

# **A falácia do «exprimir-se livremente» na creche e no jardim de infância**

Fernanda Leopoldina P. Viana  
CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Universidade do Minho  
[leopoldinaviana@gmail.com](mailto:leopoldinaviana@gmail.com)  
[fviana@ie.uminho.pt](mailto:fviana@ie.uminho.pt)

## **1. A vontade de falar**

Andrada (1989) considera que o desenvolvimento da linguagem na criança é um mecanismo complexo que depende de vários factores:

- a) integridade e maturação do sistema nervoso central
- b) integridade e maturação do sistema sensório-motor e dos órgãos fonadores, cuja inervação depende também do sistema nervoso vegetativo;
- c) qualidade da relação com o meio ambiente, e que depende de factores de ordem afectiva e social;
- d) modelo linguístico a integrar, influenciado por factores sócio-culturais e de estimulação do meio ambiente (p. 80).

A autora chama a atenção para o facto de as perturbações da linguagem na criança terem, habitualmente, uma etiologia

multifactorial, sendo difícil de definir o peso de uma história clínica recheada de factores adversos, e o peso de factores socio-culturais e sócio-educativos.

As alíneas c) e d) têm directamente a ver com factores de índole social. O meio social é, provavelmente, a mais controversa das dimensões de variação na linguagem infantil. É também, sem dúvida, o campo em que mais se tem investigado, e aquele onde melhor se analisam as implicações das práticas educativas.

Com a institucionalização cada vez mais precoce das crianças poderemos dizer que, para muitas delas, a mãe deixou de ser a “primeira professora da língua (materna)” e esta função passou a ser desempenhada por profissionais de educação de infância<sup>1</sup>.

A comparação em termos de desenvolvimento linguístico de crianças favorecidas e desfavorecidas (do ponto de vista relacional, afetivo, de estimulação, etc.) tem feito luz sobre os efeitos de factores sócio-económico-afetivos que lhe estão

---

<sup>1</sup> Em Portugal, a grande maioria das creches não possui ainda Educadores de Infância, pelo que esta tarefa não é propriamente deixada a “profissionais”.

subjacentes. O modo como são antecipadas, encorajadas e entendidas as primeiras tentativas de comunicação por parte das crianças, pode ser determinante para o posterior desenvolvimento linguístico. Como nos diz Diatkine, o vagido do bebê poderá ser percebido como uma música agradável, como um chamamento, ou poderá ser entendido como uma exigência desagradável. Conseqüentemente, as respostas do adulto serão diferenciadas. A voz da mãe (ou do seu substituto) será associada aos cuidados que aliviam, ou será associada a manipulações mais ou menos carregadas de agressividade.

Assim, e ao falar do desenvolvimento da linguagem não podemos deixar de chamar a atenção para uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento linguístico – o período pré-linguístico. O bebê, quando nasce, vem equipado com um conjunto de competências que lhe permite a sua adaptação ao meio. O choro costuma ser entendido como a primeira manifestação sonora do bebê – o choro anuncia a chegada do bebê. E este anúncio é tão importante que, quando o bebê não chora, preocupamo-nos e fazemo-lo chorar (isto é, anunciar).

Desde que nasce (e mesmo antes) o bebé faz esforços para comunicar connosco. Mães atentas conseguem, ao fim do primeiro mês, distinguir um choro de desconforto ou solidão de um choro de dor.

A qualidade do modo como o bebé é tratado, o cuidado e a ternura que acompanham os actos de comer, dar banho, segurar, vestir, mudar fraldas, etc. etc. ajudam-no a desenvolver sentimentos de confiança em relação a quem o rodeia. O modo como o adulto responde às suas necessidades – primeiramente expressas de forma não verbal – vai dizer ao bebé se vale a pena comunicar. Ora, a linguagem oral é a forma mais elaborada de comunicação entre os humanos. Se as tentativas de comunicação não oral não encontrarem interlocutor, será que a criança terá vontade de aceder à comunicação verbal?

Aqui fica o 1º exemplo para reflectir:

Ó professora – desabafava a medo uma candidata a Educadora de Infância que passara a manhã numa creche –  
**senti-me tão mal hoje! Ia pegar num bebé de 9 meses que**

**chorava desesperado na sua cama de grades... Ia ver se o calava... Proibiram-me de o fazer dizendo-me: ... “quando estiver cansado cala-se... em casa andam sempre com ele ao colo e depois temos de o aturar...”**Isto é correcto professora?

Mais do que uma resposta, isto merece uma profunda reflexão!

Quando inquirimos educadores acerca do papel da Creche e do Jardim de Infância no desenvolvimento da linguagem temos geralmente respostas que podem ser agrupadas dentro das seguintes premissas:

- a) Na creche e no jardim fala-se à criança. A criança ouve a educadora, que deverá funcionar como “modelo correcto”. Ouvindo, a criança aprende.
- b) No Jardim de Infância permite-se que as crianças se expressem livremente; ao comunicar com os seus pares (geralmente de idades aproximadas) ou com os adultos a criança aprende (e ensina) a falar.
- c) As reformulações da educadora, nomeadamente durante as clássicas “hora das novidades” “tempos de planeamento e

*revisão*” “*conversa de roda*” “*tempo de grande grupo*” são apresentadas como um dos maiores contributos para a criança aprender a falar;

d) Finalmente, e através das histórias *que “sempre se contam no Jardim da Infância”*, a criança tem também oportunidades de desenvolver a sua linguagem e a sua expressão oral, pois geralmente pede-se-lhes que falem sobre a história, que a recontem...

Se analisarmos estas respostas vemos que ele nos remetem para o conceito de **aquisição** da linguagem, para um “*processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino*” (Sim-Sim, 1998, p. 200). Mas, a mestria numa determinada língua requer mais do que a simples exposição a essa mesma língua. As justificações avançadas atrás remetem-nos essencialmente para uma exposição passiva (ouvir os outros falarem entre si), mais do que para uma exposição activa (a interagirem connosco).

As justificações que avançamos atrás partem também de um momento dado: **a criança que já fala**, esquecendo a importância do que a criança viveu até pronunciar as primeiras palavras.

Dado que a jardinagem é uma dos meus *hobbies*, vou usar a metáfora da sementeiras. O equipamento genético de que cada criança é, à nascença, portadora, irá ser o nosso terreno de sementeira. As sementes que lançarmos à terra, o modo como o fizermos, e os cuidados que tivermos vão ser determinantes para o nascimento da futura planta. Quando a planta se mostra, quando rompe a terra, vemos que ela procurará, mais ou menos activamente (dependendo de como foi alimentada), a luz de que necessita para crescer. De igual modo, a criança que já fala estará mais capaz de tomar em mãos o seu próprio desenvolvimento. Todavia, o que viveu até aí vai ser determinante.

## **2. O “expressar-se livremente”.**

Os profissionais de Educação afirmam, geralmente, que uma das áreas de conteúdo sempre trabalhada é a da

“expressão e comunicação”, com especial relevo para o domínio da comunicação oral.

Um outro ponto que é sempre enfatizado nos planos educativos (embora mais como estratégia para promover este mesmo desenvolvimento linguístico) é o de assegurar que as crianças se possam “expressar livremente”. Por isso, neste segundo ponto tentarei abordar o que considero “ a **falácia do exprimir-se livremente na Creche e no Jardim de Infância**”, e que é expressa pelas premissas anteriores.

É um facto que a dinâmica das creches e dos Jardins de Infância dá muita liberdade às crianças, deixando-as falar livremente (desde que o número de crianças e as atividades o permitam). Todavia, esta liberdade raramente é suficiente para que a criança desenvolva em pleno a sua linguagem. Na realidade, ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos a criança descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e como nos diz Inês Sim-Sim (1998, p. 213), há aspectos que *“requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e*



*controle do conhecimento e do crescimento linguístico*” aspectos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores desses desenvolvimento.

Estas concepções sobre a “naturalidade” do desenvolvimento da linguagem apoiam-se num modelo ideal de criança; partem do pressuposto que a experiência (verbal ou não) vivida por cada uma lhes permitirá e lhes dará competência para, uma vez integradas num Jardim de Infância, colocar a socialização ao serviço da competência linguística. Ora isto nem sempre acontece, e a criança mais favorecida é a que se desenvolve mais. O estudo clássico “The Early Catastrophe” de Betty Hart e Todd Risley (2003) mostrou que as crianças cujas famílias têm mais possibilidades económicas ouvem, em média 35 milhões de palavras a mais do que as crianças que crescem no seio de famílias pobres. Aos 4 anos, as crianças ricas ouviram uma média de 48 milhões de palavras, enquanto as crianças pobres da mesma idade ouviram apenas 13 milhões.

O grande desafio que se coloca aos educadores é o de assegurar que cada criança seja compreendida individualmente, dedicando à estimulação da linguagem um tempo suficientemente longo (e rico) na planificação das suas actividades. Todas as solicitações para o uso da linguagem oral devem estar ligadas a uma necessidade de comunicação resultante de situações motivadoras e significativas (do ponto de vista afectivo, social, cognitivo, etc.).

### **Aprender a falar? Ensinar a falar?**

É um dado adquirido que o discurso que o adulto dirige à criança pequena é diferente daquele que dirige aos seus pares. É um discurso composto por frases curtas e simples, com repetições mais frequentes, e com modificações também ao nível da entoação. As opiniões dividem-se, no entanto, quanto às razões subjacentes a esta adaptação da linguagem do adulto à linguagem infantil.

Para alguns autores (Snow, 1977; Warner & Gleitman, 1982; Slobin, 1981) as modificações são fruto da necessidade de estabelecer e facilitar a comunicação; para outros (Bruner,

1975; Rondal, 1980) trata-se de um mecanismo (inconsciente) de ensinar a falar.

Consideramos, como Rondal (1981), que as razões anteriormente invocadas não são mutuamente exclusivas, na medida em que as nossas observações nos fazem levantar a hipótese de que elas estarão sempre presentes em momentos diferentes do desenvolvimento da linguagem.

Também vários trabalhos têm sido efectuados quanto ao estilo de aprendizagem (Nelson 1973, Bloom, Hood, & Lighbown 1975; Bretherton et al, 1983) sugerindo a existência de várias estratégias utilizadas pelas crianças na aquisição da linguagem.

- Nelson (1973) refere que algumas crianças tendem a especializar-se em dar nomes a objectos, e as suas primeiras 50 palavras incluem uma proporção elevada de nomes de objectos, enquanto outras crianças apresentam uma maior percentagem de palavras da categoria social/pessoal. Às primeiras chama de *referential* e às segundas de *expressive*, e relaciona estes dois estilos com diferentes concepções quanto ao uso da linguagem: a) para rotular, descrever e trocar

informação sobre os objectos, ou; b) para expressar desejos e influenciar as acções de terceiros.

- Categorização idêntica é efectuada por Bloom e colaboradores (1975), apoiando-se, não numa explicação funcional, mas gramatical. Distingue dois estilos *nominal* e *pronominal*. Estes diferentes estilos referencial/nominal e expressive/pronominal aparecem, por sua vez, associados a estratégias mais analíticas ou mais holísticas de desenvolvimento da linguagem. O estudo efectuado por Bretherton e colaboradores (1983), com 30 crianças seguidas dos 10 aos 28 meses, aponta para a raridade da utilização de uma estratégia única, referindo o balançar constante das crianças entre a utilização de uma e outra estratégia.

Na realidade, ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos a criança, mais ou menos ajudada pelo adulto, descobre e apropria-se do sistema linguístico em que está inserida. Porém, e voltando a pegar nas palavras de Inês Sim-Sim (1998, p. 213), há aspectos que “*requerem a mobilização de processos e estratégias conducentes à análise e*

*controle do conhecimento e do crescimento linguístico*” aspectos estes que beneficiarão de uma intervenção atenta e conhecedora dos mecanismos promotores desse desenvolvimento.

E passemos então à intervenção, que se quer “atenta”

Mais um exemplo. Desta vez um excerto de uma “conversa de roda”.

Este excerto é apenas uma amostra, mas significativa, de como a liberdade de expressão, por si só, pode não conduzir ao verdadeiro desenvolvimento da linguagem.

Atendamos às produções da Educadora:

A Educadora, considerada “modelo linguístico”, na realidade usa uma linguagem “condicionante”: põe essa, agora não, espera um bocadinho...

Pesquisas importantes do Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et d'Adaptation Scolaire – Institut National de Recherche et Documentation Pédagogique – evidenciaram que as diferenças significativas existentes entre a linguagem das crianças provêm, essencialmente, do nível sintáctico dos seus discursos (Lentin, 1976), adiantando que

*“se o funcionamento das articulações sintáticas não se instala no momento oportuno, isto é, no decorrer da etapa que se segue à dos primeiros enunciados completos, a linguagem desenvolve-se num ciclo vicioso, com frases justapostas e muito pouca subordinação. O vocabulário continua a aumentar, os progressos na articulação continuam a verificar-se, mas os enunciados não se ramificam, a combinatória não se enriquece”* (p. 76).

Será que um *continuum* de trocas verbais sem complexidade gramatical (quando não agramaticais) é modelo para o desenvolvimento da linguagem?

Em 1971 Parisi realizou uma investigação com 144 crianças do 3 aos 9 anos, pertencentes a 3 níveis socioeconómicos. Observa que aos 3 anos não apareciam diferenças de compreensão sintática entre as crianças provenientes dos 3 níveis socioeconómicos. A partir dos 4 anos começaram a aparecer diferenças significativas a favor das crianças da classe média, diferenças estas que são interpretadas à luz da maior estimulação por parte do meio

ambiente, estimulação esta que permitirá uma actualização mais completa e rápida nos níveis sócio-económicos superiores.

A este propósito poderemos voltar à questão anteriormente levantada acerca das intenções subjacentes à simplificação da linguagem por parte do adulto. Isto é, estando a comunicação assegurada pelo vocabulário geralmente já possuído por uma criança de 3 anos, se a preocupação didáctica não existir (com o recurso a extensões e repetições), as diferenças começam a evidenciar-se. Estas diferenças consistem, grosso modo, na utilização, por parte das crianças oriundas de meios menos favorecidos, de um vocabulário mais limitado, menos flexível e menos abstracto, e na utilização de estruturas gramaticais simples, com um maior recurso a um tipo de linguagem mais descritivo.

As crianças que são encaminhadas para avaliação e/ou acompanhamento ao nível de produção de fala, são-no, na esmagadora maioria das vezes, por problemas articulatorios. A não utilização de frases complexas em substituição de frases simples justapostas, o número limitado de tempos verbais

utilizado, e mesmo a falta de vocabulário não são considerados de modo algum como indicadores de um frágil domínio da linguagem oral. Muitos profissionais de educação de infância afirmam ser gratificante constatar os progressos que algumas crianças apresentam ao nível da linguagem após alguns meses de frequência de Jardim de Infância. Quando estes mesmos profissionais têm oportunidade de analisar de uma forma mais sistemática a produção linguística das “suas” crianças, facilmente se dão conta do equívoco: a linguagem socializou-se, a criança fala mais (frequentemente porque alargou as suas experiências e tem, naturalmente, vontade de as comunicar a terceiros) mas não fala melhor. Esta análise é, pois, extremamente importante para a intencionalização da prática pedagógica.

### **Intencionalizar a prática pedagógica**



Os jogos de linguagem (e de análise da língua) são uma das estratégias a utilizar para potencializar o desenvolvimento da linguagem em crianças de Jardim de Infância. A leitura no Jardim de Infância é também uma das estratégias mais poderosas para que a criança contacte com o estilo escrito da língua, com estruturas gramaticais de complexidade diversa da que encontram na linguagem oral.

### **DO FALAR AO LER. A entrada na escolaridade formal**

O Homem nasce pré programado para falar, mas não para ler. A aprendizagem da leitura é uma aprendizagem cultural. A linguagem escrita é uma linguagem de segunda ordem que utiliza as rotas neuronais da linguagem oral. Aprender a ler exige reciclagem neuronal.

De acordo com o Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), a compreensão de leitura (CL) é entendida como o produto de duas componentes: a descodificação (D) e a compreensão da linguagem oral (CO) e pode ser representada pela equação  $CL =$

D x CO. A simplicidade deste modelo evidencia a importância da linguagem oral para a aprendizagem da leitura e mostra como um enorme grupo de crianças pode partir já em desvantagem.

A promoção do desenvolvimento da linguagem deve ser uma preocupação geral. Dado o seu papel no desenvolvimento humano e na aprendizagem, é importante que a avaliação do desenvolvimento das crianças<sup>1</sup> dê especial atenção à área da linguagem

## **Referências**

- Andrada; M. G. C. (1989). Risco perinatal e desenvolvimento da linguagem na criança. Lisboa: Educação de autor.
- Bloom, L., Hood, L., & Lightbown, P. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40 (Serial number 160).
- Bruner, J. S. (1975). *The ontogenesis of speech acts*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Lentin, L. (1976). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Parisi, D. (1971). Development of syntactic comprehension in preschool children as a function of a socio-economic level. *Developmental Psychology*, 9(1), 109-113.
- Rondal, J. A. (1980). *Father's and mother's speech*
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1989). Comunicar para crescer. *Aprender*, 9, 44-45.

---

<sup>1</sup> Por avaliação do desenvolvimento entende-se aqui a avaliação efetuada pelos médicos de família, pediatras, educadores de infância e outros profissionais que lidam com as crianças e não uma avaliação de referenciação, ou seja, uma avaliação prescrita quando há suspeitas de que algo pode não estar bem.

- Slobin, D. I. (1981). L'apprentissage de la langue maternelle. *La Recherche*, 12, 572-578. In early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353-369.
- Snow, C. (1977). Mother's speech research: from input to interaction. In C. Snow & C. Ferguson (Eds.), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warner, E., & Gleitman, L. (1982) (Eds.). *Language Acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial number 149).
- Bretherton, I., MacNew, S., Snyder, L., & Bates, E. (1983). Individual differences at 20 months: analytic and holistic strategies in language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 293-320.