

INCTE 2019

IV Encontro Internacional de Formação na Docência
4th International Conference on Teacher Education

Livro de Atas **Proceedings**



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA** Escola Superior de Educação

Bragança | 3 e 4 de maio | 2019

Livro de Atas

IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

Proceedings

4th International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires Instituto Politécnico de Bragança
Cristina Mesquita Instituto Politécnico de Bragança
Rui Pedro Lopes Instituto Politécnico de Bragança
Elisabete Mendes Silva Instituto Politécnico de Bragança
Graça Santos Instituto Politécnico de Bragança
Raquel Patrício Instituto Politécnico de Bragança
Luís Castanheira Instituto Politécnico de Bragança
Ano: 2019
ISBN: 978-972-745-259-0
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/15084>

Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância

Carla Sofia Araújo^{1,2}
carla.araujo@ipb.pt

¹Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Resumo

A investigação desenvolvida nas últimas décadas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem pelas crianças disponibiliza-nos um amplo conhecimento sobre a forma como a criança adquire e desenvolve a linguagem. No processo de aquisição da linguagem, toda a criança “aprende”, de modo natural e espontâneo, com uma velocidade admirável, as regras da língua da comunidade em que se insere, adquirindo as regras fonológicas, as regras sintáticas, morfológicas, semânticas e as regras pragmáticas da sua língua materna. Desde o momento em que foi concebida até à entrada no jardim de infância, a criança já percorreu uma longa marcha de aquisição e desenvolvimento da linguagem, capacidade que a predispõe a adquirir um conjunto de regras que têm em vista colmatar as necessidades comunicativas que caracterizam a espécie humana. No entanto, até que a criança ingresse no 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os três e os seis anos de idade, essa marcha linguística deve ser deliberadamente estimulada no jardim de infância, uma vez que a comunicação, o acesso ao conhecimento sobre o mundo que a rodeia, bem como o conhecimento sobre as vivências pessoais e sociais se operam através da linguagem. Por conseguinte, os educadores de infância são inestimáveis agentes do desenvolvimento da linguagem da criança e formam as bases de sustentação do sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este artigo pretende situar-nos no contexto pedagógico-didático de promoção do desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. Nesse sentido, busca respostas para a problemática da aquisição e desenvolvimento da língua materna pelas crianças, começando por apresentar diferentes quadros conceptuais que giram em torno de uma questão comum: como é que a criança adquire a língua materna? Depois salienta o crucial papel do jardim de infância no desenvolvimento da linguagem infantil e termina com uma reflexão sobre possíveis atividades pedagógicas favorecedoras desse desenvolvimento.

Palavras-chave: aquisição e desenvolvimento da linguagem, promoção do desenvolvimento da linguagem, educação pré-escolar.

Abstract

The research developed in recent decades on the acquisition and development of language by children provides us with a wide knowledge on how the child acquires and develops the language. In the process of language acquisition, the child “learns” naturally and spontaneously, with admirable speed, the rules of the language of the community in which she is inserted, acquiring phonological rules, syntactic, morphological, semantic and pragmatic rules of their mother tongue. From the moment it was conceived until the entrance to the kindergarten, the child has already gone through a long march of acquisition and development of language, a capacity that predisposes to acquire a set of rules that aim to meet the communicative needs that characterize the human species.

However, until the child enters the 1st Cycle of Basic Education, between three and six years of age, this linguistic march must be deliberately stimulated in kindergarten, because communication, access to knowledge about the world that surrounds it, as well as knowledge about personal and social experiences operate through language. Therefore, early childhood teachers are invaluable agents of the child's language development and form of school success support bases in the 1st cycle of basic education. This article aims to situate ourselves in the pedagogical-didactic context of promoting the development of children's language in kindergarten. Thus, it seeks answers to the problems of the acquisition and development of the mother tongue by children, starting with different conceptual frameworks that revolve around a common question: how does the child acquire the mother tongue? Then it highlights the crucial role of kindergarten in the development of children's language and ends with a reflection on possible pedagogical activities conducive to this development.

Keywords: acquisition and development of language, promotion of language development, pre-school education.

1 Introdução

Este artigo organiza-se em duas partes. Na primeira parte do trabalho, incide-se sobre a problemática da aquisição da língua materna pelas crianças, apresentando-se diferentes quadros conceptuais que procuram obter respostas para essa problemática. Na segunda parte, procura-se refletir sobre o fulcral papel do jardim de infância no desenvolvimento da linguagem das crianças em idade pré-escolar.

2 A problemática da aquisição da língua materna pelas crianças

A linguagem é uma vertente fulcral do desenvolvimento do homem, já que constitui a base da comunicação, das aprendizagens que o ser humano efetua ao longo da sua vida e dos relacionamentos interpessoais que o mesmo estabelece (Neaum, 2012).

A linguagem faz parte do ser humano desde que está no ventre materno. Onde existem seres humanos, existe linguagem, ou seja, a revelação da faculdade humana de comunicar por meio da utilização sistemática e convencional de sons, sinais ou símbolos escritos. No âmbito das distintas formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, a comunicação verbal integra um sistema linguístico altamente complexo, que faz dela a mais elaborada forma de comunicação.

Embora a linguagem apresente em cada língua as suas especificidades, a comunicação verbal é universal. Decorrente dessa universalidade, todas as crianças adquirem a língua da comunidade linguística a que pertencem, desde que sejam expostas à mesma. Esta aquisição, espontânea e natural, de um sistema linguístico que identifica a criança com a comunidade linguística a que pertence configura a língua materna dessa criança. O modo oral dessa língua é adquirido ao longo da infância, através da apropriação das regras que presidem ao funcionamento do sistema linguístico, nas vertentes da forma, do conteúdo e do uso do mesmo.

Em todas as crianças, o desenvolvimento da linguagem evidencia o mesmo percurso, que aponta para um determinismo genético, por exemplo, a articulação de palavras isoladas surge depois da fase da lalação, isto é, da repetição de cadeias de sílabas, o palreio antecede a lalação e a produção de frases é precedida pelo período holofráscico,

que consiste na articulação de palavras isoladas. O mesmo se aplica às estratégias de sobregeneralização, que são usadas por todas as crianças. Um exemplo muito revelador constata-se na generalização dos paradigmas em *coma, de comer, ou *sabo, de saber, em que a criança produz uma flexão regular por analogia com os paradigmas canta/brinca/anda e como/canto/brinco/ando. Não se verifica, portanto, uma mera reprodução do que os outros falantes produzem (O'Grady, 2005).

Tendo todas estas evidências em consideração, Sim-Sim (2017) considera que “a linguagem é uma das grandes maravilhas do mundo natural. Possuir e conhecer uma língua é a quinta essência da nossa condição de humanos” (p. 3). Com efeito, a facilidade com que a criança descobre e apreende a língua a que está exposta é verdadeiramente surpreendente.

Esta secção busca respostas para a problemática da aquisição da língua materna pelas crianças, apresentando-nos diferentes quadros conceptuais, que partem de uma questão comum: como é que a criança adquire a língua materna? Sem pretendemos entrar em polémicas teóricas, cujo aprofundamento não cabe no âmbito deste artigo, a resposta para o problema pode ser encontrada nas abordagens de Skinner, de Chomsky, de Piaget, bem como em Vygotsky, que apresentam teorias com pontos de contacto e de afastamento nítidos, como veremos a seguir.

Para Skinner, a linguagem humana constitui um comportamento comunicativo aprendido pelo sujeito e decorre de fatores externos à criança. Em 1957, com a publicação de *Verbal Behavior*, Skinner (1957), contrastando com uma visão estruturalista da linguagem, dissemina a perspetiva behaviorista na abordagem da aquisição da língua, postulando que o comportamento verbal é moldado e sustentado pelas práticas e interações que a criança estabelece no ambiente verbal (p. 226).

No quadro teórico preconizado por Skinner, a criança adquire a linguagem através das respostas verbais que aprende por meio da imitação e de processos de condicionamento operante, isto é, na visão skinneriana, o comportamento verbal é aprendido em função de estímulos antecedentes e principalmente estímulos consequentes. Neste processo, a recompensa funciona como um reforço gerador do comportamento, ou seja, a criança aprende a forma linguística quando é recompensada por ter exibido um comportamento linguístico em conformidade com as regras linguísticas da sua língua. Skinner e os seus seguidores apresentam uma visão da língua como um conjunto de hábitos linguísticos, cuja aquisição decorre de um modelo estímulo-resposta.

Em 1959, Chomsky publicou «A review of Skinner's “Verbal Behavior”», que critica com veemência a perspetiva behaviorista de Skinner, sustentando que “não faz muito sentido especular sobre o processo de aquisição sem um melhor e mais profundo conhecimento do que é realmente adquirido” (p. 55).

De facto, uma diferente perspetiva das teorias behavioristas, também conhecidas por teorias da aprendizagem, é defendida por Noam Chomsky, fundador da Gramática Generativa (Chomsky, 1965), que opõe a posição inatista à posição empirista. A perspetiva chomskyana, contrapondo racionalismo e empirismo, defende que a aquisição da linguagem pela criança se traduz na descoberta da Gramática Generativa da sua língua. Chomsky rompe com os quadros conceptuais do estruturalismo e do behaviorismo predominantes no estudo das línguas bem como no estudo da sua aquisição. No quadro generativista/inatista, a aquisição da linguagem decorre do património genético inscrito no cérebro humano, ou seja, a mente humana é dotada de

mecanismos inatos que habilitam a criança a aprender qualquer língua. Por consequência, a teoria chomskyana postula a existência da Gramática Universal, ou seja, um conjunto de propriedades universais linguísticas contidas geneticamente no cérebro humano. A hipótese da Gramática Universal sustenta-se em duas evidências: por um lado, a análise de línguas, que identifica regularidades entre as línguas e os princípios que as regem, por outro lado, a facilidade com que a criança, nos primeiros anos de vida, adquire o sistema linguístico da sua língua materna, não obstante o grau de estimulação a que está sujeita.

Trata-se de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem onde estão inscritos os princípios e parâmetros universais que integram todas as línguas. Por isso, a competência linguística da criança constrói-se a partir dos dados linguísticos do input. O meio linguístico a que a criança está exposta somente exerce a função de ativar as estruturas linguísticas inatas.

Em desfavor do inatismo linguístico, encontra-se a perspectiva cognitivista, para a qual apenas o funcionamento cognitivo, isto é, o funcionamento da inteligência possui uma base genética. Embora admita a possibilidade do universalismo, o representante máximo dos cognitivistas construtivistas, Piaget, considera que a universalidade se encontra nas capacidades cognitivas.

Tal significa que a aquisição linguística é determinada por capacidades cognitivas que assentam em mecanismos mais profundos comparativamente aos mecanismos linguísticos, ou seja, em mecanismos sensório-motores que alicerçam a função semiótica. A função semiótica permite a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos no momento presente, constituindo-se a linguagem como uma das suas várias manifestações (Piaget, 1974), na qual também participam o jogo simbólico, a imitação diferida, o desenho e a imagem mental. Deste modo, a teoria piagetiana da aquisição da linguagem concebe a linguagem como um sistema simbólico de representações.

Para Piaget, a aquisição da linguagem opera-se na dependência do desenvolvimento do pensamento na criança. Esta assunção da primazia do pensamento viabiliza uma conceção da linguagem como instrumento do pensamento, cuja origem é anterior ao aparecimento da própria linguagem. Tal significa que o desenvolvimento linguístico está sujeito ao desenvolvimento cognitivo. Em Piaget, a génese do conhecimento está patente na interação que se estabelece entre sujeito-objeto, consequentemente, o conhecimento não tem origem nem no sujeito, nem no objeto.

Se, como temos vindo a explanar, para os behavioristas, a linguagem resulta da experiência e da aprendizagem, e, para os inatistas resulta do aparato genético do ser humano, para os cognitivistas, o desenvolvimento da linguagem acompanha o desenvolvimento da cognição, também designada por pensamento ou inteligência, na nomenclatura de Piaget. Esse desenvolvimento cognitivo opera-se por quatro estádios sequenciais reveladores de uma estruturação cognitiva de sofisticação progressiva, iniciando no estádio sensório-motor, que decorre desde o nascimento até aproximadamente aos dois anos de idade, e terminando, aproximadamente, a partir dos 12 anos de idade, no estádio das operações formais. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem da criança implica que as estruturas e os processos cognitivos sejam desenvolvidos precedentemente. Sim-Sim (1998) ilustra esta evidência, referindo que, no período sensório-motor, a aquisição do conceito da permanência de objeto e

capacidade de simbolização que decorre dessa aquisição “têm um efeito direto na compreensão e uso de palavras. Assim, o atraso de linguagem, manifestado em crianças com um desenvolvimento cognitivo deficiente, é justificado pela deficitária aquisição da permanência de objeto e de lacunas no processo cognitivo de simbolização” (p. 305).

No âmbito desta visão cognitivista, o desenvolvimento da linguagem acompanha o da cognição, assim, quando o meio fornece informação linguística nova ao cérebro, o cérebro assimila-a às estruturas atuais, ao mesmo tempo que acomoda essas estruturas já existentes para possibilitar a incorporação de nova informação linguística.

Contrastando com Piaget, Lev Vygotsky preconiza que a linguagem e o pensamento têm existência independente. Colhamos em Vygotsky (1979) o seu entendimento sobre a origem autónoma do pensamento e da linguagem:

A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. O pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em linguagem. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e forma (p. 166).

Um dos principais aspetos que perfazem a divergência entre o entendimento de Piaget e de Vygotsky tem a ver com o facto de o segundo autor desvincular o pensamento e a linguagem, postulando que o pensamento e a linguagem começam por se encontrar em paralelo, até por volta dos 2 anos de idade, juntando-se após essa idade, na qual o significado assume o lugar de destaque. Para Vygotsky, no desenvolvimento da criança, ocorre um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da linguagem: o pensamento e a palavra não se encontram relacionados por uma relação primária. No percurso da evolução do pensamento e da linguagem, produz-se uma conexão transformadora entre ambos que provoca o seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky, a linguagem e o pensamento são “dois círculos distintos que partilham um espaço comum de interceção, «o pensamento verbal» que, não englobando de forma alguma todas as formas de pensamento ou de linguagem, é determinante na formação dos conceitos” (Sim-Sim, 1998, p. 310).

Na perspetiva vygotskiana, para as crianças, a palavra começa por configurar uma propriedade dos objetos e não a representação desses objetos. Vygotsky atribui especial importância aos processos histórico-culturais no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, encontrando-se esse desenvolvimento dependente da linguagem.

Todas as perspetivas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem apontam para a relação indissolúvel entre linguagem verbal e mente humana.

Para Ray Jackendoff (2002), que preconiza uma visão conceptualista da linguagem, a linguagem situa-se no âmbito da mente. Rodrigues (2012) apresenta e discute o modelo de Linguagem *Arquitetura Paralela* de Jackendoff, que possui como paradigma a Gramática Gerativa Standard, ou seja, o mentalismo, o inatismo e a combinatorialidade. Contudo, em Jackendoff, verifica-se inovação e rutura, quer na vertente dos fundamentos da linguagem, quer na vertente das estruturas da linguagem:

Ao nível dos fundamentos da linguagem, Jackendoff defende que esta é o resultado de uma evolução filogenética, que terá tido como base outra combinatória de estruturas – a fonologia e a semântica – atualmente visível nos chamados fósseis vivos. (...) Outro aspeto em que se destaca a Arquitetura Paralela reside no carácter interdisciplinar a que

devota o estudo da linguagem. (...) Aqui se enfatiza mais uma vez a interação da faculdade mental que é a linguagem com o seu suporte biológico que é o cérebro (p. 137).

Com efeito, a investigação realizada no âmbito das ciências cognitivas demonstra que os processos e produtos mentais humanos resultam de especificidades preservadas e transmitidas através do código genético que possibilitam desempenhos aos quais se encontram subjacentes regras e princípios estipulados no decorrer da evolução filogenética e da ontogénese, em interação com o meio envolvente. A vertente neurobiológica da linguagem é hoje claramente evidente, por exemplo, o reconhecimento da especialização do cérebro humano para desempenhar específicas funções linguísticas. A este propósito, recorde-se as palavras do neurocientista português António Damásio (1994):

Podemos agora dizer com segurança que não existem “centros” individuais para a visão, para a linguagem ou ainda para a razão ou para o comportamento social. O que na realidade existe são “sistemas” formados por várias unidades cerebrais interligadas [...]. Para que fique esclarecido: a mente resulta não só da operação de cada um dos diferentes componentes mas também da operação concertada dos sistemas múltiplos constituídos por esses diferentes componentes (pp. 34-35).

No que concerne à linguagem, os estudos sobre a forma como se processa a linguagem no cérebro revelam que os dois hemisférios cerebrais humanos possuem uma especialização funcional. Nesse sentido, o hemisfério cerebral esquerdo é responsável pelos mecanismos linguísticos inerentes às vertentes fonológica, morfológica e sintática e o hemisfério cerebral direito tem funções específicas relacionadas com a vertente semântica. Também se sabe da existência de duas zonas no hemisfério cerebral esquerdo, a “área de Broca”, situada na parte anterior, bem como a “área de Wernicke”, que se localiza na parte posterior do lóbulo temporal. Estas duas zonas conferem primazia ao hemisfério esquerdo. Não obstante, o hemisfério direito possui também a sua função ligada a processos de perceção e cognição (Faria et al., 1996). Embora ainda não exista um conhecimento cabal que permita confirmar as hipóteses formuladas sobre a forma como se processa a linguagem no cérebro humano, há evidências, decorrentes de estudos de afasias, sobre a íntima interdependência estabelecida entre as diversas zonas do cérebro, ainda que cada parte possua uma função específica (Yule, 2001).

A hipótese de existir um período crucial (Lenneberg, 1969) para desenvolver a linguagem relaciona-se com a maturação neurológica, ou seja, com o desenvolvimento e especialização cerebral. Ao longo desse período, a criança torna-se um falante exímio da língua a que é exposta, sem carecer de lições formais. A base de sustentação da existência de um período crucial reside no facto de as fases de desenvolvimento linguístico acontecerem ao mesmo tempo que outras fases de desenvolvimento físico e de coordenação motora. O período crucial para a aquisição da linguagem termina por volta da puberdade.

Os conceitos de período crucial/período crítico e estágio/etapa têm subjacente o princípio de que o desenvolvimento decorre da interação entre a hereditariedade e a experiência, por isso, o desenvolvimento não resulta apenas da maturação genética ou da experiência.

A interação com outros falantes tem um impacto decisivo na linguagem. Sabe-se que a falta de interação linguística tem impacto na mente do indivíduo. Exemplo disso é Genie, criança que viveu isolada num quarto até ser descoberta aos 13 anos. Genie foi impedida de produzir qualquer som e viveu sem que qualquer ser humano interagisse com ela (Yule, 2001). Quando esta criança foi descoberta, já tinha ultrapassado o período crucial de aquisição da linguagem, que termina na puberdade, como referimos anteriormente. Para além desse período crucial, a aquisição de qualquer língua não ficará completa, embora haja faculdade para a linguagem. Efetivamente, depois de descoberta, a menina Genie ainda adquiriu algum vocabulário, no entanto a sua gramática manteve-se ao nível de uma protolinguagem, utilizada pelos Hominídeos até ao aparecimento do *Homo sapiens* (Calvin & Bickerton, 2000). Pines (1981) salienta que, em Genie, a vertente gramatical da língua parecia estar separada da sua vertente semântica, que se situa mais no âmbito da cognição. Deste modo, Field (2004) sublinha que “an important issue is whether language is part of general cognition or is a separate faculty” (p. 62). A relação que se estabelece entre linguagem-cognição, numa perspetiva cognitivista, em que a aquisição da língua é vista como um processo estreitamente unido à cognição geral e ao desenvolvimento cognitivo (Field, 2004), remete-nos para a teoria de Piaget, que já referimos nesta secção (Piaget & Inhelder, 1974), permitindo-nos compreender que a criança fala devido aos desenvolvimentos que ocorrem ao longo do período da inteligência prática.

Conclui-se que a linguagem não é um artefacto cultural, mas antes uma faculdade mental, que se encontra inscrita geneticamente, e que, por isso, pode ser chamada “instinto da linguagem” (Pinker, 2000, pp. 4-5). Atualmente, não há provas incontestáveis do contrário, no entanto, também não há evidências absolutas. O paradigma atual sustenta-se no processo universal de aquisição da linguagem, bem como em contributos fornecidos pelas ciências da cognição e da neurologia.

De facto, a resposta à questão colocada no início desta secção continua ainda a ser elaborada, ou seja, a procura do conhecimento relativamente ao facto de como o ser humano se torna um falante hábil de uma língua é um percurso que continua ainda em andamento.

Assim sendo, o imo da aquisição da linguagem continuará a fascinar e a intrigar os investigadores.

3 O papel do jardim de infância no desenvolvimento da linguagem infantil

Efetivamente, se é verdade que a linguagem contribui decisivamente para o desenvolvimento humano em geral, é também inquestionável que ela desempenha igualmente um importantíssimo papel no processo de aprendizagem da leitura. Com efeito, os estudos atestam essa cumplicidade, evidenciando que a leitura, embora seja culturalmente adquirida, percorre as rotas neuronais da linguagem oral (Dehaene, 2007). Deste modo, o autor anteriormente referido considera que a linguagem oral é o neurónio da leitura. Por isso, um sólido desenvolvimento da linguagem constitui um elemento facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita (Lee, 2011; Neaum, 2012). Desse modo, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), assumindo como fundamento e princípio que o desenvolvimento e as aprendizagens configuram vertentes indissociáveis, preconizam que investir no desenvolvimento da linguagem oral da criança na educação pré-escolar é contribuir para

a aquisição de uma ferramenta basilar, dado que, no dia a dia da criança, a linguagem oral se constitui como um veículo de expressão e comunicação que a criança desenvolve, de modo gradativo. Deste modo, no campo de ação do “Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”, integrado na “Área de Expressão e Comunicação”, nesta etapa, revela-se fundamental favorecer a emergência da linguagem escrita, mediante a proximidade e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais ligadas ao dia a dia da criança (Silva et al., 2016).

No quotidiano das crianças que frequentam o jardim de infância, a comunicação, a linguagem e o conhecimento constituem três pilares de desenvolvimento simultâneo, de caráter interativo e social (Sim-Sim, 2008).

Efetivamente, no jardim de infância, o “cuidar e educar estão intimamente interligados” (Silva et al., 2016, p. 8), podendo, nessa dinâmica de interação, o brincar assumir também uma função promotora da relação entre crianças e entre as crianças e o educador, contribuindo para desenvolver competências sociais e comunicacionais, bem como a capacidade gradual de expressão oral (Silva et al., 2016).

Nesse sentido, é imprescindível que o educador de infância tenha consciência da importância que ele assume enquanto modelo para as crianças, dado que é no contexto de jardim de infância que as crianças ouvem pela primeira vez algumas palavras que contribuirão para o seu progresso nos diversos domínios de desenvolvimento, isto é, desenvolvimento fonológico, desenvolvimento semântico, desenvolvimento morfológico e sintático e desenvolvimento pragmático. Assim sendo, como recomenda Sim-Sim (2008), é necessário que a “atitude conversacional/adulto criança se pautar por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (p. 27).

Com efeito, a “perspetiva holística”, caracterizadora da aprendizagem da criança e subjacente ao brincar, deverá nortear as abordagens das diversas áreas de conteúdo, isto é, a “Área de Formação Pessoal e Social”, a “Área de Expressão e Comunicação” e a “Área do Conhecimento do Mundo”. Para além disso, em contexto de jardim de infância, o brincar constitui um meio poderosíssimo de desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas de conteúdo.

Tal como se preconiza nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), “ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como a língua” (p. 31).

Os educadores de infância são inestimáveis agentes do desenvolvimento da linguagem da criança e formam as bases de sustentação do sucesso escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, levando as crianças a percorrer o “círculo virtuoso” (Marland, 1977, p. 3), que consiste na íntima relação que se estabelece entre o desenvolvimento da linguagem e as aprendizagens em todas as áreas curriculares. Quanto maior for a atenção fornecida ao desenvolvimento linguístico dos alunos, maior será o sucesso individual, coletivo e social da comunidade.

Tal como o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento linguístico decorre da interação entre capacidades inatas e condicionantes ambientais. Nesta perspetiva interativa, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et

al., 2016), o jardim de infância deverá alicerçar e melhorar práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da linguagem da criança, quer se trate de contexto de aquisição do Português como língua materna ou de aquisição do Português em contexto bilingue ou de língua não materna.

Uma vez que o Português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam o jardim de infância, preconiza-se uma educação intercultural que fomente a sensibilidade e o respeito por outras línguas e culturas. Não obstante, o Português é o motor essencial para o sucesso em todas as aprendizagens, por isso deve ser permitido às crianças:

- 1) Utilizar a linguagem oral de forma ajustada à situação comunicativa / Compreender a linguagem oral em diversas situações de comunicação;
- 2) Identificar palavras numa frase;
- 3) Aperceber-se dos diversos segmentos fónicos que constituem as palavras;
- 4) Pronunciar-se sobre a correção ou incorreção de uma frase;
- 5) Saber as funcionalidades da leitura e da escrita;
- 6) Utilizar a leitura e a escrita com distintas funções;
- 7) Tomar consciência da direcionalidade da escrita;
- 8) Relacionar a mensagem escrita com a mensagem oral;
- 9) Reconhecer letras e tomar consciência da organização das letras em palavras;
- 10) Sentir gosto e motivação para ler e escrever.

Apresenta-se a seguir um conjunto de atividades que poderão promover as referidas aprendizagens:

- a) Realização de jogos de faz de conta nos quais as crianças necessitam de falar com pessoas distintas, recorrendo a diferentes estratégias como, por exemplo, se fosse o avô, a avó, a mãe, o pai, a tia, a madrinha, o irmão, a irmã, o educador, o cozinheiro do refeitório, etc. a executar uma determinada tarefa.
- b) Exercícios que permitam desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases: O educador diz frases pausadamente (por exemplo, “A menina come sopa.”), batendo com o pé no chão, à medida que produz cada palavra. As crianças repetem o exercício, batendo de igual modo com os pés no chão e identificando o número de “bocadinhos” / palavras das frases.
- c) Atividades de desenvolvimento da consciência silábica e da consciência fonémica. O educador apresenta músicas ricas em rimas e pede às crianças que identifiquem as palavras que rimam e os “bocadinhos iguais” em todas as palavras. A partir de textos previamente selecionados pelo educador, as crianças, oralmente, devem fazer a divisão de palavras em sílabas e contar o número de sílabas das palavras, batendo palmas (por exemplo, “fada”; fa-da; 2 sílabas). Tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de identificar o som inicial e o som final das palavras, o educador poderá agrupar as crianças em dois grupos: o “Grupo do som do princípio da palavra” e o “Grupo do som do fim da palavra”. Partindo da lista de palavras, que, numa primeira fase, deverão ser monossilábicas com estrutura consoante, vogal, por exemplo, “Sé”, o educador

diz uma palavra e a seguir o “Grupo do som do princípio da palavra” repete o primeiro som, depois o “Grupo do som do fim da palavra” repete o último som da palavra.

- d) O educador lê a história “O lobo e os sete cabritinhos” para as crianças. Depois, apresenta-lhes um fantoche que vai recontar a história “O lobo e os sete cabritinhos”, mas, uma vez que o fantoche não sabe falar muito bem português, reconta a história com algumas transgressões às regras gramaticais. A tarefa das crianças consiste em interromper o reconto do fantoche sempre que detetem incorreções e corrigir o que o fantoche disser mal.
- e) Realização de atividades de escrita que incentivem as crianças a escrever palavras, por exemplo, avisos, etiquetas, registos e recados, bem como incentivar a reflexão sobre a estrutura de frases ou sobre o número de palavras que formam frases, a partir de registos escritos produzidos pelo educador, por exemplo, registos do que as crianças disseram a propósito de uma atividade já realizada.
- f) Jogos fonológicos, reconto e paráfrase de excertos de histórias, discutir o significado de palavras e de partes de histórias, realizar jogos de adivinhas, de lengalengas, trava-línguas, de provérbios, etc.
- g) Proporcionar às crianças o contacto diário com a linguagem escrita, estimulando-lhes a vontade de aprender a ler. Neste âmbito, o livro de literatura para a infância constitui uma ferramenta fundamental, mas, para além dele, as crianças devem contactar também com outras tipologias de livros como, por exemplo, enciclopédias e dicionários, bem como com outros suportes de escrita, como receitas, etiquetas, cartazes, placas de ruas, jornais e revistas, etc. Para além disso, as crianças devem também aceder a outras tipologias textuais recorrendo aos recursos informáticos.

A promoção das atividades anteriormente mencionadas apresenta-se, portanto, como um alicerce sólido para sustentar o desenvolvimento de aprendizagens futuras, alicerçando, por um lado, a “continuidade de aprendizagens no domínio da língua [portuguesa] entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim, 2008, p. 7) e, por outro lado, garantindo as bases do acesso a um modelo de escolaridade que tem em vista a “qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins, 2017, p. 15). Nesse sentido, no jardim de infância, deve ocorrer a sensibilização a uma língua estrangeira, de modo lúdico e informal, indo ao encontro das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016): “esta sensibilização a uma língua estrangeira permite desenvolver um sentido mais amplo de pertença e cidadania e, até, de oportunidades enquanto membros de uma Europa que se deseja multilingue” (p. 61).

4 Considerações finais

Com este trabalho, procurou-se obter possíveis respostas para a problemática da aquisição e desenvolvimento da língua materna pelas crianças.

Sabe-se que a exposição à língua materna e a participação em atividades comunicativas constituem os dois grandes impulsionadores do desenvolvimento linguístico da criança.

Por conseguinte, em contexto de jardim de infância, reveste-se de indubitável importância a promoção deliberada de experiências verbais com objetivos específicos, na senda do desenvolvimento integral da criança e das suas competências no domínio da oralidade, em conformidade com os documentos oficiais vigentes.

Tendo por base o pressuposto de que o educador de infância assume um papel decisivo na prevenção do insucesso no escopo da leitura e da escrita, apresentou-se um conjunto de atividades que visam o desenvolvimento da linguagem da criança, uma vez que a relação entre a aprendizagem da leitura e da escrita e o nível de desenvolvimento da linguagem da criança configura uma reciprocidade e interatividade.

Dado que o desenvolvimento da criança se opera de modo holístico e integrado, a implementação das propostas de atividades promotoras do desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância deve prever a criação de oportunidades pedagógico-didáticas desafiantes que permitam às crianças integrar e relacionar aprendizagens diversificadas.

Concluímos, assim, que, de modo a promover a aproximação entre o discurso teórico e a prática, é necessário ir além das sugestões apresentadas no plano teórico e continuar a analisar os fatores contextuais que, em última análise, determinam as atividades que os educadores escolhem para desenvolver a linguagem da criança no jardim de infância.

5 Referências

- Calvin, W., & Bickerton, D. (2000). *Lingua ex machina. Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain*. London: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1959). A review of Skinner's "Verbal Behavior". *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. M. (1996). *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics. The key concepts*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language. Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92.
- Lenneberg, E. H. (1969). On explaining language. *Science*, 164(3880), 635-643.
- Marland, M. (1977). *Language across curriculum*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Martins, G. O. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Pines, M. (1981). «The civilizing of Genie». *Psychology Today*, 15(9), 28-34.
- Pinker, S. (2000). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: Harper Collins.

- Rodrigues, A. S. (2012). *Jackendoff e a arquitetura paralela: Apresentação e discussão de um modelo de linguagem*. Muenchen: Lincom.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2017). Aquisição da linguagem: Um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 3–31). Berlin: Language.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Yule, G. (2001). *The study of language*. Cambridge: Cambridge University Press.