

# «Faire vivre la langue française fut sa passion»

Apresentação da presente tradução do CALE

«[F]aire vivre la langue française fut sa passion». Trata-se de uma frase que figura na lápide que foi colocada em homenagem a Andrée Girolami-Boulinier no edifício em que viveu durante 50 anos em Issy-les-Moulineaux. Quem com ela trabalhou em reeducação e em pesquisa compreende melhor do que ninguém a razão de ser da gravação dessa frase numa lápide destinada a homenageá-la. O que Girolami-Boulinier nos deixou em termos de bibliografia e o que nos soube transmitir em vida são testemunhos não só da sua paixão pela língua, mas também do dom que possuía de nos mostrar como a língua deve ser vivida. Essa relação «de vida» com a língua oral e escrita devia contudo começar no momento adequado da existência de qualquer criança. Consequentemente, para Andrée Girolami-Boulinier, fazia todo o sentido identificar atempadamente qualquer dificuldade que viesse a ser responsável por qualquer tipo de insucesso relacionado com a linguagem, oral ou escrita. Por outros termos, a entrada no mundo da escrita devia ser preparada de forma a que as exigências da escola fossem vividas com naturalidade.

Reveste-se assim de toda a pertinência 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, bem como o que se espera que a criança apresente no momento da entrada no primeiro ano de escolaridade, ou seja, no que diz respeito a Portugal, no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

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

«- perceber, reter e em seguida transcrever ou emitir na ordem *três formas* («*signes*») 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<sup>1</sup>».

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<sup>2</sup>».

No tocante às condições transcritas, destaca-se de modo muito especial a referência sistemática

<sup>1</sup> Tradução da responsabilidade da autora deste texto.

<sup>2</sup> Passagem traduzida pela autora deste artigo e da sua inteira responsabilidade.

à quantidade 3 (ver Girolami 2001: 9), à noção do número 3 (Girolami-Boulinier 1993: 29), cuja percepção e domínio são efectivamente indispensáveis antes de a criança abordar a aprendizagem da leitura/da linguagem escrita. Verifica-se uma insistência especial 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 comportam<sup>3</sup>.

Para avaliar o domínio da quantidade 3, porque indispensável à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, propõe Andrée Girolami-Boulinier que se submetam as crianças da pré-primária e do 1.º ano de escolaridade a uma bateria de testes (cf. o *CALE: Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture* (Girolami 2001)<sup>4</sup>) 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).

Como se pode observar na versão portuguesa do CALE, que fica agora ao dispor dos falantes de língua portuguesa, num primeiro momento solicita-se à criança no fim da pré-escola e do 1.º ano de escolaridade que reproduza, depois de ter observado o modelo com atenção, uma sequência de três movimentos corporais amplos e de três movimentos finos. Seguidamente, pede-se-lhe que reproduza na ausência do modelo, após ter retido visualmente cada sequência, dez sequências de três formas geométricas, numa espécie de pré-escrita. Num momento subsequente, estão em causa três grupos de dez itens relacionados com o aspecto sonoro da linguagem (10 monossílabos significativos; 10 monossílabos não significativos - uns de acordo com as regras fonotácticas da língua e outros em desacordo com essas mesmas regras, tal como sucede no original francês; e finalmente 10 não-palavras trissilábicas em concordância com as regras fonotácticas da língua)<sup>5</sup> (cf. Girolami 2001: 13-17) e a criança deve emitir/ repetir cada um dos itens que integram os grupos referidos à medida que lhe vão sendo propostos. Seguindo a ordem dos testes que integram o CALE, pede-se depois à criança que ouça e repita, à medida que cada um dos itens (vocábulos, sintagmas ou termos) é apresentado, 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. Depois, é-lhe pedido que repita oralmente, após tê-la 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. Este último teste também é pedido no fim do 2.º ano de escolaridade sob forma escrita.

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 em imagens 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

---

<sup>3</sup> 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.»

<sup>4</sup> Tradução portuguesa nas páginas 1-30 deste volume.

<sup>5</sup> Neste conjunto de 30 itens estão contemplados todos os formatos silábicos do português (vd. pág. 12 deste volume): ataques simples e ramificados, sílabas abertas e sílabas fechadas (com realizações dos arquifonemas /L/, /R/ e /S/, com vogais nasais e com ditongos decrescentes, orais e nasais).

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). A cronologia, em relação à história em questão, tem a ver com a consideração por parte da criança dos três episódios na ordem em que se desenrolam. O raciocínio, por sua vez, prende-se com o facto de a criança se dar conta do seguinte: existia uma primeira situação, interveio um acontecimento e daí resultou uma nova situação.

Não está, no entanto, somente em causa avaliar o grau de compreensão geral ou de compreensão-evocação dos pormenores da história apresentada em imagens; também se procede à avaliação da vertente expressão verbal (oral e escrita). No que toca à expressão, contabilizam-se o número de palavras, o número de estruturas e o número de palavras por estrutura. Entende-se, aqui, por estrutura o modo como a criança organiza o seu texto e nele podem ocorrer estruturas que correspondam:

- a **frases-acto**, frases que se reportam a um acto que se passa a identificar a partir do momento em que o verbo que o integra se apresenta completado pelo(s) complemento(s) que o precisam - Objecto (O) e/ou Indirecto (I) e/ou Circunstancial (C) -, sendo introduzido pelo sujeito, que em português pode ou não ocorrer de forma explícita;

- a **frases-juízo ou qualificação**, que correspondem a estruturas em que o verbo se torna uma cópula que serve para ligar esse juízo ou qualificação ao sujeito: Sujeito (S) - Verbo (V) - Atributo do Sujeito (S').

Estas duas estruturas correspondem às frases constituídas, de acordo com Girolami (2001: 21; ver, neste volume, pág. 19).

Finalmente, ainda se inclui nas estruturas um grupo que abarca:

- as **estruturas apresentativas** de tipo **identificador** (por exemplo: «É ... que...») ou de tipo **existencial** (por exemplo: «Há... (que...)») (ver, a respeito destas estruturas, Girolami-Boulinier 1984: 17);

- as **estruturas impessoais com verbos meteorológicos** (Girolami-Boulinier 1984: 17; por exemplo, no caso do português: «Chove.»);

- as **estruturas correspondentes a eventos e/ou juízos** (Girolami-Boulinier 1984: 17-18; são exemplos do português: «Veio-lhe à ideia», «É provável que...», «É preferível...», «É preciso...»);

- os **síntagmas (N)**, *i.e.*, estruturas sem verbo ou constituídas por palavras isoladas, mais comumente nomes (por exemplo, em português: «Cadeira»; «Um senhor»; «Um homem sentado à mesa»; «Um homem com um chapéu que está a beber») (ver, sobre estas estruturas: Girolami 2001: 21; Girolami-Boulinier 1984: 14; 1987: 37).

Por sua vez, as frases podem ser analisadas no que toca aos termos ou grupos sintagmáticos (por exemplo: S, V, O, I, C, S', O<sup>6</sup>, I<sup>7</sup>) que se reportam ao verbo-centro. Podemos então considerar três grupos (Girolami-Boulinier 1984: 20 e segs.; 1987: 38 e segs.):

- o **grupo-nome**, isolado ou enriquecido por meio de um pré-determinante, de um adjectivo, de um complemento nominal ou de uma relativa;

- o **grupo-pronome**, isolado ou enriquecido através dos mesmos meios referidos para o nome;

- o **grupo-verbo**, que tanto pode ser

---

<sup>6</sup> Atributo do objecto directo.

<sup>7</sup> Atributo do objecto indirecto.

- um **grupo-verbo nome** cuja palavra-centro é um «verbo-nome» (Girolami-Boulinier 1987: 43), *i.e.*, o verbo é um substituto do nome (Girolami-Boulinier 1984: 23) (por exemplo, em português: «Começou a chover.»):

- um **grupo-verbo sub(ordinada)** cuja palavra-centro é um «verbo-centro de uma subordinada» (Girolami-Boulinier 1987: 43) (por exemplo, em português: «A criança ficou muito contente porque a mãe lhe comprou um sorvete.»).

É ainda possível estudar o léxico. No CALE, Andrée Girolami limita-se a contabilizar o número de palavras lexicais diferentes que se distribuem por quatro categorias: nomes, verbos, adjetivos e advérbios lexicais com papel de termos na estrutura a que pertencem (ver Girolami-Boulinier 1984: 31). Nos lexicais diferentes a que se refere Andrée Girolami não se incluem as palavras lexicais que constam da lista organizada por Henmon (1924) com base num levantamento de linguagem escrita adulta (ver Girolami 2001: 31<sup>8</sup>; Girolami-Boulinier 1984: 28)<sup>9</sup>.

O material verbal recolhido pode também, como refere Andrée Girolami--Boulinier (1982: 10), contribuir para o estudo da fala da criança. De acordo com a autora, 0% representa ausência de anomalias, 100% o máximo de tipos de erros possível e, conforme o grupo de erros afectado, penalizam-se 20% por cada grupo. Assim, Andrée Girolami-Boulinier considera um primeiro grupo de anomalias em que inclui omissões no início, no interior ou no fim de grupos fónicos e chama a atenção para o facto de, nas crianças com problemas de fala, se observarem muitas vezes «fins caducos, grupos simplificados» (Girolami-Boulinier 1982: 10). Chama ainda a atenção para a ocorrência de adjunções devidas ou não à influência de um fonema vizinho. O segundo grupo de anomalias, de acordo com esta autora, tem a ver com a troca ou substituição de fonemas de forma sistemática ou aleatória, mostrando dessa forma se estamos ou não perante perturbações relacionadas com o modo de pronunciar. A criança pode, com efeito, confundir fonemas com sonoridades muito próximas ou com traços em comum. No terceiro grupo de anomalias, segundo a mesma fonte, encontram-se todas as manifestações relacionadas com a alteração na ordem de emissão tanto do ponto de vista do fonema, como da sílaba ou da palavra. O quarto grupo de anomalias contempla, na perspectiva desta autora, repetições, hesitações, atropelos iniciais ou rupturas no decurso da emissão que se manifestam no desenrolar do discurso. Por fim, o quinto grupo de anomalias reúne formas contraídas abusivas ou adjunções (ver Girolami-Boulinier 1982: 10). Nesta perspectiva, tais anomalias relevam muitas vezes do falar infantil ou, então, relevam da imitação de expressões familiares ou populares (ver Girolami-Boulinier 1982: 10).

Atendendo a que a criança também deve estar sensibilizada para a melodia, o acento e o ritmo próprios da linguagem (Girolami 2001: 9; ver, neste volume, págs. 4-5), são-lhe também propostas no CALE para sua audição, retenção e posterior reprodução sequências de durações, de imensidades, 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 1º ano de

---

<sup>8</sup> Ver, neste volume, págs. 29-30.

<sup>9</sup> No tocante à contagem dos lexicais diferentes em português e em virtude da metodologia a ser seguida, optámos por consultar, nas listas de vocábulos do Português Fundamental (Bacelar do Nascimento *et al.* 1987), a frequência e ocorrência das palavras portuguesas correspondentes à tradução para português das constantes da lista de Henmon e elaborar uma listagem portuguesa de palavras o mais próxima possível da francesa (ver, neste volume, pág. 31). A recolha de material que viermos a efectuar contribuirá para verificar se a nossa proposta carece ou não de alguma revisão ou actualização.

escolaridade<sup>10</sup>.

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 afirma 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. Importa 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).

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. Fazer alusão à capacidade de saber ouvir - tal como a de saber ver - remete-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 (ver, a este propósito, Pinto (1998: 226-230), quando esta autora se refere à leitura indirecta e directa silenciosa).

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.

Foi assim intenção dos autores desta tradução e adaptação ao português do CALE colocar ao dispor da população portuguesa uma bateria de testes que, ao pretender avaliar as aptidões para a leitura, escrita e cálculo em crianças no fim da pré-primária e do 1.º ano de escolaridade, nos permite observar diferentes desempenhos que podem conduzir não só à identificação das dificuldades manifestadas, mas também à intervenção adequada de forma a evitar que qualquer tipo de anomalia se venha a cristalizar. Trata-se, em nosso entender, de um instrumento que, ao possibilitar a avaliação de diversas capacidades, poderá ser de grande ajuda, tanto para os educadores e para os pais, como para quem tiver de intervir em termos de reeducação.

No decurso desta apresentação, houve necessidade de recorrer não só à versão do CALE datada de 2001 (Girolami 2001), mas também à datada de 1982 (Girolami-Boulinier 1982). Tal recurso justifica-se, entre outras razões, por, em nosso entender, a primeira versão oferecer informação mais pormenorizada sobre determinadas tarefas que esta bateria de testes pretende estudar/avaliar.

---

<sup>10</sup> Realçaria, nesta oportunidade, o modo como Carroll (1981, referido por Ellis 1994: 495) define aptidão (geral). Para este autor, trata-se da «capability of learning a task» (Ellis 1994: 494). Para uma leitura crítica sobre este tópico, consultar Ellis (1994: 494 e segs).

Por outro lado, como aqueles que pretendam vir a usar esta bateria podem não estar suficientemente familiarizados com o método de análise da linguagem de Andrée Girolami-Boulinier (cf., entre outros: Girolami-Boulinier 1984; 1987; Pinto 1994: 41-68), entendeu-se de interesse publicar num primeiro volume a tradução e adaptação ao português do CALE, mantendo os dados resultantes à sua aferição em França, e reservar um segundo volume à aferição do CALE em Portugal. Nesse segundo volume, aproveitar-se-á para mostrar como foram analisados os dados recolhidos, recorrendo mesmo à publicação de folhas de teste, que exemplificarão a correcção praticada com base na metodologia seguida por Andrée Girolami-Boulinier. Em certos itens, essa correcção terá naturalmente de ser adaptada ao português.

Maria da Graça Castro Pinto

### Referências:

- BACELAR DO NASCIMENTO, M. F.; MARQUES, M. L. G.; CRUZ, M. L. S. da 1987. *Português fundamental. Volume Segundo. Métodos e documentos. Tomo Primeiro. Inquérito de frequência*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- CARROLL, J. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In K. Diller (Ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House. Referido por Ellis (1994: 494).
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Fourth impression 1996.
- GIROLAMI, A. 2001. *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture (CALE)*. Mon-treuil: Éditions du Papyrus.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1982. *Controle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture (CALE)*. Issy-les-Moulineaux: Éditions et Applications Psychologiques (EAP).
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1984. *Les Niveaux Actuels dans la Pratique du Langage Oral et Écrit*. Paris: Masson.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1987. Langage: Pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, N.º 610, I, 30-47.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1988a. *Les Premiers Pas Scolaires. Acquisitions Indispensables pour Prévenir l'Échec Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Éditions et Applications Psychologiques (EAP).
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1988b. Rappel des conditions nécessaires pour prévenir l'échec scolaire. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*, 5, 2-3.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1993. *L'Apprentissage de l'Oral et de l'Écrit*. Collection «Que sais-je?», N.º 2717. Paris: PUF.
- HEALY, J. M. 1999/1990. *Endangered Minds. Why Children Don't Think - And What We Can Do About It*. A Touchstone Book. New York: Simon & Schuster Inc.
- HENMON, V. C. A. 1924. *A French word book based on a count of 400 000 running words*. Madison, Wisconsin: Bureau of Educational Research, University of Wisconsin. Referido por Girolami-Boulinier (1984: 29, nota 18).
- MATTOSO CAMARÁ JR., J. 1981. *Problemas de Linguística Descritiva*. 10.ª edição. Edição original 1971. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada.
- PINTO, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora, N.º 3 - Porto: Porto Editora.
- PINTO, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora, N.º 11. Porto: Porto Editora.
- RIEBEN, Laurence. 1992. Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 60, 205-224.