

A escrita. O papel da universidade na sua otimização

Maria da Graça L. Castro Pinto

C07

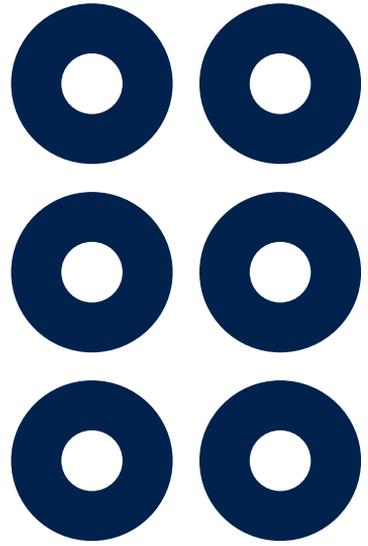
PORTO 2014

capflup

CADERNOS DE APOIO
PEDAGÓGICO DA FLUP

Títulos já editados

- C01.** *Aus fehlern wird man klug!*. Anette Kind e Ulrich Kamien
- C02.** *Controle das Aptidões para a Leitura e a Escrita: CALE*. André Girolami-Boulinier (trad. e adapt. Maria da Graça L. Castro Pinto; João Veloso)
- C03.** *Filosofia Contemporânea I*. Maria José Cantista
- C04.** *Filosofia da Linguagem: uma introdução*. Sofia Miguens. 2.ª ed.
- C05.** *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação temática: agora, antes, depois*. Maria da Graça L. Castro Pinto
- C06.** *A Linguagem ao vivo: textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto* (org. Isabel Margarida Duarte; Olívia Figueiredo; João Veloso)



A escrita.
O papel da
universidade na
sua otimização

Maria da Graça L. Castro Pinto

Título: A escrita. O papel da universidade na sua otimização

Autor: Maria da Graça L. Castro Pinto

Local: Porto

Editor: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano de edição: 2014

Coleção: CapFLUP

ISBN: 978-989-8648-30-3

Tipografia: Rainho & Neves, Lda.

Revisão tipográfica: João Veloso

Tiragem: 150

Depósito legal: 381254/14

Apoio à edição: FLUP, Centro de Linguística da Universidade do Porto (Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do Projecto PEst-OE/LIN0022/2014)



Índice

Dedicatória	7
Nota informativa acerca da origem editorial dos textos desta antologia.....	9
Preâmbulo	11
Apresentação, por Olívia Figueiredo	17
I PARTE: A LEITURA E A ESCRITA FRENTE A FRENTE.....	31
A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros	33
A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?	53
A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade.....	77
II PARTE: A LINGUAGEM, A LEITURA E A ESCRITA VISTAS COMO TRAJETOS.....	99
A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?.....	101
Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem-sucedido	137

As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia antecipada e a “ciência” do jogo	171
III PARTE: A REVISÃO DA ESCRITA	189
A escrita: um processo recursivo movido pela revisão?	191
IV PARTE: RECENSÕES DE OBRAS SOBRE A REVISÃO DA ESCRITA E A MODALIDADE NA ESCRITA CIENTÍFICA	223
Richard A. Lanham. <i>Revising Prose</i> . Fifth Edition, 2005	225
Donald M. Murray. <i>The craft of revision</i> . Fifth Anniversary Edition, 2013	231
Minna Vihla. <i>Medical Writing. Modality in Focus</i> , 1999	241

*Aos estudantes que me acompanharam
nesta caminhada pela escrita*

Nota informativa acerca da origem editorial dos textos desta antologia

O texto “A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros” foi originalmente publicado em: M.^a João Marçalo; M.^a Célia Lima-Hernandes; Elisa Esteves, M.^a do Céu Fonseca; Olga Gonçalves; Ana Luísa Vilela; Ana Alexandra Silva (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. (II SIMELP). Évora: Universidade de Évora, 2010, pp. 108-133.

O texto “A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?” foi originalmente publicado em: Roberval Teixeira e Silva; Qiarong Yan; Maria Antónia Espadinha; Ana Varani Leal (Eds.). *A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. (III SIMELP). China, Macau: Universidade de Macau, 2012, CDROM, pp. 900-907.

O texto “A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade” foi originalmente publicado em *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, jan./mar. 2013, pp. 116-126.

O texto “A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?” foi originalmente publicado em: Ana Maria Brito (Org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação da Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2011, pp. 65-98.

O texto “Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem-sucedido” foi originalmente publicado em: *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, v. 1, n.º 1, 2010, pp. 103-132.

O texto “As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia antecipada e a “ciência” do jogo” foi originalmente publicado, com o título “As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo”, em: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010, pp. 26-34.

A recensão de Richard A. LAMHAM. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006, 166 pp., ISBN: 0-321-44169-9, foi originalmente publicada em: *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas*, v. 3, 2012, pp. 147-151.

A recensão de Minna VIHLA. *Medical Writing. Modality in Focus*. Language and Computers: Studies in Practical Linguistics No 28, edited by Jan Aarts and Willem Meijs, Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V. 1999. vii + 170 pp. ISBN: 90-420-0708-7 foi originalmente publicada em: *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto*, v. 7, 2012, pp. 223-230.

A recensão de Donald M. MURRAY. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. xxi + 261pp. ISBN-13: 978-0-8400-2885-3, ISBN-10: 0-8400-2885-7 foi originalmente publicada em: *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas*, v. 4, 2013, pp. 125-132.

O texto “A escrita: um processo recursivo movido pela revisão?” é inédito.

Os textos não inéditos poderão ter sofrido pequenas alterações e a sua grafia foi atualizada respeitando o novo Acordo Ortográfico.

Preâmbulo

O título da presente antologia – *A escrita. O papel da universidade na sua otimização* – merece, por vários motivos, um comentário. Nenhum dos motivos que invocarei coincide porém com o que possa andar associado à ideia de que a escrita está em crise também na universidade e que, como tal, esta terá de atuar valendo-se dos meios que estimar mais convenientes. Na verdade, nem esse motivo granjeia em mim grande simpatia, nem se reveste de originalidade. Com efeito, esse presumível motivo não é específico nem do nosso século, nem da nossa realidade. Ele foi já aduzido, a título de exemplo, por Odell num seu texto publicado em 1980¹, no qual, para além de escrever que “There is in fact a writing crisis.” (Odell 1980: 139), não se coíbe de aludir a uma “teaching crisis” (p. 139), porquanto, para ele, “Students do not write well because they are not taught to write.” (p. 139).

Não foi portanto em virtude dessa crise que eu enveredei por um processo de avaliação dos estudantes que não prescinde da escrita de um texto que obedeça aos cânones do género textual em que se enquadra o trabalho académico (com ou sem parte experimental). A necessidade de investir nesse género de escrita, com o qual os estudantes de fases iniciais de graduação e mesmo alguns de pós-graduação ainda estão infelizmente pouco à vontade, radica sobretudo em lhes poder dar a oportunidade de praticarem uma escrita que não é de forma nenhuma pouco exigente. De facto, porque reclama de quem a exerce disciplina de pensamento, ela também conduz à descoberta, ao confronto de pontos de vista, à problematização, revelando-se assim um instrumento de aprendizagem único. Os citados pontos fortes da escrita, que ocorrem com frequência nos escritos dos estudiosos que sobre ela têm investigado e que remetem para o pensar sobre a escrita e não somente para a escrita em ação, podem ser já identificados pelos estudantes que captam com mais facilidade o que a escrita lhes reivindica de organização mental conducente a desvelar nesse processo verbal potencialidades nem sempre devidamente consciencializadas.

Quando se encontram estudantes que se prestam a redigir testemunhos acerca da sua prática de escrita, é interessante constatar como alguns a olham guardando a distância crítica que os habilita à exteriorização de juízos teóricos

¹⁰ Odell, Lee. 1980. Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 139-154.

deveras notórios, mesmo na ausência de qualquer consulta prévia de literatura a esse respeito. Jogará naturalmente a favor desta atitude, em que transparece já a autonomia como objetivo, a maneira como o docente os inicia às suas produções, os assiste nos seus percursos com comentários originadores das sempre necessárias revisões, os sensibiliza para a obrigatoriedade de uma fundamentação imperiosa num texto académico, os acompanha na seleção das referências/autoridades que virão a servir de prova na defesa dos seus argumentos e os leva a respeitarem as fontes e a saberem transpor para a voz de cada um deles os conteúdos que emanem de outras vozes: as vozes das autoridades na matéria em estudo. Cedo sentem estes estudantes que a inspiração é um mito e que a escrita se alicerça num trabalho continuado e complexo que vive de leituras que terão de ser feitas com exatidão para que delas resulte o referido jogo de vozes que o autor final do texto traduzirá de um modo conciso e preciso a fim de poder alcançar a credibilidade que se espera que encontre junto do público leitor.

Os seguintes testemunhos de estudantes de um seminário de mestrado por mim lecionado no ano letivo de 2011-2012 servirão para provar o que acaba de ser dito e concomitantemente para ilustrar o papel também da universidade na otimização da escrita de quem por ela passa:

[...] deu textos de apoio, deu (-me) a possibilidade de interagir com os textos, de estabelecer comparações entre os mesmos, de ter a minha opinião, sempre fundamentada e devidamente identificada. [...] Foi preciso encontrar uma professora que me obrigasse a ler vários e vários textos para conseguir, pela primeira vez (!), escrever um texto que fosse realmente só meu e não apenas um resumo decorado e gasto “despejado” em algumas folhas de exame.” [...] Aprendi a ser mais exigente com a (minha) escrita, uma referência apenas já não me basta. Mais do que isso, aprendi a ser rigorosa, a intercalar a minha escrita com a dos outros, sem que esta deixe de ser minha. [...] saberei quando e de que forma fazer referência a um autor. Saberei escrever um texto (só) meu.

Atendendo à construção textual, gostaria de sublinhar a sua mestria em me introduzir no mundo da produção textual académica. Ensinou-me, de forma simples e exigente, a cruzar diferentes vozes num texto sem nunca cair no gravíssimo problema do plágio, exigindo-me responsabilidade e reflexão. Esta conduta é notória nos enunciados que apresentou [...] construção de um texto reflexivo, coerente e conciso, tendo por base as leituras aconselhadas e nunca esquecendo as referências diretas e indiretas. [...] Para isso, foi necessário uma leitura minuciosa desses textos em casa, acompanhada sempre de pequenos apontamentos. Estes, por sua vez, no momento em que a professora solicitava um texto reflexivo, cruzavam-se com a minha interpretação e assim urdia o meu tecido textual.

Aquilo que à primeira vista nos parece uma leitura condicionada, revelar-se-á uma enriquecedora descoberta: podemos ser artífices do nosso conhecimento! [...] Compreender é primordial. E uma boa leitura proporciona uma escrita ainda melhor. [...] aprendemos a trabalhar textos, a (bem) elaborar teses, a defender pontos de vista, a contrastar ideias, a retirar o essencial de diferentes textos e pô-los em comum. [...] E porque, essencialmente, aprendi a escrever sobre esses textos. Sozinha.

Vale sublinhar que nos trechos transcritos as três estudantes enfatizam a importância de terem seguido um percurso que as predispôs para a autonomia de escrita, traduzida na capacidade de escreverem textos próprios. Acredito que esta seja uma das consequências advindas do papel da universidade na conjugação efetiva de esforços no sentido de otimizar a qualidade da escrita, que tem de revelar uma voz própria baseada numa análise crítica da informação trabalhada e não se restringir a uma reprodução que bloqueie essa voz.

A alegada crise da escrita não corresponde a nenhum dos motivos que me levaram a optar pelo título desta publicação. O motivo porventura mais forte dessa escolha poderá ser encontrado no estudo que me levou pelo mundo da linguagem no processo do envelhecimento, muito em particular o empreendido por Snowdon e colaboradores (ver Snowdon 2002²). As lições que pude extrair desse estudo, relativamente ao papel que a qualidade de escrita na juventude pode vir a ter na consolidação de uma reserva cognitiva na velhice, fizeram-me abraçar a defesa da escrita como um desígnio pessoal nas minhas aulas, que são finalmente frequentadas por adultos jovens, e insistir na sua prática. Na qualidade de docente universitária, só podia mesmo partir para a concretização desse objetivo no meu local de trabalho – a universidade – através de uma abordagem às matérias que leciono que passasse por uma escrita baseada numa leitura muito exigente das fontes recomendadas e que abrisse a via à descoberta de dissonâncias e de convergências, como relata uma outra estudante do mesmo seminário de mestrado das autoras dos testemunhos anteriores³:

Na verdade, a leitura deixou de ser um ato solitário, elevou o meu pensamento sob a forma de um estímulo constante, em que a interligação textual me permitia ver aspetos distintos ou semelhantes, mediante as perspetivas dos autores. Recordou-me que existem sempre várias perspetivas perante um mesmo ponto, umas coadunam-se pelos mesmos princípios; outras completam-se; outras opõem-se.

² Snowdon, D. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate. Paperback edition (original edition 2001).

³ Cabe-me agradecer, neste momento, às estudantes Sónia Ferreira, Elizabete Almeida, Carolina Pinto e Liliana Silva os testemunhos redigidos e de que transcrevi alguns fragmentos.

Os depoimentos destas estudantes comprovam o empenhamento que fixei como meta e fazem-me pensar seriamente, com base na literatura consultada de Snowdon e colaboradores, que vale a pena investir na escrita nesta fase da vida, na medida em que um adulto jovem que produza uma escrita apurada, concisa, rigorosa, não redundante e consequentemente com um nível de densidade de ideias mais elevado, terá mais hipóteses de recolher, mais tarde, dividendos cognitivos. No fundo, a escrita desse adulto jovem favorece o estabelecimento de um índice de densidade de ideias que poderá servir de preditor de uma escrita com mais conteúdo, menos vaga, menos carregada de verbosidade, menos tangencial, mais estruturada sintaticamente quando chegar o momento de estar à mercê dos efeitos naturais do envelhecimento.

Acrescentaria que a leitura do livro *Aging with grace* de Snowdon (2002) e de outras referências relativas ao “Nun Study” me marcaram ao ponto de ter mudado a minha forma de trabalhar em aula. Passei assim a alertar os alunos para o que representa a prática permanente de uma escrita elaborada em virtude das potencialidades, mormente de índole cognitiva, que esta encerra como processo.

Em alguns dos textos desta compilação, sobressai igualmente o muito que pude aprender com as obras de Richard Lanham e de Donald Murray. Estes autores, como se observa nos títulos dos livros que nos serviram de referência (respetivamente *Revising prose* e *The craft of revision*), associam à escrita a revisão e mostram como a escrita é um processo recursivo que deve essencialmente a sua razão de ser à revisão, enquanto um dos subprocessos cognitivos básicos do processo cognitivo da escrita.

Nesta caminhada pela escrita, fui indubitavelmente norteadada pelos especialistas mencionados e por muitos outros que me abstenho de enumerar neste momento. Alguns destes últimos fizeram-me enveredar por um traçado temático que me aproximou de uma abordagem à leitura, à escrita e mesmo à linguagem numa linha mais de ordem desenvolvimentista.

Se a escrita foi (isoladamente) convocada para o título e não (ao mesmo tempo) a leitura, tal opção baseou-se no facto de a escrita requerer sempre a leitura, que assenta por sua vez na escrita, quer como suporte à memória conforme se vai escrevendo, quer como base para poder exercer essa atividade apoiada em conhecimentos que provêm em grande parte por esse meio. Posto isto, consta unicamente a escrita no título desta publicação tanto por ser uma atividade mais complexa e abrangente, como por se poder revelar, na senda dos resultados obtidos no “Nun Study”, um preditor de reserva cognitiva, aspeto que, dada a sua importância, não podia deixar de ser assinalado.

Um dos dez textos que figuram nesta coletânea é inédito – “A escrita: um

processo recursivo movido pela revisão?” –; os restantes foram publicados entre 2010 e 2013. A dinâmica dos seus conteúdos em torno da escrita justifica a sua distribuição, no presente livro, por quatro partes: a primeira, designada “A leitura e a escrita frente a frente”, retrata a cumplicidade entre a escrita e a leitura e a forma como pode ser vivida numa aprendizagem continuada; a segunda, com o título “A linguagem, a leitura e a escrita vistas como trajetos”, compreende percursos da linguagem e da escrita ao longo da vida e as bases da leitura/escrita; a terceira – “A revisão da escrita” – é consagrada ao papel da revisão no processo recursivo que acompanha a escrita-composição; e, por fim, a quarta, denominada “Recensões de obras sobre a revisão da escrita e a modalidade na escrita científica”, integra as recensões de dois livros sobre a revisão da escrita e de um outro que versa a modalidade na escrita do foro da medicina.

Chegado é o momento de expressar os agradecimentos aqui devidos. No que respeita aos textos deste volume que já foram dados à estampa, agradeço aos responsáveis pelas publicações em que foram impressos pela primeira vez a autorização que me concederam para os incluir nesta obra. Agradeço ao Professor Doutor Francisco Gomes de Matos os ensinamentos que sempre retiro do modo tão próprio como comenta os meus artigos. Agradeço à Professora Doutora Olívia Figueiredo as palavras sempre estimulantes que me endereça após a leitura dos meus textos, bem como os comentários que sobre eles tece e que provam que se trata de uma leitora muito especial. Agradeço ainda à Professora Doutora Olívia Figueiredo a disponibilidade manifestada para escrever a apresentação desta antologia, gesto que muito me honra e de que lhe ficarei sempre devedora. Agradeço aos estudantes que contribuíram com os seus escritos para dar uma voz própria à fundamentação dos pontos de vista que eu pretendia defender e para mostrar a faceta nem sempre tornada visível do ato de ensinar. Por fim, agradeço à Direção da Faculdade de Letras da Universidade do Porto a maneira como acolheu este projeto e disponibilizou todos os meios para a sua concretização e à Fundação para a Ciência e a Tecnologia o subsídio concedido através do Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Maria da Graça L. Castro Pinto⁴

⁴ Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, investigadora do Centro de Linguística da Universidade do Porto, unidade da FCT U0022/2003, PEst-OE/LIN/UI0022/2014. Endereço: Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal, mgraca@letras.up.pt.

Apresentação

Ousaria atribuir, sem grandes hesitações, dois superlativos à Professora Doutora Maria da Graça Pinto, ao assinalar, com toda a minha convicção científica, que é a mais importante especialista portuguesa no domínio da Psicolinguística e a maior investigadora portuguesa em Estudos Psicolinguísticos no campo da leitura e da escrita, como é facilmente comprovável após a leitura desta obra.

Dedicado à escrita, o presente volume reúne sete textos representativos das principais linhas de investigação sobre a escrita e três recensões de obras fundamentais que constituem quadros de referência e que informam os textos. O objetivo desta obra é apresentar um quadro geral de pensamento, o da ciência psicolinguística, e tratar no seu interior as interrogações levantadas pela produção escrita e procurar encontrar as respostas que se traduzem nas pesquisas específicas e concretas no terreno, sempre apoiadas em metodologias sólidas e com o recurso a métodos particulares.

A antologia que tem por título *A escrita. O papel da universidade na sua otimização* projeta-se, assim, como uma obra muito oportuna porque confere coerência a ideias e conceitos dispersos por estudos parcelares e retraça concetualizações, metodologias, perspetivas prescritivas, descritivas e analíticas, e bem assim cria as condições para um mapeamento das diferentes posições teóricas aliadas a práticas pedagógicas concretas no concernente à escrita. Os textos que compõem o livro estão arrumados em quatro partes em função das linhas de orientação da investigação, dos enfoques e dos distintos pontos de vista. Cada um deles apresenta uma exposição rigorosa e exaustiva dos factos, enriquecida por referências bibliográficas e por citações referenciais sempre a propósito e no lugar certo. Quanto aos títulos de cada artigo, basta o leitor atentar neles para aquilatar que eles espelham todo um programa e constituem indicadores precisos do que trata cada texto.

A I Parte, que tem por título *A leitura e a escrita frente a frente*, começa precisamente com o texto “A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros”. Este texto vai ajudar o leitor a situar-se neste universo de investigação em dois patamares e com dois objetivos: avaliar os níveis de proficiência na escrita por parte de estudantes universitários; atuar em caso de ainda restarem malformações na expressão das ideias e na correção gramatical. Adotar como

atividade continuada o exercício de práticas de leitura, como o ensaio e outros géneros discursivos da escrita universitária, familiariza os estudantes para os universos de discurso em que se escreve a ciência (descrição, exposição, explicação, argumentação) e faz incidir o foco da atenção para a forma como são veiculados os conteúdos. Tais procedimentos ajudarão os escreventes a ultrapassar dificuldades frequentes tais como saber distinguir o domínio da descrição do domínio da interpretação. Tratando-se de duas exigentes atividades psicolinguísticas, os estudantes normalmente têm pior desempenho na atividade de interpretação de que na da descrição, possivelmente por a primeira exigir mais esforço cognitivo, mais distanciamento, mais abstração e mais organização mental que a segunda. Esta situação só poderá ser ultrapassada se cada escrevente adquirir o hábito de se desdobrar simultaneamente em escritor e leitor do seu próprio texto, de modo a distanciar-se dele, a abstrair-se das suas vivências, a estruturá-lo mentalmente. Estabelecer um diálogo permanente entre o escrever-ler-escrever é o caminho certo para levar à revisão e à remoção de tudo o que possa dificultar a receção junto dos leitores destinatários. O método paramédico de Lanham, como destaca a Autora, é um bom instrumento de trabalho para auxiliar o escrevente a perscrutar com olho clínico a sua produção escrita, porque, à medida que lê, faz revisões e re-escreve para corrigir, acrescentar ou anular. As transcrições de alguns excertos de escritos de estudantes universitários mostram e confirmam o que fora exposto anteriormente e que o título do artigo deixara já antever: os exercícios de práticas de leitura e de escrita constituem uma contínua aprendizagem num percurso que começa na criança, momento em que o processo de literacia inicia o seu trajeto, prossegue pela idade adulta e vai continuando para além desta.

É avisado recordar que a criança, quando se integra no ensino formal, transporta consigo o que adquiriu/aprendeu em meio informal. A *literacia emergente* manifesta-se antes da escola e provém de ambientes em que a criança contacta com o material impresso e com as novas tecnologias, as chamadas tecnologias móveis presentes na vida quotidiana. Aberto o caminho a um novo conceito de aprendizagem, porque também se pode aprender fora das aulas onde e quando se quiser, compete à escola partir desta nova literacia, “importante indicador de reserva cognitiva” como destaca a Autora, e iniciar a criança nas práticas da leitura e da escrita.

“A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?”, título do segundo texto constitutivo desta I Parte, é uma pergunta aberta sobre que funções cabem à universidade no desenvolvi-

mento das habilidades do ler e do escrever e na capacidade dos seus bons desempenhos. Recorde-se, como alerta a Autora, que as preocupações da pesquisa científica dedicada à leitura e à escrita nem sempre foram a par, e exemplo disso são os casos do PISA (*The Programme for International Student Assessment*) e do PLN (*Plano Nacional de Leitura*) que se preocupam em especial com a leitura. Só tardiamente, aquando de uma conferência interdisciplinar em 1978, é que as ciências cognitivas dirigem o ponteiro para a escrita e pouco a pouco a rota investigativa vai considerar a escrita e a leitura como dois processos que, embora variem nos seus processamentos, interatuam entre si. A quantidade e a qualidade das atividades destes dois processos nem sempre são sinónimas, sobretudo no concernente à leitura e à escrita criativa; até mesmo no caso da leitura e da escrita académicas, que se regem por regras (géneros discursivos, estrutura tipológica, vocabulário específico), tal sinonímia também não se verifica. Um estudante universitário pode ser competente em leitura académica e não ser um escrevente eficiente na mesma área. O que querará dizer, como assevera a Autora, que, como a quantidade não significa qualidade, assim a escrita deverá ser praticada e a intervenção pedagógica ativada para prevenir bloqueios.

Em termos pedagógico-didáticos parece não restarem dúvidas de que a proposta de atividades onde se desencadeia a inter-relação entre o ouvir-falar e com mais ênfase entre o ler-escrever propicia melhores desempenhos verbais e alicerça melhores habilidades cognitivas. Tendo por base testemunhos de excertos de textos de estudantes universitários, a Autora procura ilustrar o que se entende pelos conceitos de atividade e habilidade para concluir que a escrita pode ser simultaneamente atividade e habilidade, embora esta última não seja só resultante do “somatório de atividades” porque haverá que lhe acrescentar a criatividade. Ao solicitar aos seus alunos no início do semestre letivo a produção de escritas livres, a Autora está a preparar o terreno para sensibilizar os estudantes para as práticas de escrita e a abrir-lhes o caminho do exercício da revisão dos textos por eles produzidos a partir do material bibliográfico fornecido. Estes procedimentos, altamente produtivos e pedagogicamente válidos, vão criar nos estudantes atitudes de distanciamento entre o seu “eu” enquanto escritor e o seu “eu” enquanto leitor, “num exercício psicolinguístico por excelência”. Como muito bem reconhecem os próprios estudantes: ler é jogar com as partes e o todo; ler é ser-se capaz de distinguir os vários tipos de leitura/textos; ler é correlacionar a ideia essencial com as acessórias.

Neste contexto laboratorial e educativo, se fica mostrado que ler e escrever são atos que mobilizam o pensamento e a linguagem a caminho do desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, também fica demonstrado que a leitura

e a escrita são atividades que propiciam chegar ao fim desse caminho, desde que o percurso feito em meio institucional seja também calcorreado fora dele.

O artigo “A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade...” constitui o último texto desta I Parte. A abordagem psicolinguística das atividades/habilidades da leitura e da escrita abre o leque para o fio condutor em questão. Na leitura e na escrita estão envolvidos processos e procedimentos porque ler ou é fazer a leitura enquanto se escreve e após o material escrito (ao escrever-se vai-se lendo) ou é fazer a leitura do material previamente escrito por outrem (escrito e depois lido). Nesta circunstância, está patente que escrever requer do indivíduo um maior esforço cognitivo porquanto escrever exige na prática ler (reconhecimento-compreensão) e escrever (soletração-ideação) em interação contínua e simultânea. A incidência do foco psicolinguístico nas atividades/habilidades da leitura e da escrita habilita a passagem de uma mera descrição linguística para uma explicação psicológica e possibilita a análise da raiz dos factos no que respeita à produção e compreensão do material escrito desde as fases mais precoces dos processos de aquisição e aprendizagem. Estes processos podem colher benefícios do meio familiar e social onde a criança se insere e que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da literacia. Estudos encetados com crianças que chegaram à escola a já saberem ler levantaram a questão de se averiguar como é que se processa a aquisição da leitura e como serão os desempenhos dessas crianças quando integradas em meio formal escolar.

É neste momento que a Autora invoca o efeito Mateus (“Porque ao que tem dar-se-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, ser-lhe-á tirado até mesmo o que tem”), a parábola dos talentos e as posições de vários outros autores (“os ricos se tornam mais ricos e os pobres mais pobres”), para problematizar, na esteira de Rigney (2010), o efeito Mateus nas diferentes áreas disciplinares e para alertar para a vantagem de se investigar como se manifestam as correlações entre os organismos e os meios com a intencionalidade de se evitar a cristalização de situações menos desejadas. Os autores citados no artigo advertem que os efeitos correlativos entre o genótipo e o meio aumentam com o desenvolvimento porque as formas ativas (genótipo e meio) substituem as passivas (genótipo dos pais e estruturas sociais). Procurando contrariar a parábola dos talentos (segundo São Mateus) e o adágio popular a ela associada, a Autora elege de novo o ambiente universitário e o “tipo de leitura e escrita que nele deve ser praticado”. Distinguindo-se os textos universitários nos vários modos (tipos e géneros textuais), modalidades (vocabulários científicos) e

modais (epistêmicos, deônticos), será de toda a necessidade operar uma vigilância mais aturada e uma tomada de consciência das diferenças consignadas aos textos académicos e preparar científica e pedagogicamente os estudantes para produzirem textos coesos e coerentes a partir do estabelecimento do diálogo e do intertexto com os textos lidos e que lhes serviram de base. Para a realização de produtos escritos eficazes têm os estudantes de agilizar os processos cognitivos de planificação, tradução e revisão, sendo que a este último é atribuído o processo fundamental do processamento da escrita, como evidencia Lanhman através do método proposto por ele próprio: o método paramédico. Para ilustrar a importância deste método, sobretudo das regras 3, 5 e 6, a Autora apresenta excertos de escritos dos seus alunos para mostrar e demonstrar quão importante é ler/reler, ver/rever o que se está a escrever para que as seqüências textuais apresentem congruência entre o pensamento e a linguagem. Deste artigo ressalta a máxima de que a leitura e a escrita são saberes que se adquirem, se aprendem e se treinam desde as idades mais precoces à idade adulta e desta ao longo de toda a vida.

Elucidativos e fascinantes continuam a ser os artigos desta antologia. A II Parte, que tem por título *A linguagem, a leitura e a escrita vistas como trajetões*, envereda pelos mesmos tópicos da I Parte, acrescentando-se, todavia, novas descrições e explicações nas áreas da leitura e da escrita. Como deixa entrever o título do primeiro texto “A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?”, trata-se aqui de ajuizar como processa o indivíduo a linguagem escrita ao longo do seu percurso existencial e quais os fatores que poderão favorecer positivamente ou afetar negativamente tal processamento. O ponto de partida para esta reflexão são os dados facultados por um estudo (o *Nun Study*) dado à estampa por D. Snowdon, Professor de Neurologia do College of Medicine da Universidade de Kentucky. Este estudo, iniciado em 1986, tem por incidência textos autobiográficos de dois grupos de freiras que ingressaram em dois conventos (Baltimore e Milwaukee) e produzidos em dois tempos distintos, em 1931-43 com uma média de idades de 22 anos e em 1996 com uma média etária de 83 anos. A comparação entre os dois escritos autobiográficos (mediados por 61 anos) puseram de sobreaviso e em destaque especialmente duas variáveis que se entrecruzam no processamento evolutivo da pessoa ao longo dos anos: a densidade de ideias e a complexidade sintática. A conclusão que se pôde extrair desta investigação é que as freiras que entraram no convento de Baltimore apresentavam valores mais elevados de densidade de ideias do que as freiras que entraram no convento de Milwaukee.

Feita uma exposição-explicação exaustiva e rigorosa do estudo empreendido por Snowdon, a Autora elege como foco da sua reflexão, de entre os variados aspetos da linguagem que sofrem declínio com a idade, precisamente a complexidade sintática/gramatical e a densidade de ideias/proposicional. Sem nunca se perder de vista que são vários os fatores de base cognitiva que interferem nos desempenhos da pessoa mais idosa, a interrogação que fica a pairar no ar é quais serão os meios pedagógicos a agilizar para se precaver o declínio cognitivo da linguagem, quando se sabe, como se comprovou com os sujeitos participantes dos dois conventos e por outros estudos, que os valores obtidos nas duas variáveis regridem com a idade. Tendo em mente estes pressupostos, a Autora, com argúcia científica, avança com algumas hipóteses: se os dois grupos à entrada nos conventos manifestam nas suas autobiografias desempenhos diferenciados, isso poderá advir de até esse momento os sujeitos terem sido submetidos a métodos divergentes de ensino e aprendizagem da língua inglesa e consequentemente sujeitos a tipos de gramáticas diferentes. Parece, assim, que a capacidade de produzir frases mais complexas por parte das freiras do convento de Baltimore poderá dever-se à ênfase que pode ter sido dada à gramática durante a vigência da escolarização; por outro lado, a capacidade de produção de ideias com mais densidade por parte das freiras de convento de Milwaukee faz prever, segundo ainda a Autora, que isso poderá dever-se à condição de essas freiras pertencerem a grupo de imigrantes e, nessa situação, terem estado imersas num ambiente bilingue, o que, de algum modo, poderá ter contribuído para uma maior flexibilidade verbal-cognitiva. Pela sua experiência investigativa e depois de uma reflexão aturada sobre os dados trazidos por estes estudos, a Autora apresenta a seguinte sugestão: à medida que a idade avança, as duas variáveis (complexidade gramatical e densidade de ideias) tendem a aproximar-se, mesmo salvaguardando-se outras variáveis como a variável cognitiva, linguística, memorial (memórias episódica e semântica).

Partindo dos contributos sugeridos pelo estudo de Snowdon, que retrata o tempo que já foi (o das freiras), a Autora faz a transposição para os tempos de agora (o das crianças) e interroga-se explicitamente: “Como atuar [...] para que as produções verbais (orais e escritas) comportem níveis elevados de densidade de ideias e de complexidade sintática?”, isto é, como se há de proceder desde as fases mais precoces (quer em termos metodológicos quer em termos instrumentais) para que as produções verbais comportem níveis elevados das duas variáveis até às idades mais avançadas? Para dar corpo a esta última ideia, socorre-se a Autora do seu saber científico, das suas práticas pedagógicas e do contributo de autores como Possenti e Franchi para a partir daí preconizar que

as gramáticas a implementar e a usar pelas crianças e adolescentes, no ensino formal, seja primeiro a gramática interiorizada (implícita) seguida das gramáticas descritiva e normativa (explícitas). Uma inserção formal na escola, a par de uma inserção social num ambiente de práticas de literacia, enriquece o vocabulário e fortifica os descritores de desempenho concetual e o processamento lexical. O artigo termina com uma prudência: os textos dos autores do estudo “Nun Study” são complexos e exigem uma leitura plural em termos disciplinares, “Porque às capacidades linguísticas estão ligados aspetos cognitivos que as suportam”. Efetivamente, somente quem domina a linguagem e é sensível à sua aquisição e aprendizagem e somente quem domina os fundamentos de disciplinas como a Psicolinguística, as Ciências Cognitivas e as Ciências da Linguagem, como é exemplificativo da Autora, poderia transmitir reflexões tão finas e apuradas e ter a humildade científica de pôr à disposição do leitor as suas “leituras” tão ajustadas, concertadas e inspiradas.

O título que se segue desta II Parte, “Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido ...”, sintetiza magnificamente o conteúdo do texto ao mesmo tempo que orienta o leitor para uma leitura onde não se dão receitas nem soluções apressadas, mas antes se abrem caminhos de reflexão ao mesmo tempo que são apresentadas teorias bem fundadas e hipóteses bem fundamentadas. O emprego no título da disjuntiva “ou” e do adjetivo “possível” são exemplo disso.

A Autora privilegia e retoma tópicos já expressos em outros artigos e reflete sobre que investimentos na escrita se devem proporcionar aos jovens adultos para que a sua proficiência, sobretudo nas variáveis densidade de ideias e complexidade sintática, perdure e se desenvolva ao longo das suas vidas até às idades mais avançadas. Para melhor enquadrar a questão e para melhor contextualizar o problema da escrita, a Autora recua ao tempo da criança para destacar que esta, como um todo que é, está imersa em ambientes que comportam habilidades cognitivas (letras, palavras, sons), afetivo-sensoriais e sociais. O foco da literacia centrada até então na leitura transita para a escrita a caminho de uma literacia emergente que envolve habilidades cognitivas e motoras adquiridas em ambientes sociais propiciadores de experiências várias. Será deste conjunto abrangente que surtirá o grau de sucesso futuro na leitura e na escrita.

Seguidamente, centrando-se no bem conhecido “Nun Study”, a Autora refere as variáveis que foram objeto de avaliação das autobiografias analisadas, de entre elas a densidade de ideias e a complexidade sintática/gramatical, e destaca a importância deste estudo no que pode indiciar acerca das repercussões

em idades mais avançadas do que se investiu em idades mais precoces. Apesar dos reinvestimentos que se possam fazer ao longo da vida para precaver danos cognitivos a nível da eficiência da escrita em idades mais avançadas, outros estudos acrescentam que, por variados fatores, entre eles a forma descontinuada da atividade de escrita, as produções dos mais idosos podem ser afetadas por fragilidades no processamento lexical, por prevalência do acessório em vez do essencial, por incapacidades de fazer síntese parciais, pelo uso excessivo de frases simples e coordenadas em vez de frases complexas e subordinadas. Cabe perguntar então: Que fazer para que o envelhecimento não cause danos na escrita? Como operacionalizar a aquisição informal e a aprendizagem formal para manter proficiência nas duas variáveis ao longo da vida? As questões colocadas levam a Autora a visitar vários especialistas em várias áreas disciplinares e a colher os seus propósitos, ensinamentos e contributos para daí desenhar um possível panorama sobre a relação linguagem e escrita no adulto jovem e nos mais idosos. A conclusão que se poderia tirar é que os mais jovens exibirão maior riqueza de vocabulário, terão maior capacidade de síntese e serão mais concisos. Mas esta conclusão é só aparente e não é uma verdade universal porque haverá que contar com as contingências das memórias (episódica e semântica) e com as contingências da escolaridade e dos hábitos de leitura e de escrita. Lembre-se o exemplo relativamente à população idosa portuguesa que, segundo estudo de 2002, tem um nível baixo de instrução e conseqüentemente um baixo nível de literacia na leitura e na escrita. O PLN (Plano Nacional de Leitura) que vigora desde 2006, embora conceda à escrita um lugar de segunda ordem, tem no entanto o mérito de sensibilizar e alertar os jovens para os hábitos de leitura, porque só esses podem ter repercussões positivas no futuro e podem ajudar a elevar o nível de literacia na população portuguesa.

Feito este percurso reflexivo, é tempo agora de a Autora desenhar um trajeto para uma escrita com sucesso ao longo da vida. Socorrendo-se das suas próprias investigações, convicções e experiências e invocando também contributos alheios, a Autora vai explanando que, desde cedo e no ensino formal, a relação que a criança vier a estabelecer entre o jogo (pedagogia centrada no jogo) e a literacia (pedagogia centrada nas habilidades cognitivas) é uma valia para criar condições para que a criança adquira habilidades cognitivas e desenvolva o conhecimento através dos usos da linguagem oral, da consciência fonológica, da perceção do material expresso. Com um programa educacional deste teor, a par da literacia emergente que a criança transporta consigo à entrada no ensino institucional, estarão criadas as condições para que as crianças adquiram vocabulário, conceitos, habilidades linguísticas e representacionais, capacidades

criativas e de resolução de problemas. Estes desempenhos, a par do estabelecimento permanente e vivo com a língua ouvida, lida e escrita, podem gerar produções escritas em que a progressão das variáveis densidade de ideias e complexidade gramatical seja uma constante, já que a escrita “enquanto composição, vive de muitas variáveis que se encontram em várias outras atividades que os seres humanos exercem”.

A mesma temática a que se acrescentam novos contributos é desenvolvida no texto “As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia antecipada e a “ciência” do jogo”, terceiro capítulo desta II Parte. Como o título ilustra, o assunto do texto centra-se na iniciação à leitura e na criança como um todo. As incursões pelo PISA (*The Programme for International Student Assessment*) e pelo PLN (Plano Nacional de Leitura) confirmam as preocupações que cabem aos decisores políticos nesta área e a intenção de orientar para a aprendizagem da leitura desde a mais tenra idade. Para a consecução dos objetivos instanciados por tais entidades e para que cada criança se torne efetivamente um leitor eficaz na idade adulta haverá que perspetivar a criança como um todo, como destaca a Autora, e enfatizar objetivos educacionais com vista ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os desempenhos a adquirir podem consumir-se quer através da prática do jogo, um bom meio para a aquisição de habilidades linguístico/sociais e de resolução de problemas, quer através de atividades em ambiente formal, um bom meio para a obtenção de capacidades de conhecimento, reconhecimento e identificação de letras, palavras, sons. A confluência destes propósitos conduz os investigadores a concederem à literacia emergente um papel essencial dado que “fez transferir o foco da atenção da mera leitura para a literacia, com implicações [...] no exercício de práticas sociais que tomam por base o uso da escrita.” Assim, uma pedagogia que estabeleça a ligação entre o jogo e a literacia permitirá à criança desenvolver em simultâneo habilidades cognitivas, sócio-emocionais e físicas que provavelmente a conduzirão do material impresso à matéria expressa, ou seja, da significação à compreensão. Para a consecução destas habilidades outras pedagogias se poderão ativar: uma pedagogia em “voz alta” que empreenda uma ligação entre a audição e a reprodução oral, prática da leitura indireta, possibilitará à criança ir automatizando os processos de descodificação/decifração e deste modo ir deixando espaço à atenção e à memória para atividades cognitivas mais complexas como a significação/compreensão. Esta prática metodológica de leitura, que tem por finalidade reproduzir o modelo, tem as suas vantagens: possibilita à criança desenvolver a atenção, a perceção, a retenção/memorização; favorece o

reconhecimento e respetiva recuperação lexical; ativa a velocidade articulatória. Estas metodologias, praticadas separadamente ou em simultâneo, têm potencialidades desde que as atividades de leitura sejam motivadoras para as crianças, isto é, que vão ao encontro das suas capacidades e interesses do momento e que tenham em consideração a criança como um todo.

A III Parte é constituída por um só texto: “A escrita: um processo recursivo movido pela revisão?”. O título toma a forma de interrogação à qual o texto, no seu devir cursivo e discursivo, vai dando as adequadas respostas. Servem de ponto de partida duas obras de dois autores e um estudo considerados fundamentais para a reflexão que a Autora se propõe fazer: as obras *Revising Prose* (Richard Lanham, 2006) e *The craft of revision* (Donald Murray, 2013) e o estudo “Nun Study” empreendido por Snowdon (2002). Este último, que apresenta um trabalho de análises psicolinguísticas de autobiografias de freiras de duas congregações, escritas em dois momentos diferentes, veio alertar para as condições cognitivas em fases mais avançadas do indivíduo e para as diferenças de desempenhos nos seus escritos.

A reflexão que neste artigo se espelha sobre a escrita, tema recorrente e caro à Autora, é de uma finura metodológica e de uma eficácia expositiva e explicativa que só pode ser de bom proveito para os seus leitores. O ato de escrever e a atividade de escrita, no particular de trabalhos académicos em níveis superiores de ensino, requerem instrução institucional, conhecimentos, saberes e capacidades de análise e de síntese. Esta característica processual verbal da escrita faz aproximar a escrita da fala e a escrita da leitura. A aproximação da escrita à fala verifica-se sobretudo em escreventes proficientes, em virtude de não se poder negligenciar, segundo vários autores, a presença de processo verbal “falar” (a “inner voice”), porque este é sempre ativado subliminarmente no processo da pré-escrita, a par da presença da projeção mental evocada pelo tópico que, por seu lado, ativa o plano imagético, as palavras, as ideias e os sentimentos prévios ao ato de escrever (o “felt sense”). Neste particular haverá que evocar a distinção entre a fala e a escrita no que diz respeito a uma das fases do processo de escrita: acresce à escrita a propriedade do recurso à revisão imediata ou mediata sempre que necessário, enquanto à fala resta o recurso à reformulação imediata. A “revision/revising” a par do “planning” e da “sentence generation” constituem os subprocessos que interatuam no processo da composição escrita num movimento recursivo de um estágio a outro até ao produto final, ajustado à intenção que lhe esteve na origem. Já a distinção que se possa fazer entre a leitura e a escrita, processos verbais em que se processam as mesmas atividades

cognitivas, também as diferenças se evidenciam só porque os processos são inversos: na leitura, em que se vai das partes para o todo, descodifica-se, reconhece-se, analisa-se, significa-se, compreende-se; na escrita, em que se vai do todo para as partes e destas para o todo, codifica-se, recuperam-se palavras e variados saberes, invocam-se conhecimentos, sintetiza-se, avalia-se.

Dirigindo o foco para o processo de revisão por ver nele acentuado o estágio que melhor e mais contribui para a consideração da escrita como um processo recursivo, a Autora encontra argumentos vários e válidos para destronar uma vez por todas os modelos que não confiavam e não valorizavam de todo o processo de revisão e consideravam a escrita como um produto e o seu processo de composição como um movimento linear. Rever não é apenas corrigir gramaticalmente o produto escrito para o tornar coeso, é antes um processo complexo que leva o escrevente a assumir a função de leitor primeiro do seu escrito, a distanciar-se criticamente, a descentrar-se e a descobrir sentido, significação e coerência naquilo que escreveu. Esta capacidade de distanciamento/descentração do escrevente proficiente abre caminho à capacidade de conectar o fio condutor entre ideias convergentes, processo importante para se chegar a novas descobertas e a novas ideias. Este processo de descoberta apelidado por vários autores de “invenção”, dado poder ver-se neste processo um ato social e cultural e cujas premissas o escrevente não pode/deve ignorar, é um processo social que envolve não só o quê, mas para quem, em que contexto e com que objetivos se escreve. Esta “ideia de invenção como processo social e interativo” concorre para que se considere a revisão como descoberta: descoberta de incongruências/incompatibilidades, descoberta de si mesmo naquilo que escreve; descoberta de que escrever implica pensar através de um problema; descoberta de que a inspiração exige trabalho; descoberta de que uma relação eficaz entre a escrita e o pensamento exige aprendizagens. Por fim, e valendo-se do historial explanado, a Autora recorre ao método paramédico de Lanham, do qual selecionou três regras, e vai analisar alguns escritos, entre eles excertos de produções de estudantes universitários, de um técnico superior e de uma passagem da carta 16 aos Romanos de São Paulo. O objetivo é atestar a importância do subprocesso da revisão e testar incongruências entre a intenção original e o produto final através, sobretudo, da sintaxe frásica. Os excertos transcritos pecam ou por não terem oração principal ou por terem orações inacabadas; ou por usarem excessiva informação entre o sujeito e o verbo, afetando-se por isso a memória operatória; ou por não hierarquizarem devidamente a informação. Ao não se valerem do processo cognitivo da revisão, os escreventes correm o risco de deixarem passar frases confusas, de construir textos de difícil compreen-

são, incoerentes, desconexos; ao não acionarem, como assinala a Autora, o “movimento de descoberta, de problematização e de contínuo repensar o pensado e reescrever o escrito espelhado pela escrita” os produtores de escritos jamais se tornarão escreventes eficientes. Assim, ao decretar-se a escrita um processo recursivo dos subprocessos em movimento a pergunta aberta pelo título só pode ter a resposta que a Autora lhe dá: “o subprocesso revisão do processo cognitivo da escrita [...] justifica-se inteiramente [...] porque os seus ensinamentos contribuem sem qualquer equívoco para desvelar o jogo das relações existentes entre a cognição e a escrita, ou seja, o movimento que nos apresenta a escrita no que ela possui de mais psicolinguístico”.

Na IV Parte incluem-se três “recensões de obras sobre a revisão da escrita e a modalidade na escrita científica”. As três recensões que terminam esta antologia, uma do livro de Richard A. Lanham (*Revising prose*, 2006) e as outras duas, a obra de Donald M. Murray (*The craft of revision*, 2013) e a obra de Minna Vihla (*Medical writing. Modality in focus*, 1990), vêm enriquecer este livro que se dá à estampa por dois motivos: trazer ao conhecimento da comunidade científica e acadêmica textos de base que o leitor pode consultar e ler com bom proveito; pôr à disposição do leitor as teorias essenciais que serviram muitas vezes de fundamento dos artigos contidos nesta obra.

Revising prose é um livro de referência para o investigador, que tem como área de pesquisa a escrita e os processos que ela agiliza, e para o professor, que tem como preocupação o ensino e aprendizagem da escrita da criança até aos jovens adultos. Considerada a revisão como um processo cognitivo de ordem psicolinguística, esta obra constitui um guia metodológico com vista à revisão da prosa. Para a sua consecução, preconiza Lanham o Método Paramédico (PM) formado por 8 regras, relevadas nesta recensão sobretudo três regras, consideradas essenciais: as regras 3, 5 e 6 (“Find the action”, “Star fast – no slow windups”, “Read the passage aloud with emphasis and feeling”). Estas regras deverão ser merecedoras de uma atenção mais aturada por parte de quem está a aprender ou a ensinar a escrever. Trata-se de uma obra que apresenta o método e as técnicas da revisão da escrita em processamento de forma que o resultado final seja uma prosa legível e acessível aos leitores mediatos e imediatos.

The craft of revision destaca o processo cognitivo revisão como o principal processo cognitivo da escrita e esclarece que a escrita não obedece a nenhuma ordem linear rígida (“planning, translating and reviewing”), mas antes cada processo vive e nutre-se dos restantes. Fazer a revisão do seu próprio escrito conduzirá a mais re-escritas e conseqüentemente a melhores escritas porque se

focaliza o tópico, escolhe-se o tipo/gênero de texto discursivo adequado, adapta-se a versão aos leitores, acerta-se o estilo.

Medical writing. Modality in focus, como o título elucida, procura estudar a escrita médica. Esta escrita caracteriza-se por o escrevente recorrer fortemente a graus e tipos de modais (epistémico, dinâmico, deôntico), a modalizadores, que variam consoante a intencionalidade, a gêneros discursivos diretivos, argumentativos, expositivos, de acordo com os destinatários leitores.

Os textos aqui reunidos constituem, pois, um conjunto harmonioso e oferecem uma panorâmica sobre a escrita nos planos das teorias e das práticas. Nesta ordem de ideias, os textos introduzem uma série de conceitos básicos de distintas disciplinas científicas que cumprem um papel deveras importante na análise da produção escrita, já que possibilitaram desencadear a formulação de hipóteses e a dedução de pistas de investigação, permitiram evidenciar postulados de base cognitiva e levaram à convicção de que os processos de escrita vinculam a linguagem ao pensamento. Em consequência destes pressupostos, selecionaram-se os índices necessários à indexação dos dados sobre os quais se apoiaram as revisões dos excertos de textos escritos visados e relataram-se as observações operadas.

Como o leitor poderá comprovar, todos os artigos e recensões se podem ler de forma independente e por qualquer ordem, embora não se possa prescindir da leitura conjunta e plural de todos os textos porque os tópicos de cada um se entrecruzam com os tópicos dos demais, complementando-se e esclarecendo-se mutuamente.

Os títulos e as sínteses do que tratam os textos da presente obra instanciam o público privilegiado a quem esta coletânea se destina: os estudantes universitários, os professores de língua, os gramáticos, os pedagogos, os linguistas, os psicólogos e todos aqueles que pretendam alargar os seus conhecimentos, desbravando terrenos por eles ainda intocados, e que pretendam cultivar com rigor a língua e a linguagem seja no modo oral ou no modo escrito já que, na verdade, nada existe no universo real a não ser os seres humanos que comunicam entre si pelo sistema diferenciado da fala e da escrita.

Olívia Figueiredo

I PARTE

A leitura e a escrita frente a frente

A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros

Reading/writing at university and beyond

Resumo: Pretende-se, com esta comunicação, mostrar como é importante o nível de proficiência da leitura/escrita de um estudante que inicia o seu percurso universitário e como estas atividades/habilidades devem ser cultivadas na universidade e para lá dela de forma que não se verifiquem posteriormente grandes desfasamentos entre graus académicos e níveis de literacia.

Procurar-se-á ainda relacionar a capacidade verbal dos adultos jovens, nomeadamente nas práticas de leitura e de escrita, com as pesquisas que têm vindo a ser efetuadas em termos do seu maior ou menor declínio em fases mais avançadas da vida. A tónica deste texto recairá assim sobretudo na relação escrita/leitura-cognição.

Palavras-chave: leitura/escrita (na universidade); literacia; literacia emergente; reserva cognitiva; cognição

Abstract: The aim of this paper is to illustrate the relevance of the level of reading/writing proficiency of a student at the start of his/her university career and how these activities/skills should be encouraged at university and beyond, so that big gaps between academic degrees and literacy levels are not to be observed later on.

The paper also intends to relate the language ability of young adults, particularly as far as reading and writing practices are concerned, with research that has been conducted in terms of its greater or lesser decline in more advanced stages of life. The focus of this text will be mainly on the relationship between writing/reading and cognition.

Keywords: reading/writing (at university); literacy; emergent literacy; cognitive reserve; cognition

I

Qualquer professor universitário sabe bem que nem todos os seus estudantes apresentam facilidade em escrever textos académicos e que nem todos leem devidamente a bibliografia que lhes é aconselhada. Entende-se assim por isso que atualmente alguns planos de estudo universitários integrem já unidades curriculares como *Métodos e Técnicas de Pesquisa, Técnicas de Comunicação Oral*

e Escrita, Técnicas de Expressão e Comunicação, Técnicas de Expressão de Português e Produção e Revisão de Textos. Por outro lado, noutras unidades curriculares, em virtude da sua especificidade, pode ainda ser trabalhada a escrita de trabalhos académicos com ou sem componente experimental. Não será este o momento de procurar explicação para tal; no entanto, é sabido que nos países de língua inglesa os cursos de composição destinados aos estudantes universitários conhecem uma tradição bem mais longa do que, por exemplo, em Itália (ver Fabbretti & Zucchermaglio 2002: 63), e mesmo em Portugal.

Se o que acaba de ser referido já podia fazer sentido nas gerações não familiarizadas com as novas tecnologias, uma vez que a escrita “tout court” sempre foi uma tecnologia, a utilização destas nas gerações de hoje, sobretudo na designada “geração da internet”, não retira atualidade ao exercício de práticas de leitura e de escrita conducentes a uma competência de leitura e de escrita tradicional, para além da mediada por computadores, compatíveis com o que a vida académica lhes solicita e a profissional lhes virá seguramente a exigir como requisito.

Também será pois por essa razão que os professores de língua têm sempre de ser vistos como pilares na formação dos estudantes independentemente dos cursos em que se encontrem, dado que os conhecimentos nesta sociedade que se intitula do conhecimento só podem ser devidamente partilhados quando passarem por uma leitura correta após a sua fixação através de uma escrita com rigor.

II

Não sou dos que advogam a ideia de que, a nível de um primeiro ciclo universitário, ainda não é oportuno iniciar os estudantes à escrita de ensaios e à leitura de artigos que os familiarizem com a forma como se apresentam os conteúdos que lhes servirão de base científica. Da mesma maneira que o caminho se faz caminhando, também a leitura e a escrita só podem tornar-se habilidades de prática fluente quando o seu uso, nas suas várias vertentes, se tornar desde cedo uma constante. Se o “efeito Mateus”, baseado na parábola dos talentos segundo São Mateus, serve para ilustrar como as dificuldades criam dificuldades na esfera da aprendizagem da leitura (Pinto 1998: 47), não deixa de nos fazer ainda pensar que no domínio que nos ocupa será bom que os que já possuem em determinado grau possam progredir ao receberem mais e os que as possuem em menor escala encontrem meios para as superarem, em vez de verem essas dificuldades incrementadas, indo assim o mais possível ao encontro do que lhes é ou vai ser exigido.

A referência acima feita à atenção que deve ser conferida, no ato de leitura, à forma de que se revestem os conteúdos veiculados pelos textos não é de todo gratuita; revela-se antes um necessário, porquanto o acesso direto ao sentido quando a leitura se torna automática cria também, por sua vez, uma barreira que oferece obstáculo a um olhar cuidadoso sobre o modo como na prática da escrita se deve recorrer às fontes e dificulta muitas vezes a distinção que deve ser operada entre o que é do domínio da descrição e o que é do domínio da interpretação. Ora, sobretudo a distinção entre descrição e interpretação não é sempre de concretização fácil por parte dos estudantes na altura em que passam à redação. Com frequência, mesmo sem se aperceberem, introduzem comentários à medida que apresentam os dados a que chegaram. Por outras palavras, sente-se que não estão habituados a organizar mentalmente, com a precisão desejada, o material que devem transpor para a escrita.

Abriria nesta ocasião um parêntesis para mostrar como, em matéria de descrição e de interpretação, somos, por vezes, confrontados com situações bem diversas. De facto, se por um lado os estudantes tendem a comentar dados que devem ser num primeiro momento unicamente apresentados e só posteriormente comentados ou discutidos com base na literatura consultada, não é menos verdade que, quando escrevem ou respondem a questões que lhes são colocadas, demonstram em geral mais dificuldade em interpretar do que em descrever. Esta atitude não é estranha a quem domina o que está subjacente à tarefa de descrever e de interpretar em termos de esforço cognitivo. Trata-se, na realidade, de duas atividades psicolinguísticas com exigências distintas. Com base em Goldman Eisler (1968: 50), pode avançar-se que da descrição se espera a verbalização de atos respeitando a sequência por que foram vividos ou presenciados, enquanto na interpretação se passa à abstração do sentido dos acontecimentos com a respetiva distanciação da situação concreta tal como foi vivida, invocando sem dúvida a sua verbalização um maior esforço de reorganização mental. A associação por contiguidade própria da descrição dará assim lugar à associação por similaridade reivindicada pela interpretação (ver Goldman Eisler 1968: 53).

III

Não se julgue, contudo, que escrever é fácil e que, inclusivamente, os que escrevem por ofício o fazem sem que tenham de recorrer à “revisão” e à consequente “re-escrita”.

Além disso, a “revisão” da escrita que conduzirá à “re-escrita” implica uma leitura – de preferência realizada em voz alta – que leva também a rever o nosso modo de pensar e de sentir, requerendo mais da nossa memória¹. Nesta dinâmica, torna-se patente a escrita como processo que, ao reformular-se, se socorre de “re-elaborações” de ideias que se servem da leitura como apoio à memória em exercício.

Numa demonstração de que a escrita e a leitura estão efetivamente interligadas e são da ordem da psicolinguística ao cruzarem a cognição com a linguagem, sempre que se parte para a revisão de um texto, de acordo com Murray (1997) (p. 2 de 4 do documento referido na nota 1 deste texto), podemos:

Discover that we know more than we thought.
Change what we think of what we know.
Change what we feel about what we know.
Extend what we know as the draft makes unexpected connections.
Move the point of view from which we view the subject.

E o autor nota ainda, na mesma página do referido documento: “Do *not* think that revision is superficial. [...] **It is the great adventure of the mind.**” (negrito meu).

Para mim, é precisamente na dinâmica em que assenta a reformulação da escrita, um perfeito diálogo entre a leitura e a escrita com a intervenção inevitável do pensamento, que reside a essência do ato de escrever.

Escrever corresponde, portanto, a um processo que tanto pode ser desdobrado em quatro momentos (pré-escrita, escrita, revisão e edição), divisíveis por sua vez em diferentes aspetos (para mais pormenores ver p. 1 do documento indicado na nota 1 deste texto), como em três processos cognitivos (planificação, tradução e revisão), seguindo o modelo clássico de Hayes e Flower (1980) (ver também Flower & Hayes 1981), processos esses que vieram posteriormente a ser reconceptualizados (ver McCutchen 2008: 115).

Acontece porém que, apesar de até aqui se ter destacado a revisão como fulcral no processo da escrita, num estudo efectuado por Fabbretti e Zucchermaglio sobre a escrita em estudantes universitários italianos, se verifica nos resultados apresentados por estes estudiosos, com base nos questionários aplicados, que os estudantes no processo da escrita atribuem mais atenção à redação

¹ Ver p. 1 do documento *Revision. Why Revision?* (4 pp.), disponível na web em: <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>; acedido em 05-01-2007.

(50%) do que à planificação (36%) e à revisão (14%), fase esta raramente descrita como aquela a que os estudantes dedicam mais tempo (ver Fabbretti & Zucchermaglio 2002: 79). Neste enquadramento, não resisto a transcrever a seguinte passagem dos investigadores acabados de mencionar: “La pianificazione e la revisione risultano essere abbastanza marginali rispetto alla stesura, aspetto questo che caratterizza gli scrittori inesperti” (Fabbretti & Zucchermaglio 2002: 80-81).

Independentemente de as respostas aos questionários referidos irem ou não ao encontro dos conceitos mencionados com o grau de precisão desejado, não restam dúvidas de que quem escreve tem de ter uma ideia prévia e essa ideia tem de atingir sem equívoco o leitor, tendo por isso o agente da escrita de veicular o conteúdo em causa por meio de uma redação clara, concisa e obedecendo a uma organização lógica em que se depreenda sem grande dificuldade o conhecido “who’s kicking who[m]?” – de ocorrência frequente nos textos que se reportam à obra de Richard A. Lanham (ver, por exemplo, Lanham 1979), em que o autor se ocupa da remoção em língua inglesa do que designa por “lard” na escrita –, para tornar a redação mais aligeirada e permitir que a sua leitura se processe mais facilmente ao facultar um acesso mais direto ao conteúdo a transmitir. Por outros termos, a escrita não deve aparecer demasiado recheada de palavras, muito redundante, formulada sem rigor e desprovida dos constituintes necessários à apreensão do sentido que deve ser comunicado. Uma escrita com tais características, *i.e.*, com frases “doentes”, necessitará seguramente de recorrer a uma “cura”, valendo-se para o efeito de um método designado por Richard Lanham como “método paramédico”². A *cura* destinada ao *tratamento* do “fator lard”, em concordância com a primeira referência constante na nota 3 deste texto, consiste – após serem sublinhadas as preposições das frases consideradas “doentes” e assinaladas por meio de círculos todas as formas verbais auxiliares nelas constantes no intento de serem o mais possível removidas mantendo-se todavia o significado original – no seguinte:

1. Ask “who is kicking who?” (In every sentence someone or something is doing something. Find the real action.)

² A este respeito ver o documento *A Cure for wordiness. Richard Lanham’s paramedic method for sick sentences*, disponível na web em www.ryerson.ca/writingcentre/students/handouts/.../lanham.pdf (2 pp.); acedido em 05-09-2009, e ainda o documento *Lard Factor Formula*[W, W3**]. (# Words in Original Sentence – # Words in the Revised Sentence)/# Words in Original Sentence (O-R)/O*, (1 p.), disponível na web em www.jesuitcp.org/facultypages/Mdegen/Lard%20Factor%20Formula.doc; acedido em 23-03-2005.

2. Put this action into a simple, active verb.
3. Ask “who?” or “what?” to find the subject of this verb.
4. Put the subject and verb first, and rewrite your sentence. “Start fast, no mindless introductions.” (Citação extraída do primeiro documento referido na nota 2 deste texto.)

Não prescindindo, neste momento, de transcrever uma passagem de Grant-Davie (1995: 1 de 20) a respeito da redundância na escrita:

Redundancy is widely seen as a kind of linguistic cholesterol, clogging the arteries of our prose and impeding the efficient circulation of knowledge. However, I will argue that, just as a more thorough understanding of cholesterol reveals the existence of good cholesterol (HDL), as well as bad (LDL), so a broader view on the principle of redundancy reveals its effectiveness in certain situations, particularly beyond the sentence level.

Com efeito, não está em causa qualquer tipo de mutilação. Está antes em causa melhorar a escrita e fazer com que quem escreve olhe para a sua escrita de forma crítica e com a preocupação de a melhorar para que ela se torne de compreensão fácil ao leitor.

A ideia de que uma frase deve comportar um verbo, a fim de que se possa saber do que se trata, e constituintes que completem o sentido desse verbo, em conformidade com o “who is kicking who[m]” já mencionado, também era realçada, com uma ênfase muito particular, por Andrée Girolami-Boulinier quando esta estudiosa trabalhava, já a nível do oral, a compreensão e a construção de frases pela criança nas suas sessões de ortofonia com o intuito de reeducar a linguagem no quadro de uma pedagogia do imediatismo (ver Girolami-Boulinier 1987 e 1993, bem como Pinto 1994: 41-68).

É verdade que, quanto mais recheada for a frase de constituintes/complementos, também por razões que se prendem à memória operatória³, tanto mais necessária se torna a releitura do que se vai escrevendo com a finalidade de a organização lógica da frase complexa não ser perturbada ou poder vir a ser completada e mesmo corrigida no caso de se sentir que algo está em falta ou não faz sentido.

Para documentar o parágrafo anterior no tocante a uma produção escrita a que falta uma menção explícita àquilo “de que se trata” no dizer de Girolami-Boulinier (1987: 34) ou aos elementos que integram o referido “who’s kicking

³ Ver Pinto, 2008, cap. V, e Pinto, 2010, I Parte.

who[m]?”⁴, afigura-se-me de grande pertinência transcrever o excerto que se segue. Trata-se de um trecho, propositadamente truncado e adaptado por mim em diversos momentos, da autoria de um antigo aluno da Universidade do Porto que, provavelmente em resultado da sua formação, não terá por hábito uma prática de escrita assente na reflexão analítica por ela reclamada ou que talvez tenha sido involuntariamente traído pela sua própria memória operatória ao invocar, logo no início da sua produção escrita, um número considerável de pormenores em torno da vida da pessoa que descreve, facto que lhe terá motivado um corte na prossecução do seu pensamento/raciocínio.

Pode então ler-se:

Com a [...] [sua] inclinação natural para as viagens imaginárias, navegações ao largo de todos os mares, cartas [...] [e] mapas, “[...]”, não esquecendo o andar a [...] [procurar] [...] os papéis deitados fora [...], onde encontrava [...] mapas de navegação [...] de todas as partes do mundo, as primeiras de [...], mais tarde de [...], começando a desenvolver e alicerçar qual o curso superior que iria tirar, ajudado pelo ambiente [...] [familiar], de [...], que aliás foi quase uma surpresa, pois julgavam que iria para [...], visto qualquer coisa servir para transformar [...].

Denota o excerto em discussão uma escrita que poderá dizer-se que comporta, em certa medida, o (fator) “lard” (ver, por exemplo, Lanham 1979) ou a “adiposidade estilística” nas palavras de José Júdice, que neste caso servirá menos, em parte, para obscurecer o que o autor pretende dizer ou para o afastar de uma escrita clara, atrativa e porventura concisa (ver Júdice 1997: 50), mas mais para o conduzir a um impasse, que acabará mesmo por lhe passar despercebido, porquanto termina o trecho como se se tratasse de um parágrafo. A ausência da menção ao sujeito da oração principal, bem como da menção ao respetivo verbo/predicado e aos eventuais complementos por este requeridos com vista a precisarem-lhe o sentido, prejudica o conteúdo que deveria ser transposto para a escrita e que, porque não o foi, concorre para um bloqueio na sua transmissão.

IV

Não se tome, portanto, como um dado adquirido à partida que todos escrevem bem logo à primeira e que o resultado da leitura de um texto é obrigatoriamente idêntico para todos os leitores.

⁴ Ver o primeiro documento referido na nota 2 deste texto.

O exemplo de escrita apresentado, sendo de um diplomado pela universidade, pode sugerir que se pergunte:

A despeito de estarem nesta altura em discussão as práticas da leitura e da escrita na universidade, não será de pensar sobre o que se passará a montante e a jusante dessa passagem pela universidade no que se reporta a essas práticas?

Aquém e para lá dos muros da universidade não terão de se situar também práticas de leitura e de escrita que nos levem a olhar para o objeto em apreço como se de um *continuum* se tratasse?

Alice Vieira⁵ destaca bem esse *continuum* quando, à questão “As crianças e jovens são os que mais lêem neste país. Mas são bons leitores?”, que lhe foi colocada por uma jornalista numa entrevista, responde:

São. Muito por causa da escola, resta saber é se quando saem da escola continuam a ser bons leitores. Penso que temos de os cativar para o gosto da leitura muito antes disso, desde bebés, habituá-los a mexer nos livros, contar-lhes as histórias, só assim serão adultos que lêem.

Se, no que toca a esta entrevista, a resposta à jornalista recaía na leitura, o mesmo poderá sem dúvida pensar-se, em meu entender, no que concerne à relação do Homem com o mundo da escrita em geral, nela estando evidentemente incluída a prática da escrita.

Não será por acaso que Leonor Meneses, uma estudante de um dos seminários por mim ministrado a nível de mestrado⁶, a respeito da leitura/escrita, escreve a dado momento:

Quando se chega à Universidade, já temos um percurso de uma história de vida. Isto quer dizer, entre outras coisas, que nesse percurso se inscreveu a questão da leitura e o que a ela se pode ligar – hábitos de leitura, falta de hábitos de leitura, prazer ou desprazer, leituras obrigatórias ou leituras advindas da disponibilidade e da liberdade de cada um.

⁵ *TodosOsNomes »nm#900»entrevista*. Alice Vieira. *noticiasmagazine* 23 AGO 2009, pp. 24-30. Texto Catarina Pires. Fotografia Rui Coutinho (p. 29).

⁶ Maria Leonor Fonseca Meneses, minha ex-aluna da unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas* do 2.º semestre do ano lectivo de 2008-2009 do *Mestrado em Ensino do Português 3.º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino Secundário*, é autora do testemunho a que recorri em vários momentos deste texto acerca das práticas da leitura e da escrita usadas na referida unidade curricular.

Esta passagem faz-nos pensar de imediato nos vários perfis que circulam na universidade, os quais devem ser burilados em conformidade, na mira de preparar diplomados aptos a gerir sozinhos as suas potencialidades na vida que os aguarda após o percurso universitário. De facto, como prossegue Leonor Meneses, “[...] não há um receptor-tipo nos bancos da Universidade. Há uma multiplicidade de receptores, se calhar, tantos quantos os discentes.”

Nestas circunstâncias, apesar de os discentes em causa já deterem capacidades para praticarem uma gestão eficaz das suas estratégias de aprendizagem também no que toca às práticas de leitura e de escrita, não deixa de fazer sentido questionar qual será o dever da universidade.

Para Leonor Meneses, “[...] é dever da universidade possibilitar e dar a conhecer o maior número de textos possível.” E prossegue da seguinte forma:

Os professores devem desempenhar a função de inovadores e procurar estratégias que assentem na resolução de problemas de leitura, compreensão e escrita, dando a conhecer cada vez mais perspectivas diversificadas de diferentes autores; este paradigma, no que respeita à concepção do conhecimento, implica mudanças significativas no que se refere ao desempenho do professor, nomeadamente na forma como organiza o processo de ensino-aprendizagem, para possibilitar que os alunos construam o seu próprio conhecimento, permitindo-lhes a vivência de leituras diversificadas onde possam adquirir e desenvolver competências e habilidades que o preparem melhor para a vida e deste modo alargar a investigação e o pensamento.

Ressaltam do transcrito, por um lado, o papel do professor na construção do conhecimento dos estudantes com base em práticas ajustadas de leitura e de escrita, o que nos situa numa esfera psicolinguística e, por outro lado, as repercussões da sua atuação junto dos estudantes nas vidas futuras destes após a sua passagem pela universidade.

Que se poderá então esperar, na universidade, da vivência com a escrita?

Devolvo novamente a Leonor Meneses a palavra a fim de ficarmos ao corrente de como viveu na universidade a sua relação com os textos:

No que me diz respeito, por exemplo, na disciplina de Psicolinguística e Ensino de Línguas, fui confrontada com muitos textos e, claro, com vários textos de diferentes autores com conceitos diferentes e apoiando-se em várias áreas de estudo sobre o mesmo tema. Se digo confrontada é porque a atitude de leitura desses vários textos sobre o mesmo tema me obrigou a vários níveis de confronto. O primeiro de mim com cada um dos textos separadamente; o segundo com os vários textos perante o mesmo tema, ou seja, o que os distingue e o que os associa; o terceiro nível de con-

fronto, de novo o de mim própria com a síntese comparativa obtida e a minha opinião pessoal.

Conforme se pode deprender das palavras de Leonor Meneses, há muito de exterior à universidade – e que constitui a vida-texto de cada discente – que dialoga com os textos aconselhados pelos docentes e há igualmente um diálogo entre os textos recomendados, cujo resultado final também fica deverdor do agente do processo de leitura. Estabelece-se então um jogo de forças entre o intra e o extrauniversitário, advindo seguramente desse jogo um enriquecimento do estudante, provavelmente mais enquanto cidadão do que unicamente enquanto estudante universitário.

Todo este trabalho de leitura não tem em vista que o estudante fique circunscrito só à leitura, tem sim como objetivo que faça igualmente da leitura um meio de aperfeiçoamento da escrita, uma vez que ambas se nutrem mutuamente quando praticadas em termos de processos que assentam numa contínua aprendizagem.

No seu testemunho em torno da leitura/escrita na universidade, Leonor Meneses, apoiada no que lhe foi solicitado na unidade curricular “Psicolinguística e Ensino de Línguas”, também no atinente à escrita adianta:

O estudo comparativo e finalmente sintetizado resultou de um trabalho reflexivo sobre a linguagem escrita. E, por sua vez, esse estudo reflectir-se-á num trabalho escrito pelo receptor, trabalho que deverá usar algum termo técnico ou definição de conceito retirados dos textos estudados. Dir-se-á que a linguagem usada “copia” o que encontrou. Mas no trabalho de síntese referido como último nível, o receptor usará a sua linguagem própria matizada com o que de fundamental pensou retirar dos textos. Já não é a linguagem copiada, mas a linguagem reflectida.

E as oportunidades de jogo neste contexto são afinal várias. Agora, a “cópia” já não é “cópia” mercê do facto de o pensamento se colocar de permeio funcionando como um filtro que, ora de banda larga, ora de banda estreita, acaba por deixar como resíduo a escrita na sua configuração final, resultante de confrontos contínuos entre a linguagem, que a leitura nos devolve, e o pensamento.

Encerra assim Leonor Meneses este seu depoimento/testemunho:

Ora, este tipo de trabalho universitário permite não só o acrescentamento do saber, pela leitura, daquele que estuda, mas também (e igualmente importante) adquirir a consciência da relação de posições do saber e da vocação “universal” que compete à própria Universidade fomentar. Concluindo, e como é óbvio, o posicionamento

perante os textos e as suas interpretações também está relacionado com o percurso da história de vida referido no 1.º parágrafo.

V

Olhando para o título desta comunicação, não poderão deixar de fazer todo o sentido as expressões “o percurso da história de vida” e “um percurso de uma história de vida” que encontramos no testemunho de Leonor Meneses a respeito da leitura e da escrita. Tal percurso terá de ser entendido cronologicamente e também no que concerne ao modo como foi vivido.

Se nos reportarmos aos primeiros anos de vida, começa a ser comum referir que devem ser lidos livros de histórias às crianças desde cedo e ouvir dizer que tal prática contribui para criar hábitos de leitura, para desenvolver a linguagem e para familiarizar a criança com o registo escrito. Acontece, no entanto, que o tipo de prática de leitura também pode afetar positiva ou negativamente ora os interesses da criança, ora a literacia que se pretende que emerja, dependendo do grau de prazer que se gera na situação de leitura e do carácter efetivo ou não que emana da interação entre o adulto e a criança nesse ato conjunto de leitura (ver Bus, van IJzendoorn & Pellegrini 1995: 18). Esta observação leva-nos igualmente a pensar no papel dos pais como educadores e agentes de literacia e como a sua possível passagem pela universidade contribuiu de um modo ou de outro para lhes fornecer meios conducentes às práticas mais ajustadas neste âmbito ou os consciencializou de alguma maneira para tal tarefa, visto que o ambiente em casa pode perfeitamente albergar experiências que fomentem o desenvolvimento do oral e da escrita (ver Sénéchal *et al.* 1998: 96 e, para mais pormenores, Sénéchal *et al.* 1996; Sénéchal & LeFevre 2002; Serpell *et al.* 2002).

O termo “literacia emergente”, que, de acordo com Sulzby e Teale, “has expanded the purview of the research from reading to literacy” (1996: 728) – uma literacia de índole naturalmente cognitivo-psicológica que se desenvolve no ser humano à medida que este mantém uma relação próxima com o material impresso e com a sua descodificação e compreensão e que culmina na capacidade de ler e de escrever quando este se torna alfabetizado (Soares 2001: 47), mas porventura sobretudo uma literacia de teor sociocultural assente no contacto com práticas sociais inerentes ao mundo da escrita em geral (ver De Lemos 2002: 3) que o elevam ulteriormente ao estatuto de letrado (Soares 2001: 47) – “signals a belief that, in a literate society, young children – even 1- and 2-year-

olds – are in the process of becoming literate” (Sulzby & Teale 1996: 728). Ora, esse processo que conduz a criança à descoberta da escrita alicerça-se sem dúvida no que ela aprende através do seu empenhamento ativo do ponto de vista social e cultural (ver Neuman & Roskos 1997: 10) e requer a promoção de meios e ambientes ricos em experiências relacionadas com a escrita, porquanto estes lhe fornecem uma maior oportunidade para que ela se envolva em acontecimentos relacionados com uma literacia assente na ação, *i.e.*, praticada num contexto de atividade (ver Neuman & Roskos 1997: 10 e 29).

E se é necessário recuar aos primeiros anos de vida para encontrar os momentos em que o processo de literacia inicia o seu trajeto, tal facto verifica-se porque, nessa altura, é possível encontrar habilidades comuns exigidas tanto pela compreensão de textos como, por exemplo, pelo jogo simbólico (Westby & Wilson s/d: 6 de 24), enquanto comportamento, entre outros, que radica no aparecimento da função semiótica ou simbólica (ver Piaget & Inhelder 1975: 42-43). Essa constatação motivou que se passasse a dar uma atenção especial nos últimos tempos às relações entre o jogo simbólico e a criatividade, a cognição, as habilidades sociais, a linguagem e a literacia (ver Westby 2000: 17). Efetivamente, quando a criança, ao brincar, transforma uma coisa noutra, ela começa a separar o sentido dos objetos, o que conduz ao estabelecimento das bases para compreender outros sistemas de representação, como a escrita, e à substituição dos objetos e dos contextos por formas mais abstratas graças às modificações que se vão operando a nível das suas representações mentais (ver Neuman & Roskos 1992: 204).

A descontextualização também poderá considerar-se um denominador comum ao jogo e à linguagem, na medida em que quer o jogo simbólico, quer a leitura e a escrita seguindo Westby “require the ability to comprehend and use language without the benefit of contextual support from the environment” (2000: 44).

A transformação e a descontextualização que a criança vai sendo capaz de operar, em resultado do desenvolvimento cognitivo e do processo de descentração que está a viver (ver Piaget 1979), servem assim vários comportamentos assentes na representação e manifestam-se indispensáveis quando o tópico em causa é a literacia emergente, literacia que deve conhecer um palco de ação antes da entrada na escola, antes do ensino formal.

A separação do espaço-escola do espaço que não lhe está circunscrito é igualmente realçada por MacArthur (2008) quando nos assinala o impacto das novas tecnologias.

Para este pesquisador, é bem possível que o impacto das novas tecnologias no campo da escrita tenha menos a ver com a sua utilização na escola do que

com a troca de experiências dos estudantes fora desta e com o que lhes é exigido como habilidades depois do seu percurso escolar (ver MacArthur 2008: 260). Além disso, não me coíbo de sublinhar o que MacArthur refere em relação à prática da escrita e que poderá estar intimamente associado ao facto de as novas tecnologias serem em especial usadas fora da escola. Não obstante o autor anotar que ainda não existe pesquisa empírica suficiente para sustentar o que avança, afirma que “[t]he authenticity of the writing and the technology may also motivate students to write more” (MacArthur 2008: 259). Para este estudioso, por isso, a escola e a literacia podem sofrer uma influência mais direta das tecnologias mediadas por computador. A ser assim, para MacArthur, as escolas, na sua função de ensinar a ler e a escrever, têm de estar mais abertas a estes meios do que estiveram a outros *media* mais populares (rádio, televisão e cinema). Na verdade, a conjugação de meios (texto + gráficos + vídeo + som) poderá alargar a literacia normalmente praticada nas escolas. Por outro lado, ainda no dizer de MacArthur, as tecnologias eletrónicas fazem passar os estudantes de meros leitores e consumidores para agentes empenhados na produção e na escrita com implicações em termos da forma como, enquanto pessoas, passarão a comunicar e a compreender o mundo (MacArthur 2008: 248). Nesta linha de pensamento, em Bevort *et al.* (2007: 40), observa-se a importância de, no âmbito da Sociedade do Conhecimento, aproximar os cidadãos da literacia dos *media*, através da inclusão dessa literacia não só no ensino formal, mas também no não-formal. Por sua vez, Pérez Tornero, também reforça a ligação da literacia dos *media* à cidadania quando escreve: “media literacy is a necessary part of *active citizenship*” (2007: 103).

O mesmo autor vê a literacia dos *media* não de modo isolado, mas sim como uma habilidade que implica e envolve as outras literacias: a da leitura e da escrita, a audiovisual e a digital ou da informação (Pérez Tornero 2007:103). Quando bem dominada, esta literacia conjunta contribui para a formação de consumidores informados e de produtores de informação, ao outorgar-lhes um pensamento crítico e uma capacidade criativa de resolver problemas, em virtude de, como ainda referem Zacchetti e Vardakas, ela poder compreender – no sentido da sua possível definição em compreensão – “the ability to access the media, to understand and critically evaluate media contents and different aspects of the media and to create communications in a variety of contexts” (Zacchetti & Vardakas 2007: 117).

Depreende-se que o momento não é só de formar diplomados, é sobretudo de formar cidadãos ativos, com capacidade crítica e aptos a, por sua iniciativa, partirem em busca dos conteúdos de que necessitam e a protegerem-se dos que lhes podem ser prejudiciais.

À criança devem portanto ser facultados tanto o ambiente propício ao contacto com a leitura, a escrita e o material impresso antes de entrar na escola, como uma inevitável familiaridade progressiva e bem orientada com os novos *media*. Provirão certamente desta conjugação efeitos importantes seja em termos de memórias e de inteligências postas à prova e em desenvolvimento, seja em termos do futuro rendimento escolar e da abertura para novos conhecimentos.

Espera-se, por conseguinte, que a escola nos vários níveis, estando obviamente nela incluída a universidade, abra as portas a agentes de aprendizagem bem preparados para o percurso que lhes oferece, de maneira a que dela saiam diplomados com capacidade de enfrentar o mundo do trabalho com as qualificações que a sociedade de hoje reclama.

A Sociedade do Conhecimento em que nos movemos não se compagina porém com cidadãos que se sintam conformados com os seus diplomas. Por outras palavras, a formação contínua aguarda-os e, neste mundo dominado por incertezas, é mais certo que seja menos a sua escolha que prevaleça do que o que lhe possa ser imposto quando tiver de se atualizar. Do ponto de vista cognitivo, independentemente da opção, prosseguir a formação será sempre vantajoso. De resto, também já se tornou hoje um lugar-comum falar de “aprendizagem ao longo da vida” (ver, entre outros Pinto 2008). O provérbio “Parar é morrer” transfere-se assim para o plano intelectual e ganha um sentido quase literal quando deparamos com o caso dos que, chegando à reforma sem nunca se terem preparado para ela, se encontram perfeitamente perdidos sem saber como preencher as horas que antes, enquanto agentes ativos no mercado do trabalho, sentiam que não eram em número suficiente para dar cumprimento a todas as suas obrigações. Na minha opinião, vem a propósito, neste contexto e no âmbito do título desta comunicação, a seguinte passagem extraída de um estudo acerca das práticas de leitura em adultos: “Therefore, it is important to examine adults’ reading practices in contexts outside of school, such as work, family, and leisure” (Smith 1995: 199). Dito diferentemente, a ocupação intelectual, no caso da leitura com as subsequentes implicações ao nível de literacia daí advindas, deve ser uma prática contínua durante a vida.

Salvo raras exceções, também os que passaram pela universidade e que exerceram profissões que lhes exigiam esforço cognitivo sentem necessidade de uma ocupação intelectual, para além necessariamente da prática de exercício físico, a fim de não sentirem o peso da ausência do trabalho que exerceram profissionalmente.

Cada um deve pois encontrar as atividades que melhor se lhe ajustam no que respeita às práticas da literacia. Subentendem-se aqui facilmente a leitura e

a escrita, que devem estar para o desenvolvimento das habilidades ligadas à literacia como a prática repetitiva para as habilidades competitivas dos atletas (ver Smith 1995: 199).

A referência ao que possa ser efetuado no domínio da leitura e da escrita para lá dos muros da universidade justifica-se na medida em que, como adiantam alguns estudiosos, “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” (Kemper *et al.* 2001: 238). Poderá então deduzir-se que o que se investe nas capacidades linguísticas em fases iniciais da vida terá repercussões condizentes ao longo da existência (ver Snowdon, Greiner & Markesbery 2000: 34). Se todas as atividades de lazer, intelectuais ou físicas, são relevantes, revelar-se-á certamente significativa a prática da leitura e da escrita porque contribuirá para a obtenção de níveis de literacia mais elevados e passíveis de oferecer maior resistência a ulteriores declínios ou para a obtenção da desejada reserva cognitiva, *i.e.*, “the capacity of the brain to resist the expression of symptoms in the face of existing neuropathology” (Snowdon 2003: 453), muito embora se tenha também de contar naturalmente com predisposições genéticas difíceis de controlar ou de contrariar (ver Pinto 2010).

A literacia, no fundo basicamente o ensino informal, fora da escola, ocorre porventura mais realçada neste texto do que os anos de escolaridade, facto que nos remete, por exemplo, para o que afirmam Manly *et al.* em relação ao que lhes revelou o seu estudo levado a cabo em pessoas de idade de diversas etnias: “We found that literacy level was a better predictor of decline in memory, executive function, and language skills than was years of education” (Manly *et al.* 2005: 213). Com efeito, com base na mesma fonte, o nível de literacia “does not assume that all persons get the same amount of learning from a certain grade level” (Manly *et al.* 2005: 216). Ademais, estes investigadores consideram que o nível de literacia devia ser uma variável a ser incluída em pesquisas desta ordem, na medida em que o estudo em causa sugere que o nível de literacia é um importante indicador de reserva cognitiva (ver Manly *et al.* 2005: 216).

VI

Para concluir, retomaria a filosofia popular com o provérbio “Mais vale burro vivo do que sábio morto”. Sem pretender comparar o “burro” deste provérbio com o “sábio” que também nele surge, é meu entendimento que, durante a nossa existência, será talvez mais prudente assumir o papel de quem não sabe e deseja

ir continuando a sua atualização, neste caso através da leitura e da escrita, do que de quem, já se achando no limite da sua erudição, prescinde de prosseguir. “Parar é morrer” constituiu precisamente o meu primeiro recurso à filosofia popular.

Tenhamos conseqüentemente como objetivo trabalhar para a “reserva cognitiva” e não nos sintamos nunca satisfeitos com o que tenhamos conseguido acumular até ao momento.

Lembre-mos porém de que a partilha corresponde igualmente a uma atitude benéfica de estar na vida e de que a literacia não se pode circunscrever a um espaço hermético, sem contacto com o mundo que nos circunda com todas as suas particularidades e também obviamente virtualidades.

AGRADECIMENTOS

À Leonor Meneses, o nosso muito obrigada pelo testemunho que redigiu e de que deixamos, neste espaço, alguns trechos. Agradecemos ainda ao autor do trecho por nós transcrito para documentar este texto.

REFERÊNCIAS

- Bevort, E.; Frau-Meigs, D.; Jacquinet-Delaunay, G.; Souyri, C. 2007. From Grünwald to Paris. Why media education? In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 pp.), 37-47. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>; acedido em 18-09-2009.
- Bus, A. G.; van IJzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 65 (1): 1-21.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), (41 pp.). Versão disponível na web em: http://acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm; acedido em 06-06-2004.
- Fabbretti, D.; Zucchermaglio, C. 2002. Scrivere all'università. Rappresentazioni e pratiche di scrittura degli studenti universitari italiani. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. II (1-2): 61-86.

- Flower, L. S.; Hayes, J. R. 1981. Plans that guide the composing process. In: C. H. Friederiksen; J. F. Dominic (Eds.). *Writing process, development and communication*, Vol. II. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Referido por Fabbretti e Zucchermaglio (2002: 80).
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (1): 30-47.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection «Que sais-je?», N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goldman Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*. London and New York: Academic Press.
- Grant-Davie, K. 1995. *Functional redundancy and ellipsis as strategies in reading and writing*. (20 pp.). Disponível na web em: <http://jac.gsu.edu/jac/15.3/Articles/4.htm>; acedido em 28-03-2005.
- Hayes, J. R.; Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing process. In: L. W. Gregg; E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Júdice, J. 1997. Conselhos aos colunistas a benefício da concisão e clareza das suas ideias. *Caderno Vida* do semanário *O Independente*, Secção Bestiário, de 17 de Janeiro de 1997, pp. 50-51.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. 16 (2): 227-239.
- Lanham, R. A. 1979. *Revising prose*. NY: Scribner. Consultado no documento *A Cure for wordiness. Richard Lanham's paramedic method for sick sentences*, disponível na web em: www.ryerson.ca/writingcentre/students/handouts/.../lanham.pdf, (2 pp.); acedido em 05-09-2009.
- MacArthur, C. A. 2008. The effects of new technologies on writing and writing processes. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, 248-262.
- Manly, J. J.; Schupf, N.; Tang, M.-X.; Stern, Y. 2005. Cognitive decline and literacy among ethnically diverse elders. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*. 18 (4): 213-217.
- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, 115-130 (Edição original: 2006).
- Murray, D. M. 1997. *The craft of revision*. 3rd edition. Harcourt Brace, referido no documento intitulado *Revision. Why revision?* (pp. 1 e 2 de 4), disponível na web em: <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>; acedido em 05-01-2007.

- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. 27 (3): 203-225.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. 32 (1): 10-32.
- Pérez Tornero, J. M. 2007. Media literacy. New conceptualisation, new approach. In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association. (258 pp.), 101-114. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>; acessado em 18-09-2009.
- Piaget, J. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Arch. Psychol.* XLVII (183): 237-249.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1975. *La psychologie de l'enfant*. Sixième édition. Collection «Que sais-je?», N.º 369. Paris: Presses Universitaires de France.
- 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.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. M. Brito (Org.) *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*. 73 (2): 445-460.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Hudson, E.; Lawson, E. P. 1996. Knowledge of story-books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. 88 (3): 520-536.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Thomas, E. M.; Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 33 (1): 96-116.
- Serpell, R.; Sonnenschein, S.; Baker, L.; Ganapathy, H. 2002. Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*. 16 (4): 391-405.
- Smith, M. C. 1995. Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*. 31 (2): 196-219.

- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: Findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med.* 139: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, pages 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12; acedido em 26-02-2009.
- Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição. 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sulzby, E.; Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Westby, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. Gitlin-Weiner; A. Sandgund; C. Schaefer (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- Westby, C.; Wilson, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 pp.). Texto inédito referido e citado com a autorização da primeira autora.
- Zacchetti, M.; Vardakas, P. 2007. A European approach to media literacy. In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 pp.), 115-121. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>; acedido em 18-09-2009.

A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?

Reading and writing at university.

How far can the role of the university go in order
to reach their optimization?

Resumo: Na continuidade do que apresentei no II SIMELP (Pinto 2010a), abordarei, nesta terceira edição do simpósio, as habilidades/atividades leitura e escrita na universidade e o papel desta na sua otimização.

A referência a *habilidades e atividades* justifica-se visto que permite que leitura e escrita sejam vistas quer como algo relacionado com capacidades/competências próprias de cada indivíduo, quer como algo que ele executa e que, pela repetição, passa a realizar com mais destreza (ver o(s) efeito(s) Mateus em Stanovich 1986), independentemente contudo da sua qualidade.

Sobre as atitudes e estratégias relativas à leitura, destacaria, pela sua oportunidade, o Vol. III do PISA 2009 (OECD 2010a), porque mostra o que elas significam para a literacia da leitura. Quanto à escrita, temos de admitir que nem todos escrevem da mesma maneira. Seguindo Snowdon (2002: 110 e 115-116), existem os “monofónicos”, *i.e.*, os que escrevem com uma baixa densidade de ideias e que tenderão a justapor acontecimentos, factos, sob forma de listas, e os que se aproximarão da “alta fidelidade”, evidenciando uma escrita com uma elevada densidade de ideias e mais emotiva.

Salientaria ainda a importância de uma escrita com uma elevada densidade de ideias à entrada na universidade, porquanto ela será um bom preditor da densidade de ideias na escrita das pessoas de idade e do seu grau de reserva cognitiva (Snowdon *et al.* 1996 e Snowdon 2003).

Uma familiarização crítica com diferentes tipos de escrita repercutir-se-á na qualidade da leitura e numa escrita por objetivos, não somente reprodutiva de conhecimentos.

São igualmente lançadas algumas pistas passíveis de fomentar/inspirar práticas de atuação em sala de aula.

Palavras-chave: leitura/escrita; efeito(s) Mateus; atividades/habilidades; quantidade/qualidade; estilos; intervenção

Abstract: Following the paper I presented at the II SIMELP (Pinto 2010a), in this third edition of the symposium, I will address reading and writing skills/activities at university and the latter's role in their optimization.

The reference to *skills* and *activities* is justified in that they enable reading and writing to be seen either as something related to each individual's abilities/competences, or as something s/he accomplishes and which, by repetition, s/he will come to master (see the Matthew effect(s) in Stanovich, 1986), regardless of its quality. With regard to the attitudes and strategies related to reading, mention should be made of Volume IV of PISA 2009 (OECD 2010a), which highlights their relevance to reading literacy. As for writing, we have to acknowledge that it varies from person to person. According to Snowdon (2002: 110 and 15-116), there are the "monophonic" writers, i.e., those who write using a low idea density and who tend to juxtapose events, facts, in the form of lists, and those who are closer to "high-fidelity", who write with a higher level of idea density and emotion.

The relevance of mastering writing with a high idea density upon entry to university should also be highlighted, because it will be a good predictor of the idea density level of writing and of the cognitive reserve later in life (Snowdon *et al.* 1996 and Snowdon 2003).

A critical familiarisation with different styles of writing will have an influence on reading quality and on writing according to goals, i.e., not merely reproductive of knowledge. Some pointers which can be used to promote and inspire performance in the classroom are also put forward.

Keywords: reading/writing; Matthew effect(s); activities/skills, quantity/quality; styles; intervention

NOTA INICIAL

Na sequência da minha comunicação no II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (Évora, Portugal, 2009) e da versão escrita da mesma (Pinto 2010a), nas quais chamei a atenção para a pertinência de um exercício assíduo de práticas radicadas na escrita ou a elas associadas desde os primeiros anos de vida (ver, entre outros, Pinto 2010b; 2010c; Russ 2009), durante a escolaridade nos seus vários níveis e após essa etapa (ver Sternberg 2009: xv; Pinto 2010c), em consonância com uma atitude que salvguarde o uso do oral e da escrita num processo de aprendizagem ao longo da vida formal, não formal ou informal, retomo neste texto, em obediência ao seu título, aspetos que se me afiguram relevantes no domínio da leitura e da escrita em meio universitário.

A ATENÇÃO DEDICADA À LEITURA E À ESCRITA

À leitura e à escrita não terá sido sempre atribuída a mesma atenção. Sternberg (2009: xv) inicia o prefácio à obra *The psychology of creative writing* (Kaufman & Kaufman (Eds.) 2009) de uma maneira que não deixa dúvidas a esse respeito: “For many years, writing skills were treated as the ugly stepsister of reading skills”. De acordo com Sternberg (2009: xv), os testes destinados a avaliar a aptidão e a capacidade verbais não contemplavam a escrita, em virtude muito possivelmente de a escrita se prestar menos do que a leitura a avaliações objetivas. Wallace, Stariba e Walberg (2004: 7) também alertam para a existência de mais pesquisa científica dedicada à leitura do que às três competências verbais (“writing, speaking and listening”) de que se ocupam na sua obra.

Provavelmente não será casual que o conhecido PISA (*The Programme for International Student Assessment*) (OECD 2010b, PISA 2009) apresente como subtítulo do Volume I “Student performance in **reading**, mathematics and science” (sublinhado meu). E também não será surpreendente que tenha sido implementado, em Portugal, um Plano Nacional de Leitura¹ que, como o próprio nome indica, trata essencialmente da leitura. Ora, estou em crer que, na nossa sociedade, se justificaria igualmente a criação de um programa que incidisse sobre a escrita, a qual, em meu entender, exerce um efeito muito singular não somente na forma de pensar e de aprender, mas também no desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Tynjälä, Mason & Lonka 2001: 17 e 19; Pinto 2008: 96-100).

Neste contexto, manifesta-se relevante constatar que a *International Reading Association* (IRA) foi criada em 1956², não existindo – tanto quanto me foi dado obter na pesquisa que efetuei – nenhuma sociedade/associação similar dedicada à escrita. Muito desejaria que a minha pesquisa não tivesse sido feita com a profundidade necessária e que exista na realidade uma sociedade/associação que atue a nível da escrita como o faz a IRA no que concerne à leitura.

Ainda a este propósito, Graham (2008:187) apresenta-nos uma nota interessante acerca do momento em que as ciências cognitivas terão sido pela primeira vez aplicadas à escrita. As datas avançadas por Graham remetem para uma conferência interdisciplinar que se realizou em 1978 na *Carnegie-Mellon*

¹ Ver documento *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese* (10 pp.), disponível na web em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlrv/uploads/relatoriosintese.pdf>; acedido em 16-02-2010.

² Informação disponível na web em <http://www.reading.org/General/AboutIRA.aspx>; acedido em 15-07-2011.

University e para a publicação das comunicações nela apresentadas na obra de 1980 intitulada *Cognitive processes in writing* (Gregg & Steinberg (Eds.) 1980).

Não menos pertinente será acrescentar que uma parte não despidianda dos periódicos que Graham consultou, entre 1980 e a primavera de 2004, para escrever o seu texto exhibe títulos que incluem a palavra “reading” (Graham 2008: 189).

Como tentarei mostrar no decurso deste artigo, importa que se sinta a existência de uma relação, de uma interação, entre a leitura e a escrita, atitude que não se compagina porém em absoluto com abordagens que tornem a leitura e a escrita mutuamente impermeáveis, salvo, como é evidente, as que visem os estudos individualizados de cada uma delas por força das exigências das pesquisas que se pretendam levar a cabo ou o ensino de habilidades/competências básicas (Tynjälä 2001: 50). Este modo de olhar a leitura e a escrita, que se coaduna com um assumir alternado, por parte de quem escreve nomeadamente um ensaio, de vários papéis de leitor e de agente de escrita (Tynjälä 2001: 44), encontra eco logo na primeira parte do título deste texto mediante a presença da conjunção “e” entre esses dois termos (leitura e escrita). A segunda parte do título, por sua vez, ao apelar para um operar no sentido da otimização da leitura e da escrita, coloca-nos numa posição de (re)equacionamento da sua quantidade vs. qualidade (Tynjälä, Mason & Lonka 2001: 19) e consequentemente do(s) efeito(s) Mateus³ na área que nos concerne neste momento e, comparativamente, noutras (Merton 1968; Walberg & Tsai 1983; Walberg *et al.* 1984; Stanovich 1986; Tierney & Shanahan 1996: 247; Nystrand, Gamoran & Carbonaro 2001: 79). Além disso, situa-nos perante a necessidade de distinguir, na temática que nos ocupa, a(s) atividade(s) da(s) habilidade(s) (Boscolo & Mason 2001: 84; Nystrand, Gamoran & Carbonaro 2001: 77 ss.; Wallace, Stariba & Walberg 2004).

O(S) EFEITO(S) MATEUS NA LEITURA E NOOUTRAS ÁREAS

O(s) efeito(s) Mateus, baseado(s) na parábola dos talentos segundo São Mateus (ver nota 3 deste texto), conforme pude verificar na literatura que consultei, não se aplica(m), como nos prova exemplarmente Stanovich (1986), só

³ O(s) efeito(s) Mateus tem/têm origem na seguinte passagem da parábola dos talentos segundo São Mateus: “porque ao que tem dar-se-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, ser-lhe-á tirado até mesmo o que tem [...]” Bíblia Sagrada (1968: 1693), Mt. 25, 29.

à leitura, área na qual, é minha suposição, esse(s) efeito(s) talvez se encontre(m) mais divulgado(s) ou seja(m) mais conhecido(s)⁴. Sucede que esse(s) efeito(s) também pode(m) surgir convocado(s) com o intuito de ilustrar(em) diferentes tipos de produtividade em variados domínios (economia, educação, psicologia) (Walberg & Tsai 1983; Walberg *et al.* 1984) e o que se observa na ciência (Merton 1968).

O artigo de Merton (1968) dificilmente será lido com indiferença por aqueles que, apesar de apresentarem “early educative experience”, “current educative activities” e “motivation” (Walberg & Tsai 1983: 359), talvez nunca venham a retirar daí os esperados benefícios. O excerto que se segue do artigo de Merton (1968: 62 (p. 7 de 8)) ilustra bem o que o parágrafo anterior visa encerrar como mensagem: “The Matthew effect may serve to heighten the visibility of contributions to science by scientists of acknowledged standing and to reduce the visibility of contributions by authors who are less well known”.

Esperemos todos que, em termos de leitura e de escrita, a parábola dos talentos não se encontre tão permeável a certas forças externas e seja usada com o fim de evidenciar os condicionamentos que propiciam os mais diversos desempenhos resultantes – dentro do possível – de diferenças estritamente individuais.

Stanovich (1986) enumera alguns fatores que podem influenciar as diferenças individuais no rendimento da leitura. Alguns dependerão mais do sujeito, outros mais do meio, em resultado sempre da natureza mais ou menos ativa de ambas as partes. Entre os aspetos que mais interessarão no âmbito deste texto, destaque então, firmada em Stanovich (1986: 380-384), os seguintes: 1) a correlação entre a capacidade de leitura e o conhecimento de vocabulário, ou seja, a contribuição da leitura para o crescimento do vocabulário e a associação entre a variação do conhecimento de vocabulário e o rendimento na leitura; 2) o desenvolvimento da competência na leitura e o volume de experiência nessa atividade, devedor também de uma exposição ao material impresso cuja acessibilidade é muitas vezes alheia ao sujeito; 3) a base do conhecimento pré-existente, obtido através de muita leitura e de uma maior exposição ao material impresso, como facilitador da aprendizagem; 4) a exposição ao material de leitura e as correlações entre o organismo e o meio (de tipo ativo ou passivo), em resultado obviamente das interações em jogo (ver, em relação a este tópico, Daneman 1996).

⁴ No Vol. III, p. 32, do documento OECD (2010a). PISA 2009, lê-se: “Stanovich (1986) describes a circular association, the so-called Matthew effect, between reading practices and achievement. Better readers tend to read more because they are more motivated to read, which, in turn, leads to improved vocabulary and comprehensive skills.”

Dos pontos acima listados, alguns transcendem inclusive a motivação do sujeito e a sua propensão para a leitura, porquanto estão condicionados por fatores de outra ordem. Quando se faz alusão à exposição ao material impresso e ao conhecimento de vocabulário, torna-se inevitável pensar nos que, por razões sobretudo económicas, não têm a mesma facilidade de aceder ao material impresso e naqueles que não vivem em ambientes propiciadores de um convívio assíduo e enriquecedor com o oral e com a escrita. Faz assim todo o sentido que se tenha sempre presente a ideia das diferenças individuais com origem endógena ou exógena.

A QUANTIDADE E A QUALIDADE NA LEITURA E NA ESCRITA

A quantidade e a qualidade nestas duas atividades revelam-se variáveis que necessitam de ser observadas à luz das metodologias adotadas e do desdobramento da leitura e da escrita noutras atividades. Tierney e Shanahan, considerando a leitura e a escrita de modo entrelaçado, enumeram, entre essas atividades, “note taking, drafting, reviewing, reading, note taking again, and so on” (Tierney & Shanahan 1996: 265). (Ver, a este respeito, Hayes & Nash 1996: 40, 53-55.) Não se espere, porém, que, mesmo com o exercício em quantidade de atividades como as focadas, se venha a conseguir automaticamente a qualidade desejada. Muito pode ser feito através de exercícios que sensibilizem para os vários aspetos que o leitor e quem escreve precisam de ter em conta; no entanto, quando é indispensável uma leitura mais integradora, mais crítica, porque apoiada em conhecimento previamente obtido por meio de outras tantas leituras e de discussões com elas relacionadas, e uma escrita mais tendencialmente criativa porque transformadora e não simplesmente reprodutiva (Boscolo & Mason 2001: 85), é sabido que a tarefa não se encontra facilitada para muitos. Afinal, sem embargo da sua importância, não estão somente em causa os afetos, imagens e outras reações sensoriais que o texto por via do seu autor desperta nos leitores, nem a diferença de sensibilidades dos leitores às diferentes formas de escrita (Lindauer 2009). Kaufman e Kaufman, nas considerações que tecem à proposta de Lindauer, mostram como este estudioso defende sobretudo o estudo das diferenças individuais no que se reporta, por um lado, à receptividade do leitor à linguagem literária e, por outro lado, à capacidade do escritor para utilizar uma linguagem que conduza o leitor aos sons, imagens e sentidos da narrativa (Kaufman & Kaufman 2009: 356). Esta nota mais direcionada para a escrita criativa e para o tipo de leitura a que obriga

patenteia que a qualidade pode atingir um nível próximo do que nos é apontado acima do ponto de vista da produção e da recepção, não estando contudo necessariamente condicionada pela quantidade do material escrito ou lido. A quantidade não é sempre sinónimo de qualidade também na leitura e na escrita e, portanto, é fundamental que não experimentem, por variadas razões, ansiedade ou qualquer outro comportamento menos desejado (Hayes 1996: 11) os que não alcançam os fins esperados. Pourjalali, Skrzynecky e Kaufman (2009) testemunham, no início do texto que nos oferecem sobre o escritor criativo, o que sentiram ao escrevê-lo numa mescla de bloqueio, ligeira ansiedade e depressão esporádica. Afirmam, todavia, que são, apesar de tudo, dos profissionais da escrita que têm mais sorte, na medida em que, sendo escritores académicos, a sua escrita obedece a regras e a uma estrutura que os preservam do que é reivindicado internamente pela escrita criativa. Relativamente à visão que estes investigadores nos dão da escrita académica, não me abstenho de transcrever o seguinte: “The fear of a blank page can be overcome by the creation of the title page, insertion of the author’s contact information, and the importation of references” (Pourjalali, Skrzynecky & Kaufman 2009: 23). Acrescentam ainda: “In academic writing, gathering sources and reflecting other people’s ideas constitute research; in poetry, these actions can be called plagiarism.” (Pourjalali, Skrzynecky & Kaufman 2009: 23).

Não obstante a quantidade não significar qualidade, convém que a escrita seja praticada com alguma assiduidade para que não provoque bloqueios inclusivamente em quem não necessita de a usar com fins muito exigentes. Retomaria neste texto o que escreve Girolami-Boulinier sobre o uso do oral e da escrita em populações mais idosas no intento de sensibilizar quem ler as suas palavras para a necessidade de ver na escrita uma modalidade de uso da língua (Marcuschi 2001: 25) que não cessa de surpreender e na qual é necessário investir com firmeza. Lê-se então num dos artigos de Girolami-Boulinier: “Si déjà en langage oral la moyenne est plus faible que celles des groupes de référence, elle s’effondre littéralement en langage écrit” (Girolami-Boulinier 1985: 373). No mesmo artigo, a autora prossegue: “Les 90 ans ne refusaient jamais de parler, mais ils étaient très réticents pour écrire. D’où la prudence effective de leurs réalisations écrites. Le style est d’ailleurs souvent heurté et traduit les inquiétudes successives.” (Girolami-Boulinier 1985: 375). (Para mais informação relativas a este assunto, ver: Girolami-Boulinier 1983; 1987; 1989; 1990; 1993a). Contra o poder inibitório que a escrita parece possuir, há que intervir ativamente, quase em permanência, com vista a que não se venha a instalar qualquer tendência para a rejeição.

A comunicação mediada por computador pode levar a pensar que a escrita é mais usada hoje e que estão conseqüentemente estabelecidas as condições para que não se verifiquem bloqueios perante esta atividade (ver Pinto 2010a: 124-125). Lembro contudo que será prudente analisar o tipo de escrita que é praticada na comunicação mediada por computador e que será oportuno localizar essas produções escritas ao longo do *continuum* dos gêneros textuais para a fala e para a escrita propostos por Marcuschi (2001: 38). Este acadêmico faz alusão à fala e à escrita neste enquadramento porque defende que não são dois polos opostos de uma relação dicotômica (Marcuschi 2001: 37). Interessa por isso situar, no referido *continuum*, as várias escritas que usam o computador como meio e observar em que medida são todas representativas da escrita não inibitória.

A leitura, por seu turno, requer, à semelhança do que se passa na audição (“listening”), uma capacidade de evocar efetivamente um processamento alicerçado no conhecimento (Daneman 1996: 526 e 531). Se tal não ocorrer, a quantidade não contribuirá certamente para a qualidade.

A RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA

Proponho-me pois, sempre apoiada teoricamente, lançar algumas pistas que possam vir a ser de alguma utilidade para quem ensina e está consciente de que a sua profissão não prescinde nem da leitura, nem da escrita, nem do discurso oral, nem de saber escutar atentamente (Daneman 1996: 526; Wallace, Stariba & Walberg 2004: 13).

Partilho também o pensamento de Tierney e Shanahan (1996: 272) quando advertem que a escrita e a leitura em conjunto propiciam operações de raciocínio mais diversificadas do que a escrita e a leitura abordadas isoladamente. Estes investigadores ainda adiantam que deveria operar-se uma mudança no que se entende por literacia. Noutros termos, quem estuda a literacia devia focalizar a sua atenção em simultâneo na leitura e na escrita e não optar por uma ou por outra (Tierney & Shanahan 1996: 274). Acreditam estes estudiosos que, na atualidade e na nossa sociedade, para que a leitura e a escrita possam ser bem compreendidas, devem ser usadas, aprendidas e vistas conjuntamente (Tierney & Shanahan 1996: 275).

Com efeito, não há leitura sem escrita, nem escrita sem leitura. Ambas as práticas devem gerar em quem lê e em quem escreve o sentimento de que a leitura e a escrita se encontram inter-relacionadas e interatuam entre si. O resul-

tado dessa inter-relação ou interação depende naturalmente do grau de proficiência dos agentes envolvidos nessas duas atividades.

O recurso, neste momento, à terminologia cinematográfica contribuirá para que nos aproximemos metaforicamente dos olhares diversos de quem lê e de quem escreve e conseqüentemente dos menos ou mais proficientes. Como no cinema, embora por razões distintas, podemos na leitura e na escrita encontrar pessoas que se posicionem como se estivessem a captar um grande plano/um primeiro plano ou um plano geral. Se na leitura e na escrita surgirem dificuldades que provenham de problemas de integração de informação ou de operação de inferências, é bem provável que nos encontremos face a indivíduos que estejam a atuar em termos de grandes planos/primeiros planos perdendo assim o plano geral (ver, no tocante à leitura, Daneman (1996: 526-527) e, em relação à capacidade de pensar ao mesmo tempo no todo e nas partes, Pinto 2011). Ademais, no caso da leitura, pode estar em causa a capacidade da memória operatória que terá a seu cargo o processamento e o armazenamento da informação. Quem for eficiente em todos os processos que compõem a leitura, com as inevitáveis repercussões na escrita uma vez que a leitura a integra, não ocuparão tanta capacidade dessa memória para executar os processos inerentes à leitura (com implicações indubitavelmente na escrita) e disporão de uma maior capacidade funcional para o armazenamento temporário (Daneman 1996: 527-528).

Importa por conseguinte que cada um tire partido, ao longo da sua existência, dessas capacidades cognitivas e de outras tantas para conseguir desempenhos verbais (orais ou escritos) que vão ao encontro de produções caracterizadas por uma densidade de ideias⁵ que seja razoável e que contribua para discursos produzidos durante a vida que não sejam nem vagos, nem redundantes, nem tangenciais. Snowdon (2002: 116) chega até a aventar que os que escrevem com uma baixa densidade de ideias tendem para o que designam por “listers”, contrastando essa escrita com a que revela uma elevada densidade de ideias e mais emoção. Além disso, este académico vê também nas produções escritas que estudou casos que estão mais próximos de um estilo “monofónico” e casos que tenderão para a “alta fidelidade” (Snowdon 2002: 110). Estas duas categorias não devem ser tomadas como alternativas, mas sim integradas numa dimensão dicotómica vista num *continuum* (em relação a este tipo de aborda-

⁵ A densidade de ideias, tomando por fonte o *Nun Study*, é definida como “the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon, Greiner & Markesbery 2000: 35). Ver também Kemper & Sumner (2001: 315) e Kemper *et al.* 2001: 229).

gem aplicado às dimensões dicotômicas, ver o que Felder (1993: 287) avança relativamente aos estilos de aprendizagem).

ATIVIDADE E HABILIDADE: AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E OS ESTILOS DAÍ DECORRENTES

À guisa de ilustração do que pode ser um estilo que se situe entre o polo designado por “alta fidelidade” e o “monofónico”, entre o que apresenta uma elevada densidade de ideias e o “lister” ou entre o transformador e o reprodutivo (Hand, Prain & Yore 2001: 111-112), seguem-se as primeiras seis linhas de dois trabalhos sobre o bilinguismo escritos por duas estudantes do primeiro ano de um mestrado em que participei como docente no ano letivo de 2010-2011:

I

Numa Europa multilingue e multicultural, atravessada por graves problemas sócio-económicos, é hoje, mais do que nunca, indispensável que a escola saiba receber, preparar e integrar os seus alunos de e para ambientes pluriculturais e plurilingues.

Numa Europa que promove (ou força) a mobilidade, a importância do domínio de duas ou mais línguas (bilinguismo/plurilinguismo) é inegável a tal ponto de constituir um fator de sucesso ou insucesso de integração no mundo do trabalho.

II

Segundo [...], o bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas por um indivíduo ou por uma comunidade de falantes.

O autor defende que existem vários tipos de bilinguismo: No caso do “bilinguismo aditivo”, o falante adquire uma segunda língua sem perder competências da primeira [...].

Tendo em conta o que acabámos de referir, concluímos que os bilingues não formam um grupo homogéneo.

Estamos naturalmente perante duas produções escritas bem redigidas, mas que não nos impedem de sentir que não se situam em pontos idênticos dos *continua* que têm como extremos as categorias acima mencionadas. Também não podemos afirmar que não esteja por detrás de cada estudante a mesma quantidade de uso da leitura e da escrita. Estes dois excertos permitem-nos antes olhar criticamente para o que se pode entender por atividade e habilidade.

As distinções feitas por Snowdon servem por isso para que encaremos a escrita, em simultâneo, como atividade, independentemente das várias tare-

fas/atividades que requer, e como habilidade. A despeito de não ser muito do meu agrado, recorro nesta oportunidade a um dicionário de psicologia para traduzir com mais precisão o que quero que se entenda por habilidade. Doron e Parot apresentam a seguinte definição do termo “habilidade”: “Conjunto circunscrito de competências que se efectivam nos comportamentos eficazes e que resultam, em geral, de uma aprendizagem, **eventualmente favorecida por disposições ou aptidões inatas**” (sublinhado meu) (Doron & Parot 2001: 375). Com esta definição, pretendo que sobressaia que a minha leitura de habilidade transcende todo um somatório de atividades que se possam efetuar tendentes à obtenção de desempenhos razoáveis, na medida em que comporta um valor acrescentado capaz de raiair, em certos momentos, o criativo.

Não será porventura fácil desenvolver, por exemplo, em quem escreve condições que lhe confirmam a habilidade tal como é definida por Doron e Parot. Tudo deve, todavia, ser feito para que ele alcance uma competência compatível com os tipos de escrita que lhe vão sendo solicitados ao longo da sua escolaridade e mesmo depois de a ter concluído. A exposição ao material impresso é essencial; no entanto, poderá generalizar-se à leitura e à escrita o que Seliger (1977: 275) avisa quando se refere à língua: “Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn’t catch it automatically.”

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO NA LEITURA E SEUS EFEITOS NA ESCRITA

Seliger abre-nos assim caminho para pensarmos na necessidade de se investir na leitura e na escrita, e de se ver, no que à leitura respeita, a compreensão como o seu objetivo mais importante (Daneman 1996: 532). Girolami-Boulinier (1993b: 42) chamava sempre com insistência a atenção para a importância da compreensão na leitura. A este propósito, Daneman partilha com o leitor o conhecido aforismo de Sir William Osler: “«it is easier to buy books than to read them and easier to read them than to absorb them.»” (Daneman 1996: 532). A leitura é na verdade constituída por etapas e a absorção, a compreensão, resalta para mim como a mais relevante. O Vol. I do OECD (2010b). PISA 2009, p. 37, principia exatamente a definição que oferece de literacia da leitura pela compreensão dos textos escritos.

Uma estudante do 1.º ano de um dos mestrados em que lecionei no ano letivo de 2009-2010 escreve acerca do ato de ler:

Ler é também compreender, daí que o leitor se projecte no texto transportando toda a sua vivência pessoal, as suas emoções, os seus preconceitos, expectativas, etc., em busca do sentido. Com a imaginação do leitor constroem-se imagens daquilo que se está a ler. Além de adquirir mais conhecimentos e cultura, somos levados à reflexão sobre nós mesmos.

Também sei que aprendo mais quando compreendo a matéria em vez de a memorizar, o que me ajuda na concentração e facilita a sua compreensão. Ao sabermos as ideias principais, sabemos explicar o que aprendemos ao ler.

Entendo que só se poderá passar a um escrita capaz de atingir os seus objetivos principais a partir do momento em que a compreensão assume um papel dominante na leitura. Consequentemente, um desses objetivos coincidirá por certo com a transmissão através dessa modalidade de uso da língua do que o agente da escrita conseguiu apreender também por via da leitura.

Para que os estudantes consigam níveis de desempenho na leitura e na escrita cada vez mais elevados, devem praticá-las com continuidade e sob uma orientação rigorosa e competente, num processo de aprendizagem em que eles próprios sintam os seus progressos porque se foram apercebendo da necessidade de irem introduzindo mudanças de estratégias ao longo da sua escolaridade.

A LEITURA DIVERSIFICADA E AS SUAS VANTAGENS

Por outro lado, a leitura de vários géneros textuais cria leitores mais flexíveis que estarão mais aptos a partir para diferentes escritas e a adaptar às várias circunstâncias o que foram retirando como ensinamentos das suas práticas. A variedade do material lido, em conformidade com a citação que se segue, também consta como uma vantagem no Vol. III, página 13, do OECD (2010a). PISA 2009: “The results from PISA suggest that, although students who read fiction are more likely to achieve high scores, it is students who read a wide variety of material who perform particularly well in reading.” Mais pode ainda ser encontrado a este respeito na página 39 do volume acabado de indicar do PISA 2009, que alerta igualmente para a relação entre os hábitos de leitura e de aprendizagem dos estudantes e os seus desempenhos enquanto leitores, baseados no seu conhecimento e em estratégias de aprendizagem específicas (Vol. III do OECD (2010a). PISA 2009: 25-57).

Práticas que incentivem, nos jovens e não exclusivamente nestes, a velocidade de leitura, a fluência verbal, a capacidade de definir palavras e a produção de discursos concisos e ricos de conteúdo ajudarão certamente a melhorar os

seus desempenhos e a evitar que, com o avançar da idade, a sua capacidade linguística possa vir a ser afetada (ver Kemper *et al.* 2001: 238)⁶.

FORMAS DE INTERVIR COM VISTA À TRANSFERÊNCIA DE ATITUDES: A ESCRITA E A LEITURA EM AÇÃO

É indubitável que a leitura contribui para a formação do conhecimento a par da escolaridade e das vivências complementares que se vão registando ao longo da vida. Significa isto que, aos poucos, todos estamos mais ou menos habilitados para opinar até certo grau sobre determinado assunto. No tocante aos estudantes, subscrevo o que Tynjälä, Mason e Lonka afirmam: “Student’s minds are not empty containers but instead students already have beliefs, ideas, and conceptions.” (2001: 17). Esta observação reveste-se de singular interesse porque não é pouco frequente sentir que os estudantes reagem mal quando se lhes solicita que escrevam sobre um dado tema antes de lhes ter sido fornecida bibliografia em que se possam apoiar. Comentam inclusivamente que nunca leram nada sobre o tópico e que, por isso, não sabem o que escrever. As palavras de Tynjälä, Mason e Lonka (2001) reconfortam-me, visto que a sua visão vai ao encontro da minha atuação em aula quando peço escritas livres no princípio do ano em determinadas unidades curriculares, e mostram-me que não devo abandonar esse procedimento. Na linha do exposto, os autores acrescentam: “Students should be encouraged to generate ideas and inferences even before they know a domain well and they should be given feedback on these ideas, helping them to revise, elaborate and reflect on their ideas.” (Tynjälä, Mason & Lonka 2001: 17).

A passagem reproduzida traduz com justeza o que procuro fazer com os estudantes sempre que lhes solicito escritas livres logo nas primeiras aulas e quando os preparo posteriormente para a reformulação desses primeiros textos a partir da matéria que lhes transmito e da bibliografia que lhes recomendo para a sustentar teoricamente. Trata-se de um exercício de escrita que implica

⁶ A escrita e a leitura, ao manifestarem vivências particulares com a linguagem e com tudo em que estão implicadas e que implicam, podem gerar uma reserva cognitiva que faça com que o cérebro resista à expressão de sintomas quando existam já neuropatologias (Snowdon 2003: 453). Apesar de Snowdon alertar para o facto de poderem existir predisposições genéticas passíveis de impedir que os investimentos feitos ao longo da vida com a aprendizagem possam não acarretar as consequências almejadas (Lemonick & Park 2001: 6 de 9), nunca será demasiado insistir que vale sempre a pena investir na aprendizagem ao longo da vida dentro das possibilidades de cada sujeito.

uma revisão constante dos textos por eles escritos e portanto um repensar das ideias neles presentes com vista ao seu enriquecimento. Realçaria mesmo que, à medida que os estudantes operam a revisão dos seus textos, vão sentindo que as ideias iniciais apresentadas por cada um são afinal válidas, muito embora necessitem de ser mais exploradas, o que nutre a sua autoestima, e que a escrita representa uma relação mútua entre o pensamento e a linguagem num exercício psicolinguístico por excelência.

Nas unidades curriculares por mim lecionadas que se prestam mais ao estudo crítico de textos sobre as temáticas que integram o programa, os estudantes habituam-se a lidar com os diferentes materiais sugeridos ou facultados por forma a destacarem, retirarem, anotarem, manipularem, integrarem e refletirem sobre o que lhes começa a fazer sentido nessa bibliografia em consonância com a teoria que lhes é simultaneamente dada a conhecer. Dessa maneira, conseguem aprender a relacionar, nos vários textos, os diferentes pontos de vista sobre o mesmo tópico e ficam igualmente mais sensibilizados para as terminologias utilizadas.

Uma leitura crítica e sustentada da bibliografia permite-lhes que passem a lê-la numa outra perspetiva e a conferir-lhe importâncias distintas de acordo com o que dela pretendem retirar. Também lhes propicia uma passagem à escrita, no caso de lhes ser solicitado um pequeno ensaio, já com uma acuidade especial que lhes possibilita, conforme avançam Boscolo e Mason (2001: 88), “expose, reason, reflect, argue, communicate about ideas and beliefs, inform, explain”.

Este posicionamento dos estudantes perante a leitura e a escrita é relevante porque os faz adquirir autonomia e flexibilidade na qualidade de agentes dessas duas práticas e capacidade para atingirem uma compreensão dependente de processos de pensamento de níveis mais elevados (Boscolo & Mason 2001: 101), tangendo naturalmente a metacognição na medida em que estiverem atentos à sua atividade cognitiva enquanto leem e escrevem (Boscolo & Mason 2001: 85).

O rigor posto na leitura vai sem dúvida repercutir-se na precisão que a escrita exige. O conhecimento dos conteúdos é imprescindível, mas também se torna necessário analisar como esses conteúdos são ensinados a fim de que, quando se passar à escrita, não se percam os pormenores em favor do todo ou o geral em favor das partes. Regressando aos aludidos grandes/primeiros planos e aos planos gerais, se os transpusermos para a escrita, o leitor terá de saber jogar com ambos para que, na altura em que lhe é solicitada a composição de um texto, possa agir de maneira a indicar com exatidão a quem o vier a ler as fontes que serviram de suporte às suas interpretações das leituras feitas.

Vejamos como a estudante de mestrado já mencionada descreve a sua leitura jogando com as partes e o todo:

Para melhor aproveitamento da leitura ou estudo, faço sempre uma pré-leitura que se traduz em ler os títulos e os subtítulos, ver as figuras quando as houver e ler as partes do texto que estão em destaque. Assim, consigo de imediato ficar a saber do que trata o texto e assim orientar o meu estudo para os aspectos mais relevantes da matéria. Depois, faço uma leitura global para localizar as ideias principais e ficar com uma ideia geral. A partir daí sublinho os aspectos mais importantes e anoto as palavras-chave.

Não é igualmente de descurar a possibilidade de existir mais do que um tipo de leitura como nos mostra de seguida a estudante acabada de citar:

Os vários tipos de leitura: podemos fazer uma leitura rápida, tipo folhear rapidamente um jornal, um manual, etc., para encontrar uma data, um nome, um número telefónico, um conceito, uma definição, isto é, encontrarmos algo específico; podemos ler só o título, subtítulos, nome do autor, a fonte do texto, ilustrações, etc., para entender as ideias e os conceitos principais. A diferença entre estes dois tipos de leitura é que, no 1.º caso, o leitor sabe o que está a procurar (informação específica), no 2.º caso, o leitor procura o sentido geral do texto, o que o leva muitas vezes a decidir como o vai ler se detalhadamente ou não.

Dependendo da natureza dos textos, quem os trabalha deve estar preparado para deles extrair o essencial e para examinar como as matérias se encontram articuladas.

A mesma estudante de mestrado escreve a este respeito:

Dada a quantidade de textos lidos para a realização de qualquer trabalho, deve-se começar por procurar a ideia central que o autor defende no seu texto e de que forma esta se relaciona com as ideias que nos interessam. Nem todas as ideias têm a mesma importância. Há uma ideia central do texto que num processo de relacionamento mais ou menos importante depende de outras servindo de fio condutor para lhe dar coerência.

A qualidade das notas que os estudantes retiram dos textos revela-se de grande relevo. Os professores devem tudo fazer para que essa atividade seja executada em proveito máximo dos estudantes, atendendo ao carácter decisivo da sua qualidade como avançam Tynjälä, Mason e Lonka (2001: 21). Ademais, devem estar atentos a outras estratégias de estudo e ao desenvolvimento, por

parte dos estudantes, do conhecimento metacognitivo acerca de tipos efetivos de estudo (Tynjälä, Mason & Lonka 2001: 21). Haverá os que são mais *verbatim* quando tomam notas e os que o fazem já apoiados numa interpretação. Os primeiros devem jogar com essas notas como suportes conducentes ao estabelecimento de pontes entre os assuntos tratados, quer no interior de um determinado texto, quer em textos diferentes. Esses estudantes precisam de sentir que tais notas não podem ser retomadas na íntegra nos seus textos, mas que devem ser antes tidas como base de trabalho para a sua compreensão da leitura e para a sua escrita.

A autora dos comentários anteriores relata assim, como estudante, a sua experiência de leitor:

No fim, é bom avaliarmos o que estivemos a ler, seja por escrito ou oralmente, tentar reconstruir o esquema de memória. Para realizar uma boa aprendizagem não se deve ler o texto uma única vez, tem que se estudar escrevendo, tomar notas, construir esquemas e essencialmente relacionar a matéria nova com os conhecimentos já adquiridos, ampliando a percepção das novas expectativas. Não esqueçamos que a leitura está associada a outras habilidades [...]. Quanto mais se lê, melhor se pensa, melhor se escreve.

No ato inerente à escrita, foi já feita referência à revisão, ou seja, o terceira maior processo cognitivo que integra esse ato de acordo com o modelo original de escrita de Hayes e Flower (1980, referido por Hayes 1996: 2-4 e McCutchen 2008: 115)⁷, que comporta também os processos de planificação e de tradução. A revisão primitiva sofreu depois uma expansão para abarcar, entre outros, a interpretação de texto, a planificação passou a ser integrada na reflexão, categoria de cunho mais abrangente, e a tradução foi incluída no processo mais geral de produção de texto (ver Hayes 1996 e McCutchen 2008: 115). Outras possibilidades de decomposição do processo global da escrita contemplam naturalmente a planificação, embora possa ser rotulada de outra forma, e infalivelmente a revisão⁸. A revisão, extremamente dependente da leitura (Hayes 1996: 13 ss.), constitui um processo cognitivo crucial da escrita e a sua importância, em especial no que concerne à escrita criativa, pode contrariar a ideia do “genius myth”. Kaufman e Kaufman (2009: 360) escrevem a este propósito: “In contradiction to the genius myth, several authors emphasize the importance

⁷ Este modelo foi retomado e reelaborado mais tarde (ver Hayes 1996).

⁸ Ver p. 1 do documento *Revision. Why Revision?* (4 pp.), disponível na web em: <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>; acedido em 05-01-2007.

of revision.” Interessa observar como Graham e Harris (1996: 350), se bem que pensando numa população particular, descrevem a revisão como “house cleaning” e “cleaning up speech”, além de assinalarem um outro objetivo da escrita destinado a “cut away the fat”, que não poderá ser aplicado genericamente sobretudo no caso de produções escritas menos ricas em ideias e em pormenores.

O primeiro processo cognitivo do modelo original de escrita de Hayes e Flower (1980)⁹ diz respeito à planificação. Acontece que a motivação anda muito ligada a esse processo como, de resto, aos restantes e assume um papel de vulto porque, conforme adiantam Hayes e Nash (1996: 49), “[i]f people who write well plan a lot, that does not imply that teaching people to plan a lot will help them to write well.” Sentir os estudantes motivados pode por consequência encorajar o professor a efetuar com eles um trabalho conjunto, em colaboração, que exija, por exemplo, uma planificação por analogia, que radica na concretização de uma tarefa com fundamento numa outra similar executada anteriormente (Hayes & Nash 1996: 35-36), não obstante não prescindir na totalidade da abstração¹⁰.

Na oficina de escrita que organizei com quatro estudantes de mestrado, tomou-se como ponto de partida a planificação por analogia e serviram de modelo dois textos/excertos que ocorrem em Day (1980: 98-99): um que documenta as características linguísticas de um texto em “written mode” (modo escrito), destinado a ser lido silenciosamente, a ser visto, e outro que representa a versão em “oral mode” (modo oral) do primeiro texto com todos os ajustamentos linguísticos necessários, destinado a ser lido em voz alta, a ser ouvido.

Cumpre-me registar que os meus estudantes, nesta altura, estão também já sensibilizados para o que significa, em matéria de memória, ler um texto que têm diante dos olhos e ouvir um texto que está a ser lido por terceiros.

Se aludi à planificação por analogia, é justo sublinhar que este trabalho conjunto de escrita se revestiu de sucesso graças a uma leitura muito minuciosa e discutida do artigo de Odisho (2007) que serviu de suporte em termos de conteúdo à sua elaboração, a uma redação muito pensada e demorada e a sucessi-

⁹ Ver Hayes (1996: 2-4) e McCutchen (2008: 115).

¹⁰ Devem pois considerar-se, para além da planificação por analogia, a planificação por abstração em que somente alguns aspetos, os mais pertinentes ou críticos, estão representados na planificação, num processo descendente que parte dos objetivos mais relevantes para os de menor destaque (Hayes & Nash 1996: 34-35), e a planificação que usa modelos em menor escala para avaliar o que virá a ser um determinado projeto (“planning by modeling”) (Hayes & Nash 1996: 36-37).

vas revisões. Efetivamente, não só o modo oral de expressão pode ser lido como uma revisão do modo escrito de expressão sobre o mesmo tema, mas também em ambos os modos o apelo à revisão é uma constante. O resultado foi muito positivo e vai ao encontro do que Kaufman e Kaufman (2009: 361) escrevem: “in a group, activities can be facilitated in a cooperative and peer-evaluative context.”

As duas produções/composições escritas que transcreverei estão longe de se enquadrar num mera reprodução de conhecimentos (“knowledge telling”), porquanto surgiu muitas vezes a necessidade de recorrer à transformação do conhecimento (“knowledge transforming”) (Bereiter, Burtis & Scardamalia 1988; Hand, Prain & Yore 2001: 111-112) a fim de respeitar as imposições e as finalidades da tarefa que tínhamos em mãos. Um exercício de escrita deste teor concretiza bem o que Hand, Prain e Yore aventam sobre o uso do modelo de transformação do conhecimento como forma de encorajar os professores de ciências a conseguirem que os seus estudantes despendam mais tempo a “setting purposes, accessing and building content knowledge, specifying audience, thinking, negotiating, strategic planning, reacting, reflecting, and revising” (Hand, Prain & Yore 2001: 112)¹¹.

Do mencionado trabalho conjunto, resultaram os dois textos que seguidamente se apresentam escritos em modo escrito e modo oral, tomando por base o modelo de escrita de Day (1980) no que concerne à expressão e o artigo de Odisho (2007) no que se reporta ao conteúdo:

Modo escrito

A abordagem multissensorial e multicognitiva proposta por Odisho (2007) constitui a mais completa das que sabemos serem praticadas ao nível do ensino da pronúncia de uma L2. Consideramos que a seguinte passagem ilustra bem o pensamento do autor a esse respeito: “MMA [Multisensory, Multicognitive Approach] is no longer a single technique or drill that tackles one sound at a time; instead, it is a joint selection of cognitive and sensory techniques” (Odisho 2007: 3). Esta abordagem exige uma acção que ultrapassará a perspetiva tradicional de um ensino monossensorial, na medida em que este se poderá revelar insuficiente quando se trata do ensino da pronúncia a adultos contrariamente ao que se passa com o ensino a crianças.

¹¹ A título de curiosidade, saliento que a primeira versão do texto em modo escrito demorou duas horas a ser redigida. Todos os comentários que acompanharam a sua escrita teriam merecido uma gravação.

Modo oral

Ao longo dos tempos têm vindo, seguramente, a ser implementadas as mais variadas abordagens relativas ao ensino da pronúncia de uma L2. Uma delas merece particular destaque pela sua abrangência em termos cognitivos e sensoriais. Trata-se da abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho. O autor considera que a “MMA [Multisensory, Multicognitive Approach] is no longer a single technique or drill that tackles one sound at a time; instead, it is a joint selection of cognitive and sensory techniques” (Odisho 2007: 3). Este ponto de vista demarca-se do tradicional, monossensorial, que se apoia essencialmente na modalidade auditiva. A abordagem monossensorial, ao basear-se só no treino auditivo, aproxima-se assim, de acordo com este estudioso, da tradicional técnica do *repeat after me*. Segundo Odisho, esta técnica coaduna-se preferencialmente com o ensino da pronúncia de uma L2 a crianças. Por sua vez, a abordagem multissensorial e multicognitiva do ensino da pronúncia de uma L2 ajusta-se melhor, em sua opinião, a adultos. Tal facto verifica-se porque, para este académico, estão em causa o recurso a mais do que um sentido e o envolvimento de vários processos cognitivos na aquisição e ensino da pronúncia de uma L2. Por outras palavras, o tipo de ensino em questão tira partido do treino visual, do treino neuro-muscular e do treino cerebral. Configura portanto uma perspectiva que se socorre da audição, da visão e do tato. Além disso, é multicognitiva uma vez que envolve de modo consciente a perceção, o reconhecimento, a recuperação, a produção de sons e a sua dinâmica subjacente (Odisho 2007: 6).

NOTA FINAL

Por tudo o que foi exposto, julgo que ficou claro que a relação entre a leitura e a escrita é uma realidade que não pode ser escamoteada por quem se ocupa do ensino de ambas ou por quem com elas convive em meio escolar ou fora dele. Se virmos na escrita a face de uma moeda, a escrita comprova bem que a moeda não vive só de uma face. Na verdade, a outra face da moeda – a leitura – deve à escrita a sua origem e é indispensável à sua concretização. Revela-se pois um imperativo trabalhar a leitura nas diferentes disciplinas para que a escrita se vá organizando como uma modalidade de uso da língua que se preste a composições diferenciadas de acordo com exigências e objetivos distintos. Quanto mais os estudantes forem sensibilizados para o que a escrita requer deles, tanto mais hábeis se tornarão nessa prática, passando a olhá-la com a distância imprescindível ao exercício de operações de transferência do seu modo de atuar/escrever. A partir do momento em que os estudantes se encontrem empenhados numa atividade de escrita que faça sentido numa certa

disciplina, ou seja, adquiram uma determinada atitude relativamente ao conhecimento (Boscolo & Mason 2001: 88), será de esperar que transfiram sem dificuldade essa disposição para outras disciplinas com implicações inevitáveis na aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A minha gratidão às estudantes de mestrado, dos anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011, Ana Cunha, Elsa Gonçalves, Graça Moutinho, Inês Ribeiro, Iria Pires, Maria Luís Gomes e Maria Sara Coutinho, que me disponibilizaram as produções escritas que integrei neste texto e que contribuem com certeza para que dele resulte uma leitura mais enriquecedora.

REFERÊNCIAS

- Bereiter, C.; Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*. 27: 261-278.
- Bíblia Sagrada. 1968. 3.^a ed. Lisboa: Difusora Bíblica. (Missionários Capuchinhos).
- Boscolo, P.; Mason, L. 2001. Writing to learn, writing to transfer. In: P. Tynjälä; L. Mason; K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 83-104.
- Daneman, M. 1996. Individual differences in reading skills. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 512-538. Originally published 1991.
- Day, R. S. 1980. Teaching from notes: Some cognitive consequences. In: W. J. McKeachie (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 95-112.
- Doron, R.; Parot, F. 2001. *Dicionário de psicologia*. Tradução Gabinete de tradução da Climepsi Editores. Lisboa: CLIMEPSI – Sociedade Médico-Psicológica, Lda. Título original *Dictionnaire de Psychologie*, Presses Universitaires de France, 1991.
- Felder, R. M. 1993. Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *J. College Science Teaching*. 23 (5): 286-290. Disponível na web em http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html; acedido em 03-07-2006.
- Girolami-Boulinier, A. 1983. Le langage... des 90 ans. *Communication et Langages*. 58: 29-37.

- Girolami-Boulinier, A. 1985. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1 (3): 370-377.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude – prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*. 25 (152): 443-459.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. 27 (157): 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1990. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*. 111 (4): 315-318.
- Girolami-Boulinier, A. 1993a. A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. 4: 37-49.
- Girolami-Boulinier, A. 1993b. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection "Que sais-je?", n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Graham, S. 2008. Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, 187-207 (Original edition: 2006).
- Graham, S.; Harris, K. R. 1996. Self-regulation and strategy. Instruction for students who find writing and learning challenging. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 347-360.
- Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Eds.) 1980. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hand, B. M.; Prain, V.; Yore, L. 2001. Sequential writing tasks' influence on science writing. In: P. Tynjälä; L. Mason; K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 105-129.
- Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1- 27.
- Hayes, J. R.; Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: L. W. Gregg; E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Hayes, J. R.; Nash, J. G. 1996. On the nature of planning in writing. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 29-55.
- Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). 2009. *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. 2009. Putting the parts together: An integrative look at the psychology of creative writing. In: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 351-370.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16 (2): 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: Findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. 16 (2): 227-239.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study*. Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 pp. Disponível na web em <http://www.time.com/time/printout/0.8816.999867.00.html>; acedido em 14-10-2008.
- Lindauer, M. S. 2009. Literary creativity and physiognomy: Expressiveness in writers, readers, and literature. In: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 117-130.
- Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.
- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, 115-130 (Original edition: 2006).
- Merton, R. K. 1968. The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*. 159 (3810): 56-63. 8 pp. This article is based on a paper read before the American Sociological Association in San Francisco, August 1967.
- Nystrand, M.; Gamoran, A.; Carbonaro, W. 2001. On the ecology of classroom instruction: The case of writing in high school English and social studies. In: P. Tynjälä; L. Mason; K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 57-81.
- Odicho, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2 (1): 3-28.
- OECD. 2010a. *PISA 2009 Results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Disponível na web em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OECD. 2010b. *PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Disponível na web em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Pinto, Maria da Graça L. C. 2010a. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: M. J. Marçalo; M. C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M. do C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela; A. A. Silva (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 108-133.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2010b. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*. 45 (3): 26-34.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2010c. Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. 1(1): 103-132.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2011. Dos construtos teóricos para as aplicações: O professor como um dos mediadores. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 6 (1): 93-123.
- Pourjalali, S.; Skrzynecky, E. M.; Kaufman, J. C. 2009. The creative writer, dysphonic rumination, and locus of control. In: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-40.
- Russ, S. W. 2009. Pretend Play, emotional processes, and developing narratives. In: S. B. Kaufman, S. B.; J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 247-263.
- Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. 27: 263-278.
- Snowdon, D. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate. Paperback edition (Original edition: 2001).
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: Findings from the nun study. Supplement. *Ann Intern Med*. 139: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Kemper, S. J.; Mortimer, J. A.; Greiner, L. H.; Wekstein, D. R.; Makesbery, W. R. 1996. Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life. Findings from the Nun Study. *Journal of the American Medical Association (JAMA)*. 275 (7): 528-532. Downloaded from www.jama.com by guest on September 18, 2010.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*. V. 903, issue 1 Vascular Factors in Alzheimer's Disease, pages 34-38. Article first published online: 30 Jan 2006. Disponível na web em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x/pdf>; acedido em 12-07-2011.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI (4): 360-406.
- Sternberg, R. J. 2009. Foreword. In: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, xv-xvii.
- Tierney, R. J.; Shanahan, T. 1996. Research on the reading-writing relationship:

- interactions, transactions, and outcomes. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. B. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 246-280.
- Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. In: P. Tynjälä; L. Mason; K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 37-56.
- Tynjälä, P.; Mason, L.; Lonka, K. 2001. Writing as a learning tool: an introduction. In: P. Tynjälä; L. Mason; K. Lonka (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 7-22.
- Walberg, H. J.; Tsai, S.-L. 1983. Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*. 20 (3): 359-373.
- Walberg, H. J.; Strykowski, B. F.; Rovai, E.; Hung, S. S. 1984. Exceptional performance. *Review of Educational Research*. 54 (1): 87-112.
- Wallace, T.; Stariba, W. E.; Walberg, H. J. 2004. Teaching, speaking, listening and writing. *Educational Practices Series – 14*. International Academy of Education. International Bureau of Education. 20 pp. Disponível na web em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRACTICE_14.pdf; acedido em 10-06-2011.

A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade

Reading and writing: A joint process based on an unavoidable complicity

Resumo: Neste texto, procura-se mostrar a atualidade e pertinência do tema que nos foi proposto (“Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies”) em momentos iniciais e mais avançados do uso da leitura e da escrita. Além disso, salienta-se a mais-valia de uma abordagem psicolinguística a estas duas atividades/habilidades; realça-se o enquadramento cognitivo, neurológico e linguístico que se estima essencial para a entrada no mundo da escrita; problematiza-se o “efeito Mateus” com o fim de contrariar a sua interpretação mais popular e porventura “penalizadora” quando demasiado generalizada e, por último, com recurso a fragmentos de textos escritos por estudantes universitários, evidencia-se a importância de partir para uma revisão da escrita apoiada sobretudo em três dos oito momentos do “Paramedic Method” de Richard Lanham (2006). A necessidade de, a nível académico, fazer com que os estudantes sintam uma inevitável cumplicidade entre a leitura e a escrita sai reforçada com a transcrição do testemunho de uma estudante de mestrado que soube tirar o melhor partido da metodologia seguida na unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas* lecionada pela autora deste texto na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Palavras-chave: leitura; escrita; cumplicidade; níveis de ensino; psicolinguística.

Abstract: This paper aims to show the opportunity and relevance of the topic proposed (“Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies”) in early and more advanced moments of the use of reading and writing. It further intends to: underline the added value of a psycholinguistic approach to the abovementioned activities/skills; stress the cognitive, neurological and linguistic framework judged to be necessary to enter the world of writing; discuss the “Matthew effect” in order to counteract its more popular and perhaps “punitive” interpretation when it is taken in a more generalized manner; and, finally, to highlight the importance of revising writing mainly by means of three of the eight moments of Richard Lanham’s (2006) Paramedic Method, based on excerpts of texts written by university students. The need, at an academic level, to encourage students to feel the unavoidable complicity between reading and writing becomes

reinforced with the transcription of a personal account by a Master's student, who was able to take full advantage of the methodology followed in the course *Psycholinguistics and the Teaching of Languages* lectured by the author of this paper at the Faculty of Arts of the University of Porto.

Keywords: reading; writing, complicity; levels of teaching; psycholinguistics.

NOTA PRELIMINAR

O tema “Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies” proposto para a submissão de trabalhos à revista *Letras de Hoje* é apelativo e sem dúvida louvável, na medida em que, para além de possibilitar a apresentação de abordagens independentes à leitura e à escrita em termos de pesquisa e de ensino, também permite outras que as considerem em simultâneo e que realcem finalmente que uma não vive sem a outra no quotidiano de quem a elas tem de recorrer. A estreita ligação entre as duas atividades/habilidades em discussão está patente na leitura, já que não podemos ler material que não tenha sido previamente escrito ou pelo próprio ou por terceiros e, muito em particular, na escrita, atendendo a que esta, em obediência ao processo faseado que a caracteriza (ver Hayes 1996: 2-4 e McCutchen 2008: 115), obriga quem escreve a ir lendo a sua produção para operar, com base sobretudo na revisão, todo o tipo de reformulações fundamentais, no caso de pretender que o que escreveu não apresente incorreções de forma ou de conteúdo e seja bem compreendido pelos destinatários. Se bem que um texto escrito se destine, em geral, a ser lido por terceiros, recomenda-se todavia que, quando for dado por terminado, o seu primeiro leitor seja o próprio autor, que o deve ler de preferência em voz alta (ver Lanham 2006) e, se possível, não imediatamente após a sua conclusão.

As achegas aduzidas ao longo deste texto visam justificar a conveniência de lançar um olhar crítico para a leitura e para a escrita, bem como para o tipo de relação que se gera entre ambas, independentemente do que possa ser exigível a quem as pratica em função da idade e da escolaridade.

A LEITURA E A ESCRITA: BREVE APONTAMENTO SOBRE A SUA IDENTIFICAÇÃO

Como nos lembra e bem Smith (1978: 143), a escrita será mais difícil de aprender e de exercer do que a leitura (ver, também a este propósito, Juel *et al.*

1986: 244), porque solicitará, para lá do domínio da escrita correta das palavras, a conjugação na prática das duas habilidades. Por outros termos, se nos fixarmos unicamente na palavra, ainda que conscientes de correremos o risco de não estarmos nem face à verdadeira leitura, nem face à verdadeira escrita, o esforço cognitivo requerido no ato de leitura pelo reconhecimento/identificação de uma palavra (ver, acerca da distinção entre reconhecimento e identificação, Smith 1978: 100) não equivale ao que é reclamado quando se procura uma palavra a fim de ser recuperada e concretizada na escrita (sobre a diferença entre o reconhecimento e a recuperação lexical, esta última como resultado de se ter encontrado a palavra depois de efetuada a busca indispensável, ver, por exemplo, Verhaeghen 2003: 332). Significa isto que não nos poderemos restringir às palavras soltas se nos quisermos referir à leitura e à escrita propriamente ditas (ver Paradis 2007: 24-26, no que concerne ao estatuto das palavras e do resto da língua, e também Stanovich 1986: 372, quando este pesquisador se reporta à “word calling”).

Juel (1988), seguindo o modelo “Simple View” (ver também Juel *et al.* 1986), considera a capacidade de ler composta por dois fatores: a decodificação e a compreensão. Para o citado estudioso, a decodificação conduz ao reconhecimento da palavra, mas constitui somente a primeira componente da leitura, uma vez que a segunda diz respeito à compreensão (Juel 1988: 437 e 438), fator de que a verdadeira leitura não pode prescindir, porque, conforme afirma Smith (1978: 8, 53 e 149), a leitura tem de fazer sentido a quem ler. Ela tem de envolver uma busca de significado que não se pode apoiar exclusivamente em palavras individuais; desta forma, o significado exato das palavras só será atingido quando estas se encontrarem inseridas em passagens de texto com significado. Paradis (2007: 25-26) também chama a atenção para a diferença entre o processamento de palavras soltas e o processamento de palavras inseridas em contextos fráscicos, alvitrando que os dois tipos de tarefas assentam em memórias e em controlos diferentes ao estarem associadas distintamente à língua.

O contexto exerce de facto um papel crucial e faz-nos pensar no “use” e no “meaning” em Wittgenstein (Fogelin 1976: 107) e igualmente na ampla abordagem ao contexto que nos é oferecida por Slama-Cazacu (1961). Stanovich (1986: 366-373) destaca até a existência de diversos tipos de efeitos de contexto, o modo como os bons e maus leitores tiram partido dele e o seu papel na compreensão. Girolami-Boulinier (1993) ressalta também a importância de relacionar o ato de ler com a compreensão. Para esta autora, a leitura não se fica simplesmente pela “leitura decifração” de letras, de sílabas ou mesmo de palavras soltas, excetuando obviamente os casos em que essas palavras devam ser

valorizadas, porquanto a leitura deve servir-se, para a sua realização, de grupos de palavras com sentido (Girolami-Boulinier 1993: 34 e 42). Juel *et al.* (1986), após a distinção que fazem entre descodificação (reconhecimento lexical) e compreensão na leitura, também exprimem um pensamento semelhante ao de Girolami-Boulinier quando escrevem “we suppose that reading crucially involves decoding [...] [b]ut we do not suppose that decoding alone is sufficient for reading” (Juel *et al.* 1986: 244). Com efeito, como anotam estes investigadores, a compreensão vai ser capital e, para isso, parece ser indispensável o recurso ao conhecimento de ordem morfológica, sintática, semântica e pragmática que é igualmente requerido pela compreensão do oral.

A respeito da escrita, Juel (1988: 438), ainda à luz do modelo “Simple View”, considera-a composta por dois fatores básicos: a soletração e a ideação. A soletração conta naturalmente com uma consciência fonémica. A ideação, por seu lado, será, para este estudioso, “the ability to generate and organize ideas” (Juel 1988: 438). Acresce-se a isto que o termo “ideação” também tem em vista abarcar a geração de pensamentos criativos e a sua organização em estruturas frásicas e textuais (Juel 1988: 438). Não obstante, como avança Juel, estes modelos de leitura e de escrita poderem parecer demasiado simples, o que terá motivado porventura a sua designação (“Simple View”), justifica-se a mera referência aos dois pares de fatores (reconhecimento lexical e compreensão na leitura; soletração e ideação na escrita). Prossegue Juel que os fatores indicados, já por si complexos, parecem ser os necessários para caracterizar não só a habilidade primária de nível menos elevado (reconhecimento lexical ou soletração), mas também a habilidade primária de nível mais elevado (compreensão ou ideação), enquanto componentes centrais da leitura e da escrita (ver Juel 1988: 437 e 438). Dada a familiaridade que temos com o método de Andrée Girolami-Boulinier, concebido essencialmente para a reeducação do oral e da escrita (Girolami-Boulinier 1984; 1987; 2000; Pinto 1994), tenderíamos a acrescentar que métodos simples mas não simplistas – interessa sublinhar a diferença – se ajustarão melhor ao que se constata em termos de desenvolvimento e à maneira como a criança vive a sua língua, a sua leitura e a sua escrita do que métodos apoiados em modelos abstratos muito sofisticados. O agente da reeducação sentir-se-á tanto mais preparado para intervir junto de sujeitos reais que lhe chegam com graus desviantes variados quanto mais ajustados às situações concretas se revelarem os métodos ou técnicas de que disporá. Métodos ou técnicas que possam ter origem em altas “engenharias” teóricas não serão obrigatoriamente os mais apropriados para atuar no terreno. Não admira pois que Juel *et al.* (1986) e Juel (1988) prefiram modelos mais simples para tratar a lei-

tura e a escrita em fases iniciais, mostrando contudo quais as componentes dessas atividades/habilidades que para eles são fundamentais, básicas e centrais.

O INTERESSE DE UMA ABORDAGEM PSICOLINGUÍSTICA

A alusão a “sujeitos reais” e a “atuar no terreno” faz-nos retomar o tema proposto “Research and teaching of reading and writing: psycholinguistic studies” e concluir que não terá sido certamente casual a opção pela perspectiva psicolinguística para operar no campo da pesquisa ou do ensino no que respeita à leitura e à escrita. A expressão “psycholinguistic studies” sublinha, efetivamente, a pertinência de que se reveste qualquer olhar sobre as duas atividades/habilidades em apreço quando apoiado numa ciência – a psicolinguística – que tem como objetivo ser explicativa e que, na medida em que procura analisar a realidade de modo profundo, vale-se de métodos específicos que nos levem às raízes dos factos (ver Slama-Cazacu 2007: 81). O foco de atenção deixa assim de se centrar na pura descrição linguística para se situar num plano que busca também uma explicação psicológica para o que se regista na produção e na compreensão do material escrito. Na verdade, a deteção, por exemplo, de desvios começa a fazer sentido, numa visão psicolinguística, quando se chegar a uma explicação para essas produções e conseqüentemente quando esses desvios nos propiciarem aberturas para um melhor conhecimento do processamento da linguagem, que vise tanto a criação de modelos mais potentes desse processamento como novas formas de intervenção (ver Howard & Hatfield 1987). Se formos à raiz dos factos e descobirmos que, entre outros, a omissão de algum elemento ou a substituição de um por outro constitui/constituem matéria para uma revisão que favoreça novos avanços teóricos ou práticos, vemos então que esta abordagem (psicolinguística) tem todo o cabimento mesmo quando não se registam desvios ditos não normais.

No agente da leitura e da escrita, importa que se crie uma distância em relação ao produto final que o sensibilize para a necessidade de ultrapassar certos desempenhos e para o que se espera da sua atuação. Esta atitude é provavelmente mais esperada na escrita, em virtude de se tratar de uma habilidade que reivindica um agir mais empenhado e exigente, por parte do sujeito, entre a palavra e a ideia, entre a linguagem e o pensamento, entre o que ele deseja transmitir e o modo como o materializa.

O INÍCIO DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

À primeira vista, o tema em discussão pode fazer pensar de imediato nas fases iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, visto que se invoca o termo “teaching”, e por consequência no que essas fases pressupõem de cognitivo, neurológico e linguístico.

Não será por acaso que se situa, em geral, entre os 5 e os 7 anos de idade, dependendo das políticas educativas de cada país, a entrada oficial no mundo da escrita. Tudo leva realmente a pensar que se aguarda que a criança esteja preparada cognitivamente e neurologicamente para iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, já para não aludir ao seu grau de proficiência no oral, e se assume que essa aprendizagem só conhecerá uma concretização plena quando tiver chegado o bom momento para começar esse processo.

Cada criança conhece um ritmo de crescimento próprio (ver Girolami-Boulinier 1993: 6) e as idades indicadas funcionarão unicamente como marcos adotados tomando por base critérios predefinidos. Sabemos contudo que a transição do período pré-operatório para o operatório concreto se localiza, na teoria de Piaget, por volta dos 6 ou 7 anos (Piaget & Inhelder 1966), altura em que a criança já consegue dominar a conservação do número e, no plano concreto, as relações ordinais (ver Ginsburg & Opper 1979), conquistas que se revestirão de uma importância não negligenciável na iniciação à leitura (ver, para uma leitura crítica deste assunto, Rieben 1992), bem como à escrita e ao cálculo (ver Girolami-Boulinier 1988; 1993 e Girolami 2001). Não podem porém ser ignoradas neste contexto as vozes que nos alertam para o caso de a consciência fonológica poder ser um preditor mais forte da forma de adquirir a leitura do que o funcionamento cognitivo (ver Stanovich 1986: 362), muito embora mereça alguma discussão a direção da relação de causalidade existente entre a aquisição da leitura e a consciência fonológica (ver Stanovich 1986: 363). O papel de aspetos não só linguísticos na aquisição da leitura é todavia reforçado por Rieben (1992) quando se reporta às abordagens correlacionais que caracterizaram os anos setenta do século pretérito e que possibilitam que se diga que “l’explication des différences individuelles dans l’acquisition de la lecture ne peut pas être cherchée uniquement au niveau des composantes linguistiques” (Rieben 1992: 219). Seja como for, os 6 ou 7 anos, ou até os 5 para crianças mais precoces, são marcos etários que se costumam observar quando se legisla a entrada da criança na escolaridade obrigatória.

Neurologicamente, sabemos também, através de escritos como o de Geschwind (1965) e o de Calvin e Ojemann (1980), que a área parietal pos-

terior (esquerda) com todas as suas potencialidades de associações transmodais é especial no Homem e que, aos 6 anos de idade, algo de peculiar deve ocorrer no desenvolvimento dessa área e de outras não especificamente transmodais. Calvin e Ojemann (1980: 10, 18, 34 e 42) elegem mesmo essa idade para colocar em confronto o que se verifica então no córtex cerebral com o que se constata à nascença.

Precisará a área parietal posterior (ver Calvin & Ojemann 1980: 34) de alcançar um certo desenvolvimento, localizado em torno dos 6 anos de idade, para que a criança esteja apta a aprender a leitura e a escrita com tudo o que estas duas atividades pressupõem em termos transmodais?

Terá a criança desenvolvido até aos 6 anos capacidades que façam com que essa área apresente uma configuração cerebral especial?

Estas são duas perguntas que ficarão sem resposta, mas que não serão retóricas.

Trata-se efetivamente de uma área que parece ter suscitado uma curiosidade singular em Geschwind. A propósito dessa região cerebral, escreve este neurologista: “I would speculate that left cerebral dominance is based on (or indeed perhaps equivalent to) the ability of the left hemisphere more readily to make cross-modal associations, an ability perhaps based on greater development of the left posterior parietal region” (Geschwind 1965: 275)¹.

O meio familiar e o meio social que circundam a criança são outros fatores a ter presentes quando a aprendizagem da leitura e da escrita está em causa, porquanto estas duas atividades/habilidades não prescindem de um contacto que se espera continuado com o material impresso, que deveria ter tido o seu início – por certo nesses meios – antes do começo oficial da sua aprendizagem. Nesta oportunidade, torna-se pertinente convocar o termo “literacia emergente”, que se desenvolveu no começo da década de 80 do século XX (Sulzby & Teale 1996: 727) e que conhece hoje um uso mais generalizado, uma vez que, em consonância com a fonte mencionada, “signals a belief that, in a literate society, young children – even 1-and 2-year-olds – are in the process of becoming literate” (Sulzby & Teale 1996: 728). Antes de retornarmos aos pesquisadores acabados de citar, avançaríamos a ideia tão divulgada por André Girolami-Boulinier (1993) segundo a qual o oral – e não só a escrita – também

¹ Lembraríamos que o artigo em que se encontra a citação transcrita se intitula “Disconnexion syndromes in animals and man” e que reproduzimos o referido trecho porque a voz dos autores clássicos que não passaram indelevelmente por domínios de saber que nos são próximos não deve reduzir-se ao silêncio, deve sim fundamentar os nossos escritos.

deve ser objeto de aprendizagem antes da entrada para a escola e não só de aquisição por mera imersão (ver, relativamente à maneira de olhar para a leitura e para a escrita através da língua, Pinto 2005). Com efeito, Sulzby e Teale advertem que o termo “literacia emergente” fez mudar o enfoque da pesquisa da mera leitura para a literacia porque “theories and findings have shown that reading, writing, and oral language develop concurrently and interrelatedly in literate environments” (Sulzby & Teale 1996: 728). Por outro lado, ainda afirmam, confirmando o que acima ficou dito, que a casa e a comunidade, meios menos formais de instrução, passaram a desempenhar papéis importantes no desenvolvimento da literacia inicial.

Anbar (1986), partindo de uma amostra pouco significativa é certo, partilha com o leitor um estudo realizado para investigar o desenvolvimento da leitura em seis crianças em idade pré-escolar que aprenderam a ler em casa sem uma instrução sistemática. Descreve então o processo de aquisição da leitura nessas crianças (Anbar 1986: 73-76) e as atividades de leitura levadas a cabo pelos pais com elas (ver Anbar 1986: 76-77). Este trabalho sugere como certos pais podem ora responder favoravelmente ao desejo manifestado pelos filhos de aprender a ler ora infundir neles esse interesse, em manifesta cumplicidade nessa aventura, atitudes que fazem pensar nas correlações ativa e evocativa entre o organismo e o meio. Se as crianças mostram vontade de lidar com o material impresso, os pais também podem responder de modo positivo às tendências das crianças. Dito por outras palavras, as crianças selecionam e moldam, em parte, o seu ambiente (dando lugar a uma correlação ativa entre o organismo e o meio) e são afetadas pela resposta do ambiente à sua atitude (originando uma correlação evocativa entre o organismo e o meio) (Stanovich 1986: 382). Independentemente da força das correlações destacadas e da provável cumplicidade gerada entre o organismo e o meio, deixaríamos em aberto qualquer explicação relativa à maneira como se processa a leitura nas crianças “precoces” porque não nos sentimos de momento assaz documentada para discutir qualquer modalidade de aquisição da leitura sem instrução sistemática. A questão que levantamos radica em termos verificado recentemente um desempenho digno de nota nas respostas dadas numa versão adaptada do teste de Stroop (1935) por uma criança que já sabia ler quando entrou para o 1.º ano da instrução primária (Costa & Pinto, em preparação). A prova foi aplicada para estudar a influência da escolaridade e por conseguinte do grau de proficiência em leitura no fenómeno conhecido por “Stroop effect” ou “Stroop interference”, que se traduz numa nomeação mais lenta das cores em que estão impressas palavras que representam outras cores gerando-se assim um conflito (ver Bruyer, Van der

Linden, Rectem & Galvez 1995: 257). Partimos de uma hipótese de trabalho segundo a qual o “Stroop effect” se registaria em menor escala em níveis de leitura menos proficientes, escolhendo para o estudo crianças dos 1.º e 4.º anos da escola primária (1.º ciclo do ensino básico). Os primeiros resultados obtidos, na fase inicial deste estudo, confirmaram a nossa hipótese, se exceptuarmos precisamente a criança do 1.º ano que já entrou na escola a saber ler. De facto, esta criança nomeou, seguindo o esperado, mais rapidamente do que os seus colegas palavras referentes a cores impressas a preto e impressas em cores diferentes. Em contrapartida, quando comparamos o seu tempo de resposta na prova de nomeação das cores em que estão impressas palavras referentes a outras cores, com o intuito de avaliar o “efeito de interferência”, verificamos que nos 50 itens que tinha de nomear demorou muito mais do que os seus colegas do 1.º ano – algo que também já se previa –, mas além disso gastou mais tempo nessa tarefa do que os sujeitos do 4.º ano que tiveram de nomear palavras e cores constantes em listas não de 50 itens, mas sim de 100 itens. Ficam para já sem resposta várias questões que o desempenho desta criança nos suscita. Terá interesse prosseguir a pesquisa a fim de estudar como se processa a aquisição da leitura nas crianças que já chegam à escola a saber ler. Será que todas as crianças nessa situação de aquisição, sem uma (suposta) instrução sistemática, apresentam desempenhos similares quando está em causa o “efeito de interferência” ou estaremos na presença de uma criança com um percurso e um comportamento específicos? Como será o desempenho desta criança quando já estiver mais familiarizada com uma verdadeira instrução formal sistemática também no que respeita à leitura?

O presente caso aumenta o interesse de partir para pesquisas, nesta e noutras áreas, com crianças que cheguem à escola já a saber ler, incita a um estudo longitudinal desta criança para observar o seu desempenho, em termos de “efeito de interferência”, à medida que a sua escolaridade progride e, por fim, torna-se num bom exemplo de como a problematização faz todo o sentido em investigação.

O EFEITO MATEUS: UMA INEVITABILIDADE?

Não surpreenderá que a “aprendizagem” informal focada evoque em cada um de nós pensamentos consonantes com o que na literatura é conhecido pelo “efeito Mateus”, que terá surgido pela mão de Stanovich (1986) no âmbito da leitura, mas que terá sido cunhado antes, nos anos 60 do século XX, pelo soció-

logo Robert Merton (1968). Este efeito toma à letra a parábola dos talentos segundo São Mateus (25, 29), que foi naturalmente escrita com vista a uma leitura teológica e não tanto a uma leitura destinada a situações do nosso quotidiano. O excerto da parábola que deu origem ao efeito Mateus, numa das suas possíveis versões em português, é a seguinte: “Porque ao que tem dar-se-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, ser-lhe-á tirado até mesmo o que tem” (Mt. 25, 29) (Bíblia Sagrada 1968: 1963). Atendendo a que, embora formulada de modos diferentes, a mensagem que encerra a passagem transcrita se encontra também na explicação da parábola do semeador do mesmo evangelista (Mt. 13, 12), em São Lucas na parábola da explicação do semeador (Lc. 8, 18) e na parábola das minas (Lc. 19, 26), bem como em São Marcos na parábola do semeador (Mc. 4, 25), é digna de uma leitura cuidada a nota 7 da página 609 de Merton (1988), na qual este sociólogo explica a razão da escolha do evangelista Mateus para denominar o efeito mencionado. (Ver ainda, a respeito da eponímia, Merton 1995.) Quando aplicado à educação (Walberg & Tsai 1983; Walberg *et al.* 1984), o efeito Mateus poderá fazer-nos deparar com a seguinte circunstância: “Early educative experience predicts current educative activities and motivation; and all three factors contribute significantly and independently to the prediction of achievement” (Walberg & Tsai 1983: 359). Dito de uma forma mais prosaica e conscientes de que a moeda tem duas faces, podemos ter, por um lado, um efeito que conduza a que “rich-get-richer” e, por outro lado, um efeito que propicie que “poor-get-poorer” (ver Stanovich 1986: 382). De resto, conforme reconhece Rigney (2010: 1), já nos habituámos ao dito popular que proclama que os ricos se tornam mais ricos e os pobres mais pobres. De um modo curioso, Rigney convida a uma análise mais profunda do já conhecido efeito Mateus porque calcula que não seja totalmente verdade que os ricos se tornem sempre mais ricos e os pobres mais pobres. Lembra este académico que pode acontecer que ricos e pobres se tornem mais ricos, que ricos e pobres se tornem mais pobres e também que os ricos empobrecem e os pobres enriqueçam (Rigney 2010: 1). Rigney instiga assim à problematização do efeito Mateus nas diferentes áreas disciplinares que o invocam.

As precauções enunciadas em relação a interpretações não problematizadoras do(s) efeito(s) Mateus alertam-nos para a vantagem de que se reveste saber como se manifestam as correlações viáveis entre os organismos e os meios (Scarr & McCartney 1983), no intento de se poder contrariar a cristalização de situações menos desejadas

Já foram aludidas as correlações ativa e evocativa entre o organismo e o meio e foi referido o que representavam em ambientes de aquisição precoce da lei-

tura. Trata-se, de acordo com Scarr e McCartney (1983: 427), de dois tipos de efeito entre o genótipo e o meio. O terceiro tipo de efeito é o passivo, que é determinado pelos genótipos dos pais e também pelas estruturas sociais (Scarr & McCartney 1983: 427 e Stanovich 1986: 383). No que concerne à leitura, estaremos perante uma correlação passiva positiva quando “parents who read well and enjoy reading are likely to provide their children with books” (Scarr & McCartney 1983: 427) e estaremos diante de uma correlação passiva negativa quando pais proficientes em leitura procuram dar o mais que podem a um filho que tenha problemas de leitura comparativamente a outro(s) que não apresente(m) um perfil idêntico (Scarr & McCartney 1983: 427). Quanto à correlação passiva que é função das estruturas sociais, teremos os casos em que organismos menos favorecidos crescem em meios também eles pouco favorecidos (Stanovich 1986: 383). Para contrapor esta tendência, conviria que qualquer criança, abstraindo das suas capacidades, frequentasse escolas em que existisse uma concentração razoável de alunos com um bom desempenho cognitivo, visto que, dessa forma, obteria com certeza um melhor rendimento (ver Rutter 1983: 19). Nas palavras de Rutter, “there is some kind of group effect, the school performance as a whole is influenced by the composition of the student body” (Rutter 1983:19). (Ver também, a este respeito, Jencks *et al.* 1975 e Rutter & Madge 1976.)

Realçaríamos que Scarr e McCartney (1983: 428) advertem que os efeitos da relação entre o genótipo e o meio aumentam com o desenvolvimento porque as formas ativas substituem as passivas e porque os mais velhos conseguem expandir as suas experiências criando os seus próprios meios para lá das influências que sofrem do ambiente familiar. Os autores adiantam ainda que “[w]ith a rich array of opportunities, [...] most differences among people arise from genetically determined differences in the experiences to which they are attracted and which they evoke from their environments” (Scarr & McCartney 1983: 433).

A ESCRITA ACADÊMICA: EXEMPLO DE CUMPLICIDADE ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Com base no que acaba de ser transcrito, avançaríamos neste momento para o que se poderá propor a fim de intervir a tempo de forma que os estudantes apresentem melhores desempenhos na leitura e na escrita. Nesta perspetiva, importa, dentro do possível, tentar contrariar o adágio popular de acordo com

o qual os ricos se tornam mais ricos e os pobres se tornam mais pobres e por conseguinte uma leitura menos problematizadora do fragmento acima transcrito da parábola dos talentos segundo São Mateus (Mt. 25, 29). Como será esperado, remeter-nos-emos ao ambiente universitário e ao tipo de leitura e de escrita que nele deve ser praticado.

Não são raros os escritos que nos alertam para o ensino da leitura académica (Figueiredo-Silva 2001) e para o que se espera dessa escrita (Vihla 1999; Guimarães 2009; Vázquez & Giner 2009; Macedo & Pagano 2011). Mostram-nos os trabalhos mencionados, entre muitos outros, como se devem exhibir os conteúdos a transmitir nos artigos científicos ou noutros géneros/tipos textuais usados em determinados ramos do saber, jogando com todos os elementos linguísticos que possam conferir ao texto os cambiantes de modalidade necessários (ver também Grabe & Kaplan 1997 e Hyland 1998). Devem pois o autor e o leitor estar conscientes de que a matéria terá de ser veiculada com recurso, por exemplo, a expressões evasivas, a reforços ou a diferentes modais (nomeadamente epistémicos ou deônticos) em obediência também ao que requerem as diferentes secções que integram os artigos científicos. Terão ainda de sentir, tanto o autor como o leitor, o que significa a presença de fontes, em termos de remissão para autoridades relativamente à matéria que se está a expor e também de cortesia para com elas, bem como o que denota a estatística no que respeita ao grau de confiança que emana dos dados que comporta a parte experimental dos artigos quando estes a contiverem (ver Vihla 1999).

Uma tomada de consciência dos aspetos focados confere à escrita e à leitura dos textos académicos uma maior profundidade do que aquela que, em princípio, nos é fornecida por textos mais básicos quando se trata de familiarizar os estudantes com o modo como se leem e, em especial, como se escrevem ensaios/trabalhos científicos. Com isto não almejamos dizer que não atribuamos uma importância particular a artigos como o intitulado “How to write a paper” de Judy Libra (s/d). Trata-se, de resto, de um texto a que recorremos com frequência e cuja leitura recomendamos vivamente aos estudantes. Dele ressaltamos, entre outras informações de relevo, a comparação que esta académica estabelece entre a configuração da introdução e da conclusão de um trabalho científico/académico e a de um funil em posições distintas. A comparação da introdução com um funil na sua posição normal indica o percurso que um leitor deve seguir nessa secção do trabalho. Esse trajeto tem início numa breve panorâmica do tópico a tratar, ou seja, apresenta a sua “*relevance to the world*” (Libra s/d: 3 de 6), e finaliza com o seu escopo (“*exactly what will the reader find*”) (Libra s/d: 4 de 6), precedido da descrição do tópico específico (“*what is your paper about*”)

(Libra s/d: 4 de 6) e do objetivo (“*what should the reader learn from your paper*”) (Libra s/d: 4 de 6). Por sua vez, a conclusão, conforme escreve Libra, “[i]t is a kind of a reverse funnel” (Libra s/d: 5 de 6), em que, com as devidas precauções, se pode partir para um plano mais geral tendo todavia sempre presentes o universo estudado e a análise realizada. Libra chama ainda a atenção para a forma cuidada como devem aparecer as referências. Alerta também para a necessidade de averiguar se os autores citados no texto figuram na lista final das referências, na lista da literatura, e se não aparecem, por lapso, autores nessa lista que não ocorram no texto. Julgamos que este procedimento é de respeitar, bem como a verificação das páginas das citações. Deve ser igualmente evitado o uso, sem critério, de fontes indiretas, que poderão ocasionar o que Paradis designa por “myth perpetuation” (Paradis 2006: 200-201).

No entanto, somos de parecer que os estudantes devem ir mais longe. Devem aprender, por um lado, a lidar com o texto como um produto coeso que procura pôr em diálogo o que se pretende trazer de novo com o que já existe e, por outro lado, a saber convencer a comunidade científica a que pertencem, com a argumentação oportuna e a modéstia esperada nesta etapa, que o que querem veicular é de relevância.

A cumplicidade que figura no título deste texto deve também marcar presença quando estão em questão a leitura dos textos académicos e a sua escrita. Não estamos convictos de que haja quem escreva textos académicos/científicos com o imprescindível rigor de forma e de conteúdo sem antes ter sido um bom leitor desse tipo de produção textual. Na verdade, quanto mais atenta e cuidada for a leitura que se fizer desses textos, tanto mais precisão revestirá a escrita de quem a tiver de praticar.

Ademais, a familiaridade com este género textual pode não criar um bloqueio total no escritor quando este sentir dificuldade em iniciar o seu texto. Quem tiver de escrever artigos científicos, se os tiver lido antes, já sabe que o deve fazer respeitando um formato característico. Tal facto leva Pourjalali, Skrzynecky e Kaufman (2009) a admitirem que as pessoas que escrevem textos académicos se sentirão menos deprimidas do que as que escrevem ficção nos momentos em que a escrita não surja. Adiantam inclusivamente que os autores de textos académicos têm mais sorte porque “[t]he fear of a blank page can be overcome by the creation of the title page, insertion of the author’s contact information, and the importation of references” (Pourjalali, Skrzynecky & Kaufman 2009: 23). É porém evidente que, para quem escreve textos académicos não sinta tanta dificuldade em iniciar a sua escrita, mesmo que provisória, deve ter dedicado algum tempo ao primeiro dos principais processos cog-

nitivos normalmente associados ao processo da escrita (planificação, tradução e revisão) (ver, por exemplo, McCutchen 2008: 115) e por consequência tem de ter trabalhado de forma a dominar, num grau aceitável, o estado da arte do tópico que deseja estudar. A planificação não basta contudo porque o processo de escrita não se limita a um trabalho estritamente da mente. O trabalho da lima, a que a mente não é porém alheia, não pode ser subestimado. Com muita pertinência, Hayes e Nash (1996: 54-55) escrevem: “Thus, the observation that more successful writers do more planning than less successful ones might well be misinterpreted if one did not notice that the more successful writers also did more library research and spent more time drafting and revising.” Este excerto documenta bem a cumplicidade entre a leitura e a escrita quando alude à “library research” e quando menciona a revisão (“revising”), uma fase crucial no processo da escrita que remete para uma escrita em curso (“drafting”). Por outras palavras, das revisões continuadas que se realizam num texto resultam versões não definitivas que se vão aproximando do que, em algum momento, se terá de considerar o produto final.

Lanham, no seu livro *Revising Prose*, evidencia a importância de efetuar revisões nos textos, utilizando o seu “Método Paramédico” (MP) em frases que estarão “doentes” e que necessitarão de ser revistas seguindo os 8 momentos que constituem o mencionado método (Lanham 2006: x).

Dos oito pontos que integram o MP de Lanham, frisaríamos em especial o 3 (“Find the *action*.”), o 5 (“Start fast – no slow windups.”) e o 6 (“Read the passage aloud with emphasis and feeling.”) (Lanham 2006: x).

Não é casual a nossa escolha destes três momentos. Para ilustrar como é importante não esquecer a ação/o verbo (principal), começar sem rodeios e ler em voz alta as produções acabadas de escrever, escolhemos os fragmentos que se seguem extraídos de textos de estudantes de unidades curriculares que lecionámos no ano letivo de 2011-2012. Se os autores destes excertos tivessem relido os seus textos em voz alta, como recomendado por Lanham (2006), e respeitado os momentos 3 e 5 do seu MP, talvez não tivessem deixado as passagens transcritas incompletas.

Segundo a psicolinguista [...] que se dedicou às classificações dos fenómenos de pausa e hesitação, em que o objetivo era detectar quais os tipos de palavras que apresentavam maior incerteza e como seriam precedidos pelo maior número de pausas e hesitações na fala espontânea.

[...] É, no entanto, de toda a conveniência ter presente que o processamento exigido pela leitura. [...]

De acordo com este modelo, o conteúdo gerado pela sondagem de memória com pistas de tópicos, extraídas da atribuição da tarefa ou do texto já gerado, e com pistas estruturadas tiradas a partir do conhecimento do género de texto pretendido [fonte].

Noutras amostras de escrita, apesar de a “ação”, retomando as palavras de Lanham, estar presente, não se nos afigura que o momento 5 (“Start fast – no slow windups.”) do MP de Lanham (2006: x) tenha sido observado. Ora, temos de ter em conta que, quando numa passagem se introduz muita informação antes da oração principal, a sua leitura se torna mais difícil uma vez que sobrecarregamos a memória operatória, que deve estar disponível para acompanhar o desenrolar do pensamento de quem a escreveu. O acompanhamento do pensamento de quem escreve faz-se tanto mais facilmente quanto a informação que for fornecida se apresentar de uma forma sequencial. Assim, o emprego (abusivo) de construções com ramificações à esquerda da oração principal requererá um maior esforço de retenção durante o processamento da frase do que construções com ramificações à direita, ou seja, construções em que as orações encaixadas surgem depois da oração principal (ver Kemper & Sumner 2001: 312-313).

O trecho seguinte, extraído de um trabalho académico, alerta bem para a importância de aproximar a ação do sujeito que lhe corresponde:

Esta situação decorre, por um lado, devido ao facto do [*sic*] número de professores e/ou educadores a trabalhar na Educação Especial, especificamente nas Escolas/Agrupamentos de Referência de Ensino Bilingue para [...], ou que tenham trabalhado com alunos [...] no domínio da Educação Especial antes da publicação do Decreto-Lei [...], ser reduzido associado ao facto de se encontrarem dispersos pelo território nacional;

Estamos certos de que, se a pessoa que escreveu este fragmento tivesse cumprido o momento 5 do MP de Lanham, porventura após ter seguido o que o momento 6 preconiza, a reescrita daí resultante propiciaria uma leitura mais rápida e uma compreensão mais imediata.

Compete, por isso, ao docente propor aos estudantes trechos como este e como os anteriores a fim de que sugiram novas redações que contribuam para uma relação mais congruente entre o pensamento e a linguagem.

Na medida em que a escrita académica vive da leitura de textos, é também com esse pensamento que procuramos que os estudantes ganhem à-vontade com a matéria e escrevam os seus próprios textos com alguma distância, mas

também deixando neles, através de fontes adequadas, uma marca de gratidão por quem lhes outorgou a fundamentação teórico-prática essencial nas circunstâncias concretas.

Para exemplificar o que realizamos em aula com os estudantes, apresentamos a seguir uns fragmentos do texto, intitulado “O demorado trabalho da lima e da mente”, que Inês Ribeiro, estudante da unidade curricular *Psicolinguística e Ensino de Línguas* que lecionámos no ano de 2010-2011 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, escreveu, com data de agosto de 2011, acerca da forma como decorreram as aulas.

No primeiro excerto, Inês Ribeiro revela a forte ligação que sente existir entre a leitura e a escrita no sentido da cumplicidade a que foi feita alusão desde logo no título deste texto:

O confronto com os diferentes textos permitiu-nos estabelecer comparações, levantar dúvidas relativamente aos assuntos estudados e tirar conclusões. Progressivamente, líamos com redobrada atenção, exigência e espírito crítico, numa atitude de constante questionação. Cedo verificámos que as questões se encontravam interligadas e que os artigos dialogavam proficuamente, convidando a novas leituras e à aventura da escrita. Textos originando outros textos: aí permanecia a riqueza do encontro entre a leitura e a escrita, encontro esse que vivenciámos com entusiasmo e do qual procurámos retirar o máximo partido.

No fragmento que se segue, Inês Ribeiro salienta o papel da universidade na familiarização dos estudantes com a leitura e a escrita:

O mesmo se passa relativamente aos hábitos de leitura, de estudo e às práticas de escrita, também eles bastante heterogéneos. Nem todos os alunos estão, por exemplo, habituados a retirar informação dos textos e a usá-la de forma correcta nas suas produções de acordo com aquilo que pretendem demonstrar. Por conseguinte, é necessário que a Universidade trabalhe estes domínios e contribua para o sucesso dos estudantes e dos futuros profissionais que tantas vezes são alvo de avaliação social com base no seu grau de proficiência da leitura/escrita.

Estas duas competências deveriam sempre ser olhadas, tanto por professores como por alunos, como dois fenómenos complementares. É a leitura que enriquece a escrita, que lhe dá consistência e fundamento [...]; da mesma forma, escrever é produzir sentido, construir conhecimento.

Por fim, a passagem seguinte mostra como Inês Ribeiro foi sensível à abordagem à leitura e à escrita posta em ação durante as aulas:

Das três etapas que constituem o processo redaccional – planificação, textualização e revisão – demos especial relevo ao último, envolvendo-nos na leitura crítica dos textos tendo em vista o seu melhoramento. Estes foram objecto de várias reformulações, aperfeiçoados “com muito tempo e muita emenda” como frisava o poeta romano. O trabalho conjunto, o confronto de opiniões, as ideias emergentes e o “acontecer” da escrita com os seus avanços e recuos redobram o nosso entusiasmo. Cada releitura reorganizava o pensamento, permitia ir mais além e, da mesma forma, exigia mais de nós [...].

A forma como Inês Ribeiro conclui a citação transcrita não encobre o trabalho psicolinguístico inerente à complexa atividade envolvida no processo leitura/escrita/releitura/reescrita. De resto, a sua formulação justifica a primeira parte da designação da unidade curricular que frequentou – *Psicolinguística* e Ensino de Línguas – e também as palavras finais do tema que está subjacente à escrita deste texto: “Research and teaching of reading and writing: *psycholinguistic studies*” (itálico nosso).

NOTA FINAL

O percurso que o tema proposto para este número de *Letras de Hoje* nos fez traçar patenteia bem as suas potencialidades e como é possível penetrar no jogo de relações que se gera entre a leitura e a escrita na vida de cada um.

Interessou-nos essencialmente expor o que se deve realçar como fundamental nas primeiras fases da aprendizagem da leitura e da escrita e o que se deve esperar de quem se vê, tantas vezes, obrigado a fazer profissão dessas atividades/habilidades.

Invocámos, pela sua pertinência, o efeito Mateus; no entanto, também lembrámos a necessidade de contrariar, dentro das possibilidades, a ideia de que este efeito se venha a tornar – no caso de ainda não se ter tornado – algo de inevitável.

A terminar, tendo bem presente o nosso estatuto de professor universitário, deixámos o testemunho de uma estudante que soube absorver da melhor maneira o que tentamos transmitir aos estudantes nas nossas aulas para que eles sintam que o que escrevem é o resultado de uma cumplicidade íntima entre os seus atos de leitura e de escrita.

Para saber escrever é forçoso saber ler e esses saberes filtrados pelo conhecimento e pela linguagem projetam bem o que eles comportam de verdadeiramente psicolinguístico.

AGRADECIMENTOS

À Inês Ribeiro, o nosso muito obrigada pelo valioso testemunho que redigiu e de que deixamos, neste espaço, três excertos. Agradecemos também a todos os autores dos trechos por nós usados para documentar este texto.

REFERÊNCIAS

- Anbar, A. 1986. Reading acquisition of preschool children without systematic instruction. *Early Childhood Research Quarterly*. 1: 69-83.
- Bíblia Sagrada. 1968. Lisboa: Difusora Bíblica (Missionários Capuchinhos).
- Bruyer, R.; Van der Linden, M.; Rectem, D.; Galvez, C. 1995. Effects of age and education on the Stroop interference. *Archives de Psychologie*. 63 (247): 257-267.
- Calvin, W. H.; Ojemann, G. A. 1980. *Inside the brain. An enthralling account of the structure and workings of the human brain*. New York and Scarborough, Ontario: A Mentor Book. New American Library.
- Costa, J.; Pinto, M. da G. L. C. (em preparação). O “efeito Stroop” e a capacidade de leitura em crianças do 1.º e 4.º anos de escolaridade.
- Figueiredo-Silva, M. I. R. de 2001. Teaching academic reading: some initial findings from a session on hedging. *Proceedings of the Postgraduate Conference 2001 – Department of Theoretical and Applied Linguistics*. The University of Edinburgh, 1-13. Disponível em: <http://www.lel.ed.ac.uk/~pgc/archive/2001/Isabel-Figueiredo-Silva01.pdf>; acessado em 9 de junho de 2012.
- Fogelin, R. J. 1976. *Wittgenstein. The Arguments of the Philosophers*. In: Ted Honderich (Ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Geschwind, N. 1965. Disconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*. 88: 237-294,
- Ginsburg, H.; Opper, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus.
- 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*. 610 (I): 30-47.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques [EAP].
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection «Que sais-je?». N. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.

- Girolami-Boulinier, A. 2000. Mise en place de la grammaire française. In: A. Girolami-Boulinier et collaborateurs. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?*. Montreuil: Editions du Papyrus, 71-83.
- Grabe, W.; Kaplan, R. B. 1997. On the writing of science and the science of writing: hedging in science text and elsewhere. In: R. Markkanen; H. Schröder (Eds.). *Hedging and discourse. Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 151-167.
- Guimarães, M. S. de A. 2009. *Escrita acadêmica e avaliação: o uso de reforços e atenuadores em artigos científicos publicados em inglês por pesquisadores brasileiros*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Tese para a obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada, 2009. Disponível em: [http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/\\$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO); acessado em 2 de junho de 2012.
- Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: M. C. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-27.
- Hayes, J. R.; Nash, J. G. 1996. On the nature of planning in writing. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 29-55.
- Howard, D.; Hatfield, F. M. 1987. *Aphasia therapy. Historical and contemporary issues*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hyland, K. 1998. *Hedging in scientific research articles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jencks, C.; Smith, M.; Acland, H.; Bane, M. J.; Cohen, D.; Gintis, H.; Heyns, B.; Michelson, S. 1975. *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. First published in the U. S. A. 1972: Basic Books, Inc.
- Juel, C. 1988. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 80 (4): 437-447.
- Juel, C.; Griffith, P. L.; Gough, P. B. 1986. Aquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*. 78 (4): 243-255.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16 (2): 312-322,
- Lanham, R. A. 2006. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.
- Libra, J. *How to write a paper*. s/d. 6 p., Disponível em: <http://www.tu-cottbus.de/BTU/Fak4/AllgOeko/erm/essay/essay1.htm>; acessado em 20.05.2005.
- Macedo, T. S. de; Pagano, A. S. 2011. Análise de citações em textos acadêmicos escritos. *Revista de Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*. 27 (2): 257-288.

- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press, 115-130. Paperback edition. (Original edition: 2006.)
- Merton, R. K. 1968. The Matthew effect in science. *Science*. 159 (3810): 56-63.
- Merton, R. K. 1988. The Mathew effect in science, II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *ISIS*. 79: 606-623.
- Merton, R. K. 1995. The Thomas theorem and the Matthew effect. *Social Forces*. 74 (2): 379-424.
- Paradis, M. 2006. More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with folked tongue? *Journal of Neurolinguistics*. 19 (3): 195-208.
- Paradis, M. 2007. Why single-word experiments do not address language representation. In: J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza, University of Silesia, 22-31.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Collection «Que sais-je?» n. 369. Paris: Presses Universitaires de France. (Versão consultada: 6^e édition, 1975.)
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora, 41-68.
- Pinto, M. da G. L. C. 2005. Looking at reading and writing through language. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and G. Rijlaarsdam; H. Van den Bergh; M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing*, 2nd edition. New York: Kluwer Academic Publishers, 31- 46.
- Pourjalali, S.; Skrzynecky, E. M.; Kaufman, J. C. 2009. The creative writer, dysphonic rumination, and locus of control. In: S. B. Kaufman; J. C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-40.
- Rieben, L. 1992. Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*. 60: 205-224.
- Rigney, D. 2010. *The Matthew effect. How advantage begets further advantage*. New York: Columbia University Press.
- Rutter, M. 1983. School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*. 54: 1-29.
- Rutter, M.; Madge, N. 1976. *Cycles of disadvantage. A review of research*. London: Heinemann.
- Scarr, S.; McCartney, K. 1983. How people make their own environment: a theory of genotype à environment effects. *Child Development*. 54: 424-435.
- Slama-Cazacu, T. 1961. *Langage et contexte. Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles*. The Hague, The Netherlands: Mouton & Co., Publishers.
- Slama-Cazacu, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21st century? In: J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: Oficyna Wydawnicza, University of Silesia, 77-85.

- Smith, F. 1978. *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI (4): 360-406.
- Stroop, J. R. 1935. Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 18 (6): 643-662.
- Sulzby, E., Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Vázquez, I.; Giner, D. 2009. Writing with conviction: the use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 22: 219-237. Disponível em http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13822/1/RAEI_22_14.pdf; acedido em 9 de junho de 2012.
- Verhaeghen, P. 2003. Aging and vocabulary scores: a meta-analysis. *Psychology and Aging*. 18 (2): 332-339.
- Vihla, M. 1999. *Medical Writing. Modality in Focus* Language and Computers: Studies in Practical Linguistics No 28 edited by Jan Aarts and Willem Meijs. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V.
- Walberg, H. J.; Tsai, S-L. 1983. Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*. 20 (3): 359-373.
- Walberg, H. J.; Strykowski, B. F.; Rovai, E.; Hung, S. S. 1984. Exceptional performance. *Review of Educational Research*. 54 (1): 87-112.

II PARTE

A linguagem, a leitura
e a escrita vistas como trajetos

A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento?

Language throughout life.

What implications from which type of grammar
and when?

Resumo: Discorrer neste texto sobre as implicações das várias gramáticas (normativas, descritivas e interiorizadas) em momentos distintos num percurso que contemple a linguagem ao longo da vida só pôde ser mesmo possível graças à mensagem plural que emerge do estudo de Snowdon e colaboradores conhecido por “Nun Study” (Snowdon 2002). Desse estudo, ressaltam como basilares os dados apresentados com base nas autobiografias das freiras de dois dos conventos da congregação a que pertenciam quando nela ingressaram e cerca de 60 anos depois. Duas variáveis linguísticas foram destacadas: a densidade de ideias e a complexidade sintática. Interessa realçar a correlação positiva entre a qualidade de escrita quando as freiras eram adultas jovens e mais tarde na vida. Além disso, equaciona-se o que se passa em termos de tipos de gramáticas em ação nas populações dos dois conventos que, por terem históricos bilíngues distintos, acabam por revelar perfis linguísticos diversos e, como tal, dignos de alguma discussão. De sublinhar como lição para a vida, a importância de que se revestem, entre outras, boas práticas de escrita, bem como atividades de lazer ricas do ponto de vista da literacia, na instalação progressiva de uma reserva cognitiva que permita uma existência com a qualidade intelectual que todos desejamos.

Palavras-chave: gramáticas (normativas, descritivas e interiorizadas); a escrita (densidade de ideias e complexidade sintática); a escrita/literacia e a reserva cognitiva; o relevo de uma prática continuada de escrita

Abstract: To address in this paper the implications of the different (normative, descriptive and interiorized) grammars at distinct moments in a persons' lifespan in terms of language is only possible thanks to the plural message which emerges from the study of Snowdon and his collaborators known as the “Nun Study” (Snowdon 2002). From this study, the data obtained from the autobiographies of the nuns from two convents of the congregation to which they belonged and around 60 years later have proved to be highly relevant. Two linguistic variables have been identified: idea density and syntactic complexity. The positive correlation between the quality of writing when the nuns were young adults and later in life is worthy

of note. Moreover, the types of grammars used by the populations of the two convents are also considered because, as the nuns presented distinct bilingual histories, they revealed diversified linguistic profiles which deserve to be discussed. The importance, among others, of good writing practices as well as rich leisure activities from the literacy point of view are to be seen as life lessons insofar as they contribute to a progressive development of a cognitive reserve which enables the intellectual quality of life we all desire.

Keywords: (normative, descriptive and interiorized) grammars; writing (idea density and syntactic complexity); writing/literacy and cognitive reserve; the relevance of a continued writing practice

I

Numerosas são, por certo, as aplicações da gramática nos mais variados domínios, sobretudo se a entendermos num sentido plural que contemple nomeadamente gramáticas de tipo normativo ou prescritivo, de tipo descritivo e de tipo interiorizado (ver Possenti 2006: 63 ss.), bem como atividades com elas estreitamente relacionadas: atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística (ver Franchi 2006a: 95-99). Achei então por bem, no contexto de um colóquio intitulado “Gramática, História, Teorias, Aplicações” e em virtude de me ter sido solicitado que falasse sobre as aplicações da gramática, abordar, com todas as limitações/precauções impostas pelo tema que me proponho tratar, possíveis aplicações/implicações dessa(s) gramática(s) numa área que tem despertado em mim um particular interesse nos últimos tempos: a linguagem em fases (mais) avançadas da vida (ver M. da G. Pinto 2008, sobretudo páginas 133 a 156).

Quem percorre a literatura que se ocupa da linguagem na pessoa idosa pode ver-se confrontado com duas posições possíveis: uma posição segundo a qual a linguagem, em especial o conhecimento verbal, “has often been heralded as a part of cognition that appears particularly resistant to age-related decline” (Federmeier & Kutas 2005: 133) (ver também, por exemplo, Burke & Shafto 2008: 402 e, acerca do efeito da idade nos resultados de testes destinados a avaliar o vocabulário (“a capacidade verbal”), Verhaeghen 2003); e outra posição que remete para a existência de alterações da linguagem a vários níveis motivadas pelo envelhecimento (ver, entre outros: Hedden & Park 2001; Kemper & Sumner 2001; Kemper *et al.* 2001; Verhaeghen 2003; Juncos-Rabadán *et al.* 2005; Craik & Bialystok 2008: 565, 569; e, para uma abordagem geral, Burke & Shafto 2008).

Deve porventura fazer-se também alusão aos efeitos assimétricos que o envelhecimento pode causar na linguagem e que, como se pode depreender da leitura de Burke & Shafto (2008: 427), lançam verdadeiros desafios a quem quiser estudar o que prevalece ao longo da vida e o que sofre o efeito negativo da idade. Essa assimetria diz particularmente respeito ao já mencionado conhecimento verbal, mais concretamente à forma como a idade interfere nas conexões entre as representações semânticas e as fonológicas (ver Burke & Shafto 2008: 402 e 426-427). Por outras palavras, ainda para estes autores, com a idade a recuperação semântica do significado das palavras, em princípio, mantém-se, mas a recuperação fonológica dos sons das palavras pode apresentar-se afetada (ver Burke & Shafto 2008: 426-427). A dificuldade passível de se verificar na recuperação de uma palavra adequada (sobre o “fenómeno da ponta da língua” ver, entre outros: Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998: 33; Díaz *et al.* 2007: 50; e Burke & Shafto 2008: 399-402), que com frequência é um nome, e a rapidez com que ocorre a sua definição para o suprir podem comprovar a citada assimetria e retratar o que a teoria/hipótese do défice de transmissão (ver Burke *et al.* 1991) postula, *i.e.*, que, no que se reporta ao conhecimento verbal, a idade afeta negativamente as conexões entre as representações semânticas e fonológicas (ver: Burke & Shafto 2008: 402; Craik & Bialystok 2008: 567). Juncos-Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 33) observam também a ligação do problema da transmissão à teoria geral do enlentecimento na velhice (para mais pormenores em torno do enlentecimento, ver Burke & Shafto 2008: 379-380). A alusão nesta oportunidade, no que diz respeito aos problemas relativos à recuperação lexical, a deficiências relacionadas com os processos de controle parece fazer também todo o sentido. Na verdade, podem estar em causa o funcionamento da memória operatória e do controle inibitório, bem como diminuições da rapidez de processamento (ver Craik & Bialystok 2008: 567). Para Craik e Bialystok, o controle é importante desde sempre para fins, porém, distintos. Afirmam então estes estudiosos: “both representation and control are involved in the acquisition of vocabulary for children and the failure to access vocabulary in older age” (Craik & Bialystok 2008: 567-568). Convém ainda adiantar, reforçando a passagem transcrita, que Craik & Bialystok (2008: 571) encontram explicação para o défice das crianças sobretudo na falta de conhecimento ou representação das palavras e consideram que nos adultos o défice tem a ver com uma insuficiência a nível do acesso lexical. A dificuldade de acesso lexical pode ainda explicar-se por meio da teoria do défice de inibição, em conformidade com a qual “la dificultad para inhibir otros competidores da lugar al bloqueo en la aparición de la palabra adecuada” (Juncos-Rabadán & Elosúa de

Juan 1998: 33). Poderia avançar-se, com base em Craik & Bialystok (2008: 570), que o declínio da linguagem na pessoa de idade traduzirá mais uma afetação dos sistemas cognitivos que sustentam a linguagem do que necessariamente dos próprios sistemas linguísticos, o que justificaria o facto de, nas pessoas mais velhas, os processos de controle se tornarem menos efetivos (ver Craik & Bialystok 2008: 575). Resta saber, como questionam os investigadores referidos, se, em termos de controle cognitivo, existe “a single domain-general controller, or [...] each content area ha[s] its own mechanisms of selection, inhibition, goal setting, and conflict resolution” (Craik & Bialystok 2008: 579). Destacaria da citação acima transcrita a inibição – de certa forma já focada quando foi referida a teoria do défice na inibição – e o seu papel como mecanismo que tem sido amplamente discutido no âmbito do declínio cognitivo relacionado com a idade (ver Kramer & Madden 2008: 211-212; ver ainda, sobre a inibição e a idade: Hasher *et al.* 1991; Dempster 1992; Arbuckle & Pushkar Gold 1993; May *et al.* 1999). Fica, então, no ar a ideia de que se podem ter em consideração aspetos cognitivos quando se estuda o declínio da linguagem motivado pelo envelhecimento (ver Braver & West 2008, em especial, pp. 322-327, bem como Burke & Shafto 2008). Com efeito, no envelhecimento, tal como no desenvolvimento, torna-se importante ter em mente duas posições: a posição dos que defendem a existência de processos específicos da linguagem, sistemas destinados a estar unicamente envolvidos no processamento da linguagem, e a posição dos que advogam que esses processos fazem parte do sistema cognitivo geral (ver Craik & Bialystok 2008: 570). Caplan & Waters (1999, referidos por Craik & Bialystok 2008: 565) partilham a ideia de uma explicação do declínio específico da linguagem que “points to the decline in components of working memory that are involved only in language processing”, ao passo que a explicação de Wingfield (1996, referido por Craik & Bialystok 2008: 565), que se apoia no efeito do enlentecimento cognitivo, “leads to a more domain-general account of decline that connects changes in language ability with other cognitive systems”. Relativamente ao enlentecimento cognitivo, designadamente no que respeita à velocidade de compreensão da linguagem, convirá ter também em conta o declínio a nível da perceção (auditiva). Schneider *et al.* (2005: 261) alertam para a circunstância de ser plausível que “the reason why older adults are more affected by speeding is that the auditory systems of older adults are less able to handle these distortions than are the auditory systems of younger adults”. Importa pois reter, tomando por base a mesma fonte, que “it is possible that many cognitive declines are a consequence of inadequate signal processing by aging sensory systems” (Schneider *et al.* 2005: 271).

Vem de igual modo a propósito considerar a possibilidade de se olhar, por um lado, o conhecimento/representação referente à linguagem e, por outro lado, o seu processamento, termo que designaria mecanismos cognitivos básicos como, por exemplo, a velocidade de processamento, a capacidade de processamento e/ou processos inibitórios (ver McDaniel *et al.* (2008: 252) e também, no que concerne às representações do conhecimento verbal e à referência com alguma frequência deste último como não sensível à idade, Burke & Shafto (2008: 402) e Verhaeghen 2003). Craik e Bialystok, por sua vez, também ressaltam a ideia de, nos adultos mais idosos, quando lhes é solicitado o relato de acontecimentos, os sistemas representacionais permanecerem intactos e os processos de controle se tornarem menos efetivos, fazendo-os aceder mais facilmente ao geral do que ao particular (ver Craik & Bialystok 2008: 575). No que corresponde à produção sintática, Burke & Shafto (2008: 425) avançam que, por exemplo, a produção de frases mais simples pela pessoa de idade sugere que estas mais não são do que uma forma de responder à dificuldade de processamento (ver ainda Craik & Bialystok 2008: 568-571). Quanto ao acesso/recuperação lexical, Craik e Bialystok, entre outras abordagens à sua dificuldade com a idade, mencionam igualmente mudanças, défices e reduções a nível do processamento (ver Craik & Bialystok 2008: 567-568). Para Kemper & Sumner (2001: 314), a fluência verbal nos adultos mais velhos também pode sofrer limitações motivadas pela eficiência de processamento, enquanto nos adultos mais novos as limitações que se verificarem serão antes causadas pelo conhecimento lexical. Os autores escrevem a este propósito: “verbal fluency may be limited by processing efficiency for older adults but by lexical knowledge for young adults, resulting in a different configuration of verbal abilities in young and older adults” (Kemper & Sumner 2001: 314) E acrescentam que os dados obtidos sugerem que os adultos jovens com vocabulários mais vastos tendem a expressar-se de um modo mais sucinto, condensando mais informação nas suas frases tendo em conta o número de palavras que produzem (ver Kemper & Sumner 2001: 320). Em compensação, os adultos jovens que patenteiam um grau de densidade de ideias mais baixo, conforme adiantam os citados estudiosos, tendiam a manifestar desempenhos pobres quando avaliada a sua fluência, o que poderá querer significar que apresentem uma eficiência de processamento reduzida (ver Kemper & Sumner 2001: 321).

Dos variados aspetos da linguagem que sofrem declínio com a idade, elegi dois para serem tratados neste texto: *a complexidade sintática/gramatical*, obtida segundo Burke & Shafto (2008: 422), autores que utilizam a designação *sintática*, “by counts of different types of embedded clauses and of clauses per

utterance”, e referida por Kemper *et al.* (2001: 229) e Kemper & Sumner (2001: 315), especialistas que optam pelo epíteto *gramatical*, como “rang[ing] from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”; e a *densidade de ideias*, ligada ao conteúdo semântico das produções orais e/ou escritas e definida por Kemper *et al.* (2001: 229) como “a measure of the content of a passage [...] the average number of propositions per 10 words” (ver igualmente Kemper & Sumner 2001: 315), tendo em atenção que, em conformidade com Kemper & Sumner (2001: 315) e Kemper *et al.* (2001: 229), “[e]ach utterance was decomposed into its constituent propositions, which represent semantic concepts[elements] and relations between them”. Em Burke & Shafto (2008: 419), a densidade de ideias, relacionada com o conteúdo semântico do discurso produzido, pode ver-se associada ao “number of ideas produced relative to a fixed number of words and the degree to which these ideas are relevant to the topic”. Snowdon *et al.* (2000: 35), a este respeito, anotam que a densidade de ideias era definida como “the average number of ideas expressed per ten words” e observam que as ideias “corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or prepositional phrase”, contabilizando-se também as proposições complexas que “stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas”. Para Kemper *et al.* (2001: 228), a densidade de ideias (ou densidade proposicional) está relacionada com a capacidade de definir palavras e com medidas de eficiência de processamento do tipo da velocidade de leitura e da fluência verbal. Segundo a mesma fonte, níveis mais baixos de densidade de ideias corresponderão a uma expressão vaga, repetitiva e redundante, ao passo que níveis mais elevados corresponderão a uma economia de expressão.

Comparando os dois aspetos verbais indicados, para os investigadores referidos e porventura com base no estudo em que se apoiam, a densidade de ideias será menos afetada num processo de envelhecimento normal do que a complexidade gramatical, verificando-se um declínio na complexidade gramatical do discurso dos adultos mais velhos à medida que se verifica declínio na memória operatória com o envelhecimento (ver Kemper *et al.* 2001: 228). Os adultos mais idosos parecem favorecer a coordenação e as construções com ramificação à direita (ver Kemper & Sumner 2001: 312). Seguindo o mesmo documento, pode afirmar-se que se tem assumido que a assimetria entre construções com ramificação à esquerda e com ramificação à direita se deve a limitações da memória operatória quando está em causa a produção de construções com ramificação à esquerda, *i.e.*, que contêm uma oração encaixada à esquerda da oração principal. Dito por outros termos, e voltando a Kemper & Sumner

(2001: 312), à medida que, numa construção com ramificação à esquerda, a oração encaixada está a ser produzida, a forma correspondente ao sujeito da oração principal tem de ficar retida e a forma gramatical do verbo da oração principal tem de ser “antecipada” [aspas minhas]. Em contrapartida, como prosseguem os autores, numa construção com ramificação à direita, a oração encaixada ocorre à direita da oração principal, propiciando conseqüentemente uma produção sequencial de cada oração, o que facilita a tarefa também da memória operatória.

Possíveis razões que terão levado Kemper *et al.* (2001) a optar por centrar a sua atenção unicamente na complexidade gramatical e na densidade de ideias, de entre as capacidades linguísticas por que poderiam ter optado, assentarão provavelmente, em meu entender, nos aspectos que passarei a focar. Na verdade, pode considerar-se que: 1. uma é mais da ordem da forma/processo/estrutura/sintaxe e a outra mais da ordem do conteúdo (ver Kemper & Sumner 2001: 313); 2. uma depende mais do controle cognitivo e a outra da representação do conhecimento; e 3. uma está mais relacionada com uma memória que requiera mais controle, como é o caso da memória episódica, e a outra com uma memória semântica, mais baseada nas representações de conhecimento (ver Craik & Bialystok 2008: 578 e 591; ver ainda Ferreira *et al.* 2008). Estaremos assim diante de variáveis com ligações a bases cognitivas diversas para além das de ordem linguística – apesar de se tratar de processos (de representação e de controle) interativos que, em função da forma como estão disponíveis durante o desenvolvimento, poderão contribuir para o grau de sucesso em termos de controle e de flexibilidade da memória (ver Craik & Bialystok 2008: 578) – e que se nos apresentam com evoluções também diferentes. Ademais, convém sublinhar que dificuldades a nível de processamento podem estar tanto associadas a uma das variáveis como a outra, uma vez que podem afetar a produção de frases e a recuperação lexical (ver: Burke & Schafto 2008: 425; Craik & Bialystok 2008: 567-571). A escolha destas duas formas de olhar a linguagem (complexidade gramatical/sintática e densidade de ideias) leva-me naturalmente a preterir neste texto outros aspetos verbais não menos importantes para quem se ocupa do estudo da linguagem na pessoa de idade. Muito embora as referidas variáveis não se possam considerar totalmente isoladas dos restantes desempenhos verbais, nesta oportunidade não serão abordados desempenhos como, por exemplo, o conhecimento relacionado com o léxico (ver: Verhaeghen 2003; James 2004; Federmeier & Kutas 2005; Craik & Bialystok 2008: 566-568), a verbosidade, definida por Arbuckle & Pushkar Gold (1993: 225) como “extended speech that is lacking in focus or coherence”, e a que

designaria em português por tangencial (“off-target/topic”) (ver a respeito da verbosidade (tangencial), entre outros, Arbuckle & Pushkar Gold 1993; Pushkar Gold & Arbuckle 1995; James *et al.* 1998; Pushkar *et al.* 2000 e Burke & Shafto 2008: 419), bem como o fenómeno da ponta da língua (ver: Burke *et al.* 1991; Juncos-Rabadán 1998: 13; James & Burke 2000; Díaz *et al.* 2007; Burke & Shafto 2008: 399 ss.) e a produção do discurso (narrativo), com implicações na conversação, caracterizado, entre outros, pela tendência ao recurso à referência a generalidades em detrimento da referência ao essencial (ver: Rice & Meyer 1986; Pratt *et al.* 1989; Tun 1989; Preti 1991; Morrow *et al.* 1992; Radvansky & Curiel 1998; Frieske & Park 1999; Craik & Bialystok 2008: 575; Juncos-Rabadán *et al.* 2005; Burke & Shafto 2008: 419-420).

A *complexidade gramatical*, na terminologia de Kemper *et al.* (2001), ou *complexidade sintática*, nas palavras de Burke & Shafto (2008), e a *densidade de ideias*, na terminologia de ambas as fontes referidas, constituem o objecto de atenção neste texto, em virtude de o material que sobre elas existe (ver sobretudo Kemper *et al.* 2001) nos permitir observar e mesmo discutir os resultados obtidos nessas duas variáveis à luz dos tipos de gramática e de atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) convocados no início deste texto e talvez também à luz de processos quer simplesmente específicos da linguagem, quer dependentes da cognição geral. Além disso, considerar as ditas variáveis linguísticas justifica-se sobretudo por ser possível observar o seu desenvolvimento ao longo da vida num estudo (o “Nun Study”), hoje tido como referência a respeito do que se passa com a linguagem à medida que a idade avança e iniciado, em 1986, como estudo-piloto pelo médico David Snowdon, Professor de Neurologia do College of Medicine da Universidade de Kentucky, com uma população composta por freiras do convento da congregação religiosa internacional *School Sisters of Notre Dame*, situado em Good Counsel Hill, Mankato, Minn. (ver Lemonick & Park 2001 e nota 1 deste texto).

II

Atendendo a que este texto tem como objetivo dar conta do que se passa com a linguagem ao longo da vida, nomeadamente no que concerne à complexidade gramatical e à densidade de ideias, servirão de suporte à apresentação e discussão dessas duas variáveis os dados revelados por Kemper *et al.* (2001) num estudo realizado, a partir de autobiografias de freiras de dois dos sete conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame* nos Estados Unidos da

América – o de Baltimore, em Maryland, e o de Milwaukee, em Wisconsin –, no âmbito do “Nun Study”.

O “Nun Study”, como adianta David Snowdon¹, partiu de um esforço de colaboração entre a Universidade de Kentucky e a congregação *School Sisters of Notre Dame*, uma congregação religiosa internacional com mais de 150 anos de existência que começou na Baviera, Alemanha. Existem freiras da *School Sisters of Notre Dame* um pouco por todo o mundo e, nos Estados Unidos da América, contam-se sete províncias religiosas desta congregação. Essas províncias estão localizadas em St. Louis, Baltimore, Milwaukee, Chicago, Dallas, Mankato MN e Wilton CT (pp. 2-3 de 4 da referência indicada na nota 1).

Seguindo o documento referido na nota 1, o “Nun Study” visa determinar as causas e recolher informação conducente à prevenção da doença de Alzheimer e de outras doenças cerebrais, assim como da incapacidade mental e física em resultado do envelhecimento (ver p. 1 de 4 da referência indicada na nota 1). Outras questões a que o “Nun Study” procurava dar resposta dizem respeito a fatores que, em fases iniciais, intermédias e mais tardias da vida, podem levar a aumentar o risco de contrair a doença de Alzheimer ou outras doenças cerebrais e a determinar a longevidade e a qualidade de vida nas pessoas de idade (ver p. 2 de 4 da referência indicada na nota 1).

Foram escolhidas estas freiras, provenientes da já citada congregação, como sujeitos desta pesquisa porque tudo levava a crer que nos encontrávamos perante uma população adulta homogénea relativamente ao estilo de vida e ao contexto: eram não-fumadoras, bebiam pouco álcool ou não bebiam, apresentavam o mesmo estatuto conjugal e a mesma história reprodutiva, viviam em casas similares com hábitos alimentares seguramente aproximados, tinham o mesmo tipo de acesso a cuidados médicos e de prevenção e exerciam profissões semelhantes (mais de 85% das participantes neste estudo eram professoras) (ver nota 1, p. 2 de 4, e também Riley *et al.* 2005: 345-346). A homogeneidade desta amostra, que integrava 678 participantes com uma média etária de 83 anos (ver p. 2 de 4 da referência indicada na nota 1), só pode ser tida como invulgar e, por isso, muito promissora para a pesquisa quando está em causa o controle de variáveis. A razão pela qual só constam mulheres neste estudo reside, a meu ver, por um lado, na possibilidade de incutir maior homogenei-

¹ Ver respostas dadas por David Snowdon a propósito de questões frequentemente colocadas acerca do *Nun Study* (FAQ), 4 p., (UK (University of Kentucky) Navigation Bar), “Last modified: September 23, 2007”, disponível na web em <http://209.85.129.132/search?q=cache:2sT7wsb2E7sJ:www.mc.uky.edu/nunnet/faq.ht>, acedida em 25-02-2009.

dade à amostra com todas as suas vantagens e, por outro lado, no facto de, de acordo com Snowdon, até então só se terem realizado estudos em homens brancos de meia idade. Além disso, como prossegue este especialista, para lá de existirem poucos estudos sobre o envelhecimento e a saúde nas mulheres, elas correspondem à maioria da população idosa no mundo (ver nota 1, p. 3 de 4). Com efeito, Kemper *et al.* (2001: 228), quando se referem aos fatores que podem manter ou melhorar as capacidades intelectuais em idades avançadas, aludem ao estudo realizado por Pushkar Gold *et al.* (1995) com veteranos canadianos que foram avaliados durante a II Guerra Mundial e quarenta anos mais tarde.

Dois pontos fortes deste estudo têm de ser realçados. O primeiro consiste na existência de arquivos com informação inestimável sobre as freiras participantes neste estudo (ver Snowdon *et al.* 2000: 35). Desses arquivos constavam, acerca das freiras, registos de batismos, certificados de nascimento, características socioeconómicas das famílias, documentos atestando as habilitações literárias, dados relativos à residência e à ocupação, com descrições sobre as suas existências ao longo dos tempos, bem como autobiografias escritas em etapas iniciais, intermédias e mais adiantadas das suas vidas (ver p. 2 de 4 da referência indicada na nota 1, e Snowdon *et al.* 2000: 35). Em Snowdon *et al.* (2000: 35), pode ler-se que, em 1930, o diretor da congregação religiosa *School Sisters of Notre Dame* na América do Norte pedia que cada irmã escrevesse, no momento da entrada no convento, uma breve composição sobre a sua vida que incluísse informação do tipo “parentage, interesting and edifying childhood events, schools attended, and influences that led her to the convent”. Conforme consta em Snowdon *et al.* (2000: 35), só foram contudo encontradas autobiografias manuscritas nos arquivos de dois dos conventos que participaram no “Nun Study”, *i.e.*, nos conventos de Baltimore, Maryland, e no de Milwaukee, Wisconsin. Este material autobiográfico revelou-se de primordial importância porque quem trabalha com pessoas de idade, com ou sem qualquer doença do tipo da doença de Alzheimer, sabe bem que o fator memória pode falsear a informação que elas nos fornecem sobre os seus históricos. Ora, as freiras que participaram no “Nun Study” quando ele foi iniciado tinham já idades compreendidas entre os 75 e os 102 anos (ver p. 2 de 4 da referência indicada na nota 1). A descoberta destes arquivos foi tão relevante que se me afigura de toda a pertinência transcrever as seguintes palavras de Snowdon: “Everything changed when we discovered the archives” (Lemonick & Park 2001: 3 de 9). Os elementos constantes dos arquivos e, em especial, os conteúdos das autobiografias revestiram-se sobretudo de um valor particular quando surgiu o momento de tentar encontrar uma justificação para a diferença de resultados obtidos,

nomeadamente no que concerne à complexidade gramatical e à densidade de ideias, nos dois conventos mencionados, não obstante ter sido dito que estávamos perante um grupo invulgarmente raro no que se reporta à sua homogeneidade (ver Kemper *et al.* 2001: 237-238).

O segundo ponto forte tem a ver com a decisão tomada pelas freiras de doar os seus cérebros para estudo aquando da sua morte. De facto, as 678 participantes no “Nun Study” concordaram em doar os seus cérebros à Universidade de Kentucky quando morressem. A este propósito, as palavras de Snowdon são elucidativas: “In addition to diagnostic information, the brain tissue provides a rich source of information on how the structure and chemical make-up of the brain may provide individuals protection against brain diseases” (ver p. 3 de 4 da referência indicada na nota 1).

É natural que Snowdon não se tenha sentido muito à vontade quando tentou transmitir às participantes neste estudo a importância do legado dos seus cérebros. No entanto, é também revelador do espírito das freiras que nele participaram a forma como reagiu uma delas quando proferiu as seguintes palavras, que contribuíram seguramente para facilitar a tarefa: “He can have my brain, what good is it going to do me when I’m six feet under?” (Lemonick & Park 2001: 4 de 9).

Dos elementos constantes dos arquivos, o material que para este texto se reveste de uma importância capital é naturalmente o conteúdo das autobiografias. David Snowdon e James Mortimer, então pesquisador na área do envelhecimento no *Minneapolis Veterans Administration Medical Center*, conjuntamente com a psicóloga Susan Kemper, da Universidade de Kansas, especialista dos efeitos da idade no uso da linguagem, começaram a analisar as autobiografias com vista a encontrarem o que faria com que algumas pessoas mantivessem uma reserva extra de capacidade mental apesar de, no momento da autópsia, se verificar perda de tecido cerebral (ver Lemonick & Park 2001: 5 de 9). Como Susan Kemper já tinha mostrado que a “«idea density» – the number of discrete ideas per 10 written words – was a good marker of educational level, vocabulary and general knowledge” e que a “[g]rammatical complexity, meanwhile, was an indicator of how well memory was functioning.” (Lemonick & Park 2001: 5 de 9), Snowdon e Kemper, sempre seguindo a mesma referência, descobriram com surpresa que as irmãs mais velhas com sinais de Alzheimer tinham escrito, meio século ou mais antes, textos com uma baixa densidade de ideias e uma baixa complexidade gramatical. Deste modo, pelo menos na população em causa, a densidade de ideias revelava-se um forte preditor da doença de Alzheimer (ver: Lemonick & Park 2001: 5 de 9; Riley *et al.* 2005: 346; Brown *et al.*

2008b: 3). Por outro lado, uma irmã, que em vida não tinha manifestado sintomas de Alzheimer e que tinha produzido em nova uma autobiografia rica em ideias e em complexidade gramatical, evidenciava à morte sinais de Alzheimer (ver Lemonick & Park 2001: 6 de 9). E os autores prosseguem que as irmãs que ensinaram durante grande parte da sua vida tiveram declínios mais moderados do que as que passaram a maior parte das suas existências a exercer tarefas da ordem dos serviços. Com base na mesma fonte, é possível perguntar se o exercício da capacidade cerebral oferece alguma proteção e se estimular o cérebro com uma atividade intelectual contínua mantém os neurónios saudáveis e vivos. Snowdon observa, porém, que estas atividades não são protetores absolutos e refere mesmo: “For some, a genetic predisposition may override even a lifetime of learning and teaching” (Lemonick & Park 2001: 6 de 9). Com efeito, Snowdon vem mesmo a identificar, mais tarde, bastantes mais fatores que podem prever a doença de Alzheimer ou contribuir para ela (ver Lemonick & Park 2001: 8 de 9). Talvez seja oportuno transcrever neste ponto, na sua qualidade de epidemiologista, as seguintes palavras de Snowdon: “Lesson N.º 1 in my epidemiology training is that there are hardly any diseases where one factor alone, even in infectious disease, will always cause illness” (Lemonick & Park 2001: 6 de 9). Deixa-se assim em aberto o que pode contribuir ou não para o declínio cognitivo e da linguagem, lembrando contudo que as autobiografias encontradas trazem informação deveras importante sobre o modo como a linguagem se manifesta ao longo da vida, e o que poderá ser tentado para que se possa criar espaço para uma reserva cognitiva, *i.e.*, nas palavras de Snowdon (2003: 453), “the capacity of the brain to resist the expression of symptoms in the face of existing neuropathology” (ver, a este respeito: Alexander *et al.* 1997; Stern 2002; Stern *et al.* 2004; Gordon *et al.* 2008; Scarmeas *et al.* 2006). Afigura-se-me que também interessa ter em consideração o conteúdo emocional das autobiografias (ver Kemper *et al.* 2001: 236). Lemonick & Park (2001: 7 de 9) referem que, quando Snowdon e Kemper leram as primeiras autobiografias no início de 1990, notaram que os textos respeitantes às autobiografias não só diferiam relativamente à densidade de ideias, mas também diferiam em relação ao conteúdo emocional. A expressão de emoções negativas e positivas, seguindo Snowdon, levava a sugerir repercussões diferentes em termos de longevidade (ver Lemonick & Park 2001: 7 de 9). Por sua vez, também se observava um declínio na expressão de emoções positivas, assim como nas capacidades mentais, entre as primeiras autobiografias e as autobiografias escritas em fases mais avançadas da vida (ver ainda Lemonick & Park 2001: 7 e 8 de 9). Na verdade, os resultados encontrados por Snowdon e colaboradores a partir do “Nun Study” indi-

ciam, nas palavras de Snowdon *et al.* (2000: 34), “that low linguistic ability in early life has a strong relationship to poor cognitive function and the risk of dementia, [...] as well as to a reduced life expectancy.”

As 678 participantes que iniciaram o “Nun Study” em 1990-1993 – que, conforme já antes anunciado, possuíam idades compreendidas entre os 75 e os 102 anos e uma média etária de 83 anos (ver nota 1, p. 2 de 4) – concordaram em ser avaliadas periodicamente do ponto de vista cognitivo e físico, através de uma bateria de testes que permitia verificar se havia ou não sinais de demência, em doar o cérebro quando morressem e em permitir a consulta dos registos do convento (ver Kemper *et al.* 2001: 229). No que respeita às produções verbais, segundo a mesma referência, só foram analisadas as de 180 participantes: 101 tinham professado e ingressado na congregação da *School Sisters of Notre Dame* no convento de Milwaukee, em Wisconsin, e 79 no convento de Baltimore, em Maryland, entre 1931 e 1943. Estes conventos conservavam os manuscritos das autobiografias originais redigidas quando as participantes professaram, tendo então idades compreendidas entre os 17 e os 32 anos (média etária de 22,0 anos)². Ainda de acordo com Kemper *et al.* (2001: 229), em 1957-1959 e em 1987-1989, por solicitação, algumas das freiras atualizaram as suas autobiografias e, em 1995-1996, foi de novo pedida a atualização das autobiografias às 139 freiras que participaram na avaliação anual do “Nun Study”, tendo somente 127 respondido ao solicitado. Nesta altura, as freiras tinham entre 78 e 90 anos (média etária de 83,1 anos). Kemper *et al.* (2001: 229) enunciam vários dados que figuravam nos arquivos dos conventos e que são aqui retomados por serem relevantes no âmbito deste texto: o facto de cada participante ser ou não falante nativa do inglês; as classificações obtidas na escola secundária em inglês, álgebra, geometria e noutras disciplinas; as habilitações literárias no momento da entrada na congregação (de habilitações correspondentes a menos do que a escola secundária até graus mais elevados); o número de graus adicionais que as participantes completaram depois de terem professado; o número de anos que as participantes ensinaram durante a vida e a proficiência ou não em duas ou mais línguas (sobre a importância do bilinguismo na cognição e, por exemplo, a sua possível implicação a nível dos mecanismos inibitórios com o envelhecimento, ver, entre outros: M. A. Pinto 1996; Bialystok *et al.* 2004; Zied *et al.* 2004; Braver & West 2008: 335).

Em conformidade com o que ficou relatado, nas partes das autobiografias analisadas – a saber: nas últimas dez frases de cada autobiografia ou então no

² Em Riley *et al.* (2005: 342), pode, no entanto, ler-se: “The autobiographies were written within two years before the sisters formally joined the congregation”.

total de frases produzidas quando as autobiografias possuíam um número inferior a dez frases (ver: Kemper *et al.* 2001: 229; Riley *et al.* 2005: 342) –, foram extraídas duas medidas: a complexidade gramatical e a densidade de ideias. A complexidade gramatical foi calculada com base num indicador originalmente desenvolvido por Rosenberg & Abbeduto (1987, referido por Kemper *et al.* 2001: 229) e, nas palavras de Kemper *et al.* (2001: 229), ”ranges from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”. A segunda medida – a densidade de ideias – foi calculada seguindo os procedimentos descritos por Turner & Greene (1977)³ (ver Kemper *et al.* 2001: 229) e era definida “as the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon *et al.* 2000: 35). Para estes investigadores, como já foi referido, “[i]deas corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or prepositional phrase”, sendo também contabilizadas “[c]omplex propositions that stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas” (Snowdon *et al.* 2000: 35)⁴.

Apesar de Snowdon *et al.* (2000: 35) afirmarem que os seus estudos anteriores indicavam que só uma baixa densidade de ideias estava associada de forma mais consistente ao risco de demência e de morte prematura, neste texto consideram-se, com Kemper *et al.* (2001), não só a densidade de ideias, mas também a complexidade gramatical como indicadores da capacidade linguística das autoras das mencionadas autobiografias. Mais: serão unicamente considerados os dados obtidos nesses indicadores por parte das participantes que não exibiam nos exames realizados resultados compatíveis com quadros demenciais. Teremos pois em atenção o que se passou com esses indicadores na população de dois conventos (Baltimore e Milwaukee) em dois momentos distintos, quando ingressaram na congregação em 1931-1943, com uma média etária de 22 anos, e em 1996, com uma média etária de 83 anos, *i.e.*, cerca de 61 anos mais tarde (ver Kemper *et al.* 2001: 235-236).

³ Em Snowdon *et al.* (2000: 35), encontra-se a forma como se calcula a densidade de ideias numa frase extraída de uma autobiografia. Para informação a respeito da medição automática da densidade de ideias proposicional, ver Brown *et al.* (2008a).

⁴ Esta leitura da densidade de ideias/proposicional (densidade proposicional, *P-density*) no sentido de Kintsch (1974) e de Turner & Greene (1977), correspondendo aproximadamente ao número de verbos, adjectivos, advérbios, preposições e conjunções dividido pelo número total de palavras (ver Brown *et al.* 2008b: 1), remete para uma noção de proposição que difere da das proposições da lógica e da semântica lógica. Para mais dados sobre o assunto, ver Brown *et al.* (2008b:3)

Este estudo de Kemper e colaboradoras (Kemper *et al.* 2001: 230) mostra que, nas avaliações efetuadas nas freiras dos dois conventos, os valores obtidos nas variáveis “complexidade gramatical” e “densidade de ideias” regridem com a idade. Se se considerarem unicamente as primeiras autobiografias e as últimas, no convento de Baltimore a densidade de ideias nas primeiras autobiografias tinha um valor de 5,3 (0,6) e, nas autobiografias de 1996, um valor de 3,6 (1,1). No mesmo convento, aquando das primeiras autobiografias, a complexidade gramatical apresentava um valor de 4,6 (0,9) e, nas autobiografias de 1996, um valor de 2,9 (1,1). No que diz respeito ao convento de Milwaukee, o valor da densidade de ideias nas primeiras autobiografias era de 7,2 (1,1) e, nas de 1996, era de 5,5 (0,5). A complexidade gramatical, por sua vez, correspondia a um valor de 2,9 (0,9) nas primeiras autobiografias e de 2,4 (0,9) nas de 1996. A diferença entre os valores obtidos nos referidos indicadores da capacidade linguística das participantes neste estudo provenientes dos dois conventos (Baltimore e Milwaukee) são estatisticamente significativas, sendo a densidade de ideias superior no convento de Milwaukee e a complexidade gramatical, em contrapartida, superior no convento de Baltimore. Ademais, seguindo as autoras mencionadas, se compararmos as duas populações, só nas classificações relativas ao inglês no ensino secundário é que ambas diferiam, manifestando-se o convento de Milwaukee superior ao de Baltimore. As participantes não diferiam nas classificações obtidas em matemática no ensino secundário e também não diferiam no que diz respeito aos anos que ensinaram durante as suas vidas e aos graus que obtiveram depois de terem professado (Kemper *et al.* 2001: 230). Ainda segundo a mesma referência, pode adiantar-se que, no momento da primeira autobiografia, o nível de escolaridade das participantes diferia nos dois conventos: 94% das participantes no convento de Milwaukee tinham completado a escola secundária, contra 73% no convento de Baltimore. Um outro aspecto notório tem a ver com o caso de as participantes dos dois conventos serem “equally likely to be native speakers of English and to be proficient in two or more languages” (Kemper *et al.* 2001: 230). Além disso, ainda se pode ler em Kemper *et al.* (2001: 228) que a maior parte das participantes no “Nun Study” “were na[t]ive speakers of English *although some had been reared in non-English-speaking homes and acquired English only after entering school*” (itálico meu). Neste estudo de Kemper *et al.* (2001), foram analisados de perto possíveis preditores dos resultados obtidos. Ressalta contudo, a dado momento, a variável “convento” como estando especialmente relacionada com os valores iniciais encontrados de complexidade gramatical e de densidade de ideias (Kemper *et al.* 2001: 237). Como notam estas especialistas, as partici-

pantes que entraram no convento de Baltimore patenteavam valores mais elevados de complexidade gramatical e menos elevados de densidade de ideias do que as participantes que entraram no convento de Milwaukee. Efetivamente, existem diferenças entre os dois conventos, tanto do ponto de vista da sua localização geográfica, como do padrão de imigração para essas regiões. Prosseguindo com o que nos é facultado por Kemper *et al.* (2001: 237), as freiras do convento de Baltimore seriam de origem anglo-irlandesa e as que entraram no convento de Milwaukee descenderiam de grupos imigrantes provenientes da Alemanha, da Polónia e de outros países da Europa de Leste. Consoante foi já anteriormente referido, os dois conventos também pareciam selecionar de modo distinto quem neles ingressasse: o convento de Milwaukee requeria o ensino secundário completo, enquanto o de Baltimore estaria mais receptivo a aceitar jovens sem o ensino secundário concluído. Pode ainda ter acontecido que o ensino ministrado às freiras do convento de Baltimore tenha provavelmente insistido mais no conhecimento/domínio da gramática do inglês, advindo daí, como sugerem Kemper *et al.* (2001: 237), o uso de frases complexas, e que o ensino ministrado às freiras do convento de Milwaukee não tenha colocado tanta ênfase na gramática. Conforme retomam Kemper *et al.* (2001: 237-238), a pertença aos conventos não só exerceu influência sobre o nível inicial de complexidade gramatical e de densidade de ideias, mas também moderou o ritmo de declínio na complexidade gramatical, tanto das freiras sem sintomas como com sintomas demenciais, e o ritmo de declínio na densidade de ideias das freiras que evidenciavam sintomas de demência. Nesta oportunidade, estas estudiosas não excluem que as atividades de lazer possam ter sido responsáveis pelos resultados obtidos no convento de Milwaukee. E aludem à possibilidade de no convento de Milwaukee terem sido especialmente praticadas, para além das atividades regulares inerentes aos conventos, atividades de lazer intelectuais, tais como a leitura, a escrita elaborada ou o estudo bíblico, que podem ter contribuído para manter mais preservadas as capacidades verbais/linguísticas da população estudada em fases mais tardias da sua vida. Kemper *et al.* (2001: 238) também anotam que o número de anos passados a ensinar, em qualquer grau, pode ter igualmente moderado o declínio da complexidade gramatical nas participantes sem sintomas demenciais. Isto talvez se tenha verificado porque, de acordo com as autoras, as freiras deste estudo terão continuado a trabalhar a gramática inglesa nas suas aulas, o que as terá feito usar construções complexas ao longo da vida, ou porque tivessem por hábito verificar a sua capacidade de usar construções complexas para avaliar se ainda estavam em boas condições para continuar a ensinar. Pode ainda acrescentar-se,

com base no mesmo artigo, que o número de graus acadêmicos adicionais que as freiras possam ter obtido depois de terem professado não terá contribuído para um declínio mais moderado da complexidade gramatical e da densidade de ideias.

Vale, por isso, retomar a análise de Kemper *et al.* (2001: 238) segundo a qual fatores como, por exemplo, as classificações no ensino secundário ou estudos mais avançados não parecem exercer grande influência no nível inicial de complexidade gramatical e de densidade de ideias nas adultas jovens e no seu ritmo de declínio. Em compensação, a pertença a um ou a outro convento, pelo menos nas freiras estudadas pelas investigadoras citadas, parece estar fortemente ligada à sua capacidade linguística e exercer um efeito moderador sobre o seu declínio ao longo das suas existências (ver Kemper *et al.* 2001: 238).

É natural que Kemper *et al.* (2001: 238) sintam que é difícil generalizar os resultados a que chegaram, uma vez que, de facto, estes podem também depender, entre outros, das características sociodemográficas e étnicas da população dos dois conventos. De qualquer forma, a seguinte passagem com que as autoras terminam o estudo que tem servido de base a esta exposição deve ser partilhada: “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span.” (Kemper *et al.* 2001: 238).

Antes de se partir para a discussão, na Parte III deste texto, do que tem vindo a ser narrado, deve salientar-se que foram divulgados diferentes aspetos que contribuem para mostrar como, finalmente, o carácter homogêneo da população do “Nun Study” também oferece dimensões que escapam à homogeneidade que se atribui de um modo geral a essa população. Na realidade, as diferenças que foram sendo enumeradas e que, tudo leva a crer, são tidas como fundamentais para a capacidade linguística observada nas várias fases da vida relacionar-se-ão muito provavelmente com o tipo de vivência em termos de linguagem de cada uma das participantes neste estudo antes de terem ingressado nos conventos de Baltimore e de Milwaukee. Pode assim deduzir-se que a forma como se investir nas capacidades linguísticas em fases iniciais da vida terá repercussões condizentes ao longo da existência (ver Snowdon *et al.* 2000: 34). Ademais, o exercício de atividades de lazer intelectuais também se mostra muito significativo – particularmente, em minha opinião, a leitura e a escrita (elaborada) –, por poderem contribuir para a obtenção de níveis de literacia mais elevados por parte de quem as pratica, independentemente das habilitações literárias que detenha (a respeito da importância da leitura ou da literacia, ver: Stern 2002: 455; Helzner *et al.* 2007; Manly *et al.* 2005; Howard 2008).

Neste contexto, faz todo o sentido ler o termo “literacia” no seu sentido lato e sociocultural, como se pode encontrar respetivamente em Soares (2001: 47) e De Lemos (2002: 3). Não será contudo casual a menção mais frequente aos anos de educação, às habilitações literárias, do que ao nível de literacia nos dados recolhidos junto de informantes. A passagem seguinte extraída de Stern (2002: 455), muito embora se reporte a possíveis fatores ligados ao declínio cognitivo e à reserva cognitiva, justifica a alusão mais frequente ao grau de educação do que ao nível de literacia e à prática de leitura: “Educational attainment has also been a widely used proxy for reserve, probably because it is relatively easy to ascertain.” Quanto à importância da literacia, Manly *et al.* (2005: 213), num estudo realizado com sujeitos de várias etnias, adiantam desde logo no resumo: “We found that literacy level was a better predictor of decline in memory, executive function, and language skills than was years of education”. Por outro lado, os autores ainda observam que o nível de literacia “does not assume that all persons set the same amount of learning from a certain grade level” (Manly *et al.* 2005: 216). A aprendizagem informal fora da escola, incluindo o exercício de atividades intelectuais que contemplam a leitura e a escrita, desempenha finalmente um papel que não pode ser menosprezado, mas que se torna mais difícil de contabilizar.

III

As variáveis linguísticas que, neste texto, são objecto de um enfoque especial, *i.e.*, a complexidade gramatical/sintáctica e a densidade de ideias/proposicional, baseadas em pesquisas que integram o “Nun Study” (ver especialmente Kemper *et al.* 2001), conferem-nos a possibilidade de analisar, sob prismas diferentes do ponto de vista da gramática e da vivência com atividades que a ela podem estar associadas (atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, segundo Franchi 2006a), as capacidades verbais das participantes no mencionado estudo. Essa possibilidade resulta, por um lado, de dispormos de dados sobre o grau de complexidade gramatical e de densidade de ideias relativos às produções escritas das participantes neste estudo na altura da sua entrada e durante a sua estada em dois conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame*. Neste texto, tomando essencialmente por base o estudo de Kemper *et al.* (2001), serão considerados os valores dessas variáveis obtidos nas autobiografias escritas à entrada na congregação, entre 1931 e 1945, e nas autobiografias escritas em 1996, aquando de uma avaliação a que foram sujeitas em 1995-1996.

Os valores que Kemper *et al.* (2001) anunciam indicam-nos, em particular, o efeito da idade nessas variáveis, que se repercute naturalmente no seu declínio mais ou menos acentuado motivado pela presença ou não de sintomas demenciais.

Por seu turno, Kemper *et al.* (2001), ao fornecerem-nos os valores das referidas variáveis por altura da entrada nos dois conventos, colocam-nos diante de duas situações distintas que nos forçam a ver uma provável razão de ser dessa diferença nos contactos até essa idade com métodos divergentes de ensino-aprendizagem da língua inglesa, que poderiam ter privilegiado também tipos de gramática diferentes. Kemper *et al.* (2001: 237), perante a diferença de valores obtidos na variável complexidade gramatical à entrada no convento de Baltimore e de Milwaukee, sugerem que o facto de quem ingressou no convento de Baltimore produzir frases mais complexas pode fazer pensar que passou por um processo de escolarização em que foi dada mais ênfase à gramática (seria oportuno perguntar a que tipo de gramática). Em contrapartida, quem ingressou no convento de Milwaukee pode ter sido submetido a um ensino da língua que conferiu menor importância à gramática. É notória, neste contexto, a ligação do gramatical ao sintático, aproximação que, de resto, se pode mesmo verificar no uso indistinto de complexidade gramatical e complexidade sintática, dependendo unicamente dos autores. Quanto aos valores relativos à densidade de ideias, estes são mais elevados na população do convento de Milwaukee, cuja população revela declínios mais moderados, tanto nesta variável como na variável complexidade gramatical. A interpretação destes valores poderá não prescindir de se atender à ascendência das freiras que entraram no convento de Milwaukee, que, na condição de descendentes de grupos imigrantes falantes de outras línguas que não o inglês, poderão ter crescido em ambientes bilingues porventura mais propícios à instalação de uma flexibilidade verbal e, com certeza, também de uma flexibilidade cognitiva (ver M. A. Pinto 1996: 330) favoráveis a uma relação com a linguagem conducente por certo a um desenvolvimento mais acentuado, neste caso, da densidade de ideias e a uma maior resistência ao declínio verbal. Tal resistência poderá pois fazer-nos pensar e levar-nos a sugerir que vive de uma capacidade verbal (a densidade de ideias em detrimento da complexidade gramatical neste caso) que deve ser desenvolvida desde sempre e que se encontrará mais associada a um conhecimento e vocabulário gerais (Riley *et al.* 2005: 346), a um conhecimento lexical mais vasto e a vocabulários mais abrangentes, resultando daí uma maior densidade de ideias/proposicional e por consequência uma linguagem mais sucinta e concisa com frases que possuem mais informação por número de

palavras (ver Kemper & Sumner 2001: 320-321). Nesta linha, Snowdon *et al.* circunscrevem o seu trabalho de 2000 já referido (Snowdon *et al.* 2000: 35) aos dados obtidos com a análise da densidade de ideias, em virtude de terem verificado que os resultados relativos a esta variável seriam os únicos que se encontrariam ligados de modo consistente ao risco de demência. De resto, os resultados obtidos por Riley *et al.* (2005: 346) também sugerem que “it is possible to identify persons who are at risk for developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood”. Além de, segundo a mesma artigo, possíveis mudanças neuropatológicas poderem intervir na capacidade linguística de adultos mais novos, nada obsta a que nos posamos interrogar sobre o que estará associado à variável densidade de ideias, enquanto capacidade verbal, para os autores ousarem pronunciar-se desta forma acerca desta variável. Chegou então o momento de se considerar a situação em termos da gramática utilizada, das atividades linguísticas praticadas e das metodologias seguidas com vista a aprendizagens com sucesso, neste caso do inglês, com as repercussões desejadas ao longo da vida. Um olhar deste teor revela-se tanto mais válido quanto se observaram desempenhos distintos, no que concerne aos valores calculados em relação à complexidade gramatical e à densidade de ideias, nas primeiras autobiografias das freiras dos dois conventos, freiras essas que, conforme já dito, provinham de meios geográficos diferentes, caracterizados por padrões de imigração característicos desses meios. A ocorrência, entre a entrada nos conventos e a última avaliação, de declínios mais moderados na complexidade gramatical, sobretudo no convento de Milwaukee (ver Kemper *et al.* 2001: 234), cujas freiras apresentavam valores menos elevados do que as de Baltimore nesta variável no momento das primeiras autobiografias, mas mais elevados na variável densidade de ideias, merece por parte de Susan Kemper e colaboradoras uma justificação que remete para uma possível prática por parte das freiras, que na sua maioria eram professoras, de um ensino do inglês apoiado de um modo especial na gramática, o que as terá habituado ao uso de frases complexas ao longo das suas vidas (ver Kemper *et al.* 2001: 238).

A minha experiência de análise da expressão de produções orais e escritas (Girolami-Boulinier *et al.* 1987; Girolami-Boulinier & M. da G. Pinto 1988; 1990; 1991; 1992; 1993a; 1993b; 1994; 1995; M. da G. Pinto 1985; 1986; 1994; M. da G. Pinto & Girolami-Boulinier 1989) permite-me sugerir que, com a idade, os níveis encontrados na variável complexidade gramatical, com todas as formas que esta possa abranger e tendo em conta os vários cálculos para a sua obtenção, tenderão a acompanhar os da variável densidade de ideias, apesar de ambas as variáveis poderem depender de memórias distintas, bem como de

outros aspetos cognitivos e também linguísticos. No entanto, se se tiver presente que, quando está em causa avaliar a densidade de ideias, está em causa também contabilizar o número médio de ideias/proposições por 10 palavras escritas (Snowdon *et al.* 2000: 35; Kemper *et al.* 2001:229), somos com facilidade levados a pensar que tal facto requer de quem escreve um elevado grau de concisão na escrita que pode ter implicações na complexidade gramatical, na medida em que se torna relevante avaliar a informação veiculada numa frase relativamente ao número de palavras produzidas (Kemper *et al.* 2001: 228). Todavia, convém lembrar neste momento que Snowdon *et al.* (2000: 35), quando se referem à densidade de ideias/proposições, também afirmam que “[c]omplex propositions that stated or inferred causal, temporal, or other relationships between ideas also were counted”. Nestas circunstâncias, do meu ponto de vista, muitas das “construções encaixadas”, como são denominadas por Kemper *et al.* (2001: 236), se bem que possam ser concretizadas verbalmente de modos diversos, também constituem nichos de ideias que contribuem para a densidade das mesmas e simultaneamente para o grau de complexidade sintática. Nada impede porém que se produzam frases com elevada densidade proposicional/de ideias e nas quais não se verificuem nem frases encaixadas, nem frases subordinadas, razão pela qual provavelmente os valores encontrados no convento de Baltimore e de Milwaukee não são da mesma ordem. Residirá assim na capacidade de trabalhar a linguagem, assente também na flexibilidade cognitiva, a possibilidade de termos desempenhos verbais que deem formas diversas às mesmas significações, sem que seja necessariamente obrigatório ou exclusivo o recurso a frases complexas.

A propósito da complexidade gramatical/sintática e da densidade de ideias, não me coíbo de chamar a terreiro uma pergunta colocada por David Snowdon a Susan Kemper usando como exemplo a escrita de Hemingway e a resposta que lhe foi dada. Pode então ler-se, na página 109, do livro *Aging with Grace* da autoria de Snowdon (2002): “I asked her how a writer such as Ernest Hemingway, who was famous for fashioning simple sentences, might rank in this type of analysis.” Susan Kemper retorquiu desta forma: “I have never claimed that complex sentences or idea-dense sentences make for good literature.” Snowdon (2002: 109). Remata contudo Snowdon esta troca de ideias assim: “But they did, as it turned out, offer us an extraordinary tool in our pursuit of the mysteries of Alzheimer’s disease.”

Fechado este parêntesis e de regresso ao discurso interrompido, surge como inevitável a seguinte questão: Como atuar então, apesar de tudo, para que as produções verbais (orais ou escritas) comportem níveis elevados de densidade de ideias e de complexidade sintática?

Acredito que, para que tal aconteça, seja necessário enveredar, desde muito cedo, por metodologias que, antes de mais nada, façam com que o aprendiz viva a linguagem com base em situações que o façam passar, como diz Possenti (2006: 84) “pela exposição constante [...] ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão”, porque, segundo este autor, “[a]prender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas” (Possenti 2006: 92). A escola, para Possenti (2006: 84), deve pois atribuir um papel prioritário à leitura, à escrita, à narrativa oral, ao debate de todas as formas de interpretação (resumos e paráfrases, entre outros), porque deve dominar-se primeiro um dado objeto de estudo, neste caso a língua, antes de o descrever ou de partir para a sua sistematização. Esta forma de expor o aprendiz à língua nas suas múltiplas facetas, conforme prossegue Possenti (2006: 83 e 87-88), conduz à paulatina aquisição da gramática interiorizada e ao seu enriquecimento, mas exige também da escola uma atitude metodológica compatível com tal objetivo.

Carlos Franchi, partilhando uma ótica similar, também enfatiza o saber lingüístico do falante, a sua gramática interna, e acrescenta que esse saber “se constrói na atividade lingüística e na atividade lingüística se desenvolve” (Franchi 2006b: 31). Acontece que trabalhar a língua desta maneira não deixa de corresponder também a uma forma de trabalhar a gramática. Na verdade, quando se opera com a linguagem e com a língua através do que Girolami-Boulinier (1987) designava por *pedagogia do imediatismo*, prepara-se o caminho para uma melhor compreensão do papel da morfologia na sintaxe, da forma como se relacionam as estruturas sintáticas e da função dos diferentes constituintes dessas estruturas (ver Franchi 2006a: 93). Ainda segundo Franchi, e em consonância com a perspectiva adotada por Girolami-Boulinier, “[a]ntes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões” (Franchi 2006a: 93). Relativamente à classificação das orações subordinadas, este académico, na sequência das palavras transcritas, também admite que, antes disso, se devem criar situações verbais em que o aprendiz seja levado a integrar orações usando meios diferentes para a expressão de diferentes tipos de relações. Finalmente, o que Franchi nos transmite vem ao encontro do que propõe Girolami-Boulinier (1993: 101-102) quando se reporta às diferentes modalidades de exprimir as relações entre dois acontecimentos, quer através de conjunções coordenativas, quer por meio de conjunções subordinativas. O importante mesmo é que o aprendiz comece a sentir a existência de várias formas de concretizar verbalmente significações similares.

Dessa atitude face à língua, advir-lhe-ão certamente ganhos que o levam a uma melhor manipulação do material verbal de que dispõe e a uma maior flexibilização para transmitir os seus conhecimentos, contrariando assim a formação de automatismos nem sempre benéficos (ver Craik & Bialystok 2008: 591), porque mais não são do que meios verbais rotineiros e consequentemente redutores e impeditivos de um alargamento verbal que se pretende ver instalado e do desenvolvimento de uma capacidade verbal que contemple a complexidade gramatical/sintática e a densidade de ideias/proposicional.

Com este tipo de olhar a vivência com a língua por parte dos aprendentes defendido por Franchi (2006a), pretende-se fazer com que eles falem e escrevam recorrendo aos meios diversificados que a língua coloca ao seu dispor e dos quais eles têm de ir aos poucos tomando consciência. Este estudioso entende que a escola deve criar os meios que assegurem a prática do “saber linguístico” dos aprendentes, da sua “gramática”, que se deve ir interiorizando nas suas trocas verbais com outros falantes de todas as idades. Acrescenta ainda Franchi, em sintonia com o que advoga Possenti e já focado neste texto, que a escola deve criar situações de aprendizagem da linguagem onde ganhem sentido “a escrita, o relato, a descrição, a argumentação e todos os instrumentos verbais da cultura contemporânea – o jornal, a revista, o livro, o relatório, a literatura.” (Franchi 2006a: 95). Destacaria, nesta ocasião, o modo como o autor se aproxima do que será para Soares (2001: 47) a literacia em sentido lato, *i.e.*, a literacia que, embora requeira que se saiba ler e escrever, se reporta mais à maneira como se cultiva e se põe em exercício as práticas sociais que assentam no uso da escrita.

Aos poucos, com base neste contacto vivo com a língua, através de uma atividade linguística, o aprendente passa facilmente a uma atividade epilinguística, que se traduz, sempre de acordo com Franchi (2006a: 97), na forma como ele trabalha a linguagem, ao comparar expressões, ao transformá-las, ao tentar novas construções aceitáveis ou não, ao atribuir outras significações novas a formas linguísticas já suas conhecidas e ao brincar com a linguagem (ver também M. da G. Pinto (1999: 31) a respeito deste brincar com a linguagem, que mais não é do que pôr em prática a atividade linguística e até epilinguística acima focadas).

Resta perguntar se este estilo de abordar a linguagem deve ser visto enquanto uma mera atividade linguística, dela estando excluída a gramática, ou como uma prática que se apoia numa linguagem-gramática. Estou em crer que se trata já de uma linguagem-gramática. Não no sentido de uma gramática que comporte noções descritivas ou que pretenda passar uma metalinguagem. Esse

saber gramatical deve ser antes detido pelo professor que, para ensinar, necessita de instrumentos que lhe servirão para ganhar distância, observar e orientar cientificamente a atividade linguística dos seus alunos (ver Franchi 2006a: 97-98). A lição a extrair do que foi descrito remete para a necessidade de contribuir para a expansão da gramática interiorizada do aprendente, que, através do uso da sua língua, aprende a saber usá-la e acaba por vivê-la de uma maneira que o familiariza com a sua constituição e com o papel desempenhado pelos vários elementos que a integram, sem precisar de aprender, nessa ocasião, a nomear os elementos que dão existência a essa língua. A metalinguagem, que terá de ser introduzida progressivamente, deve ser transmitida pelo professor nos momentos adequados ou então por solicitação dos próprios alunos quando dela sentirem necessidade ou por ela mostrarem curiosidade. No entanto, a metalinguagem será tanto mais bem acolhida, quanto mais bem dominada e trabalhada for a língua que lhe serve de objeto. Em conformidade com o que salienta Possenti (2006: 84), o facto de se achar que o domínio da língua é prioritário, na medida em que não se deve descrever ou sistematizar algo que não se domina, não exclui a reflexão sobre a linguagem, quer no que respeita à descrição da sua estrutura, quer no que concerne à explicitação das suas regras: objetos da gramática descritiva e normativa. Reveste-se por isso de toda a conveniência, na ótica de Possenti (ver Possenti 2006: 83), aumentar primeiramente no aprendente o domínio de recursos linguísticos, expondo-o a uma grande variedade de material verbal, do simples ao complexo, a fim de lhe alargar os limites da sua gramática interiorizada. Por meio dessas bases, que deviam já corresponder a uma gramática interiorizada compatível com desempenhos verbais tradutores de um domínio capaz da língua, o aprendente poderá partir para o confronto das formas linguísticas que encontra e que pode produzir, assumindo uma atitude própria da gramática descritiva, ou para uma tomada de posição mais de aceitação ou rejeição de certas formas, perfilhando uma posição característica da gramática normativa (ver Possenti 2006: 90). Ainda seguindo a mesma fonte, deve pois contribuir-se para a construção de um conhecimento gramatical interiorizado que se reveja num saber linguístico e numa consciencialização desse saber sem mitos ou preconceitos em relação a determinadas variedades de uso da língua, bem como sem atitudes preliminares de aceitação ou não dessas formas.

Que dizer então dos resultados obtidos no estudo de Kemper *et al.* (2001) acerca das duas variáveis de capacidade linguística destacadas (complexidade gramatical e densidade de ideias), sabendo que estão em questão populações com histórias de ascendência também linguística distintas e com autobiogra-

fias, escritas aquando da sua entrada nos conventos, divergentes no que corresponde às duas variáveis mencionadas?

Se os resultados a que os estudiosos chegaram, a partir das avaliações feitas às freiras sem sintomas demenciais ao longo das suas vidas, não apresentam declínios muito diversos nas referidas variáveis, em resultado seguramente de elas terem sido na sua maioria professoras – com práticas de ensino da língua baseadas em preparações continuadas, que se apoiaram, por certo, tanto na gramática descritiva como na prescritiva – e de terem exercido atividades de lazer que poderão ter favorecido os seus modos de envelhecer cognitivamente, não se encontrará com uma segurança similar uma explicação para os resultados obtidos nas autobiografias escritas por altura da sua entrada nos conventos e que se revelam, afinal, fulcrais no que se vai passar posteriormente de um ponto de vista linguístico. Na realidade, não será totalmente desajustado reiterar que Kemper *et al.* (2001: 238) lembram que não é fácil generalizar sem mais, tomando por base o que encontraram neste seu estudo, porquanto se serviram de uma única população, que, apesar de tudo, pode ser considerada excepcionalmente/relativamente homogénea (ver: Kemper *et al.* 2001: 238; Snowdon 2003: 450). Todavia, ao finalizarem o artigo, Kemper *et al.* observam com pertinência que “linguistic ability in young childhood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” (Kemper *et al.* 2001: 238) – passagem, de resto, já transcrita neste texto em virtude da sua importância. Quer isto dizer que a complexidade gramatical e a densidade de ideias declinam nesta população gradualmente e de um modo uniforme com a idade, desempenhando nesse processo especial influência as variáveis pertença a um dado convento e anos de ensino ao longo da vida (ver Kemper *et al.* 2001: 235 e 238). Sobressai, no entanto, a pertença a um convento como a variável mais particularmente ligada à capacidade linguística das freiras, enquanto adultas jovens, e ao declínio moderado dessa capacidade durante a vida.

Foquemos, neste momento, a nossa atenção na capacidade linguística desta população à sua entrada nos conventos de Baltimore, Maryland, e de Milwaukee, Wisconsin, sublinhando assim a primeira parte da passagem supratranscrita. Da informação contida nos relatórios individuais das freiras redigidos quando decidiram entrar na congregação, relevo como importante, no que se reporta à linguagem, a referência ao serem ou não falantes nativas do inglês e ao serem proficientes ou não em duas ou mais línguas (Kemper *et al.* 2001: 229), variáveis que, conjuntamente com outras, não seriam responsáveis todavia mais tarde por uma variabilidade significativa da complexidade gramatical nas par-

participantes sem quadro demencial (Kemper *et al.* 2001: 232). Acontece porém que, como já foi mencionado antes, não se torna muito claro o percurso de aquisição da língua inglesa em toda a população estudada que produziu autobiografias: umas seriam falantes de inglês desde sempre; outras poderão ter crescido em ambientes não falantes de inglês até à sua entrada na escola (ver Kemper *et al.* 2001: 228 e 230). Deparamos desta forma com passagens do artigo de Kemper *et al.* (2001) que não nos disponibilizam informação sobre qual era a língua primeira de algumas das freiras, bem como o modo como era dominada, sobre o seu contacto ou não com o inglês e em que circunstâncias e, por conseguinte, sobre o tipo de bilinguismo que poderiam deter. Numa perspectiva linguística, a falta de uma informação rigorosa acerca da(s) língua(s) usada(s) pelas participantes no “Nun Study” até entrarem para a escola, já para não mencionar a importância de dados a respeito de ulteriores usos de uma ou mais línguas, não nos faculta o conhecimento dos seus históricos de bilinguismo. É que esses históricos de bilinguismo podem ter influenciado, a variados níveis, os valores encontrados nas variáveis complexidade gramatical e densidade de ideias, do mesmo modo que os declínios mais moderados verificados ao longo da vida nas freiras do convento de Milwaukee, Wisconsin. De facto, estas últimas seriam, a meu ver, as que poderiam ter evidenciado, à partida, tipos de bilinguismo mais nítidos do que as participantes pertencentes ao convento de Baltimore, Maryland, de ascendência anglo-irlandesa⁵.

Quando Kemper *et al.* (2001: 238) indicam como possíveis fatores responsáveis pelo declínio moderado das capacidades linguísticas no convento de Milwaukee as atividades de lazer relacionadas com a leitura, a escrita elaborada e o estudo bíblico, não vejo razão para não valorizar o nível de literacia a que as participantes deste estudo teriam estado expostas, durante a sua infância e a sua adolescência, com as consequentes práticas verbais daí derivadas. Um convívio assíduo com a leitura, com práticas sociais apoiadas na escrita e com exposições variadas a uma ou mais línguas ao longo da infância e da adolescência, em ambiente familiar ou mais autonomamente quando chega o momento de o sujeito exercer essas atividades por sua livre iniciativa, não pode mesmo deixar de ser visto como uma atitude que favorecerá um alargamento do vocabulário,

⁵ Uma troca de correspondência com Susan Kemper a este respeito originou a resposta seguinte: “I certainly agree with you that this work shows the importance of early life development on later cognitive status. We do not have sufficient information about the early lives of the sisters to resolve the differences between the 2 convents in Baltimore and Milwaukee but from what we do know, the primary difference does appear to involve their families and history of immigration, hence, exposure to a language other than English.” (30 de agosto de 2010).

uma maior flexibilidade de uso de formas linguísticas para traduzir os seus sentimentos/pensamentos, uma sintaxe mais complexa e um contacto com uma escrita capaz de traduzir variados géneros textuais. Em suma, estamos perante vivências que exercitam a atividade linguística e, por certo, também a epilinguística, preparando o caminho para a metalinguística, com implicações que propiciam o indispensável e prioritário desenvolvimento da gramática interiorizada, do saber linguístico e por consequência da complexidade gramatical/sintática e da densidade de ideias/proposicional a que se reporta o “Nun Study”.

Defende-se pois que a criança se mantenha em contacto próximo com a sua (primeira) língua ou as suas (primeiras) línguas, se for bilingue ou plurilingue, a fim de nos fazer ver espelhado, no seu uso diversificado, um funcionamento linguístico caracterizado pela flexibilidade que também se começará a verificar a nível cognitivo (ver M. A. Pinto 1996: 330). Neste sentido, compreende-se que, com Possenti (2006: 87-88), se preconize que a primeira gramática a ser trabalhada seja a interiorizada e, posteriormente, a descritiva e a normativa, à medida que se for sentindo necessidade de sistematizar e designar as práticas verbais, trabalho esse que vai ser objeto de uma elaboração continuada que começa, como adverte M. A. Pinto (1996: 332), de um modo próximo do lúdico para, aos poucos, poder atingir as formalizações abstratas dos linguistas, passando por formas de complexidade cognitiva intermédia nos adultos.

Retomando o estudo que tem servido de suporte a este texto, no caso das participantes descendentes de falantes em que a língua primeira não seria o inglês, designadamente as freiras que deram entrada no convento de Milwaukee, poderá lançar-se como hipótese que se trata de uma população bilingue provavelmente detentora de um tipo de funcionamento cognitivo mais flexível do que o que poderão apresentar sujeitos monolíngues (ver M. A. Pinto 1996: 330), sobretudo quando estes não provenham de meios ricos em vivência com a linguagem nas suas diferentes modalidades (ver M. A. Pinto 1996: 337). Esta possível “vantagem” que os bilingues poderão deter, salvaguardada contudo a sua proveniência sociocultural, levá-los-á a criar uma maior distância face ao material verbal e a usá-lo em função das necessidades e das circunstâncias, conferindo-lhes um saber linguístico, que, sem dúvida, se revê nas formas já realçadas de fazer viver a linguagem perfilhadas por André Grolami-Boulinier e Carlos Franchi, e um maior à-vontade no exercício das atividades epilinguística e metalinguística. O ato de verbalizar um pensamento por meio de formas diversificadas, graças à referida flexibilidade cognitiva que também se espera extensiva à linguagem, do mesmo modo que o ato de jogar com formas alternativas e mais precisas para traduzir determinadas ideias, fugindo a dispersões

desnecessárias, denotam uma postura perante a língua que conduz decerto à densidade de ideias evocada por Kemper *et al.* (2001). No que respeita à complexidade gramatical, que não consigo, apesar de tudo, ver totalmente desligada da densidade de ideias, estou em crer que poderá ser produzida com mais frequência e com maior espontaneidade se o ensino insistir, de um modo particular, sobre esse tipo de construção sintática ou se a criança estiver exposta desde cedo a material verbal que o contenha. Embora a densidade de ideias, na minha opinião, também viva da construção sintática complexa, cuja aprendizagem poderá ser, em grande parte, da responsabilidade do ensino formal, ela dever-se-á, em grande parte, a uma vivência com a língua (oral ou escrita) menos subordinada ao ensino formal e portanto à metalinguagem, o que acabará também por torná-la, em certa medida, mais dependente de práticas de literacia do que de uma mera educação/instrução. Se a densidade de ideias vive mais do conhecimento verbal, bem como do alargamento do vocabulário e se desempenha um papel tão especial na resistência ao declínio cognitivo (ver: Snowdon *et al.* 2000; Riley *et al.* 2005), resta-me deixar no ar a pergunta seguinte: “Será que a aquisição de novo vocabulário tem a ver com meras modificações “periféricas”, se tivermos em atenção a passagem de Chomsky que passo a transcrever: “Dada experiência apropriada, esta faculdade [da linguagem] passa de um estado inicial E_0 para um estado final relativamente estável E_E , que, então, sofre apenas modificações periféricas (como, por exemplo, a aquisição de novo vocabulário).” (Chomsky 1986/1994: 44)? Não obstante se revestir de clareza, no quadro da teoria em causa e de acordo com a passagem transcrita, o que é periférico ou não, também se afigura oportuno, neste contexto, ler de modo um pouco crítico o termo “periférico”. É que se o vocabulário/léxico em constante aquisição, com as suas inevitáveis ligações à (morfo-) sintaxe e à semântica (ver, por exemplo, Possenti 2006: 70 e Paradis 2007), é relegado para a condição de modificações periféricas, estas terão de ser lidas de forma a conferir ao periférico um papel igualmente central em termos obviamente também cognitivos e não só linguísticos, visto que constituem, em minha opinião, o alimento da sobejamente invocada variável “densidade de ideias”, cuja importância no que tange ao envelhecimento cognitivo é considerada notória.

Não tomando como um dado adquirido que “[l]ow linguistic ability in early life may reflect suboptimal neurological and cognitive development” (Snowdon *et al.* 2000: 34), sou de parecer que só mesmo formas distintas de trabalhar a língua ou línguas, por via formal ou informal sobretudo ao longo dos primeiros anos de vida e durante a escolarização obrigatória, poderão expli-

car a divergência de valores encontrados nas variáveis complexidade gramatical e densidade de ideias nas duas populações estudadas à entrada na congregação. Sugerir que o bilinguismo, apesar da diversidade de formas que lhe conhecemos (ver: Paradis 2004: 2-3; Grosjean 1992: 58), pode ter influência nos valores obtidos nas duas variáveis linguísticas em questão não nos conduz facilmente a uma explicação plausível para a divergência de valores encontrada nas duas populações à entrada para os respectivos conventos. Na verdade, Paradis (2004: 3), quando enumera diferentes dimensões ao longo das quais os bilíngues podem diferir, para além do grau de proficiência ou dominância, acaba admitindo que cada uma dessas dimensões pode influenciar a organização da gramática. Neste contexto, em virtude da sua pertinência, salientaria somente as dimensões “structural distance between the languages” e “amount and type of interference” (Paradis 2004: 3). Tal facto leva mesmo este académico a realçar a extrema importância de descrever em pormenor os bilíngues que integram as populações que se destinam a ser estudadas experimentalmente. O estudo de Kemper *et al.* (2001) revela-nos, com efeito, dados que, se, por um lado, podem explicar uma das variáveis, não justificam, por outro lado, o que se passa com a outra. Afigura-se assim menos problemático compreender a forma como evoluem ambas as variáveis no decurso da vida das freiras sem sintomas demenciais após a entrada nos conventos do que encontrar uma justificação para uma divergência tão visível de valores entre a complexidade gramatical e a densidade de ideias das duas populações à entrada na congregação. Finalmente, a população que integra o “Nun Study”, que começa a desenhar-se excepcionalmente homogénea a partir da entrada na congregação, patenteia à partida uma heterogeneidade tão notória a nível da sua capacidade linguística relacionada com a complexidade gramatical e a densidade de ideias que, de momento e face aos dados existentes, só será possível lançar hipóteses ou sugerir algumas pistas para os valores encontrados.

Para concluir, salientaria que, do material que nos é oferecido pelo artigo de Kemper *et al.* (2001), deve ser feita uma leitura plural em termos disciplinares e, como tal, bem para lá de uma mera leitura linguística. Se as capacidades linguísticas assumem neste estudo um destaque particular, não devem ser todavia afastadas as suas ligações aos aspectos cognitivos que as suportam. A ordem que eu proporia, em relação aos tipos de gramáticas a serem progressivamente trabalhadas nas populações visadas com prováveis implicações nos seus históricos linguísticos e porventura também com ligações inesperadas à cognição, seria a seguinte: num primeiro lugar, a gramática interiorizada, fundamental na aquisição do saber linguístico que serviria de alicerce às primeiras autobiografias e

que se espelharia tanto nelas como nas subseqüentes, e, nos lugares seguintes, a gramática descritiva e a gramática prescritiva sem obediência a uma ordem particular, que seriam as que as freiras, enquanto estudantes, docentes e pessoas interessadas em prosseguir os seus estudos, necessitariam de conhecer e dominar de modo a aplicá-las, convertendo-as adequadamente, nas suas práticas de aprendizagem, de ensino e de literacia diárias.

Acabaria sublinhando que tudo o que foi apresentado para dar conta da diversidade de desempenhos das freiras dos dois conventos antes da sua entrada na congregação se circunscreve à esfera das hipóteses. Na realidade, para estudar as duas variáveis em questão não dispomos de todos os elementos necessários. Basta recordar que estamos perante populações que, para lá de poderem possuir outras particularidades que desconhecemos, são de ascendências que nos colocam diante de sujeitos com prováveis historiais de bilinguismo diversos e não somente anglófonos, com todas as implicações daí advinentes no que diz respeito aos seus desenvolvimentos linguísticos e também cognitivos ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Alexander, G. E.; Furey, M. L.; Grady, C. L.; Pietrini, P.; Brady, D. R.; Mentis, M. J.; Schapiro, M. B. 1997. Association of premorbid intellectual function with cerebral metabolism in Alzheimer's disease: implications for the cognitive reserve hypothesis. *Am J Psychiatry*. 154(2): 165-172.
- Arbuckle, T. Y.; Pushkar Gold, D. 1993. Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 48(5): 225-232.
- Bialystok, E.; Craik, F. I. M.; Klein, R.; Viswanathan, M. 2004. Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*. 19(2): 290-303.
- Braver, T. S.; West, R. 2008. Working memory, executive control, and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 311-372.
- Brown, C.; Snodgrass, T.; Kemper, S.J.; Herman, R.; Covington, M. A. 2008a. Automatic measurement of propositional idea density from part-of-speech tagging. *Behav Res Methods*. 40(2): 540-545.
- Brown, C.; Snodgrass, T.; Kemper, S. J.; Herman, R.; Covington, M. A. 2008b. Automatic measurement of propositional idea density from part-of-speech tagging. *Behav Res Methods*. Author manuscript; available in PMC 2008 June 9, 11 pp. NIH Public Access. Author manuscript. Disponível na web em: www.pubmedcentral.nih.gov/picrender.fcgi?artid=24232078&blobtype=pdf; acedido em 27-02-2009.

- Burke, D. M.; Shafto, M. A. 2008. Language and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 373-443.
- Burke, D. M.; MacKay, D. G.; Worthley, J. S.; Wade, E. 1991. On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*. 30: 542-579.
- Caplan, D.; Waters, G. 1999. Verbal working memory and sentence comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*. 22: 114-126. Referido por Craik & Bialystok (2008: 565).
- Chomsky, N. 1986/1994. *O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso*. (Título original (1986): *Knowledge of language. Its nature, origin and use*). Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Coordenação Inês Duarte. Coleção Universitária, série Linguística, dirigida por Maria Raquel Delgado Martins. Lisboa: Editorial Caminho.
- Craik, F. I. M.; Bialystok, E. 2008. Lifespan cognitive development. The roles of representation and control. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 557-601.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Disponível na web em: http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm; acedido em 06-06-2004.
- Dempster, F. N. 1992. The rise and fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. *Developmental Review*. 12: 45-75.
- Díaz, F.; Lindín, M.; Galdo-Alvarez, S.; Facal, D.; Juncos-Rabadán, O. 2007. An event-related potentials study of face identification and naming: The tip-of-the-tongue state. *Psychophysiology*. 44: 50-68.
- Federmeier, K. D.; Kutas, M. 2005. Aging in context: age-related changes in context use during language comprehension. *Psychophysiology*. 42: 133-141.
- Ferreira, V. S.; Bock, K.; Wilson, M. P.; Cohen, N. J. 2008. Memory for syntax despite amnesia. *Psychological Science*. 19(9): 940-946. Disponível na web em: http://download.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=121433741/PDF_START; acedido em 18-05-2009.
- Franchi, C. 2006a. Criatividade e gramática. In: C. Franchi; E. V. Negrão; A L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 34-101.
- Franchi, C. 2006b. Mas o que é mesmo "Gramática"? In: C. Franchi; E. V. Negrão; A L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo "Gramática"?* São Paulo: Parábola Editorial, 11-33.
- Frieske, D. A.; Park, D. C. 1999. Memory for news in young and old adults. *Psychology and Aging*. 14(1): 90-98.

- Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610(I): 30-47.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. (Coll. "Que sais-je?" N.º 2717). Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, A.; Lux, F.; Pinto, M. da G.; Voiseux, F. 1987. Bilans de langage européens. *Folia Phoniatica*. 39: 244-249.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1988. Extension et approfondissement des bilans européens de langage. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. V(1): 157-171.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1990. Structures et vocabulaire en 4e primaires portugaises et françaises. Comparaison de récits oraux et écrits dans chaque langue. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. VII: 197-207.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1991. Estruturas e vocabulário no 4.º ano primário italiano e português. Comparação de histórias orais e escritas nas duas línguas. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. VIII: 305-316.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1992. Les récits des enfants de CM1 à dix ans d'intervalle. Étude concernant l'expression. *Rééducation Orthophonique*. 30(169): 77-84.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1993a. L'enfant européen et la maîtrise de sa langue. *Folia Phoniatica*. 45: 68-75.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1993b. An overview of the different language levels observed in classes of pupils of the same age. *International Journal of Psycholinguistics*. 9(2): 191-205.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1994. A linguagem-expressão na criança europeia. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. XI: 99-113.
- Girolami-Boulinier, A.; Pinto, M. da G. 1995. Oral and written language in Romance languages. Study on comparisons at the fourth year of the Primary school. In: I. H. Faria; M. J. Freitas (Eds). *Studies on the acquisition of Portuguese. Papers presented to the First Lisbon Meeting on Child Language with Special Reference to Romance Languages*. Lisboa: Edições Colibri /Associação Portuguesa de Linguística, 173-189.
- Gordon, B. A.; Rykhlevskaia, E. I.; Brumback, C. R.; Lee, Y.; Elavsky, S.; Konopack, J. F.; McAuley, E.; Kramer, A. F.; Colcombe, S.; Gratton, G.; Fabiani, M. 2008. Neuroanatomical correlates of aging, cardiopulmonary fitness level, and education. *Psychophysiology*. 45: 825-838.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Advances in Psychology 83. Editors: G. E. Stelmach and P. A. Vroom. North-Holland, Amsterdam, London, New York, Tokyo: Elsevier Science Publishers B. V., 51-62.

- Hasher, L.; Stoltzfus, E. R.; Zacks, R. T.; Rypma, B. 1991. Age and inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 17(1): 163-169.
- Hedden, T.; Park, D. 2001. Aging and interference in verbal working memory. *Psychology and Aging*. 16(4): 666-681.
- Helzner, E. P.; Scarmeas, N.; Cosentino, S.; Portet, F.; Stern, Y. 2007. Leisure activity and cognitive decline in incident Alzheimer disease. *Arch Neurol*. 64(12): 1749-1754. Disponível na web em: www.archneurol.com Universidade da Columbia, em 11 de dezembro de 2007.
- Howard, M. 2008. *Alzheimer's prevention by reading? David Snowdon's Nun Study underlines importance of reading to kids*. 3 pp. Jan 20, 2008. Disponível na web em: http://childrensbooks.suite101.com/article.cfm/prevents_alzheimersread_to_kids; acessado em 14-10-2008.
- James, L. E. 2004. Meeting Mr. Farmer versus meeting the farmer: Specific effects of aging on learning proper names. *Psychology and Aging*. 19(3): 515-522.
- James, L. E.; Burke, D. M. 2000. Phonological priming effects on word retrieval and tip-of-the-tongue experiences in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 26(6): 1378-1391.
- James, L. E.; Burke, D. M.; Austin, A.; Hulme, E. 1998. Production and perception of "verbosity" in younger and older adults. *Psychology and Aging*. 13(3): 355-367.
- Juncos Rabadán, O. 1998. Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In: O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, S. A, 1-20.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R. 1998. Acceso léxico en la vejez. In: O. Juncos Rabadán (1998) *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, S. A., 21-45.
- Juncos-Rabadán, O.; Pereiro, A. X.; Rodríguez, M. S. 2005. Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language*. 95: 423-434. Available online at www.sciencedirect.com.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16(2): 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. 16(2): 227-239.
- Kintsch, W. 1974. The representation of meaning in memory. Hillsdale NJ.: Erlbaum. Referido por Brown *et al.* (2008b: 1 de 11).
- Kramer, A. F.; Madden, D. J. 2008. Attention. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 189-249.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study*. Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 pp. Disponível na web em: <http://www.time.com/time/printout/0,8816,999867,00.html>; acessado em 14-10-2008.

- Manly, J. J.; Schupf, N.; Tang, Ming-X.; Stern, Y. 2005. Cognitive decline and literacy among ethnically diverse elders. *J Geriatr Psychiatry Neurol.* 18: 213-217.
- May, C. P.; Zaks, R. T.; Hasher, L.; Multhaup, K. S. 1999. Inhibition in the processing of garden-path sentences. *Psychology and Aging.* 14(2): 304-313.
- McDaniel, M. A.; Einstein, G. O.; Jacoby, L. L. 2008. New considerations in aging and memory. The glass may be half full. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition.* Third edition. New York and Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 251-310.
- Morrow, D. G.; Leirer, V. O.; Altieri, P. A. 1992. Aging, expertise, and narrative processing. *Psychology and Aging.* 7(3): 376-388.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism.* Studies in Bilingualism (SiBil) Editors: K. de Bot and T. Huebner, Vol 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paradis, M. 2007. Why single-word experiments do not address language representation. In J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century.* Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 22-31.
- Pinto, M. A. 1996. Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères. S. Contento (Ed.) *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science.* Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994). Cesena: Società Editrice «Il Ponte Vecchio», Vol. II, 330-337.
- Pinto, M. da G. L. C. 1985. Primeiros contributos para um estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas.* II Série. II: 251-275.
- Pinto, M. da G. L. C. 1986. Estudo da expressão e da compreensão na criança com base em provas de linguagem oral e escrita (cont.). *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas.* II Série. III: 231-242.
- 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. 1999. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: P. Feytor Pinto (Org.). *Português, propostas para o futuro 1. Transversalidades.* 3.º Encontro Nacional da APP. Associação de Professores de Português 1999. Lisboa: Associação de Professores de Português, 9-31.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois.* Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. & Girolami-Boulinier, A. 1989. Comparación de evaluaciones de lenguaje en portugués, español y catalán. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología.* IX(3): 147-154.
- Possenti, S. 2006. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* 15.ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Pratt, M. W.; Boyes, C.; Robins, S.; Manchester, J. 1989. Telling tales: Aging, working

- memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology*. 25(4): 628-635.
- Preti, D. 1991. *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise de conversação*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Pushkar, D.; Basevitz, P.; Arbuckle, T.; Nohara-LeClair, M.; Lapidus, S.; Peled, M. 2000. Social behavior and off-target verbosity in elderly people. *Psychology and Aging*. 15(2): 361-374.
- Pushkar Gold, D.; Arbuckle, T. Y. 1995. A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 50B(6): 307-315.
- Pushkar Gold, D.; Andres, D.; Etezadi, J.; Arbuckle, T.; Schwartzman, A.; Chaikelson, J. 1995. Structural equation model of intellectual change and continuity and predictors of intelligence in older men. *Psychology and Aging*. 10: 294-303. Referido por Kemper *et al.* (2001: 228).
- Radvansky, G. A.; Curiel, J. M. 1998. Narrative comprehension and aging: The fate of completed goal information. *Psychology and Aging*. 13(1): 69-79.
- Rice, G. E.; Meyer, B. J. F. 1986. Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology*. 41(4): 469-480.
- Riley, K.P.; Snowden, D.A.; Desrosiers, M. F.; Markesbery, W. R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*. 26: 341-347.
- Rosenberg, S.; Abbeduto, L. 1987. Indicators of linguistic competence in the peer group conversational behavior of mildly retarded adults. *Applied Psycholinguistics*. 8: 19-32. Referido por Kemper *et al.* (2001: 229).
- Scarmeas, N.; Albert, S. M.; Manly, J. J.; Stern, Y. 2006. Education and rates of cognitive decline in incident Alzheimer's disease. *J. Neurol. Neurosurg Psychiatry*. 77: 308-316. Downloaded from www.jnnp.com, on 5 November 2008.
- Schneider, B. A.; Daneman, M.; Murphy, D. R. 2005. Speech comprehension difficulties in older adults: cognitive slowing or age-related changes in hearing? *Psychology and Aging*. 20(2): 261-271.
- Snowdon, D. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate. Paperback Edition. First published in 2001.
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: Findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med*. 139: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, pages 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em: <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12; acedido em 26-02-2009.

- Soares, M. 2001. Letramento. Um tema em três gêneros. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Stern, Y. 2002. Critical review. What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 8: 448-460.
- Stern, Y.; Scarmeas, N.; Habeck, C. 2004. Imaging cognitive reserve. *International Journal of Psychology*. 39 (1), 18-26.
- Tun, P. A. 1989. Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 44(1): 9-15.
- Turner, A.; Greene, E. 1977. *The construction and use of propositional text base*. Boulder: University of Colorado, Psychology Department. Referido por Kemper *et al.* (2001: 229).
- Verhaeghen, P. 2003. Aging and vocabulary scores: A meta-analysis. *Psychology and Aging*. 18(2): 332-339.
- Wingfield, A. 1996. Cognitive factors in auditory performance: context, speed of processing, and constraints of memory. *Journal of American Academy of Audiology*. 7: 175-182. Referido por Craik & Bialystok (2008: 565).
- Zied, K. M.; Allain, P.; Pinon, K.; Havet-Thomassin, V.; Aubin, G.; Roy, A.; Le Gall, D. 2004. Bilingualism and adult differences in inhibitory mechanisms: evidence from a bilingual stroop task. *Brain and Cognition*. 54(3): 254-256. Disponível online em: www.sciencedirect.com.

Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem-sucedido

On writing or on a long path to a possible successful end

Resumo: Tanto quanto me é dado saber através do material a que tive acesso, a atenção que se tem conferido aos hábitos relativos à habilidade escrita, nomeadamente na população mais idosa, está longe de encontrar paralelo com a que se tem atribuído aos hábitos de leitura se me reportar à nossa realidade. Medidas mais centrais, por seu lado, não demonstrarão tendências muito diferentes.

Neste enquadramento, pretendeu-se dar a entender de uma forma breve e tida como ajustada como se deve investir na escrita ao longo da vida para que nela se possam verificar níveis razoáveis de densidade de ideias e de complexidade gramatical/sintática quando são solicitadas produções escritas a pessoas em idades mais avançadas ou mesmo antes.

Como a qualidade das produções escritas encontradas nas pessoas mais idosas pode estar relacionada com a qualidade das suas produções escritas quando eram adultos jovens, importa retirar daí os ensinamentos conducentes a um investimento a nível desta habilidade desde criança até essa idade e à criação do hábito na população em geral de uma prática continuada e diversificada da escrita.

Interessando destacar neste texto sobretudo a escrita-composição e não a mera escrita enquanto habilidade motora e mecânica, procurou-se transmitir o que pode ser efetuado na criança para que as bases dessa escrita se instalem com naturalidade. Para o efeito, defende-se a combinação de políticas educativas de índole académica e baseadas no jogo (simbólico/sociodramático). Deve portanto sair realçado, neste olhar panorâmico/longitudinal da escrita, o quanto se deve tirar partido da criança vista num todo, com tudo o que isso implica no tocante às habilidades cognitivas em geral e a outros sistemas de ordem afetivo-emocional e social, e não somente à habilidade cognitiva mais intimamente ligada à escrita.

Entende-se que se propõem assim as bases apropriadas para uma entrada no mundo da escrita com o sucesso esperado e para uma ulterior atuação no domínio da escrita sem rejeições e com o à-vontade que se revela presente noutras tantas habilidades do quotidiano.

Palavras-chave: a escrita ao longo da vida; aquisição/aprendizagem da escrita; a escrita-composição; políticas educativas (académica e baseada no jogo); a densidade de ideias e a complexidade gramatical/sintática na escrita.

Abstract: As far as I am aware, surveys aimed at assessing the different literacy skills of the elderly in Portugal are more concerned with reading than with writing habits, and the same may be said of central policies.

This text attempts to provide as brief and adequate a look as possible at writing over an average lifespan so that reasonable levels of *idea density* and *grammatical complexity* may be observed in texts written in later life as well as during adulthood. As the quality of young adults' written production may be an indicator of what will happen later in life, it is important to do the best we can in terms of emergent literacy in early childhood and create good writing habits in the population in general. Children should be familiar with writing as composition and not only as a mere mechanism. Hence, academic and play-based programmes should be combined, and the child as a whole, as well as different cognitive skills, and emotional and social systems taken into account.

Looking at writing in this way, children may get the appropriate bases on which to be successful at school, and later on, as adults, they may feel like proficient agents of writing as they are of other skills they are used to performing.

Keywords: writing over the lifespan; writing acquisition/learning; composition-writing; academic and play-based educational policies; density of ideas and grammatical/syntactical complexity in writing

INTRODUÇÃO

A escrita de que me ocuparei neste texto não deve ser lida como mera “mecânica da escrita” ou “como uma complicada habilidade motora” (Vigotski 1996: 140). Interessa-me sim tratar, neste espaço, da “linguagem escrita como tal”, da “linguagem escrita viva” (Vigotski 1996: 139), vista, de acordo com a mesma fonte, “como uma atividade cultural complexa” que vá ao encontro de quem a pratica e que se torne algo de relevante para a vida (Vigotski 1996: 156). Esta última aceção de escrita é por isso muito mais abrangente do que a primeira, que Vygotsky declara ser – ao seu tempo obviamente, se bem que essa posição ainda possa porventura perdurar nos nossos dias – a única considerada até então pela psicologia (Vigostki 1996: 140).

Quer isto dizer que não basta que, por exemplo, a criança conheça as letras e os sons, reconheça as letras e as palavras e domine o processamento fonológico (a este respeito, ver, entre outros: Bodrova & Leong (2007: 194 e 199); Zigler & Bishop-Josef (2006: 22), bem como Nicolopoulou, McDowell & Brockmeyer 2006: 125). Não obstante as referidas habilidades serem importantes e imprescindíveis em termos de literacia (emergente), elas não podem ser

tidas por suficientes, porque nesse processo está em causa a criança num todo, envolvendo outras habilidades cognitivas, a sua constituição física, o seu estado afetivo-emocional e o seu grau de socialização (ver, a título ilustrativo, Zigler & Bishop-Josef 2006: 21-23). A pesquisa na área da literacia emergente sugere precisamente que há atividades no início da infância – que visam, por força, a criança num todo – que contribuem para o grau de proficiência que esta possa vir a ter na leitura e na escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 21). Christie e Roskos (2006: 61) também adiantam que estudos dos anos oitenta do século pretérito, década em que se desenvolve a expressão “literacia emergente” (Sulzby & Teale 1996: 727), mostraram que a observação e a interação com adultos e outras crianças, apoiadas em atividades quotidianas que envolviam a leitura e a escrita, propiciaram uma aprendizagem precoce destas habilidades. Manifesta-se de toda a pertinência sublinhar, como o fazem Sulzby e Teale (1996: 728), que a expressão “literacia emergente” fez transitar o foco de atenção da mera leitura para a literacia, com implicações inevitáveis também, como é natural, na escrita. O contacto com o material impresso desde os primeiros anos de vida, começando mesmo na criança de um e dois anos de idade (Sulzby & Teale 1996: 728), incute-lhe uma forma de estar perante a escrita que a faz decerto olhá-la, nessa altura ou mais tarde, numa perspetiva bem mais ampla do que a da simples decifração ou da mera escrita como habilidade motora e como mecanismo. É esse modo mais englobante de encarar a escrita e com ele a literacia que nos cumpre ressaltar neste texto. Ademais, partindo de ambientes propiciadores de um desenvolvimento precoce da literacia, podemos interrogar-nos, como o fazem Roskos e Christie (2007a: xi), até que ponto experiências de jogo ricas em literacia e em atividades que impliquem a linguagem “help shape literacy development in different ways at different times”.

Por consequência está aqui sobretudo em questão uma escrita que não contenha só frases feitas (ver as observações de Vigotski (1996: 155-156) em torno da escola de Montessori e das produções escritas advindas do tipo de abordagem à escrita nela praticada), mas que se aproxime da composição, valendo-se para isso da imaginação, da improvisação, da criatividade, da fantasia, da motivação, da experiência e da capacidade de estabelecer negociações e de interagir, que mais não são do que provas da existência da imprescindível flexibilidade e do necessário conhecimento metacognitivo (ver: Preissler 2006: 232-233; Sawyer & DeZutter 2007; Pellegrini & Holmes 2006; Roskos & Christie 2007b: 95-96), sem os quais a escrita, enquanto processo em constante renovação, não poderia sobreviver.

Na realidade, tal aceção de escrita – *i.e.*, a que contempla e envolve agentes

imersos em práticas sociais que vivam do seu uso e que a pratiquem por necessidade e também por prazer – corresponde à leitura de literacia em que este texto se apoiará (ver, também sobre a leitura prazer e necessidade, Girolami-Boulinier 1993a: 108-110). Sem negar o papel que a literacia de ordem cognitivo-psicológica (ver De Lemos 2002: 3) naturalmente detém, não será todavia essa leitura de literacia que se pretende que saia daqui destacada, mas sim, de um modo especial, a literacia de ordem sociocultural (ver De Lemos 2002: 3), que deve ser trabalhada desde a infância e que remete, como nos lembram Christie e Roskos (2007: 223), para “a social practice in which children create meaning with the help of others.”

Para poder prosseguir esta exposição sobre a escrita, socorro-me de Marcuschi quando adianta que a escrita, enquanto uma das modalidades de uso da língua assente numa tecnologia, deve ser vista “dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (Marcuschi 2001: 37). Por outras palavras, a escrita não deve situar-se, seguindo a fonte referida, num dos polos de uma possível relação dicotómica que se queira estabelecer entre a fala e a escrita.

A PRODUÇÃO ESCRITA AO LONGO DA VIDA

Por razões inerentes à escassez de estudos longitudinais respeitantes à produção escrita durante um longo período da vida e também por motivos de ordem pedagógica que se prendem com os objetivos deste texto, começo por eleger as variáveis linguísticas “densidade de ideias” e “complexidade gramatical/sintáctica”, com base no bem conhecido “Nun Study”: o estudo longitudinal efetuado numa população feminina constituída por freiras de conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame* nos Estados Unidos da América (ver, designadamente: Kemper, Greiner, Marquis, Prenovost & Mitzner 2001; Lemonick & Park 2001; Snowdon, Greiner & Markesbery 2000; Snowdon 2003; M. da G. Pinto 2010). Por um lado, a densidade de ideias era definida, segundo Snowdon *et al.* (2000: 35), como “the average number of ideas expressed per ten words”; por outro lado, a complexidade gramatical/sintáctica, em conformidade com Burke e Shafto (2008: 422), seria obtida contando “different types of embedded clauses and of clauses per utterance” e iria, no dizer de Kemper *et al.* (2001: 229) e de Kemper e Sumner (2001: 315), “from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”. As variáveis linguísticas em foco foram analisadas nas autobiografias produzidas por uma parte da citada população em diferentes

estádios da sua longa existência, interessando-nos especialmente nesta oportunidade os valores dessas variáveis nas autobiografias redigidas quando as suas autoras eram adultas jovens, na altura em que ingressaram nos respetivos conventos, e cerca de sessenta anos mais tarde (ver Kemper *et al.* 2001). Foram selecionadas essas duas etapas da produção escrita desta população como marcos de referência porque nos poderão indicar as repercussões em idades avançadas do que se investiu ao longo da vida nas atividades linguísticas e também porque podem mostrar que, finalmente, o tipo de investimento praticado em estádios iniciais da vida e no seu decurso não pode ser secundarizado.

As mencionadas variáveis remetem-nos de imediato para uma escrita como modalidade de uso da língua que, ao assentar num planeamento prévio (Urbano 1999) e numa dedicação continuada a atividades que visem elevar os níveis de literacia, muito em particular em populações com graus de escolaridade não despidiendos (ver o caso do “Nun Study”), procura contrariar a tendência para tipos de produção textual-discursiva que, principalmente nas populações mais idosas, poderão vir a demonstrar propriedades particulares. Tais produções podem assim vir a caracterizar-se por: a) uma verbosidade tangencial (ver, entre outros: Arbuckle & Pushkar Gold 1993; Pushkar Gold & Arbuckle 1995; James, Burke, Austin & Hulme 1998; Pushkar, Basevitz, Arbuckle, Nohara-LeClair, Lapidus & Peled 2000; Burke & Shafto 2008: 419); b) um discurso vago com predomínio do acessório sobre o essencial (ver: Rice & Meyer 1986; Pratt, Boyes, Robins & Manchester 1989; Tun 1989; Preti 1991; Morrow, Leirer & Altieri 1992; Radvansky & Curiel 1998; Frieske & Park 1999; Craik & Bialystok 2008: 575; Juncos-Rabadán, Pereiro & Rodríguez 2005; Burke & Shafto 2008: 419-420); c) o recurso a meios alternativos como a perífrase ou a circunlocução quando os mecanismos inibitórios também relacionados com a memória operatória já deixam de atuar, a nível do acesso ao léxico, como se esperaria, a fim de impedir a ocorrência do conhecido fenómeno da palavra na ponta da língua (ver, a este respeito: Burke, MacKay, Worthley & Wade 1991; Juncos Rabadán 1998: 13; Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998; Juncos Rabadán, Elosúa de Juan, Pereiro Rozas & Torres Maroño 1998; James & Burke 2000; Díaz, Lindín, Galdo-Alvarez, Facal & Juncos-Rabadán 2007; Burke & Shafto 2008: 399 ss.); e d) uma sintaxe mais simples que pode resultar tanto de dificuldades de processamento (ver Burke & Shafto (2008: 425) e Craik & Bialystok 2008: 568-571), provavelmente mais em conformidade com uma memória de tipo processual, procedimental (ver Ferreira, Bock, Wilson & Cohen 2008), e menos com uma memória operatória, como de processos de controle que, com a idade, poderão não responder da forma pretendida (ver Craik & Bialystok 2008: 569 e 570).

Que fazer então para que uma pessoa, à semelhança do que se verifica no “Nun Study”, possa chegar a uma fase adiantada da vida com uma produção escrita que, embora estando sujeita ao efeito do envelhecimento, continue a apresentar uma densidade de ideias e uma complexidade gramatical que só podem ter tido como pressuposto produções escritas caracterizadas por bons níveis nessas variáveis quando a pessoa era adulta jovem?

Dito diferentemente, como se deve operar no terreno para que a vivência com a escrita, nas várias situações de ensino e/ou aprendizagem formal e informal (ver L. C. Pinto 2005: 3-4), ocasione nos adultos jovens produções escritas com níveis razoáveis de densidade de ideias e de complexidade gramatical, deixando assim prever que essas variáveis se possam vir a manter em valores desejáveis ao longo das suas existências?

O estabelecimento da ligação entre o que se passa do ponto de vista da linguagem, e obviamente também no que toca à escrita, quando se é adulto jovem e quando se atinge uma certa idade, apoia-se, por exemplo, no que Kemper *et al.* (2001: 238) partilham com o leitor quando escrevem “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life and that linguistic ability gradually declines over the life span” e igualmente no que sugerem Riley, Snowdon, Desrosiers e Markesbery (2005: 346) com fundamento em resultados obtidos: “it is possible to identify persons who are at risk for developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood”.

Neste sentido, Kemper e Sumner (2001: 320) também sugerem que os adultos jovens com vocabulários mais vastos tendem a exprimir-se mais sucinamente, condensando mais informação nas suas frases em relação ao número de palavras proferidas. Com base em Kemper *et al.* (2001: 228), no que concerne à densidade de ideias – que também remete para a capacidade de definir palavras, para a velocidade de leitura e para a fluência verbal –, esta também pode ter como consequência, quando existente em baixos níveis, uma expressão vaga, repetitiva e redundante e, quando existente em níveis mais elevados, a desejada economia de expressão, pondo à prova sem dúvida a capacidade de concisão e de síntese.

A escolha das variáveis “densidade de ideias” e “complexidade gramatical/sintática” será tudo menos casual, porquanto ela contempla capacidades verbais distintas (ver Kemper & Sumner 2001: 313 e, sobre a sintaxe, Ferreira *et al.* 2008: 945): uma da ordem do conteúdo, do vocabulário, mais relacionada com a memória semântica, baseada especialmente na representação; e outra, relativa à sintaxe, mais relacionada com uma memória que requer mais controle cogni-

tivo, como é o caso da memória episódica (ver Craik & Bialystok (2008: 578 e 591) e, para mais pormenores em torno da memória episódica, Tulving 1993). Ferreira *et al.* (2008: 945), por sua vez, num estudo sobre a memória e a sintaxe, consideram o conteúdo e o processo: o primeiro mais ligado ao sistema da memória declarativa e o segundo ao sistema de memória processual, procedimental. A interação entre os processos de representação e de controle não deve, no entanto, ser depreciada quando está em análise a compreensão das mudanças cognitivas ao longo da vida também no que diz respeito às memórias (ver Craik & Bialystok 2008: 578-579).

As questões colocadas poderão, de certa maneira, fazer mais sentido numa perspectiva teórica ou em populações com graus de instrução e de literacia tendencialmente elevados.

No tocante à população idosa portuguesa, verificamos que esta apresenta níveis de instrução que nos podem levar a questionar a pertinência dessas perguntas¹. De facto, tendo em conta que, em 2001, na população portuguesa os indivíduos que tinham 60 e mais anos constituíam 21,8% da população total e os que tinham 80 e mais anos constituíam 3,5% dessa mesma população (ver p. 190 do documento constante da nota 1 deste texto), 55,1% da população com 65 e mais anos não apresentava qualquer nível de instrução, 37% dessas pessoas idosas possuíam, como habilitações literárias, o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico, 3,4% possuíam o 3.º ciclo do Ensino Básico e unicamente 2,4% possuíam o ensino superior, desde o bacharelato até ao doutoramento (ver p. 194 e nota 10, pp. 207-208, do documento constante da nota 1 deste texto).

Os valores apresentados provam que existem baixos níveis de instrução nos idosos do nosso país, em especial nas mulheres, e podem como tal impelir-nos a pensar também na escrita como uma habilidade rica em potencialidades, cuja prática deve ser inculcada desde cedo na nossa população para que, dentro de algumas décadas, ela se consiga equiparar a outras populações com produções escritas que (também) contenham, em níveis razoáveis, a densidade de ideias e a complexidade gramatical acima focadas. A ser assim, é provável que os jovens

¹ Ver, a este propósito, Notas e Documentos (pp. 185-208) de *O envelhecimento em Portugal: Situação demográfica e socio-económica recente das pessoas idosas*. Estudo elaborado pelo Serviço de Estudos sobre a População do Departamento de Estatísticas Censitárias e da População no âmbito da II Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento, Madrid 2002, e divulgado em 8 de Abril de 2002 em www.ine.pt. Disponível na web em: <http://www.advita.pt/download.php?d13e4f69f3f3f1239838d39a459cd46c>; acedido em original edition 30-11-2009.

de hoje, quando chegarem a idades mais avançadas, possam estar acostumados a conviver não só com a escrita dita tradicional, mas também com textos multimodais ou de outra índole em resultado do progresso da(s) tecnologia(s), o que vai também trazer por certo como consequência ajustamentos no que se passará então a entender por literacia (ver Christie & Roskos 2007: 225). Pérez Tornero (2007: 103) refere-se já, por exemplo, à literacia dos *media*, vendo-a não de modo isolado, mas como uma habilidade que implica e envolve outras literacias: a da leitura e da escrita, a audiovisual e a digital ou da informação. Acrescentaria, neste enquadramento, o papel que a prática da escrita, sem precisar todavia o tipo de escrita utilizado, tem vindo a ganhar com a comunicação mediada por computador. Com alguma compreensível precaução, MacArthur (2008: 259) adianta que “[t]he authenticity of the writing and the technology may also motivate students to write more”.

A leitura plural de literacia (ver M. da G. Pinto 2002a: 97 e 102) encontra-se bem visível em Lemke (1998: 283) quando começa o seu texto por “Literacies are legion”. Faz notar ainda este autor que “we have as many literacies as these are multimedia genres” (Lemke 1998: 284). Ao tratar das literacias multimédia, Lemke (1998: 288) alerta, a dado passo, para a necessidade de termos de compreender “how narrowly restrictive our literacy education traditions have been in the past in order to see how much more students will need in the future than we are now giving them”. Este estudioso, perante a diversidade de literacias disponíveis, adverte que se deve ajudar as gerações vindouras a usá-las com sabedoria, esperando que venham dessa forma a ter mais sucesso do que as anteriores (Lemke 1998: 299). Concebo que a preocupação inerente ao pensar de Lemke será sempre válida, mercê das constantes inovações e ofertas tecnológicas. Caberá desta forma aos mais velhos contribuir para que as gerações seguintes se sirvam das literacias que forem surgindo com saber e com melhores resultados do que as precedentes (ver Lemke (1998: 299) e, para mais pormenores sobre a literacia dos *media*, Bevort, Frau-Meigs, Jacquinet-Delaunay & Souyri (2007) e Pérez Tornero 2007).

À primeira vista, pode parecer incomum dar uma panorâmica sobre a escrita que comece pelas fases mais tardias da vida. Espera-se porém que essa estranheza se possa vir a desvanecer ao deixar que a escrita fale por si na qualidade de habilidade de ordem (meta)cognitiva (ver, na vertente do desenvolvimento: Sawyer & DeZutter 2007: 31; Rowe 2007: 39; Pellegrini & Van Ryzin 2007: 71-72; Roskos & Christie 2007b: 95-96) que, porque não assente somente numa mecânica, numa habilidade motora (ver Vigostki 1996: 140 e 155), passa a requerer uma prática assídua que a torne, enquanto forma natural de expressão

do pensamento, uma tarefa tanto necessária e relevante (Vigotski 1996: 156), como algo de necessário (Vigotski 1996: 155) durante toda a nossa existência.

Além disso, a criação generalizada nos dias de hoje de observatórios nas diferentes áreas também pode justificar que, a nível da escrita, se considere um espaço amplo de ação que atinja igualmente estádios mais adiantados da vida humana. Neste sentido, a leitura sobre a escrita que possa ser oferecida por este texto deverá fazer com que as pessoas passem a senti-la como uma prática que as deve acompanhar ao longo das suas vidas no intento de impedir que se venham a verificar atitudes de intimidação ou de rejeição quando se lhes solicitar esta habilidade mais tarde nas suas existências ou até antes.

Num artigo de 2002, M. da G. Pinto (2002b: 486-487) já dava conta precisamente da prudência, da dificuldade e do receio que as pessoas de idade podem manifestar perante a produção escrita. Para documentar a força inibidora que a escrita incute nas pessoas mais idosas, foram então transcritas diferentes passagens da obra de Andrée Girolami-Boulinier em que esta autora nos transmite a sua experiência tão singular neste domínio (ver: Girolami-Boulinier 1983: 31; 1985: 373 e 375; 1987: 450; 1989: 73; 1990: 316; 1993b: 38).

Com efeito, quem está habituado à recolha de material verbal junto de pessoas mais velhas conhece bem as justificações de toda a ordem que estas nos apresentam para não escreverem. Os problemas de visão constituem, entre outros, porventura a justificação mais ocorrente. Inclusivamente aqueles que no oral se mostram colaboradores e, por vezes, muito faladores, quando se lhes pede que escrevam, podem mudar por completo a sua atitude.

O grau de escolaridade, o nível de literacia e os hábitos de escrita influenciam certamente a qualidade da produção escrita e, no que concerne à população portuguesa, não podemos deixar de ter em mente e de lamentar a nossa realidade decerto pouco favorável à ocorrência das variáveis linguísticas supra-mencionadas.

Talvez convenha, no entanto, ler neste momento o que Andrée Girolami-Boulinier partilha com os leitores quando, relativamente às pessoas de muita idade, escreve: “Ce qui paraît clairement, c’est que les différences de niveau socio-culturel s’atténuent avec l’âge, même si quelques uns font illusion par une certaine facilité d’élocution, même si les registres de langue sont encore différents de par les anciennes habitudes.” (Girolami-Boulinier 1989: 70; ver também Girolami-Boulinier 1990: 315).

Esta passagem de Andrée Girolami-Boulinier alerta para o que pode ocorrer na população mais idosa. Todavia, também nos obriga a ter de ver nela uma população muito heterogénea e passível mesmo de se distribuir por grupos

designados através dos termos “young-old”, “old-old” e “oldest-old” (ver Bäckman, Small, Wahlin & Larsson 2000: 499). Estes termos não são vistos por estes autores, contudo, como entidades estáticas, dado que, para eles, o seu significado varia com os tempos e as culturas². No caso de se terem em mente graus de escolaridade e níveis de diferentes literacias da população, nomeadamente também a literacia informática, essa heterogeneidade pode permitir uma outra partição da população idosa. Azeredo (2007) propõe a seguinte classificação: “idosos velhos”, “idosos não velhos” e “futuros idosos” (ver M. da G. Pinto 2008: 82-84). Deparamo-nos assim com uma população que, quer do ponto de vista da idade, quer do ponto de vista da educação, está longe de ser homogénea e é com essa variedade de perfis que somos e seremos efetivamente confrontados.

Interrogo-me até que ponto não será ilustrativo, no que respeita ao que se espera ou não da habilidade escrita ou à importância que se lhe atribui numa dada população, que, no ponto 4 (“Relações sociais e lazer”) – mais precisamente quando está em análise o Inquérito à Ocupação do Tempo – do documento relativo ao envelhecimento em Portugal indicado na nota 1 deste texto (pp. 199-203), não exista nenhuma informação sobre a prática da escrita. Aparece, em contrapartida, para além de outros indicadores achados relevantes por parte dos autores, informação relacionada exclusivamente com a leitura na Figura 4.6, intitulada “Género de livros que leu nos 12 meses anteriores segundo o sexo, Portugal 1999” (p. 201 do documento constante da nota 1 deste texto). Não figura, contudo, qualquer alusão à prática da escrita nessa população. Nesta ocasião, não posso deixar de pensar em Seliger, quando este autor, num artigo de 1977, com vista a obter perfis de contacto com a língua por parte de quem estuda uma segunda língua, neste caso a língua inglesa, no último ponto do questionário elaborado para o efeito e que ocorre como apêndice do artigo em questão (Seliger 1977: 278), apresenta como formas de ocupar o tempo fora da sala de aula para melhorar a segunda língua, para além de ver televisão, ler, falar com amigos e ir ao cinema, também a escrita³.

² Na mesma fonte, pode ainda ver-se referido que os centenários, as pessoas com cem e mais anos, foram objecto de alguma atenção nos últimos anos (ver Bäckman *et al.* 2000: 499).

³ Não significa esta observação a inexistência em absoluto de inquéritos ou questionários destinados a obter, junto da população portuguesa, informação acerca de hábitos de escrita. De resto, não realizei qualquer tipo de pesquisa nesse sentido. Nas circunstâncias, foi unicamente meu desígnio lançar um olhar crítico sobre o estudo a que me reporto relativo à nossa população idosa, que não reputo, apesar de tudo, datado, e colocá-lo em confronto com o que pude verificar em Seliger (1977).

Ainda em Portugal, existe um Plano Nacional de Leitura (PNL)⁴ desde 2006 que, como o título indica, não confere à habilidade escrita o relevo que esta, a meu ver, terá de algum dia vir a merecer. Uma abordagem menos cuidadosa de qualquer plano dessa índole não deixa de correr o risco de levar a pensar que a leitura é uma habilidade que, de forma automática, prepara quem a pratica, independentemente da idade, para o exercício da escrita. A escrita não é naturalmente esquecida no Relatório Síntese do citado plano⁵, uma vez que nele surge como objetivo a referência à concretização de “medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita” (p. 1 de 10) e a criação de “instrumentos de avaliação [...] que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita” (p. 4 de 10). Não deixa de ser todavia um plano nacional de leitura em que a escrita corresponde essencialmente ao material impresso a ser decodificado no ato de ler.

Não se espere porém que dados sobre a leitura nos forneçam informação sobre o que se passa com a escrita, visto que a leitura e a escrita, na qualidade de habilidades cognitivas/psicolinguísticas, poderão partilhar estratégias, mas também se distinguem na medida em que, no primeiro caso, está especialmente em causa o reconhecimento lexical apoiado muitas vezes em pistas contextuais e, no segundo, está essencialmente em questão o acesso direto ao léxico mental (ver Prior 1996: 37). A leitura contribui de variadíssimas formas para o enriquecimento da escrita; ambas as habilidades se caracterizam contudo, entre outros, por processamentos psicolinguísticos específicos. Será porventura por essa razão que é mais fácil ler sobre diferentes tópicos do que escrever sobre os mesmos e que, não obstante muitos praticarem a escrita com alguma assiduidade, nem todos sejam escritores. Avançaria igualmente que, atendendo a que a leitura também se apoia muito no conhecimento (do vocabulário com implicações também da ordem do conhecimento enciclopédico) de cada leitor, a compreensão da leitura de qualquer material impresso não é obrigatoriamente idêntica em todos os que a ele têm acesso. Conforme alerta Daneman, “[i]n indeed, vocabulary knowledge is one of the best single predictors of reading comprehension performance” (Daneman 1996: 524).

⁴ Consultar, a este respeito, http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?id_Doc=1; acedido em 07-03-2010.

⁵ *Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese* (10 pp.), datado de Março de 2006. Disponível na web em: <http://www.planacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf>; acedido em 16-02-2010.

QUE TRAJETO PROPOR PARA UMA ESCRITA BEM-SUCEDIDA AO LONGO DA VIDA?

Terá chegado pois o momento de procurar saber qual o melhor trajeto a seguir desde os primeiros anos da infância para se poder chegar à idade adulta com produções escritas que contenham, em níveis desejados, as variáveis linguísticas supracitadas com o intuito de, quando bem conduzidas e praticadas ao longo dos tempos, poderem continuar a apresentar níveis razoáveis em estádios mais adiantados da vida.

Que medidas tomar portanto para que os níveis de literacia das populações dos vários países e – assim se augura – os seus níveis de prática de escrita se tornem, tão rapidamente quanto possível, compatíveis com o que delas se espera para que passem a apresentar valores equiparáveis?

No século XXI, a educação relativa aos primeiros anos da infância vai procurar decerto, nos vários países e à sua escala, ir ao encontro das novas exigências também da era da informação (ver Roskos & Christie 2007b: 87), levando sem dúvida a reconceptualizar o jogo tal como era visto na pedagogia que nele assentava e que era praticada no século XX (ver, por exemplo, Johnson 2007: 135). Revelar-se-á de uma certa oportunidade retomar as palavras de Roskos e Christie (2007b: 87) quando escrevem “[p]lay, as 20th-century early educators observed, was the «business of children»”. Durante esse século, todavia, o pêndulo, tal como adiantam Zigler e Bishop-Josef (2006: 19-21), não balançou sempre na mesma direcção relativamente às políticas educativas: o enfoque ora tendia para o lado académico, ora procurava dar ênfase às potencialidades do jogo. A perspectiva de Elkind (2001, referido por Zigler & Bishop-Josef 2006: 18), dada pelo artigo com o título “Young Einsteins: much too early”, e a perspectiva de Whitehurst (2001, referido por Zigler & Bishop-Josef 2006: 18), visível no título do artigo “Young Einsteins: Much too late”, documentam bem as duas orientações para que podia tender o aludido pêndulo⁶.

Por sua vez, Bellin e Singer (2006: 102), no tocante ao *modus vivendi* da América do século XXI, referem que, para que a vida seja plena e produtiva, a atenção deve, logo que possível, incidir sobre a habilidade leitura enquanto

⁶ Em resultado muito provavelmente dessas oscilações pendulares, surge em 2009, no Volume 20 (1), February/March da *Scientific American Mind*, um artigo da autoria de Melinda Wenner intitulado “The serious need for play. Free, imaginative play is crucial for normal social, emotional and cognitive development. It makes us better adjusted, smarter and less stressed” (pp. 22-29).

“uniquely empowering skill and a prerequisite survival skill”. As habilidades cognitivas, nelas estando também incluída a literacia, não foram provavelmente desrespeitadas quando passou a ser uma medida política assegurar que cada criança se tornasse um leitor proficiente (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). Ademais, fundamentada em princípios científicos relativos ao desenvolvimento na infância, sobressai uma posição que defende que a educação precisa de ter o seu início cedo, a fim de que a criança possa chegar à escola com vontade de aprender e pronta para tal (ver Roskos & Christie 2007b: 87-91).

Apesar de se verificar no século XXI uma nova abordagem no que toca à instrução antecipada da leitura em resultado de uma “pesquisa sobre a leitura baseada cientificamente” (Johnson 2007: 142), conviria talvez retomar o que acima foi exposto a respeito das orientações pedagógicas e lembrar que, sobretudo a partir dos anos 50 do século passado, começou a ser conferido na América um destaque muito especial às habilidades cognitivas nos *curricula*, em detrimento de uma política educativa que visse a criança como um todo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 19).

Recorrendo de novo a Zigler e Bishop-Josef (2006: 18-19), pode ler-se que esta viragem, que pretendia enfatizar o desenvolvimento cognitivo, não assentava em novos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança e da educação. Para estes autores, tratava-se antes de uma reação a um acontecimento histórico: o lançamento do Sputnik. A comparação entre a educação praticada na União Soviética e na América dos anos 50 do século XX foi inevitável e instalou-se dessa forma, seguindo Zigler e Bishop-Josef (2006: 19), uma batalha entre a política educativa que prevalecia até então, muito associada ao jogo e a uma visão da criança como um todo, e os interesses mais de ordem académica, mais centrados nos conteúdos, que se estimava que facilitariam em maior grau o desenvolvimento da literacia na criança.

A mudança que se passou a verificar na política educativa decorreu de três grandes tendências que tiveram impacto quer na educação dos mais pequenos, quer na pedagogia que se apoiava no jogo. Essas tendências eram, de acordo com Roskos e Christie (2007b), “a) early developmental science, b) early learning standards and standards-based education, and c) early literacy as a critical period of literacy development” (Johnson 2007: 135).

Uma viragem pedagógica deste teor limita o *curriculum* a áreas académicas como a matemática e, em especial, a linguagem e a literacia. Em contrapartida, a pedagogia que se centrava mais no jogo, ao interessar-se pela criança num todo, apresentava um *curriculum* mais completo com múltiplas áreas temáticas (ver Johnson 2007: 136).

No essencial, tomando por base Johnson (2007: 134), seria necessário encontrar uma terceira via que englobasse a concepção da criança como um todo e a perspectiva que vê nela um aprendente que deve estar preparado para a escolarização formal (ver também Smith (2007: 3) no que concerne à junção dos dois programas). Muito a propósito, escrevem Christie e Roskos (2006: 66): “We agree and therefore favor blended early literacy programs that provide both focused instruction and related play activities”. Na verdade, nem o fenómeno do “play ethos” (ver Pellegrini & Van Ryzin (2007: 67), segundo o qual o jogo é o que há de bom para todas as crianças e é a melhor maneira de a criança aprender, nem a opinião oposta, que enfatiza a instrução direta com a finalidade de melhorar as habilidades cognitivas e a literacia deixando de lado o que o jogo pode trazer de vantajoso (ver Smith 2007: 3), por se manifestarem atitudes extremas, devem ser tidos isoladamente. Advogam por isso estes estudiosos uma posição que englobe as duas óticas.

A pesquisa em torno da relação entre a literacia e o jogo evidencia, por seu turno, os efeitos – no ulterior nível de literacia – do jogo praticado pela criança mais nova (ver Christie & Roskos 2006: 62 ss.) em termos de: a) linguagem oral – número e variedade de palavras produzidas, compreensão de vocabulário e produção de narrativas –; b) consciência fonológica, dado que as crianças brincam com os sons da língua em diversas actividades; c) consciência do material impresso, por meio de situações de jogo ricas em literacia que permitem que a criança pratique, entre outros, o conhecimento emergente relativo ao material impresso como, por exemplo, o alfabeto (ver também Neuman & Roskos 1992: 203; 1997: 10); e d) desenvolvimento do conhecimento, ao criar na criança condições para que veja sequências lógicas em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer separados.

A respeito da leitura, podendo o mesmo dizer-se, a meu ver, sobre a escrita, muito embora a tónica recaia, em geral, na leitura como é visível, por exemplo, no nosso país no já referido Plano Nacional de Leitura (PNL), Zigler e Bishop-Josef (2006: 21-22), com muita pertinência, chamam a atenção para o facto de a leitura ser unicamente um dos aspetos do desenvolvimento cognitivo, visto que o desenvolvimento cognitivo também é um dos aspectos do desenvolvimento humano. Noutros termos, as habilidades cognitivas, para estes investigadores, são relevantes e estão muito interligadas aos sistemas emocional, social e físico. Não se deve, por conseguinte, em consonância com a referência em questão, insistir no intelecto e excluir os outros sistemas.

É meu entendimento que o PNL vai ao encontro da medida política acima abordada que pretende assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente

(ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). No ponto 4 do Relatório Síntese do PNL (ver nota 5 deste texto), observa-se uma preocupação com a primeira infância quando é feita uma menção explícita às crianças em educação pré-escolar, incluídas no público-alvo prioritário da primeira fase do plano em apreço (p. 5 de 10). O plano visto neste prisma baseia-se sem dúvida no que em Christie e Roskos (2006: 57) e em Johnson (2007: 142) se vê designado por “scientifically based reading research”. Baseia-se, finalmente, numa visão nova de instrução antecipada da leitura, na criação das bases da leitura a serem desenvolvidas antes da entrada para a escola, *i.e.*, da literacia emergente (Bellin & Singer 2006: 102), que se contraporía, quando vista de modo rápido (ver Zigler & Bishop-Josef (2006: 22-23) no momento em que escrevem baseados na literatura que o jogo também pode contribuir para o desenvolvimento da literacia antecipada), a uma pedagogia assente no jogo, que podia mesmo significar perda de tempo (ver Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer 2006: 3) e ser até menos valorizada pelos pais que exigiam conteúdos pré-escolares que achavam mais académicos do que o jogo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 16).

No caso de estar em questão evidenciar a supremacia de uma “ciência” da literacia antecipada relativamente a uma “ciência” do jogo” (ver Christie & Roskos 2006: 61), importará também olhar a criança num todo numa linha política que reconheça que o jogo cria igualmente condições para a aquisição de habilidades cognitivas. Com efeito, o jogo pode ser igualmente conduzido pelos pais ou professores com a finalidade de atingir objetivos educativos (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 22). Mais: o jogo livre e o jogo dirigido, segundo estes autores, podem fazer com que as crianças adquiram vocabulário, habilidades linguísticas, conceitos, habilidades representacionais, memória, criatividade e a capacidade de resolver problemas e de tomar pontos de vista. O jogo pode inclusivamente, como já foi realçado a partir da citada fonte, contribuir para o desenvolvimento da literacia antecipada.

Zigler e Bishop-Josef (2006: 22) vão mesmo mais longe na sua leitura sobre as finalidades da prática do jogo quando advertem que este também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como, designadamente, saber quando intervir numa conversa (controlar a tomada de vez), colaborar e seguir regras, manifestar empatia, usar de autorregulação, ter autoconfiança, dominar os impulsos e sentir motivação. Para Zigler e Bishop-Josef (2006: 23), os fatores enumerados têm obviamente impacto no desenvolvimento cognitivo e são tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras ou sons.

Como justificar então o interesse pelo jogo e a importância que lhe é atri-

buída ao ponto de se fazer referência a uma pedagogia baseada no jogo (ver Johnson 2007: 136)?

Na realidade, o papel central do jogo na educação pré-escolar formal remonta na Europa, conforme relatam Roskos e Christie (2007b: 84), aos séculos XVI e XVII. Estes autores avançam ainda que os primeiros proponentes dessa leitura do jogo argumentavam que “play-related activities provided educational advantages over the strict methods of rote instruction that were used to teach young children” (Roskos & Christie 2007b: 84).

Em contrapartida, nos Estados Unidos, seguindo o documento citado, os programas pré-escolares só passaram a conferir ao jogo mais relevo a partir da segunda e da terceira décadas do século passado.

Na área do desenvolvimento cognitivo, destacaram-se, no século pretérito, muito em particular dois teóricos: Piaget e Vygostky. Ambos atribuíram ao jogo um papel particular do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo como o comprova a sua obra (ver, entre outros, Zigler & Bishop-Josef 2006: 23).

Vygotsky realça o facto de, através do jogo, as crianças usarem objetos para representar outros objetos e assim “inadvertently set the stage for abstract thought” (Zigler & Bishop-Josef 2006: 23). As crianças, ao desenvolverem capacidades de representação através do jogo, podem também aplicar essas capacidades à leitura e à escrita, uma vez que estas se socorrem igualmente da representação na medida em que vivem de símbolos que representam os sons (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 24).

No jogo, vê também Vygotsky a origem do desenvolvimento e considera que este contribui para criar a “zona de desenvolvimento proximal” (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 23). Escreve Vygotsky a este propósito: “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vigotski 1996: 134).

Piaget, por seu lado, também anota que o jogo confere à criança muitas oportunidades para ela interagir com o meio e, dessa forma, construir paulatinamente o seu conhecimento do mundo. Como alertam Zigler e Bishop-Josef, para Piaget “play is one of the primary contexts in which cognitive development occurs” (Zigler & Bishop-Josef 2006: 23).

Podem contudo encontrar-se, no jogo, estádios ao longo do desenvolvimento da criança (ver, por exemplo, Westby 2000: 16). A alusão a esses estádios torna inevitável o recurso a Piaget (1945/1976). Para este académico, ocorre, num primeiro momento, o jogo sensório-motor que a criança evidencia ao interagir através dos seus movimentos com as pessoas e os objectos. Serve

esta primeira forma de jogo para a criança descobrir, conquistar e construir o real. Trata-se de um jogo que ainda não é simbólico, apesar de constituir uma peça inestimável para que a criança atinja habilidades mais elaboradas (ver Preissler 2006: 233). Nesta linha de pensamento, Berk, Mann e Ogan (2006: 80) lembram que, até aos 2 anos de idade, as crianças utilizam em geral somente objetos reais nos seus jogos.

Com a instalação da função semiótica ou simbólica (ver Piaget & Inhelder 1966/1975: 41 ss.), surge então, entre outros comportamentos, o jogo simbólico, por meio do qual a criança, tirando partido da sua imaginação e do que já conhece do mundo que a rodeia, substitui um objeto por outro adaptando-lhe esquemas que ela sabe que se aplicam no quotidiano unicamente a determinados objetos. De resto, fá-lo muitas vezes rindo simultaneamente. Passa assim da realidade para o faz-de-conta, para um agir “como se”, para a dimensão representacional do jogo simbólico. Berk *et al.* (2006: 80) observam, por seu turno, que, por volta dos 2 anos, as crianças já brincam ao faz-de-conta com objetos menos ligados à realidade e que, a partir dos 2 anos, já imaginam de modo flexível os objetos e os acontecimentos sem necessitarem de se apoiar no mundo real. Para Pellegrini e Van Ryzin (2007: 70), é essa distanciação do real, baseada na representação, que distingue este tipo de jogo do anteriormente praticado e o remete para aspetos da literacia como, por exemplo, a escrita, em conformidade com o que já foi salientado com base em Vygotsky. A este respeito, acrescentam Bodrova e Leong (2007: 193) que, para Vygotsky, a capacidade de escrever da criança encontra no jogo simbólico e no desenho dois grandes pontos de partida.

Além disso, de acordo com Preissler (2006: 233), a passagem ao pensamento simbólico que acompanha este tipo de jogo também propicia à criança a aprendizagem de vocabulário e de uma linguagem mais complexa, a compreensão de histórias e de significados literais e não literais – abrindo portanto o caminho para a linguagem metafórica apoiada na necessária imaginação (ver McCune-Nicolich & Carroll s/d: 17) –, que vão ao encontro da capacidade necessária ao desenvolvimento da teoria da mente. Tal como adverte Westby (2000: 16), o jogo simbólico representa uma das primeiras manifestações da teoria da mente na criança. E a autora observa também que “[t]he act of pretending requires that children acknowledge real versus unreal and that they recognize that others will make this same distinction” (Westby 2000: 16).

Em relação às várias memórias, e continuando a ter presente o papel do jogo simbólico, se a memória semântica está associada à memória de palavras e de conceitos, as memórias processuais, procedimentais, às memórias de roteiros

relativos ao modo como se desenrolam diferentes atividades e a memória episódica à experiência que se obtém com a forma como se vivem os acontecimentos, então, conforme prosseguem Westby e Wilson (s/d: 9), a memória episódica permite que o indivíduo, servindo-se das suas vivências, faça previsões, inferências, e, porque se encontra interligada à teoria da mente, cria-lhe igualmente condições para a partilha emocional (ver Westby & Wilson s/d: 9).

No que toca à teoria da mente, Singer (2006: 252) explica que este constructo tem a ver com a emergência, por volta dos 4 anos, da consciência por parte da criança de que as suas próprias perceções ou crenças podem não ser iguais às das outras crianças e às dos adultos. Adianta ainda que parece estar associada, em certa medida, à experiência que a criança foi adquirindo ao brincar ao jogo do faz-de-conta com os seus pares (ver também Smith (2007: 9) acerca das capacidades da teoria da mente que envolvem a compreensão do conhecimento e da crença dos outros por meio da representação, assim como: Roskos & Christie 2007a: x; Schick, P. de Villiers, J. de Villiers & Hoffmeister 2007; Pat Moeller & Schick 2006).

Como o conhecimento e a crença, para Smith (2007: 10), são representações da realidade, a teoria da mente envolve uma representação de uma representação, uma meta-representação. Ora, esta habilidade cognitiva da ordem da meta-representação parece estar implicada na adaptação dos objetos a finalidades forjadas (ver Smith 2007: 10), que é afinal o que se passa quando a criança é agente do jogo simbólico.

As formas mais sofisticadas do jogo manifestam, por sua vez, cunho cooperativo e obedecem a regras. Desta forma, o jogo, já de ordem mais social, passa a oferecer semelhanças, em termos de linguagem, com as narrativas, em virtude de apresentarem pontos em comum (ver: Pellegrini & Van Ryzin (2007: 70-71) e Smith 2007: 10).

Dado que neste jogo mais sociodramático as crianças já negociam roteiros, com forte dependência de uma memória de tipo processual como foi referido, para além de papéis, recorrendo para tal à metacomunicação, Smith (2007: 10) reconhece que neste contexto a linguagem adquire um papel particular porque passa a ser usada de um modo complexo. Para o autor, decorre da prática do jogo sociodramático o desenvolvimento de habilidades narrativas com repercussões naturalmente, assim penso, na leitura e na escrita, bem como na linguagem oral e na competência social (ver também Roskos & Christie 2007b: 85).

Efetivamente, Pellegrini e Van Ryzin (2007: 69-70) alertam para características do jogo simbólico extremamente interligadas com a literacia e com as narrativas, que poderão justificar o papel que estas últimas assumem como “pri-

meiro” gênero de literacia com que a criança é confrontada na instrução escolar. Tais características, segundo estes investigadores, são o comportamento descontextualizado, as relações entre o próprio e o outro, a substituição de objetos e as combinações sequenciais.

Smith (2007: 10) também realça a evolução da descontextualização motivada pelo jogo do faz-de-conta, assim como o desenvolvimento das habilidades narrativas. Por seu lado, Sawyer e DeZutter (2007: 22-23) adiantam que o papel do jogo na aquisição da literacia se exerce em três domínios: o das transformações simbólicas, o da linguagem do metajogo e o da competência narrativa. Acontece que todos estes domínios preparam por certo a criança para a escrita, na medida em que esta implica uma representação simbólica, e criam nela sem dúvida uma familiaridade com a produção e a compreensão da linguagem descontextualizada. A competência narrativa apresenta, de facto, propriedades que não são alheias à escrita quando se pensa em especial na descontextualização em que ambas radicam. Westby (2000: 44) aproxima o jogo simbólico mais sofisticado da leitura e da escrita visto que estima que todos “require the ability to comprehend and use language without the benefit of contextual support from the environment”. Em consonância com Sawyer e DeZutter (2007: 23), a linguagem da narrativa é descontextualizada porque “a narrative can be told anytime, to anyone, and understanding it does not require prior shared knowledge on the part of the speaker and audience”. Este modo de viver a narrativa repercute-se inevitavelmente na atuação da criança enquanto elemento do jogo que lida com outros pares e que necessita de comunicar as suas ideias sem deixar equívocos, preparando desta maneira o terreno para a sua passagem a agente da comunicação escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 31). Ademais, como retomam estes autores, as negociações explícitas presentes, por exemplo, no jogo sociodramático – o metajogo – também se revelam de importância quando estiver em causa o convívio com os textos orais e escritos, porque chamam a atenção da criança para aspetos da narrativa como a estrutura da história, o enredo e as personagens. Neste sentido, Nicolopoulou *et al.* (2006: 125), quando abordam a relação entre o jogo, a narrativa e a literacia emergente, enfatizam o papel da aquisição das habilidades narrativas nos anos pré-escolares por constituir, na sua ótica, um fundamento essencial da literacia emergente.

Estes pesquisadores vão mais longe quando anotam que é importante, mas não suficiente, passar às crianças habilidades técnicas mais diretamente relacionadas com a literacia, nomeadamente o reconhecimento das letras e das palavras e o processamento fonológico. Para estes autores, as crianças têm de domi-

nar habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas, porquanto são importantes para que transitem da mera leitura-decifração para a leitura-compreensão (ver Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Em minha opinião, ganha toda a pertinência transcrever neste momento a seguinte passagem de Andrée Girolami-Boulinier: “Lire, ce n’est pas ânonner, mais c’est comprendre ... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993a: 42). Torna-se, com efeito, um necessário a passagem à compreensão depois de a decifração ter transitado o mais rapidamente possível a um procedimento automático. Por outro lado, é bom que não sejam exigidas interpretações quando não se sabe se a compreensão já foi atingida. Comungo pois do pensamento de Nuno Crato quando refere, relativamente à leitura, que no nosso ensino frequentemente se salta a etapa da compreensão e se pede aos alunos a interpretação de algo que ainda não perceberam⁷.

Retomando a descontextualização, que não deixa de andar associada ao processo de descentração (cognitivo e linguístico) em curso (ver Piaget 1979), sublinharia que a criança deve ser sensibilizada para um emprego da língua que seja descontextualizado e que, desde que contenha explicitamente toda a informação necessária, passa a não estar dependente da interação conversacional, do conhecimento implícito partilhado por vários e de pistas não-verbais (ver Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Afigura-se-me notório o termo “*décrochage*” usado por Schneuwly (1985: 182) para traduzir, na minha leitura, este fenómeno da descontextualização.

No que concerne ainda ao jogo (sociodramático), não só se pode observar na sua prática o uso intencional da intertextualidade (ver Sawyer & DeZutter 2007: 24), quando a criança, valendo-se da improvisação para negociar os papéis entre os pares, consegue movimentar-se entre vários tipos de vozes narrativas, mas também se pode ver nele um exercício que, através da improvisação, possibilita à criança, antes de saber ler e escrever, interagir com textos que venha a encontrar (ver Sawyer & DeZutter 2007: 25). A ligação entre o jogo simbólico, o jogo do faz-de-conta, e as narrativas é por conseguinte reconhecida por diferentes autores (ver também Eckler & Weininger 1989). Além disso, a improvisação inerente ao jogo acaba também por preparar o caminho

⁷ Ver p. 30 da entrevista a Nuno Crato conduzida por Sarah Adamopoulos publicada em TodosOsNomes »»nm#869»entrevista. »noticiasmagazine 18.JAN.2009 (pp. 26-31). É bom ter presente que a compreensão resulta dos conhecimentos que cada um possui, razão pela qual pode variar de indivíduo para indivíduo. Importa porém que, no caso da leitura, o leitor atinja mesmo o patamar da compreensão e não se detenha demasiado tempo em etapas do processo da leitura a ela conducentes, que poderão servir de distratores e fazer fracassar a compreensão.

para a escrita-composição e para a produção de textos orais (ver Sawyer & DeZutter 2007: 25).

Poderá haver quem questione a relação que sai reforçada neste texto entre a escrita e a narrativa ou que questione a eleição deste género textual. Responderei a tais questões transferindo para o domínio da escrita o que Nuno Crato (ver p. 30 da referência indicada na nota 7 deste texto) regista acerca da leitura: “Penso que um aluno que saiba ler um romance saber ler tudo o resto.” Tendo em conta a escrita e as suas especificidades quando comparada com a leitura, também será aceitável admitir que quem souber escrever narrativas estará seguramente mais apto a escrever os outros tipos de escrita que lhe são solicitados ou que venha a ter necessidade de pôr em prática no seu dia-a-dia.

Roskos e Christie (2007b: 96) salientam que o jogo permite que a criança recorra a processos cognitivos gerais relevantes para o seu ulterior sucesso na escola. Alertam igualmente para o recurso por parte da criança que pratica o jogo simbólico à metalinguagem (“(endophora, elaborated nominal groups, linguistic verbs, temporal conjunctions)”, Roskos & Christie 2007b: 96) com os inelutáveis impactos na leitura e na escrita emergentes (ver também sobre este assunto Homer 2009). Evidenciaria, neste momento, o uso pela criança no jogo simbólico de verbos linguísticos, do tipo ler (“read”), dizer (“say”), escrever (“write”) e contar (“tell”), que, no dizer de Roskos e Christie (2007b: 96), indicam o modo como ela pondera sobre os processos linguísticos.

Quanto à qualidade da linguagem usada pela criança, Pellegrini e Holmes (2006: 39) lembram que, entre crianças, a produção verbal é mais elaborada do que em grupos constituídos por crianças e adultos. Avançam os autores que, quando as crianças falam com os seus pares, elas utilizam uma linguagem mais explícita (definição, por exemplo, dos pronomes) e mais de índole narrativa (com o emprego de conjunções temporais e causais) porque, para estes estudos, essas produções orais exigem mais do ponto de vista cognitivo e social.

A origem socioeconómica das crianças é com frequência tida como um dos preditores mais fortes da diferença de desempenhos na escola (ver Bellin & Singer 2006: 102-103). De facto, quando a criança vive em ambientes familiares ricos em interações verbais – que não precisam de ser necessariamente de meios socioeconómicos elevados –, é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas frásicas mais complexas do que se essa situação não se verificar. Por outro lado, ler com a criança todos os dias também promove a aquisição da linguagem e joga favoravelmente no que respeita ao desenvolvimento da literacia e ao seu ulterior sucesso escolar (ver Bellin & Singer (2006: 103) e também Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine,

Tarullo, Abigail Raikes & Rodriguez (2006) e, para uma leitura mais aprofundada a este propósito, Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson (1996); Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley (1998), assim como Sénéchal & LeFevre 2002).

A prática da leitura indireta (ver, entre outros: Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1⁸ e M. da G. Pinto 2005: 364), desde que possível, por um dos progenitores, por um irmão mais velho ou por um educador/professor contribui com certeza para que a criança se familiarize com o mundo da escrita e enriqueça a sua linguagem oral. Nesta forma indireta de praticar a leitura, sempre apoiada em grupos de sentido, a criança passa a ter a oportunidade de se aproximar – e vir mesmo a ser porta-voz – de um léxico e de estruturas sintáticas com que dificilmente depara nas suas conversas quotidianas. Um contacto desta ordem com a linguagem só pode beneficiar a sua competência linguística, que ela acionará, como é óbvio, de acordo com as suas possibilidades (ver também Sénéchal *et al.* 1996).

Optei por conceder um espaço particular à leitura indireta porque o tipo de prática de leitura também pode afetar positiva ou negativamente os interesses da criança e a literacia emergente, dependendo do grau de prazer que se gera na situação de leitura e do carácter efetivo ou não que emana da interação entre o adulto e a criança nesse ato de leitura conjunto (ver Bus, van IJzendoorn & Pellegrini (1995: 17-18) e, relativamente à variabilidade na leitura de livros de histórias, Sulzby & Teale 1996: 736-737).

Que se passa então com as crianças que, por razões de todos conhecidas, passam horas diante da televisão sem terem oportunidade de interagir verbalmente com familiares ou amigos acerca do material que estão a ver e a ouvir?

Sénéchal *et al.* (1996: 520), apoiando-se em estudos realizados, avançam que os livros para crianças contêm mais palavras raras (50%) do que, entre outros, os programas da televisão em *prime-time* com as inevitáveis implicações, designadamente no seu vocabulário (ver, sobre a relação entre a exposição da criança à televisão e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, entre outros, Christakis, Gilkerson, Richards, Zimmerman, Garrison, Xu, Gray & Yapanel 2009). Em contrapartida, sempre que os programas transmitidos são educativos, do tipo do programa *Rua Sésamo*, é possível que se encontrem benefícios sobretudo quando a criança tem a seu lado alguém (nomeadamente um dos progenitores) que sirva de mediador na experiência visual/verbal que ela está a vivenciar (ver Bellin & Singer (2006: 105) e Weber 2006: 180).

⁸ As autoras definem a leitura indirecta como “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard” (Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1).

A panorâmica até aqui traçada em torno da literacia emergente leva a olhar de um modo crítico as posições que defendem essencialmente a decifração, sob vários aspetos, como base para uma aquisição com sucesso da leitura e da escrita e a colocar a tónica devida em programas pedagógicos combinados.

Trabalhar a linguagem da maneira como foi exposta, jogando com atividades representacionais que contribuem sem dúvida para o seu desenvolvimento, permitir-nos-á encarar a entrada na escrita como um prolongamento do que se investiu no oral.

Significa isto que um bom investimento no oral possibilitará que a escrita passe a ser vivida como um seu prolongamento natural, uma vez que muito do material verbal usado ao serviço da interação verbal entre a criança e o adulto mais não é do que material escrito.

Provavelmente, pensará mais nestes termos quem argumente ou advogue que as habilidades relativas ao oral e à escrita se encontram interligadas e se desenvolvem em simultâneo, podendo assim ser vistas como se se tratasse de um único constructo (ver Sénéchal *et al.* (1998: 99) e, para uma leitura que sugere prováveis raízes ontológicas diferentes da escrita e da leitura, Neuman & Roskos 1992: 204).

A abordagem acabada de apresentar no tocante ao oral e à escrita explicará, porventura, a razão pela qual crianças dos primeiros anos de escolaridade produzem narrativas quase idênticas, se não mesmo idênticas, nas modalidades oral e escrita na altura em que se lhes solicita que contem uma história que toma como suporte uma sequência de imagens (ver M. da G. Pinto 1994). Este comportamento conduz a que nos interroguemos se estas crianças não estarão a usar na versão oral a competência narrativa que adquiriram quando se lhes contou ou leu histórias, que mais não eram do que transmissões orais de textos escritos.

A título ilustrativo, reproduzo quatro produções (2 orais e 2 escritas), de entre 120 produções orais e escritas por mim recolhidas, de duas crianças do 2.º ano de escolaridade. A escolha de crianças do 2.º ano de escolaridade e não do 1.º encontra justificação no facto de se pretender que a etapa da escrita como mecanismo, como habilidade motora, tenha sido já ultrapassada e se encontre exclusivamente em exercício a escrita enquanto composição. Esta observação também se revela pertinente se se tiver em consideração o esforço exigido à memória quando esta necessita de atender em simultâneo a essas duas vertentes da escrita.

Primeiro exemplo:

Produção oral

“Era uma vez uma menina que foi lancha a um restaurante e depois choveu e a menina teve de ir para casa a correr.”

Produção escrita

“Era uma vez uma menina que foi lancha a um restaurante e depois choveu e a menina teve de ir a correr para casa.”

Segundo exemplo:

Produção oral

“É uma menina que está sentada a tomar o sumo e começou a chover e ela vai embora”

Produção escrita

“É uma menina que estava a tomar o somo [sic] e começou a chover e ela foi embora.”

Na minha opinião, as produções transcritas justificam que, regressando de alguma forma à ideia acima apresentada, se coloque a seguinte pergunta:

Não se observará nas produções em que a versão oral é (quase) semelhante à versão escrita uma interferência da escrita no oral e, na versão escrita propriamente dita, a concretização do que também através da escrita passou às habilidades narrativas da criança?

Se, consoante foi apontado, as habilidades narrativas também evoluem com a prática do jogo sociodramático e, como tal, com o exercício de um jogo social, nessa altura compreende-se que sejam também colocadas questões como as que seguidamente se formulam.

Que tipo de escrita-composição revestirá um grau mais elevado de qualidade no que respeita ao processo da escrita?

Será uma produção textual que tire partido de um domínio das vozes da narrativa, com a improvisação e a imaginação que requerem, e da consequente familiaridade com a intertextualidade, apesar de apresentar desvios de ordem gramatical?

Ou será uma produção em que seja sobretudo evidente uma obediência cega às regras da gramática e a uma noção estereotipada de texto (ver Franchi 2006: 27), mas que não patenteie o domínio esperado no que concerne à composição, em que têm obrigatoriamente de emergir os efeitos da improvisação, da imaginação, da fantasia, da descontextualização com as consequentes implicações de ordem metalinguística, bem como das relações sociais que existem entre os próprios e os outros?

Os primeiros parágrafos, que passarei a partilhar com base em Franchi (2006: 12-13), de dois textos produzidos por dois alunos ajudarão a entender as questões colocadas e a concluir com Franchi (2006: 27) que o aluno do primeiro texto “exibe um controle de sua língua e de sua gramática muito superior ao da aluninha da redação (2) [que] [...] [t]alvez tenha sido levada a fazer uma hipótese estereotipada do que seja um «texto» e se conteve nos clichês e na série de oraçõezinhas justapostas”.

Primeiro parágrafo do texto 1 (Franchi 2006: 12):

“Era uma vez um passarinho que vivia em uma árvore na frente da casa de João. E o João **temtava pegalo** todos os dias mas não **comsiguia**. Até que um dia ele **temtou** muito, mas muito, que ele acabou catando o passarinho.”

.....

Primeiro parágrafo do texto 2 (Franchi 2006: 13):

“Lá na fazenda do meu avô **tem cavalos**, galinha, pato, vaca, boi e porcos. Quando eu vou lá, eu ando de cavalo e tomo leite de vaca.”

.....

Para Franchi (2006: 13-14), o aluno do primeiro texto, que foi avaliado de forma negativa por, entre outras coisas, não conhecer a gramática da sua língua, estrutura melhor o texto, ultrapassando as frases feitas da autora do texto 2, que não apresenta um domínio semelhante em termos de composição (ver também Franchi 2006: 26-27).

As crianças habituadas a ambientes em que o material escrito constitua uma parte integrante destes estarão por certo mais preparadas para praticar, ao longo da sua existência, uma escrita que as faça tirar o maior partido das suas capacidades metacognitivas, jogando com permanentes revisões que contribuam para aprimorar, por um lado, a formulação escrita com o intuito de ir ao encontro dos objetivos que se propõem transmitir e, por outro lado, para tornar mais preciso o pensamento que se terá de ir adaptando através da escrita, da maneira mais ajustada, às finalidades que se impuseram (ver, a este propósito, o “knowledge-transforming model” de Bereiter, Burtis e Scardamalia (1988: 263-265) e a forma como estes autores veem a composição como um exercício de resolução de problemas).

Se o percurso de vida das crianças, dos jovens e dos adultos de variadas idades for um permanente diálogo vivo com a linguagem nas suas diversas manifestações e modalidades, estaremos seguramente perante indivíduos que, por-

que leem e escrevem os mais diversificados géneros textuais, podem apresentar produções escritas com a diversidade de ideias e a complexidade gramatical que foram salientadas no início deste texto.

NOTA FINAL

Nesta longa caminhada pela escrita, muito ficou por dizer, muito ficou subentendido e o pouco que foi transmitido que tenha, pelo menos, conseguido abrir algumas pistas a quem trabalha com esta atividade/habilidade. Chegar a uma idade adulta com uma produção escrita rica em vocabulário e consequentemente em densidade de ideias, assim como caracterizada por uma estruturação gramatical/sintática que ultrapasse a mera justaposição de orações, buscando outras modalidades mais complexas de traduzir a ligação entre acontecimentos (ver, entre outros, Girolami-Boulinier 1993a: 100-103), só poderá acontecer se o diálogo com o material verbal se revestir da intimidade que este texto tenta preconizar. A escrita, enquanto composição, vive de muitas variáveis que se encontram em várias outras atividades que os seres humanos exercem e, por consequência, a sua prática não pode e não deve circunscrever-se a uma atuação hermética, despojada de tantas outras relações com o mundo que só contribuirão para a castrar.

Quando se invoca, por exemplo, a entrada no mundo da escrita, deve ter-se em conta que esse mundo só pode existir inserido no mundo em geral. A ser assim, o escritor/escrevente também deve ser visto como um todo capaz de saber extrair de diferentes fontes o que lhe virá a conferir autonomia sempre que faz uso da escrita, autonomia provinda de um empenhamento muito próprio que ele terá de ir adquirindo com a finalidade de concretizar as suas ideias sem auxílio de terceiros.

Do mesmo modo que não se devem fazer construções sem alicerces, nem se começam as casas pelos telhados, também não se deverá esperar que a escrita-composição – que se serve da mecânica da escrita mas que não se lhe restringe – surja, espontaneamente, sem que muito se tenha feito ao longo da vida com o desígnio de a vir a exercer de modo natural.

Foi minha intenção transmitir nesta abordagem à escrita, que constitui finalmente este texto, o quanto se tem de investir desde sempre nesta atividade/habilidade para que, à imagem do que se verifica no “Nun Study”, também possamos um dia encontrar perto de nós pessoas idosas que recorram à escrita com a espontaneidade com que as vemos tirar partido de outras habilidades.

REFERÊNCIAS

- Arbuckle, T. Y.; Pushkar Gold, D. 1993. Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 48(5): 225-232.
- Azeredo, Z. (2007). Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto), nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMStatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- Bäckman, L.; Small, B. J.; Wahlin, Å.; Larsson, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 499-558.
- Bellin, H. F.; Singer, D. G. 2006. My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- Bereiter, C., Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*. 27: 261-278.
- Berk, L. E.; Mann, T. D.; Ogan, A. T. 2006. Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer; R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 74-100.
- Bevort, E.; Frau-Meigs, D.; Jacquinet-Delaunay, G.; Souyri, C. 2007. From Grünwald to Paris. Why media education? In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 pp.), 37-47. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>; acedido em 18-09-2009.
- Bodrova, E.; Leong, D. J. 2007. Play and early literacy: a vygotskian approach. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 185-200.
- Burke, D. M.; Shafto, M. A. 2008. Language and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 373-443.

- Burke, D. M.; MacKay, D. G.; Worthley, J. S.; Wade, E. 1991. On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*. 30: 542-579.
- Bus, A. G.; van IJzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 65(1): 1-21.
- Christakis, D. A.; Gilkerson, J.; Richards, J. A.; Zimmerman, F. J.; Garrison, M. M.; Xu, D.; Gray, S.; Yapanel, U. 2009. Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 163(6): 554-558.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2006. Standards, science, and the role of play in early literacy education. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 57-73.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2007. Afterword. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 215-226.
- Craik, F. I. M.; Bialystok, E. 2008. Lifespan cognitive development. The roles of representation and control. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 557-601.
- Daneman, M. 1996. Individual differences in reading skills. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. II. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 512-538.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Disponível na web em: [http://www.acer.edu.au/research/Research reports/Literacy numeracy reviews.htm](http://www.acer.edu.au/research/Research%20reports/Literacy_numeracy_reviews.htm); acessado em 06-06-2004.
- Díaz, F.; Lindín, M.; Galdo-Alvarez, S.; Facal, D.; Juncos-Rabadán, O. 2007. An event-related potentials study of face identification and naming: the tip-of-the-tongue state. *Psychophysiology*. 44: 50-68.
- Elkind, D. 2001. Young Einsteins: much too early. *Education Matters*. 1(2): 9-15. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Eckler, J. A.; Weininger, O. 1989. Structural parallels between pretend play and narratives. *Developmental Psychology*. 25(5): 736-743.
- Ferreira, V. S.; Bock, K.; Wilson, M. P.; Cohen, N. J. 2008. Memory for syntax despite amnesia. Research Article. *Psychological Science*. 19(9): 940-946. Disponível na web em: <http://download.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=121433741/PDFSTART>; acessado em 18-05-2009.
- Franchi, C. 2006. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: C. Franchi; E. V. Negrão; A. L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 11-33.

- Frieske, D. A.; Park, D. C. 1999. Memory for news in young and old adults. *Psychology and Aging*. 14(1): 90-98.
- Girolami-Boulinier, A. 1983. Le langage...des 90 ans. *Communication et Langues*. 58: 29-37.
- Girolami-Boulinier, A. 1985. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1(3): 370-377.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude-prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*. 25(152): 443-459.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. 27(157): 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1990. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*. 111(4): 315-318.
- Girolami-Boulinier, A. 1993a. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection "Que sais-je?", N.º. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, A. 1993b. A propos du langage des personnes âgées. *Intercambio*. 4: 37-49.
- Girolami-Boulinier, 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.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K.; Singer, D. G. 2006. Why play=learning: a challenge for parents and educators. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 3-12.
- Homer, B. D. 2009. Literacy and metalinguistic development. In: D. R. Olson; N. Torrance (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 487-500.
- James, L. E.; Burke, D. M. 2000. Phonological priming effects on word retrieval and tip-of-the-tongue experiences in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 26(6): 1378-1391.
- James, L. E.; Burke, D. M.; Austin, A.; Hulme, E. 1998. Production and perception of "verbosity" in younger and older adults. *Psychology and Aging*. 13(3): 355-367.
- Johnson, J. E. 2007. Commentary: play, literacy, and theories of instruction. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 133-147.
- Juncos Rabadán, O. 1998. Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In: O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 1-20.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R. 1998. Acceso léxico en la vejez. In: O. Juncos Rabadán (1998) *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona: Masson, 21-45.

- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R.; Pereiro Rozas, A.; Torres Maroño, M. del C. 1998. Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Anales de Psicología*. 14(2): 169-176.
- Juncos-Rabadán, O.; Pereiro, A. X.; Rodríguez, M. S. 2005. Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language*. 95: 423-434. Available online at www.sciencedirect.com.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16(2): 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. 16(2): 227-239.
- Lemke, J. L. 1998. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer (Eds.) *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum Associates, 283-301.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study*. Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 pp. Disponível na web em: <http://www.time.com/time/printout/0,8816,9998,67,00.html>; acessado em 14-10-2008.
- MacArthur, C. A. 2008. The effects of new technologies on writing and writing processes. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York/London: The Guilford Press, 248-262. Paperback edition.
- Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. s/d. *Development of symbolic play: implications for the language specialist*. Rutgers University. Mimeografia, 28 pp.
- Morrow, D. G.; Leirer, V. O.; Altieri, P. A. 1992. Aging, expertise, and narrative processing. *Psychology and Aging*. 7(3): 376-388.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. 27(3): 203-225.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. 32(1): 10-32.
- Nicolopoulou, A.; McDowell, J.; Brockmeyer, C. 2006. Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 124-144.
- Pat Moeller, M.; Schick, B. 2006. Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*. 77(3): 751-766.
- Pellegrini, A. D.; Holmes, R. M. 2006. The role of recess in primary school. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 36-53.

- Pellegrini, A. D.; Van Ryzin, M. J. 2007. Commentary: cognition, play, and early literacy. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 65-80.
- Pérez Tornero, J. M. 2007. Media literacy. New conceptualisation, new approach. In: Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinet-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 pp.), 101-114. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>; acedido em 18-09-2009.
- Piaget, J. 1945/1976. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Sixième édition. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Arch. Psychol.* XLVII(183): 237-249.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1966/1975. *La psychologie de l'enfant*. Collection "Que sais-je?", N.º 369. Sixième édition. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, L. C. 2005. Sobre educação não-formal. *Cadernos d'inducar*, Maio de 2005 (7 pp.). Disponível na web em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducaoNE.pdf>; acedido em 30-11-2009.
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora, 69-94.
- Pinto, M. da G. C. 2002a. Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15(2): 95-123.
- Pinto, M. da G. L. C. 2002b. O psicólogo face ao interesse de que se revestem a aprendizagem ao longo da vida e as formas de intervir através da linguagem no idoso. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. XIX: 467-490.
- Pinto, M. da G. L. C. 2005. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. XXII: 337-372.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. M. Brito (Org.) *Gramática, História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 65-98.
- Pratt, M. W.; Boyes, C.; Robins, S.; Manchester, J. 1989. Telling tales: Aging, working memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology*. 25(4): 628-635.

- Preissler, M. A. 2006. Play and autism: facilitating symbolic understanding. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 231-250.
- Preti, D. 1991. *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise de conversação*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Prior, M. 1996. *Understanding specific learning difficulties*. East Sussex, U.K.: Psychology Press.
- Pushkar, D.; Basevitz, P.; Arbuckle, T.; Nohara-LeClair, M.; Lapidus, S.; Peled, M. 2000. Social behavior and off-target verbosity in elderly people. *Psychology and Aging*. 15(2): 361-374.
- Pushkar Gold, D.; Arbuckle, T. Y. 1995. A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 50B(6): 307-315.
- Radvansky, G. A.; Curiel, J. M. 1998. Narrative comprehension and aging: The fate of completed goal information. *Psychology and Aging*. 13(1): 69-79.
- Raikes, H.; Pan, B. A., Luze, G.; Tamis-LeMonda, C. S.; Brooks-Gunn, J.; Constantine, J.; Tarullo, L. B.; Abigail Raikes, H.; Rodriguez, E. T. 2006. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. 77(4): 924-953.
- Rice, G. E.; Meyer, B. J. F. 1986. Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology*. 41(4): 469-480.
- Riley, K.P.; Snowdon, D.A.; Desrosiers, M. F.; Markesbery, W. R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*. 26: 341-347.
- Roskos, K. A.; Christie, J. F. 2007a. Preface. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, vii-xiv.
- Roskos, K. A.; Christie, J. F. 2007b. Play in the context of the new preschool basics. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 83-100.
- Rowe, D. W. 2007. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 37- 63.
- Sawyer, R. K.; DeZutter, S. 2007. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 21-36.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J.; Hoffmeister, R. 2007. Language and theory of mind: a study of deaf children. *Child Development*. 78(2): 376- 396.

- Schneuwly, B. 1985. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: J. P. Bronckart; V. John-Steiner; C. P. Panofsky, J. Piaget; B. Schneuwly; L. S. Vygotsky; J. V. Wertsch. *Vygotsky Aujourd'hui*. Textes de Base en psychologie. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 169-201.
- Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27(2): 263-278.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2): 445-460.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Hudson, E.; Lawson, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3): 520-536.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Thomas, E. M.; Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1): 96-116.
- Singer, J. L. 2006. Epilogue: learning to play and learning through play. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 251-262.
- Smith, P. K. 2007. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 3-19.
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med*, 139: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12; acessado em 26-02-2009.
- Sulzby, E.; Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Tulving, E. 1993. What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*, 2(3): 67-70. Disponível na web em alicekim.ca/ET93.pdf; acessado em 31-03-2010.
- Tun, P. A. 1989. Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 44(1): 9-15.
- Urbano, H. 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (org.) *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.ª edição. Projetos Paralelos

- NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Vigotski, L. S. 1996. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. In: M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (Orgs.). 5.^a edição 1994, 2.^a tiragem 1996. Tradução J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes. Título original: *Mind in society – the development of higher psychological processes*.
- Weber, D. S. 2006. Media use by infants and toddlers: a potential for play. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 169-191.
- Westby, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. Gitlin-Weiner; A. Sandgund; C. Schaefer (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- Westby, C.; Wilson, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 pp.). Texto citado com a autorização da primeira autora.
- Whitehurst, G. J. 2001. Young Einsteins: much too late. *Education Matters*. 1(2): 16-19. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Zigler, E. F.; Bishop-Josef, S. J. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 15-35.

As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia antecipada e a “ciência” do jogo

The bases of reading: Between the “science”
of early literacy and the “science” of play

Resumo: Este texto pretende transmitir a quem lida no quotidiano com a criança que a leitura pode ser preparada desde os primeiros anos de vida tendo em consideração contudo a criança num todo.

Para se tornar um leitor, a criança vai necessitar de passar, como é natural, por uma etapa em que lhe é solicitado que saiba dominar tanto o mecanismo que lhe permite conhecer e reconhecer letras, conhecer e reconhecer palavras, como o processamento fonológico. No entanto, esta abordagem mais de ordem académica, mais baseada na “ciência”, não se revela suficiente se a aceção da leitura que se quiser ver realçada não se circunscrever somente à decifração, mas abranger também e sobretudo a compreensão. Em meu entender, a leitura deve ser sobretudo compreensão, muito embora precise de passar pela fase da decifração, que terá de ser dominada rapidamente de forma a vir a tornar-se um procedimento automático que deixe a memória da criança liberta para captar com rapidez o sentido do que lê, sem interrupções motivadas por uma decifração morosa.

Em vista disto, advoga-se que a criança seja familiarizada com a leitura, tendo em conta os benefícios provenientes da literacia emergente, por meio da conjugação de políticas educativas (académica e baseada no jogo). Não se tem então unicamente presente o lado intelectual da criança; consideram-se igualmente outras habilidades cognitivas, para lá daquilo que o jogo simbólico/sociodramático pode ainda trazer em termos emocionais e sociais.

Relativamente às práticas de leitura, defende-se a leitura indireta e revela-se o que esta pode representar numa perspetiva multicognitiva e no desenvolvimento da linguagem, contribuindo dessa forma para um sucesso cada vez mais acentuado da leitura.

Palavras-chave: leitura; literacia (emergente); políticas educativas (académica e baseada no jogo); leitura indireta; desenvolvimento da linguagem.

Abstract: The main aim of this text is to call the attention of those who deal with the child to the fact that he/she must be seen as a whole and exposed to the act of reading from an early age.

To become a reader, the child needs to master the mechanism which allows him/her to know and recognize letters and words, as well as phonological processing. However, this more scientifically-based academic approach is not sufficient if we wish to emphasize not only decoding but also reading comprehension.

In my opinion, reading is mainly about comprehension. However, the decoding stage should not be neglected and must become automatic as soon as possible in order to leave the child's memory free to grasp the sense of what he/she is reading without the interference of lengthy decoding.

Taking into account the benefits of an emergent literacy, the child has then to be familiar with reading through academic and play-based educational programmes. That said, it is not simply the intellectual side of the child that should be developed, but the whole child which includes other cognitive skills as well as the emotional and social benefits from symbolic and socio-dramatic play.

As for the different types of reading practices, *indirect reading* is advocated here because of its potential for multi-cognitive language development and future reading success.

Keywords: reading; emergent literacy; academic and play-based educational policies; indirect reading; language development.

INTRODUÇÃO

A transição de século – a viragem de milénio –, por coincidência ou não, também teve repercussões nas políticas de intervenção na leitura com início nos primeiros anos de vida, quer em virtude porventura das cada vez mais fortes exigências da Sociedade do Conhecimento e da era da informação (ver Roskos & Christie 2007a: 87), quer muito provavelmente por motivações mais de índole histórica do que radicadas em novos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e relacionados com a educação (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 19).

Entre nós, em Portugal, os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura) da nossa população revelados pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*), lançado pela OCDE em 1997, também contribuíram seguramente para que surgisse uma iniciativa – o Plano Nacional de Leitura (PNL)¹ –, com origem no Governo de então, da responsabilidade do

¹ Ver p. 1 do documento Plano Nacional de Leitura. Relatório Síntese (10 pp.), disponível na web em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/uploads/relatoriosintese.pdf>; acessado em 16-02-2010.

Ministério da Educação, mas em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, no intento de elevar os níveis de leitura/literacia dos portugueses em geral e, muito em particular, dos jovens.

A referência à leitura/literacia e não meramente à leitura vai ao encontro do que motivou o PISA. Logo no princípio do primeiro parágrafo do “Foreword” do documento *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy* (p. 3)², ocorrem três perguntas cujo alcance é sem dúvida mais da ordem da literacia do que da leitura “tout court” e que justificam bem a motivação deste estudo. Essas perguntas são: “How well are young adults prepared to meet the challenges of the future?”, “Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively?” e ainda “Do they have the capacity to continue learning throughout life?”. Naturalmente, como ainda se pode ler a finalizar o mencionado parágrafo (p. 3), “[p]arents, students, the public and those who run education systems need to know the answers to these questions.” Ressalta das perguntas colocadas uma preocupação com o futuro, com a capacidade de resposta a desafios que possam ser colocados e com a aprendizagem ao longo da vida. Trata-se, de facto, de uma preocupação com muita amplitude e que não pode deixar indiferentes e inativos os responsáveis pela educação dos diferentes países envolvidos neste programa.

Regressando ao termo “literacia”, ou mesmo à expressão “literacia da leitura”, vemos neles uma opção terminológica equilibrada quando estão em causa questões como as acima formuladas. É, por conseguinte, compreensível que no documento *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*, OECD, 1999³, p. 20, se tenha optado por literacia da leitura em detrimento de leitura, porquanto, de acordo com o documento em causa, esse termo revela melhor o que se está a avaliar na realidade. Lê-se, então, na página indicada: “«Reading» is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes.” (OECD 1999: 20). Por sua vez, o termo “literacia” isoladamente, seguindo a mesma fonte, também não basta, uma vez que pode ver-se associado sem mais ao termo “iliteracia” ou a um nível de habilidade mínimo necessário

² Documento disponível na web em: <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>; acessado em 19-03-2002. Disponível na web em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>; acessado em 02-07-2014.

³ Documento disponível na web em: <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>; acessado em 20-03-2002. Ver também a referência no fim do capítulo.

para poder operar numa dada sociedade. Assim, a expressão “literacia da leitura” será a mais adequada, segundo os responsáveis por esta avaliação. No âmbito do documento OCDE/PISA, a definição de literacia de leitura é descrita do seguinte modo: “*«Reading literacy is understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.»*” (p. 20). Em conformidade com esta definição, a literacia da leitura ultrapassa o que se aprende em criança durante os primeiros anos da escola, dado que passa a contemplar um conjunto de conhecimentos, de competências e de estratégias que se vão desenvolvendo ao longo da existência nos mais diversos contextos e interações sociais entre pares (ver p. 19 do documento em causa). Sobressai portanto o carácter interativo da leitura, como nos evidencia a seguinte passagem do mesmo documento: “readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text” (p. 20).

A LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA NO SÉCULO XXI

Os valores obtidos pela nossa população no PISA devem por isso ter originado, na primeira década do século XXI, a implementação do já aludido Plano Nacional de Leitura, com o lema Ler⁴. O PNL propõe-se atingir objetivos bem definidos e exigentes quando visa colocar o país ao mesmo nível de outros parceiros europeus, algo que “é assumido como uma prioridade política” (p. 1 do documento referido na nota 1 deste texto), e, comparativamente ao que se passou noutros países que adotaram políticas semelhantes, é dele esperado que seja “assumido como um desígnio nacional” (ver p. 1 do documento referido na nota 1 deste texto).

A habilidade leitura enquanto preocupação não se confina contudo nem a Portugal, nem a países europeus. No tocante à vida na América do século XXI, também se considera que, para que ela seja plena e produtiva, a atenção deve, tão cedo quanto possível, incidir sobre a habilidade leitura, tida como das poucas capazes de conceder poder e como um pré-requisito de sobrevivência (ver Bellin & Singer 2006: 102). Por sua vez, Zigler e Bishop-Josef (2006: 21) também fazem alusão ao facto de ter passado a ser uma medida política assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente, criando-se para o efeito os incentivos necessários a nível das habilidades cognitivas.

⁴ Para mais pormenores, ver: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>; acessado em 07-03-2010.

Além disso, fundada em princípios científicos relativos ao desenvolvimento na infância, sai reforçada uma posição que advoga que a educação necessita de ter o seu começo numa fase inicial da existência da criança para que esta possa chegar à escola com vontade de aprender e pronta para tal (ver Roskos & Christie 2007a: 87-91).

A “CIÊNCIA” DE UMA LITERACIA ANTECIPADA E A “CIÊNCIA” DO JOGO

O início do século XXI vive, desta forma, uma abordagem à instrução antecipada da leitura que radica numa “pesquisa da leitura baseada cientificamente” (Johnson 2007: 142). Essa abordagem, todavia, já vinha a ser sentida a partir de meados do século XX na América quando se passou a dar uma ênfase especial às atividades cognitivas nesse nível escolar em desfavor de uma política educativa que visse a criança como um todo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 19), mostrando assim a supremacia de uma “ciência” da literacia antecipada relativamente a uma “ciência” do jogo (ver Christie & Roskos 2006: 61). Uma perspectiva que tome em consideração a criança num todo, numa linha política que reconheça que o jogo cria igualmente condições para a aquisição de habilidades cognitivas, deve porém ser igualmente contemplada. Na realidade, o jogo também pode revelar objetivos educativos, porquanto, como prosseguem Zigler e Bishop-Josef (2006: 22), com ele, sob forma livre ou dirigida por pais ou professores, é possível que as crianças adquiram vocabulário, habilidades linguísticas, conceitos, habilidades baseadas na representação, memória, criatividade e a capacidade de resolver problemas e de assumir pontos de vista.

Zigler e Bishop-Josef (2006: 22) vão mesmo mais longe na sua leitura das finalidades da prática do jogo quando afirmam que este também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como, por exemplo, saber quando intervir numa conversa, respeitar regras, manifestar empatia, usar de autorregulação, ter autoconfiança, controlar os impulsos e sentir motivação. Para estes autores (Zigler & Bishop-Josef 2006: 23), os fatores enumerados têm naturalmente impacto no desenvolvimento cognitivo e são tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras e sons.

Dito diferentemente, não basta que o *curriculum* nesta fase da vida se limite a áreas académicas (matemática, linguagem e literacia) (ver Johnson 2007: 136). Não basta que a criança conheça as letras e os sons, reconheça as letras e as palavras e domine o processamento fonológico (ver Bodrova & Leong 2007: 194 e

199; Zigler & Bishop-Josef 2006: 22; Nicolopoulou, McDowell & Brockmeyer 2006: 125). As áreas e habilidades apontadas são efetivamente relevantes e necessárias; no entanto, estando em causa a criança vista num todo enquanto agente de um processo da ordem da literacia, também devem ser tidas em consideração, para além de outras habilidades cognitivas, a sua constituição física, o seu estado afetivo-emocional e o seu grau de socialização (ver, designadamente, Zigler & Bishop-Josef 2006: 21-23). Conforme anota Johnson (2007: 136), uma pedagogia que se interesse pela criança no seu todo apresentará um *curriculum* mais englobante com áreas disciplinares mais diversificadas.

A meu ver, o PNL vai precisamente ao encontro da medida política que pretende assegurar que cada criança se torne um leitor proficiente (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). No ponto 4 (Públicos-alvo/Áreas de Intervenção) do Relatório Síntese do PNL (ver nota 1 deste texto), emerge uma preocupação com a primeira infância e uma referência explícita às crianças em educação pré-escolar, consideradas entre o público-alvo prioritário na primeira fase do Plano em causa (ver p. 5 do documento constante da nota 1 deste texto). O Plano visto neste prisma apoia-se sem dúvida no que em Christie e Roskos (2006: 57) e Johnson (2007: 142) se vê designado por “scientifically based reading research”. Trata-se de uma visão nova da instrução antecipada da leitura, assente na criação das bases da leitura a serem desenvolvidas antes da entrada para a escola, *i.e.*, na literacia emergente (Bellin & Singer 2006: 102). Esta visão contrapor-se-ia, quando olhada de modo rápido (ver Zigler & Bishop-Josef (2006: 22-23) no momento em que escrevem firmados na literatura que o jogo também pode contribuir para o desenvolvimento de uma literacia antecipada), a uma pedagogia baseada no jogo, passível de ser encarada como uma perda de tempo (ver Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer 2006: 3) e mesmo mais depreciada por pais que exigem conteúdos pré-escolares devido a acharem-nos mais académicos do que o jogo (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 16).

A LITERACIA EMERGENTE: EXIGÊNCIAS E IMPLICAÇÕES

Esta perceção nova da instrução antecipada da leitura pode ver-se num primeiro momento intimamente ligada ao que acima foi designado por literacia emergente (Bellin & Singer 2006: 102). A pesquisa na área da literacia emergente sugere precisamente que há atividades no começo da infância – que só podem todavia visar a criança num todo – que contribuem para o grau de sucesso que esta possa vir a ter na leitura e na escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 21).

Christie e Roskos (2006: 61) adiantam igualmente que estudos dos anos oitenta do século XX, década em cujo início se desenvolve a expressão “literacia emergente” (ver Sulzby & Teale 1996: 727), mostraram que observar adultos e outras crianças bem como interagir com eles, partindo de atividades que envolviam a leitura e a escrita, propiciaram uma aprendizagem mais cedo dessas habilidades.

Manifesta-se de todo o interesse sublinhar, como o fazem Sulzby e Teale (1996: 728), que a expressão “literacia emergente” fez transferir o foco da atenção da mera leitura para a literacia, com implicações inevitáveis naturalmente na cultura e no exercício de práticas sociais que tomam por base o uso da escrita (ver Soares 2001: 47). O contacto com o material impresso a partir dos primeiros tempos de existência, começando na criança de um e dois anos de idade (Sulzby & Teale 1996: 728), incute-lhe uma atitude perante a escrita que a faz com certeza olhá-la, então ou mais tarde, numa ótica bem mais ampla do que a da simples decifração no caso da leitura. Vem, indubitavelmente, a propósito interrogarmo-nos se quem vive desde cedo experiências ricas em literacia e em atividades que impliquem a linguagem poderá desenvolver, distintamente em diferentes momentos, a sua literacia (ver Roskos & Christie 2007b: xi) ou as suas literacias, em virtude de a natureza da literacia antecipada ter sofrido transformações profundas nos últimos vinte anos, no dizer de Karchmer, Mallette e Leu Jr. (2003: 176). Como lembram, a dado passo, Bellin e Singer (2006: 103), as crianças que não vivam interações ricas em linguagem com os pais passarão a apresentar baixos níveis de desenvolvimento conceptual e de vocabulário que poderão vir a ter repercussões negativas no rendimento académico e na leitura.

Revela-se por consequência importante e talvez mesmo necessário, como sugere Johnson (2007: 134), encontrar uma via que englobe a concepção da criança como um todo e a perspectiva que defenda que se trata de um aprendente que deve estar preparado para a escolarização formal. Quer isto dizer que deveriam ser combinadas posições como as que são reveladas pelos títulos de artigos como “Young Einsteins: Much too early”, de Elkind (2001), e “Young Einsteins: Much too late”, de Whitehurst (2001), ambos citados por Zigler e Bishop-Josef (2006: 18) e que, datados da entrada no século XXI, espelham bem como durante o século passado os dois tipos de políticas educativas, uma mais académica e outra mais associada ao jogo, foram objeto de abordagens alternadas (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21).

A pesquisa em torno da ligação entre a literacia e o jogo (ver Christie & Roskos 2006: 62 ss.) evidencia porém os efeitos, no ulterior nível de literacia, do jogo praticado pela criança pequena em termos de: a) linguagem oral –

número e variedade de palavras produzidas, compreensão de vocabulário e produção de narrativas –; b) consciência fonológica, na medida em que as crianças brincam com os sons da língua em diversas atividades; c) consciência do material impresso, por meio de situações de jogo enriquecidas do ponto de vista da literacia que permitem que a criança pratique, entre outros, o conhecimento emergente relativo ao material impresso como, por exemplo, o alfabeto (ver também: Neuman & Roskos 1992: 203; 1997: 10); e d) desenvolvimento do conhecimento, ao criar à criança condições para que veja sequências lógicas em acontecimentos que, à primeira vista, podem parecer que não apresentam qualquer relação.

A respeito da leitura, Zigler e Bishop-Josef (2006: 21-22) chamam, com muita pertinência, a atenção para o facto de ser unicamente um dos aspetos do desenvolvimento cognitivo, visto que o desenvolvimento cognitivo só representa um dos aspectos do desenvolvimento humano. Noutros termos, as habilidades cognitivas, como ainda advertem estes autores, são relevantes, mas também estão muito interligadas aos sistemas emocional, social e físico. Não se deve portanto, seguindo a mesma fonte, insistir unicamente no intelecto e excluir os outros sistemas.

Estudiosos como Nicopoulou *et al.* (2006: 125) vão ainda mais longe quando acrescentam que é importante, mas não suficiente, transmitir às crianças habilidades técnicas mais diretamente relacionadas com a literacia como, nomeadamente, o reconhecimento das letras e das palavras e o processamento fonológico. Para os citados pesquisadores, as crianças têm de dominar habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas que as conduzam à significação e à compreensão. Em meu entender, ajusta-se na perfeição a este contexto a seguinte passagem de Andrée Girolami-Boulinier: “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993: 42). Torna-se, com efeito, um necessário a passagem à compreensão depois de a decifração ter passado, o mais rapidamente possível, a um procedimento automático. Por outro lado, também é recomendável que não sejam pedidas interpretações quando não se sabe se a compreensão já foi atingida. Comungo por isso do pensamento de Nuno Crato quando refere, em relação à leitura, que no nosso ensino com frequência se salta a etapa da compreensão e se pede aos alunos que interpretem algo que ainda não perceberam⁵.

A pedagogia baseada no jogo, se bem que devendo ser adotada com conta,

⁵ Ver p. 30 da entrevista a Nuno Crato conduzida por Sarah Adamopoulos publicada em TodosOsNomes »nm#869»entrevista. »noticiasmagazine 18.JAN.2009 (pp. 26-31).

peso e medida e naturalmente combinada com uma pedagogia mais da ordem da transmissão de conteúdos, também é merecedora de destaque quando se trabalha no âmbito da leitura. Roskos e Christie (2007a: 96) observam, por exemplo, que a criança através do jogo recorre a processos cognitivos gerais de todo o relevo para o seu posterior rendimento escolar. Notam igualmente o recurso por parte da criança que pratica o jogo simbólico à metalinguagem (“(endophora, elaborated nominal groups, linguistic verbs, temporal conjunctions)”, Roskos & Christie 2007a: 96) com os inelutáveis efeitos na leitura e na escrita emergentes (ver, também a este respeito, Homer 2009). No jogo simbólico, a criança utiliza ainda verbos linguísticos (ler (“read”), dizer (“say”), escrever (“write”) e contar (“tell”)) que, segundo Roskos e Christie (2007a: 96), sugerem o modo como esta pondera sobre os processos de ordem linguística.

Quanto à qualidade da linguagem usada pela criança e ao seu grau de explicitação, Pellegrini e Holmes (2006: 39) avançam que a produção verbal é mais elaborada quando as crianças falam entre si do que quando falam com adultos, o que nos faz pensar de novo seriamente nas situações de jogo. Fazem notar os autores que as crianças usam uma linguagem mais explícita com os seus pares porque as produções que proferem nessas circunstâncias são mais exigentes do ponto de vista cognitivo e social. Se, para além disso, a criança viver em ambientes familiares ricos em interações verbais, então é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas frásicas mais complexas do que se tal situação não se verificar.

Na medida em que está aqui em foco a leitura, vem a propósito afirmar que ler com a criança diariamente também promove a aquisição da linguagem e favorece o desenvolvimento da literacia e o ulterior sucesso escolar (ver Bellin & Singer (2006: 103) e também Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Abigail Raikes & Rodriguez (2006); ver ainda, para uma leitura mais aprofundada a este respeito, Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson 1996; Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley (1998), bem como Sénéchal & LeFevre 2002). Nesta linha, Sénéchal *et al.* (1996: 520), com base em estudos realizados, adiantam que os livros para crianças contêm mais palavras raras (50%) do que, entre outros, os programas de televisão exibidos em *prime-time*.

Voltando ainda ao jogo, sublinharia como, através do jogo do faz-de-conta, a criança, antes mesmo de saber ler, pode atuar como se fosse um verdadeiro leitor, mostrando dessa forma como já sabe pegar num livro, folheá-lo, seguir as linhas e as páginas, encarnar os papéis das personagens das histórias de que simula a leitura e incutir a prosódia adequada na altura de assumir as várias

vozes da narrativa que as histórias encerram. Todo este processo reveste-se certamente de interesse porquanto confere ao futuro leitor uma progressiva consciencialização para o que o espera no momento de transitar para a leitura propriamente dita, *i.e.*, a leitura que ultrapassa os mecanismos inerentes à tecnologia que lhe serve de suporte.

PRÁTICAS DE LEITURA: A LEITURA INDIRETA

As práticas de leitura têm contudo de ser as mais adequadas, visto que o tipo de prática de leitura por que se optar também pode afetar positiva ou negativamente os interesses da criança e o processo da literacia emergente, dependendo do grau de prazer que se venha a gerar na situação de leitura e do carácter efetivo ou não que emana da interação entre o adulto e a criança nesse ato conjunto de leitura (ver Bus, van IJzendoorn & Pellegrini (1995: 17-18) e, em relação à variabilidade na leitura de livros de histórias, Sulzby & Teale 1996: 736-737).

No caso de se atuar em conformidade com uma posição que sustente que o oral e a escrita se encontram interligados e se desenvolvem em simultâneo devendo por isso ser tratados como um único constructo (ver Sénéchal *et al.* (1998: 99) e, para uma leitura que sugere possíveis raízes ontológicas diferentes da escrita e da leitura, Neuman & Roskos 1992: 204), no caso de se achar que as interações verbais com a criança lhe devem transmitir paulatinamente a vida que encerra a linguagem, enquanto objeto que ela vai conquistando à semelhança de todos os outros da realidade que a circunda, então não é difícil que ela compreenda com rapidez que há pontos em comum entre o oral e o que se espera da leitura. Uma vez que falamos por grupos de sentido e não por meio de palavras ditas de modo avulso ou por meio de partes de palavras, assim também a leitura vai ter de resultar numa produção verbal que assenta na conversão do que está escrito numa modalidade oral que não se afaste das características da fala. De facto, só deste modo a leitura encontra eco no conhecimento que a criança já detém e se torna leitura-compreensão.

Na verdade, quando a criança transita para a leitura propriamente dita, ela tem de proceder de maneira a que o que ela lê ou reproduz, se estiver em causa a leitura em voz alta, seja um acionar do que ela já possui na sua linguagem interiorizada, mercê da ligação que deve sentir que existe entre o que lê e o que possui a nível dessa sua linguagem (ver Pinto 2005a: 33-34). A leitura passa pois a ser vista, de acordo com Girolami-Boulinier (1988: 24), como a

"*matérialisation du langage intérieur*". Para tal, a criança deve estar habituada, com início nos primeiros tempos da sua existência, a que lhe leiam com assiduidade, esteja ela ao colo, na cama antes de adormecer ou em qualquer outra situação que se ajuste a uma interação com os livros. Não surpreenderá que esta familiaridade com o material impresso, desde o grafismo às imagens, a prepare para a pré-leitura de que vai por certo necessitar em muitas situações do quotidiano antes da entrada na verdadeira leitura, contribuindo para o seu êxito na escola (ver: Girolami 2006: 4; Girolami-Boulinier 1993: 9; Pinto & Veloso 2006: 11-13) e mesmo para a iniciação a uma "leitura" muito sua das histórias que lhe são lidas, o que a faz assumir já nessa altura um papel de "leitor" à sua medida.

A atividade leitura não deve ser porém um "ler por ler". Não será só a quantidade que conta neste contexto. A leitura deve ser acompanhada de interações verbais que visem o enriquecimento da linguagem da criança, condição necessária a uma compreensão cada vez mais alargada de situações verbais a que ela venha a estar exposta (ver, entre outros, Rowe 2007: 45-47). Efetivamente, quanto mais vasto for o vocabulário da criança, tanto mais alcance terá o que se lhe ler e tanto mais receptiva ela se torna a outras conquistas verbais. Além disso, como a linguagem não é só compreensão, a produção também é posta à prova sempre que ela quiser transferir informação corporizando ao mesmo tempo a "canção do discurso" (Girolami-Boulinier 1993: 33) e quando exterioriza as suas habilidades narrativas no jogo simbólico/sociodramático (ver: Westby 2000; Nicolopoulou *et al.* 2006: 125; Pellegrini & Van Ryzin 2007: 69-70; Roskos & Christie 2007a: 85; Smith 2007: 10; McCune-Nicolich & Carroll s/d; Westby & Wilson s/d).

Todos estes passos conducentes a um uso da linguagem com uma dinâmica muito própria e promissora prepararão o terreno para leituras em que a fase da descodificação/decifração se torne rapidamente automática, aliviando assim a atenção/memória do leitor principiante dessa fase da leitura para a(s) ocupar com a compreensão dos textos ou de qualquer outro material impresso, que é afinal, também na minha maneira de ver, o principal objetivo da leitura (ver, sobre este assunto, Kuhn 2003: 211). Recorrendo mais uma vez a Andrée Girolami-Boulinier, a este respeito transcreveria o seguinte: "*la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit* qui lui sera partout proposé." (Girolami-Boulinier 1993: 24; itálico no original).

Como proceder então para transmitir à criança que a leitura é compreensão e que a escrita pode ser vista como uma continuação do oral?

Nem todas as práticas de leitura são com efeito as mais indicadas. Dado que se deve optar por uma que procure ir ao encontro dos interesses da criança e

que a motive para o ato de ler, proponho a quem ainda não sabe ler e que até gostaria de entrar no jogo do faz-de-conta que lê a prática da leitura indireta (ver Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1⁶, e Pinto 2005b: 364). Um dos progenitores ou um irmão mais velho, se for em casa, ou um educador/professor, se for na escola, escolhe um conto curto e lê-o seguindo pequenos grupos de sentido – sempre respeitando ideias para que a compreensão se instale –, que a criança vai repetindo à medida que vai ouvindo. Lembra bem Girolami-Boulinier (1993: 32-33) que só se pode propor à criança, para leitura indireta, a quantidade de informação que ela pode reter. Por outras palavras, a dimensão dos grupos de sentido que são lidos à criança para que ela os repita deve corresponder à sua capacidade de retenção. Ademais, como se trata de um exercício que requer bastante da atenção, a leitura indireta não pode ser praticada durante muito tempo para não se tornar uma tarefa fatigante. Tem, todavia, a vantagem de fazer com que a criança aprenda a ouvir com atenção para depois reproduzir, após a retenção necessária, o que lhe é proposto sob forma de leitura. Um pouco na linha de Odisho (2007), pode ver-se nesta prática de leitura uma abordagem multicognitiva, visto que a criança tem de recorrer à atenção, à percepção, à retenção/memorização, ao reconhecimento e à respetiva recuperação lexical caso se trate de material verbal conhecido, a fim de poder reproduzir o modelo.

Este tipo de leitura tem a vantagem de permitir intervir em diferentes níveis. No que respeita à articulação, serve para a corrigir se apresentar quaisquer problemas ou para dar a oportunidade à criança de produzir articulações a que não esteja habituada. Resultará seguramente de uma abordagem desta índole uma maior velocidade articulatória, de uma importância capital no tocante à memória operatória em termos fonológicos. Do ponto de vista do vocabulário, esta leitura contribui obviamente para o enriquecer/expandir. Em relação às construções frásicas, ela põe-na em contacto sem dúvida com algumas que não ocorrerão com facilidade na linguagem a que está exposta no quotidiano, passando-lhe dessa maneira de modo implícito a estrutura que sustenta o discurso, ou seja, a gramática da sua língua. As habilidades narrativas, com todas as suas virtualidades (meta)linguísticas e (meta)cognitivas, poderão também ser veiculadas através da leitura indireta.

Como interessou realçar neste texto, em especial, as bases da leitura, não foram assinaladas ou exploradas outras práticas de leitura propostas por

⁶ As autoras definem a leitura indirecta como “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard.” (Girolami-Boulinier & Cohen Rak 1985: 11, nota 1).

Girolami-Boulinier (ver Girolami-Boulinier (1993: 35-36), Girolami-Boulinier & Cohen Rak (1985: 11), assim como Pinto (1998: 44-45) e Pinto (2005a: 33-34), no que concerne à leitura semi-direta e direta silenciosa), apesar de se revelarem de grande utilidade na passagem à escrita e sua consolidação.

Para finalizar e regressando à leitura indireta, torna-se de toda a conveniência acrescentar que se deve tirar o maior partido das limitações, mas também das potencialidades, inerentes às primeiras etapas do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Deste tipo de leitura, não se pretende obter como resultado algo próximo da técnica "repeat-after-me" (ver Odisho 2007: 11-12), que se cingiria a oferecer-nos a fase final do processo de leitura em causa: a (re)produção. Ora, os aspetos cognitivos já indicados e que correspondem às várias fases do processo-leitura na sua globalidade não podem ser menosprezados, porquanto somente a conjugação de todos nos permite ter a almejada abordagem multicognitiva da leitura.

APONTAMENTO FINAL

A leitura deve, evidentemente, acompanhar a criança desde o bom momento. No entanto, penso que ficou claro que ler por ler não basta e ler mais, lema do nosso PNL, também não nos oferece qualquer garantia de sucesso. Temos de ter a certeza de que o que é lido encontra onde se firmar. Sempre que isso não se verifique, a leitura enquanto atividade, como de resto qualquer outra com exigências similares, até pode ser contraproducente e conduzir a uma indesejada rejeição.

O ato de ler deve por conseguinte ser contextualizado e ter em conta a criança num todo. Se a abordagem à leitura beneficiar de uma pedagogia também baseada no jogo, não vejo razão para que se atribua um papel quase exclusivo ao conhecimento e reconhecimento de letras e de palavras e ao processamento fonológico nesta fase da entrada no mundo da escrita. Muitas outras habilidades devem estar associadas à leitura e, por essa razão, um *curriculum* que não seja só académico, mas que se apresente mais plurifacetado não resultará com certeza nem numa perda de tempo, nem num investimento inglório. Não obstante os tempos que vivemos exigirem que cada criança venha a ser um leitor proficiente, não esqueçamos que esse leitor não se pode ficar pela decifração. Ele tem obrigatoriamente de compreender o que lê para poder passar depois à interpretação que lhe virá a ser solicitada a toda a hora.

Acontece que essas fases da leitura não podem instalar-se se a linguagem oral

em que deve radicar a escrita não tiver sido objeto do desenvolvimento necessário. Fomenta-se portanto uma política educativa incisiva e abrangente, ao considerar a criança num todo, que contemple o que lhe virá a ser com toda a certeza requerido enquanto leitor proficiente do século XXI e que lhe permita uma entrada sem grandes dificuldades nas mais variadas literacias – algumas, para já, meras incógnitas – que a esperam e que se socorrerão inevitavelmente da literacia tradicional, seja cognitivo-psicológica, seja sociocultural, usando a terminologia presente em De Lemos (2002: 3).

REFERÊNCIAS

- Bellin, H. F.; Singer, D. G. 2006. My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- Bodrova, E.; Leong, D. J. 2007. Play and early literacy: a vygotskian approach. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 185-200.
- Bus, A. G.; van IJzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 65(1): 1-21.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2006. Standards, science, and the role of play in early literacy education. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 57-73.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne: Australian Council for Educational Research (ACER), (41 pp.) Versão disponível na web em: http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm; acedido em 06-06-2004.
- Elkind, D. 2001. Young Einsteins: much too early. *Education Matters*. 1(2): 9-15. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Tradução e adaptação Maria da Graça Castro Pinto e João Veloso. Edições Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP (C02). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Edição original. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus (2001).
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour*

- prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- Girolami-Bouliner, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection "Que sais-je?", N.º. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, 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.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K.; Singer, D. G. 2006. Why play=learning: a challenge for parents and educators. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 3-12.
- Homer, B. D. 2009. Literacy and metalinguistic development. In: D. R. Olson; N. Torrance (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 487-500.
- Johnson, J. E. 2007. Commentary: play, literacy, and theories of instruction. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 133-147.
- Karchmer, R. A.; Mallette, M. H.; Leu Jr. D. J. 2003. Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In: D. M. Barone; L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 175-194.
- Kuhn, M. 2003. How can I help them pull it all together? A guide to fluent reading instruction. In: D. M. Barone; L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London: The Guilford Press, 210-225.
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. s/d. *Development of symbolic play: implications for the language specialist*. Rutgers University. Mimeografia, 28 p.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. 27(3): 203-225.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. 32(1): 10-32.
- Nicolopoulou, A.; McDowell, J.; Brockmeyer, C. 2006. Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 124-144.
- Odisho, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2(1): 3-28.
- OECD 1999. *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. OECD Publications Service, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris – Cedex 16. Disponível na web em: <http://www.oecd.org/educ/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>; acessado em 02-07-2014.

- Pellegrini, A. D.; Holmes, R. M. 2006. The role of recess in primary school. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 36-53.
- Pellegrini, A. D.; Van Ryzin, M. J. 2007. Comentary: cognition, play, and early literacy. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 65-80.
- 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.
- Pinto, M. da G. L. C. 2005a. Looking at reading and writing through language. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and G. Rijlaarsdam; H. Van der Bergh; M. Couzijn (Vol. Eds.) *Studies in writing. Vol. 14. Effective learning and teaching of writing*. 2nd edition, Part 1, Studies in learning to write. New York: Kluwer Academic Publishers, 31-46.
- Pinto, M. da G. L. C. 2005b. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. XXII: 337-372.
- Pinto, M. da G. C.; Veloso, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Laboratório de Fonética e de Psicolinguística Aplicada, Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Raikes, H.; Pan, B. A., Luze, G.; Tamis-LeMonda, C. S.; Brooks-Gunn, J.; Constantine, J.; Tarullo, L. B.; Abigail Raikes, H.; Rodriguez, E. T. 2006. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. 77(4): 924-953.
- Roskos, K. A.; Christie, J. F. 2007a. Play in the context of the new preschool basics. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 83-100.
- Roskos, K. A.; Christie, J. F. 2007b. Preface. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, vii-xiv.
- Rowe, D. W. 2007. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 37- 63.
- Sawyer, R. K.; DeZutter, S. 2007. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 21-36.

- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*. 73(2): 445-460.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Hudson, E.; Lawson, E. P. 1996. Knowledge of story-books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. 88(3): 520-536.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A.; Thomas, E. M.; Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. 33(1): 96-116.
- Smith, P. K. 2007. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 3-19.
- Soares, M. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sulzby, E.; Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Westby, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. Gitlin-Weiner; A. Sandgund; C. Schaefer (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- Westby, C.; Wilson, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 pp.). Texto citado com a autorização da primeira autora.
- Whitehurst, G. J. 2001. Young Einsteins: much too late. *Education Matters*. 1(2): 16-19. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Zigler, E. F.; Bishop-Josef, S. J. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 15-35.

III PARTE

A revisão da escrita

A escrita: um processo recursivo movido pela revisão?

Writing: A recursive process anchored in revision?

Resumo: O principal objetivo deste texto consiste em mostrar o movimento recursivo da escrita e o que esse movimento deve à revisão no que esta encerra de descoberta do que sabemos. A escrita como trabalho, como luta, como prática continuada, como partilha será outro recado a transmitir, na medida em que se admite que este processo verbal, pelo que representa em termos de aprendizagem e de forte ligação à cognição, não pode ser somente o resultado da inspiração. Além disso, constitui um contributo ímpar para a instalação de uma reserva cognitiva que poderá trazer amplos benefícios em fases mais avançadas da nossa existência.

Com vista a abordar a revisão, é dada uma panorâmica baseada em diferentes autores e especialmente nas obras de Lanham (2006) e de Murray (2013). Convoca-se Lanham para ilustrar o interesse de conhecer o seu “método paramédico” e de serem respeitadas sobretudo três das oito regras que comporta: “3. Find the *action*.”; “5. Start fast-no slow windups.”; “6. Read the passage aloud with emphasis and feeling.” (Lanham 2006: x). Para o efeito, são apresentados excertos de produção escrita que justificam a importância de conhecer as regras transcritas. Os ensinamentos colhidos na obra de Murray são invocados sempre que nos dão da revisão visões muito singulares e sobretudo quando a identificam com uma verdadeira “aventura da mente” (Murray 1997: 2).

Palavras-chave: o processo recursivo da escrita; a escrita como descoberta; a revisão/reescrita; (re)escrever é pensar; escrever é reescrever

Abstract: The main aim of this paper is to show the recursive movement of writing and what it owes to revision as a means of discovering knowledge. It also intends to underline the message that writing is work, it is a struggle, a continued practice, and an act of sharing, because we are faced with a verbal process linked to learning and cognition and certainly not only to inspiration. Moreover, it contributes to creating a cognitive reserve which will hopefully be of great help in later life.

In order to address the issue of revision, a review of different authors is carried out, focusing particularly on the works of Lanham (2006) and Murray (2013). The analysis will seek to convey the interest of Lanham’s “paramedic method” and especially of the three following rules which are part of it: “3. Find the *action*.”; “5. Start fast-no slow windups.”; “6. Read the passage aloud with emphasis and

feeling.” (Lanham 2006: x). Excerpts of written production will be given to exemplify the importance of the abovementioned rules. In the case of Murray, whenever his writings afford unique viewpoints concerning revision, they will be cited and, above all, they will be referred to when they highlight revision as a true “adventure of mind” (Murray 1997:2).

Keywords: the recursive process of writing; writing as discovery; revision/rewriting; (re)writing is thinking; writing is rewriting

NOTA DE ABERTURA

A leitura e a escrita foram já por nós convocadas em variados momentos (Pinto 2010a; 2010b; 2012 e 2013) dada a importância que atribuímos a estes dois processos verbais.

Estão bem patentes, nesses escritos, a curiosidade que esta temática nos desperta e a infalível repercussão do seu estudo na prática letiva. Para além da fundamentação teórica sempre imprescindível, neles inserimos, por nisto vemos a maior pertinência, fragmentos de produções escritas com fragilidades que devem ser diagnosticadas para que não se perpetuem, uma mostra de escrita em grupo tomando por base a planificação por analogia, que elegemos de entre as restantes possibilidades: planificação assente em modelos e/ou na mera abstração (Flower & Hayes 1980a e Hayes & Nash 1996), e testemunhos de estudantes acerca da forma como se desenrolam, em torno da leitura e da escrita, as aulas por nós lecionadas.

À semelhança do que se verifica, no geral, em todo o percurso de estudo relativo a qualquer tópico, o que foi traçado para a elaboração deste texto demonstra bem como a bibliografia consultada concorreu para lhe imprimir o desenvolvimento que patenteia. É legítimo aventar que, se o presente texto enfatiza a revisão na escrita, enquanto presumivelmente o mais marcante dos três principais processos cognitivos da teoria do processo cognitivo da escrita (Hayes & Flower 1980 e Flower & Hayes 1981), uma vez que pode ser vista, como adverte Galbraith (2009: 14), “as a combination of the more basic processes of text interpretation, reflection and text production”, tal facto se deve nomeadamente à leitura na íntegra de duas obras que se nos afiguram basilares a esse respeito: *Revising Prose* de Richard Lanham (2006) e *The craft of revision* de Donald Murray (2013). Convém acrescentar que não desconhecíamos estes dois últimos autores antes de ler as obras mencionadas. Na verdade, tanto Lanham como Murray já tinham sido referidos nas nossas aulas e citados em

Pinto (2010a) a respeito do “fator *lard*” e do “método paramédico”¹, no caso do primeiro autor, e da revisão², no caso do segundo autor, estribados em documentos disponíveis então na internet. Bom é lembrar que a primeira edição de *Revising prose* de Lanham remonta ao fim da década de setenta do pretérito século e se enquadra, tudo leva a presumir, num movimento que procura dirigir o enfoque para a revisão da prosa e por consequência para modelos do processo da escrita que não persistissem em secundarizar, interpretar indevidamente ou mesmo descartar a função da revisão na escrita (ver Sommers 1980; 1992).

I Parte

A ESCOLHA DA ESCRITA COMO ÁREA DE PESQUISA

A escrita granjeou em nós um atrativo especial quando fomos confrontados com a lição que encerra o “Nun Study”, estudo em muito boa hora empreendido por David Snowdon e colaboradores (ver, especialmente, Snowdon 2002).

Citações como “it is clear that linguistic ability in young adulthood is predictive of linguistic ability in late life” (Kemper, Greiner, Marquis, Prenovost & Mitzner 2001: 238) e “[o]ur findings suggest that it is possible to identify persons who are at risk of developing late-life cognitive impairment by measuring linguistic ability (idea density) in early adulthood” (Riley, Snowdon, Desrosiers & Markesbery 2005: 346) sintetizam bem o que indiciam as análises psicolinguísticas das autobiografias redigidas pelas participantes no “Nun Study” desde o seu ingresso na congregação e servem seguramente de alerta para o que se poderá verificar na cognição em fases mais avançadas da vida.

¹ A respeito do “método paramédico” e do “fator *lard*”, consultámos na altura o documento *A cure for wordiness. Richard Lanham's paramedic method for sick sentences*, disponível na web em: www.ryerson.ca/writingcentre/students/handouts/.../lanham.pdf, (2 pp); acedido em 05-09-2009 (ver <http://www.ryerson.ca/~ru341/handouts/lanham.pdf>; acedido a 06-05-2013) e o documento *Lard Factor Formula*[W, W3**]. (# Words in Original Sentence – # Words in the Revised Sentence)/# Words in Original Sentence (O-R)/O*, (1 p.), disponível na web em: www.jesuitcp.org/facultypages/Mdegen/Lard%20Factor%20Formula.doc; acedido em 23-03-2005 (ver <http://pittschools.org/dhconley/conleyenglish/Llardfactorformula.pdf>; acedido a 06-05-2013).

² Para nos documentarmos sobre a revisão, servimo-nos da p. 1 do documento: *Revision. Why Revision?* (4 pp.), disponível na web em: <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>; acedido em 05-01-2007.

Face às predições anunciadas nas passagens transcritas, não se prefigura razoável que se instale indiferença no seio dos profissionais que tenham a seu cargo o ensino de adultos jovens.

A constatação, na trilha de Snowdon e usando a sua terminologia (Snowdon 2002: 110), da existência de produções escritas caracterizadas por um estilo “monofônico”, que se assemelha a uma simples enumeração de acontecimentos, paralelamente a outras que tenderão para um estilo “alta fidelidade”, pela elevada densidade de ideias³ que veiculam e pela sua feição transformadora e não reprodutiva (Boscolo & Mason 2001; Hand, Prain & Yore, 2001; e Pinto 2012), contribuirá sem dúvida para que se veja na escrita uma atividade que difere de indivíduo para indivíduo e que é credora de uma análise muito fina.

A ESCRITA COMO LUTA, TRABALHO, PRÁTICA E PARTILHA

Não se deve pensar sem reticências e numa atitude acrítica que a escrita é uma atividade que, para algumas pessoas, se revela de exequibilidade fácil e que, noutras, em compensação, instaura vulnerabilidade (Murray 2013), ansiedade (Pourjalali, Skrzynecky & Kaufman 2009) e bloqueio (Rose 1980; Singer & Barrios 2009). Zamel (1982), com fundamento na literatura compulsada, escreve que o bloqueio da escrita pode muito bem provir da obsessão de se querer chegar ao produto final sem dar a atenção necessária ao que a ele conduz. Allen (2010) prefere ver na escrita uma luta, trabalho, muita prática e não tanto algo de inato e atribuível a um escritor inspirado que, finalmente, no seu entendimento, acaba por não passar de um mito na medida em que não corresponde com fidelidade ao que é um verdadeiro escritor. Perante bloqueios, esta estudiosa advoga que se encontrem as suas causas para que possam ser superados.

Acontece que nem sempre é fácil escrever logo à primeira e que existem os que resistem à escrita com receio de escreverem mal. Revela-se por conseguinte de toda a pertinência sentir que “There must be time for the seed of the idea to be nurtured in the mind” (Murray 1978: 375).

Como acresce Allen (2010) numa atitude louvável, a luta também acompanha os grandes escritores na sua atividade de escrita. Relativamente ao seu tra-

³ A densidade de ideias, tomando por base o “Nun Study”, é definida como “the average number of ideas expressed per ten words for the last ten sentences of each autobiography” (Snowdon, Greiner & Markesbery 2000: 35). Ver também Kemper & Sumner (2001: 315) e Kemper, Greiner, Marquis, Prenovost & Mitzner (2001: 229).

jeto pessoal, escreve: “writing has been much more work than I ever anticipated” (Allen 2010: 37). Sommers (2006), por seu lado, associa a lentidão inerente à maneira como se desenvolve a escrita de trabalhos académicos ao facto de esse género de escrita não ser uma língua materna. Significa que, distintamente do desenvolvimento/aquisição normal de uma língua materna, que conhece uma determinada evolução e que tende a ser um processo de interiorização de um modelo – a que se está exposto – de modo automático, não consciente e sem esforço (ver, a este respeito, Odisho 2007), o desenvolvimento da escrita inerente a um trabalho académico reclama, em contrapartida, esforço, trabalho, luta, uma prática regular apoiada numa atitude reflexiva e uma elaboração muito específica. No atinente à escrita, esta não se desenvolve então apenas por mera imersão ou exposição ao meio em análise. Trata-se antes, como nota Sommers, de um processo verbal que obedece a convenções que requerem instrução, prática e anos de contacto com a argumentação usada por outros até que seja atingida uma capacidade de argumentar própria (ver Sommers 2006: 254). Resta pois questionar a existência de uma “well-established mythology about the nature of writing as a creative process” (Flower & Hayes 1980a: 32). Nesta linha, Irvin (2010) sublinha que a obtenção da nota máxima num trabalho exige muito em termos de pensamento, de labor árduo e de prática. Murray condensa exemplarmente esta visão da escrita na seguinte citação: “Writing is not a mystery. It is a craft, a habit, a discipline that can be understood and practiced.” (2013: 24). Não basta unicamente, consoante sustenta Rosenberg (2011), a inspiração criativa para gerar os argumentos que devem acompanhar, por exemplo, um trabalho académico (ver, a respeito do trabalho académico como um argumento, Irvin 2010). É que o trabalho académico radica também numa atividade social porquanto o seu autor deve estar ao corrente do modo como tópicos e problemas similares foram abordados por terceiros (ver Rosenberg 2011).

O receio de uma página em branco verifica-se afinal quer na escrita criativa quer na escrita académica (ver Pourjalali, Skrzynecky & Kaufman 2009). Existem porém formas de superar essa incómoda realidade. A aprendizagem de atividades que possam potenciar a invenção da escrita (Lessner & Craig 2010) poderá concorrer para lidar melhor com as páginas em branco, visto que, como adianta Allen (2010), o escritor/escrevente continuará por certo a defrontar-se ao longo da sua vida com mais páginas brancas e com mais assuntos a relatar. Não é surpreendente que esta especialista prossiga desta maneira: “This is why we must write, why we must continue to practice: to keep talking, keep thinking, keep revising” (Allen 2010: 42-43). Detentor de um saber desmedido

no que respeita à composição escrita, Murray (2013) também aconselha a que falemos/conversemos antes de escrever, a que partilhemos ideias, porque acha que são atitudes que ajudam a ouvir a forma como descrevemos aos outros o que queremos transmitir e a não deixar perguntas por responder (ver ainda Murray (2013: 123) sobre a conversa que suscita a escrita junto do leitor). O ato de escrita no que comporta de atividade solitária e social pode nesse caso resumir-se, com fundamento no aduzido, como se segue: escrever, praticar continuamente, conversar, pensar, rever.

OS PROCESSOS VERBAIS: ESCREVER, OUVIR, LER E FALAR

Começaríamos talvez por indagar o que faz do ato de escrever um processo verbal único em matéria de funções cognitivas superiores quando comparado com ouvir, ler e falar (ver Emig 1977). Quando Emig (1977) distingue esses quatro processos verbais, dá um realce particular ao recurso em cada um deles ao que designa por “creating” e “originating”, processos separáveis, na sua opinião. Após ter sido mencionada a forma como sobrevêm os processos de criar e originar na escrita, na leitura, na fala e na audição verbal, deparamos na mesma fonte com uma junção especial dos citados processos no caso da escrita, já que esta congrega “originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded” (Emig 1977: 123). A escrita apresenta-se portanto como uma atividade que se serve tanto do criar e do originar como do registo gráfico. Conforme emana do mesmo documento, distingue-se da fala, que também joga com a presença dos dois processos (criar e originar) sem contudo se verificar o registo gráfico do constructo verbal. Proclama esta posição que deriva da escrita uma mais-valia sensorial e cognitiva não desprovida de uma marca que a torna tendencialmente mais promissora em relação às suas ligações com o pensamento e a aprendizagem.

Depois de ter invocado Vygotsky [1962], Luria [e Yudovich] [1971] e Bruner [1971] relativamente ao papel da escrita nos processos de análise e de síntese enquanto funções cognitivas superiores, Emig (1977), apoiando-se no facto de a escrita contemplar, seguindo Bruner [1971] e Piaget [1971], os três principais estilos de representar a realidade (envolvendo as mãos, os olhos e o cérebro), afirma que “[w]riting represents a unique mode of learning – not merely valuable, not merely special, but unique” (Emig 1977: 122) (sobre a relação entre o processo da escrita e o processo da aprendizagem, ver também Odell 1980 e Giles 2010). Emig estabelece a conexão entre escrita e aprendi-

zagem porque, achando certamente que a aprendizagem beneficia com uma abordagem multissensorial e multicognitiva (ver, por exemplo, Odisho 2007), não lhe é difícil inferir que a escrita lhe permite pensar nos moldes seguintes: “If the most efficacious learning occurs when learning is re-inforced, then writing through its inherent re-inforcing cycle involving hand, eye, and brain marks a uniquely powerful multi-representational mode for learning” (Emig 1977: 124-125).

A ESCRITA E A FALA COMO PROCESSOS VERBAIS

Quanto aos processos verbais escrever e falar, é justo ver neste último, fundados em Emig (1977), uma atividade não negligenciável e até necessária no momento da pré-escrita. Na mesma direção, Chenoweth e Hayes sugerem a presença da fala quando aludem à “inner voice”, que se encontra entre a intenção e o texto, porque esta “seems to speak the words that they [the writers] intend to write” (2003: 99). A menção à “inner voice” remete, de certa forma, para a invisibilidade do processo da pré-escrita que, segundo Murray, “takes place within the writer’s head or on scraps of paper that are rarely published” (1978: 381). A ideia de que alguns escritores proficientes conseguem desenvolver e rever os textos mentalmente antes de os escreverem encontra-se igualmente presente em Faigley e Witte (1981). Perl, numa ótica que se nos afigura similar, socorre-se da expressão “felt sense” para traduzir as imagens, palavras, ideias e sentimentos evocados por um tópico (Perl 1980: 365). Porventura mais próxima de “inner voice” está a expressão “inner dialogue” que ocorre em Zamel (1982). Lê-se no artigo deste estudioso que alguns estudantes asseveram que o “inner dialogue”, com início em princípio antes da escrita propriamente dita, acaba por prosseguir no decurso da releitura dos seus escritos (ver Zamel 1982). Deveras elucidativo é o seguinte testemunho de um estudante que figura no texto de Zamel: “It’s through the conversation with myself that I learn what I’m going to say.” (1982: 201). Numa formulação próxima da que surge em Murray, Zamel afirma que uma dimensão importante do processo da escrita envolve o período anterior ao seu começo, isto é, “how writers get and form ideas before putting pen to paper” (Zamel 1982: 199).

Murray (1978), com efeito, defende que se deve dar tempo à pré-escrita, por se tratar de uma etapa fulcral no processo de escrita que antecede uma primeira versão completa do texto. Comenta este especialista que a pré-escrita não se pode identificar unicamente com uma etapa da escrita destinada a tirar

notas, elaborar esquemas, escrever diários. Ainda a este propósito, é conveniente reter a observação de Murray, inserida numa das secções de um dos capítulos da sua obra *The craft of revision* intitulada “Outline after writing”, de acordo com a qual os seus “most helpful outlines are often made *after* the first draft” (Murray 2013: 125). É por isso necessário dar a conhecer a quem escreve o processo complexo que tem de percorrer até chegar à primeira versão do seu texto (ver Murray 1978: 375). Para além disso, dado que escrever é pensar (ver Murray 2013: 2 e 30), teremos de ver o pensamento a atravessar todo o processo da escrita – como se infere dos testemunhos de estudantes consignados no texto de Zamel (1982) –, e não só a confinar-se à pré-escrita.

Algo já decerto vivenciado por cada um de nós enquanto agentes do processo da escrita e digno de nota corresponde ao que Zamel sintetiza na seguinte passagem: “They [these students] discussed the thinking they do about their writing even as they are involved in the most mundane activities, for example, washing the dishes or getting ready for bed” (1982: 200). A “inner voice”, o “inner dialogue”, o “felt sense” patenteiam bem a face invisível da escrita como processo que a viabiliza/vitaliza porquanto a faz germinar se usarmos a imagem da escrita como uma semente (ver Sommers 1980: 384 e 386) que “confuses beginning and end, conception and production” (Sommers 1980: 384).

O valor acrescentado da escrita face à fala, que resulta do que implica de conjugação de sentidos e de atividades cognitivas com recurso indiscutível à metacognição, só pode estar também profundamente vinculado à memória. Para Chenoweth e Hayes (2003), a passagem da intenção ao texto acarreta o envolvimento de uma memória temporária e, por seu lado, a “inner voice” deixa antever uma conexão entre a escrita e a memória operatória. É evidente que a memória operatória persiste ao longo de todo o processo da escrita e, por conseguinte, será convocada quando for feita referência, no âmbito da revisão, ao método paramédico de Richard Lanham e ao que significa um começo de frase longo que contenha um número exagerado de incorporação de informação, sob o formato de ramificações, à esquerda do verbo principal (ver Kemper & Sumner 2001).

Apesar de não ser este o local mais apropriado para aprofundar a distinção entre fala e escrita (ver Crystal 2001 e Irvin 2010), nem para apresentar uma leitura crítica a respeito de uma distinção que veja nessas atividades polos opostos (ver Marcuschi 2001), cabe lembrar que existem especialistas (ver, por exemplo, Odell 1980 e Sommers 1980), preocupados sobretudo com a revisão da escrita, que distinguem a fala da escrita em virtude de apenas esta última facultar a possibilidade de rever o que foi produzido graças ao seu cunho per-

manente, propriedade que não é intrínseca nem à fala nem aos pensamentos. Urbano (1999) não recorre à revisão, vale-se antes do “planejamento” prévio e do “planejamento” local para mostrar, como realça no título do seu artigo, que existem “Variedades de planejamento no texto falado e no escrito”. Este tratamento da fala e da escrita por via seja da revisão seja da planificação deixa aberta a discussão acerca da forma como os subprocessos do processo da escrita não representam estádios/atos isolados mas interatuam antes entre si ao longo da composição escrita (ver: Hayes & Flower 1980; Flower & Hayes 1980a; Zamel 1982).

Flower e Hayes (1981) denunciam a flexibilidade de um processo que aceita o recurso a três subprocessos básicos (planificar, traduzir e rever). A revisão, por exemplo, não deve ser interpretada como um estágio isolado no processo da composição. Deve sim ser analisada como um processo de pensamento que pode emergir quando o escritor/escrevente decide avaliar ou rever o seu texto ou os seus planos. Pode ora conduzir a uma nova planificação ora a uma revisão do que se quer dizer. Esta integração dos diferentes subprocessos/estádios no ato de escrever revela-se pois um atributo regular da escrita apesar de não se esgotar nela a sua complexidade (ve Flower & Hayes 1981).

Para Hayes e Flower (1986), consoante defendem Hayes e Flower (1980), Flower e Hayes (1980a) e Zamel (1982), os três processos cognitivos da escrita (“planning”, “sentence generation”, “revision/revising”) (Hayes & Flower 1986: 1107) encontram-se extremamente interligados. Hayes e Flower (1986) apontam duas causas para essa interligação. Uma das causas pode dever-se à realização da tarefa de escrita por fases: o autor planifica, gera e revê o primeiro parágrafo e depois prossegue com idêntico critério nos parágrafos subsequentes. Uma outra causa dimana da aplicação recursiva do processo de escrita, ou seja, à medida que o autor procede à revisão, pode sentir que falta um parágrafo para que as ideias resultem mais articuladas. Nessa circunstância, de acordo com estes investigadores, no momento da revisão, para escrever esse parágrafo, o autor invoca todo o processo da escrita: a planificação, a geração e a revisão. Vista a escrita sob este prisma, é natural que tenhamos presente o que escreve Murray: “[w]riting is rewriting” (2013: 2) e “[r]evision is not the end of the writing process but the beginning” (2013: 1). Aventa Sommers (1978) que, não obstante a revisão ser tratada como um estágio, nomeadamente o estágio que se encontra no termo do processo da escrita, o termo “estádio” merece ser analisado no que essa ligação implica temporal e qualitativamente.

Reveste-se todavia da maior conveniência, para fins sobretudo práticos, diferenciar, com Hayes e Flower (1986: 1111), a “rewrite strategy” da “revise

strategy”. Em consonância com a primeira estratégia, a da revisão sem diagnóstico, o texto é reescrito somente nas partes onde são localizados problemas sem que haja contudo a preocupação de diagnosticar os mesmos. No caso da segunda estratégia, procede-se primeiro ao diagnóstico dos problemas e depois parte-se para a sua solução.

A estratégia da reescrita, como admitem Hayes e Flower (1986: 1111), adota-se sobretudo quando não interessa preservar o texto original, quando o texto apresenta muitos problemas e o diagnóstico exige muito trabalho ou quando não é difícil criar um outro texto porque o conteúdo do original não é complexo. A estratégia de revisão, em troca, seguindo o mesmo documento, já se torna aconselhável quando o texto original deve ser o mais possível preservado, quando o diagnóstico não é difícil porque os problemas encontrados são em número reduzido ou quando se trata de um texto com peculiaridades que dificultam a escrita de um novo texto.

Lembrando o que nos relatam os investigadores que aliam a descoberta à pré-escrita e à revisão (Rohman 1965 e Hayes & Flower 1986), torna-se também necessário que o escritor/escrevente sinta que, quando escreve, deve estar envolvido num processo menos conducente a uma simples resposta a um problema do que à capacidade de formulação de uma nova situação-problema (ver Flower & Hayes 1980b). O escritor/escrevente deve portanto estar consciente da necessidade de enveredar por uma abordagem que lhe permita exercer o seu pensamento através de um problema, que no caso concreto será a escrita (ver Crowley 1977).

Atendendo a que, como sugere Sommers (1978), a ideia de processo associada à escrita convoca diferentes atividades, o escritor/escrevente vê-se obrigado a assumir diferentes papéis. Ele não só escreve, mas também lê, descobre, censura, critica e edita. As suas ideias estão assim a ser definidas, selecionadas, rejeitadas, avaliadas e organizadas em permanência (ver Sommers 1978). Esta visão do processo de escrita, retomando a mesma fonte, apela para o que se passa antes e no decurso da composição, em virtude de o ato de escrever exigir uma revisão constante a fim de que o resultado final se ajuste à intenção que lhe esteve na origem.

Convirá todavia, com base em Emig (1977) e no que já foi aduzido na sua esteira, frisar que, no processo da escrita, as três vias de lidar com a realidade – as mãos, os olhos e o cérebro – são ativadas (quase) em simultâneo, concorrendo para que se lhe possa outorgar uma natureza ímpar dado que constitui um modo potente de combinar representações múltiplas, a que os dois hemisférios cerebrais não estão seguramente alheios.

A ESCRITA E A LEITURA COMO PROCESSOS VERBAIS

Evocaremos, neste momento por se nos afigurar pertinente, a literacia⁴. A literacia, por força das suas profundas ligações à leitura e à escrita e do que pode significar em termos de resistência à erosão de uma língua (ver, por exemplo, Köpke 2004) e de contributo para a formação de uma reserva cognitiva (ver, entre outros, Stern 2002 e Manly, Schupf, Tang & Stern 2005), está certamente associada à natureza única que Emig vê na escrita enquanto combinação de representações múltiplas e deverá muito, a nosso ver, ao potencial das associações intermodais presentes no Homem (Geschwind 1965) – basilares para a escrita e a leitura como indiscutíveis pilares da literacia. Sabemos bem que a leitura se distingue da escrita porque, de acordo com Emig (1977), cria (ou recria) mas não origina um constructo verbal graficamente, já que não estarão em causa a busca e a recuperação de palavras mas sim o seu reconhecimento (ver Verhaeghen (2003) no que se reporta ao vocabulário).

Que dizer então da relação entre a escrita e a leitura na qualidade de processos verbais? Estaremos perante uma relação de cumplicidade ou deve sublinhar-se o que as aproxima ou afasta?

Allen (2010) confessa que sempre gostou de ler, mas que a escrita se lhe tem revelado um trabalho muito mais exigente do que o que imaginava. Odell (1980), por sua vez, aproxima a leitura da escrita quando admite que ambas reclamam as mesmas atividades cognitivas: compreender, avaliar, analisar e sintetizar o discurso escrito.

Outros autores, que listaremos de seguida, opinam também acerca da leitura e da escrita. Sommers sublinha, já em 1982, a importância de uma leitura cuidada dos comentários feitos a trabalhos executados pelos estudantes com o objetivo de estes melhorarem as suas produções escritas (Sommers 1982); Bunn (2011) preconiza a leitura a fim de que dela sejam extraídos ensinamentos para a escrita (ver também Sommers 2006); Rosenberg (2011) destaca o papel ativo que devemos assumir como leitores visto que, quando lemos trabalhos académicos, estamos concomitantemente a participar numa conversa e, ademais, recorda o facto de sermos os primeiros leitores dos nossos escritos, em conformidade com o que aliás também é salientado tanto por Murray, quando na secção “Interview your draft”

⁴ A literacia, neste enquadramento, terá de ser tomada na sua aceção mais lata e sociocultural (De Lemos 2002), que corresponde afinal à definição de letramento dada por Soares (2001: 47): “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

do seu livro *The craft of revision* escreve “Of course, the writer is always the first reader” (2013: 223), como por Lanham, quando, na regra 6 do método paramédico, aconselha: “Read the passage aloud with emphasis and feeling” (2006: x).

A ESCRITA COMO PROCESSO RECURSIVO ASSENTE NA REVISÃO

A ligação da escrita à cognição é deveras visível nos modelos de escrita que ressaltam o que ela comporta de processo cognitivo (ver Flower & Hayes 1981 e, para uma leitura crítica sobre os estudos cognitivos da escrita, Hayes 1996).

Os estudiosos familiarizados com a prática da escrita sabem muito bem como são amplamente divulgados os três (sub)processos cognitivos que a integram como processo: a planificação, a tradução e a revisão (ver McCutchen 2008: 115). Trata-se de um processo cognitivo finalmente complexo porque engloba três processos cognitivos principais (“plan, translate, review”) (Hayes & Flower 1980: 12 e Flower & Hayes 1981: 375) subdivisíveis, por seu turno, em subprocessos (ver Hayes & Flower 1980 e Flower & Hayes 1981).

O processo/movimento da escrita com o que implica de interligações com o pensamento e a aprendizagem (Hayes & Flower 1986) supera contudo a sua mera visão como um produto que se socorre para a sua representação de um modelo assente em estádios bem definidos (“pre-writing”, “writing”, “re-writing”) (Flower & Hayes 1981: 367) que deveriam ser seguidos aquando da sua concretização (ver também Hayes & Flower 1986: 1106 e Rohman 1965). Sommers, em 1979, questionava já os modelos de processo de escrita que se organizavam por etapas/estádios/atos independentes com denominações como pré-escrita/escrita/reescrita ou conceção/incubação/produção (ver Sommers 1979: 46-47, bem como Rohman 1965; Sommers 1978; Odell 1980; Sommers 1980; Faigley & Witte 1981 e Flower & Hayes 1981). Num artigo datado de 1980, Sommers queixava-se ainda da falta de atenção conferida pela pesquisa à revisão seguramente em virtude de os modelos do processo de escrita que então vigoravam e imperavam, na sua maioria arreigados à existência de um movimento linear na composição da escrita, não a terem tido em devida conta. Sem deixar de transparecer uma certa falta de complacência, esta especialista acaba mesmo por escrever que “What this movement fails to take into account in its linear structure – “first... then ... finally” – is the recursive shaping of thought by language; what it fails to take into account is *revision*.” (Sommers 1980: 378). Sommers (1980) chega mesmo a perguntar-se por que razão a revisão é esquecida ou considerada supérflua no processo da escrita.

Estava assim assumida uma posição que chamava a terreiro a revisão como processo incontornável na escrita e que contribuiria para acentuar a ideia de que na sua composição o movimento recursivo traduzia melhor esse processo verbal do que o movimento linear (ver Sommers 1980).

Um olhar para a composição da escrita como uma série de estádios leva Sommers (1979) a interrogar-se acerca do que tal processo revela sobre o modo como o escritor/escrevente atua. Na verdade, quando está em discussão a escrita, não é o produto por si só que deve suscitar a nossa atenção, mas o processo (ver Sommers 1979)⁵. O juízo de que a revisão era um ato isolado, não criativo, tido como uma autópsia, como um ato destinado a limpar a prosa de tudo o que não interessasse do ponto de vista linguístico (ver Sommers 1979), acabava inevitavelmente por menorizar o que se deve entender pela revisão enquanto processo. Faigley e Witte (1981) também observam como, à data, se revelava recente ver na revisão uma atividade complexa. Aludem ainda à revisão como um ato de limpeza a ser praticado, num modelo linear composto por três etapas, depois da primeira versão da escrita estar completa. Recordava Sommers, em 1980, que os estudantes viam na revisão uma atividade destinada a dar outra ordem às palavras, porque se preocupavam mais com estas do que com a sua representação conceptual. Ficavam-se assim pela superfície da escrita e não se ocupavam com o que se passava a um nível mais profundo. No caso dos escritores/escreventes mais experientes, em conformidade com a mesma fonte, verificava-se, em contrapartida, uma preocupação não só com as partes mas também com o todo, contrariando qualquer modelo simplesmente linear que não o contemplasse. Será com certeza a leitura da revisão como processo que leva a que o escritor/escrevente mais experiente crie/descubra o significado à medida que vai escrevendo (ver Sommers 1980: 385).

Faigley e Witte (1981), na análise que fazem à revisão, pretendem destacar os efeitos deste (sub)processo da escrita no significado, apelando para a importância de os escritores/escreventes terem em atenção as necessidades e os desejos da audiência, se distanciarem do que estão a redigir, relerem o que escreveram e subsequentemente partirem para a revisão.

⁵ Será justo convocar, neste momento, o testemunho de Dethier em relação ao papel de Murray na defesa da escrita como processo já no início da década de setenta do século passado. No dizer de Dethier (2013: xiv), Donald Murray, ao colocar o foco na escrita como processo e não como produto, terá marcado, com a sua publicação de 1972 intitulada *Teach writing as process, Not product* (Murray 1972), o “unofficial birth of the writing process movement” (Dethier 2013: xiv), tornando-o, de acordo com a mesma fonte, a voz do movimento.

Com base na estruturação retrospectiva e prospectiva, Perl (1980) aponta para o processo de composição que vê como um movimento que vai do sentido para as palavras e das palavras para o sentido, da experiência interior para o julgamento exterior e deste novamente para a experiência. Trata-se de um movimento de vaivém que, na ótica deste especialista, demonstra a falácia de reduzir o processo de composição a um esquema linear. Continua o autor que a descoberta só é mesmo possível por intermédio de um processo recursivo porque o apelo apenas a um modelo linear, com a configuração de uma fórmula, retira a possibilidade de uma nova descoberta.

O processo de escrita que se advoga neste texto não pode por isso ser visto como um movimento linear que exclua qualquer movimento recursivo. Crowley (1977) adverte que o processo da escrita ideal corresponde a um movimento recursivo que vai da síntese à análise (ver Irvin (2010) acerca do trabalho acadêmico como análise). Prossegue Crowley (1977) que existe uma parte do processo da escrita que se prende a um trabalho de busca de uma melhor relação entre o escritor e o assunto que deseja tratar e uma outra parte, mais analítica, que compreende a revisão ou alterações estilísticas, que pode, no entanto, incluir igualmente uma re-síntese. Para tornar a escrita acessível ao leitor, conforme continua esta especialista, terá lugar por fim uma editoração de índole analítica a um nível mais superficial. Remata então Crowley o seu pensamento com a seguinte passagem: “The whole process is not linear; it moves forward and backward between synthesis and analysis.” (Crowley 1977: 168). Acontece que este movimento, seguindo a mesma referência, vai depender do tempo de que dispõe o escritor/escrevente, da sua preparação e do seu empenho. Em resposta de certa forma a Crowley (1977), Sommers adianta que “the composing process is neither linear, nor recursive, but must be by its very nature both linear and recursive” (Sommers 1978: 210).

A REVISÃO NO CAMINHO DA DESCOBERTA

Para Sommers (1979), baseada em leituras efetuadas, o processo da composição poderá ser compreendido como um processo de revisão. Na nossa opinião, o seguinte trecho desta investigadora atribui à revisão o seu devido estatuto: “Instead of thinking of revision as an activity at the end of the process, what if we thought of revision as a process of making a work congruent with what a writer intends – a process that occurs throughout the writing of a work?” (Sommers 1979: 48).

Assinalaríamos na citação transcrita “congruent” e “intends” e chamaríamos a atenção para o que Sommers (1980) avança quando se reporta ao que designa por sentimento de dissonância (ver Charlton (2011) no que concerne à dissonância cognitiva como conceito da psicologia social), ou seja, o que o escritor/escrevente deteta de incongruente entre a intenção e a produção obrigando-o a operar revisões a diferentes níveis. Com efeito, continua Sommers (1980), a revisão é o processo que dá azo a que o escritor/escrevente reconheça e resolva a dissonância que sente na sua escrita. Ao identificar essa dissonância, a revisão também abre o caminho à descoberta porque mostra tanto a existência de outros pontos de vista passíveis de alterar os textos, como o potencial de desenvolvimento que a escrita alberga (ver Sommers 1982).

A distância crítica que, graças à atitude refletiva nela implicada, faz com que se difunda o que se pretende realmente dizer, também contribui para que se passe a escrever, pensar e aprender melhor (ver Giles 2010). Com uma justeza quase inquestionável, pode ainda aventar-se que essa distância crítica se alicerça numa base cognitiva onde radicam também a lei desenvolvimentista da descentração aludida por Piaget (1979) e o mecanismo inibitório (ver, por exemplo, Craik & Bialystok 2010). A lei da descentração assegura uma contínua reformulação de pontos de vista anteriores e subsequente alargamento do conhecimento da realidade (Piaget 1979). Quanto ao mecanismo inibitório, este, ao atuar de modo a selecionar a solução supostamente mais ajustada a uma situação, exerce o seu poder de controlo e de decisão sobre as incongruências encontradas. Posto isto, a distância crítica, a lei de descentração e o mecanismo inibitório congregam virtualidades que se conjugam no sentido da descoberta, favorecendo a identificação do que gera a dissonância no caso da escrita e o apuramento do elemento conector entre ideias convergentes (ver Charlton 2011).

Em Trim e Isaac (2010) e em Lessner e Craig (2010) observa-se o uso do termo “invenção” no sentido do processo de descoberta até aqui contemplado. Para Trim e Isaac (2010: 107), “invention is about coming up with something shiny, new, and unique, but it is also about brainstorming, synthesizing, and learning”. Acrescentam ainda estas estudiosas que as atividades associadas à invenção podem aparecer em qualquer etapa do processo da escrita. Ou seja: “[w]riters can brainstorm ideas, hone in on a topic, and refine that topic continually, no matter how much drafting, researching, or revising has already occurred” (Trim & Isaac 2010: 108). Charlton (2011) completa o pensamento em torno desta temática explicando que a invenção remete para a maneira como se combina uma variedade de ideias e/ou de objetos no intento de obter

um significado que transcende a soma das suas partes. Não admira que pensemos em Murray quando estamos diante de uma posição que assinala o retomar da escrita em qualquer momento do seu processo no intuito de chegar a novas descobertas e a novas ideias. Justifica esta referência a Murray a seguinte citação acerca da revisão como processo recursivo que levará à descoberta: “Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting” (Murray 2013: 21). Neste caso, “adjusting” está naturalmente por escrever.

É de toda a conveniência realçar como Trim e Isaac (2010) veem na invenção um ato social que conta com a participação da sociedade e da cultura. Efetivamente, seguindo o mesmo documento, a invenção não corresponde a uma experiência solitária porque deriva da influência do contexto e do mundo circundante, apelando para a atenção que o escritor/escrevente deve emprestar à audiência e aos objetivos específicos.

Também são para Odell (1980) fulcrais no processo de descoberta a audiência e o objetivo inerente a um trabalho porque podem causar o abandono ou a revisão de um primeiro ponto de vista. Para além da tentativa de satisfazer um dado objetivo em relação a uma dada audiência e do ato de escrita em si, Odell (1980: 150) considera ainda, a fim de que se realize o processo de descoberta, dois tipos de jogos: o “believing game”, que visa sustentar o que o texto apresenta, e o “doubting game”, que tem como objetivo contestar o seu conteúdo. Os jogos mencionados constituem para Odell (1980) procedimentos úteis para explorar qualquer tópico e, desse jeito, abrir caminho a novas descobertas.

A ideia da invenção como processo social e interativo que ajuda a ver um determinado assunto sob vários prismas está igualmente patente em Lessner e Craig (2010). Estes especialistas escrevem na conclusão do seu artigo: “Invention in the writing process is not just about exploring ways into your writing, it is about also developing new ideas within ongoing academic conversations in an intellectual community.” (Lessner & Craig 2010: 144) Numa redação que toca o cerne do processo da escrita/descoberta como um jogo de forças que se apoia também na leitura, Lessner e Craig tentam enfatizar o que desejam que tenha chegado ao leitor acerca do que pensam sobre a escrita exprimindo-se assim: “We hope that this chapter has demonstrated writing as an ongoing process of discovery, where developing multiple approaches to analyzing texts in your reading process also provides you the opportunity to learn multiple invention strategies for writing effectively.” (Lessner & Craig 2010: 144-145)

Discutir a invenção numa perspetiva conjunta de descoberta, de deteção de incongruências, de incompatibilidades, de dissonâncias entre o que se pretende transmitir e o produzido concorre para que não se veja na revisão que lhe está

associada a referida autópsia e para que se lhe confira de pleno direito, como propõe Sommers (1992), um novo corpo, uma nova alma.

A necessidade de fazer transitar a tónica da escrita como produto para a escrita como processo torna-se um imperativo e a instrução tem de acompanhar essa passagem, fazendo com que o escritor/escrivente fique mais sensível ao que tem de fazer quando escreve e sinta na composição escrita um movimento apoiado num processo que assenta numa relação entre a escrita, o pensamento e a aprendizagem (ver Hayes & Flower 1986). Por outras palavras, em consonância com Rohman (1965), não se devem impor normas que levem os estudantes a avaliar a boa ou a má qualidade da escrita. Importa antes sensibilizá-los para o processo intelectual complexo que a acompanha como descoberta e mostrar-lhes, por exemplo, como podem ser ajudados a criar a inspiração, na medida em que esta não irrompe sem trabalho (ver Flower & Hayes 1980b). Será bom, como comenta Crowley, que os estudantes sintam que, quando escrevem, estão envolvidos num processo que se identifica com “thinking through a problem” (1977: 169).

Não obstante a escrita ser um processo que assenta num pensamento que obedece, como já aflorámos anteriormente, a objetivos, não podemos preterir o seu papel no ato de descoberta (ver Flower & Hayes 1981). Dito por outras palavras, a escrita pode incentivar a descoberta quando se assume, sobretudo através da revisão, que a transmissão das ideias não foi bem conseguida, que o conteúdo pode ser melhorado, que o plano não é o desejado (ver Hayes & Flower 1986). A escrita comporta por consequência uma descoberta em processo também intimamente ligada, no seguimento do que observa Rohman (1965), à pré-escrita, que visa dar outra forma ao que já existe e assim jogar com outros arranjos, por meio da transformação e da analogia, para atingir novas compreensões traduzidas pela combinação de palavras e não só pela sua junção. Sem embargo, também devemos reter que a descoberta está intimamente ligada à revisão como se pode ler em Murray (2013: 131): “For me, this process of discovery continues all the way through revision”.

II Parte

A REVISÃO COMO RECURSO-CHAVE NO PROCESSO DA ESCRITA

Firmada em excertos de produções escritas de estudantes de mestrado e de doutoramento, de um técnico superior e de uma passagem da carta 16 aos

Romanos de São Paulo, dado que não pudemos seguir o seu processo de escrita, é nosso desígnio atestar, a partir deste momento, a importância da revisão, não perdendo obviamente de vista a intervenção recursiva, durante a composição por força sobretudo da própria revisão, dos já focados subprocessos cognitivos integrantes do processo da escrita, porquanto interagem com a finalidade de atingirem não só as necessidades da audiência, mas também a esperada relação isomórfica entre o pensamento e a escrita. Não abdicamos de citar de novo Murray neste momento em que, mais uma vez, associamos a escrita ao pensamento e ao que tal possa significar em termos de conhecimento: “writing [...] is an effective way of testing what we know and how we think about what we know. Writing is the most disciplined and revealing form of thought” (2013: 2). Para ilustrar o papel da revisão, apoiar-nos-emos em escritos dos vários estudiosos referidos e, de um modo particular, nas obras *Revising prose* de Lanham e *The craft of revision* de Murray, com o intento de sublinhar a recursividade que a revisão imprime à escrita num movimento que permite que se teste a existência ou não de qualquer incongruência entre a intenção e o produto final com as indiscutíveis repercussões psicolinguísticas em quem escreve e no leitor. Certo é que o leitor não pode ser esquecido em todo este processo. Ele coincide mesmo, no início, com o escritor/escrevente; ou seja: ele encarna, não sem cumplicidade, o ofício de primeiro leitor da sua produção. À vista disso, em resultado da leitura crítica que vier a efetuar, passa a fazer sentido rever o que escreveu, apelando igualmente para a planificação e para a tradução, numa atitude que busque verificar se o que escreveu faz mesmo sentido e qual é o verdadeiro significado das palavras que usou⁶.

Se o escritor/escrevente deve ter como objetivo procurar corresponder aos interesses e necessidades da audiência, é porque precisa de estar consciente de que ao leitor dos seus escritos cabe a função não despidiêda de conferir crédito ao que ele está a escrever (ver Hyland 2006). A obtenção da credibilidade junto do leitor e da comunidade académica, se for esse o caso, devia tornar-se um pensamento constante no decurso da escrita por parte do escritor/escrevente, que deve tomar para o efeito as devidas precauções (ver Paradis 2006). De resto, Murray mostra bem a importância do papel do leitor na seguinte citação: “My job is to find a way to make my writing clear to the most reluctant, disinterested, critical reader.” (2013: 34). A leitura dos nossos textos também por terceiros deveria preceder por sistema a revisão conducente à sua versão final num processo recursivo a ser empreendido até ao seu abandono. A leitura

⁶ Ver o documento *A cure for wordiness...* referido na nota 1 deste texto.

do texto pelo autor ou por alguém convenientemente escolhido para exercer essa tarefa (ver Murray 2013: 32-36) constitui uma peça básica da prática da escrita já que, entre outros, se presta a detetar: faltas de congruência no interior do texto; ausência de articulação entre passagens; secundarização do todo com a consequente afetação da harmonia almejada; não clareza de exposição dos conteúdos fruto de um uso reiterado de frases de dimensões idênticas, ou sempre longas ou sempre curtas, em vez de um emprego alternado de frases de diferentes dimensões bem articuladas entre si (ver Lanham 2006: 42-43); presença de uma voz não portadora da autoridade esperada para sustentar a argumentação reivindicada pelo teor do texto por falta de uma capacidade de conjugação das diferentes vozes consultadas que conduza à defesa de um ponto de vista que emerja de uma análise exaustiva do tópico em estudo (ver Irvin 2010). Os pontos acabados de elencar, quando tidos em conta se estiverem presentes nas produções, promovem seguramente alterações na escrita. Algumas serão apenas superficiais, mais de ordem formal e sem intervir no significado; outras terão implicações de menor ou maior vulto no significado do texto. No primeiro caso, inserem-se, por exemplo, a inclusão de um exemplo e a reelaboração ou substituição de uma frase; no segundo caso, estão em causa alterações que atingirão o resumo do texto (ver Faigley & Witte (1981) e também Hayes & Flower (1986) no que se reporta à diferença entre estratégia de revisão, sempre que se pretende preservar o texto original, e a estratégia de reescrita no caso de o texto conter muitos problemas e não ser difícil criar um texto alternativo).

A REVISÃO À LUZ DO MÉTODO PARAMÉDICO DE RICHARD LANHAM: ALGUNS EXCERTOS DE PROSA QUE COMPROVAM A PERTINÊNCIA DA SUA APLICAÇÃO

O destaque por nós outorgado à revisão neste texto já foi justificado. Reiteramos porém, nesta fase da nossa escrita, as suas virtualidades valendo-nos da obra *Revising Prose* de Richard Lanham (2006). Este autor frisa o interesse de se aplicar à prosa, com a intenção de facilitar a compreensão da sua leitura, um método que ele denomina “paramédico” (Lanham 2006: x). As regras nele contidas foram efetivamente projetadas com a finalidade de o escritor/escrivente proceder, se necessário, aos ajustamentos achados convenientes na sua escrita e reduzir deste modo o esforço cognitivo de quem a lê.

Das oito regras que integram o método paramédico, sublinham-se, como merecedoras de ser seguidas para evitar que não seja omitida a ação principal

das frases, para que se vá direto ao assunto evitando introduções demasiado longas e para que se infunda o hábito da leitura em voz alta com o fim de identificar alguma incongruência entre a intenção e o produto final, as regras: “3. Find the *action*. Who’s kicking who?”, “5. Start fast – no slow windups” (Lanham 2006: 17) e “6. Read the passage aloud with emphasis and feeling” (Lanham 2006: x).

Estas regras correspondem sem dúvida a conselhos que terão de ser seguidos pelos escritores/escreventes. Serão especialmente úteis para aqueles que deixam, por vezes, as frases inacabadas por redigirem frases longas com vários encaixes, designadamente de orações relativas, à esquerda do verbo da oração principal, sobrecarregando quer a sua memória operatória quer a do leitor. O respeito pelas regras em questão também é vantajoso para os que, recorrendo igualmente a ramificações à esquerda, dificultam a tarefa ao leitor quando colocam o sujeito da oração principal muito distante do respetivo predicado. Demais, beneficiarão dessas regras os que não tenham por costume verificar o verdadeiro significado das palavras que usam ou os que possam deixar palavras suspensas sem a alusão ao seu referente.

Os fragmentos abaixo transcritos denotam a utilidade de, por sistema, se ler depois de se ter escrito e a obrigação imperiosa de rever, por hábito, o que se escreve. O cumprimento da regra 6 de Lanham (2006: x) evitaria, por exemplo, que ficasse incompleta a tradução das ideias que se procuram transmitir. Ou seja: nem depararíamos com a omissão de orações principais comprovativas de que o autor, aquando da geração da frase, também depreciou a regra 5 e a regra 3 de Lanham – aquilo “de que se trata” na terminologia de Girolami-Boulinier (1987) –, nem encontraríamos, por outras razões, parágrafos incompletos. O cumprimento da regra 6 impediria ainda a presença de ações demasiado afastadas dos respetivos sujeitos e a indevida relação de termos que não admitissem entre si qualquer hierarquia apoiada em afinidades de significado. É bem certo que o método paramédico toma como base de trabalho a frase, com vista a tratar frases “doentes”⁷. No entanto, os textos são formados por frases, das mais simples às mais complexas, e, portanto, só podemos extrair benefícios do método proposto uma vez que um todo bem organizado não pode resultar senão de uma combinação harmoniosa das partes que o integram capazmente constituídas.

⁷ Veja-se o título do documento inserido na nota 1 deste texto: *A cure for wordiness. Richard Lanham’s paramedic method for sick sentences* (negrito nosso).

Interrogamo-nos se o respeito pelas regras acima transcritas do método paramédico de Richard Lanham não evitaria o que se verifica nos excertos que transcrevemos nos pontos 1 a 5.

1. Excertos sem oração principal:

Segundo a psicolinguista Goldman-Eisler [fontes] que se dedicou às classificações dos fenómenos de pausa e hesitação, em que o objetivo era detectar quais os tipos de palavras que apresentavam maior incerteza e como seriam precedidos pelo maior número de pausas e hesitações na fala espontânea.

No que toca ao termo “aquisição da língua”, que [,] na opinião de [fonte], consiste num conjunto de processos de carácter natural e inconsciente mediante os quais o aprendiz desenvolve a competência para a comunicação.

Embora muitos participantes do estudo admitirem [sic] o quanto a escola básica está falhando nesse processo de fomento à literacia e que apesar dos avanços conquistados serem tímidos diante da tarefa existente para atender a real demanda brasileira.

2. Excertos com orações não terminadas:

De acordo com este modelo, o conteúdo gerado pela sondagem de memória com pistas de tópicos, extraídas da atribuição da tarefa ou do texto já gerado, e com pistas estruturadas tiradas a partir do conhecimento do género de texto pretendido [fonte].

Num contexto de globalização contudo, a interdisciplinaridade, definida como aquilo que se encontra: “entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda a disciplina” [fonte], surge como uma boa avenida para lidar com os desafios que esta sociedade em constante mudança e na qual o ensino pretende ser global [fonte].

3. Excerto que manifesta uma elevada quantidade de informação entre o sujeito e o verbo a que este se reporta produzindo um possível efeito negativo no alinhamento lógico mais condizente com o trabalho da memória (operatória) que se encontra ao serviço da leitura:

Esta situação decorre, por um lado, devido ao facto do [sic] número de professores e/ou educadores a trabalhar na Educação Especial, especificamente nas Escolas/ Agrupamentos de Referência de Ensino Bilingue para Surdos, ou que tenham trabalhado com alunos surdos no domínio da Educação Especial antes da publicação do Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de Janeiro, ser reduzido associado ao facto de se encontrarem dispersos pelo território nacional;

De facto, a memória operatória é afetada quando a escrita se processa não obedecendo à regra 5 do método paramédico de Lanham (2006: x): “Start fast – no slow windups”. Frases longas com um número considerável de orações encaixadas sob a forma de ramificações à esquerda do verbo da oração principal podem assim perturbar a memória operatória (Kemper & Sumner 2001) e prejudicar a compreensão esperada das frases.

Uma quantidade exagerada de informação colocada à esquerda do que venha a ser a oração principal da frase complexa que se pretende redigir pode mesmo motivar um efeito menos desejado em quem escreve, que se torna afinal também vítima do trabalho exigido à memória operatória levando-o a deixar a frase incompleta e conseqüentemente a não concluir o raciocínio.

O próximo excerto, intencionalmente truncado, se bem que também pudesse ser incluído como exemplo do ponto 1, ilustra bem o referido no parágrafo anterior respeitante ao ponto 3:

Com a minha inclinação natural para as cartas, mapas, viagens imaginárias, navegações ao largo de todos os mares, “qual capitão [...], outros corsários e piratas”, não esquecendo o andar a vasculhar [...] os papéis deitados fora [...], onde encontrava paradoxalmente, mapas [...] de todas as partes do mundo, [...], começando a desenvolver e alicerçar qual o curso superior que iria tirar, ajudado pelo ambiente paternal, [...], que aliás foi quase uma surpresa, pois julgavam que iria para [...], visto qualquer coisa servir para transformar num barco.

A inserção de informação excessiva à esquerda do verbo principal, contrariando a direção do processamento da informação verbal mais condizente com a atuação da memória, encontra-se igualmente presente numa das cartas de São Paulo aos Romanos (16: 25-27). Atendendo a que o fragmento da carta em apreço, que transcreveremos de seguida, também pode ser lida em voz alta nos serviços religiosos, é possível imaginar a dificuldade que quem o ouve terá para o acompanhar e o descodificar com sucesso.

Irmão: Àquele que tem o poder de vos confirmar, segundo o meu Evangelho e a pregação de Jesus Cristo – a revelação do mistério encoberto desde os tempos eternos mas agora manifestada e dado a conhecer a todos os povos pelas escrituras dos Profetas segundo a ordem de Deus eterno, o único sábio, por Jesus Cristo, seja dada glória pelos séculos dos séculos. *Ámen*⁸.

⁸ Passagem constante do desdobrável Eucaristia Dominical, Domingo IV do Advento – 18 de Dezembro de 2011, Liturgia da Palavra, Segunda Leitura Rom 16, 25-27, Leitura da Primeira Epístola do Apóstolo São Paulo aos Romanos.

Acontece que o mesmo trecho, numa outra versão, pode mesmo não conter o verbo principal. Vejamos:

Glória a Deus! – 25[...] Àquele que tem o poder para vos tornar firmes, de acordo com o Evangelho que anuncio pregando Jesus Cristo, segundo a revelação de um mistério que foi mantido em silêncio por tempos eternos, 26[...]mas agora foi manifestado e, por meio dos escritos proféticos, de acordo com a determinação do Deus eterno, levado ao conhecimento de todos os gentios, para os levar à obediência da fé, 27ao único Deus sábio, por Jesus Cristo, a Ele a glória pelos séculos! *Ámen*⁹.

Uma maior preocupação com o efeito no leitor da passagem desta carta aos Romanos de São Paulo ocorre com mais visibilidade na versão abaixo:

25. Seja dada glória a Deus, que tem o poder de conservar vocês firmes, de acordo com o meu Evangelho e a mensagem de Jesus Cristo. Essa é a revelação de um mistério que estava envolvido no silêncio desde os tempos eternos. 26. Agora, esse mistério foi manifestado pelos escritos proféticos e por disposição do Deus eterno, e foi anunciado a todos os pagãos, para conduzi-los à obediência da fé. 27. A Deus, o único sábio, por meio de Jesus Cristo, seja dada a glória para sempre. *Amém!*¹⁰

Constatamos, nesta última versão, como se torna relevante jogar com o tamanho das frases e respeitar as regras 3 e 5 do método paramédico conforme advoga Lanham. Em suma: esta proposta de redação pode servir de modelo a todos os que desejam escrever para ser lidos e compreendidos. Subjacente a esta versão está pois o objetivo de corresponder às necessidades do leitor/ouvinte.

4. Excerto que denota falta de rigor de escrita no que concerne à interligação de termos ou expressões (por nós colocados em itálico) que não apresentam entre si uma relação de inclusão hierárquica de significados. Na realidade, podíamos perguntar qual é a relação entre “observações”, “o que o autor entende” e “ao problema” com “áreas”.

De entre as *áreas* de pesquisa sobre as quais reca[i] este artigo de Vivian Cook, poderão destacar-se, a título exemplificativo, as *observações* que faz acerca da ambiguidade do termo “língua” em Chomsky, *o que o autor entende* por “mente multi-compe-

⁹ Passagem extraída de <http://www.paroquias.org/biblia/index.php?c=Rm+16>; acessado a 28-09-2013.

¹⁰ Passagem da carta de São Paulo aos Romanos, 16, 25 a 27, disponível em <http://www.bibliacatolica.com.br/biblia-da-cnbb/romanos/16/#axzz2gC77iyhI>; acessado a 28-09-2013.

tente” na linha da noção de “interlanguage” retomada de Selinker [...] e ao *problema* da designação do termo língua segunda”.

5. Excerto que nos revela com clareza o impacto negativo advindo de não se ponderar a resposta a perguntas como “De que se trata?” ou “Qual é o verbo principal e a que sujeito se reporta?” quando se está a desenrolar a tradução do pensamento. É plausível que, no exemplo presente, seja necessário partir para o diagnóstico do problema antes de o solucionar.

Foi a linha da teoria de pensamento do Movimento de Reconceptualização do Currículo [fontes], que se começou a criar um afastamento gradual face à tradição tayloriana que fundamentava a construção de currículos baseados na “linearidade e prescrição e alicerçada na pedagogia por objetivos” [fonte].

CONCLUSÃO

Os trechos apresentados não deixam dúvidas relativamente ao papel da revisão na prática da escrita. O movimento recursivo que a revisão engloba, por força de se valer também dos outros subprocessos da escrita enquanto processo cognitivo, abre caminho à descoberta de incongruências ou de pontos não divergentes à espera de uma articulação e, entre outros, possibilita que se detem frases de difícil compreensão, frases demasiado longas que podem resultar confusas, frases curtas justapostas sem a ligação conducente à conjugação necessária de ideias e frases complexas com um número exagerado de encaixes de orações à esquerda da oração principal, frequentemente relativas, que sobrecarregam a memória e atrasam a compreensão leitora. Olhar para a escrita depois de ter tido em consideração os aspetos enumerados só pode levar a revisões de que resultem versões melhoradas dos textos. No movimento de descoberta, de problematização e de contínuo repensar o pensado e reescrever o escrito espelhado pela escrita, deparamos com o que de verdadeiramente psicolinguístico a caracteriza. Através da revisão da escrita, vemos como a reformulação que dela advém coloca o pensamento ao serviço do pensamento e a escrita ao serviço da escrita. O vaivém provindo do diálogo entre a escrita e o pensamento confere à escrita uma natureza metacognitiva que a alavanca para uma posição que nos mostra à saciedade o seu poder da ordem da cognição e a sua participação na progressiva instalação de uma reserva cognitiva. O exercício mental que resulta da busca da harmonia, em termos formais e de signifi-

cado, que se almeja que emana da escrita está bem condensada numa passagem de Murray (2013: 2) em que este autor identifica a escrita com a mais disciplinada e reveladora forma de pensamento.

O exposto reforça a ideia inicialmente apresentada neste texto segundo a qual se deve criar nos jovens o hábito da escrita para que possam recolher dessa rotina os dividendos cognitivos de que necessitarão indubitavelmente numa fase mais avançada da vida. Se os jovens conseguirem exercer uma prática regular de escrita que lhes permita que transitem, quando tal se verifique, de uma escrita “monofónica” para uma escrita “alta-fidelidade”, na terminologia de Snowdon (2002), de uma escrita pobre em densidade de ideias para uma escrita não redundante e rica de conteúdo, de uma escrita desarticulada para uma escrita articulada, de uma escrita sem voz própria para uma escrita que se reverta numa polifonia bem orquestrada e fundamentada, só nos poderemos regozijar com o esforço que possam ter feito. Deve por isso transmitir-se aos jovens que a escrita também é um trabalho, uma luta, e que o seu exercício constante suportado pelas leituras mais apropriadas a cada situação dará os seus frutos. Não virão a ser todos grandes escritores; porém, podem vir a adquirir uma capacidade de manipulação da escrita que os torne críticos e os conscientize para o que deve ser feito em prol de uma escrita que cumpra os seus principais objetivos.

A escrita não é o resultado da aplicação de uma fórmula. Ela é um movimento, um processo que vive da aplicação recursiva dos subprocessos que o integram sem obediência por consequência a um alinhamento rigoroso e fixo. A escrita corresponde de facto a um trabalho exigente. Parte dele é visível; mas outra parte, talvez porque mais profunda, é invisível. Quanto à revisão, tida como a última etapa nos modelos de processo linear da escrita que obedeçam a uma fórmula, vista como o momento da autópsia, da limpeza do que foi redigido até ao momento (Sommers 1979 e Faigley & Witte 1981), ao rejeitar a sua sujeição a uma fórmula rígida, assume um lugar privilegiado no processo da escrita. Mais, como refere Murray (2013), identifica-se com o início do processo e não com o seu termo ou, como acrescenta Sommers (1992), ganha uma nova alma, um novo corpo.

Temos pois de oferecer condições ao escritor/escrevente para que não resista à revisão com receio de se expor (ver Murray 2013). O ato de rever é, na verdade, um ato pleno de potencialidades e de extrema abrangência. Conforme adianta Murray, o ato de rever não se confina a corrigir erros, porque “[r]evision – re-seeing – is how the writer sees the world and understands its meaning” (2013: 4).

A concluir, podemos afirmar que a escrita é um processo complexo que se alimenta da sua prática continuada. Dito diferentemente, como nota Murray, “writing comes in the writing” (2013: 28), “[w]riting produces writing” (2013: 30). Nessa prática, cabe destacar a reescrita como parte integrante e inseparável do processo da escrita. Isto porque, retomando Murray, “[w]riting is rewriting” (2013: 2) e ambas (a escrita e a reescrita) são pensamento (2013: 5 e 30). Não se pense todavia que a escrita se identifica com um pensamento relatado. Nesta altura, não resistimos a citar Murray (2013: 48): “Writing is not reported thought. Writing is more important than that. It is thinking *itself*.” Posto que, ao mesmo tempo que se processa a escrita-reescrita, se ativa o pensamento por seu intermédio (ver Murray 2013: 50), é impossível não considerar o que o ato de escrever implica de cognitivo.

Ter recorrido a Murray para finalizar este texto, que pretende fazer sobressair o subprocesso revisão do processo cognitivo da escrita, e deixar uma resposta afirmativa à pergunta contida no seu título justifica-se inteiramente em nossa opinião porque os seus ensinamentos contribuem sem qualquer equívoco para desvelar o jogo de relações existente entre a cognição e a escrita, ou seja, o movimento que nos apresenta a escrita no que ela possui de mais psicolinguístico.

AGRADECIMENTOS

São aqui devidos agradecimentos a todos os autores dos trechos usados para documentar este texto.

REFERÊNCIAS

- Allen, Sarah. 2010. The inspired writer vs. the real writer. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press, 34-44. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>.
- Boscolo, Pietro; Mason, Lucia. 2001. Writing to learn, writing to transfer. In: Tynjälä, Päivi; Mason, Lucia; Lonka, Kirsti (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 83-104.
- Bruner, Jerome S. 1971. *The relevance of education*. New York: W. W. Norton and Co. Referido por Emig (1977: 122, nota 1).
- Bunn, Mike. 2011. How to read like a writer. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press, 71-86. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>.

- Charlton, Colin. 2011. The complexity of simplicity: invention potentials for writing students. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press, 102-121. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>.
- Chenoweth, N. Ann; Hayes, John R. 2003. The inner voice in writing. *Written Communication*. 20: 99-118.
- Craik, Fergus I. M.; Bialystok, Ellen. 2010. Bilingualism and aging. Costs and benefits. In: Lars Bäckman; Lars Nyberg (Eds.). *Memory, aging and the brain. A Festschrift in honour of Lars-Göran Nilsson*. Hove and New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 115-131.
- Crowley, Sharon. 1977. Components of the composed process. *College Composition and Communication*. 28 (2) (May, 1977): 166-169.
- Crystal, David. 2001. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Lemos, Marion (Molly). 2002. *Closing the gap between research and practice: foundations for the acquisition of literacy*. (41pp.). Australian Council of Educational Research, Ltd. (ACER). Disponível em: http://research.acer.edu.au/literacy_numeracy_reviews/1; acessado a 06-05-2013.
- Dethier, B. 2013. Foreword. Donald M. Durray, Master Craftsman. In: D. M. Murray. *The craft of revision*. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, xi-xx.
- Emig, Janet. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28 (2) (May, 1977): 122-128. [Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/356095>. Accessed: 11/06/2009 11:15].
- Faigley, Lester; Witte, Stephen. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*. 32 (4) (Dec., 1981): 400-414.
- Flower, Linda S.; Hayes, John, R. 1980a. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 31-50.
- Flower, Linda & Hayes, John R. 1980b. The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*. 31 (1) (Feb., 1980): 21-32.
- Flower, L.; Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32 (4) (Dec., 1981): 365-387.
- Galbraith, David. 2009. Cognitive models of writing. *gfl-journal*. 2-3: 6-22. Disponível em: <http://www.gfl-journal.de/2-2009/galbraith.pdf>; acessado a 28 de abril de 2013.
- Geschwind, Norman. 1965. Disconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*. LXXXVIII: 237-294.
- Giles, Sandra L. 2010. Reflective writing and the revision process: what were you thinking? In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press, 191-204. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>.

- Girolami-Boulinier, Andrée. 1987. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (I): 30-47.
- Hand, Brian M.; Prain, Vaughan; Yore, Larry. 2001. Sequential writing tasks' influence on science learning. In: Tynjälä, Päivi; Mason, Lucia; Lonka, Kirsti. (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing. Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 105-129.
- Hayes, John R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. Michael Levy; Sarah Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-27.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3-30.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*. 41 (10): 1106-1113.
- Hayes, John R.; Nash, Jane G. 1996. On the nature of planning in writing. In: C. Michael Levy; Sarah Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 29-55.
- Hyland, Ken. 2006. *Medical Discourse: Hedges*. Elsevier Ltd, 694-697. Disponível em: http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Medical-discourse_early-genres14th-and-15th-centuries.pdf; acedido em 26-12-2012.
- Irvin, L. Lennie 2010. What is "academic" writing? In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press, 3-17. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>; acedido a 5 de agosto de 2013.
- Kemper, Susan; Sumner, Aaron. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16 (2): 312-322.
- Kemper, Susan; Greiner, Lydia H.; Marquis, Janet G.; Prenovost, Katherine; Mitzner, Tracy L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*. 16 (2): 227-239.
- Köpke, Barbara. 2004. Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. 17 (1): 3-30.
- Lanham, Richard A. 2006. *Revising prose*. Fifth edition. New York: Pearson Longman.
- Lessner, Steven; Craig, Collin 2010. "Finding your way in": invention as inquiry based learning in first year writing. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press, 126-145. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>; acedido a 5 de agosto de 2013.
- Luria, A. R.; Yudovich, F. Ia. 1971. *Speech and the development of mental processes in the child*. Ed. Joan Simon. Baltimore: Penguin. Referido por Emig (1977: 122, nota 1).
- Manly, Jennifer J.; Schupf, Nicole; Tang, Ming-X.; Stern, Yaakov. 2005. Cognitive decline and literacy among ethnically diverse elders. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*. 18 (4) (December 2005): 213-217.

- Marcuschi, Luiz A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.
- McCutchen, Deborah. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: Charles A. MacArthur; Steve Graham; Jill Fitzgerald (Eds.) *Handbook of writing research*. Paperback edition. New York, London: The Guilford Press, 115-130. (Edição original: 2006).
- Murray, Donald M. 1972. Teach writing as process. Not product. *The Leaflet*: New England Association of Teachers of English, 1972. Reprinted in *Cross-Talk in Composition Theory*, 2nd ed. Victor Villaneuva, ed. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2003, 3-6. Referido por Dethier (2013: xiv).
- Murray, Donald M. 1978. Write before writing. *College Composition and Communication*. 29 (4) (Dec. 1978): 375-381.
- Murray, Donald M. 1997. *The craft of revision*. 3rd Edition. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers. Referido na página 2 de 4 do documento: *Revision. Why Revision?* (4 pp.). Disponível em <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>, a 05-01-2007.
- Murray, Donald M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning.
- Odell, Lee. 1980. Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 139-154.
- Odicho, Edward Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2 (1): 3-28.
- Paradis, Michel. 2006. More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics*. 19: 195-208.
- Perl, Sondra. 1980. Understanding composing. *College Composition and Communication*. 31 (4) (Dec. 1980): 363-369.
- Piaget, Jean. 1971. *Biology and knowledge: an essay on the relations between organic regulations and cognition processes*. Chicago: University of Chicago Press. Referido por Emig (1977: 124, nota 7).
- Piaget, Jean. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Archives de Psychologie*. XLVII (183): 237-249.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2010a. A leitura/escrita na universidade e para lá do seus muros. In: Maria João Marçalo; Maria Célia Lima-Hernandes; Elisa Esteves; Maria do Céu Fonseca; Olga Gonçalves; Ana Luísa Vilela; Ana Alexandra Silva (Eds.) *II SIMELP: Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 108-133.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2010b. Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*. 1 (1): 103-132.

- Pinto, Maria da Graça L. C. 2012. A leitura e a escrita na Universidade. Até onde pode ir o papel da Universidade na sua otimização? (Simpósio 39). In: Roberval Teixeira e Silva; Qiarong Yan; Maria Antónia Espadinha; Ana Varani Leal (Eds.) *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. CD-ROM, 900-907.
- Pinto, Maria da Graça L. C. 2013. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. 48 (1) 1 (jan./mar. 2013): 116-126.
- Pourjalali, Samaneh; Skrzynecky, E. M.; Kaufman, James C. 2009. The creative writer, dysphoric rumination, and locus of control. In: Scott Barry Kaufmann; James C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 23-40.
- Riley, Kathryn P.; Snowden, David A.; Desrosiers, Mark F.; Markesbery, William R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*. 26: 341-347.
- Rohman, D. G. 1965. Pre-writing. The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*. 16 (2) (May, 1965): 106-112.
- Rose, Mike. 1980. Rigid rules, inflexible plans, and the stifling of language: a cognitivist analysis of writer's block. *College Composition and communication*. 31 (4) (Dec., 1980): 389-401.
- Rosenberg, Karen. 2011. Reading games: strategies for reading scholarly sources. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 2. Anderson SC: Parlor Press, 210-220. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>; acedido a 5 de agosto de 2013.
- Singer, Jerome L.; Barrios, Michael V. 2009. Writer's block and blocked writers: using natural imagery to enhance creativity. In: Scott Barry Kaufmann; James C. Kaufman (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-246.
- Snowdon, David. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: how we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate. Paperback edition (Original edition: 2001).
- Snowdon, D. A.; Greiner L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 903 (issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease): 34-38. Article first published online: 30 Jan 2006. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x/pdf>; acedido em 12-07-2011.
- Soares, Magda. 2001. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 2.^a edição, 4.^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sommers, Nancy. 1978. Response to Sharon Crowley, "Components of the composing process". *College Composition and Communication*. 29 (2) (May, 1978): 209-211.

- Sommers, Nancy. 1979. The need for theory in composition research. *College Composition and Communication*. 30 (1) (Feb., 1979): 46-49.
- Sommers, Nancy. 1980. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*. 31 (4) (Dec., 1980): 378-388.
- Sommers, Nancy. 1982. Responding to student writing. *College Composition and Communication*. 33 (2) (May, 1982): 148- 156.
- Sommers, Nancy, 1992. Between the drafts. *College Composition and Communication*. 43 (1) (Feb., 1992): 23-31.
- Sommers, Nancy. 2006. Across the drafts. *College Composition and Communication*. 58 (2) (Dec., 2006): 248-257.
- Stern, Yaakov. 2002. Critical review. What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 8: 448-460.
- Trim, Michelle D.; Isaac, Megan Lynn 2010. Reinventing invention: discovery and investment in writing. In: Charles Lowe; Pavel Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: readings on writing*. Vol. 1. Anderson SC: Parlor Press, 107-125. Disponível no site: <http://writingspaces.org/essays>; acessado a 5 de agosto de 2013.
- Urbano, Hudinilson 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: Dino Preti (Org.) *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. Projetos Paralelos – NURC/SP. 2.^a edição. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Verhaeghen, Paul. 2003. Aging and vocabulary scores: a meta-analysis. *Psychology and Aging*. 18 (2): 332-339.
- Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and language*. Trans. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar. (Cambridge: The M.I.T. Press). Referido por Emig (1977: 122, nota 1).
- Zamel, Vivian. 1982. Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*. 16 (2) (Jun., 1982): 195-209.

IV PARTE

**Recensões de obras sobre a revisão
da escrita e a modalidade na escrita
científica**

Richard A. LANHAM. *Revising Prose*. Fifth Edition.
New York: Pearson Longman, 2006.
166 pp.
ISBN: 0-321-44169-9

A primeira edição de *Revising Prose* de Richard Lanham data de 1979 e a primeira edição de *Revising Business Prose*, do mesmo autor, foi publicada em 1981. O meu contacto com estas obras não foi, infelizmente, direto. Na verdade, tive conhecimento do termo “lard factor” e da fórmula desenhada para a sua obtenção através de um curso subordinado ao tema *Language and Cognition*, ministrado pela Professora Ruth S. Day, que frequentei em 1982 na Universidade de Maryland no âmbito do *LSA Linguistic Institute*.

Aprendi, então, como calcular o “lard factor” em frases e subsequentemente em textos, aplicando algumas das regras do método paramédico de Lanham (2006: x), com base numa fórmula que consistia em “dividing the difference between the number of words in the original and the revision by the number of words in the original” (Lanham 2006: 4). Está em causa uma revisão que toma por base a frase (ver Lanham 2006: vii e 21) tentando economizar a atenção reclamada para ser compreendida.

O interesse que despertou em mim esse olhar para a prosa motivou-me uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto recorrendo aos meios de que então dispunha. A possibilidade de se aplicar à prosa um “método paramédico” (ver Lanham 2006: x) para “curar” frases “doentes”¹ contribuiu também para abordar a escrita nas minhas aulas numa outra perspetiva, procurando mostrar aos estudantes até onde se pode ir na revisão das produções escritas sem perder de vista que, assim como acontece com o colesterol (ver Grant-Davie 1995: 1), não é de excluir a existência de gordura boa e de gordura má na prosa.

Por outras palavras, era interessante passar aos estudantes a mensagem de que rever não é compor e que, até certo ponto, é possível usar algumas regras que permitam rever o que foi escrito melhorando o produto em termos estilísticos (ver Lanham 2006: iv). Acrescentaria, no entanto, que não serão completamente de excluir relações entre o estilo e o conteúdo.

Dedicar, nesta revista de Didática de Línguas, algum espaço à quinta edição

¹ A este propósito ver o documento *A Cure for wordiness. Richard Lanham's paramedic method for sick sentences*, disponível na web em: <http://www.ryerson.ca/~ru341/handouts/lanham.pdf> (2 p.); acedido em 14-05-2012

de *Revising Prose* de Richard Lanham (2006) afigura-se-me de toda a pertinência não só porque a escrita é uma presença inevitável no ensino e aprendizagem de línguas, bem como inclusivamente na aprendizagem ao longo da vida, mas também porque a frequência com que se encontram textos, de alunos e de não alunos, com frases “doentes”, tendo em vista esta forma de examinar a prosa, nos obriga a atuar no intuito de os textos escritos se tornarem mais transparentes, menos obscuros, e por conseguinte de compreensão mais fácil. As palavras e as ideias devem portanto dialogar abertamente e sem rodeios para que desse confronto não provenha nem ruído ao longo do percurso inerente à escrita, nem no que será o seu produto final. Serve assim a revisão, enquanto processo cognitivo da escrita (ver McCutchen 2008:115), para avaliar, mas não de modo superficial, esse diálogo. Na opinião de Murray (1997), a revisão deve antes ser tida como uma grande aventura no que respeita à mente, revelando uma atuação da ordem da psicolinguística ao colocar em articulação as palavras e as ideias num processo de reformulação conducente ao fim almejado.

A quinta edição de *Revising Prose* (2006), como se lê no *Prefácio*, traz de novo em relação às anteriores o facto de, para além das alterações próprias de uma nova edição, reunir num só volume *Revising Prose* e *Revising Business Prose*, na medida em que o autor deixou de considerar a “business prose” um estilo separado merecedor de um tratamento especial (Lanham 2006: viii).

Esta publicação corresponde, como escreve Lanham (2006: 116), a um “hands-on guide, not a theoretical discussion”. Adverte ainda o autor que “*Revising Prose* provides [the guidance to learn to revise]. It does not tell the whole story but it does tell you how to begin.” (Lanham 2006: iv). Sabem os que conhecem a obra em apreço que a chave da revisão está no Método Paramédico (PM²) (Lanham 2006: x), que encarna um papel central em *Revising Prose* (ver Lanham 2006: vii).

Revising Prose começa por um prefácio (*Preface*), dividido em 9 secções, das quais ressaltaria a seguinte passagem da primeira secção “«All writing is rewriting», goes the cliché. OK. Here’s the book for it. It offers a collective writing philosophy that a group can easily and quickly learn to share.” (Lanham 2006: iv-v). Além disso, contém 8 capítulos (Capítulo 1: *Action* (pp. 1-20); Capítulo 2: *Attention* (pp. 21-34); Capítulo 3: *Voice* (pp. 35-55); Capítulo 4: *Skotison!* (pp. 56-67); Capítulo 5: *Business Prose* (pp. 68-86); Capítulo 6: *Professional Prose* (pp. 87-110); Capítulo 7: *Electronic Prose* (pp. 111-123); Capítulo 8: *Why Bother?* (pp. 124-134)), um apêndice (*Appendix*) (dividido numa parte

² Do inglês, “Paramedic Method” (Lanham 2006: x).

com o título *Terms* (pp. 135-145), que mais não é do que um glossário destinado aos menos familiarizados com a terminologia usada, e noutra parte intitulada *Exercises* (pp. 147-164), com exemplos que remetem para um trabalho de diagnóstico e de revisão) e um *Index* (pp. 165-166).

A chave de toda a metodologia com vista à revisão da prosa preconizada por Richard Lanham reside então no seu PM que consiste em 8 regras de que relevo sobretudo a regra 3 “Find the *action*. [*Who’s kicking who?* (Lanham 2006: 17)]”, a regra 5 “Start fast – no slow windups” e a regra 6 “Read the passage aloud with emphasis and feeling” (Lanham 2006: x). Estas regras são efetivamente fulcrais para os diferentes exemplos de prosa a que o autor se reporta quando pretende tornar a escrita menos hermética e a sua leitura mais compreensível e rápida.

Ainda que todas as regras do PM venham a ser convocadas sempre que Lanham acha imprescindível, transcrevi as regras 3, 5 e 6 porque julgo que são as que devem merecer uma atenção especial por parte dos nossos estudantes e de outros agentes da escrita. Com efeito, não é invulgar depararmo-nos com longos parágrafos que nada contribuem para a tradução mais ajustada das ideias e para uma melhor compreensão da mensagem, não só porque em alguns casos a (necessária) *ação* (ver acima regra 3) se encontra mesmo ausente, mas também porque noutros casos abundam os encaixes, sob forma de relativas ou de subordinadas, antes da referida *ação* para que aponta Lanham, impedindo produções escritas compreensíveis (relativamente aos encaixes e suas repercussões na memória, ver Kemper & Sumner 2001: 313).

Do primeiro capítulo (*Action*), sobressai a importância que o autor atribui à *ação* real, à necessidade de ir direto ao assunto e de evitar um ritmo monótono. Lanham socorre-se então das cinco primeiras regras do PM (“1. Circle the prepositons. 2. Circle the «is» forms. 3. Find the *action*. Who’s kicking who? 4. Put this action in a simple (not compound) active verb. 5. Start fast – no slow windups.” (Lanham 2006: 14). Utiliza exemplos para esclarecer o que pretende e também para ilustrar o uso com propriedade de “is”.

No segundo capítulo (*Attention*), o autor destaca a regra 6 do PM (“Read the passage aloud with emphasis and feeling” (Lanham 2006: 34)), uma vez que é sua intenção sublinhar a economia da atenção, ou seja, a importância de as ideias deverem ser veiculadas tendo em conta a atenção de quem a elas se expõe. Lanham apresenta exemplos que submete ao seu método, com o fim de mostrar como, depois de serem revistos, a sua leitura passa a exigir um menor esforço de atenção.

No capítulo três (*Voice*), Lanham faz apelo ao ritmo e ao som. Escreve mesmo: “I’m suggesting that writers should become self-conscious about the

sound of words” (Lanham 2006: 38). Nesta altura, atendendo a que a dimensão da frase pode desempenhar um papel que não deve ser ignorado (ver Lanham 2006: 42), são também chamadas a intervir as duas últimas regras do PM: “7. Write out each sentence on a blank screen or sheet of paper and mark off its basic rhythmic units with a «/». 8. Mark off sentence length with a «/».” (Lanham 2006: 42). Os exemplos constantes deste capítulo demonstram bem o que o autor quer transmitir. A frase que a seguir transcrevo resume com exatidão, é esse o meu parecer, o que Lanham pensa a este respeito: “Prose that is not voiced becomes shapeless and unemphatic in the same way that an unexercised muscle loses its tone” (Lanham 2006: 55).

O quarto capítulo (*Skotison!*) convida a parar para rever, para sentir as várias produções escritas. Mais uma vez, estamos perante um capítulo documentado com variados exemplos.

O quinto capítulo (*Business Prose*) apela em particular para as cinco primeiras regras do PM. Lanham afirma no fim do primeiro parágrafo: “Business prose ought, therefore, to be *verb-dominated* prose, lining up actor, action, and object in a causal chain, and lining them up fast” (Lanham 2006: 68). As ações nas frases como as ações nos negócios não podem demorar mais do que o necessário (ver Lanham 2006: 71). Para o autor, cada frase descreve um programa de ação (ver Lanham 2006: 76). Espera-se, portanto, que este tipo de prosa não gere confusão. Diversos exemplos são apresentados e revistos na defesa de uma prosa de onde sobressaíam com nitidez as ações, os atores e as relações entre eles.

No capítulo sexto (*Professional Prose*), surge a referência ao carácter obscuro da prosa de alguns profissionais. Lanham aconselha revisões da prosa que tornem mais evidente a ação principal e que façam com que as frases comecem sem grandes preâmbulos. As primeiras cinco regras do PM são novamente evocadas no sentido de melhorarem as produções escritas. Tal como noutros capítulos, neste também surgem exemplos para os quais o autor propõe revisões. Independentemente das matérias, Lanham insiste que a prosa não deve obscurecer o pensamento e deve ser passível de ser entendida por todos.

O capítulo sétimo (*Electronic Prose*) mostra-nos a abertura do autor às novas tecnologias da informação e da comunicação, que, na sua opinião, nos possibilitam revisões mais rápidas e a obtenção mais célere da percentagem de “lard factor” existente num texto. A vantagem que Lanham vê no texto eletrónico torna-se visível na seguinte passagem: “Revision means exactly this oscillation between looking *at* and looking *through* a prose surface. The natural logic of electronic text leads more naturally to this *at/through* oscillation than does

print, and so invites revision in a way fixed print does not.” (Lanham 2006: 113-114). Quanto à aplicação da regra 6 do PM, para este estudioso a tarefa encontra-se simplificada num ambiente multimédia. De acordo com Lanham, a revisão em meio eletrónico será mais acessível, mais criativa, mais divertida e lança mesmo mais desafios (ver Lanham 2006: 123).

No último capítulo (*Why Bother?*), o autor questiona a oportunidade da aplicação do PM em prosas aparentemente confusas. Interroga-se mesmo por que razão se deve querer ver num mundo cego (Lanham 2006: 124). Adianta porém que talvez seja bom ver mais do que os outros. Avança ainda que, quando perdemos tempo a adicionar gordura na nossa prosa, corremos o risco de fazer também com que a atenção de quem lê se disperse, com implicações a nível da economia da atenção. Por outro lado, acha que não será pior colocar a palavra certa no bom momento e tentar que o que se escreve resulte transparente.

A finalizar, o autor escreve que “Prose style, then, cannot be reduced to a set of simple rules about clarity, brevity, and sincerity.” (Lanham 2006: 133). Na realidade, como Lanham observa, ele não é menos complicado do que o restante comportamento humano porquanto o integra e serve para o exprimir (ver Lanham 2006: 133).

O livro *Revising Prose* de Lanham (2006) acaba por ser um guia para converter por via da revisão o *Official Style* – designação que este estudioso atribui ao estilo burocrático que, em seu entender, domina o discurso escrito dos dias de hoje –, num inglês simples (“plain English”) (Lanham 2006: v). É natural também que ambos os estilos devam ser conhecidos por forma que quem escreve possa adaptar-se às circunstâncias e atingir as ideias que subjazem a cada um deles para poder substituir um pelo outro.

Trata-se sem dúvida de uma obra que nos faz pensar a escrita e que nos ensina a revê-la obedecendo a regras que a tornem numa prosa límpida e passível de um rápido acesso às ideias que lhe servem de ponto de partida. Por outro lado, revela-se também digno de nota o modo como Lanham chama a atenção de quem escreve para o ritmo, para a sonoridade, para as aliterações, para a repetição de estruturas semelhantes, para o uso abusivo de auxiliares, para o pouco rigor no uso dos termos, para o comprimento das frases, para a necessidade de articular adequadamente ideias com o seu consequente efeito nas frases, a fim de que a prosa não dê lugar a uma leitura penosa. Lembraria até que o leitor pode correr o risco de não compreender o que lê quando está face a uma escrita que oferece dificuldade em encontrar a ação principal no caso de esta se situar após vários sintagmas posicionais ou mesmo após ora-

ções relativas ou subordinadas. Não me abstenho mesmo de afirmar que uma prosa com essas características não torna improvável que quem pratica uma escrita desse teor seja levado a cometer o erro de omitir a ação principal, deixando assim o seu pensamento inacabado. Interessa sublinhar como Lanham não se esquece de mencionar a escrita hermética de profissionais com responsabilidade na sociedade, que, consciente ou inconscientemente, a tornam, em certos casos, incompreensível ou então de difícil compreensão.

Só posso naturalmente aconselhar a leitura de *Revising Prose* de Lanham. O seu *Método Paramédico* deveria ser aplicado às frases que dele carecem, com as devidas adaptações às línguas em análise, para que com essa aplicação se obtenha uma prosa com menos “lard factor” e capaz de atingir os objetivos que qualquer tipo de escrita se propõe. Acabaria reforçando a premência de estudar o que representa o “lard factor” em cada língua e de ter presente que este fator só começará a fazer sentido quando quem escreve já apresenta uma prosa capaz de ser submetida ao método que conduz à sua obtenção.

REFERÊNCIAS

- Grant-Davie, K. 1995. *Functional redundancy and ellipsis as strategies in reading and writing*. JAC 15.3 Utah State University (20 p.). Disponível na web em: <http://jac.gsu.edu/jac/15.3/Articles/4.htm>; acessado em 28-03-2005.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*. 16 (2): 312-322.
- Lanham, R. A. 1979. *Revising prose*. New York: Scribner.
- Lanham, R. A. 1981. *Revising business prose*. New York: Scribner.
- Lanham, R. A. 2006. *Revising prose*. Fifth Anniversary Edition. New York: Pearson Longman. Obra em análise.
- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, Chapter 8, 115-130 (Original edition: 2006).
- Murray, D. M. 1997. The craft of revision. 3rd edition (August 1997). Harcourt Brace, referido no documento intitulado *Revision. Why revision?* (pp. 1 e 2 de 4). Disponível na web em <http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>; acessado em 05-01-2007.

Donald M. MURRAY. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition.
Boston: Wadsworth. Cengage Learning, 2013. xxi + 261pp.
ISBN-13: 978-0-8400-2885-3
ISBN-10: 0-8400-2885-7

*As I begin this fifth edition, I admit surprise that while moving toward 80 years of age,
I feel the same seductive fascination with the writing process that I felt
when I was a boy scratching letters in the dirt with a stick,
unable to read or to write,
but determined to decode the mystery of written language.*

Murray (2013: xxi)

A presente obra – *The craft of revision* –, editada pela primeira vez em 1991, constitui um documento de leitura indispensável para todos os que fazem da escrita profissão ou que a ela recorrem como instrumento de trabalho. Trata-se, na verdade, de um livro da autoria de uma personalidade que marcou o ensino da escrita, que ajudou a criar um programa de composição na Universidade de New Hampshire e que, enquanto escritor, foi distinguido com o Prémio Pulitzer em 1954. As palavras que ocorrem no título da obra organizada por Newkirk e Miller (Eds. 2009) – *The essential Don Murray: Lessons from America's greatest writing teacher* – (ver Dethier 2013: xx) provam devidamente o que Donald Murray terá sido como professor quando transmitia métodos destinados a melhorar a escrita e assim deixava transparecer o que esta postula como atitude. A sua carreira de sucesso não o cristalizou, não lhe refreou o fascínio que sentia pela escrita como processo (ver Murray 2013: xxi). Escreve mesmo, já perto dos seus 80 anos, no prefácio à 5.^a edição de *The craft of revision*: “I am still young at the writing desk, amazed at the joy – yes, that’s the right word – of taking out, putting in, and moving words around so they instruct and surprise me and, I hope, the reader” (Murray 2013: xxi). Sobressaem desta citação o labor inerente à escrita como processo e a sedução que este representa para quem vê na escrita – “the most disciplined form of thought” na opinião de Murray (2013: 50) – uma atividade que não cessa de incitar o pensamento e o espaço de uma união que se estima exata entre as ideias que se almejam disseminar e as palavras recuperadas para o efeito. Está assaz latente no que acaba de ser aludido o que significa a arte de rever, concretizável através da revisão. Não será casual que o autor, na página 20 desta edição de *The craft of revision*, se valha das palavras de Hemingway quando este escritor afirmava que a revisão

“«is getting the words right»” (Murray 2013: 20). A propósito desta frase de Hemingway, convirá avançar que, como aponta Dethier (2013: xv) na secção *Generosity* do “Foreword” que acompanha o livro que estamos a apresentar, um dos hábitos de Murray consistia em coligir citações dos seus autores preferidos, material que ele sentia prazer em compartilhar. Resulta também evidente em variados momentos da obra em foco (ver Murray 2013: 21, 43, 119, 123, 131, 223, 224) como a revisão – a pré-escrita, a escrita, a reescrita, a leitura, a releitura – implica uma cumplicidade entre a escrita e a leitura (ver, a respeito da cumplicidade, Pinto 2012a, 2013), que sentimos emergir como as duas faces de uma mesma moeda nos seguintes fragmentos extraídos de *The craft of revision*: “Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting” (Murray 2013: 21) ou “Writing is a reading act. We read what we write as we write it.” (Murray 2013: 43). A escrita corporiza então uma duplicidade de papéis, porquanto o agente da escrita é também leitor e, por força, o primeiro leitor (Murray 2013: 223) (ver, entre outros, Libra 2001; Lanham 2006; Pinto 2013).

Donald Murray escreveu *The craft of revision* dois anos antes da sua morte em 2006 (ver Dethier 2013: xii e xx) e anuncia no primeiro capítulo da atual edição, talvez para estupefação de muitos em virtude da invulgaridade do que nos confessa, que se trata de um livro diferente “because the author is still learning to write” (Murray 2013: 5). Por seu lado, Dethier (2013: xx), no “Foreword” à obra em discussão – um texto notório sobre Murray enquanto ser humano e intelectual –, adverte que o seu autor concebeu este livro já tarde na sua carreira (1991, data da 1.^a edição), depois de ter verificado que “«prewriting» would have to become «rewriting» for many writers” (Dethier 2013: xx).

O título *The craft of revision* sublinha e traz para a cena um dos processos cognitivos principais do processo da escrita, nomeadamente o terceiro se tivermos em atenção a ordem que nos é em geral proposta (“planning, translating, and reviewing/revision”) (ver, entre outros, Hayes 1996: 2; Fabbretti & Zucchermaglio 2002: 61; McCutchen 2008: 115; Pinto 2010: 111-113). Esse processo cognitivo associado à escrita tinha também já sido destacado de forma marcante por Richard Lanham (2006) na sua obra *Revising prose*, publicada pela primeira vez no fim dos anos setenta do século XX (ver também Pinto 2012b).

É lícito sublinhar nesta oportunidade a referência à escrita como processo. No dizer de Dethier (2013: xiv), Donald Murray, ao colocar o foco na escrita como processo e não como produto, terá marcado, com a sua publicação de 1972, intitulada *Teach writing as process, not product*, o “unofficial birth of the writing process movement” (Dethier 2013: xiv), tornando-o, de acordo com a mesma fonte, a voz do movimento. Aliás, só se podem mesmo retirar ensina-

mentos da observação de Murray segundo a qual “most problems with writing *products* could be traced to writing *process*” (Dethier 2013: xiv).

O papel atribuído por Murray e por Lanham à revisão – o terceiro principal processo cognitivo do processo da escrita – atesta que a sua menção em último lugar não pode significar que lhe possa ser conferido um valor acessório, secundário, no decurso do processo da escrita (ver, para uma leitura crítica acerca da atribuição de uma simples ordem 1, 2, 3 aos processos cognitivos de planificação, tradução e revisão, Flower & Hayes 1981: 375). Não se infira porém que Murray e Lanham estão a forçar o estatuto da revisão. De facto, baseado em Berkenkotter, Dethier (2013: xiv) conclui que “about half of Don’s «writing» time consisted of planning and other prewriting activities” e que “«revising and planning [...] were virtually inseparable»” (Berkenkotter & Murray 1983: 162, referido por Dethier 2013: xiv). Vemos desta maneira como os três principais processos cognitivos acima focados não podem, nem devem sujeitar-se a qualquer ordem linear rígida. Eles são perfeitamente convocáveis sempre que o processo de escrita tal exija na medida em que o recurso a todos eles, no ato de escrita, acaba por se tornar uma imposição (ver Flower & Hayes 1981: 375 ss.). Quando Murray escreve, no início de *The craft of revision*, que “[r]evision is not the end of the writing process but the beginning” (Murray 2013: 1), ressei com nitidez como a ordem em que costumam aparecer os principais processos cognitivos do processo da escrita não é fixa. Finalmente, não é já a planificação que lidera. Ela vai alimentar o trabalho requerido pela pré-escrita; esta, por sua vez, prepara uma escrita que vive de reescritas – baseadas em revisões –, as quais podem ter de se valer novamente do que está por detrás da pré-escrita.

A revisão – o rever, a reescrita – começa, para o autor, antes de se colocarem palavras numa folha de papel, porquanto reescrever se identifica com pensar (ver Murray 2013: 5), o que implica que a reescrita está ligada à pré-escrita, antecedendo ambas a primeira versão do texto (ver Murray 2013: 2). Encontra justificação, neste enquadramento, o seguinte excerto extraído da primeira página do capítulo 1 de *The craft of revision*: “First emptiness, then terror, at last one word, then a few words, a paragraph, a page, finally a draft that can be revised” (Murray 2013: 1). Nesta passagem emerge com um relevo particular a manobra conjunta do pensamento e da escrita que convive num primeiro momento com o vazio, depois com algum terror, em seguida com a primeira palavra e progressivamente com algumas palavras até atingir a versão do texto que, através de revisões – quantas vezes sucessivas porque imprescindíveis, apoiadas decerto na retoma de outros processos cognitivos da escrita como pro-

cesso –, permitirá “descobrir e clarificar um significado” que se procurava (Murray 2013: 31). A escrita equipara-se portanto ao pensamento que, como lembra Murray (2013: 30), também não começa pela conclusão. A inevitabilidade da conjugação dos principais processos cognitivos consignados no modelo clássico do processo da escrita força à prática de um exercício comparável a uma verdadeira arte, justificando assim parte do título desta obra de Murray. Ademais, essa conjugação inexorável também nos leva a pensar que a revisão, termo que figura também no título, não pode existir separadamente dos outros processos cognitivos da escrita como processo, mas sim como um processo que tanto vive dos restantes como também os nutre. De regresso ao texto de Murray, as frases que se seguem delinham claramente como deve ser encarada a prática da escrita a fim de que quem escreve se sinta cada vez mais confortável quando o faz: “the writing comes in the writing” (Murray 2013: 28), “Writing produces writing” (Murray 2013: 30).

Esta edição de *The craft of revision* (“Fifth Anniversary Edition”) configura, em nosso entender, uma justa homenagem a Donald Murray. A 5.^a edição tinha sido publicada em 2004 e a presente edição pretende prestar um tributo singular a quem viveu a escrita com uma paixão muito própria. Coube a Brock Dethier, da *Utah State University*, redigir o Prólogo (“Foreword”) desta publicação comemorativa. Quem ler a obra compreenderá rapidamente a razão da escolha deste redator. Donald M. Murray não teria sido seguramente mais bem retratado, nas suas diversas facetas, por outra pessoa. Trata-se de um texto que cumpre na íntegra a função de “pay tribute” a uma personalidade a quem todos os que o conheceram ou que o conhecem por intermédio da sua obra só podem assumir que lhe estão ou ficam de uma ou de outra forma devedores.

The craft of revision começa por uma dedicatória (p. iii), seguida pela relação dos conteúdos (*Contents*) (pp. iv-x), por um *Foreword* da autoria de Brock Dethier (pp. xi-xx), pelo *Preface* (pp. xxi-xxv), e por uma secção dedicada aos *Acknowledgments* (p. xxvi). A partir da página 1, começa a obra propriamente dita constituída por onze capítulos: *Chapter 1. Rewrite before writing* (pp. 1-23); *Chapter 2. How to get the writing done. Tricks of then writer’s trade* (pp. 24-31); *Chapter 3. Reading for revision* (pp. 32-43); *Chapter 4. Rewrite with focus* (pp. 44-74); *Chapter 5. Rewrite with genre* (pp. 75-118); *Chapter 6. Rewrite with structure* (pp. 119-132); *Chapter 7. Rewrite with documentation* (pp. 133-165); *Chapter 8. Rewrite to develop* (pp. 166-193); *Chapter 9. Rewrite by ear* (pp. 194-215); *Chapter 10. Rewrite with clarity* (pp. 216-251); *Chapter 11. The craft of letting go* (pp. 252-259). O *Index* ocupa as páginas 260-261.

No Prefácio, Murray revela o que a 5.^a edição de *The craft of revision* traz de

novo e quem tem sido o público desta sua obra. Lança ainda pistas para o seu uso em sala de aula com o objetivo de delas se poder retirar o maior benefício.

Como se pode constatar através dos títulos dos capítulos que integram o livro, são destacados de uma maneira muito peculiar os aspetos que devem ser respeitados por quem escreve e igualmente aduzidas as instruções fundamentais que qualquer docente que trabalhe a escrita nos seus cursos deve saber perfiar. Todos os capítulos encerram conteúdos ricos e pertinentes numa escrita convidativa própria de alguém com vocação não só para a escrita, mas também para o seu ensino. Quando vê nisso oportunidade, o autor tira partido de exemplos de possíveis escritas para documentar os diversos tópicos discutidos e não se coíbe de inserir histórias de caso (pp. 97-118; 211-215; 234-251), entrevistas a escritores com mais e menos experiência (pp. 18-23; 71-74; 127-132) e citações de variados escritores.

Constituiu nosso desígnio difundir, ao longo deste texto, o jogo de forças coniventes que Murray sente emanar dos principais processos cognitivos da escrita como processo e a razão pela qual ele chama especialmente a terreiro a revisão/reescrita. Por ser impossível ressaltar tudo o que nos atraiu nesta publicação, convocaremos alguns pontos que julgamos mais proveitosos para quem tem como missão o ensino da escrita ou a sua prática.

A propósito da ocorrência do termo “revisão” no título da obra *The craft of revision*, o capítulo 1, na secção intitulada “Why do we resist rewriting?”, contém porventura uma explicação para essa escolha e justifica a resistência natural que esse processo cognitivo pode oferecer. Na realidade, a nossa produção escrita faz parte de nós mesmos e não é impensável que se rejeite qualquer exercício de autoexposição quando a ela voltamos por meio de uma leitura que, quantas vezes, nos conduzirá de modo imperativo a uma ou mais reescritas e por conseguinte, assim se augura, a melhores escritas (ver Murray 2013: 2).

No capítulo 2, é enfatizada a necessidade de fazer com que a escrita se torne um hábito. Com efeito, se tal acontecer, não será difícil que se verifique que “Writing produces writing.” (Murray 2013: 30).

A *leitura* é um exercício fundamental para a revisão como avisa Murray no capítulo 3. Todavia, deve saber-se escolher o leitor de que necessitamos sob pena de não obtermos a ajuda aspirada. Não podemos contudo esquecer que “Writing is a reading act. We read what we write as we write it.” (Murray 2013: 43), o que nos converte de imediato num leitor singular da nossa escrita.

O capítulo 4 é dedicado ao *fôco*, ao que se ambiciona realmente emitir e de que forma. Importa por isso saber muito bem o que se quer discorrer para que se lhe dê o destaque preciso a fim de que resulte apelativo aos olhos do leitor.

Murray enumera diferentes pontos relacionados com o foco e sublinha o papel da informação recolhida para sustentar o significado a comunicar em função da perspectiva adotada. Transcrevemos, porque se nos afigura do maior interesse para os que nem sempre acolhem com agrado sugestões no sentido de eliminarem alguns materiais utilizados e que são dispensáveis, o seguinte trecho em que Murray anota que se deve ser seletivo no emprego dos documentos consultados e saber guardar o material trabalhado e não utilizado para outras ocasiões:

The material you have collected through research and the thinking you have done through writing that must be cut from the draft, however, is not wasted. It is all money in the bank. You may not spend it on this draft, but it is there, to be drawn in the future (Murray 2013: 67).

No capítulo 5, Murray invoca, dando diversos exemplos, a escolha do *género* visto que também ele é portador de significado.

O capítulo 6, por sua vez, é destinado à *estrutura* e ao que representa um desenho de estrutura que agrade ao leitor. Neste capítulo, fica de novo patente a importância de não se aceitar sem flexibilidade a ordem como são em geral citados os principais processos cognitivos do processo da escrita. Assim, escreve o autor:

Outlining is normally considered as only a planning activity, but my most helpful outlines are often made *after* the first draft. [...] It is, however, always helpful to outline during revision to reveal the structure of a draft, and then to design the structure that the draft must have to satisfy the reader (Murray 2013: 125).

Murray frisa ainda o empenho de adaptar a estrutura da versão que temos em mãos às pretensões do leitor mediante a alteração da posição das suas secções, a criação de novas secções, a eliminação de outras e mesmo o redesenho da estrutura inicial que poderá ter de ser abandonada (ver Murray 2013: 126).

No capítulo 7, o autor acentua a ligação da reescrita à pesquisa e escreve: “We think the scientist as a researcher but the effective writer is also a researcher” (Murray 2013: 133). Previne este estudioso que a informação introduzida tem de ser documentada e mostra as razões que nos levam a achar que é básico escrever com informação. Por um lado, a informação confere satisfação ao leitor; por outro lado, estabelece autoridade (ver Murray 2013: 140). Entre as variadas observações a respeito do papel da informação que podem ser encontradas neste capítulo, salientaremos a inevitabilidade de remeter a informação para a respetiva fonte e de a escolher com exigência.

O capítulo 8 é consagrado ao *desenvolvimento* e ao que ele retrata em termos de qualidade e criatividade da escrita. Murray fornece técnicas de desenvolvimento, menciona que a reescrita inicia com a releitura, recorda que a escrita é uma forma de pensamento crítico e que a informação deve estar bem localizada e distribuída com equilíbrio.

O capítulo 9 tem como objetivo dar voz ao ouvido. A música da linguagem é diversas vezes invocada e a *voz* – o estilo – vista como a música na linguagem (ver Murray 2013: 195). Para Murray, “voice isn’t just the sound of the voice, it is the way each person says things” (Murray 2013: 195). Conforme adianta este especialista da escrita, importa ouvir a própria escrita, ouvir a própria voz porque “Voice is the most important element in writing. It is what attracts, holds, and persuades your readers” (Murray 2013: 207). Por outro lado, cada situação também reclama uma dada voz (ver Murray 2013: 210).

No capítulo 10, é enfatizada a *clareza* em matéria de reescrita. O autor elenca vinte modos de abordar a versão do texto a que se chegou, aduz a atitude do escritor-editor, propõe uma entrevista com a versão de trabalho e formula soluções para os problemas mais comuns de editoração. A finalizar, enuncia os instrumentos de revisão e comparte com o leitor uma história de caso de um estudante. Começa com a versão original redigida por esse estudante e acaba com a revisão por ele efetuada depois de a primeira versão ter sido sujeita a uma editoração profissional. Também nos dá conta de como reagiu a essa intervenção.

No último capítulo, com o título “The craft of letting go”, o autor partilha com o leitor o receio de quem expõe o que escreve, o caráter obsessivo de que se pode revestir a correção e a contínua descoberta que se vive com cada uma das versões por que passa um texto escrito. O trecho que se segue ilustra o perfil de Murray e a voz da sua escrita, mostrando a sua coerência com o que preconiza ao longo de uma obra tão inspiradora como é *The craft of revision*:

Most of us become obsessive, compulsive, never-let-go rewriters because of the excitement and satisfaction of revision. We do not as often learn how little we know as how much we know. The act of revision ignites memory, connects information that we had never connected until we begin to rewrite. We could go on, revising this draft for a week, a month, a year, and some writers – or nonwriters – have gone on revising for a lifetime (Murray 2013: 256).

Convenhamos que tem forçosamente de chegar o momento em que a versão (dita definitiva) segue o seu caminho com vista a que nos sintamos livres

para voltar a escrever (ver Murray 2013: 259). Este é o recado final que nos deixa Murray em *The craft of revision*, uma obra cheia de ensinamentos, redigida por quem dominava magistralmente a escrita.

Que este nosso olhar sobre a obra *The craft of revision* desperte a vontade de a ler e de partir para uma prática da escrita tal como é advogada por Donald Murray, que se apresenta afinal, em nossa opinião, intensamente psicolinguística.

REFERÊNCIAS

- Berkenkotter, C.; Murray, D. M. 1983. Decisions and revisions: The planning strategies of a publishing writer and response of a laboratory rat: Or, being protocolled. *College Composition and Communication*. 34 (2): 156-172. Published by: National Council of Teachers of English. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/357403>; acedido em 31/01/2013 08:42.
- Dethier, B. 2013. Foreword. Donald M. Durray, Master Craftsman. In: D. M. Murray. *The craft of revision*. Boston: Wadsworth. Cengage Learning, xi-xx.
- Fabbretti, D.; Zucchermaglio, C. 2002. Scrivere all'università. Rappresentazioni e pratiche di scrittura degli studenti universitari italiani. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. II (1-2): 61-86.
- Flower, L.S.; Hayes, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32 (4): 365-387. Published by: National Council of Teachers of English. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/356600>; acedido em 07/12/2012 10:51.
- Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-27.
- Lanham, R. A. 2006. *Revising prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman.
- Libra, J. 2001. How to Write a Paper. Introduction to Scientific Work Seminar, Module 6. 11p. *International Study Course Environmental and Resource Management*, Brandenburg Technical University Cottbus, Germany.
- McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press, 115-130. Paperback edition (Edição original: 2006).
- Murray, Donald M. 1972. Teach writing as process, not product. *The Leaflet*: New England Association of Teachers of English. Reprinted in *Cross-Talk in Composition Theory*, 2nd ed. Victor Villaneuva, ed., Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 2003, 3-6. Referido por Dethier (2013: xiv).

- Murray, Donald M. 2013. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth. Cengage Learning. Obra em análise.
- Newkirk, T.; Miller, L. (Eds.) 2009. *The essential Don Murray: Lessons from America's greatest writing teacher*. Portsmouth, NH: Heinemann. Referido por B. Dethier (2013: xx).
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: M. J. Marçalo; M. C. Lima-Hernandes; E. Esteves; M. do C. Fonseca; O. Gonçalves; A. L. Vilela; A. A. Silva (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora, 108-133. ISBN: 978-972-99292-4-3. Disponível online: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg26/09.pdf>. Reimpresso no presente volume.
- Pinto, M. da G. L. C. 2012a. A leitura e a escrita na Universidade. Até onde pode ir o papel da Universidade na sua otimização? In: Roberval Teixeira e Silva; Qiarong Yan; Maria Antónia Espadinha; Ana Varani Leal (Eds.) *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. CDROM, 900-907. ISBN: 978-99965-1-035-9. Reimpresso no presente volume.
- Pinto, M. da G. L. C. 2012b. Recensão crítica de Richard A. LANHAM. *Revising Prose*. Fifth Edition. New York: Pearson Longman, 2006. 166 p. ISBN: 0-321-44169-9. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática das Línguas da Universidade do Porto*. 3: 147-151. Reimpresso no presente volume.
- Pinto, M. da G. L. C. 2013. A leitura e a escrita: um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*. 48 (1): 116-126. Reimpresso no presente volume.

Minna VIHLA. *Medical Writing. Modality in Focus*
Language and Computers: Studies in Practical Linguistics No 28
edited by Jan Aarts and Willem Meijs
Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V. 1999.
vii + 170 pp.
ISBN: 90-420-0708-7

Medical writing. Modality in focus realça a pertinência do estudo da escrita nas várias áreas profissionais e adverte para o facto de os que a usam deverem estar conscientes das suas características quando pretendem ser reconhecidos pelas respetivas comunidades profissionais. Sente-se, por parte da sua autora, Minna Vihla, uma preocupação particular com o ensino da escrita profissional/académica a falantes não-nativos do inglês, tida hoje como *língua franca* em ciência, se desejarem que os seus trabalhos sejam publicados. Essa preocupação educativa ocorre logo no primeiro parágrafo da *Introduction* e é retomada na *Conclusion* quando esta estudiosa adianta que o conhecimento das convenções textuais da escrita profissional “is a tool not only for the **beginning scholar** but for all using and producing disciplinary texts” (p. 138). (Sublinhado meu.)

A obra em análise não apresenta qualquer informação biográfica sobre Minna Vihla; todavia, à medida que se avança na sua leitura, torna-se notória a proximidade de quem a escreveu à escrita médica e não só numa perspectiva linguística. Ora ela é efetivamente médica conforme se pode ler em Siemund (2003: 82)¹.

Medical writing. Modality in focus representa bem o testemunho de um profissional da medicina que sente que as produções textuais da sua área denotam as intenções dos seus autores, de acordo com os diferentes géneros e seguindo as convenções exigidas, e devem, apoiadas nomeadamente nas expressões modais que nelas figuram, suscitar o fim almejado nos leitores.

Autores como, por exemplo, Vázquez e Giner (2009) e Guimarães (2009) também estudam na escrita académica, embora em disciplinas distintas da medicina, a *modalidade*, mais concretamente os reforços (“boosters”) e os atenuadores/evasivas (“hedging”), designadamente em artigos científicos. O livro de Vihla distingue-se porém desses estudos por se refugiar num domínio que se desdobra em variados géneros que jogam diversamente com a *modalidade* consoante o público-alvo e que é muito prático (Siemund 2003: 82).

¹ *Medical writing. Modality in focus* corresponde a uma versão revista da tese de doutoramento defendida por Vihla na Universidade de Helsínquia em 1998 (ver Siemund 2003: 83).

A escolha da área disciplinar da medicina para este estudo é de saudar, porquanto a escrita médica vive muito da *modalidade* a diferentes níveis. Convirá contudo especificar o que a autora entende nesta obra por escrita médica. Num dos extremos dessa escrita, ela localiza o discurso científico e, no outro, os textos dirigidos ao público em geral. Entre os dois polos, situa os textos que se destinam a clínicos e a estudantes (Vihla 1999: 37-38). Dependendo dos destinatários e dos conteúdos a transmitir, variará naturalmente a *modalidade*.

No prefácio, quando Vihla refere a dificuldade que representa encontrar a melhor resposta à pergunta “«What can I answer to a patient who is afraid of having cancer?»” (Vihla 1999: vii) que lhe foi colocada por um colega, acompanhamos a sua sensibilidade relativamente ao uso adequado da *modalidade* neste tipo de situação e porventura também na vida corrente. Apesar de, conforme profere, as expressões modais já terem sido amplamente tratadas em linguística, o mesmo não se terá passado no discurso médico e nos seus vários géneros (Vihla 1999: 2). Perfilhando o pensamento desta estudiosa, teremos de admitir que as expressões modais merecem com efeito um estudo mais abrangente na medicina.

O tema principal desta obra é por conseguinte o estudo de alguns aspetos da *modalidade* na linguagem médica apoiado num *corpus* composto pelos géneros (textuais) a que a medicina nos habituou. O *corpus* em causa é o *Medicor*², composto por artigos científicos, editoriais, compêndios, manuais profissionais, guias de divulgação e artigos de divulgação (Vihla 1999: 3 e 37-38).

Medical Writing. Modality in Focus começa com as listas das tabelas e figuras (pp. iv e v) e prossegue com as abreviaturas usadas (p. vi). Tem um prefácio (p. vii), a (1.) *Introduction* (pp. 1-5), 14 capítulos (2 a 15) – que serão passados brevemente em revista após a sua identificação mediante os respetivos títulos e paginação – e a (16.) *Conclusion* (pp. 136-138). Por fim, surgem as *References* (pp. 139-151, os *Appendices* (N=3) (pp. 152-165), o *Index of authors* (pp. 166-168) e o *Index of subjects* (pp. 169-170). Não obstante o número de capítulos (2 a 15) ser significativo e o volume só possuir 170 páginas, importa dizer que, apesar de não serem, no geral, muito longos, os capítulos são densos e comportam, sempre que exigido, figuras, tabelas e exemplos adequados de (expressões) modais.

Depois de a autora nos dar uma breve panorâmica da obra na (1.) *Introduction* (pp. 1-5), no capítulo 2. *Professional languages and genres* (pp. 6-16) justifica, baseada numa boa fundamentação bibliográfica, a necessidade de estudar as

² Trata-se de um *corpus* constituído por textos médicos americanos com cerca de 400 000 palavras, mais precisamente 397 963 (Vihla 1999: 37).

linguagens profissionais em função do contexto de uso e termina com a alusão ao “género” como sendo “a central notion in current analyses of professional languages” (Vihla 1999: 14). Para esta cientista, na sua obra, o “género” refere-se a uma classificação “based on text-external criteria” (ver, a este propósito, Vihla 1999: 14). Finaliza o capítulo anunciando que os mencionados géneros foram estudados por meio de métodos linguísticos que se baseiam num *corpus* e que, neste estudo, o discurso médico é visto como uma coleção de textos que representam variados géneros, desde artigos científicos a artigos de jornais e de revistas não dirigidos a leitores profissionais. A abordagem adotada é comparativa quanto aos géneros e, para tal, são comparados os géneros do *corpus* em causa entre si e com outros *corpora* através de uma análise quantitativa.

O capítulo 3. *Modality* (pp. 17-35) oferece um enquadramento teórico importante, já que a autora familiariza o leitor com diferentes expressões modais, destacando graus de modalidade que traduzem níveis de comprometimento (desde a impossibilidade à necessidade passando pela possibilidade) e tipos de modalidade (epistémico, dinâmico e deontico). Vihla foca a sua atenção sobretudo nos usos epistémico e deontico, relacionados respetivamente com a pesquisa e a prática, enquanto aspetos da medicina. Por fim, sublinhando o papel deste capítulo em termos do enquadramento teórico do estudo em análise, escreve esta investigadora: “The analytical distinctions presented in this chapter form the basis for the empirical part of the work” (p. 35).

O capítulo 4. *Materials and methods* (pp. 36-45) integra os aspetos metodológicos. São descritos vários *corpora*; no entanto, o estudo de *corpus* que figura nesta obra centra-se nas diferenças entre grupos de textos que representam diversos géneros na área da medicina. O contexto de uso também deve ser convocado porque, segundo a autora, interessa observar de que forma as expressões modais “reflect the disciplinary context of language” (p. 37)³. Os géneros são classificados em diretivos, argumentativos e expositivos⁴ e são evo-

³ O *Medicor* comporta 179 textos divididos em textos profissionais (artigos científicos e editoriais, amostras de compêndios e de manuais) e textos de divulgação (artigos de jornais e de revistas e amostras de guias). Só figuram textos contemporâneos americanos por causa da sua elevada divulgação, assinados por, pelo menos, um autor de língua inglesa pertencente a uma instituição americana para tornar o *corpus* representativo, no dizer de Vihla, de um “native-level English” (ver Vihla 1999: 38).

⁴ Exemplos de géneros diretivos: amostras de manuais e compêndios clínicos nos textos profissionais e amostras de guias nos de divulgação; exemplos de géneros argumentativos: artigos científicos e editoriais nos textos profissionais; exemplos de géneros expositivos: compêndios científicos nos textos profissionais e artigos de divulgação nos textos de divulgação (ver Vihla 1999: 40).

cados dois aspetos de variação de registo: o genérico e o intratextual. A análise das expressões modais – divididas em expressões de possibilidade, de probabilidade/certeza e prescritivas – inclui uma parte não-semântica e uma parte semântica. As ferramentas estatísticas utilizadas na análise do material e as técnicas de procedimento seguidas são também divulgadas.

No capítulo 5. *Modals* (pp. 46-50), Vihla principia a exposição dos resultados quantitativos e aduz os modais mais frequentes em conformidade com os géneros.

Da sinopse do capítulo 6. *Expressions of possibility* (pp. 51-55), sobressai que as expressões de possibilidade e as expressões de possibilidade epistémicas são mais frequentes nos textos diretivos do *corpus*. Para a autora, “This suggests that directive medical texts aim at covering all possible situations the reader may encounter” (p. 55).

O capítulo 7. *Indicating a higher degree of commitment* (pp. 56-61) trata de um material mais argumentativo: as expressões de probabilidade e certeza são mais comuns nos editoriais e as expressões mais “experimentais” nos artigos científicos.

O capítulo 8. *Obligations and recommendations* (pp. 62-66) coloca-nos diante de expressões prescritivas, especialmente características dos textos profissionais diretivos. Não obstante a amostra ser reduzida, Vihla avança que o uso de expressões modais nos compêndios clínicos assemelha-se ao seu emprego nas amostras de manuais profissionais. Na escrita não-diretiva, as frequências desses modais são similares. Este capítulo vem documentado com exemplos de linguagem prescritiva e de (semi-)modais deônticos ocorrentes no *Medicor*.

O capítulo 9. *Intratextual variation* (pp. 67-72) visa mostrar a variação entre diferentes secções dos artigos científicos e dos artigos de divulgação e editoriais. Depois da análise que nos é oferecida, fazem todo o sentido as seguintes palavras de Vihla: “Unlike in research articles, significant intratextual variation was not observed in the editorial and popular articles of *Medicor*” (p. 72).

No capítulo 10. *Comparing corpora* (pp. 73-83), a autora compara o que se passa com o uso das expressões modais no *Medicor* e noutros *corpora* como, por exemplo, o *Lancaster*, o *Brown* e o *British National Corpus* e conclui que, embora os *corpora* difiram uns dos outros, os modais são utilizados de um modo particular em certos géneros de escrita médica, o que os distingue do que se passa no inglês “não-especializado”, que compreende vários domínios de uso da língua.

O capítulo 11. *Textual dimensions of medical genres* (pp. 84-88) aponta as elevadas frequências de modais típicos de uma escrita que implica envolvi-

mento (por oposição a uma escrita informativa) nos textos médicos diretivos e para o uso de modais típicos de uma escrita persuasiva nos manuais profissionais, nos compêndios clínicos e, numa menor escala, nos editoriais. Explora em seguida o uso de pronomes e de conjunções nos diversos géneros.

O capítulo 12. *Pragmatic aspects of modality* (pp. 89-101) alerta para o estudo da linguagem tendo em conta o contexto de uso. São analisadas expressões modais utilizadas com o objetivo de indicar não comprometimento, fiabilidade e cortesia, funcionando como atenuadores (“hedges”) para mitigar as afirmações. Vihla anota ainda que os termos estatísticos também podem ser usados para aumentar a força argumentativa do texto. O capítulo encerra com uma análise qualitativa dos atenuadores num artigo científico, demonstrando o seu papel para lá do de outras expressões epistémicas já consideradas.

O capítulo 13. *Argumentation in medical texts* (pp. 102-118) evidencia a relevância das expressões modais no discurso argumentativo. Vihla avança que os editoriais usam estratégias interpretativas e que os artigos científicos devem depender mais de estratégias experimentais em consonância com a sua estrutura textual. No fim do capítulo, é-nos facultada uma análise qualitativa de extratos de um artigo científico e de um editorial.

No capítulo 14. *Modality and the disciplinary context of medicine* (pp. 119-125), ressaltam três partes. Na primeira, os modais deonticos são examinados na qualidade de indicadores de normas profissionais. Na segunda parte, a autora apresenta os contextos científico e clínico e caracteriza a escrita de cada uma dessas vertentes. A terceira parte reporta-se ao que Vihla chama “socialization into the profession” (p. 124)⁵.

O capítulo 15. *Medical genres* (pp. 126-135) exhibe uma hierarquia funcional dos géneros médicos e os seus diversos papéis na medicina. Ao género meta-textual a que pertencem os editoriais, Vihla acrescenta dois novos géneros de escrita médica: as revisões sistemáticas e os resumos de artigos científicos ou revisões escritos por terceiros (“value-added abstracts”)⁶. O capítulo termina com uma secção intitulada “Medicalization” que diz respeito aos anúncios⁷ (um outro possível “género médico” de acordo com Vihla 1999: 135) que se

⁵ Entendida pela autora como a familiarização do principiante com a experiência da comunidade científica por meio de compêndios científicos que usam as expressões modais numa escala que visa essencialmente uma função formativa profissional (Vihla 1999: 124-125).

⁶ Ver Vihla 1999: 129-130; relativamente aos modais presentes nos comentários dos “value-added abstracts”, consultar a Tabela 15, p. 131.

⁷ Os anúncios estão normalmente relacionados com produtos alimentares, habitações e tipos de vida (Vihla 1999: 132-135).

servem da linguagem médica para persuadir ou, com argumentação baseada em fontes, para assegurar autoridade.

Na (16.) *Conclusion* (pp. 136-138), Vihla sintetiza todo o percurso feito ao longo da obra realçando os aspetos científico e prático da medicina e o que implicam baseados nas expressões modais utilizadas. O aludido espírito pedagógico da autora encontra-se reforçado no seguinte excerto: “Awareness of linguistic features typical of a certain genre or register is one of the skills especially needed in the academic world where written language is the main form of distributing information” (Vihla 1999: 138).

Medical Writing. Modality in Focus, além de nos dar uma análise cuidadosa da *modalidade* na escrita médica, mostra o papel que a sua autora atribui às expressões modais na escrita académica⁸ e nas variadas linguagens específicas. A abordagem de Vihla contribui assim para olharmos a *modalidade* como uma variável que ajuda a reforçar a credibilidade que deve emanar dos textos científicos, para lá da que advém de um recurso rigoroso às fontes (ver Paradis 2006), as quais, tomando por base *Medical Writing. Modality in Focus*, podem ser enquadráveis na cortesia.

A tarefa empreendida por Vihla não foi fácil. A própria autora, embora se justifique, escreve: “It might be argued that the findings of the semantic analyses are biased because only one analyser was used in the present work.” (p. 43). Na verdade, só uma pessoa com muita familiaridade com textos médicos pode discriminar, em passagens menos transparentes, a *modalidade* que o autor de um texto quis conferir a uma certa expressão modal que possa abranger *modalidades* distintas. A formação de Vihla conferiu-lhe porém a capacidade para desvelar o que um leitor menos preparado pode achar opaco.

A densidade de *Medical writing. Modality in focus* compensa a sua (menor) extensão, seja global, seja de cada capítulo. Não interferindo tal facto na qualidade da obra, penso que esta teria beneficiado se Minna Vihla tivesse optado por agrupar em partes os 14 capítulos que a integram obedecendo aos seus conteúdos⁹.

A análise, com base no *Medicor*, da disposição da *modalidade* nos diferentes géneros e no interior de cada género na escrita médica foi muito bem conse-

⁸ Sobre o ensino da leitura académica, ver Figueiredo-Silva (2001).

⁹ Excluindo a *Introduction* e a *Conclusion*, os restantes 14 capítulos da obra (2 a 15) poderiam dividir-se em três partes. A primeira encerraria o enquadramento teórico e iria até ao capítulo 5. A segunda parte seria dedicada à análise quantitativa dos resultados (capítulos 6 a 11). A terceira parte diria respeito a uma análise mais de ordem qualitativa e integraria os capítulos 12, 13, 14 e 15.

guida em *Medical writing. Modality in focus*, fazendo com que esta obra se destine, em minha opinião, a um público especializado não restrito, quer porque o seu conteúdo interessa a linguistas que trabalhem com *corpora*, com a análise de discurso, com a semântica, particularmente no que concerne aos modais, ou com a escrita e suas implicações, quer porque encerra ensinamentos inestimáveis sobre a escrita médica para os (futuros) profissionais da área da medicina.

Enquanto linguista e ex-colaboradora de um laboratório de estudos da linguagem num hospital da cidade do Porto, só posso recomendar a leitura de *Medical writing. Modality in focus*.

REFERÊNCIAS

- Figueiredo-Silva, M. I. R. de 2001. Teaching academic reading: some initial findings from a session on hedging. *Proceedings of the Postgraduate Conference 2001 – Department of Theoretical and Applied Linguistics*. The University of Edinburgh, 1-13. Disponível em: <http://www.lel.ed.ac.uk/~pgc/archive/2001/Isabel-Figueiredo-Silva01.pdf>; acessado em 9 de junho de 2012.
- Guimarães, M. S. de A. 2009: *Escrita acadêmica e avaliação: o uso de reforços e atenuadores em artigos científicos publicados em inglês por pesquisadores brasileiros*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Tese para a obtenção do Título de Doutor em Linguística Aplicada. Disponível em: [http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/\\$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO); acessado em 2 de junho de 2012.
- Paradis, M. 2006. More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue? *Journal of Neurolinguistics* 19 (3): 195-208.
- Siemund, R. 2003. Minna Vihla. *Medical writing. Modality in focus* (Language and Computers: Studies in Practical Linguistics 28). Amsterdam – Atlanta, GA.: Rodopi, 1999, xii + 170 pp. ISBN 90-420-0708-7. *ICAME Journal* 27: 82-89. Disponível em: <http://icame.uib.no/ij27/review7.pdf>; acessado em 9 de junho de 2012.
- Vázquez, I.; Giner, D. 2009. Writing with conviction: the use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 22: 219-237. Disponível em: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13822/1/RAEI_22_14.pdf; acessado em 9 de junho de 2012.
- Vihla, M. 1999. *Medical Writing. Modality in Focus*. Amsterdam – Atlanta, GA: Editions Rodopi B. V. Obra em análise.

MARIA DA GRAÇA LISBOA CASTRO PINTO é Professora Catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto desde 1991. Obteve o grau de Doutor em Linguística Aplicada (Psicolinguística e Neurolinguística) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 1984. Recebeu o Prémio Gulbenkian de Ciência em 1986 com a obra *Abordagem a alguns aspectos da compreensão verbal na criança. Estudo psicolinguístico genético do Token Test e de materiais de metodologia complementar*, publicada pelo Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) em 1988.

De 1977 até 1995, colaborou no Laboratório de Estudos da Linguagem do Serviço de Neurologia e Neurocirurgia do Hospital de São João (Porto), dirigido pelo Professor Doutor Celso Cruz.

De 1979 até 1998, investigou e publicou trabalhos sobre a linguagem oral e escrita (produção e compreensão) em crianças europeias falantes de línguas diferentes, conjuntamente com Andrée Girolami-Boulinier, Professora de Ortofonía na *Faculté de Médecine Pitié-Salpêtrière* (Paris) e ortofonista no *Hôpital de St. Vincent de Paul* (Paris).

De 1998 a 2001, exerceu as funções de Vice-Reitora da Universidade do Porto.

Fundou o Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto em 2006, sendo a docente responsável pelo referido programa.

É membro honorário da *International Society of Applied Psycholinguistics* desde 2014.

É Diretora da revista *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*.

É autora de livros, bem como de capítulos em livros e de artigos publicados em Portugal e no estrangeiro sobre temáticas de seu interesse em termos de leção e de investigação.

capflup

C07

OS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO - capflup - SÃO CONSTITUÍDOS POR TEXTOS E EXERCÍCIOS ELABORADOS POR DOCENTES DESTA FACULDADE COM O OBJETIVO DE AGILIZAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

ESTE INSTRUMENTO DIDÁTICO VISA O APROFUNDAMENTO DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS, A ARTICULAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO E A APLICAÇÃO, A PROMOÇÃO DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EFICAZ E DINÂMICA.

A escrita. O papel da universidade na sua otimização

OS TEXTOS INCLUÍDOS NESTA PUBLICAÇÃO REALÇAM A NECESSIDADE DE SE INVESTIR NA ESCRITA POR MEIO DE TRABALHOS ACADÉMICOS, GÉNERO TEXTUAL COM O QUAL OS ESTUDANTES NEM SEMPRE SE ENCONTRAM MUITO FAMILIARIZADOS. PRETENDE-SE, DESSA FORMA, CONFERIR-LHES A OPORTUNIDADE DE PRATICAREM A ESCRITA: UMA ATIVIDADE QUE REPRESENTA UMA MAIS-VALIA EM TERMOS COGNITIVOS, UMA VEZ QUE RECLAMA DE QUEM A EXERCE UMA DISCIPLINA DE PENSAMENTO, QUE SE TRADUZ NUM INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM ÚNICO CONDUCENTE À DESCOBERTA, AO CONFRONTO DE PONTOS DE VISTA E À PROBLEMATIZAÇÃO. IMPORTA ASSIM OFERECER AOS ESTUDANTES UM PERCURSO QUE OS PREDISPOHA PARA A AUTONOMIA TAMBÉM NA ESCRITA, TRADUZIDA NA CAPACIDADE DE ESCREVEREM TEXTOS QUE CONTENHAM UMA VOZ PRÓPRIA BASEADA NUMA ANÁLISE CRÍTICA DA INFORMAÇÃO TRABALHADA E NÃO SEJAM UMA MERA REPRODUÇÃO BLOQUEADORA DESSA VOZ.

FORTEMENTE RESPONSÁVEIS PELA ESCRITA DE ALGUNS DOS TEXTOS CONSTANTES DESTA LÍNGUA FORAM SEM DÚVIDA OS ENSINAMENTOS RETIRADOS DOS ESCRITOS DE SNOWDON E COLABORADORES ACERCA DO PAPEL QUE A QUALIDADE DE ESCRITA NA JUVENTUDE PODE VIR A TER NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA RESERVA COGNITIVA MAIS TARDE NA VIDA. ACONTECE CONTUDO QUE, PARA ATINGIR UMA ESCRITA COM QUALIDADE QUANDO SE É JOVEM, DEVEM CRIAR-SE CONDIÇÕES PARA TAL. JUSTIFICA-SE POR ISSO A OCORRÊNCIA NESTA ANTOLOGIA DE TEXTOS QUE APONTEM PARA O QUE DEVE SER FEITO EM FASES INICIAIS DA EXISTÊNCIA.

SE É A UNIVERSIDADE O LOCAL PRIVILEGIADO DE INTERVENÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO A FIM DE OTIMIZAR O DESEMPENHO DOS SEUS ESTUDANTES ATRAVÉS DE UMA ABORDAGEM ÀS MATÉRIAS QUE TAMBÉM PASSE POR UMA ESCRITA BASEADA NUMA LEITURA MUITO EXIGENTE DAS FONTES RECOMENDADAS E QUE ABRA A VIA À DESCOBERTA, ENTÃO O TÍTULO DESTA VOLUME – *A ESCRITA. O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA SUA OTIMIZAÇÃO* – NÃO DEIXA DE SE REVELAR APROPRIADO.

C07

capflup

U. PORTO

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA