

O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos

I

Por razões inerentes à nossa existência enquanto seres vivos, todos frequentamos – com um grau de prazer variável e mais ou menos assiduamente – os locais destinados à venda de víveres.

Das grandes superfícies às tradicionais mercearias de bairro, certos produtos são-nos hoje apresentados de formas muito distintas daquelas que nos eram familiares num passado mais ou menos próximo. E como os novos hábitos vão operando reajustamentos na maneira como os diferentes conteúdos se encontram armazenados na nossa memória, já encaramos com naturalidade o facto de, por exemplo, os diferentes frutos apresentarem, ao longo de todo o ano, aspectos semelhantes: formas idênticas, cores similares, pesos e tamanhos aproximados, já não fazendo alusão aos respectivos cheiros e sabores. Trata-se de autênticas peças elaboradas para serem exemplares perfeitos no seu género, para serem, em suma, peças ideais, peças padrão.

No caso dos frutos, à semelhança do que se passa com outros produtos/artigos, o fenómeno da padronização passou a fazer-se sentir por força de regulações impostas pelo mercado e acabou mesmo por interferir na atitude do consumidor, que tende a sentir-se mais atraído pela oferta que obedeça às características advenientes de tais regulações.

A trama da padronização – como uma malha de uma rede – revela-se um mecanismo altamente selectivo, servindo obviamente para excluir tudo quanto não se lhe adapte. O diferente foi cedendo lugar ao uniforme e o natural ao manipulado.

E é este modelo que vemos vir sendo aplicado de forma generalizada a tantos outros domínios: qual globalização frente à diversidade. Todavia, quantas vezes nos deparamos, em função das áreas, com diferentes figurinos do uniforme ideal. É que o ideal/padrão da medida da malha torna-se relativo quando posto ao serviço de universos distintos.

Por outras palavras, nem todos os domínios são passíveis de sujeição às padronizações que conduzem à selecção ideal vista segundo determinados

prismas. Há, realmente, domínios em que o natural nem sempre se verga ao manipulado e nos quais, ao contrário do que se passa no caso apresentado como exemplo, a uniformização/padronização não conduz ao ideal/padrão a que nos referimos porque a malha do “mecanismo regulador” é adaptada a exigências condizentes com outras imposições de mercados diversos. Poderemos mesmo avançar a necessidade de existirem vários ideais de acordo com as forças reguladoras aplicáveis às variadas áreas.

II

Imaginemos que não é de fruta que se trata mas sim de linguagem.

Em que termos nos poderemos referir nesse caso ao mecanismo regulador que visa a padronização?

Atenda-se, a título de exemplo, à influência da linguagem transmitida pela televisão, enquanto meio de comunicação de massas, na população que a vê.

Será que podemos aceitar sem questionar que a variedade linguística e a qualidade de linguagem que a televisão nos oferece exercem o efeito “padronizador” desejado na população que mais tempo passa diante dela?

Será que os consumidores compulsivos de programas televisivos passam a alterar a sua variedade linguística, por força de ouvirem a variedade que lhes é apresentada, assumida como “prestigante/padrão” ou, pelo menos, “correcta” pelos agentes reguladores do meio em causa?

Será então que a televisão, enquanto meio de comunicação de massas de ampla divulgação, submete as diferentes variedades linguísticas faladas no território em que é veiculada a um certo “atrato” (cf. Köpke 2004; Seliger & Vago 1991) em favor da que foi eleita para ser por ela adoptada?

Deixo a resposta a estas questões àqueles que se interessam pelo efeito sociológico/sociolinguístico dos meios de comunicação de massa. Pela minha parte, gostaria simplesmente de referir que, em termos da qualidade da linguagem, por exemplo do vocabulário, a televisão, à semelhança do que se passa quando estão em causa processos que envolvem massas, fornece um produto básico e limitado (cf. Greenfield 1998: 114). Greenfield (1998: 114), a este propósito, transcreve o que Healy refere socorrendo-se de algumas conversas tidas sobre o assunto com professores: “«unless students read a lot on their own, their vocabulary growth slows down somewhere near the fourth grade level – approximately the level of media language» (1990, p. 100).” É evidente que, para o português, não é possível adiantar a que grau de ensino

corresponde o nível da linguagem de meios de comunicação de massa como a televisão. No entanto, é fácil deduzir que países com níveis de literacia distintos tenderão a oferecer níveis proporcionais nos seus *media*. As ofertas terão assim, por certo, de se adaptar aos graus de literacia próprios de cada país para que se verifique a convergência esperada entre a procura e a oferta nas diferentes populações.

Nesta oportunidade, retomaria a imagem atrás lançada da malha (da rede) que, no caso da linguagem, pode ver-se reduzida porque o “mecanismo regulador” se tem de adaptar às exigências de um mercado muito particular. Uma vez que o mercado é vasto e tem de cobrir os variados perfis linguísticos do maior número de consumidores, a oferta tem obviamente de ser básica e limitada para poder chegar a todos e ser compreendida/consumida também por todos.

A linguagem da televisão é, sem dúvida, um produto de consumo. Mas trata-se de um produto que não se nos apresenta sob a forma ideal dos exemplares referidos no domínio da fruta; a sua uniformização não se nivela por um padrão ideal do tipo do que se ajusta à fruta mas sim por um outro qualquer padrão que se ajuste ao mercado de consumo que lhe corresponde. Ora, esse padrão, embora resultado de estudos prospectivos que o tornam ideal dentro da malha que melhor se adapta aos fins previstos, acaba por não atingir, em virtude da sua especificidade, o perfil que corresponderia ao ideal do exemplo introduzido no início deste texto. A manipulação e a elaboração requeridas pelos dois tipos de produtos revelam-se, por isso, incomparáveis, porque estamos perante “objectos” que, à sua maneira, se deixam manipular diferentemente e permitem elaborações completamente distintas. Enquanto um nos habituou a ver eliminado tudo o que não se enquadra na malha que lhe serve de padrão, *i.e.*, sobretudo o que apresentar tamanhos menores, o outro rejeitará o que estiver aquém e além de uma malha considerada média. Quer isto dizer que, se antes avançávamos que o diferente foi cedendo lugar ao uniforme numa caminhada para a forma padrão ideal, de tipo elitista, teremos de concluir que o uniforme pode também distanciar-se do diferente tomando formas médias, menos ideais na primeira acepção, e por conseguinte mais abrangentes, menos elitistas, em termos de universo.

Que se passará, nessa altura, com aqueles para quem qualquer uniformização nivelada por baixo fica aquém das suas expectativas?

Interroguemo-nos sobre o que significa, em termos de proficiência verbal de um país, uma uniformização que tenha como objectivo cobrir toda a população.

A conclusão é mais do que evidente. O cenário apresentado para produtos como a fruta não coincide, de forma alguma, com a realidade imposta pela linguagem. No primeiro caso, os diferentes países revelam situações idênticas. Dito diferentemente, o mecanismo da padronização não conhece fronteiras e obedece sem problema às exigências de um mercado global. Já no caso da linguagem, a entidade reguladora depararia com resistências que a impediriam de atingir os resultados que, de uma maneira mais ou menos fácil, obtém noutros domínios ou, então, ver-se-ia forçada a seguir um regimento completamente distinto.

O carácter vivo da linguagem não pode ser naturalmente escamoteado neste contexto. A linguagem está a ser continuamente usada por diferentes falantes e esse uso em permanência confere-lhe uma vida que a revigora sempre, independentemente do desgaste ou não que o processo em causa acarrete, numa dinâmica de que mal nos apercebemos e de cujas marcas indeléveis nos damos conta com dificuldade. Se a língua é vivida pelo Homem, enquanto ser vivo, não nos podemos admirar que este se encarregue de a ir ajustando aos seus ritmos vitais e de se ajustar também ao seu ritmo, tornando todo o acto de fala um acto à sua medida, no que ele tem de individual/pessoal e criativo.

III

Mas não será que existe também um qualquer mecanismo regulador quando está em causa a linguagem, ou melhor a língua?

Observemos, então, a linguagem numa perspectiva que se lhe adequa melhor visto que já nos foi dado verificar que escapa às regras do mercado de consumo habitual.

Começemos por comparar os processos de aquisição e de aprendizagem¹ da língua(gem) consagrando-lhes algum espaço. Procuremos perscrutar nes-

¹ O conceito de aprendizagem deve ser entendido na qualidade de “[g]enuine learning [which] occurs when the child has available the necessary mental equipment to make use of new experiences.” (Ginsburg & Oppen 1979: 219). Desta forma, o que pode vir a tornar-se uma nova experiência para a criança depende da forma como a sua estrutura cognitiva filtra o que o mundo lhe oferece para ser aprendido. Visto assim não só se torna possível deparar com diferentes modos de agir por parte da mesma criança em determinadas situações de aprendizagem, mas também não é difícil depreender que surjam maneiras de agir distintas em sujeitos diferentes (cf.: Ginsburg & Oppen 1979: 219-220). Nesta linha, *i.e.*, a perspectiva que se enquadra na teoria de Piaget, pode ler-se de acordo com estes autores: “[f]or Piaget, learning

tes processos o jogo de forças que põem face a face a liberdade e a contenção, a criatividade e a regulação, o individual e o colectivo.

Os conceitos acabados de cotejar apontam-nos, em termos de linguagem, para a comunicação e simultaneamente para o que a nutre e lhe dá existência, *i.e.*, o facto de a comunicação assentar num movimento de dar e receber que se gera entre seres diferentes. Segundo Boulinier (1989: 4), “[la] communication en fonction du rythme et de l’espace, c’est la rencontre de deux rythmes et de deux espaces différents. La communication ne peut se faire que dans le mouvement: donner, pour ensuite aller chercher et recevoir. [...] Nous savons pour l’avoir constaté que nous avons besoin des autres, de la différence de l’autre pour être dans le mouvement.” Reconhecer essa diferença, num movimento de aceitação de si próprio e do outro, é condição indispensável para que se estabeleça a comunicação. Todos nós, enquanto seres humanos, temos um ritmo que nos individualiza. Trata-se naturalmente de um ritmo que não ocorre repetido. Cada ser humano transporta consigo um ritmo que o distingue dos outros. Se o ritmo varia em função do espaço que ocupamos, do peso e do tamanho que temos e da matéria que nos constitui – também resultante da alimentação por que cada um opta –, então é pouco provável que existam ritmos perfeitamente idênticos, uma vez que é difícil encontrar seres humanos que coincidam totalmente em termos dos aspectos focados: espaço, peso, tamanho e matéria (cf. Boulinier 1989: 4).

A ser plausível que a alimentação influí no ritmo vital de cada um, então não será menos provável que interfira tanto do ponto de vista intelectual (cf., entre outros: Lynn 1998; Martorell 1998; Sigman & Whaley 1998) como cerebral (cf. Healy 1999: 36 e 40). O modo como nos alimentamos não se revela, por isso, indiferente e joga naturalmente com os efeitos dos diferentes tipos de dieta dependentes, em grande parte, dos contextos socioeconómicos e geográficos.

A aceitação da existência de ritmos diferentes exige que cada um aceite o seu ritmo, o que supõe que não só se aceite a si próprio de uma forma total, tanto física como psiquicamente, mas que aceite também o outro. Só assim, de acordo com M. Boulinier, não se confunde com o outro, não se encontra no ritmo do outro, reunindo as condições necessárias ao acto de comunicar.

Relativamente ao contexto aquisição/aprendizagem da linguagem, o ritmo revela-se uma variável que não pode ser ignorada. Além disso, se cada ser humano tem um ritmo próprio, a linguagem em função do tempo em que

in the specific sense cannot explain development. Instead, development explains learning.” (Ginsburg & Opper 1979: 220).

se desenrola também não pode prescindir da variável ritmo. Torna-se assim necessário saber ajustar ao *tempo*/ritmo da linguagem o ritmo de cada falante e, em particular, o ritmo de cada criança quando está em causa a aquisição/aprendizagem da linguagem nos primeiros anos de vida.

Na medida em que é fundamental que a criança acompanhe o educador/professor, num cenário de ensino-aprendizagem, convém que não se descure que as crianças também possuem o seu ritmo próprio, característico, “leur tempo préférentiel au-delà duquel [...] ne peuvent plus suivre.” (Girolami-Boulinier 1988a: 73). Segundo Andrée Girolami-Boulinier, no que diz respeito à velocidade de emissão, “comme chaque enfant a son rythme propre, il faudra quelquefois modifier la vitesse d’émission qui semblait convenir à l’enfant précédent, et donner une cadence qui corresponde d’une part au rythme intérieur de l’enfant et d’autre part à ses possibilités motrices.” (Girolami-Boulinier 1988a: 95). Por outros termos, o educador terá de se adaptar à maneira como cada criança reage, sabendo que se espera dela o comportamento que melhor se apropria ao seu ritmo. Em 1993, Andrée Girolami-Boulinier chama de novo a atenção do leitor para o ritmo de cada criança não se privando de começar o seu pensamento com uma espécie de advertência: “Seulement chaque enfant progresse à son rythme et certains évoluent fatalement plus lentement que d’autres.” (Girolami-Boulinier 1993: 6).

Marion de Lemos (2002), no seu estudo em torno dos fundamentos da aquisição da literacia, quando se refere à rapidez de processamento (“speed of processing”) – facilmente relacionável com o há pouco referido ritmo da emissão do discurso – questiona se esta variável não estará associada a um parâmetro mais geral de aprendizagem (“general learning parameter”) (cf. De Lemos 2002: 33, nota 18) que, como postula Byrne *et al.* (2000), referido por De Lemos (2002: 33), determinaria também níveis mais elevados da aquisição da escrita. Por outro lado, lembra com toda a oportunidade que a rapidez de processamento “is assumed to be the main factor underlying individual differences” (De Lemos 2002: 33, nota 18). Assim, esse parâmetro mais geral de aprendizagem, como refere De Lemos (2002: 33), com base em Byrne *et al.* (2000), “determines not only the rate of responsiveness to the original instruction, but also the acquisition of higher level orthographic coding.” A passagem transcrita mostra o efeito da rapidez de processamento – do ritmo – também na aprendizagem/aquisição da linguagem escrita, que se inclui naturalmente no processo geral de aprendizagem. No tocante à leitura, De Lemos (2002: 33) prossegue: “[...] children who are slow to grasp ideas early in reading deve-

lopment, even though they finally grasp them, are also slow to acquire other principles that determine their rate of progress in learning to read.”

Na verdade, a rapidez com que os sinais auditivos são apresentados pode também interferir na forma como crianças com atrasos de linguagem os discriminam com todas as conseqüências daí advenientes em termos de comunicação. Em conformidade com o que adiantam, apoiados na literatura, Tallal & Stark (1980: 159), “the critical factor underlying these subjects’ impaired performance on auditory perceptual tasks may have been discrimination at rapid rates, rather than temporal order or sequencing [...].” A correcta discriminação dos sons/sinais auditivos apresentados à velocidade adequada a cada sujeito contribui seguramente para o sucesso esperado no desenrolar do processo que envolve a percepção (categorial) da fala.

Caso a discriminação não se verifique da forma esperada, atendendo naturalmente às exigências impostas pelos ritmos pessoais, que em condições não normais podem colidir com a rapidez com que o material é apresentado, a distinção entre sons pode não ter lugar, ficando então concomitantemente afectado o estabelecimento da sua ordem temporal, sequencial². Quanto à fase que precede a discriminação, que remete para a resolução temporal ou fusão auditiva e que determina se no *continuum* sonoro foram ou não encontrados sinais discretos, o seu resultado pode ser questionado quando o acto de julgar se esses sinais são idênticos ou diferentes não for bem sucedido (cf. Tallal & Stark 1980: 157).

Não parece pois oferecer dúvidas que a resolução temporal ou fusão auditiva, a discriminação e a ordem temporal, sequencial referidas também se revelam de uma importância básica no que toca ao processamento da linguagem. Além disso, no caso de as seqüências de estímulos auditivos (ou visuais) apresentados rapidamente poderem provocar dificuldades de processamento em certas pessoas, fica realçada a necessidade de se dever saber adequar a velocidade de emissão discursiva ao ritmo de cada um criando as condições para a sua adequação. Por outro lado, se a linguagem oral for passível de sofrer o efeito de défices de processamento sequencial de estímulos auditivos quando estes são apresentados de modo rápido, o mesmo será também possível avançar-se em relação à linguagem escrita quando se verifica dificuldade em processar sequencialmente

² A ordem temporal ou sequencial referida terá de ser vista, porventura intuitivamente num primeiro momento, à luz da relação de ordem e da noção de número que serão abordadas mais tarde neste texto enquanto ingredientes integrantes das condições conducentes a uma aprendizagem sem problemas da leitura, da escrita e do cálculo (cf.: Girolami-Boulinier 1988a: 149).

sinais (auditivos e visuais) apresentados rapidamente (cf., no que toca à leitura, Doehring (1968), referido por Tallal & Stark 1980: 158).

A importância do ritmo, da velocidade, ganha então força, não deixando de ser menos relevante em estados mais avançados do desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita³. Lê-se, a este respeito, em Healy (1999: 101): «Children are not speaking properly because they're not hearing words pronounced slowly. T.V. is too fast. Spelling is declining because they don't hear the sounds.» Sobressaem, de novo, desta passagem a velocidade de emissão, de articulação, e suas repercussões em termos de habilidades auditivas, tão importantes e tão pouco exercitadas no entender de Healy (cf. Healy 1999: 99 ss.)⁴.

IV

Embora esta temática, como qualquer outra, tenha de ser olhada em cada caso com o cuidado que merece, do exposto ressalta indubitavelmente a importância do *tempo*, do ritmo, da velocidade, no ser humano – visível de uma maneira muito particular nos que lhe são mais sensíveis pelas mais diversas causas – quando está em causa a aquisição/aprendizagem da linguagem (oral ou escrita), ela também assente em padrões rítmicos. Aceitar que a linguagem assenta em padrões rítmicos exige que a criança se familiarize desde cedo com a melodia da linguagem (Healy 1999: 93), com a “canção do discurso” (Girolami-Boulinier 1993: 33), com o “movimento musical da frase” (Girolami-Boulinier 1993: 8), com os aspectos prosódicos da linguagem (Kuhn 2003: 212), em virtude do papel que desempenham na aquisição das habilidades inerentes à fala e à escrita.

Todas estas observações levam-nos pois a ser críticos relativamente às abordagens nomotéticas no que concerne aos processos de aquisição e aprendizagem e a recorrer a leituras mais idiográficas sempre que surjam casos com características que exijam abordagens mais particularizantes. A perspectiva

³ Apesar de até aqui só ter sido referida, por razões perfeitamente compreensíveis, a importância do efeito da rapidez de apresentação de estímulos sonoros em crianças, sobretudo nas que apresentam atrasos de linguagem e que se mostram, por isso, mais afectadas pela rapidez do discurso, o efeito dessa rapidez em matéria de compreensão verbal nos grupos constituídos por adultos afásicos (cf., entre outros: Carpenter & Rutherford 1973, referido por Tallal & Stark 1980: 158) e por idosos (cf. Wingfield 2000: 189-191) também deve ser tomado em consideração.

⁴ Ver também sobre este assunto Healy (1999: 225) quando esta autora se reporta ao programa televisivo *Rua Sésamo* (“Sesame Street”).

idiográfica ainda se revela mais premente, no caso de, como nos vai lembrar Cagliari (1998), a aprendizagem corresponder a um acto individual.

O processo inerente à aprendizagem surge com muita frequência associada a ensino. Ora, para Cagliari (1998: 63-64), o acto de ensinar, quando concretizado por um professor e um grupo de alunos, identifica-se com um acto colectivo. Porém, segundo o mesmo autor, a aprendizagem é antes “sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu «metabolismo».” (Cagliari 1998: 63-64). Por outros termos, quem ensina – apesar do acto colectivo que o ensino comporta no dizer de Cagliari – não pode alhear-se da existência de estilos e estratégias de aprendizagem, bem como de ritmos de aprendizagem resultantes dos vários aspectos já focados e que fazem de cada sujeito um aprendiz merecedor de uma abordagem particularizante.

V

Não é difícil extrair do que foi apresentado que o ser humano – e naturalmente também a criança – apresenta uma constituição que deve tanto à hereditariedade quanto ao meio (cf. Healy (1999: 50), quando esta autora se reporta em especial à pesquisa no domínio do cérebro) e que resiste seguramente às regulações que tendem a ignorar esse facto. Cada ser humano é único e é essa particularidade que o faz jogar diferentemente com as imposições do meio, aplicando-lhe a leitura que lhe é possível.

Se, para que haja comunicação, esta tem de assentar num denominador comum constituído por regras contempladas pela gramática normativa, não se pode igualmente ignorar o que existe para lá desse denominador comum, *i.e.*, o que torna cada acto de fala único, mercê da liberdade e criatividade inerentes ao sujeito falante, e somente condicionado pelo obstáculo que constitui a compreensão. Falar, à semelhança do acto de ler (Girolami-Boulinier 1993: 42), tem de encerrar compreensão para quem fala e para quem ouve. O que está para lá desta forma de regulação joga-se, então, num espaço delimitado, por um lado, pelos extremos do referido denominador comum e, por outro lado, pelo limite imposto à liberdade criadora do falante.

Parece estar em questão uma solução de compromisso. Fazer com que todos atinjam o referido denominador comum sem que lhes seja simultaneamente coarctada a possibilidade de usarem a sua liberdade dentro dos limites que a linguagem prevê para que a compreensão não seja colocada em risco.

Uma solução de compromisso idêntica é também esperada da relação entre ensino e aprendizagem. Como dobrar o acto colectivo ao individual e como ajustar o individual ao colectivo de forma a que a alfabetização se instale sem problemas e sejam lançadas as bases necessárias a graus de literacia cada vez mais exigentes?

VI

Falar de alfabetização, conceito que segundo Benavente *et al.* (1995: 3) “traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo)”, não significa que se parta imediatamente para as habilidades focadas, sobretudo para as que implicam o uso mais imediato da escrita, sem considerar a linguagem oral.

Relativamente às variedades oral e escrita da linguagem, Leonor Scliar-Cabral distingue aquisição de aprendizagem, remetendo a primeira para a variedade oral e a segunda para a escrita (Scliar-Cabral 2003: 20), e reforça essa ideia mais tarde (Scliar-Cabral 2003: 40) quando refere a aquisição da linguagem oral e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a dicotomia invenção *vs* determinantes biopsíquicos que, para a autora, traduz uma descontinuidade em estreita relação com os processos de aquisição e de aprendizagem mencionados.

Ainda de acordo com Scliar-Cabral (2003: 40), o facto de as crianças serem ajudadas de modo consciente pelos pais ou outras pessoas no desenvolvimento da linguagem oral não significa que, se essa “assistência consciente” não se verificar, a aquisição da linguagem se encontra comprometida quando estamos perante uma situação de interacção com crianças normais. Na verdade, seguindo a mesma fonte, “[a] adaptação espontânea do participante que interage com a criança a suas necessidades [...] é um meio universal de aquisição da linguagem.” (Scliar-Cabral 2003: 40).

Do referido, dois termos merecem ser destacados: aquisição e desenvolvimento. Apesar de ambos serem por vezes tidos como *sinónimos*, importará, em meu entender, distingui-los na medida em que se pode verificar que o desenvolvimento também pode ter uma leitura segundo a qual sofre interacções a vários graus com o meio, excluindo-se, nessa altura, a sua total dependência de determinantes biopsíquicos (cf. Doron & Parot 2001: 223-224).

A distinção entre aquisição e desenvolvimento da linguagem pode mesmo ser considerada em termos de confronto do inato com o cognitivo. Field (2004:

317) escreve a respeito dos dois termos: “A useful distinction has been made between *language acquisition*, which is supported by UG [Universal Grammar], and *language development*, in which cognitive factors play a part.” Ressalta assim, nesta perspectiva, a maneira como a aquisição se encontra ligada a aspectos inatos e o desenvolvimento a constrangimentos não do meio, como considerávamos antes, mas de ordem cognitiva, responsáveis pelas diferentes restrições que se possam vir a verificar a nível dos desempenhos verbais.

Retomando as leituras precedentes de aquisição e de desenvolvimento, podemos ainda questionar os seus determinantes biopsíquicos, mesmo quando ambos os processos são de certa forma tidos como próximos. Teria, de resto, interesse interrogarmo-nos sobre a possibilidade de substituir o termo desenvolvimento pelo termo aquisição numa passagem como a que se segue: “[...] *language development* is never complete [...] it is a lifelong process.” (Holeš 2004: 347).

No caso de relativamente à aquisição da linguagem se poder estabelecer uma meta (cf. Doron & Parot 2001: 81), a passagem transcrita, que toma, é certo, o desenvolvimento numa acepção mais recente que “aplica a noção de desenvolvimento ao conjunto do **ciclo de vida**” (Doron & Parot 2001: 224), passará a excluir a referência a metas, pelo menos intermédias. É, pois, meu entendimento, que, embora não se deva recorrer a posições radicais em relação ao papel exercido pelo meio, não se deve, por sua vez, ignorar a aprendizagem informal no tocante ao desenvolvimento da linguagem oral da criança⁵.

Apraz-me portanto registar que existam obras que se preocupam com a aprendizagem não só da linguagem escrita mas também da linguagem oral (cf. Girolami-Boulinier 1993). Sou da opinião que a aprendizagem do oral, começando pela informal, cobre efectivamente uma vasta gama de modos de agir que incutem sem dúvida na criança um saber viver a linguagem a todos os títulos desejável. Ainda dentro desta linha de pensamento, Healy (1999: 88) não se coíbe de referir numa secção do capítulo 4.^o do seu livro, intitulada “Who is teaching language to the children?”, que “Good language, like the

⁵ Ocorre lembrar, neste momento, o pensamento de Piaget a este propósito com base em Furth (1981: 20-21): “[to] comprehend or reproduce a symbol such as a verbal utterance is, according to Piaget, the result of the organism’s constructive activity of knowing. [...] knowledge is in Piaget’s theory never a state, whether subjective, representative, or objective. It is an activity. It can be viewed as a structuring of the environment according to underlying subjective structures or as a structuring of the subject in living interaction with the environment. In any case the laws of structuring are seen as intrinsically related to the self-regulations which are found at all levels of a developing biological organization.”

synapses that make it possible, is gained only from interactive engagement: children need to talk as well as to hear.” E a terminar o capítulo escreve: “the arts of storytelling, oral history, and conversation have their own special niche in developing reflective thought, memory and attention. [...] different forms of language usage may affect the modes of thinking – and the brains – that children take to school with them.” (Healy 1999: 104). Trata-se pois de uma aprendizagem informal da linguagem oral que prepara a criança para as exigências da escola e que, como tal, não pode ser desvalorizada.

VII

Os actos de ensinar e de aprender, normalmente associados à alfabetização, estão igualmente associados à entrada da criança na escola quando está em causa a alfabetização inicial.

O começo das actividades escolares conducentes ao ensino formal das habilidades requeridas pela alfabetização verifica-se, em média, numa idade que corresponde ao momento do crescimento da criança que congrega em si os pressupostos sensoriais, motores e cognitivos exigidos pelas tarefas que vão passar a ser-lhe solicitadas. Importa salientar, desde já, que a idade não é uma variável que nos assegure desenvolvimentos idênticos independentemente dos sujeitos⁶. Esta observação é digna de nota porque a idade de entrada na escola, e por conseguinte do início da alfabetização inicial, é estabelecida oficialmente. No entanto, o estabelecimento oficial da idade em que deve ser iniciado o ensino obrigatório não salvaguarda o sucesso nessa iniciação, uma vez que este não se compagina com imposições oficiais. Por outras palavras, crianças com a mesma idade cronológica podem não apresentar os mesmos perfis de desenvolvimento. Dito de outra forma, a criança precisa de estar no bom momento na altura de dar início às actividades que a escola impõe. Quantos casos diagnosticados mais tarde como problemas de dificuldade de aprendizagem, dos quais fará parte a tão citada dislexia (cf. Pinto 2003), não são o resultado de iniciações à leitura, à escrita e ao cálculo em momentos desadequados em termos do nível de desenvolvimento cognitivo e mesmo afectivo exigido por essas tarefas? Sai novamente ressaltada a possível confusão entre a

⁶ Como se pode ler em Furth (1981: 297), quando este autor define estádios de acordo com a teoria de Piaget, “[t]he regular sequence of stage-specific activities is decisive for intellectual development rather than chronological age.”

relação que se pode estabelecer apressadamente entre a idade cronológica da criança e a circunstância de esta se encontrar ou não no bom momento para dar entrada na escola. E se a detecção dos designados “problemas de aprendizagem” e de “dislexia” se verifica mais tarde, *i.e.*, não imediatamente após a entrada na escola, é porque o conflito que existia sob forma latente desde o início rompe essa latência tornando-se patente e gritante quando às crianças se exige que actuem com mais rapidez.

Revela-se, por isso, oportuno não considerar a idade como o garante do carácter homogéneo da população que entra na escola. Interessa sobretudo estar atento a que a criança apresente as condições necessárias a uma aprendizagem com sucesso, independentemente da diversidade de perfis sociodemográficos, intelectuais, afectivos e emocionais que a escola vai invariavelmente acolher.

A criança que começa a sua escolaridade obrigatória não domina, de um modo geral, nem a leitura, nem a escrita, nem o cálculo. Todavia, o mesmo já não pode ser dito em relação à linguagem oral quando nos deparamos obviamente com crianças sem problemas de linguagem. É certo que o programa pré-escolar procura trabalhar todos os aspectos de várias ordens conducentes à iniciação sem atropelos e surpresas às referidas actividades, tirando o melhor partido de todas as potencialidades da criança de forma a que se conjuguem todas as condições que lhe permitam ser bem sucedida nas suas actividades escolares. Porém, nem todas as crianças têm acesso à pré-escola e, nessas circunstâncias, terá de se contar mais veementemente com a colaboração dos pais ou de quem os substitui, na qualidade de agentes prontos a responder às incessantes solicitações da criança e a interagir na medida das suas capacidades. Neste contexto, cumpre-me realçar a necessidade de se criarem situações que encorajem a interacção verbal e que façam com que a criança interaja com a linguagem (cf. Healy 1999: 95), uma vez que todos os aprendentes necessitam de um ambiente verbal interactivo (cf. Healy 1999: 97). A passividade e o silêncio deviam sem qualquer dúvida ser objecto de uma atenção especial. Como se pode ler em Healy (1999: 97), “[a]s a society, we are inviting intellectual mediocrity if we neglect the quality of the language experience of our young. Linguistic passivity for large numbers of children of any age is a recipe for limitation, not only in their individual development but in the cut of our cultural fabric of thought.”

Interessaria, portanto, criar um espaço de comunicação no qual a criança, eventualmente com um dos progenitores, parta para a sua aventura com a linguagem oral de modo muito participado. O uso de imagens, de histórias, de

canções e de poemas, entre outros, é naturalmente bem-vindo⁷ e vai preparando o terreno para o mundo da escrita e para uma vivência com a leitura que faz com que a criança veja na escrita uma outra maneira de dar voz aos pensamentos, tal como se verifica com a linguagem oral quando ela fala com os outros.

Seguindo o pensamento de Karnoouh-Vertalier (1988: 33-34), “[i]l importe donc, pour préparer l’enfant à lire, de multiplier ses expériences, de lui en offrir des verbalisations, et de l’amener à verbaliser lui-même cette expérience, de la manière la plus explicite possible, et ce, progressivement, en partant toujours de ce que l’enfant maîtrise déjà, de manière à ne pas le noyer sous une foule d’informations qu’il serait incapable de dominer.”

Até poderá surpreender alguns se se referir que o meio familiar também pode fornecer actividades (cf. Girolami-Boulinier 1988b: 3) – como, entre outras, comer com a mão que a criança usa com mais espontaneidade, vestir-se, abotoar a roupa, dar nós, apertar os atacadores dos sapatos, pôr a mesa (primeiro o prato, depois o copo ...) com cuidado e destreza respeitando direcções, espaços e disposições – que vão incutindo na criança a consciência do seu corpo, do espaço que o envolve, do seu ritmo pessoal e das várias amplitudes dos seus movimentos, incluindo também aqueles que exigem coordenações motoras mais finas e que virão a ser imprescindíveis no momento da escrita.

VIII

Terá chegado a altura de transcrever as palavras de Andrée Girolami-Boulinier quando esta autora enumera as condições necessárias para uma aprendizagem com sucesso da leitura, da escrita e do cálculo – em suma, das habilidades que, segundo Benavente *et al.* (1995: 3), estão consignadas no acto de ensinar e aprender traduzido pelo conceito de alfabetização –, bem como o

⁷ Como seria desejável que a criança, à semelhança do testemunho dado por Sophia de Mello Breyner Andresen reportando-se ao facto de ter ouvido na infância a “Nau Catrineta” recitada por uma empregada, vivesse os momentos de contacto com certo material verbal ignorando que por detrás dele existiam pessoas que o tinham criado. Isto é, julgando que os poemas “eram consubstanciais ao universo, que eram a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio» («Arte Poética V», **Ilhas**).

“A voz encantada”. Texto de António Guerreiro. In: Semanário *Expresso* N.º 1654 – Caderno “Actual”, Lisboa (pp. 24-27), p. 25, 10 de Julho de 2004.) Talvez nos caiba a nós, adultos, levar as crianças a viverem num mundo de experiência verbal que as conduza a pensar que existem outros mundos, os da imaginação, que estão também ao seu alcance e que constituirão pontes para o pensamento criativo.

que se espera que a criança apresente no momento da entrada no primeiro ano de escolaridade.

As condições apontadas por A. Girolami-Boulinier (1988a: 149) são as seguintes:

- “– perceber, reter e em seguida transcrever ou emitir na ordem **três signos ou ruídos sucessivos**;
- reconhecer ou evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados e poder reter e emitir um mínimo de **três sílabas sucessivas**;
- reconhecer ou construir **uma frase simples com três elementos** (sujeito, verbo, complemento);
- reconhecer a existência de um **agora antes depois** nos actos simples da vida corrente.”⁸.

Ainda de acordo com Girolami-Boulinier (1988a: 149-150), a criança deve apresentar:

- “– uma lateralização manual solidamente estabelecida, permitindo a rapidez e a descontração;
- uma consciência fonética (e a sua realização motora) suficiente para evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas;
- uma consciência linguística suficiente para permitir a organização da linguagem interior e a sua emissão sem hesitação e sem dificuldade segundo as regras que regem o sistema próprio da nossa língua;
- uma percepção rápida dos elementos visuais e auditivos indispensáveis;
- e possibilidades de abstracção e de simbolização (obtidas a partir da correspondência quantidade/número/algarismo) que conduzirão ulteriormente à transcrição do discurso, e à expressão da linguagem interior.”⁹.

IX

No tocante às condições transcritas, destaca-se de modo muito especial a referência sistemática à quantidade 3 (ver Girolami 2001: 9), à noção do número 3 (Girolami-Boulinier 1993: 29), cuja percepção e domínio são efecti-

⁸ Tradução da responsabilidade da autora deste texto.

⁹ Passagem traduzida pela autora deste artigo e da sua inteira responsabilidade.

vamente indispensáveis antes de a criança abordar a aprendizagem da leitura/da linguagem escrita. Sente-se uma certa insistência na menção à quantidade 3 porque a aprendizagem da leitura e da escrita vai exigir por parte da criança a consciencialização de que o *continuum* sonoro é desmembrável em unidades discretas. Por sua vez, essas unidades, em virtude da linearidade/temporalidade do discurso, encontram-se ordenadas em sequências que devem ser percebidas e retidas correctamente para depois serem também emitidas e transcritas em estrito respeito pelo reconhecimento da existência do agora/antes/depois que comportam¹⁰.

Os “primitivos” da noção de número/ordem poderão de certa forma pressentir-se em fases incipientes da aquisição da linguagem, não obstante o seu processo de consciencialização se revestir naturalmente de graus distintos compatíveis com as várias etapas que vai conhecendo (cf., por exemplo, Scliar-Cabral 2003: 49 ss.). Dito de outra forma, não será de todo impensável relacionar as fases inerentes, por exemplo, à percepção acústica/auditiva (resolução temporal, discriminação, ordem temporal ou sequencial) com o que poderemos designar as primeiras manifestações de uma “primitive appreciation of number” (cf. Ginsburg & Oppen 1979: 52-53).

Penso que fica assim clara a razão subjacente à alusão ao domínio da noção de número, e concomitantemente ao domínio de relações de ordem, que exige no mínimo a quantidade 3, a qual permite a relação de transitividade e o posicionamento de um dos três elementos em simultâneo antes e depois relativamente aos restantes dois elementos.

Para avaliar o domínio da quantidade 3, propõe Andrée Girolami-Boulinier que se submetam as crianças a uma bateria de testes (cf. o *CALE: Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture* (Girolami 2001)) destinada a avaliar a sua capacidade de percepção, retenção e reprodução de diferentes tipos de sequências constituídas por três elementos. As tarefas propostas remetem para aspectos integrantes da linguagem, incluindo as qualidades físicas da sua vertente sonora, e também do que o seu uso pressupõe em termos motores, espaciais e de consciência corporal (cf. Girolami 2001).

A autora começa por propor que a criança repita, depois de ter observado o modelo com atenção, uma sequência de três movimentos corporais amplos

¹⁰ A este respeito, Rieben (1992: 215), num seu trabalho sobre a inteligência e a leitura, escreve a dado momento: “[...] 2) Parmi les épreuves piagétienes, les tâches de sériation sont plus fortement corrélées à la lecture que les tâches de conservation et de classification également fréquemment utilisées; 3) Parmi les nombreuses tâches de conservation, celles portant sur le nombre sont les plus corrélées avec la lecture.”

e de três movimentos finos. Seguidamente, pede-lhe que reproduza, após ter retido visualmente cada sequência, dez sequências de três formas geométricas e que emita/repita, depois de ter ouvido cada um dos itens, três grupos de dez itens relacionados com o aspecto sonoro da linguagem (sílabas significativas e não significativas, e “logatomes” trissilábicos) (cf. Girolami 2001: 13-17).

Tendo sempre presente a quantidade 3, a autora, no *CALE*, pede ainda à criança que ouça e repita três vocábulos formais ou fonológicos (cf. Mattoso Camara Jr. 1981: 34), três sintagmas de uma frase a três elementos e os termos constitutivos de uma estrutura. Pede também que repita oralmente, depois de a ter ouvido na íntegra, uma história contendo três actos e três pormenores e que veja durante o tempo de que necessitar, para ulterior narração oral na ausência do modelo, um suporte visual que apresenta uma história em três episódios.

X

Além da importância que deve ser conferida nestas tarefas à quantidade 3, interessa referir o que se exige à criança em relação à percepção, retenção e emissão/transcrição na ordem exacta do que lhe é proposto, assim como no que toca à construção, depois do seu reconhecimento, de uma frase a três elementos e à narração de uma história em três episódios apresentada sob forma pictórica após o reconhecimento da relação causa e efeito que comporta e da relação agora/antes/depois que encerra. Deve ainda acrescentar-se que a solicitação da narração de uma história em três episódios a partir de um suporte visual serve também para verificar se a criança já domina a cronologia dinâmica, a narração propriamente dita, que corresponde ao estado da interpretação, ou se ainda se encontra na cronologia estática, na descrição, na mera enumeração. Por outro lado, permite ainda detectar eventuais ocorrências de cronologias invertidas e torna igualmente possível observar se a criança compreendeu a relação de causa-efeito inerente à história, *i.e.*, o aspecto raciocínio se se atender à compreensão geral em análise (cf. Girolami-Boulinier 1984: 37-39).

XI

Atendendo a que a criança também deve estar sensibilizada para a melodia, o acento e o ritmo próprios da linguagem (Girolami 2001: 9), são-lhe também propostas sequências de durações, de intensidades, de timbres, de alturas e de

ritmos para que ela as faça corresponder às respectivas simbolizações que lhe são apresentadas sob forma de desenhos. Trata-se, sem dúvida, de um tipo de tarefa que avalia não só a percepção e a retenção das propriedades físicas dos sons, propriedades também constitutivas da vertente oral da linguagem, mas também a capacidade de as reconhecer quando reproduzidas simbolicamente. No fundo, como refere Andrée Girolami-Boulinier, a criança “*pratique ainsi la correspondance significant/signifié, ce qui constitue déjà une sorte de prélecture.*” (Girolami-Boulinier 1993: 9).

A abrangência deste tipo de avaliação e as suas características próprias permitem verificar com uma margem de segurança credível se a criança a ela submetida se encontra apta a iniciar a leitura e a escrita, ou seja, se está apta a entrar, sem problemas de aprendizagem, no 1.º ano de escolaridade.

XII

Os educadores, com base em provas deste teor, sabem com pouco risco de erro qual será o futuro das crianças que têm ao seu cuidado. No caso de encontrarem fragilidades de uma ou de outra ordem, numa ou noutra criança, terão de se aperceber do que ela é mesmo capaz de fazer e não lhe devem exigir o que está para lá das suas possibilidades. Como diz Girolami-Boulinier (1988b: 3), “[e]t chaque fois il faut bien veiller à demander ce que l’enfant est capable de faire ou de retenir et non ce qu’on voudrait qu’il retienne ou fasse.” Por outras palavras, se a criança não é capaz de reter uma sequência constituída por três elementos, não se pode continuar a submetê-la insistentemente a exercícios que contenham essa mesma quantidade. Deve antes propor-se-lhe primeiramente um elemento, e a seguir dois, até que a sequência de três elementos já não ofereça dificuldade. Conforme prossegue a autora, “[i]l s’agit de mettre en évidence ce qu’il [l’enfant] sait et de localiser les difficultés, afin d’y remédier avant que ne se cristallise la situation d’échec.” (Girolami-Boulinier 1988b: 3).

XIII

De tudo o que foi referido não se deve porém extrair unicamente como relevante o domínio da quantidade 3, naturalmente importante para o domínio das relações de ordem indispensáveis a tarefas como a leitura, a escrita e

o cálculo. Uma atenção muito particular deve também ser dirigida ao que as tarefas apresentadas avaliam em termos das capacidades que as crianças precisam de desenvolver de forma a aprenderem a ouvir/ver o que lhes é solicitado para sua ulterior reprodução (emissão/transcrição) com exactidão depois de executada a retenção necessária.

A capacidade de saber ouvir – tal como a de saber ver – remete(m)-nos imediatamente para o que representa(m) no que respeita à linguagem (oral e escrita).

Na medida em que se pede à criança que, depois de ter ouvido/visto o que se lhe propõe, reproduza com exactidão o modelo, ela encontra-se perante um exercício que lhe exige uma capacidade de audição/visão activa. Isto é, a criança não é colocada simplesmente face a um material que deve ouvir ou ver sem que se venha a saber se o compreendeu ou reteve.

Existe pois uma diferença assinalável entre uma audição activa e uma audição passiva. Uma criança criada num ambiente em que a audição que pratica corresponde a um processo mental activo colherá por certo dividendos dessa atitude em termos de compreensão e memória (cf. Healy 1999: 96). Em contrapartida, de uma audição passiva, ainda de acordo com a mesma fonte, não resultarão benefícios nem para a construção da linguagem, nem para a construção de habilidades de audição efectivas.

Não se iluda quem pensar que “ouvir” em grandes quantidades contribui automaticamente para “ouvir” melhor. O caso da televisão pode ser um bom exemplo, bem como o que se passa em situações de conversação – incluindo nelas certos modelos de sala de aula em que os alunos ouvem de forma passiva os professores – que só se verificam num sentido, não exigindo a interacção verbal que as experiências que implicam linguagem não podem dispensar (cf. Healy 1999: 96 e 97).

O exercício da linguagem é indiscutivelmente importante porque a linguagem, à semelhança de outros objectos que rodeiam a criança e que ela vai aprendendo a conhecer utilizando-os, necessita também de ser usada, praticada, conhecida, a fim de assegurar boas práticas de usos verbais. No começo, essas práticas poderão ser mais incipientes, porventura próximas de meros exercícios lúdicos, mas não serão com certeza dispensáveis porque se tornarão os alicerces imprescindíveis às práticas que as tomarão por base. Devem, portanto, encorajar-se os exercícios de interacção verbal e evitar-se o silêncio e a passividade. Partilho, assim, inteiramente o pensamento de Schieffelin (1988), referido por Healy (1999: 95-96), quando afirma: “«[...] I really think they [the children] need a lot of opportunity to experiment, talk to each

other in ways that are not necessarily appropriate to adults – word play, sound play, role play [...].»”

A criança deve, com efeito, brincar com a linguagem como brinca com outros objectos que constituem o seu mundo. O acto de brincar é um acto de imaginação por excelência e atinge o nível do simbólico quando a criança transfere os objectos de que dispõe dos usos, contextos e aplicações que lhes são normalmente atribuídos para outros usos, contextos e aplicações por ela eleitos e não em directa relação com eles. O jogo simbólico que o acto de brincar encerra poderá dizer-se que também se observa na prática verbal quando se utilizam palavras em sentidos que normalmente não servem o seu emprego habitual. Ora, brincar com as palavras dentro destes moldes reveste-se do maior interesse na medida em que, abrindo o caminho à metáfora, alimenta a imaginação e o simbolismo de que a linguagem também vive (cf. McCune-Nicolich & Carroll s/d: 17). Visto neste prisma, o acto de brincar na sua leitura simbólica é uma actividade criativa, assente em associações que tomam por base esquemas mentais compatíveis com o conhecimento da criança, que deveria ser especialmente recomendada e praticada obrigatoriamente nos momentos oportunos.

XIV

Interagir com a linguagem de um modo activo, em ambientes de trabalho ou familiares que propiciem uma interacção verbal intensa, conduz igualmente a uma familiarização com a sua gramática, com o modo como se articulam os elementos que a constituem. Num primeiro momento, trata-se, como é óbvio, de uma aproximação à gramática implícita, uma vez que está em causa a linguagem e não a gramática (cf. Girolami-Boulinier 1993: 24)¹¹ quando a

¹¹ Andrée Girolami-Boulinier apela para que não se sobrecarregue a memória da criança com termos gramaticais, com etiquetas, na altura em que ela ainda se encontra a reconhecer os actos que integram as frases, bem como os complementos que completam esses actos de forma a que as frases ganhem sentido. A sua maneira de pensar justifica que, nestas circunstâncias, escreva: “On pense «langage» et non «grammaire».” (Girolami-Boulinier 1993: 24). Afigura-se-me que Healy nos transmite um pensamento muito semelhante ao de Andrée Girolami-Boulinier quando escreve: “When schools attempt to teach «grammar» as they currently define it, however, they try to paste labels (...) and rules (...) on a system that needs to be embedded in the brain in a fundamentally different way.” (Healy 1999: 114). É possível que, para Healy, a gramática também tenha de passar por uma forma de viver a linguagem como nos propõe Andrée Girolami-Boulinier (1989).

criança é posta perante os nomes e os verbos que traduzem os objectos e os actos do seu dia-a-dia ou quando se lhe solicita a construção e a compreensão de frases fornecendo-se-lhe o material verbal de que necessita. Viver assim a linguagem é importante porque a compreensão do que é dito/lido/ouvido/escrito – essencialmente a compreensão de frases num primeiro momento – constitui, de acordo com Andrée Girolami-Boulinier, uma condição necessária em linguagem. Por outros termos, a linguagem tem de fazer sentido à criança que fala e ouve. A compreensão é, assim, tanto mais necessária quanto, ao entrar no mundo da escrita, o que ela lê tem de ser compreendido e não simplesmente decifrado. Como salienta Andrée Girolami-Boulinier em dois momentos da sua obra de 1993, “*la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit*” (Girolami-Boulinier 1993: 24) e “[I]ire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre ... et comprendre des phrases évidemment.” (Girolami-Boulinier 1993: 42).

Na mesma linha Kuhn refere: “Given that the ultimate goal of reading is comprehension [...], it is important to assess the role of fluency in the construction of meaning.” (Kuhn 2003: 211). E esta autora vai ainda mais longe – estabelecendo uma ponte entre a linguagem oral e a escrita – ao escrever: “By grouping text into meaningful phrases, fluent readers make written text sound like oral language.” (Kuhn 2003: 212). E, quando se refere às estratégias de fluência na leitura, acrescenta ainda: “requiring the text to be pointed at as it is being read in order to promote the connection between oral and written language” (Kuhn 2003: 219-220).

Desenha-se assim uma ponte assente num descontínuo tecnológico mas não não-tecnológico entre linguagem oral e linguagem escrita. A preparação para o mecanismo da leitura e da escrita, para os mecanismos de conversão grafema-fonema, fonema-grafema, é sem dúvida um momento importantíssimo na entrada no mundo da escrita. No entanto, a codificação e a decifração correspondentes a essas duas habilidades não devem confundir-se com a leitura e a escrita na sua plenitude.

As conversões focadas remetem para mecanismos que devem ser rapidamente aprendidos para que a codificação e a decifração se tornem automáticas e passem a ocupar na memória (de trabalho) o menor espaço possível. Como afirma De Lemos, depois de referir que a consciência fonémica e a exposição ao material impresso são os dois factores considerados mais críticos no que concerne à aquisição da literacia (cf. De Lemos 2002: 5), “[...] the more a child reads, the greater the number of words that they will be able to recognise visually, thus enabling more fluent reading and the freeing up of the cognitive

demands of the task to allow for more cognitive focus on comprehension as opposed to decoding.” (De Lemos 2002: 7). A ser esse o caso, a leitura passa rapidamente a leitura-compreensão, ganha a fluência própria da linguagem oral e, com isso, adquire velocidade e torna-se por certo um acto de prazer.

Faz, por isso, todo o sentido que a criança vá construindo uma reserva de palavras (cf. De Lemos 2002: 7) que passe a reconhecer visualmente de modo automático, com base no mecanismo de leitura que aprendeu, para que não gaste a maior parte do tempo e grande parte da sua energia cognitiva a descodificar/decifrar palavras que não se lhe afiguram familiares, fazendo-a consequentemente atrasar-se no seu percurso de leitura. Para De Lemos (2002: 7), essa prática corresponde a um “self-teaching mechanism” (cf. também Healy (1999: 100) quando alerta para a necessidade de os estudantes lerem muito) que se baseia, por sua vez, em dois pré-requisitos que não se desenvolvem espontaneamente por mera exposição ao material impresso mas que necessitam de um ensino explícito enquanto parte integrante do ensino da leitura, sendo portanto da responsabilidade da escola (De Lemos 2002: 34). São eles o conhecimento que decorre do ensino explícito das relações símbolo-som e a consciência fonémica (cf. De Lemos 2002: 7). Depende-se do que De Lemos nos transmite, quando adianta que a compreensão de textos complexos ou a produção de uma escrita coerente e bem organizada não são só fruto de tarefas como o reconhecimento lexical e a soletração, consideradas básicas no processo de leitura e de escrita, que estão em causa habilidades dependentes de vários factores, incluindo o pensamento crítico, que também se aplicam ao uso efectivo da linguagem oral (cf. De Lemos 2002: 6). Esta maneira de olhar a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita é reforçada por Tunmer (1999), mencionado por De Lemos (2002: 8), quando alerta para o facto de a literacia respeitante à leitura poder definir-se como consistindo, entre outras, na “ability to understand in print what would be expected to be understood in the corresponding spoken language by native speakers of the same age [...]”. Querirá isto dizer que o desenvolvimento da leitura, finalmente da linguagem escrita, ganha com tudo o que os pais ou outras pessoas possam fornecer à criança em termos de experiências verbais, relacionadas consequentemente com o fenómeno literacia, em casa e no contexto da pré-escola, fazendo assim realçar o papel da parceria casa-escola (cf. De Lemos (2002: 19 e 22), bem como Healy 1999: 224-225). Ocorre ainda salientar que, no tocante à aprendizagem da leitura, muito embora a consciência fonémica possa ser considerada “one of the critical factors that underlie children’s success in learning to read.” (De Lemos 2002: 30), “[t]raining in phonemic awareness or direct teaching

of phonics is [...] not in itself sufficient to overcome reading difficulties in the case of children who are slow to respond or who have underlying problems in cognitive processing.” (De Lemos 2002: 33). Conforme prossegue De Lemos, “[t]here will always be some children who will have difficulty in learning to read, whatever instructional strategy is adopted.” (De Lemos 2002: 32). Surgem assim de novo sublinhadas as diferenças individuais também quando está em causa a “consciência fonológica”, ou seja, nas palavras de Healy, “the ability not only to hear the sounds in words but also to analyze their order.” (Healy 1999: 103)¹².

XV

A entrada na leitura e na escrita deve contar sempre com um exercício paralelo a nível da linguagem oral que faça com que a criança aprenda a extrair do *continuum* sonoro não só os lexemas, como os nomes e os verbos, para além dos adjectivos e de alguns advérbios, mas também os morfemas (gramaticais) que asseguram a articulação do discurso ligando as palavras que correspondem, por exemplo, aos objectos e às acções que lhe são familiares. Dito diferentemente, é importante que a criança saiba ouvir para depois poder também utilizar as palavras que, de acordo com Clark & Clark (1977: 21), são “needed by the surface structure to glue the content words together, to indicate what goes with what and how.” Essas palavras, os funtores, incluem, segundo os autores mencionados, artigos, pronomes, conjunções, verbos auxiliares e preposições. Línguas há, porém, para as quais será necessário incluir neste conjunto as desinências relativas ao número, género, pessoa, tempo e modo, em virtude do papel que desempenham nas partes de discurso que as exigem. A ideia de que os morfemas gramaticais, sobretudo as formas presas, desinências nominais e verbais, também precisam de ser ouvidos para depois poderem ser ditos é retomada por Healy quando esta autora realça a importância de a ordem lexical, a sintaxe, ser um meio que permite à criança aprender a analisar ideias e a raciocinar acerca de relações abstractas. Escreve então: “They need to hear and speak the tiny units of language – such as *ed*, *ing*, *ment* – that convey fine-grained differences between what happened yesterday and what will happen tomorrow, between actions and things, between the shades of meaning that give clarity to mental operations.” (Healy 1999: 88). No fundo, essas “tiny units

¹² A este respeito, ver também Healy (1999: 223).

of language” constituem os elementos disponibilizados pela linguagem para ligar ideias e conseqüentemente para dar corpo a usos de linguagem analíticos e lógicos (cf. Healy 1999: 100-101)¹³.

Bem ao contrário daqueles autores que, porventura apressadamente, atribuíram a designação de “empty words” (cf. Palmer 1971: 63) aos morfemas gramaticais, aos funtores, como que despindo-os de sentido, é com muito agrado que vemos outros fazer corresponder o uso dessas palavras, sobretudo dos conectores (lógicos), das preposições, e dos pronomes relativos a uma melhor compreensão de conceitos respeitantes a relações quantitativas e a uma melhor identificação das relações entre ideias necessárias em termos de pensamento lógico, de matemática e de ciências (cf. Healy 1999: 110 ss.).

Não admira, por conseguinte, que no que respeita à matemática se aponte a má interpretação dos enunciados como causa de insucesso nessa disciplina¹⁴.

XVI

É meu entendimento que, excluindo as características específicas das duas modalidades de uso da língua, *i.e.*, a fala e a escrita (Marcuschi 2001: 25), que implicam, em particular, habilidades de processamento sensorial diferentes e exigências cognitivas distintas, teremos de ver nelas uma continuidade e pensar que quanto mais investirmos na fala, conferindo-lhe também a possibilidade de ser aprendida, tanto menos penoso e mais facilitado se revela o encontro com a escrita. Na verdade, pode dizer-se com Catach (1996: 3) que: “Le rôle de l’oral dans l’écrit a pu ainsi être comparé au «bol alimentaire pour nos intestins», où la nourriture «a besoin d’être délayée, mélangée à un support qui en augmente la consistance et le volume pour en faciliter l’assimilation».”

Tendo neste momento em atenção o título deste texto e o que ele significa relativamente ao que deve ser feito do ponto de vista verbal em torno do que constitui a alfabetização na criança e que remete para interações, de que destacarei sobretudo as verbais, em casa, na pré-escola e na escola, afigura-se-me relevante evidenciar modos de intervir a nível da linguagem oral de que resultem contributos para a posterior instalação da linguagem escrita. Olhar as duas

¹³ Ver Pinto (1988: 377 ss.) no que respeita ao modo como as crianças em fase de aquisição da linguagem descodificam os conectores que ocorrem nos enunciados que lhe são apresentados.

¹⁴ Cf. o artigo intitulado “Enunciados mal interpretados são causa de insucesso a matemática”, da autoria de Filipa Gaioso Ribeiro, publicado no jornal *Público*, no dia 17 de Fevereiro de 2004, p. 28, secção “Sociedade”.

linguagens sob esta perspectiva pode querer dizer que entre ambas se deve ver uma continuidade compatível com uma leitura de cumplicidade recíproca. A referência à linguagem escrita neste texto abrange não só a escrita mas também a leitura. É verdade que se trata de duas habilidades distintas (“decoding (or word recognition) and comprehension in the case of reading, and spelling and ideation (or the generation and organisation of ideas) in the case of writing.” (De Lemos 2002: 5). Contudo, dependem ambas da capacidade de relacionar o material impresso com a fala, requerem ambas conhecimento da língua que subjaz às formas impressas e ditas e ambas exigem ainda conhecimento da ortografia da língua que está em causa (cf. De Lemos 2002: 5).

Salientaria, então, o interesse de familiarizar a criança em idade pré-escolar com o modo como a linguagem oral funciona. Ela deve ser consciencializada para o facto de a linguagem assentar em grupos de sentido. Mais do que isso, deve fazer-se-lhe sentir o modo como esses grupos de sentido são constituídos por elementos passíveis de ocorrer noutras combinações verbais. Este aspecto é importante na medida em que ela se deve ir apercebendo do que representa de económico e ao mesmo tempo de enriquecedor poder agrupar as peças que constituem a linguagem de maneiras diversas respeitando sempre todavia a ideia de que as produções verbais têm de fazer sentido a quem as diz e a quem as ouve, ou a quem as escreve e a quem as lê no caso de serem escritas.

A consciencialização que se deseja que se vá instalando na criança cobre naturalmente os vários níveis linguísticos. Poderá começar-se pela consciencialização fonética quando, através da leitura indirecta (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985: 11, nota 1)¹⁵ – uma técnica de leitura que prepara a criança para aprender a ouvir com atenção e a reter o que lhe é lido para depois passar à sua repetição em voz alta da forma mais próxima que lhe seja possível do modelo –, se pretende obter a emissão correcta de palavras (grupos de sentido, sempre respeitando ideias) que lhe são propostas sob forma de leitura para que ela as reproduza em seguida. Serve este tipo de exercício para corrigir articulações que impeçam a inteligibilidade, para familiarizar a criança com articulações que ela desconhecia, para a fazer ganhar velocidade articulatória, tão importante no que respeita ao que se espera da memória de trabalho em termos fonológicos, e para a habituar à musicalidade da linguagem¹⁶.

¹⁵ Lê-se na referida nota: “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard.”

¹⁶ Cf., a este propósito, Pinto (1999: 19).

Este tipo de leitura contribui naturalmente também para aumentar o vocabulário, para dar à criança a hipótese de ouvir construções frásicas que não ocorrerão facilmente nas práticas de uso da linguagem oral a que ela está exposta no dia-a-dia e para lhe ir passando de modo implícito a estrutura que sustenta o discurso, ou seja, a gramática da sua língua. O contacto com esta prática leva-a também a ganhar uma certa distância, necessária ao processo de consciencialização que precisa de se ir instalando, relativamente ao objecto língua. Ao deparar com grupos de sentido – grupos-nome, grupos-verbo, grupos-pronome, isolados ou enriquecidos – constituídos por *bocadinhos de linguagem* que ela pode voltar a ouvir inseridos noutros contextos, a criança vai adquirindo algum conhecimento de ordem morfológica e sintáctica. Além disso, ela vai poder mesmo correr o risco de “errar” ao confundir *bocadinhos de linguagem* que, porque coincidentes do ponto de vista sonoro (e até gráfico), a levarão, por exemplo, a fazer corresponder “erradamente”, do ponto de vista do adulto naturalmente, a sílaba inicial de uma dada palavra a uma forma dependente (cf. Mattoso Camara Jr. 1981: 37)¹⁷.

E como seria bom que as crianças a quem os pais lêem histórias cometessem erros deste tipo! É que esta atitude mostra como a criança quer efectivamente extrair sentido dos enunciados.

Cumpre, então, dar a possibilidade às crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem da leitura e da escrita de se aperceberem de que os objectos do seu quotidiano, bem como os actos que praticam e observam, possuem uma existência verbal. Convém, por exemplo, mimar o acto de escrever e perguntar à criança de que é que se trata. Espera-se dela, obviamente, a etiqueta “escrever”. Também é importante que se proponha à criança a verbalização de um acto e se lhe peça que o mime. Estamos assim face a exercícios de linguagem que exigem enunciação, reconhecimento e evocação (Girolami-Boulinier 1993: 12-13). É importante que os diferentes actos sejam verbalizados por meio das formas verbais que lhes correspondem no infinitivo. Esta referência é digna de nota porque se fornece e se exige à criança, por exemplo à falante do português, a emissão do verbo que traduz o acto em causa na forma verbal que ela mais tarde irá encontrar nos dicionários; uma forma verbal que se afasta daquela que ela ouve quando esse mesmo verbo se encontra conjugado por exigências do contexto frásico (cf. Girolami-Boulinier 1993: 13).

No tocante aos nomes/substantivos, também é de todo o interesse que a criança em idade pré-escolar saiba nomear objectos apresentados, também, sob

¹⁷ Ver Pinto (1994: 27) no tocante a exemplos do comportamento verbal acabado de referir.

forma pictórica e os saiba, por sua vez, também identificar e evocar quando se lhe propõem nomes de objectos que figuram em imagens. Enumeração, reconhecimento e evocação estão em causa neste tipo de tarefa (Girolami-Boulinier 1993: 12). De acordo com Andrée Girolami-Boulinier, os nomes devem ser referidos sem artigo. Revela-se de interesse esta observação porque traduz um modo de falar que tanto isola os nomes dos determinantes/artigos que normalmente os acompanham e que com eles formam não vocábulos formais mas fonológicos, como chama a atenção da criança para uma realidade verbal da qual ela ainda não se tinha porventura dado conta. Além disso, permite-lhe tomar consciência da existência formal e discreta, por exemplo, dos artigos e de como podem ser substituídos por outras formas mantendo-se o nome/substantivo inicial.

A localização no espaço e no tempo de forma absoluta, em situações que se bastam a elas próprias (dentro, fora, em baixo, em cima, etc.), ou, de maneira relativa, em situações subordinadas a determinadas referências (na..., ao lado de..., etc.) e à apresentação de diferentes actos (antes, depois, durante...), é abordada depois da familiarização com os nomes e os verbos e antes do seu uso em frases. A criança começa assim a ver traduzida em linguagem aspectos relacionados com a orientação espaço-temporal de que ela vai necessitar para se situar. E essas palavras que ela vai adquirindo vão também contribuir para que ela sinta que os verbos e os nomes se articulam entre si na cadeia falada também por seu intermédio (cf. Girolami-Boulinier 1993: 13-14). Desta forma, os diferentes morfemas gramaticais começam a integrar, de uma forma tendencialmente consciente, o seu sistema linguístico.

Atendendo a que o discurso não é constituído por nomes e verbos soltos, nem unicamente pelo que já lhe foi dado conhecer em termos de elementos linguísticos passíveis de os localizar no tempo e no espaço, chega então o momento de sensibilizar a criança para a estrutura da frase, no princípio a três elementos – recorde-se a quantidade 3 tantas vezes abordada neste texto –, tendo em atenção a sua construção e a sua compreensão.

No que diz respeito à construção da frase, pretende-se que a criança lhe dê forma fornecendo-lhe dois nomes – sem artigo – e um verbo – no infinitivo – passíveis de integrar um estrutura que lhe seja familiar. Espera-se dela que mostre que o acto/verbo foi imediatamente identificado e compreendido, completando-o através de um dos nomes referidos, que lhe serve assim de complemento, e deixando ao outro nome o papel de tradutor do actor/agente/sujeito desse acto, e que organize a frase usando a linguagem que constitui o seu quotidiano, *i.e.*, uma linguagem constituída especialmente por nomes pre-

cedidos de determinantes e por verbos conjugados e não por verbos no infinitivo e nomes sem artigo. Aos poucos e tendo sempre em atenção a fase em que a criança se encontra, a frase poderá integrar mais do que três termos¹⁸.

Quanto à compreensão da frase, fornece-se à criança no início uma frase simples com três elementos (sujeito, verbo, complemento) e pretende-se que ela encontre imediatamente o acto em torno do qual se agregam os termos da frase, *i.e.*, o verbo, que ela deve referir na forma infinitiva, e depois espera-se que ela assinale os termos que o estão a completar e que conjuntamente com ele vão permitir que a frase em causa faça sentido. A identificação dos complementos e dos actores do acto são encontrados facilmente quando a criança interroga o verbo¹⁹. À medida que as interrogações feitas ao verbo vão encontrando resposta nos termos que integram a frase que lhe é proposta, a criança deve sentir que a partir do verbo completado se dá corpo a uma sequência lógica. Muito embora não se atribuam rótulos a quaisquer dos elementos que integram as frases, não é difícil depreender que a criança começa a apreender os termos da frase no que eles representam funcionalmente e do ponto de vista da sua natureza/categoria gramatical. Entende-se com esta observação a razão pela qual Andrée Girolami-Boulinier adverte para o facto de se estar perante um pensar “linguagem” e não “gramática” (Girolami-Boulinier 1993: 24). Se esta autora se serve, no início da sensibilização à organização lógica da linguagem, de esboços muito simplificados de quadros de funções (cf. Girolami-Boulinier 1989: 9), que poderão revestir aspectos mais elaborados quando estão já em causa frases complexas (cf. Girolami-Boulinier 1989: 77), ela fá-lo porque vê nesses esboços simbolizações próximas das que foram propostas à criança quando ela devia identificar em simbolizações/desenhos diferentes sequências relacionadas com as qualidades físicas dos sons (timbre, duração, intensidade, altura, ritmo).

Na altura em que a criança dá os primeiros passos no mundo da escrita ou prossegue com essa modalidade de uso da língua, também faz sentido propor-lhe práticas que lhe exijam outras capacidades. As práticas que se seguem no que respeita à leitura/escrita e à linguagem podem constituir algumas propostas de trabalho.

A leitura semi-directa (Girolami-Boulinier 1993: 33-34), que é proposta à criança no mesmo molde da leitura indirecta mas permitindo que ela acom-

¹⁸ Por termos de uma estrutura, devem entender-se o sujeito, o verbo, o objecto (directo e indirecto) e os diferentes complementos (cf. Pinto 1994: 46 ss.).

¹⁹ Ver, em torno desta temática e das suas repercussões, Healy (1999: 109).

panhe a forma visual/gráfica dos grupos de sentido que lhe são lidos, tem em vista, depois de se lhe ter ocultado o modelo, não só a reprodução oral das palavras propostas, mas também a sua possível reprodução gráfica. No âmbito desta leitura, a criança que tiver retido visualmente a ou as palavras que quiser passar a escrito poderá fazê-lo. Tem esta técnica de leitura como principal objectivo habituar a criança a uma leitura “*qui ne comporte ni déchiffrement, ni erreurs, ni redondances.*” (Girolami-Boulinier 1993: 33). Com efeito, a leitura-percepção, “*la lecture gymnastique*”, no dizer de Andrée Girolami-Boulinier, porque se trata “*d’une perception-rétention de lettres et d’assemblages de ces lettres, qui doit être immédiate, pour que soit ensuite permise l’évocation*” (Girolami-Boulinier 1993: 37), tem de ser rapidamente tornada numa operação automática para que se instale sem atrasos indesejados a leitura-compreensão. A leitura deve ser sempre efectuada por grupos de sentido. No fundo, ela tenderá a corresponder à forma como se processa a fala, que – salvo em certos casos motivados por hesitações que lhe são próprias (cf. Goldman-Eisler 1968) – se processa por grupos de ideias e obedecendo ao tom e às pausas adequadas. Poderá, então, dizer-se que a leitura se encontra adquirida quando a criança encontra nela, como escreve Girolami-Boulinier (1988a: 24), “*une matérialisation du langage intérieur.*”

A leitura silenciosa (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985: 11, nota 2)²⁰, que naturalmente só se pode realizar quando a criança já sabe ler, corresponde de certa maneira à referida materialização da linguagem interior, na medida em que se exige que ela leia interiormente sem pronunciar, respeitando os grupos de sentido e acompanhando a organização lógica das estruturas que integram o texto em presença. A leitura silenciosa pode ainda servir a escrita quando haja necessidade de corrigir a ortografia. Nesses casos, a criança deve, respeitando sempre os grupos de sentido, ler primeiro silenciosamente e, quando achar que pode reproduzir em voz alta com exactidão o que leu sem olhar para o texto, procura fazê-lo para depois passar a escrito a palavra ou as palavras que leu em voz alta tendo em atenção a sua grafia. A criança está assim a praticar a cópia diferida (cf. Pinto 1998: 228-229) do que pôde reter, está como que a fotografar a palavra ou palavras que vai transcrever, e que leu em voz alta previamente, para depois as escrever de memória na ausência do modelo (cf. Girolami-Boulinier 1993: 36 e 49). Trata-se de um exercício que

²⁰ Na nota mencionada pode ler-se: “Le groupe de mots, aussitôt lu silencieusement, «d’une seule coulée», peut être, à l’occasion et pour vérification, dit tout haut par un élève qui en réfère à l’enseignant sans plus regarder le texte.”

joga com o aprender a ouvir e o aprender a ver as representações sonora e gráfica correspondentes à palavra ou às palavras (constitutivas de grupos de sentido) que, depois de lida(s) silenciosamente num primeiro momento e repetidas a seguir em voz alta, devem ser adequadamente reproduzidas oralmente e por escrito. Espera-se deste exercício que o aprendente relacione esses dois tipos de representações (sonora e gráfica) e veja nelas duas *partes* de um *todo* – a palavra ou grupo de sentido – que pode ser concretizado por meio dessas duas configurações.

Do ponto de vista da linguagem, interessa mencionar o enriquecimento, a expansão, do nome ou pronome por meio de determinantes, de adjectivos, de complementos nominais e de orações relativas (Girolami-Boulinier 1984: 21-23; 1987: 39-42). Este exercício de expansão do nome/pronome torna-se mais produtivo quando praticado por um conjunto de alunos. Cada um propõe algo de diferente de acordo com as suas experiências verbais e todos esses contributos dão origem seguramente não só a um alargamento do vocabulário de todos os participantes e a uma familiarização com diferentes tipos, por exemplo, de determinantes, mas também a uma consciencialização no que diz respeito ao enriquecimento lexical a que conduzem (ver: Girolami-Boulinier 1993: 77-79; Pinto 1994: 57-60).

Emana das práticas expostas – que devem realizar-se sempre nos momentos de aprendizagem próprios – uma preocupação com a familiarização da criança tanto com as palavras que encontram um correlato no mundo dos objectos e das acções, como com outras tantas palavras que se destinam a articular as primeiras e a organizar o discurso de acordo com uma sequência lógica que se adapte a um pensamento bem organizado. No momento oportuno, deve, portanto, exercitar-se, tanto quanto possível, o emprego desses articuladores, conectores, na medida em que servem de um modo muito especial o pensamento lógico, analítico, permitem uma melhor tradução verbal da relação entre ideias e conduzem, entre outros, a uma escrita bem organizada porque apoiada em raciocínios bem elaborados.

Uma achega a este respeito poderá ser dada solicitando aos aprendentes que, em função da relação que querem ver estabelecida, liguem com o fim de obter significações idênticas dois actos/situações/proposições por meio de conjunções ou locuções coordenativas, por um lado, e por meio de conjunções e locuções subordinativas, por outro. Possíveis tipos de relações (de tempo, causa, consequência, fim, comparação, oposição e condição) podem ser-lhes sugeridos para que eles as concretizem nos actos propostos nas duas possibilidades (coordenativa e subordinativa) (cf.: Girolami-Boulinier 1993:

101-102; Pinto 1998: 60-64 e 132). Seguindo as palavras de Andrée Girolami-Boulinier, “[i]l convient de juxtaposer les faits dans l’ordre chronologique, puis d’examiner les relations qui existent entre eux, et de subordonner ou coordonner, c’est-à-dire mettre la conjonction de subordination ou de coordination qui indique la relation.” (Girolami-Boulinier 1974: 149) ²¹.

Viver desta forma a linguagem tem sem dúvidas repercussões na escrita que vier a ser praticada. Em ambos os casos estão em causa usos da língua, independentemente da modalidade (oral ou escrita) que os concretiza, compatíveis com habilidades verbais que já manifestam graus de elaboração condizentes com tipos de raciocínio lógico indispensáveis em variados domínios. A leitura contribui também obviamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. É, no entanto, de toda a conveniência ter presente que o processamento exigido quer pelo oral, quer pela escrita conta com tipos de organização mental de conteúdos/ideias que não estão presentes no processamento exigido pela leitura. Sobressai, desta forma, a ideia da existência de um processo de aprendizagem também na linguagem oral e de uma cumplicidade de jogos de influência entre o oral e a escrita quando estas duas modalidades de uso da língua já servem níveis de processamento mais elevados do ponto de vista cognitivo²². E pode até acrescentar-se que de diversificadas experiências/interacções verbais vividas de forma intensa e bem programada, tanto no plano da linguagem oral como no plano da escrita, resultarão inevitavelmente conhecimentos variados que contribuirão para uma compreensão mais abrangente e profunda quer do material oral quer do escrito com que o aprendiz se venha a deparar.

Uma das principais lições a extrair-se deste texto é seguramente a de que se deve investir desde cedo e com firmeza na linguagem oral (cf. Pinto 2005). A seguinte passagem de Healy dá corpo de modo exemplar a essa ideia: “What

²¹ Exemplos de conjunções ou locuções que exprimem a ideia de oposição seriam, no caso da subordinação, “embora, se bem que” e, no caso da coordenação, “mas, contudo, no entanto”. Desta forma, no caso dos actos “a mãe gosta de ver televisão” e “a mãe lê muitas histórias aos filhos”, se quisermos estabelecer entre eles uma relação de oposição, teremos, para a subordinação, “Embora a mãe goste de ver televisão, (a mãe) lê muitas histórias aos filhos”, resultando dessa relação uma frase complexa, e, para a coordenação, “A mãe gosta de ver televisão mas lê muitas histórias aos filhos”, o que nos faz permanecer a nível da mera ligação entre duas frases simples.

²² Aconselha-se a leitura de Healy (1999: 211) para quem estiver interessado em saber um pouco mais sobre o envolvimento do cérebro, ou melhor dos dois hemisférios cerebrais, em tarefas relacionadas com as diferentes tarefas relacionadas com as modalidades de uso da língua mencionadas.

our children need is lots of good, slow, clear exposure to the sounds that will become their armamentarium for attacking language meaning as well as the written word.” (Healy 1999: 229).

XVII

Procurou-se, desta forma, mostrar como a linguagem deve ser apresentada à criança de maneira a que ela a viva e a possa usar partindo de um conhecimento gradual da sua estruturação a vários níveis. O uso da linguagem traduz um percurso que nos acompanha ao longo da nossa existência e, como tal, desse percurso tomará cada um conhecimento de acordo com as suas capacidades e por meio de eventuais oportunidades que lhe tenham sido dadas ou que lhe venham a ser proporcionadas. Na realidade, cada pessoa é portadora de um potencial que a caracteriza e cada pessoa também pode ou não contribuir para colher os dividendos – que pareceriam à primeira vista garantidos – das ofertas disponibilizadas pelos meios com que interage verbalmente de maneira mais ou menos activa.

Estou certa de que no espaço em torno da alfabetização inicial todos tentarão criar as condições indispensáveis ao ulterior sucesso escolar e posteriormente profissional das crianças e que o conhecimento mais profundo que hoje se possui delas e das matérias que lhes devem ser ministradas levará a contornar muitas situações indesejadas.

Tudo faz pensar que os ritmos pessoais, as diferenças individuais e os padrões cognitivos próprios de cada pessoa existirão sempre e deverão ser, tanto quanto possível, objecto de uma leitura muito particular. As normalizações, como vimos, são um plural e mesmo o seu uso no singular pode não ser sempre bem-vindo porque não é difícil extrair desse singular uma leitura redutora quando se trata do ser humano.

Espera-se pois que a sociedade esteja atenta e actue de forma a, conjuntamente com a escola, preparar as crianças para o que hoje lhes é solicitado em diferentes domínios. A alfabetização compete naturalmente à escola. Simplesmente, a alfabetização tomada no seu sentido mais estrito tem de ser unicamente considerada a pedra sobre a qual se edificarão, dentro e fora do sistema educativo, as diferentes formações de que todos os países não prescindem.

Está em nós, estudiosos da criança ou das suas habilidades, não permitir que, por meras razões economicistas ou tecnológicas, se veja serem aplicados cegamente ao ensino, e também à linguagem, mecanismos de regulação que

se adaptam por certo com outros sucessos e objectivos a outras áreas, onde os ideais são também outros.

REFERÊNCIAS

- Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A. F.; Ávila, P. 1995. *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Boulinier, Michelle. 1989. Le rythme et l'espace chez l'être humain. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*. **7**: 3-4.
- Byrne, B.; Fielding-Barnsley, R.; Ashley, L. 2000. Effects of preschool phoneme identify training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*. **92(4)**: 659-667. Referido por Marion de Lemos, 2002, 33.
- Cagliari, L. C. 1998. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e Letramento. Perspectivas Linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 61-86.
- Carpenter, R. L.; Rutherford, D. R. 1973. Acoustic cue discrimination in adult aphasia. *Journal of Speech and Hearing Research*. **16**: 534-544. Referido por Tallal & Stark, 1980, 158.
- Catach, N. 1996. L'indispensable rapport de la lecture et de l'écriture. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*. **20**: 2-3.
- Clark, H. H.; Clark, E. V. 1977. *Psychology and Language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the Gap between Research and Practice: Foundations for the Acquisition of Literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER) (42 pp.). Versão disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm. Acedido em 07-06-2004.
- Doehring, D. G. 1968. *Patterns of Impairments in Specific Reading Disability*. Bloomington: Indiana University Press. Referido por Tallal & Stark, 1980, 158.
- Doron, R.; Parot, F. 2001. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores [tradução portuguesa; edição original, 1991.]
- Field, J. 2004. *Psycholinguistics. The Key Concepts*. London/New York: Routledge.
- Furth, H. G. 1981. *Piaget & Knowledge. Theoretical Foundations*. Second edition. Published 1969. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Ginsburg, H.; Oppen, S. 1979. *Piaget's Theory of Intellectual Development*. 2nd edition. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Girolami, A. 2001. *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture (CALE)*. Montreuil: Éditions du Papyrus. Tradução portuguesa de M. G. Castro Pinto & J. Veloso. *Controle das Aptidões para a Leitura e a Escrita*. Porto: FLUP, 2006.
- Girolami-Bouliner, A. 1974. *Prévention de la Dyslexie et de la Dysorthographe dans le Cadre Normal des Activités Scolaires*. Troisième édition. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé Éditeurs.
- Girolami-Bouliner, A. 1984. *Les Niveaux Actuels dans la Pratique du Langage Oral et Écrit*. Paris: Masson.
- Girolami-Bouliner, A. 1987. Langage: Pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. **610(I)**: 30-47.
- Girolami-Bouliner, A. 1988a. *Les Premiers Pas Scolaires. Acquisitions Indispensables pour Prévenir l'Échec Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

- Girolami-Bouliner, A. 1988b. Rappel des conditions nécessaires pour prévenir l'échec scolaire. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*. 5: 2-3.
- Girolami-Bouliner, A. 1989. *La Grammaire Langage en 20 Leçons*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- Girolami-Bouliner, A. 1993. *L'Apprentissage de l'Oral et de l'Écrit*. Paris: PUF (Collection "Que sais-je?", N.º 2717).
- Girolami-Bouliner, A.; Cohen-Rak, N. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 604(III): 6-14.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics. Experiments in Spontaneous Speech*. London/New York: Academic Pres.
- Greenfield, P. M. 1998. The cultural evolution of IQ. In: U. Neisser (Ed.). *The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington DC: American Psychological Association, 81-123.
- Guerreiro, António. A voz encantada. *Semanário Expresso* N.º 1654 – Caderno "Actual", Lisboa, p. 24-27, 10 de Julho de 2004.
- Healy, J. M. 1999/1990. *Endangered Minds. Why Children Don't Think – And What We Can Do About It*. New York: Simon & Schuster.
- Holeš, J. 2004. Comentário a The development of language. 5th edn. Ed. by Jean Berko Gleason. Boston: Allyn & Bacon, 2000. Pp. 520. *Language*. 80(2) [Book Notices]: 347.
- Karnouh-Vertalier, M. 1988. Entraînement langagier avec des livres illustrés avant l'apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*. 26(153): 33-40.
- Köpke, B. 2004. Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. 17: 3-30.
- Kuhn, M. 2003. How can I help them pull it all together? In: D. M. Barone; L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and Young Children. Research-Based Practices*. New York/London: The Guilford Press, 210-225.
- Lynn, R. 1998. In support of the nutrition theory. In: U. Neisser (Ed.). *The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington DC: American Psychological Association, 207-215.
- Marcuschi, L. A. 2001. *Da Fala para a Escrita. Atividades de Retextualização*. 2.ª edição. São Paulo: Cortez.
- Martorell, R. 1998. Nutrition and the worldwide rise in IQ scores. In: U. Neisser (Ed.). *The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington DC: American Psychological Association, 183-206.
- Mattoso Camara Jr., J. 1981. *Problemas de Lingüística Descritiva*. 10.ª edição. Petrópolis RJ: Vozes [edição original, 1971].
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. s/d. *Development of Symbolic Play: Implications for the Language Specialist*. Rutgers University. Mimeografia, 26 pp.
- Palmer, F. 1971. *Grammar*. Harmondsworth: Penguin.
- Pinto, M. da G. C. 1988. *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança. Estudo Psicolinguístico Genético do Token Test e de Materiais de Metodologia Complementar*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto/Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Pinto, M. da G. C. 1994. *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 3).
- Pinto, M. da G. C. 1998. *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora (Coleção Linguística Porto Editora, 11).
- Pinto, M. da G. C. 1999. O Professor de Português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: *Português, Propostas para o Futuro 1. Transversalidades* Lisboa: Associação de

- Professores de Português, 9-31 [3.º Encontro Nacional da APP, 1999]. Também neste volume (3º capítulo).
- Pinto, M. da G. C. 2003. A dislexia: um tema a várias vozes. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas. II Série, XX(II)*: 447-466.
- Pinto, M. da G. C. 2005. Looking at reading and writing through language. In: G. Rijlaarsdam; H. Van den Bergh; M. Couzijn (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing*. 2nd edition. Dordrecht: Kluwer, 31-46.
- Rieben, L. 1992. Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*. **60**: 205-224.
- Schieffelin, B. 1988. Personal communication, September 1988. Referido por J. M. Healy, 1999, 95-96.
- Scliar-Cabral, L. 2003. *Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil*. São Paulo SP: Contexto.
- Seliger, H. W.; Vago, R. M. (Eds.). 1991. *First Language Attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigman, M.; & Whaley, S. E. 1998. The role of nutrition in the development of intelligence. In: U. Neisser (Ed.). *The Rising Curve. Long-Term Gains in IQ and Related Measures*. Washington DC: American Psychological Association, 155-182.
- Tallal, P.; Stark, R. E. 1980. Speech perception of language – delayed children. In: G. H. Yeni-Komshian; J. F. Kavanagh; Ch. A. Ferguson (Eds.). *Child Phonology. Volume 2. Perception* New York: Academic Press, 155-171.
- Tunmer, W. E. 1999. Science can inform education practice: The case of literacy, 1999 (November/December 1999). Herbison Lecture, presented at the joint NZARE/AARE Conference, Melbourne. Referido Marion de Lemos (2002). *Closing the Gap between Research and Practices: Foundations for the Acquisition of Literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER). Versão disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm. Acedido em 07-06-2004, p. 8.
- Wingfield, A. 2000. Speech perception and the comprehension of spoken language in adult aging. In: D. C. Park; N. Schwarz. (Eds.). *Cognitive Aging. A Primer*. Philadelphia: Psychology Press, 175-195.

