialidade de certas tarefas experimentais, haveria que conceber tarefas e situações próximas das condições naturais de interação entre crianças, susceptíveis de as motivar e envolver.

3.4. *O Desenvolvimento das Capacidades Linguísticas*

3.4.1. *Alguns Princípios Gerais*

Até este momento, foi nossa preocupação mostrar a importância que tem para o futuro sucesso escolar incluir no *currículum* pré-escolar actividades especificamente orientadas para o desenvolvimento das capacidades de comunicação referencial. Na realidade, diferenciada que foi a competência comunicativa da competência linguística, torna-se manifesta a insuficiência das actividades de pedagogia da língua que, com fundamentações mais ou menos diversas, têm sido elaboradas no âmbito dos programas de educação pré-escolar. Mas, e porque a competência comunicativa pressupõe, entre outras aquisições, o domínio da língua materna, torna-se evidente que não poderíamos deixar de concluir esta reflexão final sem fazer referência a esse aspecto, já tradicional, do *currículum* pré-escolar. E porque, neste campo, muitas questões teriam que se debater, nomeadamente a dos próprios modelos linguísticos que inspiram a estrutura e sequência das actividades, teremos necessariamente de restringir a nossa análise apenas a alguns aspectos particulares do problema, reservando para futuras investigações e, na linha do que já publicámos, um debate mais amplo das questões que se prendem com a pedagogia da língua materna.

Começaremos por dizer que a elaboração de um programa destinado a promover o desenvolvimento linguístico das crianças em idade pré-escolar terá, em nossa opinião, de ser fruto de um trabalho de colaboração interdisciplinar entre linguistas, psicolinguistas e pedagogos. É necessário, com efeito, que as finalidades e estratégias delineadas para esse programa se articulem com os objectivos e métodos pedagógicos próprios à educação pré-escolar. E também – admitindo que o referido programa de desenvolvimento da linguagem se enquadre no âmbito de um programa mais vasto de activação das competências comunicativas – é necessário que o linguista estabeleça as correlações existentes entre determinado tipo de produção linguística e determinada tarefa comunicativa, de modo a tentar fornecer indicações sobre o tipo de estruturas linguísticas que, formal e socialmente, mais se adequem a determinado contexto e a determinada tarefa. Seria com base neste tipo de reflexão linguística que as subse-

quentes análises das competências individuais poderiam surtir efeito, no sentido de se determinar com relativo rigor quais são as estruturas linguísticas que a criança já possui e quais as que o educador se deve esforçar por fazê-la adquirir. Aceitando, por outro lado, que as *unidades linguísticas* constituem a expressão de operações linguísticas cujos mecanismos funcionais e aquisitivos haveria que estudar, torna-se evidente que a transição da reflexão linguística para a programação pedagógica teria necessariamente de ser mediatizada pelo contributo específico da reflexão psicolinguística. Só graças à colaboração do psicolinguista com o pedagogo se torna possível avançar no sentido de delinear estratégias pedagógicas que sejam consentâneas com o desenvolvimento dos mecanismos processuais que subjazem ao conjunto de operações linguísticas que são requeridas para organizar o discurso que se adapta aos fins comunicativos em questão.

Na linha do que D. H. Hymes (1974) referiu a respeito da competência comunicativa, a observância das regras formais não é por si só condição suficiente do “saber falar”, pelo que há também que ensinar os usos sociais da linguagem; neste sentido, são absolutamente de desaconselhar certos exercícios estruturais, elaborados de acordo com uma concepção de modelo abstracto da língua, e organizar preferencialmente, no contexto da classe, vários tipos de actividades que exijam das crianças um esforço de *criatividade*. A organização de actividades de dramatização, envolvendo vários sujeitos do grupo, ou mesmo todo o grupo pré-escolar, figura como um exemplo de actividade que pode promover a competência linguística, uma vez que exige das crianças a produção de vários tipos de discurso.

Estabelecer uma pedagogia que promova o diálogo educador/crianças constitui um dos meios mais eficazes para desenvolver a competência linguística. Isso poderá ser alcançado, fazendo participar as crianças no planeamento de muitas das actividades e na sua posterior avaliação. Tal planeamento tanto pode ser feito em grupo como individualmente e, para além de ter o efeito de ajudar a criança na regulação cognitiva das suas acções, constitui uma excelente ocasião para a fazer falar.

É também importante que recordemos os mecanismos processuais da elaboração e compreensão textual que mostram como o domínio das estruturas linguísticas não é por si só suficiente para compreender ou produzir um texto ou discurso, e esta é mais uma das razões que nos fazem preterir uma pedagogia da linguagem baseada em exercícios estruturais. De forma contraposta, uma actividade consagrada tradicionalmente na prática educativa do jardim de infância – a audição de histórias – parece-nos exemplificar uma actividade que é de incrementar. Neste âmbito, o educador poderá ajudar as crianças no esforço de compreensão de um texto, chamando directamente a atenção, no decurso da narração, para certas relações que têm de ser estabelecidas para se poder perceber o sentido da mensagem. Estas intervenções terão, como é evidente, de ser bem doseadas, para não interromperem de forma insistente e prolongada a sequência da própria narração e o conseqüente prazer lúdico que se lhe associa.

3.4.2. O Incremento da Consciência Metalinguística e a Preparação para a Aprendizagem da Língua Escrita

Nesta enunciação de alguns princípios gerais de um programa de desenvolvimento das competências linguísticas a nível pré-escolar, cabe-nos salientar a importância que, cremos, deve ser atribuída à promoção da consciência metalinguística.

O fenómeno da consciência metalinguística tem vindo a interessar cada vez mais psicólogos e pedagogos que mostram o relevo que a mesma adquire na evolução genética da linguagem, nomeadamente, no papel que desempenha na aprendizagem da língua escrita.

De acordo com investigações feitas (cf. W. E. Tunmer *et. al.*, 1984), a consciência metalinguística surge relativamente cedo, podendo dizer-se que a mesma está pressuposta de forma embrionária nalgumas aquisições linguísticas. É só, no entanto, a partir do momento em que as crianças tornam explícita a sua reflexão acerca da linguagem que poderemos ficar a conhecer o nível de consciência metalinguística das mesmas.

Através da observação naturalística do comportamento linguístico das crianças e através de certos estudos experimentais, os investigadores têm podido encontrar entre os dois e seis anos várias manifestações da consciência metalinguística: questões explícitas acerca da linguagem; respostas a questões directas acerca das regras linguísticas; correcções e comentários dos próprios enunciados e dos alheios. Os jogos de linguagem, tão ao gosto das crianças, são também uma das manifestações da consciência metalinguística. Refere Cazden (1972, 304) que as crianças através do jogo verbal, com as palavras, podem passar mais facilmente de um uso *transparente* ou, se quisermos, “instrumental” da linguagem, à consideração dos seus elementos como formas *opacas*, a que há que prestar atenção em si e por si próprias. O mesmo investigador, ocupando-se de questões relacionadas com a pedagogia da língua, mostra a importância que, no contexto educativo, os jogos verbais assumem no acesso à linguagem escrita e ao estilo literário (cf. *ibid.*, 307). A nossa recomendação seria, então, a de que no jardim de infância o uso lúdico da linguagem fosse estimulado a par com o seu uso instrumental. Para que tal aconteça, espontaneamente, as crianças devem poder usufruir de uma certa liberdade de acção dentro dos limites do que lhes é conveniente e pedagogicamente recomendável.

Por orientação do educador, outras iniciativas podem ser também encetadas de molde a desenvolver a capacidade metalinguística. A audição de “lenga-lengas” parece-nos constituir um exemplo de uma destas iniciativas, sendo o material relativamente acessível, dado o interesse que algumas editoras nacionais têm votado à publicação de lenga-lengas e rimas de carácter popular. O “nonsense” de muitas delas tornará evidente para as crianças esse carácter *opaco* da linguagem a que se referia Cazden, constituindo um bom incentivo à própria produção criativa. Questões e comentários directos sobre o uso de certas formas linguísticas — orais ou escritas — são igualmente um exemplo do que o educador pode fazer para favorecer a emergência da consciência da estrutura da língua e da variedade dos seus usos. O conhecimento de algumas investigações experimentais, neste âmbito, poderá eventualmente ajudar o educador, pois constituem bons exemplos de actividades interessantes para as crianças que poderá levar a cabo com fins pedagógicos.

Dado o relevo que a língua escrita adquire no contexto das nossas sociedades modernas, é importante que consideremos a sua aquisição como constituindo uma componente importante da competência comunicativa. Longe de pretender no contexto deste capítulo, relativo à pedagogia da comunicação no jardim de infância, proceder a uma análise das estratégias de aprendizagem da leitura ou dos métodos para o seu ensino, o que se afastaria dos objectivos do nosso trabalho, gostaríamos de destacar um ou outro aspecto que nos surge como relevante no âmbito da exposição que temos vindo a fazer.

De acordo com J. Cummins (1981, *apud* S. Romaine, 1984, 227-228), seriam de considerar duas dimensões na competência linguística: uma *cognitiva e académica*, englobando os aspectos relacionados com o conhecimento metalinguístico, o conhecimento lexical, o desenvolvimento da competência literária, e outra mais *comunicativa e interpessoal* que diria respeito à fluência oral e a certos aspectos do conhecimento metalinguístico.

A primeira dimensão da competência linguística designada por CALP (*cognitive academic language proficiency*) reflecte o tipo de exigências académicas e é transferível de uma língua para outra. A dimensão comunicativa da competência linguística designada por BICS (*basic interpersonal communicative skills*) seria adquirida por todos e sem uma relação directa com o sucesso escolar.

Em nossa opinião, tal dicotomização não é aceitável à luz das mais recentes concepções acerca da aprendizagem da leitura. Com efeito, há quatro décadas atrás, as pesquisas no domínio da aprendizagem da língua escrita enfatizavam o desenvolvimento das capacidades perceptivas de molde a tornar as crianças aptas para a tarefa de reconhecimento das letras. Hoje em dia, devido às próprias mudanças nas concepções acerca do fenómeno de aquisição da linguagem, a tendência é para não cindir a aprendizagem da leitura / escrita da aprendizagem da linguagem oral, se bem que, como é evidente, novas competências tenham de ser adquiridas.

Dentro de uma perspectiva pedagógica que J. F. Reid (1966) designa por *language-experience approach*, a qual não se distancia muito do que é proposto pela psicopedagoga francesa Laurence Lentin (cf. M. Formosinho Simões, 1979, 241-245), torna-se importante na preparação para a leitura desenvolver nas crianças a compreensão do modo de funcionamento da língua escrita. Assim sendo, haverá que promover a capacidade para perceberem os aspectos em que a linguagem escrita e oral se identificam e aqueles em que diferem. Nesta fase preliminar à do ensino propriamente dito da leitura, o que é importante é mostrar às crianças as funções de registo e comunicação à distância que pode ter a língua escrita, utilizando-a em situações significativas de modo a tornar patente que a mesma transmite informação e satisfaz necessidades de comunicação tal como a linguagem oral.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on présente quelques principes et on fournit quelques suggestions pour le développement d'une pédagogie de la communication à l'école maternelle; d'une façon spécifique, on rapporte quelques expériences et essais d'entraînement de la communication référentielle, tout en faisant l'analyse des mécanismes cognitifs qui sont mis en action. De la même façon, sans nier l'importance de la compétence linguistique, au sens strict, on met en relief quelques aspects d'une pédagogie de la langue pour des enfants de niveau préscolaire.

MOTS-CLÉ: Compétence communicative; Éducation préscolaire; Communication référentielle; Métacognition.

ABSTRACT

In this article we will list some principles and put forward some suggestions in order to develop a communication teaching method for use in kindergartens; namely, we will refer to some

training experiments and tasks of referential communication, analysing the cognitive processes involved and the strategies used to promote them. In the same way, and without minimizing the importance of linguistic competence, in its narrowest sense, we will focus on some general aspects of language teaching methodology in a pre-school context.

KEY-WORDS: Communicative competence; Preschool education; Referential communication; Metacognition.

BIBLIOGRAFIA

- Ammon, P. (1981). Communication skills and communicative competence: a neo-piagetian process-structural view. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 13-33). New York: Academic Press.
- Asher, S. R. & Wigfield, A. (1981). Training referential communication skills. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 105-126). New York: Academic Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cazden, C. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Chandler, M. J., Greenspan, S. & Barenboim, C. (1974). Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology*, 10, 546-557.
- Cosgrove, J. M. & Patterson, C. J. (1977). Plans and the development of listener skills. *Developmental Psychology*, 13, 557-64.
- Cosgrove, J. M. & Patterson, C. J. (1978). Generalization of training for children's listener skills. *Child Development*, 49, 513-516.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Institute for Studies in Education.
- Dickson, W. P. (Ed.) (1981): *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Dickson, W. P. (1981). Referential communication activities in the curriculum: a metaanalysis. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 189-204). New York: Academic Press.
- Dijk, T. van (1978). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso, una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo Veinteuno Editores, S. A. [título original: *The structures and functions of discourse, an interdisciplinary introduction to textlinguistics and discourse studies*].
- Donaldson, M., Grieve, R. & Pratt, C. (Eds.) (1985). *Early childhood development and education*. Oxford: Basil Blackwell.
- Flavell, J. H. (1976). *The development of metacommunication*. Paper presented at the Twenty-first International Congress of Psychology, Paris, July.
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. H. et al. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Fry, C. L. (1966). Training children to communicate to listeners. *Child Development*, 37, 675-85.
- Fry, C. L. (1969). Training children to communicate to listeners who have varying listener requirements. *Journal of Genetic Psychology*, 114, 153-166.
- Hymes, D. H. (1974). On communicative competence. In J. P. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books [1.ª ed. 1972].
- Markman, E. M. (1977). Realizing that you don't understand. A preliminary investigation. *Child Development*, 48, 986-992.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand. Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.

- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 61-84). New York: Academic Press.
- Patterson, C. J. & Kister, M. C. (1981). The development of listener skills for referential communication. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 143-166). New York: Academic Press.
- Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Études sur la logique de l'enfant*. Denoël/Gonthier [1.^a ed. 1923].
- Pride, J. P. & Holmes, J. (1974). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books [1.^a ed. 1972].
- Reid, J. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Romaine, S. (1986). *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Shantz, C. V. & Wilson, K. E. (1972). Training communication skills in young children. *Child Development*, 43, 693-698.
- Simões, M. Formosinho (1979). Para uma pedagogia da língua materna. Análise das propostas de Laurence Lentin. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIII, 217-47.
- Simões, M. Formosinho (1990). *Comunicação entre crianças. Investigação empírica precedida de um estudo sobre Linguagem e Comunicação*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Tunmer, W. E., Pratt, C. & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. Berlin - Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wells, G. (1985). Talking with children: the complementary roles of parents and teachers. In M. Donaldson, R. Grieve & C. Pratt (Eds.), *Early childhood development and education* (pp. 127-150). Oxford: Basil Blackwell. (1985).
- Whitehurst, G. J. & Sonnenschein, S. (1978). The development of communication. Attribute variation leads to contrast failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 454-490.
- Whitehurst, G. J. & Sonnenschein, S. (1981). The development of informative messages in referential communication: knowing when versus knowing how. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 127-141). New York: Academic Press.