

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem no Pré-Escolar

Alguns factores de influência ⁽¹⁾

ANTÓNIO RICARDO MIRA*

PALAVRAS-CHAVE

Páthos/Pathe - Pléthos - Lógos - Ónoma - Órganon
Ousia - Aisthesis - Nóesis - Episteme - Poietiké
Pensamento - Discurso - Escola Formal - Escola Paralela.

A aquisição e desenvolvimento da linguagem estão condicionados por diversos factores de influência.

Neste artigo referem-se alguns deles e põem-se em relevo os papéis da Pré-Escola e dos Educadores de Infância face a tais agentes de influência.

A vulgarizada consciência que o educador tem de que a aprendizagem da fala se faz no meio e na família onde, com facilidade, se podem incluir os amigos é, a nosso ver, demasiado perturbadora para

poder constituir, à partida, enquanto inquestionável apreensão da realidade, motivo para que o mesmo educador possa encontrar em tal apreensão do real a sua tranquilidade profissional. Muito menos ainda se a tais dados ele aduzir a ideia de que o meio se serve dos *mass media* tomando-os como imbatíveis e que, contra determinadas condições socio económicas e culturais que constituem o plasma da célula familiar em que a criança pode ou não ser o núcleo, são de tal modo inabaláveis que quase as poderíamos dizer, metaforicamente, invulneráveis a todo e qualquer tipo de manipulação genética. Queremos com isto dizer, em síntese, que longe de ser apaziguador o pensarmos que a nossa intervenção pedagógica, ao nível da aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, não

será mais do que manter o *status quo* em que a criança foi colocada, essa ideia é, antes de mais, por partir de pressupostos falsos, irreal, e, portanto, inquietante. Incómoda por poder pôr em causa, em última análise, a nossa atitude educativa face a tais fenómenos.

Como dissemos, não negamos a influência do meio no modo como são simbolizados e expressos, através das palavras, os estados de alma (*pathe*) e reafirmamos que o nosso século, dito da comunicação pela profusão e implantação dos *mass media* e só por isso!, é responsável pelo desvairo, inferiorização, irresponsabilização e apatia dos jovens. Isto fruto de uma linguagem social em que os envolve, linguagem pletórica, virtuosa, anónima que, sendo não recíproca, impossibilita a interacção entre os

indivíduos e contribui para a decadência do seu poder crítico. Mas o que também queremos sublinhar é que seria falacioso sustentar que este meio mass-mediático não tem nenhum interesse como propagador de conhecimentos e como facilitador do estabelecimento de uma relação que se deseja estreita entre o «logos interior» (o pensamento) e o «logos exterior» (o discurso), este como revelador da essência íntima das coisas. Julgamos que é a este papel formativo da sociedade mediaticizada actual que Louis Porcher chama «escola paralela». Mas «escola paralela» não é, a nosso ver, a escola substituta, a escola que vai deixar impotente o educador. A «escola paralela» não é a perfeição a ponto de poder substituir a «escola formal» e dispensar o educador; e não é tão imperfeita que imponha ao educador prejuízos irreparáveis ou limite o seu trabalho a actividades de constante reparação de erros. **Quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, a margem de manobra do educador é grande sobretudo no estabelecimento de relações interpessoais geradoras de estados de alma que estão na base da simbolização pelas palavras.** Palavras que encontram, na pré-escola, através da expressão verbal oral, a única forma de expressão verbal aí consentida, o seu carácter mais puro e profundo. É que, como diz Aristóteles em *De Interpretatione*, a linguagem verbal escrita já não é tão profunda como a verbal oral, pois a escrita já é, por assim dizer, um símbolo dos símbolos.

E isto, numa perspectiva cognitivista em que a atitude educativa terá que ser a atitude poética no sentido aristotélico em que não se reduz àquilo a que hoje designamos por poesia, mas que se relaciona com a linguagem como forma expressiva possibilitadora de criatividade humana. Atitude pedagógica em que observação e memória entram num jogo de imaginação ao qual não é estranha a libertação de tensões e inquietações num processo de auto e heteroconhecimento conducente à socialização. Como diz Júlia Kristeva «Falar é falar-se». E é a palavra, o nome (ónoma) o instrumento que serve para criticar, distinguir e intuir a realidade. Como diz Sócrates, as palavras são o instrumento (órganon) para nos ensinar acerca da «ousia» (existência, substância)



Quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem, a margem de manobra do educador é grande sobretudo no estabelecimento de relações interpessoais geradoras de estados de alma que estão na base da simbolização pelas palavras

de uma coisa e para nos permitir distingui-la das outras coisas. Se não houvesse palavras para designar a realidade — as essências — o mundo apareceria ao homem confuso, seria o caos. Por aqui se vê a importância do ónoma na estruturação do pensamento e daqui se infere o reflexo da estruturação do pensamento na aquisição e desenvolvimento da linguagem num processo que nos parece nitidamente interactivo.

À pré-escola está reservado ainda um conjunto de actividades especificamente ligadas à linguagem verbal sob o ponto

de vista ideológico e estético que se os *mass media* não conseguiram estragar ou decisivamente condicionar também e seguramente não puderam nem souberam tratar em plenitude.

Os meios de comunicação de massas não serão um desafio à «escola formal», pois o desafio pressupõe competição e, neste aspecto, esta não poderá concorrer com aqueles. Ou sê-lo-ão se, por desafio, entendermos o procurar fazer na escola, de um modo diferente, aquilo que eles fazem ou poderiam fazer fora dela. Desafio no sentido de procurar descobrir o que é que a escola pode fazer para além do que eles já fizeram ou deveriam ter feito em termos de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Tudo isto para fazer da instituição escolar uma oficina de ensino-aprendizagem que pouco ou nada tenha a ver com um laboratório tecnológico. Isto para que uma outra dinâmica de aprendizagem seja criada através de uma nova e singular motivação baseada, de sobremaneira, na relação interpessoal. Relação, contudo, não desligada de toda uma tecnologia existente e de um serviço que os *media* podem prestar no caminho a percorrer da sensação (a *aísthesis*) à consciência psí-

(1) Comunicação apresentada no III Encontro Distrital de Educadores de Infância da Rede Pública realizado em 6 de Julho de 1990 na Universidade de Évora.

(*) Docente da Universidade de Évora.

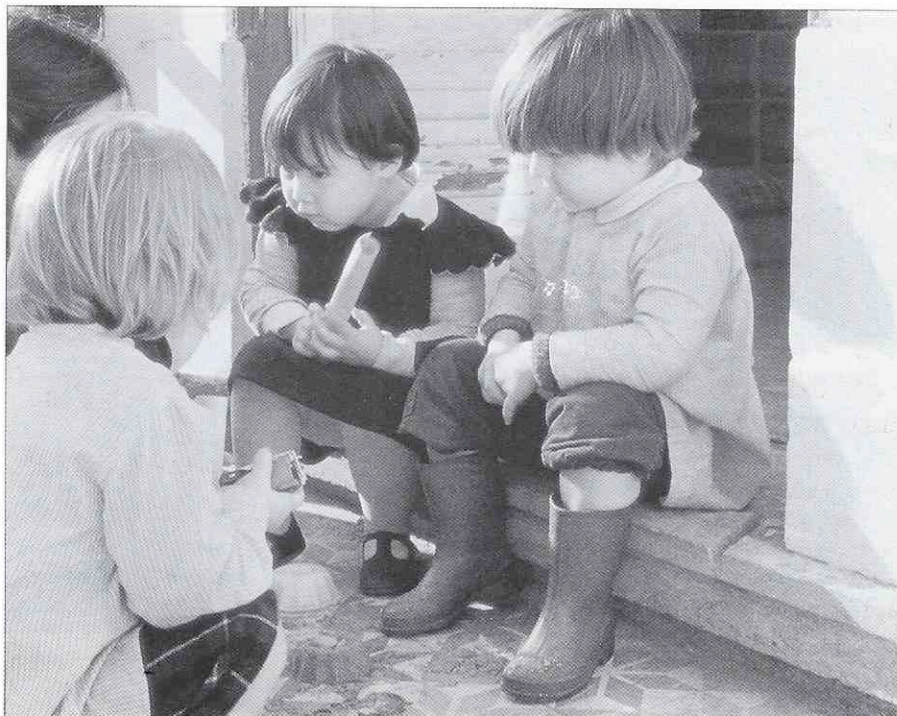


Foto: Luísa Vian

quica (a noésis) estágio em que é possível fazer um relato (o logos) daquilo que se sabe. Capacidade esta que Platão, no Fédon 76 b, apresenta como característica do verdadeiro conhecimento (a episteme).

Quanto à família e amigos condicionados sócio, económica e culturalmente, eles propõem um modelo verbal que veicula determinadas e inevitáveis carências. Mas também aqui é preciso sermos críticos na leitura desta realidade. Não é ponto assente que sejam as crianças dos meios rurais, ruralizados, mais desfavorecidos, aquelas que mais dificuldades e/ou problemas de domínio e aperfeiçoamento da linguagem apresentam. Também não é linear que sejam as dos meios urbanos, urbanizados, meios mais favorecidos, aquelas que mais facilidades e menos problemas têm no domínio do verbo. Há, de facto, factores condicionantes de determinadas aquisições que importa referir e considerar nos nossos desempenhos pedagógicos e didácticos. Tais índices de desenvolvimento linguístico variam em torno da família em que conta ou não a existência de irmãos e em que pesam os seus padrões gerais de vida, dos quais também não é possível desprender as aptidões específicas de cada criança. É relevante o papel da comunicação mãe-filho e, de todos os

dados que nesta esfera possuímos, gostaríamos de fazer ressaltar dois deles, que nos parecem menos divulgados e, portanto, menos tomados em linha de conta

Questões vocabulares dependem de maior ou menor número de palavras a que as crianças são expostas e, por conseguinte, do maior ou menor grau de estimulação verbal a que estão sujeitas.

quer nos levantamentos de dados que costumamos fazer, quer no tratamento posterior que lhes conferimos. Clarke-Stewart, citado por H. Bee no seu livro *A Criança em Desenvolvimento*, afirma que «as mães que falam mais com os seus filhos têm crianças que desenvolvem um

grande vocabulário durante os primeiros dois anos de vida» e que, crianças cujas mães conversam pouco com elas se ficam por um pouco menos de cinquenta por cento destas aquisições. O outro dado relacionado com este tem a ver com o mesmo estudo realizado por Alison Clarke-Stewart (1973) em que a autora da experiência conclui que sobre a qualidade do dito pelas mães dos 36 bebés observados e ouvidos parece imperar a quantidade do material linguístico utilizado por elas. Talvez uma das poucas situações em que mais vale muito do que pouco apesar de bom. Queremos dizer que é, neste caso, a quantidade que faz a diferença. Diferença sentida ao nível das capacidades linguísticas ligadas com a riqueza, variedade e quantidade do vocabulário utilizado, quanto ao conhecimento implícito da estrutura da língua, quanto à semântica e também quanto à facilidade de expressão e à procura relacional através da linguagem verbal.

Questões vocabulares dependem do maior ou menor número de palavras a que as crianças são expostas e, por conseguinte, do maior ou menor grau de estimulação verbal a que estão sujeitas. De recordar o exemplo da «criança selvagem», à qual a filosofia de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) não é estranha.

Questões de estruturas gramaticais não dependerão, segundo H. Dee, da quantidade de palavras e frases ouvidas, uma vez que o que se ouve, desde que se ouça alguma coisa, é suficiente para euzir as regras gramaticais.

O processo de desenvolvimento semântico, a questão da facilidade de expressão e a procura relacional do indivíduo através da linguagem, processo menos regular e mais individual, julgamos que só dependerá das raízes afectivas da linguagem que se possam criar e encontrar nas aprendizagens realizadas e que, mais uma vez, diferem de criança para criança.

Se em termos teóricos quiséssemos estabelecer uma regra geral, diríamos que estas diferenças existem em todas as crianças independentemente das suas origens e só dependendo das condições a que foram sujeitas e que atrás foram referidas como condicionantes da aprendizagem da fala. Mas os dados empíricos

de que dispomos e só esses, pois não dispomos de nenhum estudo científico elaborado sobre esta questão particular, levam-nos a afirmar que são normalmente as crianças pobres que são menos estimuladas e menos expostas a um maior número de palavras. Logo, serão elas, à partida, as que terão uma linguagem pior ao nível do vocabulário. De resto, estarão ao mesmo nível gramatical que as outras e tê-lo-ão possivelmente atingido ao mesmo ritmo. Quanto à semântica, facilidade de expressão e procura relacional, só nos atrevemos a dizer que o modelo vivo e concreto de linguagem e comunicação onde imperam a verdade e o fascínio nem sempre o encontramos onde esperamos encontrá-lo.

Traçado este quadro, julgamos que não nos restará senão o entusiasmo. «Possessos de um deus» (Vide etimologia de entusiasmo) não esqueçamos que ainda nem tudo está feito, nem tudo está irremediavelmente perdido e que ainda há tempo, muito tempo, para realizações gigantescas no domínio da aquisição e desenvolvimento da linguagem, o que, no dizer de um leque alargado de psicólogos, são possíveis até aos cinco anos de idade. Engrandecer as aquisições básicas será tarefa posterior que não nos estará reservada mas será sempre um fenómeno poético a nós fatalmente ligado e de nós educadores, necessariamente, dependente.

Bibliografia

- BALL, Raymond** — **Pedagogia da Comunicação**, Coleção «Saber», P.E.A., Lisboa, 1973.
- KRISTEVA, J.** — **História da Linguagem**, Coleção «Signos», Edições 70, Lisboa, 1969.
- LENTIN, Laurence** — **Apprendre à Parler à l'Enfant de Moins de Six Ans/Où? Quand? Comment?**, Collection «Science de l'Éducation», Les Éditions ESF, Paris, 1977.
- PETERS, F.E.** — **Termos Filosóficos Gregos**, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1983.
- PORCHER, L.** — **A Escola Paralela**, Livraria Horizonte, Lisboa, 1977.