

O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A DIVERSIDADE DE MEIOS DE ACESSO AO CONHECIMENTO

Quando, em Julho do ano passado, num congresso em Paris¹, dava conta da situação da língua francesa em Portugal e apelava para a obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira no nosso ensino obrigatório, recorde-me de ter então dito à organizadora do congresso que não me recordava de alguma vez ter manifestado tanto empenho, de uma forma pública, relativamente à língua portuguesa.

Afinal, volvidos poucos meses, vejo-me, neste Encontro², perante um público muito particular, porquanto constituído por professores de português, não a dar conta da situação da língua portuguesa – o que seria, no mínimo, despropositado – mas, antes, a lembrar a importância do domínio da nossa língua por parte dos nossos aprendentes e obviamente a realçar o papel do professor de português.

Contudo, quando me refiro ao realce que é imperativo conferir, de pleno direito, ao professor de português não deixo também de o advertir para o facto de o momento que atravessamos o obrigar a uma constante actualização por força dos desafios que a tecnologia acabou por nos lançar e aos quais só muito dificilmente qualquer professor poderá escapar.

No fundo, o professor de português tem de saber jogar com a diversidade de meios de acesso ao conhecimento – face à elevada quantidade de informação a que todos estamos expostos, quase em permanência, das mais variadas formas – e saber encontrar as potencialidades desses meios no seu processo de aquisição³.

¹ Congrès International *Le Français Au Troisième Millénaire. Comment Faire Vivre La Langue*, Paris, 2-3 Juillet 1998.

² III Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Póvoa de Varzim, Janeiro de 1999.

³ O avanço verificado nas tecnologias de informação leva a repensar o papel das instituições que se vinham considerando as únicas detentoras do conhecimento. É evidente que a socie-

A complementaridade existente nessa diversidade de meios e a sua combinação só podem ser benéficas (cf. Patte 1987: 70, 71) e ajudar a despertar motivação e prazer por determinadas matérias até então talvez veiculadas de formas menos adequadas ao processamento da informação por parte de alguns aprendentes. Por outras palavras, as variadas possibilidades de transmitir conteúdos deveriam corresponder a uma busca cada vez mais sofisticada de adaptação do pensamento à modalidade de o veicular⁴.

Neste contexto, não será descabido perguntar o que exigem do saber linguístico esses meios e como poderão contribuir para ele. É provável que se diga que quase toda a informação que nos chega passa pela linguagem e que, se pensarmos em termos de ciberespaço, a linguagem escrita é uma constante. Dito de outra forma, a parte linguística até é dominante. Resta questionar, porém, a qualidade dessa linguagem e da “leitura” que ela suscita⁵.

A título exemplificativo, chamaria a atenção para a existência de um programa de computador que tem como objectivo “digerir textos grandes”⁶. A tecnologia que está subjacente a esse programa – *Topic-o-graphy* – propicia a contracção de textos e a visualização dos aspectos mais relevantes nos conteú-

dade tem de compreender e saber aceitar o papel fulcral que deve desempenhar o ensino no âmbito da Sociedade do Conhecimento. No entanto, afigura-se-me igualmente oportuno transcrever neste momento as palavras de Jean-Claude Pompuignac quando afirma que “l'école n'a plus le monopole de la transmission des savoirs, qu'elle n'occupe plus une position privilégiée dans l'entrecroisement des réseaux de production culturelle, de circulation et d'usage de l'imprimé”. Em consequência disso, a leitura passa a ser, no dizer do autor, «l'affaire de tous». Toda a sociedade se vê assim empenhada neste processo (cf. Pompuignac 1988: 19, 20). Teremos porém de fazer sentir à sociedade que existem pessoas especialmente posicionadas para ajudar a tirar o maior partido da incessante oferta de informação, para ajudar a transformar essa informação em conhecimento, para suscitar interesse por esses saberes e para fomentar prazer e curiosidade no acto de aprender.

⁴ As diversas formas de transmitir conteúdos – dos gráficos, desenhos e esquemas aos textos, passando pela organização do material em linhas gerais, sob a forma de tópicos ou tirando partido da combinação das variadas possibilidades – traduzem uma crescente consciencialização das diferenças individuais de processamento da informação e um empenhamento cada vez mais acentuado em apostar nos efeitos a nível cognitivo da diversidade de representações. Ver a este respeito Day (1980: 95-112).

⁵ Não estão naturalmente a ser incluídas no material apontado, por exemplo, as versões electrónicas de obras literárias.

⁶ Ver o artigo *Programa de digérer textos grandes*, in semanário “O Independente” (11 de Dezembro de 1998), Ciência, p. 27, da autoria de Paula Joyce. Alerto para o facto de, perto do fim do artigo, a articulista dizer: “Neste momento, o Topic Islands ainda não está no circuito comercial, embora seja de prever, pela sua utilidade, que isso não vá demorar muito.”

dos dos mesmos, tendo sobretudo como objectivo julgar se um dado texto é importante ou não e se merece ser lido na íntegra⁷. O excesso de informação e o tempo gasto a percorrê-la conduziram assim à criação de meios/programas que permitem extrair o que de mais importante se encontra nos textos, de acordo com a leitura que se pretende fazer deles, com consequências imediatas no factor tempo.

No caso do programa em questão, a sua utilização torna-se especialmente relevante para quem, portador já de uma certa formação, necessita de fazer uma pesquisa numa dada área e pretende tirar o maior partido do tempo de que dispõe em função do material que existe sobre o tema.

Sabendo nós que a utilização dos programas pode considerar-se livre para quem tem acesso à *Net*, como julgar então os programas e tecnologias desta índole quando está em questão a aprendizagem inicial? Não esqueçamos que a *Net* também é usada por educadores com vista ao ensino.

O exercício de contracção de texto – oferecido pelo programa dado como exemplo – é uma prática naturalmente importante que exige boa compreensão de leitura, boa capacidade de interpretação e um domínio da linguagem que possibilite a sua passagem a uma versão escrita. Resulta assim que o acesso a estes programas e a sua activação só podem revestir-se de interesse – quando está em discussão a aprendizagem inicial – se se souber partir para uma observação do modo como se processou a manipulação do texto e se se souber operar paralelamente a reescrita de textos contraídos no sentido da sua expansão⁸.

Por outras palavras, revela-se importante “reconstituir” o trajecto percorrido pelo programa que oferece tais resultados. Todo o exercício de modelar a linguagem implicado em programas deste teor exige um esforço cognitivo-linguístico relevante que não pode ser poupado a quem se inicia neste tipo de actividade linguística. Entendo, então, que esses programas são sobretudo fun-

⁷ Para mais pormenores, ver o artigo citado na nota 6.

⁸ R. S. Day, num curso por ela ministrado na Universidade de Maryland em 1982, no âmbito da linguagem e da cognição, ensinava a extrair o “Lard Factor” em textos escritos e levava a reflectir sobre os efeitos cognitivos do exercício praticado no escrevente e no leitor. José Júdice, num seu artigo de 17 de Janeiro de 1997, publicado no caderno Vida, pp. 50-51, do semanário “O Independente”, intitulado *Conselhos aos columnistas a benefício da concisão e clareza das suas ideias*, resume alguns artigos de jornal publicados nessa altura e que, segundo diz, ficaram “reduzidos ao osso da ideia e despidos dos adornos e adiposidades estilísticas”. O confronto dos textos originais com os resumos feitos por José Júdice presta-se nitidamente à reflexão que R. S. Day pedia que se fizesse sobre os efeitos cognitivos das duas versões (original e “despida de adiposidades”) no leitor e no escrevente.

damentais para quem já sabe realizar o que eles se propõem fazer e para quem, portanto, já deve possuir uma visão completa do acto de ler e de escrever.

No tocante à população que se encontra em fase de aprendizagem desse manuseio verbal, é necessário, num primeiro momento, ensiná-la a percorrer as variadas etapas que integram a caminhada que conduz aos objectivos oferecidos pelos ditos programas.

Nestas circunstâncias será importante alertar, por exemplo, para o tipo de leitura que deve ser praticado. Os textos também impõem condições e podem exigir abordagens distintas dependendo da sua especificidade. Desta forma, uma leitura que tome como mero objectivo captar o sentido geral talvez não baste se tivermos em consideração alguns textos, muito embora seja este tipo de leitura o que é hoje requerido em maior escala a quem lê quando está em jogo a transmissão de informação⁹.

Com efeito, o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral¹⁰. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza.

Na relação aprendente-objecto a conhecer (veiculado por todas as fontes de informação existentes) deve reservar-se um espaço ao educador.

Na primeira metade deste século, Vygotskij fazia alusão ao nível de desenvolvimento real, determinado “através da solução independente de problemas”, e ao nível de desenvolvimento potencial, “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (ver Vigotski 1996: 112).

⁹ Ver, a este propósito, Entretien avec Claude Duneton – *La langue oubliée. À travers la lecture découvre-t-on le plaisir savoureux de la langue?*, in Causse (dir., 1988: 21).

¹⁰ Segundo Claude Duneton, “Une lecture de sens n’accroche pas les mots; (...) on comprend le sens général, cela va vite. Une autre lecture est la lecture qui porte attention à la langue. (...) Lecture de sens, lecture de langue: l’adulte a besoin de ces deux types de lecture. L’enfant, lui, doit apprendre, non seulement à lire, mais avec la lecture, à manier une langue. Placer la recherche de sens, la lecture rapide, en principe d’apprentissage de la lecture, c’est exclure la lecture des activités de langage. C’est priver les enfants de la connaissance des mots, des rythmes, de la pluralité de sens de l’écrit” (Entretien avec Claude Duneton, in Causse (dir., 1988: 22)).

Para o autor, numa perspectiva de desenvolvimento, “aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski 1996: 113). Usando a terminologia de Vygotskij, o *inter* torna-se *intra* (Vigotski 1996: 75).

Um salto qualitativo cognitivo com um certo grau de semelhança com o que se verifica na passagem de níveis de desenvolvimento acabada de mencionar será aquele que se observa na actividade lúdica com implicações simbólicas. Isto é, quando a criança “opera com significados desligados dos objectos e ações aos quais estão habitualmente vinculados” (Vigotski 1996: 129). Segundo o mesmo autor, “a criação de uma situação imaginária poder ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstracto” (Vigotski 1996: 136).

De facto, o pensamento abstracto enriquece, ganha forma, a partir de uma ou várias situações que tomam como base a imaginação. É a imaginação que se encontra, na verdade, em jogo. Não se trata, pois, de uma réplica por memorização de uma cena da vida real. Seguindo o pensamento de Vygotskij, “através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as actividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstracto” (Vigotski 1996: 173¹¹).

No mundo da linguagem, o correspondente dessa actividade lúdica com implicações simbólicas encontrar-se-ia na metáfora, razão pela qual não se deve escamotear o que ela representa em termos de simbolismo e de contributo para a expansão do pensamento abstracto¹².

Como pode então o aprendente retirar da informação que o cerca, e que lhe chega a toda a hora ou que ele próprio busca sem cessar, o conhecimento que pretende, se não estiver suficientemente equipado para dela extrair o que nela existe de importante ou se não dispuser de alguém que o oriente ou que lhe preste assistência?

Furth, por exemplo, adverte que “The structuring contribution of the assimilating organism enters as a necessary component into every learning situation and explains why no result of learning can be merely a function of factors external to the learning process itself” (cf. Furth 1981: 234).

Para Patte (1987: 98), “Les connaissances n’ont de sens qu’intégrées à un réseau”. E a autora prossegue: “Assimiler une nouvelle information,

¹¹ In *Posfácio* de Vera John-Steiner e Ellen Souberman (pp.161-179).

¹² Esta leitura poderá ajudar a encarar de modo crítico a posição daqueles que associam certos exercícios de memorização à passagem do pensamento concreto a abstracto.

c'est nécessairement être en mesure de la relier aux connaissances, aux expériences déjà acquises, savoir où et comment elle s'articule, c'est aussi comprendre comment cette information débouche elle-même sur de nouvelles interrogations". E adianta ainda que "Il est difficile, voire impossible parfois, au vulgarisateur qui s'adresse à des enfants très jeunes de trouver, pour certains sujets, l'expérience et les points de repère nécessaires pour communiquer une information".

O conhecimento gera informação e a informação terá de alimentar o conhecimento, sendo ambos distintos quanto à sua natureza¹³. Ora, para que a informação se converta em conhecimento, precisamos de criar condições. É exactamente nesse jogo que eu entendo que o educador deve actuar – obviamente de formas distintas – em conformidade com a idade do aprendente. Defendo, como é evidente, as diversidades de acesso ao objecto a conhecer, mas não considero que toda essa variedade de meios faça relegar para um plano menos digno o papel do educador. O educador terá de mostrar que a sua função é especial e que nem sempre se revela oportuno deixar o aprendente totalmente entregue a si mesmo. Ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas actividades que desenvolvem.

O processamento da informação não se verifica de igual modo em toda a população; as diferenças individuais são uma realidade incontornável e, por isso, o educador deverá procurar entender a razão por que um aprendente acede a uma determinada matéria de uma forma e outro de outra. O educador deve assim estar presente e procurar preencher o espaço necessário tendo em atenção as diferentes variáveis em jogo. Deve possuir meios adicionais e deve criar poder crítico em todo aquele que tem a possibilidade de aceder sem limites à informação. Quanto mais crítico for o aprendente, tanto mais aberto se revelará a uma busca criteriosa de meios complementares de acesso ao conhecimento através da informação. O facto de se facultar ao aprendente o acesso ao mesmo objectivo através de diferentes meios ou da sua combinação contribuirá para que ele se possa vir a sentir mais tarde à vontade com toda essa diversidade, tanto na vida de todos os dias como na profissional.

Manifesta-se pertinente questionar neste contexto quais os efeitos cognitivos e até neuropsicológicos que resultam do facto de se navegar no ciberespaço e de se tirar partido do hipertexto.

¹³ Cf., no que toca à informação e ao conhecimento, Rodrigues & Ramos (1995: 120-121).

Aproxima-se esta situação virtual de uma situação real em termos cognitivos e neuropsicológicos?¹⁴

Poderemos ser confrontados num contexto virtual com os níveis de desenvolvimento destacados por Vygotskij?

Que parte da informação a que o aprendente acede através da *Net* é realmente assimilada e tornada conhecimento?

Como intervir nesse processo de acesso incessante à informação de forma a que o aprendente sinta que o seu conhecimento se alterou?

Qual o papel do educador neste enquadramento?

É meu entendimento que o educador deve encontrar espaço nesse cenário e tornar possível ao aprendente a passagem a conhecimento de, pelo menos, uma boa parte da informação que o cerca.

Se uma das funções do educador for, entre outras, ajudar a converter a informação em conhecimento, nesse caso o seu papel é primordial e não pode ser nem preterido nem ignorado.

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS E A TAREFA DE FAZER VIVER A LINGUAGEM

No princípio desta exposição, comecei por usar as designações *língua francesa* e *língua portuguesa*. Na verdade, não é o mesmo falar de uma língua particular, em que o termo língua conhece mesmo uma forma plural (as línguas que se falam no mundo), e do termo *língua*, ligado à noção de sistema abstracto, tão conhecido dos linguistas e resultado de uma construção, de um esforço de abstracção¹⁵. Por isso, o termo *língua* coloca-nos num outro âmbito. Peng (1985: 12), ao debruçar-se sobre aspectos neurolinguísticos, interroga-se: “Does language exist at all, either in the (outside) world there or in the human brain here (the head)?” Este autor é então levado a afirmar que essa língua não existe. E não existe porque ela “merely represents an abstract generalization of the important traits of all languages in the world” (Peng 1985: 13). Em virtude da área disciplinar de que se ocupa, Peng acrescenta mesmo “that lan-

¹⁴ Neste contexto, deixarei à consideração do leitor interessado o artigo publicado na Revista do semanário “Expresso” (12 de Dezembro de 1997, Ciência, pp. 102-103), intitulado *Cada dia mais inteligentes... Os resultados dos testes de inteligência têm vindo a subir espectacularmente em todo o mundo. Tratar-se-á de um artifício estatístico ou de uma insuficiência dos instrumentos de medida?*, da autoria de Nuno Crato.

¹⁵ Remeto o leitor para a definição de *fonema* dada por Gleason (1961: 269).

guage not only does not exist in the world it does not even exist in the human brain” (Peng 1985: 13). A língua vista neste prisma pode, efectivamente, ser útil numa perspectiva de estudo linguístico mas isso não lhe confere uma existência que a torne objecto de distúrbio e porventura também não uma existência que a torne vítima dos atropelos que temos vindo a presenciar.

Então, afinal, que existe?

Para o estudioso em questão, existem “all the languages in this world that are real, in the sense of having native speakers who have lived together long enough to form human communities of various sizes” (Peng 1985: 13)¹⁶.

A aceção de língua enquanto construção abstracta corresponderá, em contrapartida, a um aparelho descritivo/um dispositivo de trabalho, semelhante aos que foram usados, por exemplo, por Piaget para traduzir o pensamento lógico concreto e o pensamento lógico formal (Ginsburg & Oppen 1979: 125-129, 178; Piaget & Inhelder 1975: caps. IV e V) .

Convirá neste momento reflectirmos sobre que língua, afinal, está em questão quando nos referimos à falta de capacidade de compreensão, de interpretação e de produção oral e/ou escrita, entre outras, dos nossos aprendentes e até mesmo dos nossos falantes.

Finalmente, é a língua portuguesa que está em causa: algo de existente no mundo e algo de real, como refere Fred Peng. No entanto, é bem provável que, aos poucos, tenhamos de criar nos seus falantes uma consciência fonética, fonológica, morfológica, em suma linguística, para a qual o conceito de língua dos linguistas poderá ter alguma utilidade e vir a ser, como tal, instrumento de trabalho do professor de português¹⁷.

Comecei por me referir a um conceito de língua que coincide com o que, segundo Fred Peng, deve ser entendido como uma língua ou línguas. Aflorou igualmente de um modo breve a necessidade de partir do conceito de língua do linguista para dar a entender ao aprendente que, tal como um jogo, a sua

¹⁶ Segundo o autor, é em virtude da existência de tais línguas reais e não da “philosophical notion convenient for linguistic analysis and abstract discussion (...), that one can say of aphasias and speech deficits” (Peng 1985: 13). Por outros termos, “an aphasic has lost *only* some of the abilities (unless he/she is a total aphasic) of a (particular) language or languages (if bilingual) but not of language (something that the aphasic has never had before and, therefore, could never have lost)” (Peng 1985: 13). Poderá questionar-se neste momento o que se passa quando um linguista, por acidente, se vê afásico total. Que línguas terá perdido?

¹⁷ Já lá vai felizmente o tempo em que, segundo alguns, para aprender português bastava que um professor de outra disciplina falasse em aula o português.

linguagem é constituída por elementos de vários níveis que coexistem e mantêm entre si relações de dependência particulares.

A *linguagem*, por força das suas implicações psicolinguísticas, passará também a ser um termo de que não poderei prescindir.

Ora, a linguagem, enquanto processo vivo implicado nas mais variadas manifestações verbais, não tem sido sempre objecto da abordagem que de facto merece.

As potencialidades da linguagem são, na realidade, inúmeras, mas não será qualquer um que sabe tirar o melhor partido desse instrumento para mostrar como ele é um objecto vivo, sempre a aguardar que o façam viver das mais variadas maneiras. Saber viver a linguagem corresponde assim a questionar a sua constituição e a estar sempre aberto a adaptá-la e a moldá-la a novas situações, situações essas que constantemente dependem das exigências do momento.

Pergunto-me se está nas mãos de todos os professores, independentemente da sua formação, fazer sentir nos aprendentes o pulsar das peças que constituem a linguagem passando pelo necessário despertar de consciências linguísticas a vários níveis.

De facto, para que o aprendente sinta que pode ser jogador nesta especialidade, é necessário que ele se dê conta das peças de que dispõe, que conheça as regras, e que se lhe dê, também a nível da linguagem, a possibilidade da experimentação¹⁸. É, por exemplo, importante que se propicie à criança um contacto com os constituintes da linguagem e, desde cedo, com os sons que a integram, fazendo-a sentir a sua musicalidade¹⁹. A prática da leitura indirecta de textos com palavras difíceis que dêem à criança a impressão que está a *mastigar* seria um modo de proceder em que se deveria apostar sem reticências²⁰. É que a criança sente prazer com essa actividade. Nem sempre é aconselhável evitar a emissão de palavras que nos parecem difíceis operando as adaptações que se nos afiguram úteis. Tudo o que desafia a criança a atrai²¹ e, por conseguinte, ela vai sentir prazer também em *mastigar* essas sonoridades difíceis que nada lhe dizem num primeiro momento, mas que acabam por lhe fazer ocorrer a pergunta inevitável – Que é que isso quer dizer? – e igualmente por contribuir

¹⁸ Entendida como a comparação sistemática das teorias com a observação (ver Yngve, V. H. (Univ. of Chicago) – *To be a scientist*, The Presidential Address, The Thirteenth LACUS Forum 1986, held at the University of Texas at Arlington, Arlington, Texas, August 12-16, 1986, p. 9).

¹⁹ Cf. Entretien avec Claude Duneton, in Causse (dir., 1988: 22).

²⁰ A respeito de “leitura indirecta”, ver, por exemplo, Pinto (1998: 44).

²¹ É evidente que o mesmo também é verdadeiro para outros grupos etários.

para o alargamento do vocabulário. Ilustra bem o referido a seguinte passagem de Patte (1988: 14-15): “Beatrix Potter (...), une des meilleures conteuses pour petits, ne commence-t-elle pas un de ses livres ainsi: “On dit que la laitue a des vertus soporifiques” – Soporifique ...comme cela sonne bien!”.

O contacto desde cedo com a poesia deveria constituir uma outra via de sensibilizar a criança para o objecto-linguagem.

Sophia de Mello Breyner diz ter aprendido a gostar da poesia através da oralidade e ter aprendido os poemas visualmente. Defende ainda que «as crianças devem ler poesia desde pequenas porque é a melhor maneira de aprender, porque lhes dá as palavras no seu melhor sentido». E acrescenta mesmo: «Quem nunca leu poesia não chega a conhecer a língua»²².

Segundo Patte (1987: 192), os poemas pequenos poderão servir de atractivo, enquanto material de leitura, aos maus leitores. No fundo, as frases curtas, as palavras que rimam, a sonoridade que ressalta, etc. são ingredientes que vão por certo ao encontro da sensibilidade destes leitores.

O COMBATE À ILITERACIA PASSANDO POR UM PROGRAMA QUE RECONHEÇA NA LINGUAGEM UM OBJECTO VIVO

Nos últimos tempos no tocante à educação inicial, tem-se falado bastante de cultura científica, cultura esta que também não deixa de ser uma novidade para grande parte dos adultos.

Faz sentido aludir aqui a uma certa faceta da iliteracia e procurar a melhor maneira de a superar. Revela-se naturalmente de todo o interesse dar início, o mais cedo possível, ao processo de consciencialização do que é a ciência²³ mas deve igualmente criar-se um clima de diálogo entre gerações uma vez que os aprendentes mais novos poderão contribuir para preencher falhas de ensino de gerações anteriores. Não será assim pouco comum que hoje, em certos meios, sejam os filhos a falar aos pais sobre temáticas a que estes não tinham acesso no seu tempo.

Não é por acaso que Patte (1987: 101) refere, a propósito da situação francesa de finais dos anos 1980, que “Dans un pays où la culture scientifique n’a

²² Ver o artigo *O mundo de Sophia*, in semanário “O Independente” (13 de Outubro de 1995), caderno Vida, p. 13.

²³ Ver, a respeito de uma iniciação precoce da educação para a ciência, a nota *Project 2061 Early start counts in science education*, in *Science*, Vol. 284, 25 June 1999, p. 2190.

pas été reconnue pendant des générations, adultes et enfants se retrouvent souvent égaux dans une même ignorance”.

Encontrando-se os adultos e as crianças quase em igualdade de circunstâncias, não será de admirar que, segundo a autora mencionada (Patte 1987: 101), uma obra de iniciação para os adultos também possa interessar às crianças, porque se a obra for de qualidade deve ser sempre relevante num verdadeiro ensino científico. Por outro lado, as boas iniciações para crianças também podem criar algum fascínio nos adultos. Em certas áreas, por isso, como acrescenta a autora em causa, será inútil procurar livros especialmente dirigidos a um público infantil. Há, de facto, obras de referência – como lembra Patte (1987: 101) – que são conhecidas tanto das crianças como dos adultos. E essas obras, adianta ainda a autora, conhecem até um uso familiar porque muitas vezes a criança recorre aos pais para aprender a manuseá-las.

O mesmo tipo de observação é igualmente válido para outros géneros de materiais que sirvam para divulgar os conteúdos, incluindo os materiais electrónicos.

A pouca cultura científica existente no nosso país começou a preocupar aqueles que se encontram mais directamente relacionados com ela e motivou-os mesmo a criarem formas de sensibilizar os nossos aprendentes para essas matérias. Implementou-se assim, de há uns anos para cá, o programa Ciência Viva²⁴. Trata-se, sem dúvida, de um programa com objectivos muito válidos e que espero conheça a adesão pretendida.

Questiono então: Por que não pensar num programa similar, isto é **vivo**, para o objecto língua (portuguesa)?

Dir-me-ão muito provavelmente que programas do tipo do Ciência Viva são só possíveis em áreas onde existem determinados materiais e também laboratórios. Para alguns, contudo, em áreas como a que se relaciona com o estudo da língua, não haverá lugar para laboratórios. Outros, por sua vez, não verão mesmo como articular a ideia de vivo inerente à ciência com o objecto língua/linguagem. Em relação aos laboratórios, convirá referir que existem também áreas linguísticas que se servem deles e, quanto ao vivo, os trabalhos de psicolinguística são bem a prova de que tais programas podem ser implementados quando o objecto de estudo é a linguagem.

²⁴ “Criado em 1996, o Programa Ciência Viva é o instrumento de uma política sistemática de promoção da cultura científica e tecnológica, especialmente junto dos mais jovens, dando prioridade à experimentação e ao conhecimento da ciência tal qual se faz”. O parágrafo transcrito foi extraído de um documento de divulgação do programa Ciência Viva, do Ministério da Ciência e Tecnologia.

O tipo de ensino praticado não está por certo dissociado das posições que se podem tomar a este respeito. Efectivamente, numa nota autobiográfica de B. Inhelder referente aos seus estudos na Suíça Alemã, nos anos 20, pude ler a certo momento: “Ce que je retiens de cet enseignement, surtout en le comparant à l’enseignement plus théorique de la Suisse romande, c’est l’aspect positif de son pragmatisme. Nous avons appris à observer et à expérimenter, d’où me vient peut-être mon goût de la recherche (...)”²⁵.

Por isso, não será por casualidade que a linguagem foi também estudada nesta perspectiva pela Escola de Piaget²⁶. De facto, a linguagem, tal como nos adianta Sinclair-de-Zwart (1972: 364), na relação “knower – symbolization – known” toma o lugar de simbolização, mas ela própria, enquanto código, é também objecto de conhecimento, acabando por tornar-se objecto conhecido (“known”). A linguagem, por conseguinte, tanto contribui para desenvolver o conhecimento como faz parte do conhecimento a construir. Talvez resida neste “compromisso” a possibilidade da existência de um programa vivo que se ocupe do objecto-linguagem.

Não será importante despertar no aprendente interesse pelo modo como se processa essa parte do conhecimento que é a linguagem e pelo modo como ela é adquirida? Não será interessante observar como o aprendente considera a linguagem enquanto objecto a conhecer e como torna explícito esse processo?

Em termos cognitivos, será que nos damos todos conta do papel da linguagem no estabelecimento de relações, no trabalho de classificação, de generalização, de argumentação, de formulação de hipóteses, etc., etc.? Por outras palavras, tiramos o partido devido da linguagem no tocante ao pensamento abstracto, às articulações do pensamento²⁷ e à sua transmissão adequada?

²⁵ Ver *Autobiographie de Bärbel Inhelder rédigée à partir d’entretiens avec Jacques Vonèche, 1985-1992*, in *Archives de Psychologie*, Vol. 66, N^{os} 258-259, 1998, p. 156.

²⁶ Destaco aqui o método usado por Piaget e pelos seus colaboradores para obter dados acerca do modo como se processa o pensamento na criança apoiado na manipulação de objectos e de materiais (ver, sobre este assunto, Ginsburg & Opper 1979: 113-115).

²⁷ Martine Karnouh-Vertalier relaciona exactamente a linguagem com as articulações do pensamento. Diz então a certa altura: “La maîtrise d’un langage oral syntaxiquement articulé est un préalable nécessaire à l’entrée dans l’écrit (...), c’est-à-dire la maîtrise de la syntaxe en tant qu’elle véhicule du sens et permet d’exprimer des pensées et des enchaînements de pensée au moyen d’un nombre quasiment illimité d’énoncés possibles” (p.34). E acrescenta ainda: “Enfin sur le plan syntaxique, des Phrases Simples sont certes nécessaires au départ, mais vite l’enfant maîtrise à l’oral des articulations syntaxiques traduisant des articulations de pensée dont il convient de ne pas le priver à l’écrit” (Karnouh-Vertalier 1988: 37).

Damo-nos conta de que o acesso rápido ao pensamento do outro passa através de uma boa tradução verbal das ideias em causa e de que uma boa tradução verbal das nossas ideias facilita o acesso ao pensamento do outro?

Como será possível transmitir correctamente qualquer tipo de conteúdo – lembro aqui as diferentes disciplinas – se as carências a nível de transmissão verbal forem evidentes?

Se os professores de outras disciplinas, que não o português, se referem ao facto de os alunos terem dificuldade em interpretar textos, em compreender as perguntas formuladas e, porventura, também em redigir convenientemente, julgo que, como já referi, um contacto com a linguagem de uma maneira mais activa e interactiva só poderá trazer benefícios. Ao aprendente terá de se dar a possibilidade de expressar as suas ideias de forma articulada, coordenando as diferentes modalidades de articulação com a respectiva interpretação, de maneira a que este sinta que é nas peças que constituem a linguagem que ele pode ir buscar aquilo de que necessita para ter sucesso no modo como se exprime, na forma como interpreta e compreende a linguagem escrita ou oral e na sua produção escrita.

Todas estas actividades verbais têm de ser praticadas com vista a suscitem prazer no aprendente.

No que respeita à leitura, estou certa de que um acto de leitura conjunto bem organizado proporciona sempre prazer²⁸. Ora, esse prazer ainda se torna mais necessário naquela população que apresenta problemas nesta habilidade. Com efeito, segundo G. Patte, a leitura conjunta contribui para o enriquecimento da capacidade de comunicar. É que, com este tipo de prática, continua a autora, “Les enfants pénètrent tout naturellement et avec un plaisir évident dans un univers verbal infiniment plus vaste que le langage quotidien réduit au minimum” (Patte 1987: 190)²⁹.

Por outro lado, por que será que os professores se queixam da falta de compreensão verbal por parte dos aprendentes? A resposta poderá residir no que é exigido da tarefa implicada em compreender. De acordo com Furth (1981: 232), “To understand is much more than to transmit outside information. To understand means to restructure the situation and transform a given problem in terms of one’s internal equilibrated structure”.

²⁸ A prática da leitura indirecta seria uma possibilidade. Ver a este respeito a nota 20. Cf. ainda Patte (1987: 190).

²⁹ Ver ainda sobre esta temática Bertola (1988: 25).

A leitura tem de ser uma leitura-compreensão e não uma leitura-decifração (Girolami-Boulinier 1993: 32 ss.). Mas, como lembra A. Girolami-Boulinier (1988: 24), a leitura só deverá considerar-se adquirida quando “L’enfant retrouve dans la lecture une *matérialisation du langage intérieur*”. Naturalmente, teremos de ter sempre presente que a linguagem se organiza em torno de grupos de sentido e que, das diferentes manifestações verbais, tem de resultar algo com sentido para quem ouve ou lê.

Verifica-se, por vezes, ou verificava-se uma preocupação demasiado centrada no léxico por parte dos que não são da área da linguagem. Tal atitude faz lembrar os primeiros estudos de psicologia da linguagem que não ultrapassavam a esfera do lexical. O léxico merece sem dúvida a nossa atenção e deve ser enriquecido, por exemplo através da leitura (indirecta ou não), na medida das necessidades reais e específicas, mas pense-se também seriamente na formulação de ideias e na articulação das mesmas. O ser falante não pode ser reduzido a um mero dicionário. O léxico mental é apenas uma componente do que se pode sugerir como um modelo possível de produção (compreensão) da frase e consequentemente do discurso (ver, a título de exemplo, Garrett 1984: 172-193).

Pergunto-me, no entanto, se, em determinados casos, os próprios professores de português não fugirão – por razões várias – à exploração dessas habilidades. Não fugirão, por exemplo, de insistir o suficiente na compreensão, na interpretação e na articulação de ideias? Ora, não é invulgar, mesmo a nível universitário, encontrar estudantes que descrevem em vez de interpretarem. É que infelizmente estão habituados a debitar informação memorizada e não a assimilar e a trabalhar essa informação em função das estruturas que já possuem.

Serão consequências do ensino ou dos programas?

A memorização é com certeza importante. Mas, nem todo o material memorizado conhece as mesmas implicações cognitivas. Existe material que se revela de memorização muito mais interessante e que tem a particularidade de poder vir a servir para operar trocas e cotejos de experiências³⁰.

Quando alguns apontam a memorização de conjuntos finitos como algo com implicações a nível da passagem do pensamento concreto ao pensamento abstracto, só tenho de dizer que não posso partilhar tal modo de pensar. Não obstante, permitir-me-ia interrogar-me sobre a utilidade de memorizar a gra-

³⁰ Lembraria nesta ocasião o que, em variadíssimos momentos da vida de uma pessoa, pode representar a possibilidade de recitar ou de ouvir recitar um ou outro texto ou poema que lhe permita evocar vivências passadas, dar livre curso à sua fantasia ou até extrair novas leituras.

mática, enquanto conjunto finito, para, por arrastamento, poder obter desse exercício uma consciência morfológica.

Em contrapartida, a mais-valia que poderá advir da memorização de poesia ou de textos e já não de listas finitas reside, quanto a mim, na possibilidade de facilitar o sentir do pulsar dos elementos que constituem a linguagem e da funcionalidade desses mesmos elementos em relação às frases que integram.

Este tipo de procedimento ajudará a consolidar a organização lógica e fará também pensar na forma livre como as peças da língua podem ser utilizadas com fins especiais ultrapassando o simples *observar e fazer* (demasiado concreto nas suas exigências) e contribuindo conseqüentemente para accionar e dar expressão ao pensamento abstracto.

O pensamento abstracto não pode ser escamoteado ou remetido para segundo plano em nenhuma circunstância e, por isso, quando está em jogo a linguagem, há que insistir na interpretação e não simplesmente na descrição.

O que distingue a descrição da interpretação reside na diferença entre estabelecer uma relação/associação em contigüidade e por similaridade. A interpretação é do nível do sentido geral, gerando-se conseqüentemente uma abstracção que não se verifica de idêntica forma na descrição (ver Goldman-Eisler 1968: 50 ss.). Assim, activar estas habilidades psicolinguísticas só pode ter um efeito positivo. Na verdade, quem manifeste dificuldade nas diferentes habilidades relacionadas com a linguagem (oral ou escrita) acaba por se isolar e por ser incapaz de acompanhar o que lhe venha a ser transmitido de uma maneira menos condizente com as suas capacidades. Todavia, se não existirem força de vontade e ajudas externas para superar essa situação, não só corremos o risco de ver certas pessoas resistirem ao que nada lhes diz e ao que lhes exige demasiado esforço mas também corremos o risco de nos depararmos com um cenário que nos leva a questionar a constituição da população que está em causa quando se fala em Sociedade da Informação e em Sociedade do Conhecimento.

E a linguagem oral?

Aos aprendentes são-lhes dadas oportunidades de expor oralmente?

É certo que a expressão oral não se identifica com a expressão escrita por razões também de ordem cognitiva. Cada uma tem as suas particularidades que devem ser respeitadas tendo em vista nomeadamente o receptor. No entanto, a exposição oral deveria ser uma prática que contribuísse para a consolidação da linguagem e que preparasse por consequência uma passagem à escrita sem hesitação (ver a este propósito Pinto 1998: 49 ss.).

Como podem ser, por exemplo, colocadas correctamente questões a nível de um programa de experimentação – se é isso que comporta também o pro-

grama Ciência Viva – se os aprendentes tiverem dificuldade em expressar-se? Não me refiro obviamente àqueles aprendentes que nas suas casas também têm acesso a esse tipo de prática. É que todos sabemos como o meio desempenha um papel importante e todos sabemos também que o ensino não deve só destinar-se a esse universo.

Implemente-se um **programa vivo** para o português.

Crie-se no aprendente prazer em mexer nas peças que constituem a linguagem.

Desperte-se no aprendente o prazer que deve acompanhar o acto de ler e de escrever.

Faculte-se desde cedo ao futuro leitor o material que lhe venha a fazer sentir essa apetência ³¹.

Confira-se ao aprendente a possibilidade de se exprimir com facilidade em diferentes domínios sendo-lhe preparado o acesso ao vocabulário respectivo.

O instrumento livro com todas as suas configurações possíveis deve ser tido em consideração neste âmbito. O livro complementa as nossas experiências. O livro é uma fonte inesgotável de surpresas e deverá por isso ser cultivado de uma forma muito particular. Como diz G. Patte, “ce qu’un enfant retire d’un livre est extraordinairement imprévisible” (Patte 1987: 101). Resta perguntar se quem escreve tem consciência disso.

O livro deveria ser mesmo complemento de muitos manuais, que, quantas vezes, são tão infantilizantes que não é de admirar que, em muitos casos, acabem por ser rejeitados pelos próprios aprendentes. Estou certa de que a ilustração abusiva de alguns manuais e mesmo de alguns livros dedicados às camadas jovens devia ser objecto de uma leitura muito crítica por parte de especialistas particularmente sensibilizados para o crescimento global do aprendente, sob pena de contribuir para o desinteresse, para o abandono da escola e mesmo para a existência de casos problemáticos de (i)literacia³². Com grande sentido

³¹ O quadro que nos é traçado por Patte (1987) no que diz respeito ao papel das bibliotecas junto de algumas populações, afigura-se-me extremamente paradigmático.

³² Neste momento, chamaria a atenção para o que representa para quem ainda não sabe ler o complemento escrita em torno das imagens. Em guisa de testemunho, transcrevo as seguintes palavras de Italo Calvino: “Nesse tempo ainda não se usava em Itália o sistema dos balões com as frases do diálogo (...); o «Corriere dei Piccoli» redeseenhava os *cartoons* americanos sem balões, que eram substituídos por dois ou quatro versos rimados debaixo de cada *cartoon*. Contudo, eu que não sabia ler conseguia passar muito bem sem as palavras, porque me bastavam as figuras. (...) Quando aprendi a ler, a vantagem que obtive foi mínima: aqueles versos simplórios de rimas emparelhadas não forneciam informações inspiradoras; muitas vezes eram interpretações da história feitas sem pés nem cabeça, tal como as minhas; (...) mas a leitura das

de oportunidade, G. Patte acrescenta ao que tem vindo a afirmar: “Certaines illustrations infantilisent inutilement des contes qui primitivement n’étaient pas pour les enfants, même si les enfants peuvent y trouver leur miel” (Patte 1987: 116)³³. Efectivamente, conforme adianta a autora, “Les enfants n’ont pas toujours besoin d’un monde redessiné à leur échelle. Ils peuvent parfaitement être comblés par des illustrations qui comblent aussi les adultes” (Patte 1987: 117). O próprio mundo não é feito à escala deles, eles vão conquistando progressivamente esse mundo e tal processo permite mesmo ao estudioso saber como grande parte do conhecimento ganha forma. Em meu entender, estudar esse processo constituirá o outro lado do já referido programa Ciência Viva.

A inadequação dos materiais aos destinatários, sobretudo em certas idades mais críticas, pode repercutir-se negativamente no que concerne à sua inserção em diferentes domínios e Patte (1987: 155) afirma ainda que pode acabar por ter efeitos menos desejados noutros aspectos da sociedade. Segundo esta autora, “La difficulté d’intégration des adolescents se manifeste de temps en temps de façon très violente dans bien des bibliothèques (...)” (Patte 1987: 155). A dificuldade de integração revela, no dizer da autora, “le problème très grave de la place des adolescents dans notre société que l’on a toujours tendance à isoler, à priver de responsabilités” (Patte 1987: 155, 156).

Por seu turno, citando de novo a autora em questão, “La scolarité obligatoire prolongée jusqu’à seize ans n’a certainement pas amélioré la situation, dans la mesure où l’école n’a pas modifié ses moyens d’action. C’est, pour reprendre l’expression de Philippe Ariès, l’école «quarantaine» qui isole, de façon très infantilisante, à un âge où, au contraire, on éprouve très fort ce besoin de s’insérer, en adulte, dans le monde” (Patte 1987: 156).

A falta de interesse por parte de alguns jovens, a pouca motivação que lhes é propiciada, a pouca curiosidade que se lhes desperta quando esta não existe espontaneamente, os baixos níveis de conhecimentos e a pouca capacidade de

figuras sem palavras foi de facto para mim uma escola de efabulação, de estilização, e de composição da imagem” (Calvino, I. – *Seis propostas para o próximo milénio*, 3ª. ed., Lisboa, Teorema, 1998, pp. 113 e 114). Já Andrée Girolami-Boulinier defendia para os mais pequenos os livros com imagens e sem legendas. Ainda nesta linha, G. Patte refere: “En fait, il suffit souvent de suivre le petit “lecteur”. Et comme lui prendre le temps: on abîme en effet une histoire en se contentant de lire la ligne de texte qui borde les images: on n’en a que le squelette. L’enfant, lui, prend le temps de se perdre dans les pages, il en savoure chacun des éléments avec tous ses sens” (Patte 1988: 14).

³³ Não me parece que as versões electrónicas hoje existentes tenham resolvido o problema em questão.

lidar com a linguagem oral e escrita vão acabar por gerar rejeição, por gerar isolamento, por gerar atraso, por gerar baixos níveis de literacia e de numeracia e por circunscrevê-los a meios de comunicação que exijam pouco esforço cognitivo e linguístico.

Torna-se importante (na escola como alhures) não cortar os adolescentes do mundo adulto e não tratá-los como crianças.

Torna-se importante adaptar os conteúdos e a sua representação às idades da população aprendente.

Se cultivarmos a linguagem oral, desde a pré-escola, se conferirmos à leitura e à escrita a dignidade que merecem, se divulgarmos convenientemente os nossos autores, se formos críticos em relação ao nosso desempenho linguístico – porventura, somos mais críticos em áreas que não apresentam o interesse de que se reveste uma prática adequada da linguagem -, se ajustarmos os programas e a sua transmissão às expectativas e idades dos aprendentes, se os ajudarmos de um modo construtivo e motivador a conquistar o objecto-linguagem, estaremos seguramente no bom caminho do combate à iliteracia.

Como diz Véronique Esperandieu (do *Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme*, em França): «Dans une société qui se complexifie, les exigences de notre époque génèrent des risques d'exclusion importants pour ceux d'entre nous qui sont entravés par des savoirs de base fragiles, notamment sur le plan du langage»³⁴.

O conteúdo desta citação não pode deixar – assim penso – os professores de português numa posição de indiferença. A eles cabe-lhes de uma forma muito particular trabalhar a linguagem e lutar para que os aprendentes a dominem sem hesitação, evitando que se instalem condições que facilitem a constituição de «grupos» completamente desintegrados da Sociedade da Informação e da Sociedade do Conhecimento.

A NECESSIDADE DE SE INVESTIR DESDE MUITO CEDO

Senhores Educadores (Pais ou Professores), se bem que o vosso desempenho se tenha de adaptar à idade dos aprendentes e, tanto quanto possível, às diferenças individuais, em nome da necessidade que existe de ensinar a viver a linguagem, não terminaria sem vos lembrar que, tanto em benefício da cul-

³⁴ Livro de Resumos do Congresso Internacional *Le Français au Troisième Millénaire. Comment faire vivre la langue*, Paris, 2-3 de Julho de 1998.

tura científica como de um domínio sólido da linguagem com as suas inevitáveis implicações, **deve começar-se a investir desde muito cedo**³⁵.

Consciente da importância do vosso papel no âmbito da Sociedade do Conhecimento, propunha-vos, com vista a um investimento válido no tocante a uma prática condigna da linguagem oral e escrita, o seguinte desafio, que contará obviamente com a vossa intervenção sempre oportuna:

Deixai que os aprendentes desafiem/conquistem/construam o espaço linguagem!

Deixai que se sintam atraídos pela linguagem!

Deixai-os sentir a resistência da linguagem em inúmeras situações!

Deixai-os sentir/descobrir a força da linguagem oral e escrita!

Deixai-os sentir que a linguagem é um objecto vivo!

Deixai-os questionar o objecto de conhecimento que é a linguagem!

Deixai-os ser críticos!

Deixai-os brincar com a linguagem!

Deixai-os articular palavras difíceis!

Deixai-os sentir a musicalidade da linguagem!

Deixai-os ouvir contar histórias!

Deixai-os ouvir ler!

Deixai-os fazer de conta que lêem!

Deixai-os ler!

Deixai-os dizer/recitar poemas!

Deixai-os decorar textos!

Deixai-os fazer de conta que escrevem!

Deixai-os escrever!

Deixai-os VIVER A LINGUAGEM!

Assim possa o País dar resposta às tantas necessidades materiais que constituirão em muitos casos bloqueios a um programa do tipo Ciência Viva que eu gostaria de ver implementado na área da língua portuguesa e com o qual lucrariam – não tenho dúvidas – todas as disciplinas e essencialmente o nosso conhecimento em geral.

³⁵ Ver, a este respeito: Peterson, Jesso & McCabe (1999); *Nurture helps mold able minds*, in *Science*, Vol. 283, 19 March 1999, p. 1832; *Early start counts in science education*, in *Science*, Vol. 284, 25 June 1999, p. 2190.

REFERÊNCIAS

- Bertola, G. 1988. Dans la classe. In: R. Causse; collab. I. Bertola *et al.* (Dir.).
- Causse, R.; collab. I. Bertola *et al.* (Dir.). *L'enfant lecteur*. Paris: Autrement (Mutations, 97).
- Day, R. S. 1980. *Teaching from notes: some cognitive consequences*. In: W. J. McKeachie (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 95-112.
- Furth, H. G. 1981. *Piaget & knowledge. Theoretical foundations*. 2nd ed. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Garrett, M. F. The organization of processing structure for language production: applications to aphasic speech. In: D. Caplan; A. Roch Lecours; A. Smith (Eds.). *Biological perspectives on language*. Cambridge MA: The MIT Press, 172-193.
- Ginsburg, H.; Oppen, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: PUF.
- Gleason, H. A. 1961. *An introduction to descriptive linguistics*. Revised edition. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*. London/New York: Academic Press.
- Karnoouh-Vertalier, M. 1988. Entraînement langagier avec des livres illustrés avant l'apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*. **26(153)**: 33-40.
- Patte, G. 1987. *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*. Paris: Turbulences/Le Temps Apprivoisé.
- Patte, G. 1988. Les livres pour les petits, c'est bon pour les grandes personnes. *Rééducation Orthophonique*. **26(153)**: PAGES.
- Peng, F. 1985. What is neurolinguistics?. *Journal of Neurolinguistics*. **1(1)**: 7-30.
- Peterson, C.; Jesso, B.; McCabe, A. Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*. **26(1)**: 49-67.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1975. *La psychologie de l'enfant*. 6e éd. Paris: PUF.
- Pinto, M. da G. L. Castro. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora (col. "Linguística").
- Pompougnac, J.-C. 1988. Apprendre à lire. In: R. Causse ; collab. I. Bertola *et al.* (Dir.), 19 e 20
- Rodrigues, F. Carvalho; Ramos, L. 1995. *Ontem, um anjo disse-me*. 2ª ed. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sinclair-de-Zwart, H. A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory. In: P. Adams (Ed.). *Language in thinking*. Harmondsworth: Penguin [reprinted, 1973], 364-373.
- Vigotski, L. S. 1996. [orgs.: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman]. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo SP: Martins Fontes.