







# A linguagem ao vivo

TEXTOS SELECCIONADOS DE

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

ORGANIZADORES

**ISABEL MARGARIDA DUARTE, OLÍVIA FIGUEIREDO, JOÃO VELOSO**

**Título:** *A linguagem ao vivo*

**Autora:** Maria da Graça L. Castro Pinto

**Organizadores:** Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo, João Veloso

**Edição:** Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Ano de Edição:** 2009

**Concepção gráfica:** Sereer – Soluções Editoriais

**ISBN:** 978-972-8932-45-9

**Depósito Legal:** 299702/09

Outubro de 2009

# Índice

<b>Nota introdutória.....</b>	<b>7</b>
<b>Nota informativa: origem editorial dos textos deste volume .....</b>	<b>9</b>
<b>Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio.....</b>	<b>11</b>
<b>No princípio era a comunicação .....</b>	<b>27</b>
<b>O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia.....</b>	<b>43</b>
<b>Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro .</b>	<b>63</b>
<b>O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos.....</b>	<b>95</b>
<b>ICT implications in a learning setting.....</b>	<b>131</b>
<b>O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa .....</b>	<b>153</b>
<b>Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings .....</b>	<b>189</b>
<b>The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process .....</b>	<b>211</b>



# Nota Introdutória

Neste livro, encontrará o leitor alguns dos mais marcantes textos da sua autora, Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, professora catedrática da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Há muito tempo que a obra da autora em domínios interligados como a psicolinguística (fundamental e aplicada), a neurolinguística e a linguística aplicada (a domínios como a educação e a reeducação, não ignorando, em escritos mais recentes, o interesse pelas questões linguísticas associadas aos processos de envelhecimento) influencia, inspira e encoraja estudiosos destas mesmas áreas.

Esta foi a primeira razão que nos levou a propor à Faculdade de Letras da Universidade do Porto a publicação desta colectânea: o interesse que a produção científica da autora suscita junto de um número muito grande de leitores, provenientes não só do mundo académico e do domínio da linguística mas também de outras áreas (professores, terapeutas e psicólogos, nomeadamente).

Com efeito, alguns dos textos aqui dados à estampa, não obstante o seu enorme interesse, não chegavam ainda ao conhecimento mais vasto de todos quantos deles pretendessem abeirar-se devido principalmente ao facto de se encontrarem publicados em livros ou revistas de circulação muito restrita, por vezes sem distribuição comercial em Portugal e/ou ausentes de muitas bibliotecas portuguesas. Enquanto docentes, não raras vezes deparámos com esta dificuldade: sabendo que a leitura de alguns dos textos aqui publicados seria uma ajuda preciosa para os nossos estudantes, verificávamos que esse contacto com os textos da Professora Maria da Graça Pinto nem sempre se concretizava devido à inacessibilidade das fontes originais. Esta lacuna, que gostaríamos de atenuar com este projecto editorial, constituiu a segunda motivação que nos levou a avançar com a ideia do presente livro.

Os capítulos aqui reunidos abordam, como verificará o leitor atento, temas diversos. A todos eles é comum uma característica que aqueles que foram estudantes da Professora Maria da Graça Pinto saberão decerto reconhecer como uma das suas marcas na relação com o trabalho científico: o rigor e a exaustividade com que, para a exposição de qualquer matéria, os diversos pontos de vista são criticamente analisados, aprofundados e postos em confronto. Este aspecto é particularmente patente na fundamentação bibliográfica que

acompanha cada artigo, conferindo a todas as propostas da autora uma solidez teórica e uma segurança argumentativa que tornam todos estes textos fontes credíveis e indispensáveis para a compreensão aprofundada dos tópicos neles explorados.

Fruto da formação da autora em vários domínios e da sua familiaridade com diversas orientações teóricas e metodológicas – na linguística, na psicolinguística, na neurolinguística, na linguística clínica, com estudos sobre a linguagem oral e escrita feitos junto de sujeitos em vários estádios de desenvolvimento e sofrendo de diversas patologias e com numerosos estudos feitos sobre aspectos educacionais –, a concepção que a autora nos apresenta da linguagem é o da linguagem *in vivo*. Por outras palavras: a linguagem, na vasta obra da Professora Maria da Graça Pinto, não é redutível a um sistema abstracto de formas e estruturas completamente independentes das circunstâncias sociais e humanas em que essas formas e estruturas se embrenham na “vida” dos falantes, em todas as suas dimensões.

Este entendimento está patente no título de um livro de 1994 em que são também reunidos alguns textos esparsos da autora: *Saber Viver a Linguagem*. Concordámos que o mesmo transparecesse para o título deste mesmo volume: *A linguagem ao vivo*.

Com a sua publicação, queremos prestar um serviço a todos quantos recebem uma lição de ciência com a sua leitura e prestamos uma homenagem amiga à autora.

Alguns agradecimentos são aqui devidos. Em primeiro lugar, à autora pelo assentimento que dispensou à iniciativa e pela colaboração que prestou fornecendo os textos originais e prestando alguns esclarecimentos relativos à fixação textual de algumas passagens. Agradecemos aos responsáveis pelas publicações em que os textos foram impressos pela primeira vez a autorização para os incluirmos nesta antologia. Finalmente, agradecemos ao Conselho Directivo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto o acolhimento que este projecto lhe mereceu e a disponibilização de todos os meios necessários à sua concretização.

Os organizadores

*Isabel Margarida Duarte,*

*Olívia Figueiredo,*

*João Veloso*



# Nota informativa: origem editorial dos textos deste volume

O capítulo “Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio” foi originalmente publicado em: G. M. Rio-Torto, O. M. Figueiredo & Fátima Silva (Coord.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005, I Volume, pp. 571-583.

O capítulo “No princípio era a comunicação” foi originalmente publicado em: R. Nunes (Coord.). *Perspectivas na integração da pessoa surda*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2000, pp. 221-239.

O capítulo “O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia” foi originalmente publicado em: *Português. Propostas para o futuro 1: Transversalidades*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 1999, pp. 9-31.

O capítulo “Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro” foi originalmente publicado em: N. B. Bastos (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP, 2004, pp. 283-317.

O capítulo “O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos” foi originalmente publicado em: *Revista da Faculdade de Letras do Porto. Língua e Literaturas*. II Série, Vol. XXII, 2005, pp. 337-372.

O capítulo “ICT Implications in a learning setting” foi originalmente publicado em: M. da G. Pinto & J. Veloso (Eds.). *Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, pp.59-75.

O capítulo “O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa” foi originalmente escrito para um livro, ainda inédito, a publicar pela UNICSUL (São Paulo, Brasil).

O capítulo “Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings” foi originalmente apresentado na *XVIIIth International Conference on Foreign and Second Language Acquisition. Multi-disciplinary perspectives of SLA studies* (Szczyrk, Polónia, Maio de 2006),

tendo sido aceite para publicação nos respectivos “Selected Papers” (volume ainda inédito)

O capítulo “The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process” foi originalmente publicado em: P. Ilieva-Baltova & K. Petrova (Eds). *Psycholinguistic Studies. Papers in honor of Prof. Dr. Tatiana Slama-Cazacu*. Sofia: Riva, 2007, pp. 127-150.

# Da Psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio

Data dos anos cinquenta do século XX – cf. o volume organizado por Osgood e Sebeok (1954) – aquilo que se poderia denominar o “acto de nascimento”/a “certidão de baptismo” de um novo domínio interdisciplinar: a psicolinguística (PL). Slama-Cazacu (1972: 14) lembra ainda, contudo, que já em 1951 se tinha realizado, na Universidade de Cornell, sob a égide do *Social Science Research Council*, um seminário que contou com a presença de especialistas de psicologia e de linguística e que tinha em vista clarificar as relações entre as duas ciências. Bronckart *et al.* (1983: 268), por sua vez, apontam 1952 como sendo a data da fundação oficial da psicolinguística, “criada” por Osgood, Carroll e Miller.

O objecto de estudo em questão – a saber: a linguagem, a comunicação –, em virtude da variedade de aspectos que abrange, desencadeou a necessidade de se proceder a uma abordagem que apostasse em perspectivas complementares. Surge desta forma uma nova ciência em resultado dos desafios lançados pelos novos modos de encarar esse objecto de estudo.

Não surpreende, portanto, que a 1 de Dezembro de 1953, data do prefácio à monografia “Psycholinguistics. A survey of theory and research problems”, organizada por Osgood e Sebeok (1954), os autores o concluam nestes moldes: “Aussi c’est avec quelque inquiétude que nous offrons ce plan grossier de ce qui devient un important sujet de recherche – la psycholinguistique.” (Slama-Cazacu 1972: 39).

Convirá, desde já, trancrever a definição (de trabalho) que era então proposta para a psicolinguística: “«psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators (...)»” (Osgood & Sebeok (orgs.) 1954: 4, cit. por Slama-Cazacu 1972: 14.)

Com efeito, o termo “psicolinguística”, que se considera de um modo geral cunhado nos anos cinquenta do século XX e com origem nos Estados Unidos, “refletiu uma necessidade real na evolução das ciências” (Slama-Cazacu 1979: 35). Poderá concluir-se, com Slama-Cazacu, que “não foi apenas um nome que ensejou uma disciplina nova” (Slama-Cazacu 1979: 35). Quer isto dizer que na primeira metade do século XX, e já mesmo no século XIX (cf. Slama-Cazacu

1972: 11 e ss.; 1979: 34 e ss.), a linguagem, por força da complexidade que lhe era própria, merecera já uma atenção muito particular na Europa por parte de variados estudiosos. Acontece, porém, que no volume organizado por Osgood e Sebeok (1954), conforme lembra Titone (1979: 22), “La psycholinguistique y apparaissait mieux définie dans son concept essentiel, dans ses méthodes et dans ses limites.”

Após a segunda guerra mundial, sentia-se que era urgente constituir uma nova disciplina. Segundo Slama-Cazacu (1972: 14), “Quand notre siècle fêtait son cinquantenaire, cette idée était donc «dans l’air».” O facto de algo «estar no ar» justifica também de certa forma a imagem usada por esta autora e por Titone quando se referem, em obras distintas, aos anos cinquenta do século passado como sendo os anos da adolescência desta disciplina. Slama-Cazacu (1972: 7-8) afirma: “La psycholinguistique, en vérité, n’est pas seulement jeune: elle possède les traits de l’adolescence.” Por sua vez, em Titone (1979: 22) lê-se: “La psycholinguistique devint adolescente à la publication des actes d’un célèbre symposium qui se tint à l’Université de l’Indiana (1953), et édités par un psychologue et un anthropologue linguiste, Osgood et Sebeok (1954).”

Não é pois de admirar que o percurso que se possa vir a traçar da Psicolinguística (PL) a partir do seu surgimento “oficial” (Osgood & Sebeok (orgs.) 1954) não se apresente despojado de conflitos que, na continuidade da imagem que é avançada por Slama-Cazacu e por Titone, também afectariam fases de crescimento para lá dos próprios da adolescência. Efectivamente, o quase meio século de existência oficial da PL espelha o traçado de um domínio de pesquisa que, depois de ter vivido épocas marcantes em termos de escolas/gerações (“stages”, nas palavras de Titone 1995: 42) defensoras de perspectivas teóricas distintas (mais ou menos preponderantes do ponto de vista psicológico ou linguístico, não excluindo a importância por vezes conferida ao contexto social da linguagem e da comunicação), chega curiosamente aos nossos dias também com a designação de “multidisciplinarily connected science” (Slama-Cazacu 1995). Slama-Cazacu afirma mesmo que “«Future Psycholinguistics (*and the present one included*) will be multidisciplinarily connected, or it will not exist at all».” (Slama-Cazacu 1995: 10).

Assumir a PL nas suas conexões multidisciplinares, ou seja, “involved *due to the form* (oral/written) of communication and to the *channels or instruments* used for conveying it” (Slama-Cazacu 1995: 18), implica questionar o grau de alcance da interdisciplinaridade (linguística e psicológica) que sempre defendeu como garante da sua autonomia, bem como repensar a actualidade dessa mesma interdisciplinaridade (cf. Slama-Cazacu 1979: 37; 1995: 13).

Se a PL se apresenta hoje como uma “multidisciplinarily connected science” torna-se quase compulsivo adoptar uma posição segundo a qual a PL e a Psicolinguística Aplicada (PLA) se devem entender numa complementaridade que surge como um necessário. A este respeito, Slama-Cazacu (1979: 37) avança: “[...] ligamos a PL teórica e as pesquisas fundamentais a uma PLA, por nós desenvolvida de forma tentativa e que procuramos fazer desenvolver ainda mais.” E Prucha (1994: 150) acrescenta: “Provided we accept the concept which has been developed by some European psycholinguists (...) as the base of psycholinguistic research, then *the applicability is included as an inherent quality of psycholinguistics.*” (Ver igualmente sobre este tópico Mininni & Stame 1994: 10.)

Uma tal concepção da PL obriga a que se (re)conheçam as áreas que com ela partilham o interesse pelo que se passa nos processos de codificação e decodificação de mensagens das mais diversas índoles, tendo em consideração “a *situação real da comunicação* no contexto relacional e dinâmico das trocas entre emissor(es) e receptor(es)” (Slama-Cazacu 1979, p. 62). Esta tomada de posição requer também que se esteja atento aos avanços gerais de ordem teórica e tecnológica no sentido de se tirar o maior partido de tais abordagens multidisciplinares. (No tocante à(s) (novas) tecnologia(s), ver, entre outros: Slama-Cazacu 1979: 65; Mehler & Noizet 1974: 22; Pinto 1999; *Journal of Psycholinguistic Research* 30 (3), 2001.)

De entre as áreas de pesquisa sobre as quais recaem as aplicações da PL, poderão destacar-se, a título exemplificativo, a compreensão e produção do discurso, a aquisição da língua materna, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a linguagem e a educação, os aspectos não-verbais da comunicação, a tradução, a semiótica numa perspectiva psicolinguística, o bilinguismo/plurilinguismo, a linguagem e o poder, os distúrbios e a terapêutica da linguagem, a análise do texto literário, as tecnologias da fala e os modelos da comunicação humana, os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias e a comunicação verbal, etc. (ver, entre outros: Slama-Cazacu 1994: 207; Slama-Cazacu 1995; Pinto 1999: 1-5; Pinto *et al.* (orgs.) 1999; Zafiu 2001). Realçaria neste contexto a preocupação, no âmbito do método dinâmico-contextual de Slama-Cazacu (1972; 1979; 1984), de considerar a análise dos textos literários quando se referem as áreas de aplicação da PL (ver ainda: Mey 1994; Scliar-Cabral 1988a; 1988b; 1989; 1991a: 152; 1991b; 1991c; 1992), e o facto de Slama-Cazacu (1979: 71) insistir nos benefícios advenientes para a estilística das análises e dos experimentos psicolinguísticos.

Algumas das áreas enumeradas possuem naturalmente um objecto de estudo próprio; no entanto, lucrarão por certo se vierem a ser também aborda-

das de um ponto de vista psicolinguístico. Gera-se, assim, como sugere Slama-Cazacu (1995: 20), “a «dynamic» analysis from both sides [por um lado, a PL dando mais atenção à relação que mantém com outras áreas, e, por outro lado, essas áreas reconhecendo que podem convergir para a PL, beneficiando com esse movimento]: *centrifugal* and *centripetal*, when taking Psycholinguistics as a reference point.”

A perspectiva até aqui esboçada remete para o método psicolinguístico defendido por Slama-Cazacu, o já referido método dinâmico-contextual (Slama-Cazacu 1972: 155), atendendo ao cunho explicativo da disciplina em causa (Slama-Cazacu 1979: 63) e ao seu interesse pela aplicação das generalizações a que chega (Slama-Cazacu 1979: 63). Na verdade, para esta autora “o objeto da PL inclui a mensagem, mas o estudo da mensagem implica a necessidade de se tomar em conta, como ponto de partida, a *situação real da comunicação* no contexto relacional e dinâmico das trocas entre emissor(es) e receptor(es), por seu turno, determinadas pelo conjunto situacional, pelo contexto compreendido tanto *stricto sensu* quanto em sua acepção mais ampla” (Slama-Cazacu 1979: 61-62). (Relativamente ao contextualismo, ver Moerk 1994.)

Esta opção pelo objecto e metodologia focados confere à PL a autonomia que sempre buscou para se impor enquanto domínio/área/disciplina/ciência (cf., entre outros: Bronckart 1977: 279-294; Bronckart *et al.* 1983: 272; Slama-Cazacu 1979: 37; 1995: 11 e ss.).

Considerar a PL uma “*unitary science*” (Slama-Cazacu 1995: 13), “a truly interdisciplinary endeavor” (Slobin 1979: 2), traduz sem dúvida a forma mais adequada de a assumir. De resto, a PL surge, em parte, para efectuar uma abordagem distinta da até então levada a cabo pela psicologia da linguagem (Bronckart 1977: 249). Deve pois ler-se com precaução toda e qualquer passagem em que se veja identificada a PL (“*approche du comportement langagier intégrant les analyses formelles de la linguistique aux modèles psychologiques, tant pour la formation des objectifs de recherche que pour l’interprétation des données expérimentales.*” (Bronckart 1977: 249)) com a psicologia da linguagem (“*cette [...] discipline est centrée essentiellement sur le langage en tant que conduite, ou comportement, et elle l’analyse en se référant exclusivement aux modèles de la psychologie générale.*” (Bronckart 1977: 249)). Slama-Cazacu (1985: 507) refere: «My own opinion, which I have expressed since the 1960s (...), is that **Psychologie du langage** (...) and **Psycholinguistics** are two **different names**, for two **different fields**: the first being an area (a branch) of **Psychology**, the second being an **interdisciplinary field**, an **autonomous** discipline (neither a branch of linguistics nor a branch of psychology).” (Ver ainda:

Battacchi 1964, referido por Slama-Cazacu 1972: 135-137; Slama-Cazacu 1972: 23; 1983: 373 e ss.)

Todavia, essa “identificação” pode ser vista, por exemplo, em Jakobson (1969, referido por Slama-Cazacu 1985: 506; 1970, referido por Slama-Cazacu 1972: 72), em Titone (1979: 20), em Hörmann (1971, referido por Slama-Cazacu 1985: 506), e, de uma certa maneira, no próprio título da obra de Foss & Hakes (1978).

De um modo extremamente lúcido, Fraisse (1963) interroga-se sobre o que pode ter de moderno o termo “psycho-linguistique”. E acaba por acrescentar que não pensa que esse termo queira unicamente substituir “psychologie du langage” ou “langage et pensée”. Para o autor, está antes em causa o “développement d’un secteur nouveau de recherches et de préoccupations qui a pour origine le développement parallèle et complémentaire de la linguistique et de la psychologie.” (Slama-Cazacu 1972: 55).

Por sua vez, Mehler & Noizet (1974: 7) afirmam a este propósito: “Psychologie du langage, psychologie linguistique, psycholinguistique, il peut paraître vain de substituer un terme à un autre pour désigner un champ de recherche qui [...] reste fondamentalement le même. [...] Mais un changement d’étiquette peut signifier aussi une transformation ou un renversement des relations entre disciplines voisines. De ce point de vue, chacun est conscient de l’importance fondamentale [...] de la conception que l’on se fait des relations entre psychologie et linguistique.” Afirmam ainda estes autores que toda a história da PL poderia assentar na história das relações entre a psicologia e a linguística.

Que se passava então antes do surgimento da psicolinguística, na qualidade de disciplina nova?

O interesse pelo estudo da linguagem já existia obviamente antes dos anos cinquenta e a consciência de que a linguagem era um objecto cuja complexidade exigia uma abordagem interdisciplinar também se fazia sentir. Acontece no entanto que, à altura, nem a psicologia apresentava a metodologia mais adequada ao objecto de estudo em apreço, nem a linguística tinha dado os passos imprescindíveis à compreensão da língua como sistema (ver Slama-Cazacu 1979: 34 e 35). Até aos anos cinquenta do século XX, isto é, até ao surgimento “oficial” da PL nos Estados Unidos, dando assim origem à designada primeira geração/escola da PL, os estudos no âmbito da psicologia da linguagem eram dominados, segundo Slama-Cazacu (1979: 5), “por um método de análise especulativa, impressionista, mais «filosofia» da linguagem que pesquisa experimental e exata dos fatos concretos.” Quanto aos estudos no âmbito

da linguística, estes não tomavam como objecto o discurso. O “fenómeno da comunicação” saía assim empobrecido nas duas perspectivas (cf. Slama-Cazacu 1979: 6). (Ver também Titone 1979: 28 e 29.)

A psicologia e a linguística não evidenciavam então a maturidade suficiente para estabelecerem a colaboração desejada e para delinearem os objectivos pretendidos (cf. Slama-Cazacu 1979: 34). Mas a PL como disciplina/ciência devia corresponder a um relacionamento franco, em que ambas as disciplinas/ciências (psicologia e linguística), não perdendo a sua autonomia, congregassem esforços no sentido de analisar um objecto com implicações nos dois domínios. Reveste-se de oportunidade transcrever a este respeito a seguinte passagem extraída do prefácio à obra de Osgood & Sebeok (orgs., 1954), datado de 1 de Dezembro de 1953: “Le développement de tout nouveau champ interdisciplinaire doit en fin de compte dépendre de jeunes chercheurs qui réunissent dans un même système nerveux les méthodes des deux sciences” (Slama-Cazacu 1972: 39). Por seu lado, Slama-Cazacu (1979: 35) recorda que os pesquisadores que se dedicavam então a estudos de ordem psicolinguística não apresentavam, em regra, uma dupla formação em linguística e em psicologia. Por outras palavras, poderiam ter sido realizados estudos conjuntos apoiados na colaboração entre psicólogos e linguistas mas raramente por investigadores com dupla formação, capazes de olhar o objecto numa “fusão interdisciplinar” (Slama-Cazacu 1979: 35. Ver ainda Slama-Cazacu 1972: 122.).

A recolha de dados e a sua interpretação constituem a metodologia que se deve preconizar para esta nova disciplina. Trata-se, como sublinha Slama-Cazacu (1972: 156-157), de uma metodologia explicativa em que os dois aspectos (recolha e interpretação) não podem estar dissociados. Desta maneira, não podemos esperar da PL uma simples descrição dos fenómenos linguísticos. Observação e experimentação constituem os métodos de que esta disciplina se deve socorrer (Slama-Cazacu 1979: 65).

A psicologia e a linguística, sobre as quais veio a assentar a primeira escola de PL, ofereciam condições basicamente diferentes das existentes antes da segunda guerra mundial (Slama-Cazacu 1972: 13 e 14). O aparecimento da PL nos anos cinquenta permite-lhe tomar já como ponto de partida a linguística estrutural, uma psicologia que se poderia dizer renovada (“après le *Gestaltisme* (mais sans l’oublier), après les critiques adressées au behaviorisme, après le développement de la psychologie matérialiste [...], bénéficiant de l’efflorescence de l’esprit interdisciplinaire, du remaniement du système général des sciences par l’apparition des disciplines «de frontière».” (Slama-Cazacu 1972: 14)) e a teoria da informação, esta última considerada por Slama-Cazacu



(1972: 121) um auxiliar da PL – uma vez que se encontra implicada tanto na psicologia como na linguística moderna – e não um fundamento (teórico) da PL como ressaltaria da monografia organizada por Osgood e Sebeok em 1954 (ver também Slama-Cazacu 1972: 14 e 15).

A primeira escola de PL, dita “explícita” por Bronckart (1977: 250), centrava-se, segundo o autor, “sur les processus de communication, qu’elle analysait en s’inspirant à la fois de la linguistique structurale (...) et de la théorie de l’information”. Para Bronckart (1977: 250), a importância conferida à função comunicativa da linguagem por parte desta escola justifica e em parte também explica o recurso à teoria da informação. Além disso, como acrescentam Bronckart *et al.* (1983: 270), esta primeira escola de PL insere-se no contexto skinneriano. Apesar de nela se ver introduzida a noção de *mensagem*, comentam os autores que essa inovação não foi suficiente, na medida em que não foram analisadas as categorias linguísticas e suas relações com o sentido, nem as interações sociais (Bronckart *et al.* 1983: 270 e 271). Mehler & Noizet (1974: 10) adiantam que a PL da primeira geração mostrar-se-ia insuficiente sobretudo para aqueles que achavam que nunca existiria ciência da linguagem na ausência de uma teoria da linguagem.

Em meados dos anos cinquenta, os trabalhos de Chomsky iriam pôr em causa a primeira escola de PL graças a um modelo linguístico que apresentava uma axiomática da sintaxe assente em noções mais concretas e mais ricas do que as propostas até então neste âmbito (Mehler & Noizet 1974: 12). Nesta proposta de Chomsky, o que se revela mais importante, de acordo com estes autores, é o facto de se verificar que “Chomsky engageait la recherche en sciences humaines dans des directions méthodologiques qui allaient se montrer très fructueuses.” (Mehler & Noizet 1974: 12).

Estavam em causa, de acordo com a mesma fonte, uma redefinição da sintaxe, que passava a ser generativa, mas sempre independente do sentido, e uma redefinição do conceito de regra gramatical. Tratava-se de uma gramática que não só procurava ter em conta a criatividade da linguagem mas que também era capaz de fornecer uma descrição estrutural de todas as frases geradas (Mehler & Noizet 1974: 12). Dois níveis linguísticos passam assim a existir: um nível de base e um nível de superfície, ambos abstractos. Dito de outra forma, o pesquisador em ciências humanas colocava-se agora, no dizer de Mehler & Noizet (1974: 13), numa posição semelhante ao pesquisador que trabalha, por exemplo, em física teórica. O salto qualitativo em termos de mudança de orientação era incontestável. De facto, como continuam os autores mencionados, “C’est que la construction d’un modèle formel donne l’espoir d’assurer

la cohérence de l'observable, et de le faire d'une manière qui permette le contrôle par l'expérience. Aucune taxonomie des faits ne peut aboutir à ce résultat." (Mehler & Noizet 1974: 13).

Emana desta orientação uma forte influência da linguística sobre a PL. O psicólogo passa a usufruir de um instrumento, de um modelo, em que se poderá apoiar para explicar o comportamento real do locutor, a nível da produção, da percepção, da compreensão e também no tocante aos processos de armazenagem e de aquisição (Mehler & Noizet 1974: 14). Trata-se de uma leitura de ordem hipotético-dedutiva. A realidade psicológica da gramática generativa passa a constituir uma interrogação que acompanha o pesquisador, tomando como base, segundo Mehler & Noizet (1974: 14), um modelo com carácter preditivo.

Desenha-se assim um terreno de pesquisa no qual actua, por um lado, os linguistas que se dedicam à construção do modelo e seu aperfeiçoamento, e, por outro lado, os psicólogos que vão mostrar a sua validade a nível de comportamentos. Na sequência desta posição, convirá referir, seguindo a mesma referência bibliográfica (Mehler & Noizet 1974: 15), as noções chomskyanas de *compétencia* ("savoir de la langue, inhérent à tout locuteur") e de *performance* ("usage différencié que [o locutor] en fait dans des situations concrètes").

A construção do modelo de competência do locutor fica assim a cargo do linguista. E, como adiantam os autores focados, resta ao psicolinguista validar os modelos de competência, verificar a sua realidade psicológica, restringindo-se assim à "performance". Contudo, segundo Mehler & Noizet (1974: 16), "La performance ne peut donc pas être prise pour un reflet direct de la compétence." A par da distinção entre competência e "performance", torna-se necessário salientar a distinção entre sujeito ideal e sujeito real. Existe, com efeito, uma distância entre estes dois sujeitos e o comportamento do locutor implica limitações de ordem psicológica. Não supreende pois que os estudiosos referidos (Mehler & Noizet 1974: 18) na sequência do exposto alertem para o facto de ser mais correcto falar de modelos ou sub-modelos de "performance" do que de um simples modelo de "performance".

Nesta óptica, o psicolinguista da segunda geração encontra-se muito mais ligado à linguística, pelo que se afigura pertinente citar a seguinte passagem de Mehler e Noizet: "En transposant la célèbre formule de Piaget, on pourrait dire que face à la grammaire générative se constituant comme axiomatique du langage, la psycholinguistique se posait comme la science expérimentale correspondante." (Mehler & Noizet 1974: 17).

Nesta linha de pensamento, Foss & Hakes (1978: 18) afirmam que a tarefa principal da PL consiste em “Developing a theory of linguistic performance, a theory of the psychological processes involving language”, entendendo os autores que a teoria da “performance” “describes the psychological processes involved in using our linguistic competence in all the ways that we actually can use it — in producing utterances, in understanding them, in making judgments about them, and in acquiring the ability to do these things.”

Atendendo à perspectiva epistemológica de Chomsky, que defenderia o carácter inato das estruturas da língua, a sua especificidade e o seu carácter racional, Bronckart *et al.* (1983: 270) observam que tal perspectiva se inscreve na concepção então em voga do “tout biologique”, o que remete para um acentuar da tónica sobre os aspectos representativos e estruturais da linguagem (cf. Bronckart *et al.* 1983: 271) em detrimento das relações que a língua deve manter com o contexto e com as situações de enunciação. Não será pois de estranhar que Foss e Hakes (1978) refiram que os que estudam a estrutura e os processos mentais se designem por psicólogos cognitivos e que consequentemente se possa considerar a PL um ramo da psicologia cognitiva (cf. Foss & Hakes 1978: xiii). Estava assim aberta a vertente cognitivista que iria caracterizar certos estudos psicolinguísticos subsequentes.

De uma forma que não deixa de ser interessante, Bronckart (cf. Bronckart *et al.* 1983: 271) vê semelhanças entre o behaviorismo linguístico e a gramática generativa e afirma que uma das suas características comuns consiste em não problematizar devidamente a interacção entre o organismo e o meio. Na mesma fonte lê-se ainda: “Dans les deux cas, la démarche revient à réduire le langage à un seul de ses aspects, d’ailleurs appauvri: la communication ou épisode verbal chez Skinner, la représentation (au sens pré-saussurien) chez Chomsky.” (Bronckart *et al.* 1983: 271). Interessa também realçar como a designada revolução chomskyana se processa na continuidade dos métodos já usados na psicologia experimental (cf. Bronckart *et al.* 1983: 271).

A segunda geração da PL prepara assim o terreno para os que vêm com dificuldade a realidade psicológica do modelo linguístico generativo e com apreensão a sua validação.

Começa então a configurar-se nos anos setenta (cf., de uma forma muito especial, Bever 1970) uma nova abordagem (funcionalista) que não só se apoia na estrutura formal da língua mas também no uso que dela faz o que a utiliza (Mehler & Noizet 1974: 18). Trata-se de uma abordagem que viria a dar origem à terceira geração da PL – de que somos ainda hoje continuadores –, que passa a colocar a tónica nas estratégias (estratégias perceptivas) utilizadas

pelo sujeito no processamento da informação linguística (cf. Mehler & Noizet 1974: 19).

Quando Slama-Cazacu dedica, em 1983 e em 1985, algum espaço ao termo “psicolinguística”, diz, a dado passo do artigo de 1983, que, quando lhe solicitaram que escrevesse sobre o tópico “New methods in linguistic research”, achou então que termos como “Psychology of language” ou “Psychological linguistics” não seriam os mais adequados ao novo campo de pesquisa: a PL. Para a autora, ambos os termos evocavam tanto uma psicologia como uma linguística obsoletas e ela defendia que esse novo domínio devia ser autónomo e não devia pertencer em exclusivo nem à psicologia nem à linguística (Slama-Cazacu 1983: 373). Ao adoptar o termo “Psicolinguística”, a autora queria evidenciar que a PL americana não era a única PL, mas unicamente uma das tendências possíveis desta disciplina. Por outros termos, para Slama-Cazacu, “(our own approach being opposed to American PL both of the «first generation» — the behaviouristic one — and of the «second generation» — of the 60s, based on the generative-transformational linguistics).” (Slama-Cazacu 1983: 373).

Em parte, a terceira geração da PL acaba por integrar-se (cf. Bronckart *et al.* 1983: 271), em alternativa às duas primeiras escolas, no conjunto de correntes que vêem na linguagem um sistema que toma forma e se especifica nas interações sociais.

Em termos de relação, de influência, de dependência entre a psicologia e a linguística, verifica-se agora a existência de uma via que dá corpo a uma psicologia linguística, até mesmo a uma linguística psicológica, nos termos de Mehler & Noizet (1974: 19).

O enquadramento da psicologia linguística (da *Psicolinguística*) — para uma leitura crítica sobre a terminologia relacionada com este domínio de pesquisa, ver Slama-Cazacu (1985: 508-509) — na psicologia cognitiva não se deixa por isso esperar. Por um lado, o comportamento verbal, como afirmam os autores citados, deixa de ser olhado isoladamente e passa a ser visto no interior dos processos cognitivos mais gerais; por outro lado, a psicologia linguística (a *Psicolinguística*), ainda de acordo com os mesmos estudiosos, “rétablit les liens avec la réflexion biologique” (Mehler & Noizet 1974: 20).

Nos anos oitenta, de acordo com Bronckart *et al.* (1983: 273), a PL encontrava-se dividida em duas opções: a primeira dispunha de todo o rigor científico “mais se donne des objets d’étude dont le rapport avec le langage doit être démontré”; a segunda tomava a seu cargo pesquisas que se baseavam no funcionamento real da linguagem, tanto no aspecto representativo como comunicativo, em detrimento contudo do rigor experimental.

Por sua vez, a denominada PL da criança (“psycholinguistique de l’enfant”) procuraria, segundo os autores em questão, considerar a linguagem quer como instrumento de representação, quer como utensílio de comunicação (Bronckart *et al.* 1983: 273). Neste domínio, como noutros, uns especialistas privilegiam certas posições e outros outras (ver Bronckart *et al.* 1983: 274 e ss.). Na medida em que ainda se revestem de grande actualidade, afigura-se interessante transcrever, no que respeita às teorias linguísticas, as seguintes palavras dos autores: “les uns rejetant toute formalisation linguistique, les autres acceptant le modèle chomskyen pour des raisons d’essentialité et d’universalité, les derniers enfin adhérant aux théories de l’énonciation.” (Bronckart *et al.* 1983: 275).

Variados modelos de processamento são então construídos e aplicados – com vista à sua validação e aperfeiçoamento – à compreensão e produção verbais (normal e patológica, tanto no adulto como na criança) e à leitura e à escrita (normal e patológica, quer no adulto quer na criança), com vista a uma compreensão cada vez mais profunda do fenómeno psicolinguístico. Estudos de ordem neurolinguística e neuropsicológica (cognitiva) passam a estar também na ordem do dia (cf., entre outros: Caplan 1987; 1992; Coltheart *et al.* (orgs.) 1980; Coltheart *et al.* (orgs.) 1987; Howard & Hatfield 1987; Patterson *et al.* (orgs.) 1985). Os modelos vão-se adaptando a diferentes metáforas que se pretendem cada vez mais próximas da realidade (biológica?): a arquitectura do computador e a arquitectura neuronal podem ser dadas como exemplos dessas metáforas (ver, entre outros: Howard & Hatfield 1987: 97-107; McClelland, Rumelhart and the PDP Research Group 1986; Rumelhart, McClelland and the PDP Research Group 1986; *Cognition* 28 (1-2), 1988).

A reacção a posições psicolinguísticas que privilegiavam ou a psicologia ou a linguística só poderia passar a vir daqueles que partiam em defesa de uma PL autónoma, na qualidade de ciência unitária, “in which Linguistics and Psychology have *already* melted together” (Slama-Cazacu 1995: 13), ou seja “an «interdisciplinary science»” (Slama-Cazacu 1995: 13). E se a PL for identificada com uma ciência da comunicação (ver título da obra de Slama-Cazacu 1999), nesse caso o objecto é vasto e o recurso a outros domínios, disciplinas, áreas, ciências, ou actividades envolvidas na comunicação não pode ser escamoteado (cf. Slama-Cazacu 1995: 13). (Sobre a comunicação e o século XX, ver Foss & Hakes (1978: xii) e Oléron & Legros 1994: 85.)

Para Bronckart *et al.* (1983: 272), a PL (da criança) também se quer autónoma e, como adiantam, para que o estudo seja propriamente psicolinguístico, entre outros princípios, deve ter em consideração o “*fonctionnement de*

*locuteurs réels*” em contextos definidos, com tudo o que isso pode naturalmente implicar.

Quanto ao termo “psicolinguística”, este surge na literatura enquanto categoria *nome* e enquanto categoria *adjectivo*. Slama-Cazacu, num seu trabalho de 1965, supunha que estava a traduzir do inglês para o romeno um termo americano-inglês e que dessa forma o termo estaria a ocorrer pela primeira vez na Roménia (ver Slama-Cazacu 1985: 508). Na qualidade de designação de domínio de pesquisa, o termo não ocorrera na verdade antes em romeno; contudo, como acrescenta a autora, já teria sido usado como adjectivo por um autor romeno nos anos vinte (Slama-Cazacu 1985: 508). De acordo com esta autora, o linguista romeno Ovid Densusianu (1873-1938), que em 1925 participou na organização do 1.º Congresso de Filólogos Romenos, cujas actas datam de 1926, escreveu então um artigo (Densusianu 1926) onde ocorre o adjectivo “psico-linguístico”. Não se sabe muito bem, como adianta Slama-Cazacu, se terá sido escrito propositadamente com hífen ou se o hífen terá resultado da translineação operada no texto por necessidade tipográfica. De qualquer forma, a autora pensa que muito provavelmente as actas do referido congresso terão tido a divulgação devida e que, por isso, o termo terá circulado e terá vindo a ser conhecido (cf. Slama-Cazacu 1985: 509). A título de curiosidade, acrescentaria que Slobin (1979: 2) chama a atenção para o nome híbrido do campo e escreve “PSYCHO-LINGUISTICS” (com hífen), muito embora prosiga afirmando “thus reflects a truly interdisciplinary endeavor”.

No entender de Slama-Cazacu (Slama-Cazacu 1985: 508), nem mesmo Pronko (1946), com o seu artigo “Language and psycholinguistics. A review” terá sido quem escreveu pela primeira vez o termo (ver Titone 1979: 22). A autora nota ainda que Pronko trabalhou na Universidade de Indiana, a universidade onde se realizou o 1.º *Summer Seminar of Psycholinguistics* (1953), seminário que foi precedido por um outro na Universidade de Cornell em 1951, no qual o termo “psycholinguistics” não teria aparecido referido. Por outro lado, recorda a mesma autora (Slama-Cazacu 1985: 509) que, no seminário de Indiana, estiveram igualmente presentes estudiosos europeus e menciona ainda o facto de Sebeok, linguista da Universidade de Indiana directamente envolvido no encontro, ter estudado na Europa até 1937. Ora, Sebeok, segundo Slama-Cazacu (1985: 509), referira que ele e Osgood “«used the term a lot and were principally responsible for its propagation»”, não obstante também reconhecer que “«this expression was in use in the Francophone literature»”.

Estas observações conduzem pura e simplesmente a que se considere de um modo crítico a criação americano-inglesa do termo “psicolinguística”

(*psycholinguistics*) pelo grupo de Osgood e Sebeok e com alguma atenção a sua formação lexical (cf. Slama-Cazacu 1985: 508 e 509).

No que toca ao termo “psicolinguística”, concluiria com as palavras de Slama-Cazacu: “It is also possible, however, that the use of the term **psycholinguistics** twenty years later in the USA [se se tiver em conta a ocorrência do adjectivo na obra de Ovid Densusianu em 1926] was a mere coincidence. The fact is all the same more than «interesting», and I think it should enter the history of the discipline of **psycholinguistics** and of linguistics itself” (Slama-Cazacu 1983: 380; 1985: 509).

Acrescentaria que os dois trabalhos de Slama-Cazacu (1983; 1985) aqui citados e dedicados ao termo “psicolinguística” resultaram em parte de contactos entre a autora e alguns estudiosos neles referidos, nomeadamente Jakobson e Sebeok. Essa forma de viver a PL explica em certa medida as seguintes palavras de Slama-Cazacu, escritas em Janeiro de 1970, em guisa de resposta a Sebeok: “Personnellement, je les plains déjà: car de cette distance ils seront encore plus perplexes que nous – qui connaissons un peu mieux certains détails anecdotiques ou conjoncturaux, en tout cas – par la grande confusion caractérisant actuellement ce champ.” (Slama-Cazacu 1972: 8), quando Sebeok, no prefácio à segunda edição (1965) do volume “Psycholinguistics. A survey of theory and research problems” também organizado por Osgood, datado de 15 de Janeiro de 1965, escreve: “J’envie ceux qui auront l’occasion de passer en revue les progrès de la psycholinguistique du point de vue de 1975.” (Slama-Cazacu 1972: 41).

A breve panorâmica da PL aqui traçada, muito embora elaborada, em 2001, por alguém que conheceu de perto parte dos autores nela incluídos – com uma referência muito especial a Sebeok e a Slama-Cazacu –, não pode deixar de transparecer a “perplexidade” que representa optar por um determinado percurso e não por outro, traduzindo afinal uma posição que se identifica com as palavras de Slama-Cazacu acima transcritas.

## REFERÊNCIAS

- Battacchi, M. W. 1964. Introduzione. In: J. B. Carroll. *Psicologia del linguaggio*. Milano: Martello.  
Referido por T. Slama-Cazacu, 1972, 135-137.
- Bever, T. G. 1970. The cognitive basis for linguistic structures. In: J. R. Hayes (Ed.). *Cognition and the development of language*. New York: Wiley, 279-362.
- Bronckart, J. P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.



- Bronckart, J.-P.; Kail, M.; Noizet, G. (Orgs., 1983). *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P.; Kail, M.; Noizet, G. 1983. Conclusion. L'avenir de la psycholinguistique de l'enfant. In: J.-P. Bronckart; M. Kail; G. Noizet (Orgs.). *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé, 261-277.
- Caplan, D. 1987. *Neurolinguistics and linguistic aphasiology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caplan, D. 1992. *Language. Structure, processing, and disorders*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Coltheart, M.; Patterson, K.; Marshall, J. C. (Eds., 1980). *Deep dyslexia*. London/Boston/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Coltheart, M.; Sartori, G.; Job, R. (Orgs., 1987). *The cognitive neuropsychology of language*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Densusianu, O. 1926. Vorbirea popular din puncte nou de vedere. [Popular speech from new points of view]. In: *I<sup>mi</sup>l Congres al Filologilor Români* ["First Congress of Romanian Philologists"]. Bucureti, pp. 96-104. Referido por Slama-Cazacu, 1983 e 1985.
- Foss, D. J.; Hakes, D. T. 1978. *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Fraïsse, P. 1963. Introduction. La psycho-linguistique. In: *Problèmes de psycholinguistique*. Paris: PUF. Referido por T. Slama-Cazacu, 1972, 55-57.
- Hörmann, H. 1971. *Psycholinguistics*. Translated by H. H. Stern (German first version: *Psychologie der Sprache*. Berlin: Springer, 1967). Berlin: Springer. Referido por Slama-Cazacu, 1985, 506.
- Howard, D.; Hatfield, F. M. 1987. *Aphasia therapy. Historical and contemporary issues*. Hove/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jakobson, R. 1969. Rapport: Linguistics in its relation to other sciences. In: *Actes du Xème Congrès International des Linguistes* (1967). Bucarest: Ed. Acad. Vol. I, 76-111. Referido por T. Slama-Cazacu, 1985, 506.
- Jakobson, R. 1970. La linguistique. In: *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines. Première partie: Sciences Sociales*. Paris/La Haye: UNESCO/Mouton. Referido por T. Slama-Cazacu, 1972, 72-75.
- McClelland, J. L.; Rumelhart, D. E.; and the PDP Research Group. 1986. *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Volume 2: Psychological and biological models*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Mehler, J.; Noizet, G. (Orgs., 1974). *Textes pour une psycholinguistique*. Paris/La Haye: Mouton.
- Mehler, J.; Noizet, G. 1974. Vers un modèle psycholinguistique du locuteur. In: J. Mehler; G. Noizet (Orgs.). *Textes pour une psycholinguistique*. Paris/La Haye: Mouton, 7-22.
- Mey, J. L. 1994. Poetic reality: a pragmatic approach. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB, 193-201.
- Mininni, G.; Stame, S. (Eds.). 1994. *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB.
- Mininni, G.; Stame, S. 1994. Introduction. In: Mininni, G.; Stame, S. (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB, 9-13.
- Moerk, E. L. 1994. Contexts, contextualism, and environmental determinants: conceptual resemblances between Sapir-Worf, Skinner, Slama-Cazacu, Vygotsky, and their philosophical predecessors. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB, 31-40.
- Oléron, P.; Legros, S. 1994. Sur l'interprétation des requêtes indirectes. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB, 85-94.



- Osgood, Ch. ; Sebeok, T. A. (Eds.). 1954. *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*. Bloomington: Indiana University Press/Baltimore Waverly Press. (2.<sup>a</sup> edição: 1965, com: A. R. Diebold Jr., *A survey of psycholinguistic research 1954-1964*, e: G. Miller, *The psycholinguistics. On the new scientists of language*. Referido por T. Slama-Cazacu, 1972.) Relativamente à difusão do volume de Osgood & Sebeok (Eds., 1954) nas revistas *International Journal of American Linguistics* e *Journal of Abnormal and Social Psychology*, ver Slama-Cazacu, 1972, p. 14.
- Patterson, K. E.; Marshall, J. C.; Coltheart, M. (Eds., 1985). *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinto, M. da G. 1999. Introduction. In: M. da G. Pinto; J. Veloso; B. Maia (Eds.). *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (June 25-27, 1997)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1-5.
- Pinto, M. da G.; Veloso, J.; Maia, B. (Eds., 1999). *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (June 25-27, 1997)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pronko, N. 1946. Language and psycholinguistics. A review. *Psychological Bulletin*. **43(3)**: 189-239. Referido por Slama-Cazacu, 1983, 377, e por Titone, 1979, 22.
- Prucha, J. 1994. Educationally applied psycholinguistics: some reflections on Slama-Cazacu's approach. In: G. Mininni; S. Stame (Eds.). *Dynamic contexts of language use. Papers in honor of Tatiana Slama-Cazacu*. Bologna: CLUEB, 147-154.
- Rumelhart, D. E.; McClelland, J. L. and the PDP Research Group. 1986. *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition. Volume 1: Foundations*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Scliar-Cabral, L. 1988a. Análise del testo letterario. In: *Dieci applicazioni del metodo contestuale-dinamico*. Roma: Bulzoni, 127-151.
- Scliar-Cabral, L. (Org., 1988b). The dynamic-contextual method applied to one of Ricardo Reis' odes. *Psicolinguística. Ilha do Desterro*. **9**: 115-134.
- Scliar-Cabral L. 1989. *O método contextual dinâmico aplicado a poemas de Fernando Pessoa*. Florianópolis SC: UFSC.
- Scliar-Cabral, L. 1991a. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo SP: Ática.
- Scliar-Cabral, L. 1991b. Ricardo Reis: Ode revista pelo método contextual-dinâmico. *Táira* [Grenoble: Université Stendhal]. **(3)**: 113-141.
- Scliar-Cabral, L. 1991c. Slama-Cazacu's dynamic contextual method applied to Fernando Pessoa's poem. *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists* (1987). Berlin: Akademie-Verlag, 1986-1988.
- Scliar-Cabral, L. 1992. O método contextual-dinâmico aplicado a uma ode de Ricardo Reis. *Actas do Congresso Internacional de Estudos Pessoaanos*, 4. São Paulo SP/Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. 1, 495-499.
- Slama-Cazacu, T. 1965. La méthodologie psycholinguistique et quelques-unes de ses applications. *Revue Roumaine de Linguistique*. **10(3)**: 309-316. Referido por Slama-Cazacu, 1983 e 1985.
- Slama-Cazacu, T. 1972. *La psycholinguistique*. Paris: Klincksieck.
- Slama-Cazacu, T. 1979. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo SP: Livraria Pioneira. Tradução de L. Scliar-Cabral. Versão original: 1978.
- Slama-Cazacu, T. 1983. New data concerning the term «psycholinguistics»: Roman Jakobson and Ovid Densusianu. *Revue Roumaine de Linguistique*. **28(5)**: 373-381.
- Slama-Cazacu, T. 1984. *Análise dinamico-contestuale del testo letterario*. Bari: Adriatica.

- Slama-Cazacu, T., 1985. On the origin of the term 'psycholinguistics'. In: K. R. Jankovsky (Ed.). *Scientific and humanistic dimensions of language (Festschrift for Roberto Lado)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 505-514.
- Slama-Cazacu, T. 1994. Quo vadis, psycholinguistics? A new framing for psycholinguistics: 'A multidisciplinary connected science'?. *International Journal of Psycholinguistics*. **10(2)[28]**: 203-216.
- Slama-Cazacu, T. 1995. Why a new framing for psycholinguistics: 'A multidisciplinary connected science'?. In: S. Stame (Ed.). *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994)*. Cesena: Il Ponte Vecchio. Vol. I, 9-24.
- Slama-Cazacu, T. 1999. *Psiholingvistica o știință a comunicării* [Psicolinguística uma ciência da comunicação]. Bucuresti: Editura All.
- Slobin, D. I. 1979. *Psycholinguistics*. 2nd edition. Glenview ILL: Scott, Foresman and Company.
- Stame, S. (Ed., 1994). *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994)*. Vol. I. Cesena: Il Ponte Vecchio.
- Titone, R. 1979. *Psycholinguistique appliquée*. Paris: Payot. Versão original italiana: 1971.
- Titone, R., 1995. Toward an integrated construct of applied psycholinguistics: The case of second language acquisition. In: S. Stame (Ed.). *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress (June 23-27, 1994)*. Cesena: Il Ponte Vecchio, 41-64.
- Zafiu, R. 2001. Recensão crítica de: T. Slama-Cazacu. 1999. *Psiholingvistica o știință a comunicării* [Psicolinguística una scienza della comunicazione]. Bucuresti: Editura All, pp. 825. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. **I(1)**: 195-196.

# No princípio era a comunicação

## INTRODUÇÃO

O convite que o Prof. Doutor Rui Nunes me dirigiu para presidir à sessão de encerramento – com uma intervenção – do *III Seminário sobre a Reabilitação da Criança Surda* desencadeou em mim de imediato uma evocação de uma oportunidade notória: a evocação de Scott Liddell.

Scott Liddell era professor e investigador no *Speech and Hearing Department* da Universidade de Indiana, Bloomington, quando estive nessa Universidade, no Semestre de Outono de 1981, mercê de uma *Research Associate Position* que me foi atribuída pelo *Research Center for Language and Semiotic Studies* da Universidade de Indiana.

A referência a Scott Liddell só faz sentido neste contexto porque se trata de um investigador altamente empenhado no estudo da estrutura da *American Sign Language* (ASL) e conseqüentemente em contribuir para que essa língua goze de um estatuto similar – dentro da sua especificidade – ao das línguas faladas.

Nas conversas que tinha então comigo, Scott Liddell procurava demonstrar como se podiam desmontar os “signs” da A.S.L., língua que ele não só dominava como um “native signer” mas da qual também era capaz de *desmembrar e articular*<sup>1</sup> as suas unidades (“signs”), convicto de que nela existia um estrutura paralela à das línguas naturais.

No fundo, Scott Liddell pretendia dar razão ao que tinha sido sugerido por Stokoe<sup>2</sup> relativamente ao facto de os “signs” não serem inanalísáveis. Scott Liddell deixa, de resto, bem claro, num seu artigo de 1984, que “the first evidence that signs of ASL could be viewed as more than holistic gestures, lacking internal structure, was presented by Stokoe 1960” (Liddell 1984: 373). E o autor conclui esse mesmo trabalho com as seguintes palavras: “Finally, the representations proposed here, in order to account for various sign

---

<sup>1</sup> Veja-se, no que concerne à terminologia utilizada (*desmembrar e articular*), a seguinte passagem do *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure: «On pourrait appeler la langue le domaine des articulations, en prenant ce mot dans le sens défini p. 26: chaque terme linguistique est un petit membre, un *articulus* où une idée se fixe dans un son et où un son devient le signe d’une idée» (De Saussure 1975: 156).

<sup>2</sup> Stokoe era medievalista e linguista de formação, como refere O. Sacks (1991: 77).

phenomena, demonstrate a clear parallel between the abstract organization of signs and that of spoken words” (Liddell 1984: 398).

Na verdade, já em 1981, em Bloomington, Scott Liddell me mostrava como os “signs” se *desmembravam* e como era possível – pelo menos era assim que eu o entendia – reencontrar os *membros* resultantes desse *desmembramento* noutros “signs” do sistema visuogestual em questão, porventura com *tonalidades* diversas, à semelhança do que se passa, em função dos contextos, no sistema linguístico.

É, efectivamente, a partir de Stokoe (1960) que a ASL deve a leitura analítica dos “signs” (Liddell 1984: 372). De facto, como afirma Scott Liddell: “For most of its history, American Sign Language (ASL) was not regarded as a language, and was thought to be lacking in linguistic structure at virtually every level” (Liddell 1984: 372). A obra de Stokoe deve por isso ser tida como uma referência (epistemológica) no tocante à forma de abordar a ASL<sup>3</sup>.

Por certo, não suscitará grande espanto naqueles que estão mais familiarizados com estes assuntos que, no artigo atrás referido, sob o nome de Scott K. Liddell figure Gallaudet College<sup>4</sup>.

É meu entendimento que se Scott Liddell encontrou nessa instituição o local ideal e adequado para trocar impressões relativamente aos seus conhecimentos e dar continuidade à sua pesquisa, é justo dizer-se que o Gallaudet College muito deve ter beneficiado com o saber e a curiosidade científica de Scott Liddell.

A discussão em torno do tema simultaneidade e sequencialidade na produção dos “signs” – já visível no artigo de Scott Liddell de 1984 e implícita nas suas conversas de 1981 – revela uma das preocupações presentes nos investigadores do Gallaudet College. O. Sacks, no seu fascinante livro *Seeing voices*, refere a dado momento, quando alude a dimensão tempo do “sign”, o trabalho levado a cabo precisamente pela equipa do Gallaudet College. A este propósito, afirma: “Liddell and Johnson see signing not as a succession of

---

<sup>3</sup> Até à altura em que foi dada uma atenção científica e linguística ao “sign”, graças a William Stokoe, a “sign language” não era considerada uma língua, era antes vista, conforme lembra Oliver Sacks, como “a sort of pantomime or gestural code, or perhaps a sort of broken English on the hands” (Sacks 1991: 77-78).

<sup>4</sup> O Gallaudet College (hoje Universidade de Gallaudet), segundo O. Sacks, “is still the only liberal arts college for deaf students in the world” (Sacks 1991: 24). O primeiro director foi Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, que criou em 1817, em Hartford, o *American Asylum* para surdos, conjuntamente com o francês Laurent Clerc e o cirurgião Mason Cogswell, pai de Alice Cogswell, a criança que fez despertar em Thomas Gallaudet o desejo de criar condições para poder ensinar surdos (cf. Sacks 1991: 22 (cf. nota 31), 24).

instantaneous “frozen” configurations in space, but as continually and richly modulated in time, with a dynamism of “movements” and “holds” analogous to that of music or speech” (Sacks 1991: 89).

Ora, Scott Liddell vê mesmo nos “movements” (movimentos<sup>5</sup>) e nos “holds” (suspensões<sup>6</sup>) da “sign language” unidades que encontram correspondência nas vogais e nas consoantes da língua falada: “In spoken language, the units are consonants and vowels; in sign language, they are holds and movements” (Liddell 1984: 372).

A meu ver, Stokoe só pode seguramente rever-se nestes avanços relacionados com o estudo da “sign language”; ele que, com tanto empenhamento, nos mostra que a “sign language” é caracterizada por uma especificidade própria em termos de dimensões, *i.e.*, apresenta quatro dimensões: “the three spatial dimensions accessible to a signer’s body, as well as the dimension of time” (Sacks 1991: 90)<sup>7</sup>.

A leitura estática do “sign” cede assim espaço a uma leitura dinâmica, tão vivamente defendida por Liddell<sup>8</sup>.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM TORNO DA TERMINOLOGIA

Até ao momento, foram por mim propositadamente não traduzidos para o português “sign”, “sign language” e “native signer”. É chegada a ocasião de dedicar algum espaço aos termos e expressões que não se me afiguram de tradução fácil em virtude de ainda não possuírem em português, pelo menos é esse o meu sentir, a versão que mais se aproxima da inglesa. É este com efeito o meu pensar porque acho que o termo *gesto* e seus derivados não respeitam o rigor linguístico inerente a “sign” e transportam consigo inevitavelmente uma ambiguidade de interpretação que decorre do facto de o discurso oral também poder ser acompanhado por gestos. A língua dos surdos merecia por isso uma designação inequívoca do ponto de vista da sua leitura linguística.

Não foi portanto casual ou resultado de discipulância ter mantido até agora em inglês “sign”, “sign language” e “native signer”. Diria porventura que a justificação para tal reside na necessidade de se observar com maior distân-

<sup>5</sup> Tradução da autoria de Amaral *et al.* (1994: 61).

<sup>6</sup> Ver nota anterior relativamente à autoria da tradução.

<sup>7</sup> Para o efeito, O. Sacks socorre-se de Stokoe (1979).

<sup>8</sup> Lembro a este respeito Liddell (1984), Liddell & Johnson (1986; 1989).

cia a terminologia em foco e de se estabelecer, neste domínio, um confronto entre os termos usados *para o mesmo fim* em inglês e em português.

Neste âmbito, se nos circunscrevermos à língua inglesa, terei de chamar a atenção para o facto de “sign” não ser sobreponível ao termo “gesture”. De facto, “sign” tanto transporta em si uma carga estrutural que não se verifica em “gesture” – termo que S. Liddell não se coíbe de fazer preceder de “holistic” (Liddell 1984: 373) – como comporta em si, por consequência, um estatuto linguístico que não poderá ser atribuído ao segundo termo, cujo estatuto será de preferência paralinguístico.

O termo “gesture” remeter-nos-á para os movimentos corporais usados pelos falantes a acompanhar o seu discurso oral, podendo ser objecto de uma abordagem semiótica.

No que concerne aos surdos, o termo “gesture” estará mais próximo da expressão “home signs”. Ora, os “home signs” não gozam, pela sua natureza não compatível com a de “complex abstract symbols with a complex inner structure” (Sacks (1991: 78), reportando-se a W. Stokoe), do estatuto dos “signs” de uma “sign language”.

Conviria então mostrar o que se entende por *língua* para que se possa fundamentar a diferença entre “home signs” e “signs” quando está em causa a “sign language”.

Não é naturalmente imediata a tradução do inglês “language” para o português *língua*. Há mesmo quem traduza “sign language” por sistema visuomanual e (verbal) visuogestual (cf. Scliar-Cabral 1991: 7, 133).

A este respeito, lembraria Louis Hjelmslev quando afirma: “La masse totale de la signification, si l’on peut dire, la somme de tout ce qui peut être exprimé au moyen de signes, est spécifiquement et arbitrairement découpée par le système de signes de chaque langue de manière à définir la forme du contenu ou forme sémantique de cette langue” (Hjelmslev 1971: 99). Quer isto dizer que há línguas que apresentam, por exemplo, dois signos diferentes que dão forma a uma determinada gama de substância de conteúdo, estabelecendo nela limites definidos, enquanto outras o não fazem (Hjelmslev 1971: 99).

Se nos reportarmos ao assunto em foco, poderá dizer-se que a corporização da substância do conteúdo é dada distintamente em inglês e em português no tocante respectivamente a «language» e a *língua/linguagem*.

Resulta assim problemática a tradução para o português de “sign language”: por um lado, “sign” na sua função adjectiva é traduzido por *gestual* – remetendo o termo “sign” para “toute autre espèce de signe ou de symbole comprenant le geste et l’expression du visage, liés si intimement avec le langage parlé”

(Hjelsmlev 1971: 99) – e, por outro lado, “language” tanto pode conhecer a tradução *língua* como *linguagem*. Dito diferentemente, “sign language” poderá traduzir-se quer por *linguagem gestual* quer por *língua gestual*.

Efectivamente, a designação *linguagem gestual* tem conhecido entre nós – é essa a minha leitura – um uso mais generalizado do que a designação *língua gestual*. Convirá, no entanto, ressaltar que a designação que se encontra actualmente consignada na *Constituição da República Portuguesa*, Artigo 74<sup>o</sup> (Ensino), ponto 2, alínea h) é *língua gestual*. Na referida alínea pode ler-se: “Proteger e valorizar a *língua gestual portuguesa*, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (sublinhado meu)<sup>9</sup>.

Como justificar a opção pelo termo *língua* em detrimento do termo *linguagem*?

Na verdade, à semelhança das línguas faladas, a língua dos surdos também deverá ser considerada uma língua real “in the sense of having native speakers [/signers] who have lived together long enough to form human communities of various sizes” (Peng 1985: 13). Nas palavras transcritas de F. Peng introduzi “signers” para daí poder resultar evidente que, se nas línguas faladas há falantes nativos, nas línguas gestuais não se justifica que não haja a expressão correspondente e que em inglês, como já deixei claro em várias ocasiões, é “native signers”. O nosso léxico deveria comportar um lexema que traduzisse com fidelidade “signer”, *i.e.*, um lexema que não derivasse de *gesto* (cf. *gestuante*<sup>10</sup>) em virtude das diferenças que “gesture” e “sign” comportam a nível de significado – diferenças que eu lamento que não se encontrem também consignadas no léxico do português<sup>11</sup> – para que pudéssemos designar com mais precisão os surdos que tiveram como primeira língua a língua gestual sem ser necessário recorrer nem a paráfrases nem a imagens que possam ter de se concretizar por meio de termos que já estão consagrados para os ouvintes.

<sup>9</sup> De resto, o título da obra de Amaral *et al.* (1994) atrás mencionada consagra já a designação *língua gestual*. Trata-se, com efeito, de um estudo sobre a gramática da língua gestual portuguesa.

<sup>10</sup> Tanto quanto me foi dado conhecer, trata-se de um termo que pode ser ouvido quando se pretende referir o *falante* da língua gestual. Atendendo ao facto de Amaral *et al.* (1994: 15) traduzirem “to sign” por *gestuar*, não surpreende que se possa ouvir *gestuante* como possível tradução de “signer”. *Gestualizador*, por seu lado, ocorre no *Gestuírio da língua gestual portuguesa*, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa, Livros SNR, n.<sup>o</sup> 5, para designar o monitor de língua gestual.

<sup>11</sup> Queria sublinhar que o que acaba de ser exposto traduz a minha posição pessoal sobre a terminologia em questão.

Não será todavia somente o que se transcreveu de Peng (1985) que justifica que se designe por língua o sistema visuomanual/gestual dos surdos. Também lhe confere o estatuto de língua o facto de se poder encontrar nesse sistema visuomanual/gestual uma organização interna própria. A tal organização que W. Stokoe e S. Liddell procuraram demonstrar com o objectivo de justificar a existência de um paralelo entre as línguas faladas e a “sign language”.

Terá igualmente interesse questionar em que momento um conjunto de gestos/”signs” pode ser elevado a sistema/língua. Esta pergunta vai de novo ao encontro da distinção entre os “home signs” – apesar de tudo com um estatuto para lá dos “gestures” – e os “signs” já estabelecidos por uma comunidade e analisáveis em unidades menores como acontece nas palavras faladas (Liddell 1984: 398).

Resta-me lamentar que o léxico português não possibilite a distinção que é acabada de mencionar para o inglês e que se torna fundamental em termos de especificidade linguística<sup>12</sup>.

Não se confunda contudo “home signs” com dialectos gestuais. Os dialectos gestuais apresentam já as características de uma língua e ultrapassam, por conseguinte, as restrições linguísticas atribuídas aos “home signs”. Em termos de expressão de raciocínio e de comunicação de conteúdos mais abstractos, os surdos que são meramente “home signers” encontrar-se-ão sempre mais limitados. Ou seja: os “home signs” não são ainda língua, visto que a comunicação que permitem não é do tipo e da complexidade próprios de uma língua natural<sup>13</sup>.

Usando a imagem de Judy Kegl<sup>14</sup>, avançaria que os “home signs” correspondem em termos culinários aos ingredientes necessários à confecção de uma sopa não sendo contudo ainda sopa. É que a sopa exige que os ingredientes que a compõem adquiram entre si uma consistência própria. Ora o mesmo se

---

<sup>12</sup> Oliver Sacks mostra bem a diferença entre “gesture” e “sign” no momento em que dá como exemplo o caso de um adolescente desejoso de poder comunicar mas impedido de o fazer por não dispor nem da possibilidade de falar, nem da possibilidade de escrever, nem da possibilidade de usar “signs”, uma vez que só dispunha de “gesture and pantomime” (Sacks 1991: 38). A comunicação simbólica, de acordo com o autor, não fazia parte da vida deste adolescente visto que “he had never been exposed to Sign” (Sacks 1991: 39). A comunicação com os outros inicia-se então no momento em que este adolescente começa a ter acesso ao mundo dos “signs” (Sacks 1991: 39).

<sup>13</sup> Cf. o resumo da conferência apresentada por Judy Kegl, da Universidade de Southern Maine, intitulada *Is it soup yet? (Or, when is it language?)*, apresentada no *Child Language Seminar 1999*, City University London, 2-4 de Setembro de 1999.

<sup>14</sup> Ver nota anterior.



poderá dizer relativamente aos “home signs” e à sua possibilidade de se organizarem entre si de forma a poderem aceder ao estatuto de língua.

Chegou o momento de dedicar algum espaço ao termo *linguagem*. No meu entender, o termo *linguagem* apresenta uma dimensão diferente e serve para designar o processo vivo que se encontra em jogo nas mais variadas manifestações verbais do sujeito falante ou nas mais variadas manifestações verbais/gestuais do “signer” com todas as possíveis implicações psicolinguísticas, sociolinguísticas e neurolinguísticas. Sobressai pois do termo *linguagem* uma dinâmica mais condizente com uma perspectiva psicolinguística, que toma preferencialmente como objecto o processamento da linguagem.

Ora, se em causa estiver a linguagem gestual, poderá naturalmente adaptar-se o vocabulário, tendo em conta que o processamento em questão já não assenta num sistema audiovocal mas sim num sistema visuogestual operado por um sujeito que adequa os seus sentidos em conformidade <sup>15</sup>.

Por outro lado, é também através deste processo vivo inerente à linguagem que nos é possível atingir o modo como a língua se encontra organizada. Os desempenhos verbais patológicos e os lapsos de língua mostram-nos aquilo que um processamento normal não deixa transparecer por força da sua normalidade. Não se pense porém que os desempenhos gestuais não se podem apresentar afectados. Como nos lembra O. Sacks, existem também “sign aphasias” (Sacks 1991: 81) e “slips of the hand” (Sacks 1991: 78).

Conforme avança O. Sacks, os “slips of the hand” nunca são “arbitrary errors, never movements or handshapes that do not occur in language, but only errors of combination (...) in a limited set of place or movement or handshape parameters” (Sacks 1991: 78, nota 81). E o autor acaba mesmo por dizer: “They are entirely analogous to the phonemic errors that are involved in slips of the tongue” (Sacks 1991: 78, nota 81).

Uma análise da língua dos surdos levada a cabo numa perspectiva científica próxima da praticada com as línguas faladas acabará assim por tornar cada vez mais notória a similaridade entre os dois tipos de línguas.

Na sequência do que foi exposto, faz sentido dizer que se revestem de extrema importância todos os contributos provenientes do estudo da relação entre o cérebro e a linguagem gestual, assim como os resultados que já se obtiveram ou

---

<sup>15</sup> A saber: “vision, touch, vibration-sense, and kinesthesia”, segundo Sacks (1991: 25, nota 35).

que venham a ser obtidos por meio de estudos/abordagens psicolinguísticos, neurolinguísticos e neuropsicológicos que tomem os surdos como sujeitos<sup>16</sup>.

As novas técnicas neuroimagiológicas que permitem observar o cérebro *in vivo*, visualizando, por exemplo, as zonas do córtex cerebral que estão a ser activadas quando está em causa a execução de determinada tarefa ou a resolução de um problema qualquer trazem também sem a menor dúvida contributos inestimáveis ao estudo do processamento da informação no sujeito surdo e conseqüentemente ao seu melhor conhecimento. Penso que ainda teremos muito a aprender com os estudiosos que trabalham o sujeito surdo nas áreas da psicolinguística e da neuropsicologia e que as novas técnicas neuroimagiológicas não cessarão de nos admirar<sup>17</sup>.

### **AS VANTAGENS DE UM BILINGUISMO QUE ASSENTE NO USO ALTERNATIVO DE DUAS LÍNGUAS DISTINTAS**

A aquisição da linguagem e o domínio capaz de uma ou várias línguas (caso dos bilingues ou multilingues) revestem-se de tal naturalidade no ser humano que só nos surpreendemos ou procuramos ajuda quando surgem casos atípicos.

Subjacente à maior ou menor proficiência linguística que se espera de quem fala uma ou várias línguas encontra-se a necessidade de dar forma ao pensamento e de comunicar. Ora, independentemente das vias que possam ser usadas, por força muitas vezes de condicionamentos fisiológicos, a comunicação deverá ficar sempre assegurada. Nos ouvintes, a linguagem oral serve de primeiro veículo para comunicar. Nos surdos, uma vez que o sistema audiovo- cal se encontra afectado, o recurso à linguagem gestual não deve ser adiado<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Tem sido referido neste contexto o surdo que conhecerá como primeira língua a língua gestual, no entanto não estão esquecidos outros tipos de surdez. Na realidade, aqueles que ensurdeceram depois de terem adquirido a linguagem oral não apresentam o mesmo quadro dos que nunca puderam aprender naturalmente a linguagem oral. Além disso, a nível de deficiência auditiva, podem considerar-se ainda diferentes graus que motivam reabilitações distintas.

<sup>17</sup> Neste âmbito não podem ser deixados por mencionar, entre outros, os nomes de Ursula Bellugi e Helen Neville (cf. Neville 1988; 1989; Neville & Bellugi 1978). Não queria todavia deixar de realçar o interesse de trabalhos que vão na linha do de Mary Flaherthy, do Departamento de Psicologia do University College Dublin, apresentado no *Child Language Seminar 1999*, City University London, 2-4 de Setembro de 1999, intitulado "Memory span for numerals and digit words in Japanese hearing and deaf subjects".

<sup>18</sup> Deve atender-se ao facto de não serem abordadas neste espaço nem toda a diversidade de graus de surdez nem toda a gama de possíveis meios para suprir a deficiência auditiva. A abordagem

Privilegia-se assim a comunicação e não o tipo da primeira língua que venha a ser adquirida e usada com o fim de comunicar.

Em virtude da dificuldade que um bebê surdo pode manifestar em conseguir comunicar oralmente, é importante que a família desse bebê, cuja surdez deve ter sido detectada o mais cedo possível, aceite que a sua forma mais natural de comunicar passa por um sistema não audiovocal mas sim visuogestual. Torna-se importante distinguir neste momento o bebê surdo filho de surdos do bebê surdo filho de ouvintes. O segundo encontra-se por natureza num meio ouvinte e caberá aos pais tomar consciência com prontidão de que a língua natural do seu filho não coincide com a deles. Acontece que essa decisão deve ser tomada no bom momento para que, tomando como base a teoria de Piaget (ver, entre outros, Piaget & Inhelder 1966), se processe dentro da normalidade esperada, também através da linguagem, a manifestação da função semiótica ou simbólica. O bebê surdo filho de surdos vai conhecer a língua do meio que lhe é natural com maior espontaneidade e terá unicamente de se preparar quando os pais assim o entenderem – mas também sem grandes delongas – para a aquisição de uma segunda língua, em princípio a língua falada pela sociedade em que se encontra inserido<sup>19</sup>.

A criança surda (profunda) não deve, por consequência, contentar-se com o seu estatuto de monolíngue. Ou melhor: à semelhança do que se verifica com uma criança que vive numa sociedade bilingue ou multilingue, aprendendo naturalmente duas ou mais línguas, a criança surda também deve ser preparada para viver numa sociedade que, para além da sua comunidade linguística, abarca ainda pelo menos outra comunidade linguística, ou aquela que fala a língua oficial do seu país ou aquela que se encontra mais próxima do seu espaço geográfico.

Será pois desejável e aconselhável que a criança surda – tão cedo quanto possível – seja desmutizada e comece a aprender a língua dos ouvintes que a circundam, tornando-se dessa forma bilingue.

---

por que se optou neste texto visa em especial o surdo profundo, para quem a língua gestual é, por todas as razões, a primeira língua. Referi sempre primeira língua e não língua materna por não considerar que haja coincidência entre as duas. A língua gestual será, para além de primeira, também materna quando os pais da criança surda que a está a adquirir também são surdos profundos e usam a língua gestual como primeira língua e como língua privilegiada de comunicação com o filho surdo.

<sup>19</sup> Revela-se de interesse referir ainda o caso dos pais surdos que têm crianças ouvintes. Essas crianças crescem também em ambientes bilingues: a língua gestual ser-lhes-á transmitida pelos pais e a língua falada pelo meio linguístico envolvente.

É natural que se ache que um surdo (e muito em especial o profundo) nunca vai conseguir a perícia articulatória de um ouvinte. Ora, o ouvinte que queira aprender a língua gestual também nunca atingirá a proficiência gestual e a capacidade de expressão de um surdo que teve desde bebê como primeira língua a língua gestual ou que teve – *tout court* – como primeira língua a língua gestual<sup>20</sup>.

O facto de se poder ser melhor na primeira língua adquirida, mesmo que se trate de uma língua minoritária, não confere a ninguém o direito de rejeitar o grau de proficiência do seu bilinguismo no caso de a ele ter acedido. Não é de forma alguma compulsivo dominar com a mesma perícia mais do que uma língua<sup>21</sup>.

No caso do surdo, é importante que a aprendizagem de uma língua falada comece a processar-se tão cedo quanto possível uma vez que o aparelho fonador é extremamente sensível à inactividade. Todos conhecem bem a diferença entre a capacidade de expressão oral de um surdo que ensurdeceu depois de ter adquirido a linguagem e de um surdo que para adquirir a linguagem oral não pôde tirar o mesmo partido do seu sistema audiovocal<sup>22</sup>. Gera-se assim a

---

<sup>20</sup> Só uma leitura forte do bilinguismo (monolingue), segundo a qual o bilingue apresentaria duas competências linguísticas isoladas e separadas, *i.e.*, corresponderia a dois monolingues numa única pessoa, é que se coaduna com essa visão exigente e crítica dos desempenhos dos bilingues (cf. Grosjean 1992: 52). Com efeito, a abrangência de uma leitura do bilinguismo mais global (bilingue) já não se coaduna com as resistências que possam surgir com vista a impedir a sua instalação e consolidação. Por outras palavras, ninguém se deveria confinar unicamente ao domínio da sua primeira língua, seja ela falada ou gestual, quando se encontra numa sociedade bilingue (ver Grosjean 1992: 54 ss.). Parece-me interessante realçar neste momento a importância do período crítico de aquisição da linguagem, mesmo da linguagem gestual, o grau de fluência da criança surda que só adquire a linguagem gestual depois dos cinco anos e, por fim, a capacidade que a criança surda tem de filtrar modelos de linguagem gestual deficitários (cf. Sacks 1991: 91 e 93, nota 100).

<sup>21</sup> François Grosjean diz o seguinte sobre este assunto: “In everyday life, bilinguals find themselves at various points along a situational continuum which induces a particular speech mode. At one end of the continuum, bilinguals are in a totally monolingual speech mode (...). At the other end of the continuum, bilinguals find themselves in a bilingual speech mode in that they are speaking to bilinguals who share languages A and B and with whom they normally mix languages (code-switch and borrow). (...) but we should keep in mind that they are end points and that intermediary modes do exist between the two” (Grosjean 1992: 58).

<sup>22</sup> Retomando a temática em torno da terminologia, realçaria as designações inglesas “prelingually deaf” e “postlingually deaf” (Sacks 1991: 25, nota 35) para referir as duas situações apresentadas, que conhecem, em português, as expressões *surdo pré-linguístico/lingual* e *surdo pós-linguístico/lingual*.

necessidade de exercitar os músculos do aparelho fonador para a execução, desta vez, de gestos articulatórios. Como diz O. Sacks a este respeito: “Since deaf people cannot monitor their speech by ear, they have to learn to monitor it by other senses – by vision, touch, vibration-sense, and kinesthesia” (Sacks 1991: 25, nota 35). Aos terapeutas da fala e aos educadores cabe a tarefa de obter os melhores resultados com base nos sentidos disponíveis.

Manifesta-se relevante salientar, seguindo a linha de pensamento de Sacks (1991: 30, 31), que os surdos profundos, especialmente predispostos a adquirir uma língua visual, devem aprender primeiramente a língua gestual, visto que se tornam fluentes nessa língua a partir de muito cedo, e seguidamente podem passar com mais facilidade à aquisição de uma língua falada. Transcrevendo o citado autor: “There is no evidence that signing inhibits the acquisition of speech. Indeed the reverse is probably so” (Sacks 1991: 31).

Se, no caso dos surdos (profundos), é a língua visual e não a auditiva que permite a comunicação pretendida, então a aquisição da língua gestual deve ser a primeira opção porque assegura sem dúvida com mais rigor a tradução do pensamento.

O bilinguismo no surdo (profundo) terá assim de surgir na sequência de uma primeira exposição à língua dos gestos. Mas os educadores não devem perder de vista os momentos propícios ao início da exercitação do aparelho fonador.

Definir o bilinguismo não é de forma alguma simples. R. J. Harris e E. M. McGhee Nelson alertam para o seguinte: “Simply defining bilingualism operationally turns out to be far from simple. Language use may be grossly divided into the four basic skills of reading, writing, speaking, and listening, and any given person’s ability may differ vastly in these four skills” (cf. Harris & McGhee Nelson 1992: 5).

Relativamente aos surdos é normal que se pense que as habilidades menos afectadas quando adquirem uma língua falada são a leitura e a escrita e as mais críticas a fala e a compreensão, que terá de passar essencialmente pela percepção visual e não em exclusivo pela percepção auditiva como acontece nos ouvintes<sup>23</sup>. Contudo não se deverá depreender do referido que só sejam consideradas, no tocante à aquisição/aprendizagem da língua falada, a leitura e a escrita e que o bilinguismo no surdo se restringe a essas duas habilidades.

---

<sup>23</sup> Esta particularidade faz por isso apelo, por um lado, a uma boa leitura labial e facial por parte dos surdos enquanto receptores e, por outro lado, a uma boa articulação por parte dos ouvintes enquanto emissores.

De facto, as quatro habilidades salientadas devem ser tidas em conta muito embora só parte delas possa atingir níveis de proficiência mais promissores, indo ao encontro da aceção do bilinguismo em termos de *continuum* realçada por François Grosjean<sup>24</sup>. A parte oral da linguagem não pode ser por isso menosprezada ou descuidada a pretexto de que a leitura e a escrita se processam já sem problema. É que os surdos não lidam unicamente com material escrito também encontram pessoas ouvintes às quais seria importante que não virassem a cara e com as quais seria conveniente que pudessem trocar ideias. Na visão do bilinguismo enquanto *continuum*, cada surdo – como qualquer outro bilingue ouvinte – encontrará seguramente a posição que melhor se lhe adequa se se considerarem as diferentes possibilidades existentes entre os pontos extremos desse *continuum*.

O bilinguismo revela-se assim um verdadeiro trunfo. Para o surdo como para o ouvinte, esse trunfo radica na oportunidade que o bilinguismo confere a um e outro de poder transpor a sua comunidade gestual ou linguística e partir para outros contactos que acabarão por enriquecer os seus conhecimentos e fazê-los sair do mero monolingüismo.

Destacaria de novo que, independentemente das características específicas da primeira língua adquirida, o que, na minha opinião, se torna fundamental é **comunicar**. Gestualmente ou oralmente é indiferente. Já não é todavia indiferente que se veja instalada uma ausência de comunicação ou uma pseudocomunicação. Não é ainda aceitável que se rejeite qualquer tentativa de aprendizagem de uma língua complementar (gestual ou oral), impedindo que ganhe forma uma situação desejável de bilinguismo.

## O CALE E A CRIANÇA SURDA

O CALE (= *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*) da autoria de Giro-lami-Boulinier (1982) integra um conjunto de provas que nos permitem verificar se uma criança em idade pré-escolar está pronta ou não para iniciar a escrita e a leitura.

O interesse da aplicação do CALE a crianças portuguesas levou-me a fazer diligências no sentido de obter autorização para o traduzir e o adaptar ao português.

---

<sup>24</sup> Ver nota 21.

Atendendo ao facto de o CALE compreender algumas tarefas que podem também servir para saber se a criança surda está ou não apta a aprender a ler e a escrever, sugiro que, após a sua adaptação ao português, ele possa ser igualmente aplicado a crianças surdas.

As provas do CALE que podem ser aplicadas aos surdos compreendem os seguintes aspectos (Girolami-Boulinier & Lévy 1983: 318-325):

- Percepção-retenção-reprodução de movimentos amplos e de movimentos finos;
- Percepção-retenção-reprodução de memória de 10 sequências de 3 formas orientadas de modos diversos;
- Estudo de durações, de intensidades e de timbres;
- Estudo de alturas;
- Estudo de ritmos;
- Reconto de uma história em 3 episódios.

Subjacente aos aspectos apontados, abstraindo do que possam exigir do ponto de vista sensorial e cognitivo, encontra-se a quantidade 3. Com efeito, de acordo com Girolami-Boulinier (1982: 2), a percepção e a apreensão da quantidade 3 “paraissent nécessaires dans toute approche du langage écrit” e, por isso, o educador tem de estar sensibilizado para esta particularidade<sup>25</sup>.

Para resumir o interesse inerente ao CALE, sirvo-me das palavras sempre a propósito de A. Girolami-Boulinier, “Le CALE permet ainsi, avec une grande simplicité et efficacité, de mesurer les aptitudes des enfants des classes enfantines, des grandes sections de maternelle et des cours préparatoires vis-à-vis de l’apprentissage de la lecture et de l’écriture et il donne en même temps aux maîtres les moyens de pallier les déficiences constatées” (Girolami-Boulinier 1982: 3).

No caso da aplicação do CALE às crianças surdas, com base nos resultados obtidos, Andrée Girolami-Boulinier e Jacqueline Lévy referem: “Ces résultats inciteraient à penser que les orthophonistes ont une tâche importante à

<sup>25</sup> Na contracapa de *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 1988, Girolami-Boulinier (1988) resume assim esta sua obra: «Cet ouvrage rassemble les conditions nécessaires pour réussir l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. – **Percevoir, retenir et émettre** exact et dans l'ordre un minimum de trois signes, sons, syllabes ou mots, – **reconnaître** ou **construire** une phrase à 3 éléments (sujet, verbe, complément), – **reconnaître** l'existence d'un maintenant/avant/après dans les actes simples de la vie courante, tel est le programme indispensable pour prévenir l'échec au cours préparatoire et permettre l'installation d'une vie scolaire et sociale équilibrée et heureuse.»

accomplir afin d'obtenir chez les petits qui leur sont confiés la rétention d'un ensemble de signes visuels:

- il convient évidemment de partir des possibilités individuelles et donc des réalisations positives de chacun;
- il convient ensuite d'avoir présent à l'esprit le fait que la rétention d'une séquence de 3 signes est infiniment souhaitable pour la lecture, et ceci d'autant plus que l'aide auditive n'interviendra pas" (Girolami-Boulinier & Lévy 1983: 319).

É interessante que o CALE permita adaptar a sua aplicação às crianças surdas fazendo intervir para o efeito a percepção visual ou táctil. A possibilidade de adaptar à percepção visual e táctil parte do CALE faz dele um instrumento importante para os que trabalham com a deficiência auditiva no sentido de obterem a informação necessária junto dessa população em termos de aptidão para aprender a ler e a escrever.

## NOTAS FINAIS

O texto que me proponho agora concluir resume um trajecto curto e sem grandes inflexões – mas com algumas paragens para reflexão<sup>26</sup> – do qual posso salientar em particular, por um lado, dois nomes que evocam em mim vivências distintas, enriquecedoras e especiais: Scott Liddell e Andrée Girolami-Boulinier, e, por outro lado, o livro *Seeing Voices* de Oliver Sacks, um autor que todos deviam conhecer.

As várias etapas percorridas pretenderam:

- mostrar a importância de existir nas várias áreas do conhecimento um léxico rigoroso ou, pelo menos, a importância de se ser crítico em relação a determinados lexemas e de se saber com exactidão o que se entende por um dado termo quando uma língua não opera distinções de conteúdo contempladas numa outra língua;
- mostrar a distinção entre língua e linguagem;

---

<sup>26</sup> Este texto não pretende ser mais do que um conjunto de reflexões e de preocupações sobre o tema em foco. Naturalmente que, para obter mais pormenores sobre a língua gestual portuguesa, deve o leitor consultar a obra já mencionada de Amaral *et al.* (1994) e o *Gestuírio da língua gestual portuguesa*, 2.<sup>a</sup> ed., 1995.



- mostrar que a primeira língua dos ouvintes ou dos surdos deve ir ao encontro das suas particularidades sensoriais;
- mostrar que comunicar deve ser no ser humano a primeira preocupação, independentemente da língua que lhe seja própria;
- mostrar que o bilinguismo, mesmo aquele que corresponde ao domínio da língua gestual e de uma língua falada, é uma realidade cada vez menos refutável nos nossos dias;
- mostrar que a criança surda também pode ser avaliada em termos de aptidão para a leitura e para a escrita através do *CALE*;
- mostrar a oportunidade, na população surda, dos estudos psicolinguísticos neurolinguísticos e neuropsicológicos, bem como da aplicação das novas técnicas neuroimagiológicas para aceder à visualização da actividade do cérebro *in vivo*, à semelhança do que já se pratica na população ouvinte no que respeita à resolução de certas situações.

Porque se me afigura imprescindível associar o ser humano à comunicação e porque abordei uma problemática relacionada com o surdo e a sua linguagem, termino retomando o título deste texto: *No princípio era a comunicação*.

Por outras palavras, não elegi a passagem bíblica *No princípio era o Verbo*, que em meu entender mereceria uma leitura menos apressada do que aquela que normalmente nos é oferecida quando estão em discussão a linguagem e a ontogénese (ou a filogénese), nem me fiquei por *No princípio era a acção*, que se pode extrair, por exemplo, da teoria sobre o desenvolvimento intelectual segundo Piaget (Ginsburg & Opper 1979: 41). Optei assim por também contemplar aqueles para quem comunicar passa prioritariamente por um sistema visuogestual, colocando lado a lado, em termos de comunicação, o *gesto* e a *palavra*. Acrescentaria ainda que *gesto*, no sentido de “sign”, e *palavra falada* podem coexistir no mesmo sujeito. O espaço para os dois não estará por certo à espera de ser preenchido por aqueles que já se aperceberam que vivemos num mundo em que *rede* é palavra-chave e no qual deixam de fazer sentido, no tocante a contactos, as distâncias e as diferenças linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, M. A.; Coutinho, A.; Martins, M. R. D. 1994. *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- De Saussure, F. 1975. *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration de Albert Riedlinger. Edition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot.
- Ginsburg, H.; Oppen, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Girolami-Boulinier, A. 1982. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*. CALE. Nouvelle édition. Issy-les-Moulineaux: EAP. Tradução portuguesa de M. G. Castro Pinto & J. Veloso: *Controle das aptidões para a leitura e a Escrita*. Porto: FLUP, 2006.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A.; Lévy, J. 1983. Approche de la lecture et lecture chez les enfants déficients auditifs (Epreuves du CALE et test de lecture silencieuse). *Rééducation Orthophonique*. **21(132)**: 318-325.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland: Elsevier, 51-62.
- Harris, R. J.; McGhee Nelson, E. M. 1992. Bilingualism: Not the exception any more. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. North-Holland: Elsevier, 3-14.
- Hjelmlev, L. 1971. *Essais linguistiques*. Paris: Minuit.
- Liddell, S. K. 1984. Think and believe: sequentiality in american sign language. *Language*. **60(2)**: 372-399.
- Liddell, S. K.; Johnson, R. E. 1986. American sign language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants. *Natural Language and Linguistic Theory*. **4**: 445-513.
- Liddell, S. K.; Johnson, R. E. 1989. American sign language: The phonological basis. *Sign Language Studies*. **64**: 197-277.
- Neville, H. J. 1988. *Cerebral organization for spatial attention*. In: J. Stiles-Davis; M. Kritchevsky; U. Bellugi (Eds.). *Spatial cognition: Brain bases and development*. Hillsdale NJ/Hove/London: Lawrence Erlbaum, 327-441. Referido por Sacks, 1991.
- Neville, H. J. 1989. *Neurobiology of cognitive and language processing: Effects of early experience*. In: K. Gibson; A. C. Petersen (Eds.). *Brain maturation and behavioral development*. Hawthorn NY: Aldine Gruyter Press, 355-380. Referido por Sacks, 1991.
- Neville, H. J.; Bellugi, U. 1978. *Patterns of cerebral specialization in congenitally deaf adults: A preliminary report*. In: P. Siple (Ed.). *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press, 230-257. Referido por Sacks, 1991.
- Peng, F. C. C. 1985. What is neurolinguistics?. *Journal of Neurolinguistics*. **1(1)**: 7-30.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF (coll. « Que sais-je? », n° 369).
- Sacks, O. 1991. *Seeing voices*. London: Picador.
- Scliar-Cabral, L. 1991. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo SP: Ática.
- Stokoe, W. C. 1960. *Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf*. Studies in linguistics, Occasional papers, 8. Buffalo NY: University of Buffalo. Referido por Liddell (1984).
- Stokoe, W. C. 1979. *Syntactic dimensionality: Language in four dimensions*. Presented at the New York Academy of Sciences, Nov. 1979.

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

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

Quando, em Julho do ano passado, num congresso em Paris<sup>1</sup>, dava conta da situação da língua francesa em Portugal e apelava para a obrigatoriedade de uma segunda língua estrangeira no nosso ensino obrigatório, recorde-me de ter então dito à organizadora do congresso que não me recordava de alguma vez ter manifestado tanto empenho, de uma forma pública, relativamente à língua portuguesa.

Afinal, volvidos poucos meses, vejo-me, neste Encontro<sup>2</sup>, perante um público muito particular, porquanto constituído por professores de português, não a dar conta da situação da língua portuguesa – o que seria, no mínimo, despropositado – mas, antes, a lembrar a importância do domínio da nossa língua por parte dos nossos aprendentes e obviamente a realçar o papel do professor de português.

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

No fundo, o professor de português tem de saber jogar com a diversidade de meios de acesso ao conhecimento – face à elevada quantidade de informação a que todos estamos expostos, quase em permanência, das mais variadas formas – e saber encontrar as potencialidades desses meios no seu processo de aquisição<sup>3</sup>.

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

<sup>2</sup> III Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Póvoa de Varzim, Janeiro de 1999.

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

A complementaridade existente nessa diversidade de meios e a sua combinação só podem ser benéficas (cf. Patte 1987: 70, 71) e ajudar a despertar motivação e prazer por determinadas matérias até então talvez veiculadas de formas menos adequadas ao processamento da informação por parte de alguns aprendentes. Por outras palavras, as variadas possibilidades de transmitir conteúdos deveriam corresponder a uma busca cada vez mais sofisticada de adaptação do pensamento à modalidade de o veicular<sup>4</sup>.

Neste contexto, não será descabido perguntar o que exigem do saber linguístico esses meios e como poderão contribuir para ele. É provável que se diga que quase toda a informação que nos chega passa pela linguagem e que, se pensarmos em termos de ciberespaço, a linguagem escrita é uma constante. Dito de outra forma, a parte linguística até é dominante. Resta questionar, porém, a qualidade dessa linguagem e da “leitura” que ela suscita<sup>5</sup>.

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

---

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

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

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

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

dos dos mesmos, tendo sobretudo como objectivo julgar se um dado texto é importante ou não e se merece ser lido na íntegra<sup>7</sup>. O excesso de informação e o tempo gasto a percorrê-la conduziram assim à criação de meios/programas que permitem extrair o que de mais importante se encontra nos textos, de acordo com a leitura que se pretende fazer deles, com consequências imediatas no factor tempo.

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

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

O exercício de contracção de texto – oferecido pelo programa dado como exemplo – é uma prática naturalmente importante que exige boa compreensão de leitura, boa capacidade de interpretação e um domínio da linguagem que possibilite a sua passagem a uma versão escrita. Resulta assim que o acesso a estes programas e a sua activação só podem revestir-se de interesse – quando está em discussão a aprendizagem inicial – se se souber partir para uma observação do modo como se processou a manipulação do texto e se se souber operar paralelamente a reescrita de textos contraídos no sentido da sua expansão<sup>8</sup>.

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

---

<sup>7</sup> Para mais pormenores, ver o artigo citado na nota 6.

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

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

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

Nestas circunstâncias será importante alertar, por exemplo, para o tipo de leitura que deve ser praticado. Os textos também impõem condições e podem exigir abordagens distintas dependendo da sua especificidade. Desta forma, uma leitura que tome como mero objectivo captar o sentido geral talvez não baste se tivermos em consideração alguns textos, muito embora seja este tipo de leitura o que é hoje requerido em maior escala a quem lê quando está em jogo a transmissão de informação<sup>9</sup>.

Com efeito, o aprendente deve ser levado a captar não só o sentido geral de um texto mas também a observar e a sentir a linguagem que transporta esse sentido geral<sup>10</sup>. O aprendente não deveria estar unicamente atento ao conteúdo do que se transmite. Deveria estar igualmente atento ao modo como esse conteúdo é transmitido. Só uma leitura nestes moldes pode ser considerada completa e propiciar-lhe uma passagem sem problemas à prática de escrita desejada, contribuindo para uma maior consciencialização da linguagem que ele utiliza.

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

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

---

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

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

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

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

De facto, o pensamento abstracto enriquece, ganha forma, a partir de uma ou várias situações que tomam como base a imaginação. É a imaginação que se encontra, na verdade, em jogo. Não se trata, pois, de uma réplica por memorização de uma cena da vida real. Seguindo o pensamento de Vygotskij, “através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as actividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstracto” (Vigotski 1996: 173<sup>11</sup>).

No mundo da linguagem, o correspondente dessa actividade lúdica com implicações simbólicas encontrar-se-ia na metáfora, razão pela qual não se deve escamotear o que ela representa em termos de simbolismo e de contributo para a expansão do pensamento abstracto<sup>12</sup>.

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

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

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

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

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

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

O conhecimento gera informação e a informação terá de alimentar o conhecimento, sendo ambos distintos quanto à sua natureza<sup>13</sup>. Ora, para que a informação se converta em conhecimento, precisamos de criar condições. É exactamente nesse jogo que eu entendo que o educador deve actuar – obviamente de formas distintas – em conformidade com a idade do aprendente. Defendo, como é evidente, as diversidades de acesso ao objecto a conhecer, mas não considero que toda essa variedade de meios faça relegar para um plano menos digno o papel do educador. O educador terá de mostrar que a sua função é especial e que nem sempre se revela oportuno deixar o aprendente totalmente entregue a si mesmo. Ao educador caberá, antes de tudo, procurar que os aprendentes encontrem motivação quando aprendem, despertar neles curiosidade perante o mundo que os cerca, criar neles hábitos de trabalho e espírito crítico e fazê-los sentir prazer nas actividades que desenvolvem.

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

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

---

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



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

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

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

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

Qual o papel do educador neste enquadramento?

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

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

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

No princípio desta exposição, comecei por usar as designações *língua francesa* e *língua portuguesa*. Na verdade, não é o mesmo falar de uma língua particular, em que o termo língua conhece mesmo uma forma plural (as línguas que se falam no mundo), e do termo *língua*, ligado à noção de sistema abstracto, tão conhecido dos linguistas e resultado de uma construção, de um esforço de abstracção<sup>15</sup>. Por isso, o termo *língua* coloca-nos num outro âmbito. Peng (1985: 12), ao debruçar-se sobre aspectos neurolinguísticos, interroga-se: “Does language exist at all, either in the (outside) world there or in the human brain here (the head)?” Este autor é então levado a afirmar que essa língua não existe. E não existe porque ela “merely represents an abstract generalization of the important traits of all languages in the world” (Peng 1985: 13). Em virtude da área disciplinar de que se ocupa, Peng acrescenta mesmo “that lan-

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

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

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

Então, afinal, que existe?

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

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

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

Finalmente, é a língua portuguesa que está em causa: algo de existente no mundo e algo de real, como refere Fred Peng. No entanto, é bem provável que, aos poucos, tenhamos de criar nos seus falantes uma consciência fonética, fonológica, morfológica, em suma linguística, para a qual o conceito de língua dos linguistas poderá ter alguma utilidade e vir a ser, como tal, instrumento de trabalho do professor de português<sup>17</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

De facto, para que o aprendente sinta que pode ser jogador nesta especialidade, é necessário que ele se dê conta das peças de que dispõe, que conheça as regras, e que se lhe dê, também a nível da linguagem, a possibilidade da experimentação<sup>18</sup>. É, por exemplo, importante que se propicie à criança um contacto com os constituintes da linguagem e, desde cedo, com os sons que a integram, fazendo-a sentir a sua musicalidade<sup>19</sup>. A prática da leitura indirecta de textos com palavras difíceis que dêem à criança a impressão que está a *mastigar* seria um modo de proceder em que se deveria apostar sem reticências<sup>20</sup>. É que a criança sente prazer com essa actividade. Nem sempre é aconselhável evitar a emissão de palavras que nos parecem difíceis operando as adaptações que se nos afiguram úteis. Tudo o que desafia a criança a atrai<sup>21</sup> e, por conseguinte, ela vai sentir prazer também em *mastigar* essas sonoridades difíceis que nada lhe dizem num primeiro momento, mas que acabam por lhe fazer ocorrer a pergunta inevitável – Que é que isso quer dizer? – e igualmente por contribuir

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

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

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

<sup>21</sup> É evidente que o mesmo também é verdadeiro para outros grupos etários.

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

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

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

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

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

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

Faz sentido aludir aqui a uma certa faceta da iliteracia e procurar a melhor maneira de a superar. Revela-se naturalmente de todo o interesse dar início, o mais cedo possível, ao processo de consciencialização do que é a ciência<sup>23</sup> mas deve igualmente criar-se um clima de diálogo entre gerações uma vez que os aprendentes mais novos poderão contribuir para preencher falhas de ensino de gerações anteriores. Não será assim pouco comum que hoje, em certos meios, sejam os filhos a falar aos pais sobre temáticas a que estes não tinham acesso no seu tempo.

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

---

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

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

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

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

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

A pouca cultura científica existente no nosso país começou a preocupar aqueles que se encontram mais directamente relacionados com ela e motivou-os mesmo a criarem formas de sensibilizar os nossos aprendentes para essas matérias. Implementou-se assim, de há uns anos para cá, o programa Ciência Viva<sup>24</sup>. Trata-se, sem dúvida, de um programa com objectivos muito válidos e que espero conheça a adesão pretendida.

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

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

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

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

Por isso, não será por casualidade que a linguagem foi também estudada nesta perspectiva pela Escola de Piaget<sup>26</sup>. De facto, a linguagem, tal como nos adianta Sinclair-de-Zwart (1972: 364), na relação “knower – symbolization – known” toma o lugar de simbolização, mas ela própria, enquanto código, é também objecto de conhecimento, acabando por tornar-se objecto conhecido (“known”). A linguagem, por conseguinte, tanto contribui para desenvolver o conhecimento como faz parte do conhecimento a construir. Talvez resida neste “compromisso” a possibilidade da existência de um programa vivo que se ocupe do objecto-linguagem.

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

Em termos cognitivos, será que nos damos todos conta do papel da linguagem no estabelecimento de relações, no trabalho de classificação, de generalização, de argumentação, de formulação de hipóteses, etc., etc.? Por outras palavras, tiramos o partido devido da linguagem no tocante ao pensamento abstracto, às articulações do pensamento<sup>27</sup> e à sua transmissão adequada?

---

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

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

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

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

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

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

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

No que respeita à leitura, estou certa de que um acto de leitura conjunto bem organizado proporciona sempre prazer<sup>28</sup>. Ora, esse prazer ainda se torna mais necessário naquela população que apresenta problemas nesta habilidade. Com efeito, segundo G. Patte, a leitura conjunta contribui para o enriquecimento da capacidade de comunicar. É que, com este tipo de prática, continua a autora, “Les enfants pénètrent tout naturellement et avec un plaisir évident dans un univers verbal infiniment plus vaste que le langage quotidien réduit au minimum” (Patte 1987: 190)<sup>29</sup>.

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

---

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

<sup>29</sup> Ver ainda sobre esta temática Bertola (1988: 25).

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

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

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

Serão consequências do ensino ou dos programas?

A memorização é com certeza importante. Mas, nem todo o material memorizado conhece as mesmas implicações cognitivas. Existe material que se revela de memorização muito mais interessante e que tem a particularidade de poder vir a servir para operar trocas e cotejos de experiências<sup>30</sup>.

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

---

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



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

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

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

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

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

E a linguagem oral?

Aos aprendentes são-lhes dadas oportunidades de expor oralmente?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O livro deveria ser mesmo complemento de muitos manuais, que, quantas vezes, são tão infantilizantes que não é de admirar que, em muitos casos, acabem por ser rejeitados pelos próprios aprendentes. Estou certa de que a ilustração abusiva de alguns manuais e mesmo de alguns livros dedicados às camadas jovens devia ser objecto de uma leitura muito crítica por parte de especialistas particularmente sensibilizados para o crescimento global do aprendente, sob pena de contribuir para o desinteresse, para o abandono da escola e mesmo para a existência de casos problemáticos de (i)literacia<sup>32</sup>. Com grande sentido

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

## A NECESSIDADE DE SE INVESTIR DESDE MUITO CEDO

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

---

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

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

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

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

Deixai que se sintam atraídos pela linguagem!

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

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

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

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

Deixai-os ser críticos!

Deixai-os brincar com a linguagem!

Deixai-os articular palavras difíceis!

Deixai-os sentir a musicalidade da linguagem!

Deixai-os ouvir contar histórias!

Deixai-os ouvir ler!

Deixai-os fazer de conta que lêem!

Deixai-os ler!

Deixai-os dizer/recitar poemas!

Deixai-os decorar textos!

Deixai-os fazer de conta que escrevem!

Deixai-os escrever!

Deixai-os VIVER A LINGUAGEM!

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

---

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

## REFERÊNCIAS

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

# Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro

## I

Aprendi em adolescente com um grande amigo bastante mais velho e senhor de uma cultura invulgar que os trechos musicais de que mais gostávamos não deviam ser ouvidos à saciedade, repetidamente, sem qualquer critério, sob pena de sofrerem a “erosão” inevitável propícia à instalação de uma atitude de indiferença ou de abandono<sup>1</sup>.

E era assim, com contenção, que ouvíamos deliciados, entre outros trechos, as sinfonias e sonatas de Beethoven, obras de Mozart, com um especial realce para algumas árias de *A Flauta Mágica*, e Wagner, nomeadamente *Parsifal*, a ópera da sua preferência.

Os comentários aos conteúdos dos libretos das óperas faziam obviamente parte integrante da audição das mesmas, sem que sentíssemos neles uma interferência perturbadora.

Hoje, a uma distância no tempo de mais de 30 anos, interrogo-me sobre o que conseguíamos assimilar do tanto que ele nos transmitia. É que, neste domínio como noutros, nem todas as sementes conhecem o mesmo destino. A pergunta que paira no ar é sempre: Que parte da informação que nos transmitem assimilada pelo conhecimento detido por quem está exposto a essa informação, contribuindo assim para o enriquecimento do conhecimento?

Nós éramos realmente estudantes, mas a Escola não ensinava explicitamente, como ainda não ensina, a ouvir e a ligar aquilo que o mundo envolvente nos oferece aos conhecimentos que já possuímos. É natural, por isso, que se revelem do maior relevo com vista a tal objectivo o papel da família, enquanto agência de literacia, e o tipo de eventos de literacia que nela ocorrem de forma a que a se criem as condições que permitam que a criança aprenda a operar a transposição de conteúdos já conhecidos para outros contextos situacionais, tirando assim partido do seu conhecimento sempre que tal lhe seja solicitado (cf. Terzi 1995: 96-99). A este propósito, Kleiman (1995: 44) ainda é

---

<sup>1</sup> Está aqui naturalmente salvaguardado o carácter “aberto” inerente às obras de arte e do qual, a meu ver, no domínio da música só mesmo os músicos ou as pessoas com formação musical saberão tirar partido.

mais explícita quando adianta: “Como a escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos, como de fato é o caso da criança majoritária [proveniente de famílias com nível de escolarização alto (universitário)] que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na díade, com sua mãe, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo.” Dito de outra forma, ainda de acordo com a mesma fonte, quando é necessário extrapolar para outros contextos quem consegue fazê-lo plenamente é a criança oriunda dos grupos mais escolarizados (cf. Kleiman 1995: 44). Sempre neste âmbito, Cagliari (1998: 85) lembra, a respeito do ensino e da aprendizagem, aquilo de que as crianças precisam para poderem construir os seus conhecimentos e qual deve ser o papel do professor. Escreve, então, o autor: “As crianças precisam de seu espaço próprio e de condições favoráveis para poderem construir seus conhecimentos na escola; mas precisam também que o professor as ajude, quando necessário, explicando a elas o que elas já sabem, o que fizeram e por que fizeram, nas suas tentativas de aprendizagem, e o que precisam fazer e como, para dar um passo à frente e progredir, sobretudo se elas, por iniciativa própria, não descobrem o que devem fazer para progredir.”

Tudo isto nos leva a concluir que, finalmente, acaba por caber a cada um a tarefa de estabelecer essa ponte entre o conhecido e o novo tirando partido de actividades cognitivas e de estratégias de aprendizagem que são accionadas em graus necessariamente diversos em virtude dos diferentes percursos de vida e experienciais.

Vem exactamente ao encontro do exposto a seguinte passagem extraída da Introdução do documento OCDE/PISA 2000: “Fifteen-year-olds cannot be expected to have learned in school everything that they will need to know as adults. (...) in order to go on learning (...) and to apply their learning to the real world, they need to understand some basic processes and principles, and have the flexibility to use them in different situations.”<sup>2</sup>.

Ainda relativamente ao projecto PISA, e a este propósito, o documento OCDE/PISA publicado em 1999 refere a dado momento: “Students cannot learn in school everything they will need to know in adult life. What they must acquire is the prerequisites for successful learning in future life. These prerequisites are of both a cognitive and a motivational nature. Students must become able to organise and regulate their own learning, to learn independently and in groups, and to overcome difficulties in the learning process.

---

<sup>2</sup> Cf. OECD (2000: 7).



This requires them to be aware of their own thinking processes and learning strategies and methods.”<sup>3</sup>.

Retomando a ideia inicial deste texto, exigia-se de nós, afinal, um papel activo que se traduzia na transformação de informação nova em conhecimento tomando como ponto de partida o conhecimento prévio de forma a que o que ouvíamos fosse convertido em compreensão, ou seja, fizesse sentido<sup>4</sup>. O trabalho de ordem cognitiva e psicolinguística implicado no processo acabado de referir pode ser então cotejado com o trabalho que o estudo OCDE/PISA contempla na definição que confere de “reading literacy”. Integra então a definição em causa a expressão “reflecting on written texts”<sup>5</sup>. Ora, tal expressão foi introduzida na definição actual de “reading literacy” para reforçar a noção do carácter interactivo da leitura, na medida em que “readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text. Reflection might require readers to think about the content of the text, exploiting their previous knowledge or understanding (...)”<sup>6</sup>.

Se, no que respeita à leitura, se destacam a sua natureza interactiva e a natureza construtiva da compreensão; se, em resposta ao texto, o leitor constrói sentido utilizando os conhecimentos que já possui, bem como uma série de indícios relacionados com o texto e com a situação, comuns muitas vezes aos membros da sua cultura ou da sua sociedade <sup>7</sup> – nada impede que o mesmo se verifique quando está em causa não só a leitura (sequencial) mas também a transmissão de informação por via oral (**ou até a informação inerente à hiperleitura se considerarmos as novas tecnologias da comunicação e da informação**). Interessa, em suma, tomar como ponto de partida a experiência de cada um e o seu conhecimento como pressupostos imprescindíveis à constituição do espírito crítico e independente que deve prevalecer em qualquer situação que comporte informação nova<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Cf. OECD (1999: 9, 10).

<sup>4</sup> Para Cagliari (1998: 64), o papel da escola reside sobretudo em criar condições à criança para que ela sinta que o que faz “é significativo e vale a pena ser feito”, criando nela as condições necessárias para que vivencie o que necessita de aprender.

<sup>5</sup> Cf. OECD (1999: 20).

<sup>6</sup> *Idem*, p. 20.

<sup>7</sup> *Idem*, p. 19, e OCDE (1999: 23).

<sup>8</sup> O hipertexto electrónico, em virtude da diversidade de ofertas que apresenta através dos nexos que constituem a sua essência, representa, de acordo com (Landow 1992: 160), o exemplo de um *medium* que pode ser considerado privilegiado para fomentar o espírito crítico. Na verdade, a diversidade de oferta obriga a que o leitor/aprendente seja ainda mais crítico e a que relativize a importância dos materiais com que depara.

Assim sendo, o que Applebee *et al.* (1987: 9)<sup>9</sup>, referem no tocante à leitura poderá, sem grandes riscos, ser generalizado a situações nas quais a informação nova não seja veiculada por via escrita: “«Although surface understanding is important, it is not enough. In school and in society, we expect a reader to be able to analyse, evaluate, and extend the ideas that are presented, just as we expect a writer to elaborate upon and defend judgements that are expressed. *We expect people to know how to get information and know how to use it and shape it to suit their needs. For example, readers must learn to relate what they are reading to their personal experience in order to integrate new ideas with what they know* – perhaps modifying or rejecting the ideas in the process of considering them more fully. Readers must also learn to test the validity of what they read by comparing it with information from other sources, as well as to judge the internal logic and consistency of the ideas and information presented (...)».”<sup>10</sup> (sublinhado meu).

No caso por mim vivido e relatado no início deste texto, não se tratava de material escrito – como foi dado verificar – mas também estávamos perante uma situação em que se esperava que tivesse lugar uma interacção entre o novo e o conhecido, em termos de informação, a que extraíssemos ensinamentos/ilações conducentes a um conhecimento cada vez mais elaborado.

Comecei então este texto invocando um amigo, um daqueles amigos que desejaríamos muito ter sempre ao nosso alcance – quer pela sabedoria que as suas múltiplas vivências lhe foram inculcando, quer pela cultura e pelo saber resultantes de um estudo em permanência e de uma curiosidade incomensurável –, mas a quem a grande “partida” não foi obviamente vedada.

Resta-me pois recordar as nossas conversas, as suas digressões pelos mais variados temas – tendo como cenário, num primeiro plano, um espigueiro beirão e, ao fundo, o vale do Vouga cuja beleza, sempre inconfundível se bem que permanentemente exposta aos efeitos das constantes mutações operadas pelos elementos da Natureza, não cessava de nos deslumbrar –, e pôr em prática alguns dos seus ensinamentos, em especial nesta oportunidade a sua recomendação relativa ao desgaste a que os trechos musicais podem estar sujeitos quando não ouvidos nos momentos certos e de modo contido por quem, como nós, não tinha formação musical.

Serve este preâmbulo, que já vai um pouco longo, para enquadrar diferentes tópicos que pretendo focar ao longo deste texto e, sobretudo, para justificar o facto de transcrever neste momento os cinco versos de uma conhecida

---

<sup>9</sup> Ver OECD (2000: 11).

<sup>10</sup> Cf. Applebee *et al.* (1987: 9), citados em OECD (2000: 11).

e belíssima canção de Louis Armstrong, que Luiz Carlos Cagliari (2001: 64)<sup>11</sup> inclui na conclusão do seu artigo “Como alfabetizar: 20 anos em busca de solução”:

*I watch children to grow  
They will learn much more  
Than I will never know  
And I think to myself  
What a wonderful world.*

Ao transcrever estes versos e, por isso, ao retomá-los, não pretendo de forma alguma contribuir para o seu desgaste nos termos atrás apresentados; mas pretendo, com uma certa veemência, transmitir como achei interessante, oportuna e fora do habitual a opção tomada por Cagliari para concluir o seu texto. E destacaria, em particular, por conveniência pessoal e pela actualidade de que se revestem, independentemente dos tempos, o segundo e o terceiro versos:

...  
*They will learn much more  
Than I will never know*  
...

## II

Como reagem as gerações jovens aos desafios que a nossa sociedade lhes lança em permanência?

Como responde a Escola de hoje às mudanças que se vão continuamente operando e implantando?

Como se posiciona a sociedade em termos do que espera dos seus jovens?

Como acompanham os educadores a formação dos jovens perante as exigências da sociedade actual?

Como actuam os responsáveis pela política educativa face às permanentes mutações tecnológicas e à facilidade com que as novas gerações dialogam com essas novas experiências?

---

<sup>11</sup> A tradução apresentada por Cagliari para os versos transcritos da canção de Louis Armstrong é a seguinte: “Eu vejo as crianças crescerem. / Elas aprenderão muito mais / do que eu saberei. / E penso comigo: / que mundo maravilhoso!” (Cagliari, 2001: 64, nota 31).

Como agem os responsáveis de um país que pretende ver aumentada a sua produtividade e a qualidade dos seus futuros (e mesmo actuais) agentes activos?

Como se posicionam os governos que estejam atentos e empenhados relativamente ao que os jovens são capazes de aprender em contacto com o seu mundo e que não raras vezes ultrapassa os padrões dominantes?

As questões acabadas de colocar estão naturalmente na ordem do dia em virtude das exigências da sociedade em que vivemos, e algumas delas vão de um modo muito particular ao encontro dos dois versos acima transcritos.

Ora, para que o último verso *What a wonderful world* faça sentido e não se fique circunscrito à letra da canção em que se insere, não podemos deixar cair os braços. É que as crianças dos nossos dias são confrontadas com formas de estar e de agir que devem ser, por um lado, respeitadas e aproveitadas e, por outro lado, conjugadas complementarmente com outras formas de estar e de agir mais tradicionais, que terão de coexistir com as primeiras e que, em conjugação, poderão contribuir para uma resposta mais cabal às solicitações da nossa sociedade. Na verdade, só podemos concordar com Beavis (1998: 245), quando escreve: “We urgently need to find ways to talk about and work with computer and other electronic texts alongside those which have traditionally been our concern.”, conciliando desta forma e não incompatibilizando o passado e o presente/futuro<sup>12</sup>.

A nossa sociedade traduz os efeitos de um mundo sujeito a mudanças globais e, por isso, em constante transformação<sup>13</sup>, um mundo em constante

---

<sup>12</sup> A propósito da forma como se devem considerar as interferências entre passado e presente/futuro, ver Santo Agostinho (2000: XI, xx, 26, p. 579) e Santayana (1993: 764). A passagem de Santo Agostinho é a seguinte: “Uma coisa é agora clara e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o passado, o presente e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes, expectação presente respeitante às coisas futuras.” (*Confissões*, XI, xx, 26, p. 579 da edição acima mencionada). Quanto à citação de Santayana, lê-se assim: “Wenn man sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist man verurteilt, sie zu wiederholen.” (Duden, Bd. 12, 1993, p. 764).

<sup>13</sup> Cf. o documento suíço *OCDE/PISA Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Pilotage des connaissances et des savoir-faire au nouveau millénaire. Une nouvelle enquête périodique chez les jeunes de 15 ans: évaluer leur préparation à la vie adulte*, p. 5 de 10. Disponível na web em <http://www.irdp.ch/ocde-pisa/prepisa2.htm>. Acedido em 8 de Março de 2002. Bem como a Apresentação, p. 9, do documento INEP-Brasil 2001 (*PISA 2000. Relatório Nacional*).

evolução<sup>14</sup>, apresentando-se-nos cheio de desafios<sup>15</sup>, solicitando competências próprias<sup>16</sup>, identificando-se, afinal, com uma sociedade moderna<sup>17</sup> que se preocupa tanto com a vida económica e política como com a vida social e cultural<sup>18</sup>.

Não surpreende portanto que a única ex-Primeira-Ministra portuguesa até hoje tenha referido recentemente, numa entrevista televisiva, que os cidadãos deveriam possuir habilitações correspondentes a uma literacia por ela designada *cultural*, que lhes permitisse mudar com facilidade de actividade profissional ao longo das suas vidas activas. Para mim, porém, a designação “literacia cultural” oferece a possibilidade de uma leitura que contém em si algo de tautológico. Na verdade, o termo “literacia” não é hoje só usado em termos de saber ler e escrever; é também aplicado em áreas como, por exemplo, a matemática (“mathematical literacy”), as ciências (“scientific literacy”), a tecnologia (“technological literacy”), as finanças (“financial literacy”<sup>19</sup>), etc.<sup>20</sup>, facto que nos faz compreender o porquê da sua tradução em certas línguas, no tocante a determinadas áreas, por “cultura”<sup>21</sup> e “formação”<sup>22</sup>. Ora, certo é que existe hoje uma multiplicidade de literacias, algumas delas com designações específicas como é o caso da “nova literacia”, também designada “computency” ou “computent”<sup>23</sup>, relacionada com o domínio dos novos ambientes electrónicos<sup>24</sup>.

<sup>14</sup> Ver OCDE (1999: 46).

<sup>15</sup> Ver nota 13 no que diz respeito ao documento suíço, p. 5 de 10.

<sup>16</sup> *Idem*, p. 9 de 10.

<sup>17</sup> Ver OECD (2000: 9).

<sup>18</sup> Cf. OCDE (1999: 25), e a *Introduction*, pp. 1 e 2, do European Communities Commission (1995) – *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels COM (95) 590 final, 68 pgs.

<sup>19</sup> Cf. N. Lee (2001).

<sup>20</sup> A respeito dos diferentes tipos de literacia, consultar, por exemplo, Hodges (Ed., 1999: 1 e 19-20).

<sup>21</sup> Cf. as designações “culture mathématique” e “culture scientifique” (pp. 5 e 6 de OCDE (2000) e p. 3 de 10 do documento suíço referido na nota 13).

<sup>22</sup> Cf. as designações “formación matemática” e “formación científica” (pp. 71 e 97 de INCE/OCDE – Espanha 2000) e as designações “Matematische Grundbildung” e “Naturwissenschaftliche Grundbildung” (p. 1 de 2), disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/dt/Inhaltsverzeichnis.htm>, acessado em 25 de Março de 2002).

<sup>23</sup> Ver Green (1996), citado por Smith & Curtin (1998: 229).

<sup>24</sup> Beavis (1998:252) refere, neste contexto: “The study of electronic games helps us to identify the shifting forms of contemporary narrative, to see how textual forms emerge in the orbit of rapidly evolving technology, and to determine what engagement with texts might mean in a multimedia, multiliterate environment.”

Nos primeiros parágrafos deste texto, dei conta de uma experiência de vida na qual se tornava evidente uma convivência com um tipo de cultura comumente apelidada de clássica. À época, tal como antes e como actualmente, a cultura clássica distinguia-se da cultura dita popular, co-habitando contudo ambas em espaços (sociais) comuns numa forma de estar que frequentemente se revelaria sem contactos. O contexto electrónico actual, ao permitir o acesso fácil e sem limitações a todos os tipos de cultura, desde a “high culture” à “popular culture” (cf. Beavis 1998: 240-241), obriga-nos contudo a repensar a definição de cultura e a sua compartimentação<sup>25</sup>. Para Beavis (1998: 238), e na linha de um repensar da definição de cultura, pode ler-se: “ ‘Culture’ itself is multiple and constantly subject to change.”<sup>26</sup>.

Sabemos, porém, que a posse em casa de bens conotados com a cultura clássica, *i.e.*, a posse, por exemplo, de literatura clássica, de livros de poesia e de obras de arte (pinturas, entre outras)<sup>27</sup> e, muito em especial, o convívio com práticas a eles associadas, podem contribuir de modo favorável para o sucesso escolar/educacional sobretudo na área da leitura<sup>28</sup>. Vai nesta mesma linha o estudo OCDE/PISA 2000 quando refere que, nas escolas em que os alunos usam com mais assiduidade a biblioteca da escola, computadores, calculadoras, laboratórios e a Internet, os resultados relativos à leitura tendem a ser superiores<sup>29</sup>.

Num documento suíço também relacionado com o programa OCDE/PISA 2000, intitulado “Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9e année: premiers résultats”<sup>30</sup>, faz-se igualmente referência a certos comportamentos sócio-culturais (tempo passado a fazer os trabalhos de casa, acesso a livros fora da escola, diversidade dos tipos de leitura e prazer de ler, papel da informática na escola e em casa) que influenciam positivamente o desempenho nas provas destinadas a avaliar a compreensão da leitura.

Só podem, portanto, ser realçados como extremamente relevantes, em termos de rendimento escolar, e, em particular, no que toca a actividades relacionadas com a linguagem, a forma como os pais comunicam com os filhos e o ambiente que lhes propiciam no tocante à leitura e à sensibilização para a lin-

<sup>25</sup> Ver Bolter (2001: 208 e ss).

<sup>26</sup> Ver ainda a este propósito Bolter (2001: 206-208).

<sup>27</sup> Cf. OECD (2001: 144).

<sup>28</sup> *Idem*, p. 144.

<sup>29</sup> Consultar o subtítulo “Key findings”, do documento disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/knowledge/summary/i.htm>. Acedido em 14 de Março de 2002.

<sup>30</sup> Cf. IRDP s/d, secção: “Résultats en lecture: faisceau de variables influentes”.

guagem enquanto objecto. O exercício da linguagem em casa revela-se obviamente muito importante como nos confirma o documento suíço mencionado: “Quant à l’impact de la langue parlée à la maison, il n’est pas surprenant dans une épreuve faisant appel aux compétences langagières: plus on connaît la langue du test, plus grandes sont les chances de le réussir.”<sup>31</sup> (cf. a origem dos pais e a língua falada em casa num país multilingue como é a Suíça com uma forte imigração em determinados cantões).

Efectivamente, para observar o efeito de determinados dados contextuais no rendimento dos estudantes, o estudo OCDE/PISA (2000) considerou dois tipos de comunicação entre pais e filhos em casa: a comunicação cultural e a comunicação social<sup>32</sup>, apoiando-se na resposta a seis áreas de comunicação distintas. Três das seis áreas teriam a ver com a comunicação cultural: a discussão de assuntos políticos ou sociais, a discussão de livros, filmes ou programas televisivos e a audição de música em conjunto. As três áreas restantes serviriam, por sua vez, de indicadores da comunicação de tipo social. Essas áreas correspondiam à discussão sobre o modo como os trabalhos decorrem na escola, à presença de pais e filhos nas principais refeições e a conversas em conjunto<sup>33</sup>.

Como seria de prever, os resultados obtidos com base nos questionários contextuais propostos mostram que, em média, a prática da comunicação designada cultural revela uma relação positiva mais forte com os desempenhos em leitura do que a prática da intitulada comunicação social<sup>34</sup>.

Voltando mais uma vez ao início deste texto e recuando conseqüentemente também no tempo, poderia acrescentar, sem correr o risco de cometer grandes imprecisões, que há trinta anos, em Portugal, a percentagem de jovens que tinham a oportunidade de viver em ambientes onde a comunicação clássica, ou mesmo só cultural, existia ou que a elas se mostravam receptivos não era muito elevada. Os interesses dos jovens de então bem como os dos de hoje são sem dúvida diversos, em resultado naturalmente dos contextos sócio-culturais que lhes são próprios, mas o facto de os educadores/professores actuais não poderem ignorar, por força da sua formação, os grandes avanços mais recentes

---

<sup>31</sup> Ver *idem*.

<sup>32</sup> Ver OECD (2001: 147).

<sup>33</sup> *Idem*, p. 147. A este respeito será interessante referir que o contacto entre pais e filhos, considerado sempre importante, pode mesmo ser incentivado pelo simples facto de a criança trazer trabalhos para fazer em casa. Trata-se de uma prática que não sendo adoptada, por princípio, em certos sistemas escolares, é por vezes usada por esses mesmos sistemas especificamente com o intuito de estreitar a relação entre pais e filhos.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 147.

de ordem teórica e prática no domínio do ensino-aprendizagem obriga-os a estarem mais atentos a essa diversidade (de interesses, de estilos de aprendizagem<sup>35</sup> e de origens) e a tomarem atitudes que proporcionem às novas gerações uma orientação adequada para a prática de actividades em que lhes seja possível actuar sem as limitações que lhes poderiam ser impostas à partida pela sua formação/educação.

Garantir a todos os jovens – fazendo frente, por isso, ao abandono escolar – uma formação/educação básica humanístico-científica, uma espécie de denominador comum a nível educacional, devia tornar-se um necessário em termos de uma primeira meta. A partir dessa meta, a prossecução das suas formações ao longo da vida devia ficar dependente das suas vontades e obedecer às suas diversidades de interesses. No entanto, todos – estudantes, pais, educadores, políticos, empresários – necessitam de estar conscientes de que às permanentes mudanças que se operam na sociedade, do ponto de vista político, económico, cultural, social e tecnológico, se deve responder com uma contínua actualização (através de uma constante aprendizagem) de conhecimentos, de competências e de estratégias que, por sua vez, necessitam de se ir adaptando aos efeitos da permanente evolução que se verifica a vários níveis na sociedade em que vivemos<sup>36</sup>.

Que a nossa sociedade requer conhecimentos, competências e estratégias muito próprias não é novidade para ninguém. Com efeito, a sociedade ocidental, pós-industrial<sup>37</sup>, em que nos inserimos move-se em torno de um novo tipo de saber e de conhecimento, tomando por base a investigação e o desenvolvimento (cf. Pinto 2001a: 20) e conta com pessoas altamente escolarizadas que, ao trabalharem com a informação, passam a fazer recair a tónica do seu convívio mais nas pessoas do que nas coisas (cf. Pinto 2001a: 20). Por seu turno, esta nova configuração de modos de estar exige novas práticas de leitura/escrita, novas tecnologias (cf. Pinto 2001a: 21). Ora, a imposição de novas práticas de leitura/escrita encarrega-se de tornar necessários tipos de formação e de cultura condizentes e imprescindíveis a quem precisar de a elas recorrer para as

---

<sup>35</sup> Ver, entre outros, Day (1977, 1979), Felder (1993) e Levelt (1982).

<sup>36</sup> Neste contexto, vem a propósito mostrar como a definição de “literacia” também foi sofrendo adaptações. Vejamos a seguinte passagem: “Definitions of reading and of reading literacy have changed over time in parallel with social, economic and cultural changes. Literacy is no longer considered simply the ability to read and write. It is viewed as an advancing set of knowledge, skills, and strategies, which individuals build on throughout life.” (OECD 2000: 18).

<sup>37</sup> A este respeito, aconselha-se a leitura das páginas 81 a 84 e 89-90 de Mattelart (2001), bem como a página 94 da mesma obra para uma leitura crítica do termo “pós-industrial”.



pôr em prática, mostrando conseqüentemente a necessidade de uma contínua actualização/aprendizagem/educação ao longo da vida.

Não foi, portanto, casual que em meados dos anos 90, em 1995, tenha surgido um *White Paper on Education and Training*, com o subtítulo *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (European Communities Commission, 1995). Alertava então o documento em questão para as mudanças verificadas em termos de internacionalização do comércio e do contexto global da tecnologia e, em particular, para o surgimento da sociedade de informação que aumentava a possibilidade nas pessoas de aceder à informação e ao conhecimento. Gerava-se pois uma alteração no tocante ao modo como o trabalho se passava a organizar e às habilidades que se passavam a considerar indispensáveis. É que ou se verificava uma adaptação às qualificações que a sociedade começava a exigir, ou o risco de exclusão tornava-se mais real. Neste contexto, os sistemas de educação eram chamados a actuar, uma vez que o seu papel, assim como o dos professores e dos agentes de formação, se revelava fundamental (cf. a *Introduction* do supramencionado *White Paper*, p. 2).

E o mesmo documento, na sua introdução, chamava ainda a atenção para o facto de termos de nos capacitar de que “The society of the future will therefore be a learning society” (*Introduction* do *White Paper* referido, p. 2). Em virtude dos objectivos inerentes a *este White paper on Education and Training*, o Conselho e o Parlamento Europeu escolhem o ano de 1996 como “European Year of Lifelong Learning” (cf. *Foreword* do citado *White Paper*, p. I).

Estamos então perante a sociedade do conhecimento, um tipo de sociedade que origina uma nova classe social, novos agentes – os trabalhadores do conhecimento – e que ocasiona uma mudança de hábitos<sup>38</sup>. O hábito da educação/aprendizagem contínua, por exemplo, instala-se, ou acabará por instalar-se, onde ainda não se instalou, conduzindo desta maneira à alteração da ideia que se tinha de pessoa letrada (*educated*) “who is no longer seen as somebody having a consistent stock of formal knowledge, but someone who has learned how to learn and who continues learning, especially by formal education throughout his/her life.” (Petra e Gaurean, 2001:1).

Em conseqüência da alteração focada, os actuais sistemas educativos vêem-se forçados a adaptar-se ao que o futuro vai começar a exigir da força de trabalho. Em vez de sistemas educativos que se limitem a propor aos estudantes a resolução “tout court” de problemas já existentes, a nova realidade apoiada na informação e no conhecimento mostra como os problemas nem sempre

---

<sup>38</sup> Cf. Petra & Gaurean (2001: 1) da versão policopiada.

se apresentam de forma clara e bem definidos (cf. Petra & Gaurean 2001: 2). Por outras palavras, de acordo com a mesma fonte, a futura força de trabalho, em lugar de estar unicamente apta a resolver os problemas, terá não só de os encontrar mas também de reunir a informação necessária, de tomar decisões e de optar com base em realidades complexas e incertas (cf. Petra & Gaurean 2001: 2).

Neste novo<sup>39</sup> enquadramento, é também conferido um valor especial ao trabalho em equipa. Isto, porque, ainda segundo os mesmos autores, “In the knowledge society it is not the individual who performs: he is rather a cost centre than a performance centre. It is the organisation that performs.” (Petra & Gaurean 2001: 2)<sup>40</sup>.

Se tivermos presentes neste contexto o fenómeno da globalização e o facto de esta tanto poder aproximar como afastar as sociedades e os seus objectivos dependendo do respectivo grau de desenvolvimento, é importante que estejamos conscientes, como avançam Petra e Gaurean, de que podem surgir dois tipos de civilizações: a que gera e utiliza o conhecimento e a que o recebe de forma passiva sem ser capaz de o modificar (Petra & Gaurean 2001: 3)<sup>41</sup>.

Para que não se verifique uma nova “divisa”<sup>42</sup> (uma “divisa digital”), espera-se que a comunidade internacional seja o garante da solidariedade em termos de cooperação. Porventura, com vista a impedir disparidades entre países mais e menos desenvolvidos do ponto de vista tecnológico e de conhecimento, a *Global Information Infrastructure Commission* (G.I.I.C) argumenta: “«The globalisation of the economy and its concomitant demands on the workforce requires a different education that enhances the ability of learners to access, assess, adopt and apply knowledge, to think independently, to exercise appropriate judgement and to collaborate with others to make sense of new situations. The objective of education is no longer simply to convey a body of knowledge, but

---

<sup>39</sup> Chamaria a atenção para o facto de, em virtude das mudanças tão rápidas com que nos deparamos nos dias de hoje, o adjectivo “novo” adquirir uma espécie de estatuto de dístico.

<sup>40</sup> Neste momento, pensando na relação ensino-aprendizagem, remetaria para Crystal (2001: 235), quando este autor se centra no futuro da Internet, em termos de linguagem, e lembra como a Web oferece “unprecedented opportunities to students, for both individual and collaborative work.”

<sup>41</sup> Recomendaria, a este propósito, a leitura do texto de Barreto (2002: 11-14).

<sup>42</sup> O sentido em que é utilizado o termo “divisa” neste texto vai ao encontro da acepção que surge no livro de Tfouni (1995: 34), quando esta autora se refere à “grande divisa” para referir a posição de alguns autores para quem “Passariam a existir usos *orais* e usos *letrados* da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa.”

to teach how to learn, problems solve and synthesize the old with the new»” (Petra & Gaurean 2001: 4).

Não se afigura totalmente fortuito que a definição que o documento OCDE/PISA 2000 confere de “literacy” vá precisamente no sentido da transcrição acabada de fazer. No tocante à “literacy” refere, então, o documento em causa: “But literacy involves much more than the mastery of bodies of knowledge. It also involves an understanding of the methods, processes and limitations of a domain, and the ability to use knowledge, understanding and skills in everyday contexts.”<sup>43</sup> e, relativamente ao domínio da “reading literacy”, adianta: “They [readers] must be able to follow chains of reasoning; to compare and contrast information in a text; draw inferences; identify supporting evidence; identify and understand irony, metaphor and humour; detect nuances and subtleties of language; recognise ways in which texts are constructed to persuade and influence; and relate what they read to their own background experience and knowledge.”<sup>44</sup>.

O conceito de “literacy” aqui apresentado, a que a versão francesa do mencionado documento (OCDE 2000) faz corresponder o termo “culture” no caso da matemática e das ciências, e a expressão “compréhension de l’écrit” no tocante à leitura, é muito mais abrangente do que a noção de literacia usada nos anos 70. A literacia correspondia então unicamente a competências “funcionais” ou de “sobrevivência”<sup>45</sup>. Esta noção mais restrita foi durante muito tempo aceite como a principal função da escolarização básica, ou seja, coincidia com o objectivo de assegurar que todos os adultos fossem capazes de ler e de escrever<sup>46</sup>, e também de calcular (“numeracy”, segundo certos autores, será o termo usado para designar em especial as habilidades relacionadas com o cálculo, estando o termo “literacy” confinado às habilidades relativas à leitura e à escrita – cf. Pinto 1998: 69-71).

Ora, na nossa sociedade, a participação activa do adulto na vida política, cultural e social exige-lhe uma formação diferente da mera capacidade de ler e de escrever, ou mesmo de operar cálculos não muito complexos. Na verdade, como atesta o PISA 2000, “(...) with the increasing role of science, mathematics and technology in modern life, the objectives of personal fulfilment, employment, and full participation in society increasingly require an adult population

---

<sup>43</sup> Cf. OECD (2000: 14).

<sup>44</sup> *Idem*, p. 11.

<sup>45</sup> Cf. OCDE (2000: 16).

<sup>46</sup> Cf. OECD (2000: 9).

which is not only able to read and write, but also mathematically, scientifically and technologically literate.”<sup>47</sup>.

Dito de outra forma, pode comparar-se o desafio lançado à sociedade de hoje, que visa preparar cidadãos com uma cultura matemática, científica e tecnológica, entre muitas outras, ao desafio outrora lançado para propiciar aos adultos a aquisição de um “saber ler” e de um “saber escrever” básicos<sup>48</sup>.

Hoje torna-se, por isso, indispensável, para que não existam cidadãos indefesos em diferentes matérias com as quais lidam obrigatoriamente no dia-a-dia, que se considere, com Zen (1992), que “«A shared scientific background is part of a common cultural base that binds civilised people together» (...)”<sup>49</sup>. De facto, segundo Galbraith *et al.* (1997), “«Individuals who are deprived of the capacity to make informed choices are rendered more vulnerable in matters of health and environment, and are impaired in their ability to cope with our increasingly technological world» (...)”<sup>50</sup>. Aceder a este tipo de cultura é importante porque confere aos cidadãos uma maior independência e deixa de ser visto como apanágio de elites dominantes<sup>51</sup>.

A tónica recai na importância de existir uma participação activa dos cidadãos na sociedade em que estão inseridos. Será, por conseguinte, em nome dessa participação efectiva na sociedade que a “reading literacy” não pode corresponder **somente** a conhecimentos e habilidades básicas. O leitor da sociedade actual tem de extrair sentido do material escrito, não pode por isso ficar-se pela mera superficialidade. A designação “reading literacy” ganha assim um sentido mais amplo, devendo ser preferida ao termo “leitura” *tout court*. A “reading literacy” não deve pois ser entendida como **leitura**, enquanto mera capacidade de ler no sentido técnico, enquanto simples descodificação/decifração ou enquanto leitura em voz alta<sup>52</sup>, **que aliás** ontem, como hoje e como

<sup>47</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>48</sup> Cf. *idem, ibidem.*

<sup>49</sup> Zen (1992), citado em OECD (2000:9). A passagem transcrita justifica, em parte, as reticências que coloquei à designação literacia cultural.

<sup>50</sup> Galbraith *et al.* (1997), citado em OECD (2000:9).

<sup>51</sup> Cf. Krugly-Smolka (1990), referido em OECD (2000:9).

<sup>52</sup> Ver OECD (1999:20).

O que acaba de ser escrito não querará, em meu entender, significar que na leitura em voz alta se deve ver unicamente uma actividade menos nobre, mais rudimentar e básica. Haverá pois que distinguir a leitura em voz alta, que pode preceder no tempo a leitura silenciosa, da leitura em voz alta proficiente que se espera que todos os falantes devidamente escolarizados ou em curso de escolarização consigam praticar, de forma a revelarem nesse acto uma “matérialisation du langage intérieur” (Girolami-Boulinier 1988:24). Ora, é sabido que essa transposição

sempre, nunca pode ter sido uma habilidade suficiente para responder às múltiplas solicitações do dia-a-dia. Considero que, no tocante à habilidade leitura, alguns estudiosos terão colocado uma tônica demasiado forte na decifração (cf., por exemplo, Castro 2000: 144). A decifração é, na verdade, indispensável mas, em meu entender, tem de ser rapidamente ultrapassada para que a leitura passe a ser compreensão ganhando assim a sua finalidade essencial<sup>53</sup>.

Está assim em causa uma visão de leitura/literacia que só pode naturalmente assentar nas experiências resultantes das mudanças operadas na sociedade, no que respeita, por exemplo, à economia, à cultura, à política e à tecnologia, e igualmente no conceito de aprendizagem ao longo da vida<sup>54</sup>.

Este novo “leitor” terá de estar equipado para distanciar-se do texto, para reflectir sobre ele, para o avaliar e para o criticar. Requerem-se dele consequentemente competências que **tocam** já a avaliação e a reflexão crítica e que **ultrapassam**, por isso, a análise, a resolução de problemas e a comunicação<sup>55</sup>.

Esta definição alargada de “literacy”, tal como ocorre no documento OCDE/PISA 2000, caracterizada pelo modo como enfatiza os conhecimentos, a compreensão e as competências que são necessárias para que qualquer

---

não é passível de ser operada por todos com a mesma facilidade. Não esqueçamos, porém, que nem todos possuem os mesmos talentos e que, na linguagem como noutras actividades, se encontram pessoas mais ou menos predispostas. Cagliari (1998: 81) refere algo que vem ao encontro do que acaba de ser assinalado: “Quando lemos, precisamos interpretar algo pensado e formulado lingüisticamente por outrem. Porém, para ler e entender, devemos reprocessar estas informações, como se fôssemos dizer isso espontaneamente (...)”. No tocante à leitura em voz alta, o mesmo autor (Cagliari 2001: 58, nota 21) escreve de forma muito pertinente: “Tenho notado (...) que alguns professores não ouvem mais seus alunos, não os escutam lendo em voz alta. Em alguns casos, os alunos escutam demais e falam de menos.” Ainda a propósito da leitura em voz alta e da leitura silenciosa, acrescenta Cagliari (2001: 59, nota 24): “Ler em voz alta ou silenciosamente são actividades que têm seu tempo e seu lugar nas actividades escolares.” Mas acaba a citada nota da seguinte forma: “A leitura silenciosa é a que deve predominar na escola.”

<sup>53</sup> É conveniente ter bem em mente que a leitura, para além de fazer apelo a mecanismos relativos à percepção visual e à fala, “fait appel au langage, des points de vue vocabulaire et organisation de la pensée” (Girolami-Boulinier 1988: 22). No dizer de Andrée Girolami-Boulinier, “L’acquisition de la lecture concerne donc à la fois le langage et la perception” (1988: 22). Porém, para a mesma autora, “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment.” (Girolami-Boulinier 1993: 42).

<sup>54</sup> Cf., por exemplo, OECD (1999: 19).

<sup>55</sup> Ver OECD (2000: 12).

cidadão funcione de modo efectivo na vida quotidiana<sup>56</sup>, vai ao encontro das perguntas lançadas logo no início da “Introduction” de OECD (1999: 7):

“How well are young adults prepared to meet the challenges of the future?”

“Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively?”

“Do they have the capacity to continue learning throughout life?”<sup>57</sup>

E poderia também perguntar-se se esses jovens/adultos estão mesmo dispostos a aprender. É que temos de admitir que só aprende quem quer aprender.

Deixam as perguntas formuladas uma grande responsabilidade a todos quantos estão incumbidos da preparação das novas gerações em termos dos desafios colocados pela sociedade do futuro, que afinal se revela cada vez mais a sociedade do presente. Mas tais perguntas também realçam, desde logo, a necessidade que existe de se formarem cidadãos capazes de comunicar com precisão pensamentos previamente elaborados e de desenvolver competências que os levem a monitorizar todos os seus desempenhos de forma a conhecerem os mecanismos que poderão vir a ter de accionar em novas situações de aprendizagem condizentes com os (futuros) ambientes de trabalho de uma Sociedade de Aprendizagem (cf. *White Paper on Education and Training*, 1995: 2).

Neste processo de aprendizagem, entendo que se deve destacar o muito que nele tem de existir de atitude construtivista e também metacognitiva. Dito de outra forma, o carácter interactivo da relação entre cada um de nós, enquanto sujeitos, e o meio envolvente, enquanto objecto, deve ser naturalmente uma constante, tendo sempre presente o papel que desempenha nessa relação o conhecimento prévio que acompanha o sujeito no momento da interacção. É difícil, por isso, saber de antemão o que é compreendido da informação que é proposta,?? uma vez que o processo de compreensão é sempre objecto de uma filtragem operada pelo conhecimento existente – muito próprio de cada um – e que actua finalmente como gerador de sentido junto da informação nova.

O conhecimento de que os sujeitos são detentores resulta naturalmente do efeito conjunto de múltiplas variáveis, nelas estando incluídas, como é óbvio, as de origem contextual. Talvez não só, mas muito especialmente, no caso das novas gerações, deve dar-se uma atenção muito particular aos efeitos de ordem

<sup>56</sup> Ver OECD (2000: 9) e OCDE (2000: 10).

<sup>57</sup> As mesmas perguntas ocorrem também no *Foreword* de OECD (2000: 3).

cognitiva, neuropsicológica, psicolinguística e mesmo neurofisiológica que as novas experiências do foro electrónico poderão ter sobre elas, em virtude das competências a nível de procedimentos desencadeadas desde muito cedo por esses contactos.

O contacto das novas gerações com as novas experiências relacionadas com a tecnologia digital e consequentemente as competências a nível de procedimentos daí decorrentes não podem ser, portanto, escamoteados. O carácter dinâmico do texto electrónico<sup>58</sup>, a frequente exposição a uma comunicação com forte componente visual<sup>59</sup> propiciarão decerto, por um lado, a actuação de áreas cerebrais distintas das que eram até então normalmente chamadas a intervir pela tecnologia tradicional e, por outro lado, a alteração dos modelos de aprendizagem. Tais modelos não poderão por certo ignorar novos modos de aprendizagem subordinados a um controlo mais directo por parte do aprendiz (cf. Pinto 2004<sup>60</sup>) e porventura assentes em novas habilidades mentais que manifestam uma maior apetência pelo movimento, pela dinâmica, pela busca, por atitudes em estreita relação com o praticar, com o “learning-by-doing” (Pinto 2004), visto que a famosa atitude “just-do-it” (cf. Smith & Curtin 1998: 219) que caracteriza as novas gerações, ou pelo menos os que lidam com material electrónico, habitua-os a procurar o que precisam, numa espécie de “do-it-yourself (...) education” (cf. Smith & Curtin 1998: 225-227). Teremos porventura de não deixar de pensar que a familiarização desta nova geração com o computador e todas as suas potencialidades a poderá fazer preferir a busca pessoal à aprendizagem imposta (cf. Smith & Curtin 1998: 227)<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> A respeito das implicações do carácter dinâmico do texto electrónico, aconselha-se a leitura de Lanham (1993:235).

<sup>59</sup> Quanto ao aumento crescente da ênfase na comunicação visual, ver Bolter (2001: xiii), e o capítulo 4, “The breakout of the visual”, pp. 47-76.

<sup>60</sup> Conferência apresentada no Colóquio *A diversidade linguística e os novos meios de comunicação numa Europa multicultural*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nos dias 21 e 22 de Fevereiro de 2002.

<sup>61</sup> É interessante olhar, neste novo cenário, o papel do professor. Provavelmente terá de conciliar o seu papel de professor tradicional com o de mediador, de facilitador (V. Lee 2001), de companheiro mais experiente porque, como lembra Landow (1992: 157), o hipertexto didáctico redefine o papel do professor; de facto, ainda segundo o mesmo autor, parte do poder e da autoridade é transferida para o estudante. É bem provável que nesta relação de ensino-aprendizagem faça sentido pensar nas palavras de Cagliari (1998: 68): “Não é só o professor que é um mediador entre uma atividade e um aluno que aprende, mas os próprios alunos podem ser mediadores uns dos outros, quando trabalham juntos e compartilham seus conhecimentos.”

Ora, tendo em consideração a diversidade de formas conducentes à construção do conhecimento e que jogam com o modo como a aprendizagem e a aquisição dos vários conteúdos se processam, será oportuno retomar os dois versos da canção de Louis Armstrong

*They will learn much more  
Than I will never know*

para poder relê-los nesta perspectiva.

No fundo, teremos sempre muita dificuldade em avaliar o que as crianças e os jovens virão a aprender e isso faz-nos mesmo admitir que eles poderão aprender mais do que nós jamais saberemos. Importa, no entanto, que conheçamos ou queiramos conhecer os modos de aprendizagem preferidos pelos jovens, talvez mais consentâneos com o ambiente electrónico em que se movem, a fim de podermos acompanhar melhor o seu processo de aprendizagem. Será relevante essa tomada de posição para que não tenhamos de concluir, com Snyder (1998: xxxiii), que “We must incorporate the technologies into our teaching if for no other reason than our students will force us to change”.

As novas tecnologias de informação já desempenham um papel de tal ordem na nossa sociedade que passarão a ser contempladas em próximas edições OCDE/PISA, uma vez que é entendimento da equipa que lidera este programa que os textos electrónicos e a tecnologia da informação são cada vez mais importantes na vida das novas gerações<sup>62</sup>.

Não será mesmo de subestimar o facto de o mesmo documento referir o hipertexto e o que ele representa em termos de estruturação, de modos de aceder à informação e de solicitações a nível de estratégias de abordagem não linear, quando o cita a par de outros tipos de textos contínuos (descritivos, narrativos, informativos, argumentativos e portadores de instruções)<sup>63</sup>.

No entanto, considerar de forma descontextualizada os avanços tecnológicos<sup>64</sup> no domínio da informação e da comunicação, sem atender ao contexto político, social e económico que os preparou e às repercussões verificadas em

---

Torna-se pertinente recordar nesta oportunidade o que Petra e Gaurean (2001: 2) observam relativamente ao papel do indivíduo na sociedade do conhecimento.

<sup>62</sup> Ver, por exemplo, a p. 46 de OCDE (1999).

<sup>63</sup> Ver pp. 30 e 31 de OCDE (1999). Ainda a respeito do hipertexto, ver Pinto (2001b: 81-97).

<sup>64</sup> É bom lembrar, seguindo Kress (1998: 53-54), que “Technology is socially applied knowledge, and it is social conditions which make the crucial difference in how it is applied.” Por outras palavras, não será só o “know-how” tecnológico que está em causa (cf. Kress 1998: 53).



quem navega no ciberespaço, corresponderia a uma atitude ingênua, inconveniente e inconsequente (cf. Pinto 2004).

E, mais uma vez, deparamo-nos com as exigências da sociedade do conhecimento, exigências que finalmente forçaram também a alterar, como já foi focado, a noção de “reading literacy”<sup>65</sup>. Porventura, será também por essa razão que, nos documentos relativos ao programa OCDE/PISA 2000, as designações nas várias línguas para “reading literacy” encerram uma abrangência de conteúdo que acabam por traduzir a evolução resultante dos efeitos dessas exigências. Assim, em língua francesa, surge a expressão “compréhension de l’écrit”, em língua espanhola “capacidad lectora”, em língua alemã “Lesekompetenz”, em português do Brasil “letramento em leitura”<sup>66</sup> e em português europeu “literacia em leitura”<sup>67</sup>.

Não deixa, todavia, de suscitar alguma apreensão que, no âmbito do PISA 2000, só seja avaliada a compreensão da escrita e não tenha constituído objecto de interesse/preocupação a vertente expressão (escrita e oral). A este propósito, pode ler-se: “It is important to note that markers are advised to ignore spelling and grammar errors, unless they completely obscure the meaning because this assessment is not seen as a test of written expression.”<sup>68</sup>.

Efectivamente, conforme já deixei referido em vários trabalhos (ver, entre outros, Pinto 1994, 1998), e de acordo com a posição de Andrée Girolami-Boulinier (1984), há erros ortográficos que devem ser objecto de uma atenção particular porque podem ser ocasionados por problemas tanto do foro da linguagem como da percepção da fala. E a esses erros, que não são os inocentes erros de uso resolúveis através de uma simples consulta de dicionário, não podem os educadores em geral manifestar indiferença<sup>69</sup>.

<sup>65</sup> No documento OECD (1999: 19), lê-se: “Reading literacy is no longer considered an ability only acquired in childhood during the early school years but is instead viewed as a progressive set of knowledge, skills and strategies which individuals build on throughout life in various contexts and through interaction with their peers.” Os níveis de literacia, de letramento, devem pois ser tidos em consideração tendo em mente a ideia de um *continuum*.

<sup>66</sup> Ver INEP-Brasil 2001 (PISA 2000), p. 20. Acerca do termo letramento em termos de um *continuum*, consultar Tfouni (1995) e sobre o letramento em geral consultar Soares (1998).

<sup>67</sup> A respeito das fontes onde ocorrem estas designações, ver OECD 1999, OCDE 1999 e INCE/OCDE – Espanha 2000; no tocante à designação alemã, consultar o texto disponível na web em <http://www.mpib-berlin.mpg.de/PISA/html-dt/leseverstandnis.htm>, acedido em 25 de Março de 2002. No que à designação portuguesa diz respeito, ver Ramalho (coord., 2001: 9).

<sup>68</sup> Ver OECD (2000: 23).

<sup>69</sup> Provavelmente teria algum interesse tratar, no que toca à ortografia, o que se passa em termos de psicogénese e de história da ortografia. A leitura da tese de doutoramento de Maria Helena

Na qualidade de psicolinguista, não posso, por isso, deixar de achar estranho que a vertente expressão verbal (oral e escrita) não seja contemplada num programa desta índole ou que as respostas redigidas a determinado tipo de perguntas possam admitir deficiências de expressão escrita sem que estas sejam objecto de qualquer espécie de “penalização”<sup>70</sup>.

Também não deixo de ler com uma certa apreensão, muito embora me agrade inferir que a leitura é necessária nos vários domínios enquanto habilidade transversal, que “There is an important difference between reading literacy on the one hand, and science and mathematics on the other. The former is itself a skill that cuts across the curriculum, particularly in secondary education, and does not have any obvious «content» of its own. Although some formal understanding of structural features such as sentence structure may be important, such knowledge cannot be compared, for example, to the mastery of a range of scientific principles or concepts.”<sup>71</sup>.

Se, consoante foi atrás referido com base no documento suíço já citado relacionado com o programa OCDE/PISA 2000 (IRDP s/d), a língua que se fala em casa tem um impacto importante nos resultados relativos à leitura<sup>72</sup>, tal constatação só pode ir ao encontro de uma política de educação que invista naturalmente nas ciências e nas matemáticas mas que não ignore a língua e que reconheça que um domínio proficiente desta última nas vertentes compreensão e expressão (oral e escrita) se traduz inevitavelmente num trunfo em termos de comunicação verbal, de organização do pensamento e também de compreensão e transmissão de qualquer tipo de conteúdo. Caberá naturalmente ao professor de língua materna trabalhar neste sentido.

---

Paiva (Paiva 2002) leva exactamente a pensar no interesse de avançar nessa via. Por outro lado, a ortografia não pode ser objecto de uma leitura que contemple unicamente operações de conversão fonológica-(orto)gráfica a um nível sublexical; a ortografia merece ser lida enquanto processo conducente a uma fixação, resultante de convenções, e que se cruza seguramente com exigências provenientes de outros níveis linguísticos em íntima relação com a vertente gramatical.

<sup>70</sup> Poderá naturalmente haver estudiosos que pensem diferentemente no que toca à recolha de material verbal nas suas várias vertentes. Poderá haver quem ache que para responder a testes ou inquéritos basta optar por uma das soluções propostas. Pela minha parte, sou de parecer que se deve ir mais longe no processo de avaliação verbal. Ora, para tal, a vertente expressão não pode ser posta à margem nem objecto de um a análise menos rigorosa. Para uma leitura crítica do termo “penalização” por mim utilizado neste texto, lembro o que referi em Pinto (2001c) a respeito da “fiscalização” operada sobre a linguagem.

<sup>71</sup> Ver OECD (1999: 12).

<sup>72</sup> Ver, a este respeito, o “efeito Mateus” mencionado em Pinto (1998: 48 e 81).

Conforme refere Slama-Cazacu (1979: 54), “O caráter bipolar da linguagem exige, pois, que a expressão seja inteligível pelos que a escutam e que a compreensão seja adaptada à maneira de se exprimir da pessoa que fala.” Fica aqui bem clara a relação entre a linguagem e o pensamento. Ainda, segundo a mesma autora, “Diz-se que um pensamento claro acarreta facilmente uma expressão adequada. Mas para pensar claramente, para precisar as articulações do pensamento, tem-se necessidade, justamente, da linguagem.” (Slama-Cazacu 1979: 55). Por outras palavras, só praticando a linguagem com vista a que esse processo se verifique de modo fluido e espontâneo, sem atropelos ou hesitações desprovidas de uma justificação psicolinguística, é que se pode contribuir para a organização de um pensamento bem estruturado. A posse de um pensamento bem estruturado e o domínio de uma boa prática de linguagem constituirão assim pressupostos de uma comunicação eficaz, assente numa expressão oral e/ou escrita ajustada(s) e conducente(s) à compreensão esperada.

Como é então possível, de acordo com as intenções do programa OCDE/PISA, avançar para o estudo das duas componentes de base da metacognição: os conhecimentos metacognitivos, ou seja a primeira componente, que dizem respeito à “ability to reflect on our own cognitive processes, and include[s] knowledge about when, how, and why to engage in various cognitive activities”<sup>73</sup>, e a regulação da metacognição, ou seja a segunda componente, que corresponde ao “use of strategies that enable us to control our cognitive efforts”<sup>74</sup>, de forma a observar melhor o comportamento dos leitores, quando a expressão escrita não é olhada com o rigor necessário e quando a expressão oral não é contemplada enquanto pressuposto?

É meu entendimento, que não será viável penetrar nesses aspectos metacognitivos sem que quem os detenha e accione possa ser capaz de se exprimir convenientemente para nos dar conta com precisão do que se passa. Por outras palavras, afigura-se-me que só será possível dar a conhecer verbalmente com rigor o que se passa, por exemplo, no que concerne às actividades cognitivas que acompanham uma determinada habilidade como, por exemplo, a compreensão da escrita quando se domina suficientemente bem um código, no nosso caso concreto a língua portuguesa. Isto é, quando se possui uma desenvoltura suficiente a nível de expressão oral e/ou escrita condizente com

<sup>73</sup> Ver OECD (1999: 38), referindo Baker (1991).

<sup>74</sup> *Idem, ibidem (apud Baker (1991), referido na p. 38 de OECD 1999).*

um pensamento bem estruturado. A insistência, para começar, numa boa proficiência da expressão oral é pois, quanto a mim, indispensável<sup>75</sup>.

De facto, o oral também tem de ser aprendido e não só a (compreensão da) escrita (cf. Girolami-Boulinier 1993). Não devemos esquecer, como lembra Slama-Cazacu (1979: 240), que “(...) o desenvolvimento da *linguagem* enquanto processo natural não termina com o fim da infância ou da escola (entre outros, o SLI [Sistema Linguístico Individual] se desenvolve sem cessar: o léxico, o sistema de significações, o próprio modo de se exprimir gramaticalmente se enriquecem e se modificam; em todo o caso, o estilo se aperfeiçoa gradualmente, não apenas do ponto de vista estético, mas também como modalidade de expressar-se de cada pessoa na comunicação habitual).”

Na sequência do que foi transcrito, salientaria que a língua não é algo que se aprende de uma vez por todas. É antes um objecto que se vai moldando a novas aprendizagens e que se presta como qualquer outro objecto a uma observação crítica que contribua para a sua incessante conquista, **desenvolvimento, aquisição**. Quanto mais rico for o instrumento de que nos servimos para simbolizar (a saber: a língua) tanto mais apetrechados nos podemos considerar para conhecer e dar a conhecer o nosso mundo exterior e interior. Como lembra e bem Slama-Cazacu, “Para realizar a linguagem, deve-se ter aprendido uma «língua» – ao menos uma – que dê a possibilidade de «codificar» de forma inteligente os conteúdos psíquicos, a fim de poder transmiti-los.” (Slama-Cazacu 1979: 54).

### III

O resumo que enviei à Organização deste Congresso e que devia ser, em princípio, uma súmula das ideias principais do texto desta conferência come-

---

<sup>75</sup> Esta tónica na importância de uma insistência no oral vai ao encontro de uma leitura crítica da ideia de descontinuidade entre oralidade e escrita em termos de alfabetização. De Lemos (1998:20), com muita pertinência, chama a atenção para o seguinte: “(...) ainda que os métodos tradicionais de alfabetização apostem na transparência ou na relação direta entre oralidade e escrita, a crença na escrita como um conhecimento a ser ensinado/aprendido aponta um intervalo a ser preenchido, uma descontinuidade.” Subscrevo também, neste momento, dada a sua oportunidade, as palavras de Cagliari (1986:99) citadas por Milton do Nascimento (1998:42), independentemente do seu carácter mais ou menos contundente no dizer deste último autor, “*a incompetência dos professores de alfabetização em lidar com a linguagem oral é tão trágica que, a meu ver, é um dos pontos que provocam um impasse ao progresso escolar de muitos alunos.*”

çava com o provérbio “O hábito não faz o monge”<sup>76</sup>. Se entre a sociedade dos anos 70 e a da actualidade se verificaram variadas alterações, incluindo alterações no que concerne ao tipo de agente de trabalho que as caracteriza, essas alterações passaram a exigir, como ficou dito, mais educação e mais formação. Acontece, porém, que é menos fácil – se não impossível – uniformizar, a um nível considerado razoável e aceitável num contexto internacional, os conhecimentos e os modos de usar a língua/linguagem do que os “hábitos” a que – tudo leva a crer – se refere o citado provérbio. Efectivamente, a figura do “pronto-a-vestir” a que nos fomos habituando não chegou ainda, para mal de muitos, ao ramo do conhecimento. E, para grande mal de alguns, neste ramo particular, também não é possível recorrer nem à oferta proveniente da “alta costura”, nem mesmo ao “pronto-a-vestir” dos grandes costureiros. Ora, a mesma observação é igualmente válida quando está em causa a qualidade da língua (oral ou escrita) posta ao serviço da transmissão e recepção do conhecimento. Estamos, na verdade, perante tipos de investimentos distintos. O investimento ligado ao conhecimento (e à linguagem) exige um empenhamento activo, um processo de aprendizagem em que o sujeito não é um mero consumidor a quem basta recorrer a um cartão de crédito, mas outrossim um agente que, com trabalho, força de vontade e desejo, parte em busca do saber, consciente de que essa “viagem” conta essencialmente com o seu empenhamento, pondo muitas vezes à prova a sua capacidade de optar entre diferentes percursos.

Como seduzir então possíveis candidatos a percursos que ignoram o consumo fácil? Como cativar o público para um investimento no ramo do conhecimento? Como mostrar que, finalmente, o conhecimento pode constituir uma mais-valia? Com que “cartões de crédito” acenar neste ramo tão particular (do consumo)?

Se tudo deve ser planeado para que o processo de aprendizagem seja acompanhado de um certo encanto, de uma certa sedução, que contribua para a redução ou até eliminação do abandono escolar, também não é menos verdade que esse mesmo processo requer esforço, força de vontade e trabalho. Aos educadores deve pedir-se que transmitam aos aprendentes que o trabalho que eles estão a levar a cabo é portador de uma mais-valia na medida em que contribui para que não se venham a sentir excluídos da sociedade em que vivem. Trata-se de um trabalho que lhes permite, entre outros aspectos, a detenção de um poder (“empowerment”) assente em conhecimento, que

---

<sup>76</sup> Ver, em Anexo (pp. 92-93), o resumo a que se reporta o texto.

não os faz seguramente sentirem-se vulneráveis ou indefesos em diferentes áreas por força do espírito crítico que neles se vai sedimentando, que os ajuda a defenderem-se nas situações mais diversas do quotidiano, não os deixando esmagar por outros que se intitulam senhores do saber, e que lhes confere a capacidade de estarem conscientes de que, enquanto cidadãos, têm tanto deveres como direitos. É minha convicção de que quando o trabalho escolar/académico for visto nesta perspectiva ele também vai contribuir para que se instale em cada aluno/estudante/cidadão a(s) necessária(s) auto-estima e auto-confiança que os devem acompanhar ao longo das suas vidas.

Do aprendente espera-se que esteja cada vez mais atento ao mundo que o cerca e não só aos conteúdos estritamente curriculares<sup>77</sup>. Cabe, assim, ao professor de língua portuguesa a tarefa de acompanhar o desenvolvimento da linguagem dos seus alunos tirando partido tanto de textos dos mais diversos tipos de forma e de conteúdo como das mais variadas situações de discurso oral. Além disso, terá de criar nos alunos uma atmosfera que os leve a distanciarem-se do material verbal (oral ou escrito) e a saberem olhá-lo, comentá-lo e trabalhá-lo, no respeitante à sua forma e ao seu conteúdo, de forma crítica e independente.

Devem os alunos ser levados a aperceber-se de que há formas de transmissão de conteúdos que se coadunam mais com determinadas representações internas (Day 1988) e de que o facto de jogarem de modo consciente com as duas partes deste processo pode levar a economizar tempo e esforço cognitivo.

Devem ser levados a tomar consciência de que as exigências cognitivas (de percepção, de memória, de busca/recuperação de informação, de selecção lexical ou de outro tipo) inerentes ao discurso oral não são da mesma ordem das exigências cognitivas próprias do texto escrito, na vertente expressão<sup>78</sup> e também, com outras especificidades, na vertente compreensão.

Devem aprender a estar atentos à musicalidade do discurso e a dela tirarem partido quando necessário, quer em termos de expressão quer em termos de compreensão<sup>79</sup>.

---

<sup>77</sup> A formação informal não pode de modo algum ser posta às margem neste enquadramento.

<sup>78</sup> Acerca do planeamento verbal no texto oral e no texto escrito, ver Urbano (1999:131-151) Crystal (2001:40).

<sup>79</sup> Chamaria, a este propósito, a atenção para a importância da prática da leitura indirecta (Girolami-Boulinier 1993:32) e da sensibilização para a “canção do discurso” (Girolami-Boulinier 1993 e 2000).

Devem saber ouvir o discurso próprio e o dos outros e saber questionar a razão da existência de pausas preenchidas ou não (cf., por exemplo, Scliar-Cabral 1991: 109), interpretando-as em função do planeamento em curso. Efectivamente, já só o facto de saber ouvir, saber ver e saber fruir a linguagem constitui algo da maior importância.

Devem aprender que para falar ou escrever é imprescindível saber previamente o que querem dizer ou escrever, *i.e.*, devem ter ideias e um pensamento bem estruturado. Por outros termos, o “como dizer” e o “quando dizer” só fazem sentido nos actos de fala ou de escrita quando existe o “que dizer”<sup>80</sup>. Isto é, o rigor inerente à selecção/recuperação do vocabulário, assim como à organização frásica, que deve obedecer à lógica que lhe está subjacente, é uma presença indispensável em virtude das implicações de ordem cognitiva/psicolinguística que tais operações comportam<sup>81</sup>. Desta forma, os pressupostos psicológicos e linguísticos envolvidos no discurso oral ou no texto escrito mostram bem o trabalho psicolinguístico suscitado pelos usos da linguagem.

No processo de comunicação, revela-se assim tanto mais facilitada a tarefa ao receptor quanto mais prontamente se verificar a coincidência a nível de representações mentais entre emissor e receptor, tornando o processo não só mais rápido do ponto de vista cognitivo mas também mais económico e menos exigente.

Na medida em que o conhecimento enquanto processo se nos oferece como um programa em aberto, o instrumento de simbolização – a língua – de que necessita, também ele objecto de constante conhecimento por parte do sujeito, estará naturalmente dependente dessa abertura e do questionamento a que qualquer programa deve estar exposto.<sup>82</sup> A conquista da língua, enquanto objecto, deve ser operada numa atmosfera de liberdade, de à-vontade, sujeita

---

<sup>80</sup> Jurado (2001), na nota que escreve, na revista DELTA (pp. 359-360), sobre o livro de Marcos Bagno (2000) *Dramática da língua portuguesa – Tradição gramatical, Mídia & Exclusão Social*, vai ao encontro do que acaba de ser referido neste texto quando, a concluir a nota, afirma: “Este livro é riquíssimo como um exemplo de exercício de linguagem, de um drama em três atos, como o próprio autor propõe que se estenda a todos os falantes da língua: o «ter o que dizer», o «saber como dizer», e o «poder dizer». Embora seja dirigido a professores e pesquisadores da linguagem reflete com profundidade sobre questões ideológicas da maior importância para todo educador, para todo falante.”

<sup>81</sup> Relativamente, por exemplo, à memória de trabalho, ver Pinto (2001d: 135-152).

<sup>82</sup> Torna-se de todo o interesse no que toca à relação sujeito-objecto (linguagem) observar o que refere De Lemos (1998: 21): “Isso significa que não se parte da interação sujeito-e-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A

naturalmente à resistência do próprio objecto e, nas situações adequadas, à contenção que toda a liberdade requer. Os instrumentos normativos – as gramáticas – deveriam ser considerados, conforme propõe Bagno (2000) relativamente à gramática tradicional, “como ferramenta de investigação para que os alunos construam seu próprio conhecimento linguístico” (Jurado 2001: 360). Ao professor de língua portuguesa compete portanto fornecer ao aluno todos os meios possíveis para que ele acompanhe e monitorize os passos/progressos do seu conhecimento linguístico ao mesmo tempo que o adquire. E não constituirá já esta forma de actuar por parte do professor de português uma preparação para o domínio da gramática-língua(gem)?<sup>83</sup>

Estejamos, portanto, disponíveis, enquanto professores de língua portuguesa, para empreender essa permanente relação com a linguagem e sobretudo mostremo-nos atentos ao que neste âmbito nos solicita a sociedade actual.

E assim é provável que não nos seja vedado vir a saber uma boa parte do que as crianças aprenderão – afinal também temos de nos saber integrar na *Lifelong Learning* e tirar partido desse modo de estar na vida –, e que possamos partilhar com elas o último verso da canção de Louis Armstrong

....

*What a wonderful world*

sem o submeter a qualquer forma de desgaste.

## REFERÊNCIAS

- Applebee, A. N.; Langer, J. A.; Mullis, I. V. S. 1987. *Learning to be literate in America: Reading, writing and reasoning*. Princeton NJ: Educational Testing Service. Referido em OECD 2000 – *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, OECD PISA online, p. 11. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- Baker, L. 1991. Metacognition, reading and science education. In: C. M. Santa; D. E. Alvermann (Eds.). *Science Learning: Processes and Applications*. Newark DE: International Reading Association, 2-13. Referido em OECD (1999: 38).
- Barreto, A. 2002. Cidadania e novos poderes numa sociedade global. In: *Cidadania e novos poderes numa sociedade global*, publicação da Conferência Internacional “Cidadania e novos poderes

---

cada ato/“acontecimento” (...) de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento.”

<sup>83</sup> Cf. Girolami-Boulinier (1989).



- numa sociedade global” organizada em 2001 pela Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Publicações Dom Quixote, 2002, 11-14.
- Beavis, C. 1998. Computer games, culture and curriculum. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 234-255.
- Bolter, J. D. 2001. *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. Second edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cagliari, L. C. 1986. A ortografia na escola e na vida. In: *Isto se aprende com o ciclo básico*. Projeto Ipê, Curso II, pp. 97-108, São Paulo, CENP-SE-SP. Referido por Milton do Nascimento, 1998, 42.
- Cagliari, L. C. 1998. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 61-86.
- Cagliari, L. C. 2001. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. *Letras de Hoje*. **36(3)**: 47-66.
- Castro, S. L. 2000. A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In: M. R. Delgado Martins *et al.* (Orgs.). *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho, 131-154.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R. S. 1977. Systematic individual differences in information processing. In: P. G. Zimbaro; F. L. Ruch (Eds.). “Research Frontiers”, section of *Psychology and Life*. Glenview ILL: Scott, Foresman, pp. 5A-5D.
- Day, R. S. 1979. Verbal fluency and the language-bound effect. In: C. J. Fillmore; D. Kempler; W. S-Y. Want (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 57-84.
- Day, R. S. 1988. Alternative representations. In: G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, Vol. 22, 261-305.
- De Lemos, C. T. G. 1998. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 13-31.
- European Communities Commission. 1995. *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels COM (95) 590 final, 68 págs.
- Felder, R. M. 1993. Reaching the second tier. Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*. **23(5)**: 286-290.
- Galbraith, P. L.; Carss, M. C.; Grice, R. D.; Endean, L.; Warry, M. 1997. Towards scientific literacy for the third millenium. *International Journal of Science Education*. **19(4)**: 447-467. Citado em OECD (2000:9).
- Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: PUF (Coll. “Que sais-je?”, 2717).
- 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: Éditions du Papyrus, 71-83.
- Green, B. 1996. *Literacy/technology/learning: notes and issues*. Unpubl. discussion paper. Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Citado por Smith & Curtin, 1998, 229.

- Hodges, R. E. (Ed.). 1999. *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Inc. 2nd printing, August 2000.
- Ince/OCDE – Espanha (2000). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación* / OCDE – Madrid: Ministério de Educación, Cultura y Desporte, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2000. (Versão espanhola da publicação original da OCDE 1999 em inglês e francês.) OCDE PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- Inep-Brasil (2001). *PISA 2000. Relatório Nacional*. Brasília, dezembro de 2001. Documento pdf de 88 págs. enviado pela Assessora (Tatiana Britto) da Presidente (Maria Helena Guimarães de Castro) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) – Brasil, em 20 de Março de 2002.
- Irdp (s/d). *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9e année: premiers résultats*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). Disponível na web em <http://www.irdp.ch/ocde-pisa/pisa2000.htm>. Acedido em 8 de Março de 2002.
- Jurado, S. G. de O. G. 2001. Nota sobre Bagno, Marcos (2000). *Dramática da língua portuguesa – Tradição gramatical, Mídia & Exclusão Social*. São Paulo SP: Edições Loyola. 327p. D.E.L.T.A. 17(2): 359-360.
- Kleiman, A. B. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.ª reimpressão, 2001], 15-61.
- Kleiman, A. B. (Org.). 1995. *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.ª reimpressão, 2001].
- Kress, G. 1998. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 53-79.
- Krugly-Smolksa, E. T. 1990. Scientific literacy in developed and developing countries. *International Journal of Science Education*. (12): 473-480. Referido em OECD (2000:9).
- Landow, G. P. 1992. *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press. Versão consultada: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995 [tradução de Patrick Ducher].
- Lanham, R. A. 1993. *The electronic word. Democracy, technology and the arts*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lee, N. 2001. The university, the industry and the economy: can continuous financial literacy development (CFLD) become a reality?. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001.
- Lee, V. 2001. An experiment with group learning in diversity. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001
- Levelt, W. J. M. 1982. Cognitive styles in the use of spatial direction terms. In: R. J. Jarvella; W. Klein (Eds.). *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester: John Wiley, 251-268.

- Mattelart, A. 2001. *Histoire de la Société de l'Information*. Paris: Éditions La Découverte & Syros. Versão consultada: *História da Sociedade da Informação*. Lisboa: Bizâncio, 2002 [tradução de Maria Carvalho].
- Nascimento, M. do 1998. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas SP: Mercado de Letras, 33-59.
- OCDE. 1999. *Mesurer les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation. Programme International de l'OCDE pour le Suivi des Acquis des Élèves*. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- OECD. 1999. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Programme for International Student Assessment. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- OCDE. 2000. *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves: Lecture, mathématiques et science: l'évaluation PISA 2000*. OECD PISA online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002.
- OECD. 2000. *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD PISA [2000] online. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- OECD. 2001. *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Education and skills*. Paris: OECD Publications, 2001.
- Paiva, M. H. P. N. 2002. *Os gramáticos portugueses quinhentistas e a fixação do padrão linguístico. Contribuição da informática para o estudo das relações entre funcionamento, variação e mudança*. Tese de Doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 4 vols.
- Petra, L.-A.; Gaurean, C.-B. 2001. University and our brave new knowledge-based society. Conferência proferida no *2nd International symposium of students and professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millenium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001.
- Pinto, M. da G. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora (Colecção Linguística Porto Editora, 3).
- Pinto, M. da G. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora (Colecção Linguística Porto Editora, 11).
- Pinto, M. da G. C. 2001a. Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. *Letras de Hoje*. **36(3)**: 15-46.
- Pinto, M. da G. 2001b. Hypertext in language education. In: T. Slama-Cazacu (Ed.). *Human and computer. Verbal communication and interaction via computer. An International Conference*. Constanta: Editura Europolis, 81-97.
- Pinto, M. da G. 2001c. Da linguagem da investigação à investigação da linguagem. Conferência apresentada no Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em 14 de Novembro de 2001.
- Pinto, M. da G. C. 2001d. Só me faltava a Psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem. In: F. I. Fonseca; I. M. Duarte; O. Figueiredo (Orgs.). *A linguística na formação do professor de português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 135-152.
- Pinto, M. da G. 2004. ICT implications in learning setting. In: M. G. Pinto; J. Veloso (Eds.). *Linguistic Diversity and New Communication Media in a Multicultural Europe*. Porto: FLUP, 59-75.
- Ramalho, G. (Coord.). 2001. *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação (ME), Dezembro de 2001.

- Santayana, G. 1993. *Zitate und Aussprüche*. Mannheim u. a.: Duden, Bd. 12, 764.
- Santo Agostinho. 2000. *Confissões*. Estudo bilingue. Tradução e notas de A. Espírito Santo, J. Beato, M.C.C. – M.S. Pimentel. Introdução de M. B. C. Freitas. Notas de âmbito filosófico de M. B. C. Freitas e J. M. S. Rosa. Estudos Gerais. Série Universitária. Clássicos da Filosofia. Lisboa: INCM.
- Scliar-Cabral, L. 1991. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo SP: Ática.
- Slama-Cazacu, T. 1979. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo SP: Livraria Pioneira [tradução do original de 1978 de Leonor Scliar-Cabral].
- Smith, R.; Curtin P. 1998. Children, computers and life online: education in a cyber-world. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 211-233.
- Snyder, I. 1998. *Page to screen*. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, xx-xxxvi.
- Snyder, I. (Ed.). 1998. *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge [reprinted, 2001].
- Soares, M. 1998. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte BH: Autêntica [2.<sup>a</sup> edição, 4.<sup>a</sup> reimpressão, 2001].
- Terzi, S. B. 1995. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.<sup>a</sup> reimpressão, 2001], 91-117.
- Tfouni, L. V. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo SP: Cortez.
- Urbano, H. 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: D. Preti (Org.). *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.<sup>a</sup> edição. São Paulo SP: Projetos Paralelos – NURC/SP/Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Zen, E. 1992. Scientific literacy: what it is, why it is important, and what can scientists do to improve the situation?. *The Australian Science Teachers Journal*. 38(3): 18-23. Citado em OECD 2000, p. 9.

## ANEXO AO CAPÍTULO

“Ensino da língua (portuguesa): uma profissão com futuro”

*Resumo enviado ao 9.º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do IP-PUC/SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil, 1-3 de Maio de 2002*

Que o provérbio “o hábito não faz o monge” encontra confirmação no nosso dia-a-dia em inúmeras situações, apesar dos progressos que se foram verificando a todos os níveis, é inegável, mas não estaria provavelmente previsto na altura em que tal provérbio começou a circular que essa confirmação iria também encontrar eco em termos de uso de uma língua.

Há uns 30 anos, mais precisamente há 32, pouco após o Maio de 1968, estava eu então em Paris, recordo-me de ter sido abordado numa conversa com um conservador de um museu de Paris e uma arquivista da *Bibliothèque Nationale* que as pessoas já só se distinguiam quando começavam a falar, quando – passo a expressão mais coloquial – “abriam a boca”.

Pesquisas recentes efectuadas sobretudo em populações estudantis de diferentes países com vista a recolher dados relativos ao modo como as várias línguas são usadas revelam-nos, por sua vez, quadros com múltiplas implicações e mercedores, por isso, de uma análise cuidadosa e profunda.

Aos profissionais da língua/linguagem, nomeadamente aos professores de língua portuguesa, cabe a tarefa de questionar o que se passa, de encontrar uma razão para tais resultados e de saber dar resposta ao que o mercado do trabalho já exige no tocante ao domínio da expressão oral e escrita, independentemente da formação académica, aos novos agentes activos. Cumpre-lhes ainda passar a mensagem de que a língua é digna de um tratamento muito especial. Na verdade, está em causa um objecto que permite ao sujeito que o manipula fazer dele o que desejar dependendo do grau de proficiência linguística que possuir.

Assim, quanto mais estreita for a relação entre o aprendente/falante e a língua, tanto mais rica ela se torna reforçando em ambas as partes envolvidas, ou seja: no sujeito e no objecto deste processo, a dignidade que os deve caracterizar em nome da LINGUAGEM.



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

## I

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

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

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

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

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

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

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

## II

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### III

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

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

Comecemos por comparar os processos de aquisição e de aprendizagem<sup>1</sup> da língua(gem) consagrando-lhes algum espaço. Procuremos perscrutar nes-

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Caso a discriminação não se verifique da forma esperada, atendendo naturalmente às exigências impostas pelos ritmos pessoais, que em condições não normais podem colidir com a rapidez com que o material é apresentado, a distinção entre sons pode não ter lugar, ficando então concomitantemente afectado o estabelecimento da sua ordem temporal, sequencial<sup>2</sup>. Quanto à fase que precede a discriminação, que remete para a resolução temporal ou fusão auditiva e que determina se no *continuum* sonoro foram ou não encontrados sinais discretos, o seu resultado pode ser questionado quando o acto de julgar se esses sinais são idênticos ou diferentes não for bem sucedido (cf. Tallal & Stark 1980: 157).

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

---

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

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

A importância do ritmo, da velocidade, ganha então força, não deixando de ser menos relevante em estados mais avançados do desenvolvimento da linguagem, oral ou escrita<sup>3</sup>. Lê-se, a este respeito, em Healy (1999: 101): «Children are not speaking properly because they're not hearing words pronounced slowly. T.V. is too fast. Spelling is declining because they don't hear the sounds.» Sobressaem, de novo, desta passagem a velocidade de emissão, de articulação, e suas repercussões em termos de habilidades auditivas, tão importantes e tão pouco exercitadas no entender de Healy (cf. Healy 1999: 99 ss.)<sup>4</sup>.

#### IV

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

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

---

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

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

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

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

## V

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

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

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

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

## VI

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

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

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

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

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



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

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

No caso de relativamente à aquisição da linguagem se poder estabelecer uma meta (cf. Doron & Parot 2001: 81), a passagem transcrita, que toma, é certo, o desenvolvimento numa acepção mais recente que “aplica a noção de desenvolvimento ao conjunto do **ciclo de vida**” (Doron & Parot 2001: 224), passará a excluir a referência a metas, pelo menos intermédias. É, pois, meu entendimento, que, embora não se deva recorrer a posições radicais em relação ao papel exercido pelo meio, não se deve, por sua vez, ignorar a aprendizagem informal no tocante ao desenvolvimento da linguagem oral da criança<sup>5</sup>.

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

---

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

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

## VII

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

O começo das actividades escolares conducentes ao ensino formal das habilidades requeridas pela alfabetização verifica-se, em média, numa idade que corresponde ao momento do crescimento da criança que congrega em si os pressupostos sensoriais, motores e cognitivos exigidos pelas tarefas que vão passar a ser-lhe solicitadas. Importa salientar, desde já, que a idade não é uma variável que nos assegure desenvolvimentos idênticos independentemente dos sujeitos<sup>6</sup>. Esta observação é digna de nota porque a idade de entrada na escola, e por conseguinte do início da alfabetização inicial, é estabelecida oficialmente. No entanto, o estabelecimento oficial da idade em que deve ser iniciado o ensino obrigatório não salvaguarda o sucesso nessa iniciação, uma vez que este não se compagina com imposições oficiais. Por outras palavras, crianças com a mesma idade cronológica podem não apresentar os mesmos perfis de desenvolvimento. Dito de outra forma, a criança precisa de estar no bom momento na altura de dar início às actividades que a escola impõe. Quantos casos diagnosticados mais tarde como problemas de dificuldade de aprendizagem, dos quais fará parte a tão citada dislexia (cf. Pinto 2003), não são o resultado de iniciações à leitura, à escrita e ao cálculo em momentos desadequados em termos do nível de desenvolvimento cognitivo e mesmo afectivo exigido por essas tarefas? Sai novamente ressaltada a possível confusão entre a

---

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

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

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

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

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

canções e de poemas, entre outros, é naturalmente bem-vindo<sup>7</sup> e vai preparando o terreno para o mundo da escrita e para uma vivência com a leitura que faz com que a criança veja na escrita uma outra maneira de dar voz aos pensamentos, tal como se verifica com a linguagem oral quando ela fala com os outros.

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

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

## VIII

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

---

<sup>7</sup> Como seria desejável que a criança, à semelhança do testemunho dado por Sophia de Mello Breyner Andresen reportando-se ao facto de ter ouvido na infância a “Nau Catrineta” recitada por uma empregada, vivesse os momentos de contacto com certo material verbal ignorando que por detrás dele existiam pessoas que o tinham criado. Isto é, julgando que os poemas “eram consubstanciais ao universo, que eram a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio» («Arte Poética V», **Ilhas**).” (“A voz encantada”. Texto de António Guerreiro. In: Semanário *Expresso* N.º 1654 – Caderno “Actual”, Lisboa (pp. 24-27), p. 25, 10 de Julho de 2004.) Talvez nos caiba a nós, adultos, levar as crianças a viverem num mundo de experiência verbal que as conduza a pensar que existem outros mundos, os da imaginação, que estão também ao seu alcance e que constituirão pontes para o pensamento criativo.

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

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

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

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

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

## IX

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

<sup>8</sup> Tradução da responsabilidade da autora deste texto.

<sup>9</sup> Passagem traduzida pela autora deste artigo e da sua inteira responsabilidade.

vamente indispensáveis antes de a criança abordar a aprendizagem da leitura/da linguagem escrita. Sente-se uma certa insistência na menção à quantidade 3 porque a aprendizagem da leitura e da escrita vai exigir por parte da criança a consciencialização de que o *continuum* sonoro é desmembrável em unidades discretas. Por sua vez, essas unidades, em virtude da linearidade/temporalidade do discurso, encontram-se ordenadas em sequências que devem ser percebidas e retidas correctamente para depois serem também emitidas e transcritas em estrito respeito pelo reconhecimento da existência do agora/antes/depois que comportam<sup>10</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

## X

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

## XI

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

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

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

## XII

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

## XIII

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



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

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

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

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

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

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

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

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

#### XIV

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## XV

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

---

<sup>12</sup> A este respeito, ver também Healy (1999: 223).

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

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

Não admira, por conseguinte, que no que respeita à matemática se aponte a má interpretação dos enunciados como causa de insucesso nessa disciplina<sup>14</sup>.

## XVI

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

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

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

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

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

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

A consciencialização que se deseja que se vá instalando na criança cobre naturalmente os vários níveis linguísticos. Poderá começar-se pela consciencialização fonética quando, através da leitura indirecta (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985: 11, nota 1)<sup>15</sup> – uma técnica de leitura que prepara a criança para aprender a ouvir com atenção e a reter o que lhe é lido para depois passar à sua repetição em voz alta da forma mais próxima que lhe seja possível do modelo –, se pretende obter a emissão correcta de palavras (grupos de sentido, sempre respeitando ideias) que lhe são propostas sob forma de leitura para que ela as reproduza em seguida. Serve este tipo de exercício para corrigir articulações que impeçam a inteligibilidade, para familiarizar a criança com articulações que ela desconhecia, para a fazer ganhar velocidade articulatória, tão importante no que respeita ao que se espera da memória de trabalho em termos fonológicos, e para a habituar à musicalidade da linguagem<sup>16</sup>.

---

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

<sup>16</sup> Cf., a este propósito, Pinto (1999: 19).

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

cedidos de determinantes e por verbos conjugados e não por verbos no infinitivo e nomes sem artigo. Aos poucos e tendo sempre em atenção a fase em que a criança se encontra, a frase poderá integrar mais do que três termos<sup>18</sup>.

Quanto à compreensão da frase, fornece-se à criança no início uma frase simples com três elementos (sujeito, verbo, complemento) e pretende-se que ela encontre imediatamente o acto em torno do qual se agregam os termos da frase, *i.e.*, o verbo, que ela deve referir na forma infinitiva, e depois espera-se que ela assinale os termos que o estão a completar e que conjuntamente com ele vão permitir que a frase em causa faça sentido. A identificação dos complementos e dos actores do acto são encontrados facilmente quando a criança interroga o verbo<sup>19</sup>. À medida que as interrogações feitas ao verbo vão encontrando resposta nos termos que integram a frase que lhe é proposta, a criança deve sentir que a partir do verbo completado se dá corpo a uma sequência lógica. Muito embora não se atribuam rótulos a quaisquer dos elementos que integram as frases, não é difícil depreender que a criança começa a apreender os termos da frase no que eles representam funcionalmente e do ponto de vista da sua natureza/categoria gramatical. Entende-se com esta observação a razão pela qual Andrée Girolami-Boulinier adverte para o facto de se estar perante um pensar “linguagem” e não “gramática” (Girolami-Boulinier 1993: 24). Se esta autora se serve, no início da sensibilização à organização lógica da linguagem, de esboços muito simplificados de quadros de funções (cf. Girolami-Boulinier 1989: 9), que poderão revestir aspectos mais elaborados quando estão já em causa frases complexas (cf. Girolami-Boulinier 1989: 77), ela fá-lo porque vê nesses esboços simbolizações próximas das que foram propostas à criança quando ela devia identificar em simbolizações/desenhos diferentes sequências relacionadas com as qualidades físicas dos sons (timbre, duração, intensidade, altura, ritmo).

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Viver desta forma a linguagem tem sem dúvidas repercussões na escrita que vier a ser praticada. Em ambos os casos estão em causa usos da língua, independentemente da modalidade (oral ou escrita) que os concretiza, compatíveis com habilidades verbais que já manifestam graus de elaboração condizentes com tipos de raciocínio lógico indispensáveis em variados domínios. A leitura contribui também obviamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. É, no entanto, de toda a conveniência ter presente que o processamento exigido quer pelo oral, quer pela escrita conta com tipos de organização mental de conteúdos/ideias que não estão presentes no processamento exigido pela leitura. Sobressai, desta forma, a ideia da existência de um processo de aprendizagem também na linguagem oral e de uma cumplicidade de jogos de influência entre o oral e a escrita quando estas duas modalidades de uso da língua já servem níveis de processamento mais elevados do ponto de vista cognitivo<sup>22</sup>. E pode até acrescentar-se que de diversificadas experiências/interacções verbais vividas de forma intensa e bem programada, tanto no plano da linguagem oral como no plano da escrita, resultarão inevitavelmente conhecimentos variados que contribuirão para uma compreensão mais abrangente e profunda quer do material oral quer do escrito com que o aprendiz se venha a deparar.

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

---

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

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

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

## XVII

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

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

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

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

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



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



# ICT implications in a learning setting

*It's a long journey from Descartes' Cogito to the computer games, websites and multimedia packages of today. If Descartes were alive and cogitating now, however, I suspect he'd be very interested in the impact of computers and playing e.games.*

David Cohen (2002: 183)

## ON THE WRITING ABOUT DIGITAL TECHNOLOGY

Due to the constant changes experienced by the Information and Communication Technologies (ICTs), it is almost an adventure to write about them without running the risk of being out of date. Therefore, I hope that what I thought at the moment I wrote this text has not already become obsolete in view of the changes continuously occurring in what Bolter (2001: xi) calls “the writing space offered by electronic technology”<sup>1</sup>. Interestingly, the same feeling is expressed by Crystal in his book “Language and the Internet”. Crystal shares with us his concerns about the unpredictable effects of the permanent developments in the Internet revolution which may make the topics he deals with in his book seem dated although he only took nine months to write it (see Crystal 2001: ix). And he begins the last chapter of his book as follows: “It seems to be a standard convention for books dealing with digital technology to begin or end by warning their readers that everything they contain is going to be soon out of date” (Crystal 2001: 224). As his prime interest is in language, he also adds that there is no reason not to apply this convention to a linguistic perspective of the subject (see Crystal 2001: 224).

## ELECTRONIC WRITING AND ITS IMPLICATIONS

The new/digital technologies are intimately linked to a culture, a network culture, which considers the computer “as a device for presenting and

---

<sup>1</sup> In this context, the terms “writing” as well as “reading” have become metaphoric expressions, cultural metaphors (see Bolter 2001: 12, 13).

manipulating [not only texts but also] sounds and images.” (Bolter 2001: xi). In other words, the computer cannot be considered as a communication medium only concerned with writing technology.

When the subject is about communication technologies and about old and new media, “remediation” is doubtless a term/process we cannot help taking into account. In fact, it is a phenomenon intimately related to the continuous reformulations undertaken by the media over the years. Following Bolter, it may be described as a sort of refashioning by the media (see Bolter 2001: 25)<sup>2</sup>.

Moreover, the semiotic views of language and communication which seem to be illustrated by electronic writing (see Bolter 2001: 176) oblige us to be critical, to look differently at the new communication technologies and to judge the advantages and disadvantages of the offer of signs we are faced with when we switch on our computers. The critical view we must adopt when the topic is the electronic word is also something Landow (1992) calls our attention to when he writes about the electronic hypertext. The author asserts that the electronic hypertext, the last extension of writing as a technology, raises many questions and problems about culture, power and the individual. Nevertheless, Landow adds that the problems it raises are similar to those normally raised by any form of writing, “la más prodigiosa y a la vez la más destructiva de todas las tecnologías.” (Landow 1992: 252).

## HOW FAR MAY THE INTERNET BE CONSIDERED A GLOBAL MEDIUM?

A question we may ask connected with the subject of this Conference is to what extent we can think of “the Internet and Web as enabling new forms of community or democratic empowerment” (Bolter 2001: 205) and even of “cultural unity” and improvement of “information exchanges”, when electronic technology is not available to everybody.

Some of you may perhaps consider that we are wasting our time. You may think – and you have the right to do that – that, finally, there are not a significant number of people around the world who have access to the electronic wor(l)d

---

<sup>2</sup> According to Bolter, “Remediation is a process of cultural competition between or among technologies [...] in the sense that a newer medium takes the place of an older one, borrowing and reorganizing the characteristics of writing in the older medium and reforming its cultural space.” And the author continues: “Remediation involves both homage and rivalry, for the new medium imitates some features of the older medium, but also makes an implicit or explicit claim to improve on the older one.” (Bolter 2001: 23).

(see Snyder 1998: xxvi, 81-82). Therefore, you may perhaps think that it is not worthwhile discussing a problem which only concerns a very small percentage of our population (according to Moran and Hawisher only 2% of the world's population is connected to the Internet (see Snyder 1998: xxvi))<sup>3</sup>. We may perhaps say, following Crystal (2001: 59), that the Internet is not after all the global medium one is inclined to think it is.

In any case we must acknowledge that the “electronic revolution” has begun and that its effects at all levels of education are not to be neglected (see Snyder 1998: xxxiii).

It is however relevant to outline that in the developed countries Internet users are increasing in number and that, although virtual communities may, to a certain extent, be considered restricted, they are not restricted in the traditional sense. Popular culture and traditional high culture are both available at the same time waiting in equality of circumstances for possible or potential users (cf. Bolter 2001: 205, 207). Consequently, in the network context, the notion of culture must be redefined; yet, we have to recognise that the “network culture”, in spite of rejecting hierarchical distinctions (see Bolter 2001: 208), tends to privilege the popular forms by means of the media (Internet and Web) which shape its mode of communicating<sup>4</sup>.

## ELECTRONICS AND EDUCATION

When we consider ICTs in teaching and learning, and I speak as a member of faculty-staff, I have the feeling that we are mainly inclined to think of their applications in computer-mediated distance learning, in e-learning, and in virtual or digital universities as opposed to “stone universities”. (See, for example, Edelson 2000; Szabó & Gacs 2001; Petra & Gaurean 2001.)<sup>5</sup>

<sup>3</sup> In the 1990s, Moran and Hawisher, as referred to by Snyder, noted that e-mail was restricted to a “gated community”: only 2 per cent of the world's population was connected to the Internet (see Snyder 1998: xxvi).

<sup>4</sup> In Bolter's words, “[...] network culture [...] finds in the Internet and the Web media that it can shape to express its preference for popular forms.” (Bolter 2001: 208).

<sup>5</sup> Recently, a Portuguese newspaper article entitled “Comité das regiões conclui. Financiamento do ‘e-learning’ deve ser diversificado”, reported the concerns of the *Comité das Regiões* sobre a comunicação da Comissão Europeia in the «Plano de Acção E-learning – Pensar o Futuro da Educação», a program which is intended to provide access to knowledge/education/training to an ever larger population. Among other important points, we may read in the above-mentioned article that the local authorities should be involved in order to create a digital culture suitable for

As a University Professor I am obviously sensitive to the fact that e-learning may play a very relevant role in terms of a global idea of education and also find that virtual universities (the Uniworld: see Szabó & Gacs 2001) constitute an excellent solution for those countries whose populations do not have easy access to university. Nevertheless, I cannot help expressing my desire/wish to connect the Internet with, for example, foreign language learning (see Crystal 2001: 232), with the possibility of approaching a topic from different perspectives (see Landow 1992: 160), with the role of hypertext in humanities (see Landow 1992: 178), with the relevance of a hypertextual component in class (see Landow 1992: 201), with the opportunity it offers to students to work individually and in collaboration (see Crystal 2001: 235), and finally with lifelong learning. This means that, as a teacher, I am especially aware of (and concerned with) the fact that we have to integrate the new technologies in our school curricula. Effectively, I should not like the students to force me to change my teaching practices (cf. Snyder 2001: xxxiii). I would rather wish to be “prepared” to face the new “Net Generation”<sup>6</sup> and to deal with them according to their new ways of “reading” and “writing”, which are but a new practice connected with the new culture and the new and multiple literacies they experience everyday.

I have referred to the “Net Generation” and it is perhaps worthwhile making clear, following Woods (2001), that “[t]he [so-called] ‘Net Generation’ are those born after 1990, who grow up with the Internet and who will enter universities from about 2015 onwards.” In other words, the “Net Generation” is made up of those who are familiar with information technology and with electronic culture: music, movies, magazines, computers, video games and the Internet (see Woods 2001).

The question we may raise is whether this generation, which is entirely open and very close to other challenges, which are different from the

---

each region, and that training of e-learning multilingual groups should be considered a factor of success leading to the consolidation of mutual understanding among European citizens. It is also interesting to read that this plan of «e-learning» setting is not intended to be implemented to the detriment of traditional education (*Expresso*, February the 9th 2002, p. 19).

<sup>6</sup> I do not know if the expression “Net Generation” deserves any objection. In his book “Language and the Internet”, Crystal (2001: 6) asks if notions such as “Net Generation”, “global village”, “digital citizens” and “the virtual community” are not mere media fictions. I have to admit that Crystal may be right but, following other authors’ example, I used the expression “Net Generation”. On the other hand, we could also add that “global village” retakes the term “global” which was originally used only in a military strategy context (see Mattelart 2001: 75).

traditional technological ones, is being affected, as far as its development is concerned, by the cognitive, neurological, neuropsychological, neurolinguistic and psycholinguistic demands of the new computer-based and media technologies. It has also to be remembered that behind all this, as Kress stresses, lies “a conjunction of social, political, economic and cultural as much as representational/communicational and technological developments.” (Kress 1998: 54).

Yet, the idea of applying electronics to education is not entirely new. In the nineteen seventies, in the United States, education was already one of the social domains where the application of electronics, of telecommunications, was taken into consideration. The aim of the setting up of a new system of teleeducation at that moment was to create the conditions appropriate to the existence of a flexible citizen, the citizen suitable for the needs of the 21st century (see Mattelart 2001: 113). This way of thinking helps us to understand Snyder’s position when he asserts: “We must incorporate the technologies [or at least be aware of their importance] into our teaching if for no other reason than our students will force us to change.” (Snyder 1998: xxxiii). It is interesting to observe how Crystal considers the situation. In this respect, he writes quoting (and commenting) Eastment (1999): “ ‘Teachers need to learn new languages’ – by which he does not mean new foreign languages, but the ‘language of the Internet’ – an essential first step of familiarization with procedures and nomenclature.”(Crystal 2001: 236). And he does not fear being labeled an apologist of the Web when he writes: “Finally, the Web offers an unprecedented array of opportunities for both students and teachers.” (Crystal 2001: 235).

As far as electronic hypertext is concerned, Landow also considers it an enormous potential to improve teaching and learning and shares with us his experience about the unpredictable pedagogical implications of the use of an hypertextual component in his classes (see Landow 1992: 201). But he recognises that teachers and academics are not always receptive to (and sometimes are even afraid of) the new and unknown didactic technologies (cf. Landow 1992: 201, 203). Hence, we have to admit that scepticism may be an unavoidable attitude present among certain teachers who may even feel anxiety and rejection at the moment of facing this new teaching/learning setting (cf. Landow 1992: 157). Yet, Landow calls our attention to the effect of hypertext in promoting critical thinking, reflective judgment, and in learning how to establish links between different contents (see Landow 1992: 160). For that reason, teachers have to reconsider educational principals and methods (see

Landow 1992: 153) because the new educational systems based on hypertext and its links, as its essence, are learning systems rather than teaching systems (see Landow 1992: 155)<sup>7</sup>. And the author comments that electronic hypertext affects the conventional functions of the teacher and of the learner as always occurs with the use of new technologies in education (cf. Landow 1992: 153)<sup>8</sup>. Crystal, for his part, emphasizes the creativity and diversity promoted by the Internet in terms of language. Therefore, he asserts that the Internet cannot be seen as the death of languages (see Crystal 2001: 241). On the contrary, the author manifests his appreciation towards the new and informal forms of language which are used, and which reveal how the human linguistic faculty is alive and in good form (see Crystal 2001: 242).

## THE NETWORK CULTURE

If there is no longer an “ideal of high culture (...) as a unifying force” (Bolter 2001: 205) and if we take into account the networking of culture, should culture diversity be then present in our minds? If we cannot speak of a single culture, can we, on the other hand, speak, in Bolter’s words, of “special interest groups” (Bolter 2001: 206) or of a “network of interest groups” (Bolter 2001: 205)? Within this framework, a suitable expression is probably “transnational network culture”, a sort of culture, which by means of the new technologies of communication, may create a “dialogue” among countries regardless of their languages and cultures.

From the cultural point of view, we may say that we are now experiencing, in a sort of globalisation process, the emergence of the “annulation” of differences between youth culture and parental culture (see Smith & Curtin (1998: 223), referring to Richard 1996). The authors suggest that “by about 2010 the techno-cultural understanding and practices of the children described [...] will incorporate the whole sociocultural space called adulthood so that there is no computer technology ‘alien’ phenomenon as such.” (Smith and Curtin 1998: 223). Indeed, the use of the Internet allows children [as well as

---

<sup>7</sup> More about the difference between traditional pedagogical technologies and the ones using hypertext, may be seen in Landow (1992: 160).

<sup>8</sup> Landow (1992: 153) also refers to the way electronic hypertext affects the functions of the reader and the writer. It is therefore interesting to see how the author approaches the role of the reader/writer to the role of the learner expecting both to be active in the new writing space.



adults] to create “new cultures [...] [i.e.] new ways to see the world” (Smith & Curtin 1998: 224), new experiences responsible for bringing a “new meaning to ‘cultural diversity’.” (Smith & Curtin 1998: 224-225).

“Cultural plurality” may be another key-phrase in the sense that culture, as far as education is concerned, should be viewed in a large, multicontextual way (see Beavis 1998: 242). Hence, I stress that young people’s experiences and needs as well as their rapidly changing world should be considered in the school curricula (cf. Beavis 1998: 239, 242). As far as the school curriculum is concerned, it is worthwhile outlining Crystal’s view. He refers to the future inclusion of e-mail in the school curriculum because he sees it as a medium that it is not to be feared in virtue of its linguistic characteristics but instead as “an opportunity, not a threat, for language education.” (Crystal 2001: 128).

The definition of culture – as has been said before – is doubtless an object of continuous updating, due to the fact that culture is to be seen as “multiple and constantly subject to change” (Beavis 1998: 238). High culture cannot therefore be taken as the main culture and we have to accept that, especially in terms of the new technologies, it co-exists with other kinds of culture, including the popular one.

Yet, if we keep the emphasis on “high culture” – a view which regards “society and its future as significantly at odds with the rapid technological, economic and political change transforming late twentieth-century existence”, and considers it a “minority culture significantly at odds with the experiences and textual pleasures of the bulk of society” (Beavis 1998: 240) –, then we are not tolerant enough to conciliate past and present – cf. the notion of *remediation* according to Bolter (2001: 23) – and the “work with computer and other electronic texts alongside those which have traditionally been our concern” (Beavis 1998: 245).

As teachers and as psycholinguists we should study the best way to let the young people penetrate the high culture texts. I should suggest approaching them through young people’s experience with popular culture<sup>9</sup>. Moreover, we must bear in mind that popular and mass media texts possess their own status and are “part of the lively, immediate and sophisticated reality of students’ textual worlds (...)” (Beavis 1998: 245). In fact, we cannot decontextualise the young generation in terms of culture. Hence, electronic forms of

---

<sup>9</sup> Beavis asserts: “There are a number of arguments for including popular culture texts in the curriculum. One of the most persuasive is that of cultural inclusivity, coupled with the old pedagogical priority of ‘starting from where the students are at’”. (Beavis 1998: 241)

communication help to reconsider the “cultural ideals inherited from printed genres and forms.” (Bolter 2001: 208). In the past, print technology led to a radical definition of culture (cf. Bolter 2001 208); nowadays, it is important to be aware of the fact that “[o]n the World Wide Web, as elsewhere, the distinction between high culture and popular culture has all but vanished.” (Bolter 2001: 207)<sup>10</sup>. Yet, as Bolter adds, “the breakdown of the distinction between elite and popular literature (and art in general)” (Bolter 2001: 208) is one of the aspects of the redefinition of the above-mentioned cultural ideals. This also means that every form of cultural representation is available to everybody and access to them is not difficult (cf. Bolter 2001: 207). To look at culture from this point of view is doubtless plural and offers everybody the possibility of embracing all kinds of cultural possibilities. In this respect, according to Bolter, “the [new] writing space offered by electronic technology” (Bolter 2001: xi) has to be seen as a “reforming or remediating potential [which] has probably not been exhausted.” (Bolter 2001: 212). As far as text is concerned, Bolter, however, calls our attention to the fact that “[t]he future of text as a mediator of culture is uncertain, even if text (as hypertext) continues to serve a variety of functions in cyberspace.” (Bolter 2001: 212). In fact, we observe that those who write about the electronic world use words such as “uncertain” and “unpredictable” very often.

## THE IMPLICATIONS OF MULTI-FORM INTERNET REPRESENTATIONS

We are then living in a space, a cyberspace, with a specific new culture and where visualisation as a form of communication is becoming predominant (cf. Bolter 2001, chapter 4, entitled “The breakout of the visual”). According to Kress (1998: 55), “[v]isualisation is seen as an unproblematic kind of ‘translation’ from one semiotic mode into another – as a simplistic kind of translation from one language to another.” Yet, as happens in all kinds of translations, some aspects inherent to the language point of departure may be lost and some others reinforced when we pass from one sort of language to another. If we are concerned with the quantity of conveyed information, the visual mode, due to its characteristics, may be more efficient when larger

---

<sup>10</sup> And Bolter continues: “An unwillingness to distinguish between high art and popular entertainment has long been a feature of American culture, and we have chosen to confirm and accelerate this trend in the Web and other new media forms.” (Bolter 2001: 208).

amounts of information have to be processed. But the same may not happen when the displayed material is verbal (cf. Kress 1998: 55-56).

The possibility exists, therefore, of combining different modes of representation and communication. However, it is worthwhile analysing this kind of combination carefully in terms of the users' learning and performing styles and in terms of a global communication based upon a type of communication (a predominantly visual one?) which, in spite of also being subject to cultural effects, may be seen as linguistically and culturally more neutral than, for instance, English as a global language (see Kress 1998: 57)<sup>11</sup>.

I began this text by outlining the fact that the new technologies experience constant changes. Therefore, it is very difficult to foresee what is going to happen even in the very near future and to predict the direction hypertext/hypermedia developments will take. The electronic age seems to be subject to different pressures of several kinds and the multidisciplinary framework which it implies obliges us to be prudent in our predictions.

Bolter's quotation mentioned above contains the word "uncertain" when it refers to "the future of text as a remediator of culture" (Bolter 2001: 212). Yet, Bolter does not deny the role that the text (the hypertext) has nowadays in cyberspace. He only calls our attention to "the tension between verbal and visual representation [which he adds] seems more important than ever" (Bolter 2001: xii). In spite of the fact that he recognises that some of his prophetic claims did not come true when his book was published for the first time, he shares with us his predictions in this new edition, suggesting that he does not think that the computer will lead to a new kind of orality<sup>12</sup>. He rather predicts that communication will be visual (cf. Bolter 2001: xiii). At the end of the second edition of his book, entitled "Writing space", he even dares to substitute "visual communication" for "audiovisual communication" (Bolter 2001: 213) in the sense that Internet users will "seek to recapture the immediacy of phone and face-to-face conversation through real time, video and audio conferencing over the Internet" (Bolter 2001: 213): a thought Bolter leaves in the form of a question. And the author finishes his book in a radical way: "It is fair to wonder

---

<sup>11</sup> More about the Internet "as a homogeneous linguistic medium" may be found in Crystal (2001: 6 ff.).

<sup>12</sup> About the new orality experience in hypertextual fiction, and about the culture offered by computers which presents certain characteristics of an oral tradition culture, see Landow (1992: 150-151, 84, respectively). See also Hilgert (2001: 53) as far as re-oralisation in Internet conversation is concerned.

whether the late age of print may also become the late age of prose itself.” (Bolter 2001: 213).

Let us now center our attention on the “Breakout of the visual” (Bolter 2001, pp. 47-76), on the advantages or disadvantages of the conjunction of forms of representation which may go from the purely verbal (texts or even “electronic language”) to the other extreme, where the visual prevails, passing through a mixture of both forms in different combinations.

We know that learners, and consequently Internet users as well, may present individual differences in information processing and also different cognitive and learning styles. (In respect to different styles, see Day 1977, 1980; Felder 1993.) Therefore, as far as education is concerned, the way of transmitting the contents – not only by means of *verbatim*, the traditional verbal medium of communication, – is something that cannot be disregarded. Educators must be aware of the existence of different forms of representation and of their implications in the different information processing styles: different forms of representation or the use of more than one form of representation may lead to better results in terms of the rapidity and the efficiency of comprehension of the contents and in terms of expressing our thoughts.

On the other hand, there is another aspect inherent to digital technology which cannot be forgotten: the dynamics of electronic text. If we consider now the functioning of the brain and the classical reference to the plasticity of the brain at the early phases of development<sup>13</sup>, it is acceptable to call attention to the fact that the dynamic aspect of the electronic text, together with the spatial-visual prevalence of the computer-based setting, may be responsible for differences in the stimulation of the brain. This naturally means that the first contact with these new experiences by children is not to be ignored.

It is usually said that the child’s brain develops according to the experiences he/she is exposed to; if, nowadays, the child is exposed to new experiences demanding the functioning of brain structures which did not use to be so systematically required, it will be no wonder that other neural pathways may be reinforced due to the usually referred plasticity of the brain before the so-called “critical period”.

As we have learned, the two hemispheres are not functionally symmetrical and some brains may be more symmetric than others depending on a number

---

<sup>13</sup> Cf. Healy’s argument “«The brain is ravenous for language stimulation in early childhood but becomes increasingly resistant to change when the zero hour of puberty arrives» (86).” (Lanham (1993: 235), citing Healy 1990).

of factors (see, for example, Calvin & Ojemann 1980: 71 ff; Springer & Deutsch 1981: 121 ff.) but it would not be surprising to be told, in the near future, that new experiences had somehow changed the way both hemispheres used to be stimulated.

Due to the fact that (some) children are exposed to another “culture”, the for want of a better term popular culture called, which relies on TV, on computers, on video games, on intensive expositions to visual communication, we can suggest with Healy (1990, referred to by Lanham 1993: 235) that this sort of culture stimulates the right hemisphere in a special way. And we can even add, quoting Lanham, that “[d]ynamic electronic texts pleads to the right sphere, too.” (Lanham 1993: 235). In this context, it seems reasonable to ask what is going to happen in terms both of the whole brain and of the hemispheric and intrahemispheric functioning.

If new experiences imply new developments while (the accepted classical idea of) the plasticity of the brain enables them, educators must be aware of their role because, according to Healy, “«The brains of today’s children are being structured in language patterns antagonistic to the values and goals of formal education.[...]»” (Lanham (1993: 234), citing Healy 1990: 86). It is then up to us to balance the implications of the new and the traditional experiences and judge the advantages of both.

Moreover, the scores obtained through traditional intelligence tests should be subject to a critical and careful analysis and revision taking into account the new experiences our young generations are exposed to (see Crato 1997). From what has been said so far, we may think of the effects of the acculturation to which children are exposed in terms of physiological and cognitive development, as well as in terms of neuropsychological, neurolinguistic and psycholinguistic implications. We should, however, not forget that behind the electronic technology, which is doubtless responsible for this situation, the inevitable involvement of social, economic and political factors is, as outlined before, to be presupposed.

## **THE INTERNET AS A LINGUISTIC REVOLUTION**

Should we then consider Bolter’s way of thinking when he writes, “The future of text as a remediator of culture is uncertain, even if text (as hypertext) continues to serve a variety of functions in cyberspace. Textual forms such as e-mail, chat facilities and even MOOs remain popular precisely because of

their role in defining electronic community.”? (Bolter 2001: 212). In fact, it is advisable to be aware of the language revolution implied by the new e-facilities for writing because, as Crystal writes, “If the Internet is a revolution [...] it is likely to be a linguistic revolution.” (Crystal 2001: viii). It also seems relevant to transcribe Wilbur’s words quoted by Crystal when the author stresses the role of the text as far as the Internet culture is concerned: “‘Whatever else Internet culture may be, it is still largely a text-based affair.’[...]” (Wilbur (1996: 6), cited by Crystal 2001: 8).

When taking into consideration some of the texts available through the new e-facilities for writing, Kress (1998: 53-54) underlines the changes in language leading to a sort of informality connected to the social proximity that, on the one hand, the new technologies may instigate, and, on the other hand, the social context may favour. E-mail, as a “new medium” (cf. Moran & Hawisher 1998: 80), may be seen as producing new social relations (see Kress 1998: 54)<sup>14</sup>. This form of taking into account the situation in question may also make us think of the interrelationship between political, social, economic, cultural and technological developments in our society, because “[c]hanges in social and political configurations have brought new arrangements and distributions of power [...] [and] social and communicational changes tending to greater informality cannot be said to have just a technological origin: social, political and technological elements coincide.” (Kress 1998: 54).

Another point in connection with the new social practices is concerned with self-structure/construction. Smith and Curtin affirm: “The children in our sample are better prepared for dealing with computing concepts, the virtual reality world of cyberspace, the Internet and hypertext than their parents are because they have acquired a repertoire of social practices that link computer-based artefacts to the structure of self.” (Smith & Curtin 1998: 221-222).

What I have just quoted is somehow echoed in Kress’s words when he writes: “Technology is socially applied knowledge, and it is social conditions which make the crucial difference in how it is applied.” (Kress 1998: 53-54). In other words, following Kress once more, the changes which may occur in communication are not only explained by technological know-how (see Kress 1989: 53).

---

<sup>14</sup> According to Kress (1998: 54), email produces new social relations because it creates an environment where the emitter and the receptor are put in co-presence resembling the speech situation in some way.

## ON THE ELECTRONIC LANGUAGE PROPERTIES AND POTENTIAL

If “[t]echnology is socially applied knowledge” (Kress 1998: 53-54), in the sense that “social conditions [...] make the crucial difference in how it is applied.” (Kress 1998: 54), the informality of language which characterises, for instance, e-facilities for writing may be seen as the result of a progressive instilled social proximity. As far as e-facilities for writing and electronic writing in general are concerned, self-structure is not to be disregarded either (see Bolter 2001: 189 ff.) and should be seen as the result of representational and communicational developments. It may then be the case that representational and communicational developments caused by the electronic writing *milieu* translate new mental skills which are eager for movement, dynamics, searching, attitudes mostly connected with practising, and learning-by-doing.

I know that we frequently hear that our learners have problems with (linear) writing and reading. I also know that print is important and even necessary if we take into account a certain concern with the characteristics of what is now called “electronic language”, a sort of language which may be considered by some authors as a hybrid language between written and oral (see Ierace 2001: 134). The new medium should not therefore declare the old one invalid. Past and present (old and new media) should co-exist, be the object of reconfiguration/remediation and even help each other.

Now, if we adopt the term “Netspeak” (Crystal 2001: 17) instead of the expression electronic language, then, following Crystal, we have to “remember that ‘speak’ [in this context] [...] involves writing as well as talking, and that any ‘speak’ suffix also has a receptive element, including ‘listening and reading’.” (Crystal 2001: 17-18). And Crystal adds that the interesting aspect of Netspeak has to do with the fact that it is a communication form which “relies on characteristics belonging to both sides of the speech/writing divide.” (Crystal 2001: 28). However, although Netspeak presents properties of speech and writing, it is similar to neither of them (see Crystal 2001: 47), it is more than a hybrid of speech and writing, it may rather be considered a “third medium” or perhaps “a novel medium combining spoken, written, and electronic properties” (Crystal 2001: 48). According to Crystal (2001: 47), Netspeak is closer to writing than to speech as far as its properties are concerned. Yet, it is not so easy to characterise it because of the existence of different Internet situations, from the Web to chatgroups. Hilgert (2001: 53), for instance, talks about re-oralisation when he studies Internet conversation and refers to the importance of timing in the turn-taking of synchronous chats (see Hilgert

2001: 26 ff.). Timing is important because, as Crystal writes, “Even apparently spontaneous Internet messages can involve elements of preplanning, pausing to think while writing, and mental checking before sending, which are simply not options in most everyday conversation.” (Crystal 2001: 40). This quotation leads us to think of the properties of Internet messages in terms of speech and writing and in terms of what it requires from the users from a (meta)linguistic point of view. Crystal (2001: 169) stresses the linguistic interest of chatgroup language, which he finds fascinating, because, in his opinion, it provides “written language in its most primitive state” and “evidence of the remarkable linguistic versatility that exists within ordinary people” (Crystal 2001: 170).

Let us however see in this “electronic language” a kind of informal language which may be the result, as has been said before, of a social proximity between people which did not previously exist in the same degree. Bearing in mind this social proximity, we could, to a certain extent, take advantage of the computer-mediated communication technologies (CMCs), i.e., of the different types of e-writing, to improve foreign language skills in our students. Through the CMCs, the students could certainly profit from “the chance ‘to use the language with native speakers who are interested in what they are saying’, and ‘to ask «real» questions and to get more or less immediate feedback’.”<sup>15</sup> (Knobel *et al.* (1998: 39), citing Kern 1995). In this context, e-mail correspondence, for instance, would allow proximity and improve not only “communicative-language use” but also “cross-cultural learning” (Knobel *et al.* 1998: 39). Using Johnson-Eilola’s words, we could regard the space of this mode of practising the foreign language learning as a “new space for communication and learning” (Johnson-Eilola 1998: 197) not to be ignored nowadays.

Despite what may be said in favour of or against electronic facilities, I share the opinion of those who consider “that research must focus on *how* computer technologies such as games are used and less on the fact of their existence.” (Smith & Curtin (1998: 217), sharing Cunningham’s (1994) point of view). I think that the data we could obtain with this kind of research could help us to teach the new generation to learn how to write and to read by doing it through the new media as well, (obviously only when they are available,) because I agree with Beavis when she says that “We urgently need to find ways to talk about and work with computer and other electronic texts alongside those

---

<sup>15</sup> Here I call the attention to the existence of synchronous and asynchronous computer-mediated communications. (See Edelson (2000: 1). as far as the distance learning and e-learning are concerned.)



which have traditionally been our concern.” (Beavis 1998: 245). In other words, popular texts may function as a bridge to access the high culture texts, for Beavis adds: “Popular and mass media texts must be [seen] [...] as part of the lively, immediate and sophisticated reality of students’ textual worlds (...)” (Beavis 1998: 245).

It is, therefore, not advisable to introduce this generation to the “high culture texts”, if they have not yet been introduced to them at home or elsewhere, without thinking that they already possess a textual world, even if that world is different – but not to be immediately labelled as inferior – from the classical one. Moreover, it would also be advisable to be aware of the fact that this “Net Generation” deals with their textual worlds (which may be largely based upon electronic technology) by means of sophisticated literacies (see Beavis 1998: 244), and we should never underestimate their literacies in favour of ours.

Teachers should then be prepared to make the learners aware of the transitions enabled by electronic technology to pass from the old to the new media (either in print or visual form: see the remediation process outlined before) and of the role and characteristics of hypertexts and their implications not only regarding the linearity of the writing process but also the new status acquired by the electronic reader as well as writer<sup>16</sup>. It would also be interesting to use the new technologies to prepare interactive reading and writing programs which could help to solve the constant complaints we hear when the discussion is about the levels of print literacy of our learners.

## THE COMPUTER-BASED LEARNING SETTING

The implications of what has been pointed out are naturally very important when education is the subject of discussion. In this area, we cannot avoid mentioning the following points: “the relationships between individual learners and teachers; between teachers, learners and knowledge; and the internal cognitive and emotional states of the teacher and the learner.” (Smith & Curtin 1998: 227-228). It should also not be forgotten that children who are used to dealing with computers come to school with another attitude towards the world. They are used to searching for their needs, in a sort of anticipation of a “learning-by-doing model” (Smith & Curtin 1998: 226), predicting a “do-it-

---

<sup>16</sup> See Landow (1992: 150 and chapter 3), in respect to notions such as reader-author and authorship.

yourself home education” (Smith & Curtin 1998: 225). It is then no wonder that the familiarisation of these children with computer technology makes them prefer “participation, individual specialisation and access to information [...] to the imposition of learning” (Smith & Curtin 1998: 227)<sup>17</sup>. Following Landow (1992: 154), electronic hypertext/word requires an active learner/reader because as hypermedia users they have to be mentally active at the moment of dealing with information. Consequently, the traditional functions of teacher and student as well as those of reader and writer are questioned by this new technology (cf. Landow 1992: 153).

This way of considering the “learning setting” resembles, to a certain extent, what Felder (1993) says when he presents the inductive and deductive approach in science education. As the author asserts: “Research shows that [...] induction promotes deeper learning and longer retention of information and gives students greater confidence in their problem-solving abilities.” (Felder 1993: 288). And he continues: “In the words of a student evaluating his introductory physics course, «The students are given pre-masticated information simply to mimic and apply to problems. Let them, rather, be exposed to conceptual problems, try to find solutions to them on their own, and then help them to understand the mistakes they make along the way» [...]. The approach suggested by this student [Felder adds] is inductive teaching.” In fact, this way of teaching which the student defends contrasts with “the teaching approach that attempts to provide a store of knowledge and skills before practice.” (Smith & Curtin 1998: 219).

Although Felder is concerned with learning and teaching styles in college science education, I feel that what he wants to communicate is in consonance with the demands of the computer-based learning setting of the new generations. The famous “just-do-it” attitude of the younger generations towards computers and their familiarity with computer games make Smith & Curtin (1998: 219) affirm, also based upon their study, that these practices obey those modes of learning which are directly controlled by the learner. It is worthwhile considering, for instance, the expression “kids just do it” in contrast with a type of behaviour which requires the reading beforehand of the rules in the manuals (see Smith & Curtin (1998: 219), referring to Turkle (1995), cited

---

<sup>17</sup> The implications of this new computer-based learning setting are well illustrated as far as e-facilities for writing are concerned by Bolter when he writes: “These forms of digital dialogue make claims of immediacy or authenticity against the traditional essay. Unlike the traditional essay, they allow students to participate in an apparently immediate exchange of ideas and feelings that our culture associates with conversation.” (Bolter 2001: 115).

in McCorduck 1996: 162). This attitude is naturally distinct from the teaching approach which prepares the learner before practising by means of supplying the knowledge and skills which are supposed to be necessary (cf. Smith & Curtin 1998: 219). We should perhaps look at this mode of learning controlled by the learner himself/herself as a way of keeping the learner motivated and try to generalise it to other matters of the school curricula.

If interactive technology enables the development of all the senses, and consequently of different learning styles (by means of the forms of representation which it makes available), and in a certain way “guides” the learning process to avoid external impositions, then we may consider that kind of approach close to the inductive one referred to by Felder (1993) and the more appropriate and advisable to instill motivation.

## **THE ROLE OF THE TEACHER IN THE COMPUTER-BASED LEARNING SETTING**

In this respect, Smith and Curtin make the following comment: “[...] research literature on the Internet suggests education benefits but advises teachers to guide students in their computer use so that motivation is maintained, and so that through ‘searching’ as opposed to ‘surfing’ students have a sense of direction and purpose.” (Smith & Curtin 1998: 216). I find that this quotation reminds us, as teachers or educators, of the necessity of creating critical and independent minds, and of preparing the students to be able “to learn how to learn” and “to practise how to think” (expressions of Athans 2001). The same concern is expressed by Landow who says that hypertextual environment helps to promote critical thinking and reflective judgment (see Landow 1992: 160, 170).

Teachers naturally play an important role in this new learning setting and, when they are aware of the new challenges presented by it, they may be impelled to prepare individual programs in response to the needs of the population they have to work with (cf. Smith & Curtin 1998: 227). In this new scenario, teachers must be prepared to assume the role of mediators, of facilitators (cf. Lee 2001), of more experienced senior “fellow-students” rather than the traditional role of lecturers because the didactic hypertext, following Landow, redefines the role of the teacher; in fact, part of his power and authority is transferred to the student (see Landow 1992: 157).

I hope that what I have said so far it is not understood as a radical position in defense of an exclusive “computer-learning hypermedia setting” (Smith & Curtin 1998: 216) – in a sort of apology –, and of an abolition of high culture texts and traditional learning settings. Indeed, I feel that the new generation, the “Net Generation”, or whatever you call it, possesses a “new literacy”, referred to by Green (1996) as “competency” or “computent” (cited by Smith & Curtin 1998: 229) and may feel more receptive to new kinds of educational methods. This may mean, according to Smith and Curtin, that “the ability to read print and the possession of background knowledge that makes reading meaningful are necessary but not sufficient for today’s young.” (Smith & Curtin 1998: 229). Besides, we cannot forget, as the above-mentioned authors remind us, citing Turkle (1995: 61), that “competency” requires “the connection of the technology to ‘a constellation of cultural associations’ (...).” (Smith & Curtin 1998: 229).

## **FINAL REMARKS**

To conclude, I would like to stress how the new technologies may help us to interpret terms such as “multilingual” and “multicultural” in a different way. On the one hand, they should be expected to increase the global information space and, in this sense, to reduce the possible negative implications inherent to multilingualism and to multiculturalism in terms of a global communication area, selecting the best version of a global communication medium. On the other hand, the new communication technologies, due to their semiotic comprehension and to their multicultural concerns, cover a diversity of “cultures” and “languages” offering an openness to literacies, the new literacies, consequently requiring a new type of training from those who wish to master them. We could even ask if it is not possible to see “cultural transnational offers” and at the same time a semiotic diversity of possibilities – a sort of “multilingualism” – crossing multilingual spaces when ICTs are concerned.

The challenge at this moment lies in looking at the future of a multicultural and multilingual Europe also taking into account the advances of the ICTs as socially applied knowledge. No one is speaking of the disappearance of the diversity of languages and cultures, but we also have to be aware of the facilities the new technologies may provide and of the advantages they may represent to those – as is our case – who belong to the European Union and to the future

European Higher Education Area and who are forced to compete in different domains within the same space.

Bearing in mind the title of this Conference, what I have to add as final words is that teachers have no reason to be spared in this new learning setting and that they have to think very seriously of their way of dealing with it beginning by profiting as much as they can from the learning facilities offered by the new technologies. It is perhaps worthwhile underlining once more the role of teachers as promoters of critical thinking, creativity and independent minds. Obviously, learners should always be critical towards the subjects they are exposed to regardless of the medium used to convey them. But, due to their diversity, the new technological offers force users to be more critical than ever. Let us, however, remember Landow when he notes that the electronic hypertext is a privileged medium to instigate critical thinking (cf. Landow 1992: 160).

Consequently, I do not wish this text to be read as a mere apology for the electronic wor(l)d<sup>18</sup>. I rather wish to emphasize that it is not my intention to take any kind of determinism as an option to approach the implications of ICTs in the learning setting. My aim is, on the other hand, to draw a scenario of what may happen in the near future although it is always difficult to deal with a domain where uncertainty and unpredictability are often the rule. In other words, whatever we may say today about the electronic wor(l)d may become rapidly obsolete and may oblige us to review any position we might have adopted.

Taking in consideration once more Bolter's notion of *remediation*, it is possible to add that past and present (old and new media) are not at all incompatible. Their relationship cannot be ignored when we face the present as an area of convergence for these media and as the result of a constructive process. Besides, we should face the different forms of e-language (of Netspeak situations according to Crystal), as "an area of huge potential enrichment for individual languages." (Crystal 2001: 241) and not as a threat. "The arrival of Netspeak is showing us *homo loquens* at its best." (Crystal 2001: 242); this seems to me the best way Crystal could have chosen to finish his book and the best quotation I could chose to show that, finally, human versatility, creativity and search for novelty have not been inhibited but rather instigated by the electronic technologies in a linguistic perspective.

---

<sup>18</sup> Cf. Landow (1992: 251), as far as apology is concerned.

## REFERENCES

- Athans, M. 2001. *Portuguese research universities: Why not the best?* Presentation given at the Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, January 25th 2001.
- Beavis, C. 1998. Computer games, culture and curriculum. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 234-255.
- Bolter, J. D. 2001. *Writing space. Computers, hypertext, and the remediation of print*. 2nd edition. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calvin, W. H.; Ojemann, G. A. 1980. *Inside the brain. An enthralling account of the structure and workings of the human brain*. New York/Scarborough: New American Library.
- Cohen, D. 2002. *How the child's mind develops*. Sussex: Routledge.
- Crato, N. 1997. Cada dia mais inteligentes... Os resultados dos testes de inteligência têm vindo a subir espectacularmente em todo o mundo. Tratar-se-á de um artifício estatístico ou de uma insuficiência dos instrumentos de medida?. In *Revista of the weekly newspaper Expresso, Ciência*, December 12, 1997, pp. 102-103.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham, H. 1994. Gender and computer games. *Media Education Journal*. (17): 13-15. Referred to by Smith & Curtin, 1998, 217.
- Day, R. S. 1977. Systematic individual differences in information processing. In: P. G. Zimbaro; F. L. Ruch (Eds.). *Psychology and life. Research Frontiers section*. Glenview ILL: Scott, Foresman, 5A-5D.
- 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 CA: Jossey-Bass, 95-112.
- Eastment, D. 1999. *The Internet and ELT*. Oxford: Summertown. Referred to by Crystal, 2001, 236.
- Edelson, P. J. 2000. E-learning in the USA: New directions and opportunities for University Continuing Education, A rediscovery of Distance Learning. Paper presented at the Meeting of the *European Universities Continuing Education Network*, London, England, October 13, 2000. (Mimeography, 14 pp.).
- Felder, R. M. 1993. Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*. 23(5): 286-290.
- Green, B. 1996. *Literacy/technology/learning: notes and issues*. Unpubl. discussion paper. Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Cited by Smith, R. and Curtin, P. 1998, p. 229.
- Healy, J. 1990. *Endangered minds: Why our children don't think*. New York: Simon & Schuster, Touchstone. Referred to by R. A. Lanham 1993, pp. 234 and 235 (Paperback edition, 1994).
- Hilgert, J. G. 2001. A construção do texto 'falado' por escrito: A conversação na Internet. In: D. Preti (Org.). *Fala e escrita em questão*. 2ª ed. São Paulo SP: Projetos Paralelos – NURC/SP/Humanitas, 17-55.
- Ierace, G. 2001. Lo studente virtuale come autore on-line. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*. I(2): 121-147.
- Johnson-Eilola, J. 1998. Living on the surface: Learning in the age of global communication networks. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 185-210.
- Kern, R. 1995. L'histoire, mon histoire: comparing family histories via e-mail. In: M. Warschauer (Ed.). *Virtual connections. On-line activities and projects for networking language learners*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 131-133. Referred to by Knobel et al. 1998, p. 39.

- Knobel, M.; Lankshear, C.; Honan, E.; Crawford, J. 1998. The wired world of second-language education. In I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 20-50.
- Kress, G. 1998. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 53-79.
- Landow, G. P. 1992. *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press. Version referred to: *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995 [translated by Patrick Ducher].
- Lanham, R. A. 1993. *The Electronic word. Democracy, technology, and the arts*. Chicago/London: The University of Chicago Press [paperback edition, 1994].
- Lee, V. 2001. An experiment with group learning in diversity. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> *International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millennium*. Charles University in Prague, Prague 12-15 September 2001 (Mimeography, 16 pp.)
- Mattelart, A. 2001. *Histoire de la société de l'information*. Paris: Éditions La Découverte & Syros. Version referred to: *História da sociedade da informação*. Lisboa: Bizâncio, 2002 [translated by Maria Carvalho].
- McCorduck, P. 1996. Sex, lies and avatars. *Wired*, pp. 106-110, 158-165. Referred to by Smith and Curtin 1998, p. 219.
- Moran, C.; Hawisher, G. E. 1998. The rhetorics and languages of electronic mail. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 80-101.
- Petra, L.-A.; Gaurean, C.-B. 2001. University and our brave new knowledge-based society. Paper presented at the *2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millennium*. Charles University in Prague. Prague 12-15 september 2001. (Mimeography, 4 pp.).
- Richard, B. 1996. Does culture industry take over? The sell-out of critical youth cultures in Germany. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Meeting 8-12 April*, New York. Referred to by Smith & Curtin, 1998, 223.
- Smith, R.; Curtin, P. 1998. Children, computers and life online: education in a cyber-world. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 211-233.
- Snyder, I. 1998. Page to screen. In: I. Snyder (Ed.). *Page to Screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, xx-xxxvi.
- Springer, S. P.; Deutsch, G. 1981. *Left brain, right brain*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Szabó, K.; Gacs, B. 2001. The influence of Information Technologies on Society. Paper presented at the *2nd International Symposium of Students and Professors. University and its Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the new millennium*. Charles University in Prague. Prague 12-15 September 2001. (Mimeography, 9 pp.).
- Turkle, S. 1995. *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York: Simon & Schuster. Referred to by Smith & Curtin 1998, 219.
- Wilbur, S. T. 1996. *An archaeology of cyberspaces: virtuality, community, identity*. In: D. Porter (Ed.). 1996. *Internet culture*. New York/London: Routledge, 5-22 (p. 6). Referred to by Crystal, 2001, 8.
- Woods, C. 2001. Teaching literature now and for the 'Net Generation'. Paper presented at the *3rd International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) Conference*, University of Amsterdam, July 11-13, 2001. (Handout)





# O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa

## I

### NOTAS PRELIMINARES

Não poderia começar este texto sem referir o facto de a linguística aplicada (LA) corresponder a uma área de investigação que tem conhecido um grande desenvolvimento no Brasil ao longo dos últimos anos (Moita Lopes 2001: 27 ss.)<sup>1</sup>. Nas palavras de Moita Lopes (2006a: 16), a linguística aplicada deve ser vista como “um campo agora relativamente bem estabelecido no Brasil”<sup>2</sup>. Segundo o autor, é apoiada, do ponto de vista institucional, por diferentes programas de pós-graduação e por agências que subsidiam a investigação. Além disso, conta com uma associação científica: a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) (Moita Lopes 2006a: 16).

A fundação da ALAB em 1990 contribuiu, seguindo Moita Lopes (2001: 28), para que a linguística aplicada passasse a ser olhada diferentemente. Como o autor adianta, a linguística aplicada era tida como um apêndice da linguística, ou seja, como aplicação da linguística<sup>3</sup> – leitura já ultrapassada pela linguística aplicada, que achava reducionista e unidireccional a posição segundo a qual as

---

<sup>1</sup> No tocante ao início da linguística aplicada no Brasil, aconselha-se a leitura da entrevista dada por Francisco Gomes de Matos a Tony Berber Sardinha em 2005, disponibilizada em Fevereiro de 2007 no Boletim da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Versão *online* disponível na web em <http://www.alab.org.br/>, acedida em 5 de Fevereiro de 2007.

<sup>2</sup> Como se verá, a dado passo deste texto, à linguística aplicada podem ser atribuídos vários termos. Moita Lopes refere-a como sendo um campo. Pela minha parte, também partilho essa preferência. Na verdade, descrevê-la como “campo/área/domínio” incute-lhe, por um lado, dinamismo e, por outro lado, uma abertura que poderíamos dizer que é uma exigência que dela emana de pretender solucionar ou melhorar os problemas do mundo real relacionados com a linguagem (ver Davies & Elder (2004: 1, 4) e Bygate 2004: 13). Mais ainda, esse(s) termo(s) talvez se revele(m) mais adequado(s) quando está em causa referir a actividade relativa à abordagem a soluções de problemas práticos na aquisição e uso da língua (ver Widdowson 1980: 165).

<sup>3</sup> Neste texto, optou-se pela designação “aplicação da linguística”, à semelhança da expressão usada no Brasil para traduzir “linguistics applied”.

teorias linguísticas eram as únicas que teriam resposta para os vários problemas relacionados com a linguagem (Moita Lopes 2006a: 17) –, não se favorecendo assim a existência da linguística aplicada como área independente de investigação. É de ressaltar, porém, o conteúdo dos capítulos que integram a obra de Moita Lopes (org., 2006). A leitura que o autor e os seus colaboradores nos oferecem distancia-se da de linguística aplicada no seu sentido tradicional, fortemente dependente da linguística e não tendo em conta interferências de outros domínios (ver Moita Lopes 2006a: 14), para se centrar numa linguística aplicada que, no entender de Moita Lopes (2006a: 25-26), deve ser vista “como área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz”.

Moita Lopes (2001; org., 2006) apresenta perspectivas distintas, muito provavelmente advindas de interesses diferentes e resultantes sem dúvida de uma atitude sempre questionadora face ao objecto de estudo<sup>4</sup>. A primeira obra aborda a linguística aplicada e a caracterização do seu percurso de pesquisa procurando atribuir-lhe um estatuto distinto do que lhe era conferido pelos linguistas, que viam a pesquisa em linguística aplicada como sendo secundária relativamente à que praticavam, considerada principal (ver Moita Lopes 2001: 19 ss.). A segunda obra aborda a linguística aplicada numa perspectiva inter e transdisciplinar assente na “idéia de que todo o conhecimento é político” e de que “[p]olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer linguística aplicada” (Moita Lopes (org.) 2006: contracapa). Ademais, ainda no dizer deste autor, esta perspectiva visa dar voz a uma linguística aplicada na qualidade de “lugar de investimento em uma redescção da vida social.” (Moita Lopes 2006a: 31).

Apesar de se estar hoje perante um campo de pesquisa bem implantado em alguns países, como por exemplo no Brasil, e de se tratar de uma área de investigação que até permite abordagens menos acessíveis a muitos, partilho o pensamento de Moita Lopes quando enfatiza a importância de mostrar com clareza o que se entende por linguística aplicada aos que ainda a desconhecem ou aos que, embora provenientes de outros domínios dos estudos linguísticos, vêm nela uma área que lhes causa alguma perplexidade (Moita Lopes 2006a: 16).

---

<sup>4</sup> A respeito do questionamento enquanto atitude, consultar Moita Lopes (2006b: 98).

## OBJECTIVO DESTE TEXTO

O trajecto que elegi para figurar neste texto não se revela prioritariamente questionador, problematizador, enquanto modo de pensar e de fazer linguística aplicada<sup>5</sup>, corresponde antes ao desejo de lançar as bases conducentes à abertura a futuros questionamentos, problematizações, posições críticas, que terão de pressupor sempre uma formação inicial sólida no plano teórico e no plano prático.

Quer isto dizer que este texto almeja sobretudo abrir o caminho a quem se está a iniciar neste campo de pesquisa, muito embora não exclua que ele possa também vir a ser lido por não linguistas (aplicados)<sup>6</sup> que manifestem alguma curiosidade por esta área científica ou por linguistas menos familiarizados com ela. Assim sendo, um pouco na linha de Moita Lopes (2001: 19-23), decidi conferir uma atenção particular a certos conceitos-base e realçar os passos que devem ser respeitados por quem quiser realizar uma pesquisa séria e credível em linguística aplicada.

Alguns conceitos-base surgem já no título deste texto – *O interesse prático da Linguística Aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa* – e importa conhecê-los bem para que os variados tópicos que vierem a ser focados o sejam com o rigor científico esperado por quem exerce a sua actividade científica com responsabilidade.

## A DESIGNAÇÃO LINGUÍSTICA APLICADA

Iniciar pela designação *Linguística Aplicada* afigura-se natural porque é importante procurar entender o seu alcance. Vem também a propósito, mesmo que seja unicamente a título de curiosidade, recorrer a Davies & Elder (2004: 2) para referir que a linguística aplicada não é tão recente como se pode pensar num primeiro momento. De acordo com a fonte mencionada, pelo menos nos Estados Unidos, a linguística aplicada deriva do envolvimento de linguistas como L. Bloomfield e C. C. Fries em programas especializados de ensino da língua durante e logo após a Segunda Grande Guerra. Importa também dizer, seguindo ainda Davies & Elder (2004: 1), que o papel frequentemente atri-

<sup>5</sup> Sobre este tipo de atitude perante a linguística aplicada, ver Pennycook (2006: 67) quando se está a referir à linguística aplicada crítica.

<sup>6</sup> Neste texto, optou-se pela designação “linguistas aplicados”, à semelhança da expressão usada no Brasil para referir os especialistas que trabalham em linguística aplicada.

buído à linguística aplicada corresponde à tarefa de resolver ou, pelo menos, melhorar os problemas sociais que envolvem a linguagem. Para estes autores, esta tradição da linguística aplicada estabeleceu-se em parte como resposta à redução que sofreu o enfoque da linguística com o surgimento da linguística generativa no fim da década de 50 do século passado. No entanto, com base na mesma fonte, existe também uma outra tradição da linguística aplicada, que pertence à linguística (Davies & Elder 2004: 2) e que, às vezes, é designada por “Linguistics Applied” (Aplicação da Linguística), muito embora estes autores considerem que talvez fosse mais correcto chamar-lhe “applications of linguistics” (aplicações da linguística). Davies e Elder adiantam que esta versão da linguística aplicada tornou-se mais evidente nos últimos vinte anos à medida que se passava de uma leitura formalista restrita da linguística teórica para uma leitura que retoma o seu papel inicial de índole social. Como bem equacionam Davies & Elder (2004: 2), fica assim no ar se as duas linguísticas aplicadas (“Applied Linguistics” (“A-L”) e “Linguistics Applied” (“L-A”)) não acabam por se assemelhar<sup>7</sup>.

Para além de, em conformidade com Davies & Elder (2004: 2), a aplicação da linguística (“L-A”) querer dizer em dados contextos linguística aplicada (“A-L”), a dificuldade em definir a linguística aplicada pode também advir de uma outra dificuldade, a de encontrar uma boa definição de linguística (Davies & Elder 2004: 5)<sup>8</sup>. E será porventura por essa razão que Davies & Elder (2004:5) retomam as palavras e o pensamento de Kaplan & Grabe (2000: 5-6) quando estes autores referem que o termo “linguística aplicada” levanta problemas que derivam especialmente de não ser fácil decidir sobre o que se pode considerar “linguística”, uma vez que, em virtude das dificuldades inerentes à linguística propriamente dita, não se podem esperar soluções perfeitas e delimitações rigorosas quando está em causa definir linguística aplicada.

No seguimento da observação de Cook (2006, referido por Davies 2006: 534) segundo a qual a linguística aplicada quer dizer muitas coisas para diferentes pessoas, não é pois de admirar que Davies (2006: 534) afirme que ela não se presta a uma definição fácil.

Kumaravadivelu (2006: 136) nota com pertinência que, embora a linguística aplicada como disciplina exista há quase meio século, nos que a praticam ainda não se verifica um consenso no tocante a uma definição da linguística

<sup>7</sup> Ver Davies & Elder (2004: 3 ss.) acerca da existência da distinção entre as duas tradições.

<sup>8</sup> A este respeito, ver igualmente Spolsky (2005: 27).

aplicada que seja capaz de apreender a sua natureza e a sua esfera de acção. É possível dizer-se, com base em Kumaravadivelu (2006: 136), que a definição primeira, estreita, pode remontar a Corder (1973[a]: 10-11) e corresponde à “«aplicação de conhecimento linguístico a algum objecto»”. Não se trata de um estudo teórico, utiliza antes descobertas de estudos teóricos. Nesta perspectiva, continuando a citar Corder, “«[u]m linguista aplicado é um consumidor ou usuário, não um produtor de teorias»”. Por outro lado, ainda de acordo com Kumaravadivelu (2006: 136), definições mais actuais e amplas de linguística aplicada (ver Brumfit 1995[a]: 27 e Widdowson 1996: 125, referidos por Kumaravadivelu 2006: 136) colocam a ênfase nos problemas do mundo real e nos problemas do dia-a-dia relacionados com a linguagem, remetendo assim para (um)a definição (possível) da noção de “aplicação” (ver Bygate 2004: 17). No entanto, como observa criticamente Kumaravadivelu (2006: 136-137), a linguística aplicada ampla ainda não se afasta de questões do foro linguístico relativas ao ensino/aprendizagem do inglês. Nesta oportunidade e a este respeito deve ter-se em conta o que Moita Lopes (2006a: 18) designa por “equívoco aplicacionista”. Para este autor, esse equívoco toma por base o interesse que desencadeou no princípio do século XX a linguística enquanto área do conhecimento passível de permitir aberturas aplicacionistas. Esta leitura permitiu explicar, segundo Moita Lopes, a relação unidireccional entre a teoria linguística e a prática, sobretudo na área do ensino/aprendizagem de línguas, que caracteriza a aplicação da linguística (“linguistics applied”), perspectiva que não consagraria a hipótese de a prática poder trazer contributos à teoria (Moita Lopes 2006a: 18-19). A esta forma de olhar a linguística aplicada, Moita Lopes (2006a: 41) contrapõe uma leitura que, embora não se apoie num consenso sobre o que os investigadores entendem por inter/multi/transdisciplinaridade, assenta na produção de conhecimentos importantes para as práticas sociais em situação.

Dito por outras palavras, teríamos, por um lado, a linguística aplicada tradicional muito unidireccional e apoiada só na linguística (aplicação da linguística) e, por outro lado, a linguística aplicada mais de índole interdisciplinar (ver também a este propósito Gomes de Matos 2000: 1286).

McDonough (2001: 119), por seu lado, levanta, entre outras, a questão da existência de uma relação recíproca de inclusão disciplinar entre a linguística e a linguística aplicada quando estamos face à linguística aplicada. Será que a linguística aplicada vista sob este prisma justifica que dediquemos algum tempo a caracterizar a diferença entre linguística e linguística aplicada ou virá mais a propósito observar o modo como Davies (1999: 95-96) relata a forma

como os linguistas e os linguistas aplicados olham para o seu objecto de estudo (ver também McDonough 2001: 119)?

De momento, parece mais oportuno considerar o que Davies (1999: 95-96) nos refere: “Poderíamos sugerir que a linguística olha através de um telescópio segurando a extremidade mais larga junto da vista, focando somente a língua/linguagem e excluindo tudo o resto: os problemas relativos à linguagem são vistos como problemas somente linguísticos. A linguística aplicada olha através de um telescópio com a extremidade mais estreita junto da vista, e assim vê a língua/linguagem como parte do todo. A visão linguística é a visão do laboratório, a visão aplicada é a visão do mundo real”<sup>9</sup>.

De facto, o termo “linguística aplicada” contém em si próprio o termo “linguística”<sup>10</sup>. No entanto, poderá questionar-se se a linguística aplicada prespõe unicamente a linguística<sup>11</sup>.

Por outras palavras, o epíteto “aplicada” que integra a designação “linguística aplicada” pode conferir-lhe um cunho transdisciplinar, colocando-nos não só perante a linguística mas também perante outras áreas. Nesta óptica, reveste-se de todo o sentido pensar na forma como Slama-Cazacu (1979: 30) faz depender em termos aplicativos a linguística aplicada – tudo dependendo naturalmente do que se entende por linguística aplicada como lembra a autora – de uma boa formação em psicolinguística e em psicolinguística aplicada.

É natural, contudo, que, no dizer de Corder (1973[a]: 7), conforme refere Davies (2006: 535), o que é aplicado no que respeita à linguística aplicada

---

<sup>9</sup> É evidente que a definição que dermos de linguística aplicada, bem como o relato histórico que fizermos da sua existência, para lá do que acrescentarmos sobre a evolução sofrida pelo objecto da linguística, vão também levar-nos por vias de ordem metodológica que nos farão pensar seriamente na preparação necessária à realização de pesquisa na área da linguística aplicada com vista a que essa pesquisa venha a ter o reconhecimento desejado por parte da comunidade científica (ver Moita Lopes (2001: 19-23) no que respeita à caracterização da pesquisa em linguística aplicada e Bygate (2004: 9 ss.) sobre a sua metodologia de pesquisa).

<sup>10</sup> Ler a crítica de Moita Lopes ao facto de os linguistas verem a pesquisa em linguística aplicada como secundária (Moita Lopes 2001: 19).

<sup>11</sup> Ver Moita Lopes (2006a: 20-21) no que toca à interdisciplinaridade em termos de pesquisa da linguagem, bem como Moita Lopes (2006b: 96-97) quando este autor alude à necessidade de uma linguística aplicada híbrida ou mestiça. Aconselha-se, nesta mesma linha de pensamento, a leitura de Kumaravadivelu (2006: 139). Ainda, neste âmbito, Moita Lopes (2001: 21) afirma mesmo que, dependendo do problema a ser estudado, “seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística”. Ver ainda Gomes de Matos (2000: 1286).

“«pressup[onha] a linguística ... [uma vez que] não se pode aplicar o que não se sabe»”. Em consonância com que acaba de ser dito, Davies (2004: 19-20), retomando Liddicoat & Curnow (2004), adianta que “os linguistas aplicados têm de atacar a língua como sistema uma vez que «a descrição linguística e da língua é básica para o trabalho dos linguistas aplicados»”.

Essa ligação tão estreita da linguística aplicada à linguística pode resultar do tipo de relação que se possa atribuir aos termos da própria designação “linguística aplicada”. Ora, com base em Widdowson (2000: 4), poderá dizer-se que a relação entre os termos em causa constitui a principal fonte de incerteza acerca da sua dependência e do seu escopo.

No entanto, o facto de se presumir que existe uma certa dependência entre os dois termos pode levar a achar-se óbvio que a linguística é primária, porque para a aplicar é preciso tê-la primeiro (Widdowson 2000: 4)<sup>12</sup>.

É porém de supor, como sugere Widdowson (2000: 4), que o escopo de aplicação mudará por certo à medida que a linguística mudar o seu escopo em termos de pesquisa. Se se adoptar esta perspectiva, não é surpreendente que a linguística passe a assumir um papel dominante.

### **LINGUÍSTICA APLICADA E APLICAÇÃO DA LINGUÍSTICA**

No tocante à distinção entre pesquisadores em linguística aplicada e em aplicação da linguística, torna-se pertinente observar como Lantolf (2006: 148-149) retoma Davies & Elder (2004) a este propósito: “Parece-me, contudo, que [...] [Davies e Elder] tocam no ponto difícil ao afirmarem (p. 13) que, quando os pesquisadores tentam validar pretensões teóricas, estão a fazer aplicação da linguística (“Linguistics-Applied”), mas quando procuram respostas para os

---

<sup>12</sup> Moita Lopes (2006b: 101) não acha contudo que faça sentido aceitar que a linguística se ocupa da teoria e a linguística aplicada da prática. Acrescenta até que os que têm trabalhado em linguística aplicada sabem bem que o seu trabalho “tem-se pautado por teorizações.” Quanto a Davies & Elder (2004: 4), numa tentativa de ajudar a distinguir a linguística da linguística aplicada insistem na distinção entre teoria e dados. Ver, a respeito dos dados em linguística aplicada, Bygate (2004: 15-16).

Por sua vez, Kumaravadivelu (2006: 139) lembra que “o campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar.” Mais adiante, o autor considera que a linguística aplicada, num paradigma modernista, estuda o uso da linguagem de forma descontextualizada e descorporificada, contrapondo-lhe o paradigma pós-moderno que se afasta do tratamento da linguagem como sistema para a tratar como discurso (ver Kumaravadivelu 2006: 139-140).

problemas do mundo real que envolvem a linguagem estão a fazer linguística aplicada (“Applied-Linguistics”)<sup>13</sup>. Na verdade, não se torna sempre muito evidente que área corresponde a cada uma das linguísticas aplicadas (“L-A” (“Linguistics Applied”) e “A-L” (“Applied Linguistics”)), facto que vai levar Lantolf a interrogar-se se a distinção entre ambas é mesmo necessária (Lantolf 2006: 149). Essa distinção, para Davies & Elder (2004: 13), terá de ser observada tendo em conta a orientação adoptada pelos pesquisadores.

A referência à tarefa da linguística aplicada que consiste em procurar respostas para os problemas do mundo real que envolvem a linguagem leva-nos a realçar o pensamento de Moita Lopes (2006b: 97) quando este autor lembra o modo como a linguística aplicada vive a interdisciplinaridade e a ter presente, no que toca ao que deveria ser o objecto da linguística aplicada, a passagem seguinte: “Os limites da LA estão se alargando, assim como os limites das humanidades e das ciências sociais em geral.” (Moita Lopes 2006b: 98).

McDonough (2001: 119), partindo de Davies (1999), oferece-nos da linguística aplicada uma leitura em que destaca o seu carácter experiencial, não propriamente destinado a criar teorias, mas sim a solucionar ou melhorar os problemas sociais relacionados com a linguagem, tendo em conta, no seu processo, várias disciplinas que possam estar na sua base.

Na verdade, Davies & Elder (2004), glosando a distinção de Widdowson (1980: 169)<sup>14</sup>, escrevem que “a linguística aplicada olha para fora, para lá da língua numa tentativa de explicar, talvez mesmo de melhorar os problemas sociais, enquanto a aplicação da linguística olha para dentro, preocupada não com a resolução de problemas «no mundo real», mas com explicar e testar teorias acerca da própria língua.” (Davies & Elder 2004: 11).

Davies (1999: 13) (ver também McDonough 2001: 120) também distingue a aplicação da linguística, enquanto teoria e depois pesquisa – posição clássica

---

<sup>13</sup> Para Michonska-Stadnik (2006), a “linguística aplicada [...] [tenta] resolver os problemas relativos à linguagem com os quais as pessoas se deparam no mundo real. A aplicação da linguística [...] [tem] a ver com explicar e testar teorias acerca da própria linguagem [...]”. Como a autora está interessada na Aquisição da Segunda Língua, remete-a para o âmbito da linguística aplicada, na qualidade de subárea.

<sup>14</sup> Distinção segundo a qual a “a aplicação de linguística trabalha numa direcção e fornece descrições que são projecções da teoria linguística que exploram os dados da língua real na qualidade de ilustração [e a] linguística aplicada [...] trabalha no sentido oposto e fornece descrições que são projecções da língua real que explora a teoria linguística na qualidade de iluminação”.



corrente, essencialmente dedutiva – da linguística aplicada, enquanto pesquisa e depois teoria, posição essencialmente indutiva<sup>15</sup>.

Para Edmondson (2005: 393), a forma como Davies & Elder (2004: 11) vêem a distinção de Widdowson entre linguística aplicada e aplicação da linguística tem mais a ver com a inclusão ou não de uso no sentido de aplicação<sup>16</sup>. Ora, parece importante distinguir o uso da aplicação, que neste contexto serão efectivamente diferentes.

O que se entende por linguística aplicada ainda poderá resultar mais claro se se tiver em conta a forma como Davies & Elder (2004: 11) a apresentam na sua obra (Davies & Elder (Eds.) 2004). Os autores pretendem dar dela a imagem de uma disciplina que goza de coerência e de independência e que busca ligar a experiência prática com a compreensão teórica do desenvolvimento da língua e da língua em uso (ver também Edmondson 2005: 391).

De qualquer forma, como se pode ler em Liddicoat & Curnow (2004: 51), o papel da linguística será sempre o de informar e não o de determinar a linguística aplicada. Neste contexto, Moita Lopes (2006a: 17) adianta que quem trabalha com linguística aplicada já não a considera uma mera aplicação da linguística. Por sua vez, Pennycook (2006: 73) remetendo para Rajagopalan (2004: 410) acrescenta que a linguística aplicada, ao distanciar-se da linguística e ao gerar ela própria teoria manifesta sinais de maturidade. Brumfit (1980: 162), por seu turno, quando se refere à hipótese de a linguística aplicada poder vir a ser uma disciplina relevante, realça, entre outros aspectos, a importância de que se reveste a sua tarefa de integrar as diferentes atitudes face à linguagem de pesquisadores em vários domínios.

Interessa todavia avançar, ainda de acordo com Liddicoat & Curnow (2004: 51), que não existe uma relação unidireccional entre a descrição da língua e a linguística aplicada, na medida em que o que a linguística aplicada lucra com o contacto com os problemas do mundo real relativos à linguagem também se revela importante para uma melhor compreensão do que deve ser acrescen-

---

<sup>15</sup> Reportando-se a Davies (1999) no tocante ao ensino de línguas, McDonough (2001: 120) avança que uma preocupação que mais se adequaria a um linguista aplicado seria a de “desempacotar e analisar o que está a ser aprendido”, uma vez que, em consonância com este argumento, os métodos passam a revelar-se uma opção contingente. Só terão a ver com o “como” do ensino e da aprendizagem. Não estão ligados ao problema em si.

<sup>16</sup> Acerca de uso, ver Moita Lopes (2006a: 18) e Davies (2004: 20) na *Introduction to Part I* quando se refere à *Section 2*, que, nas suas palavras, “é composta por capítulos que investigam a língua em termos dos usos que dela se fazem” (ver também Edmondson 2005: 394).

tado às descrições da língua e concomitantemente para o desenvolvimento da teoria linguística.

Também McDonough (2001: 120) se refere ao modo como Corder vê no linguista aplicado um seleccionador e consumidor de teorias, inclusive da teoria linguística, conforme os fins que tem em vista. Contrasta naturalmente esta perspectiva com qualquer uma que defenda de forma imperativa uma única focalização teórica (ver McDonough 2001: 120).

Na mesma linha de pensamento, Davies (1999: 142) considera igualmente que a linguística aplicada deve estar aberta a influências e teorias de várias proveniências, não deve estar refém de uma única teoria, por forma a que quem a pratica possa adoptar uma abordagem teorizante em relação aos problemas relativos à linguagem (ver também McDonough 2001: 120)<sup>17</sup>.

É de sublinhar, seguindo McDonough (2001: 120), a forma como Davies (1999: 60) considera a linguística aplicada multi-teórica, i.e., não mono-teórica, e também movida pela prática (“practice-driven”). Tratar-se-á assim de uma posição que leva a ter em conta diversas teorias e não só a que terá contribuído para a sua definição (ver McDonough 2001: 120).

Para McDonough (2001), o aspecto que pode despertar mais interesse a quem lida de perto com a linguística aplicada é a mediação. Quer isto dizer que, a fim de solucionar os problemas do mundo real, cabe ao linguista aplicado o papel de mediador entre a prática e a teoria ou teorias. Nestas circunstâncias, a linearidade da aplicação “is presumably the process of choice and synthesis back to practice.” (McDonough 2001: 120-121)<sup>18</sup>. Em relação à mediação, não há contudo consenso. Rajagopalan (2006: 165) acha que, em termos de teoria e de prática, a linguística aplicada deve reconsiderar o devido lugar da teoria e não ficar à espera que a linguística, o “seu colega «teórico»”, lhe disponibilize algo que possa ser imediatamente “«aplicado»”. Makoni & Meinhof (2006: 210), por seu lado, comparando a leitura convencional de mediação em linguística aplicada com a leitura de mediação em etnolinguística aplicada, realçam o facto de a mediação implicar mais do que actuar na “interface de disciplinas diferentes [...] A mediação traz para a discussão outras perspectivas da linguagem: as dos linguistas aplicados”. Ora, como prosseguem os autores, os linguistas aplicados constituirão “os primeiros obstáculos para a mediação”.

---

<sup>17</sup> No que toca à pesquisa inter e transdisciplinar da linguística aplicada, consultar Moita Lopes (2006a: 19, 41-42.)

<sup>18</sup> Ver também a respeito da mediação Davies & Elder (2004: 9).

Ainda a este propósito, Moita Lopes (2006a: 35) nota: “Assim, a LA deixa de ser mediadora entre a teoria linguística e a prática e passa a intervir diretamente na prática social, produzindo teoria que dialogue claramente com ela. É neste sentido que [...] a LA pode revigorar a lingüística.” E Rajagopalan (2006: 166) é mesmo ainda mais contundente quando escreve: “não é difícil imaginar um dia, bem próximo, em que a LA terá «engolido» boa parte da reflexão teórica. Afinal, não seria tão estranho se a (disciplina) mãe viesse a se encontrar na dependência na filha.”

Se pretendermos continuar a confrontar a aplicação da linguística com a linguística aplicada<sup>19</sup>, poderá dizer-se, tomando desta vez como fonte Widdowson (2000: 5), que as duas têm a ver com intervenção, com o facto de fazerem referência a aspectos (“insights”)<sup>20</sup> linguísticos teóricos e descritivos quando estão em causa certos problemas de linguagem no mundo real.

A diferença entre os dois modos de intervenção deve ser no entanto considerada. Sempre com base em Widdowson (2000: 5), pode adiantar-se que, no que toca à aplicação da linguística, assume-se que a aplicação directa e unilateral de conceitos e termos com origem na pesquisa linguística é que pode reformular o problema. Observa-se assim a sujeição a soluções linguísticas por parte dos problemas linguísticos.

Em contrapartida, na linguística aplicada a intervenção deve ser essencialmente vista como uma questão de mediação (ver Widdowson 2000: 5). O autor avança também que, no caso da linguística aplicada, se trata de um processo multilateral que tem de conciliar e relacionar diferentes representações da realidade. A representação linguística pode ser seguramente contemplada, mas as outras representações não podem ser excluídas. Nesta oportunidade, é de ter em mente o que foi citado de Moita Lopes (2006a: 35) no tocante ao questionamento do papel mediador da linguística aplicada e também o pressuposto de que a linguística aplicada “é um campo com múltiplos centros” (Rampton 2006: 109)<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> A respeito da pertinência que existe em distinguir a linguística aplicada da aplicação da linguística, ver Moita Lopes (2006b: 87).

<sup>20</sup> A tradução de “insights” baseou-se na proposta de Martins & Bicudo (2005: 107).

<sup>21</sup> Ver igualmente, nesta secção, o que foi referido com base em Makoni & Meinhof (2006: 210) e Rajagopalan (2006: 165).

## O ASPECTO PRÁTICO

O interesse prático<sup>22</sup> está naturalmente relacionado com a própria definição de linguística aplicada (Brumfit 1995b: 27<sup>23</sup>; Bygate 2004: 6 ss.; Davies & Elder 2004: 1-5), i.e., com o que este *domínio, disciplina, assunto, área, actividade, empreendimento, profissão* (Davies & Elder 2004: 4-6, 11; Pennycook 2006: 73)<sup>24</sup>, pretende tratar com o objectivo de solucionar ou melhorar problemas

<sup>22</sup> A respeito de “prático”, lê-se em Bygate (2005: 571): “Como Sarangi e Candlin notam ‘embora «aplicado» e «prático» não devessem ser tomados pela mesma coisa ... a relevância prática pode ser tida como uma característica definidora de toda a pesquisa «aplicada»’ (2003: 272) [...] Neste sentido, podíamos redefinir a disciplina como sendo o ‘estudo da língua pragmaticamente motivado’, em que o termo ‘pragmático’ se refere à intenção de tratar e não só descrever os problemas do mundo-real”. Pode ainda ler-se em Tucker (s/d: 1 de 2): “Parece haver consenso em que o objectivo reside em aplicar os resultados e as técnicas da pesquisa em linguística e nas disciplinas com ela relacionadas de forma a resolver problemas práticos.”. Num documento *online* da Universidade de Melbourne intitulado *What are Linguistics and Applied Linguistics about?* (2 p.), (disponível na web em [http://www.linguistics.unimelb.edu.au/areas/ling\\_appling/](http://www.linguistics.unimelb.edu.au/areas/ling_appling/), acessado em 08-09-2006), é ainda possível encontrar, na página 1, o seguinte a respeito do que se entende por Linguística Aplicada: “A linguística aplicada diz respeito aos temas práticos que envolvem a língua na vida da comunidade.”. Slama-Cazacu (1979: 30), por seu turno, refere que “a LA coloca ênfase sobre a coleta, a descrição e a *elaboração especial* dos fatos da língua com vistas a determinado fim prático”. Acrescenta ainda a autora, retomando Corder (1973[b]: 15), que “[a] LA tiraria proveito não somente da *validade* das teorias lingüísticas, mas também de sua utilidade para resolver problemas práticos.” (Slama-Cazacu 1979: 31, nota 17). Lembra contudo o seguinte: “Em todo o caso, a LA não se confunde com a atividade prática [...] nem com uma atividade rotineira que se deixa primordialmente arrastar pelas situações ao invés de tentar conhecê-las por meios objectivo-científicos, controlá-las e dominá-las.” (Slama-Cazacu 1979: 30-31). No que à actividade diz respeito, ver Brumfit (1980: 162).

<sup>23</sup> A definição de linguística aplicada referida com mais frequência na literatura é a que Brumfit (1995b: 27) considera a sua preferida: “A investigação teórica e empírica dos problemas do mundo real em que a língua é um tema central.”.

<sup>24</sup> Observe-se o que Lantolf (2006: 148) afirma, com base em Davies & Elder (2004), relativamente à LA: “Eles [Davies e Elder] apresentam uma história breve, e para os leitores iniciantes, informativa do *campo*, ou será *tema*, ou talvez *profissão*, ou *disciplina*, ou talvez *actividade*, ou mesmo *empreendimento*?” (sublinhado meu) e prossegue “Estes são os termos que os editores usam para caracterizar a linguística aplicada.”. E o autor, em resultado da comparação feita entre a LA e a medicina, interroga-se se um “campo [pode] ser uma área temática e uma profissão ao mesmo tempo”.

Pela minha parte, prefiro o termo “campo”. A minha opção terá uma justificação que não se afasta da que figura na recensão feita por Lantolf à obra organizada por Davies & Elder (Eds., 2004), ou seja: “A meu ver, campo é um modo apropriado para caracterizar a linguística aplicada, porque na qualidade de extensão metafórica do objecto do mundo real, implica mais

do mundo real relacionados com a linguagem (ver também a este propósito Moita Lopes (2006b: 96) e, para uma leitura crítica deste tópico, Bygate 2004: 13 ss.)<sup>25</sup>.

A simples alusão aos “problemas da língua(gem) do mundo real”<sup>26</sup>, que também se coadunariam com uma linguística aplicada que tem a ver com a obtenção de conhecimentos importantes quando estão em causa práticas sociais em situação (Moita Lopes 2006a: 41), acarreta consigo uma abrangência de áreas<sup>27</sup> que anunciam o que de problemático existe na definição de linguística aplicada<sup>28</sup> e transporta-nos para uma leitura da área/campo de investigação em apreço que terá porventura muito a ver com o que se pode entender por psicolinguística, i.e., o estudo do saber linguístico em uso – o estudo do *como* em detrimento do estudo do *o quê* (ver Foss & Hakes 1978: 18) tendo em vista o funcionamento de sujeitos reais (ver M. da G. Pinto 2005: 579) – e com implicações de ordem psico-social (Bygate 2004: 15) De resto, para Slama-Cazacu (1979: 62), a psicolinguística “*propriamente dita*”, ao considerar “a situação da comunicação real, os fatos reais [...] [e] as determinantes sociais que aí operam<sup>29</sup>”, revela-se “*sócio-psicolinguística*”. E a autora acrescenta ainda que o facto de estar implícita uma sociopsicolinguística permite distin-

---

em termos de abertura do que disciplina, que apresenta limites mais bem definidos.” (Lantolf 2006: 148). No que respeita à Psicolinguística, Slama-Cazacu (1979: 35) também observa que se trata indubitavelmente de um campo e não de uma corrente ou escola. Pennycook, por seu turno, aproxima disciplina de domínio quando, em relação às disciplinas, afirma que “não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (Pennycook 2006: 72).

<sup>25</sup> Com efeito, é interessante notar como Bygate (2004: 17) trata a definição da noção de aplicação em termos do estudo da linguagem em relação com os problemas do mundo real.

<sup>26</sup> A este respeito, ver Davies & Elder (2004: 4) quando comentam que o “mundo real” contrasta provavelmente com o laboratório ou, talvez, com a intuição do linguista e, quando, apoiados em Labov (1966), avançam que o mundo real será dificilmente – se alguma vez for – acessível à pesquisa e ao ensino.

<sup>27</sup> Ver Davies & Elder (2004: 2 e 3), nomeadamente quando usam a expressão “igreja mais vasta” (“broader church”) para se referirem ao que representa uma linguística aplicada distinta de uma abordagem da aplicação da linguística a problemas de linguagem. Por sua vez, Moita Lopes (2006b: 98) faz mesmo alusão ao alargamento dos limites da linguística aplicada, que acompanha no fundo o que se passa nas humanidades e nas ciências sociais. Para uma leitura geral e crítica de algumas tendências correntes da linguística aplicada, ver Brumfit (1980).

<sup>28</sup> Entre outros, ver Moita Lopes (2001: 18 ss.) e Davies & Elder (2004: 3 ss.).

<sup>29</sup> Ver Slama-Cazacu (1979: 42), quando refere a seguinte definição de psicolinguística: “A psicolinguística trata directamente dos processos de codificação e de descodificação enquanto relacionam estados da mensagem com estados dos comunicadores”.

guir a psicolinguística da psicologia social e da psicologia geral da linguagem e torna-a até mais abrangente do que essas áreas em resultado das implicações interdisciplinares com a linguística teórica e aplicada.

### O EPÍTETO *APLICADA*

Não obstante o epíteto “aplicada” poder ser problemático (ver Bygate 2004: 17-19), porque, por exemplo nas palavras de Spolsky (2005: 27), “o problema com a linguística *aplicada* reside na sugestão de que a linguística vem primeiro e a aplicação depois”, no tocante à pesquisa aplicada é possível ver nesse epíteto uma relação estreita com um dos critérios de um bom planeamento experimental, i.e., com a *validade externa* (A. Pinto 1990: 120-121). Na verdade, conforme comenta A. Pinto (1990: 121), o que interessa essencialmente na pesquisa aplicada é a possibilidade de aplicar ao maior número de pessoas e situações os resultados obtidos. A *generalização* é sem dúvida uma outra forma de olhar a validade (externa). Importa, porém, ter em conta na área que nos ocupa a necessidade de jogar com ligações entre a perspectiva generalizante e particularizante (ver Bygate 2004: 16-17), bem como entre métodos quantitativos e qualitativos (Bygate 2004: 11; Brown 2004: 486 ss.). Por outro lado, pode observar-se uma certa analogia entre a *validade (interna)* da pesquisa quantitativa(-experimental) e a *credibilidade* dos estudos qualitativos(-exploratórios) (ver Brown 2004: 493-495). Ao serem mencionadas a validade externa e interna da investigação com vista a poder chegar a relações de causa e efeito, está em questão o método de pesquisa de base positivista da linguística aplicada (ver Moita Lopes 2001: 21-22; 2006a: 25), que existe paralelamente à pesquisa de base interpretativista (ver Moita Lopes (2001: 22; 2006a: 25) para uma leitura crítica a este respeito). A referida credibilidade que a pesquisa vier a obter junto de quem a pratica tem contudo de assentar no devido controle que deve ser exercido sobre as variáveis parasitas de forma a que os resultados obtidos resultem unicamente da manipulação das condições da variável independente (ver A. Pinto 1990: 121), respeitando assim, em particular, um dos critérios de um bom planeamento experimental (ver A. Pinto 1990: 120-121)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Para mais pormenores sobre os aspectos metodológicos focados nesta secção, ver a II parte deste texto.

## CONTRIBUTOS DA PSICOLINGUÍSTICA E DA PSICOLINGUÍSTICA APLICADA PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

Conforme se depreende da leitura de Slama-Cazacu (1979: 30), a linguística teórica e a linguística aplicada beneficiarão com toda a contribuição que a psicolinguística e a psicolinguística aplicada podem vir a dar em termos de pesquisa no tocante à recolha, elaboração e interpretação de factos da língua falada e à comunicação oral (ver, a este respeito, Bygate 2004: 15). E a autora sugere mesmo que a psicolinguística e a psicolinguística aplicada poderão ser consideradas as disciplinas passíveis de fornecer a “pesquisa fundamental” para a vertente aplicativa da linguística aplicada dependendo naturalmente do que se entender por linguística aplicada (ver Slama-Cazacu 1979: 30). É importante reter que a “pesquisa fundamental” tem a ver com o encontrar o “denominador comum” de uma categoria de situações e não a busca directa de uma situação particular (Slama-Cazacu 1979: xiv). Deve até acentuar-se que a pesquisa fundamental tem também de levar em consideração a realidade concreta, a “vida prática”, cenário onde se manifesta o ser humano nas suas variadas acções (ver Slama-Cazacu 1979: xv). Em conformidade com a mesma fonte, a pesquisa aplicada deve poder chegar igualmente a leis, se bem que de cunho menos geral, i.e., a pesquisa aplicada deve, segundo a autora, possuir também a sua própria teoria. Slama-Cazacu (1979: xv) não considera que exista qualquer discrepância entre pesquisa fundamental e aplicada; ela assinala antes a existência de graus diversos de generalidade tanto na primeira como na segunda.

Merecedora de nota é a forma como Slama-Cazacu se refere a ambas as pesquisas, quando afirma que “[e]ntre a pesquisa fundamental e a aplicada, não só existe filiação (o que implica uma cronologia, uma eterna derivação do aplicável desde o fundamental), mas também [...] uma *relação bilateral* ou *circular*: fundamental – aplicável – fundamental.” (Slama-Cazacu 1979: xv)<sup>31</sup>.

Slama-Cazacu propõe mesmo uma *cronologia estratégica* em vez da cronologia de filiação unívoca. Isto porque, continua a autora, “nas diversas etapas da pesquisa científica [...] é *muitas vezes* necessário partir da pesquisa fundamental para chegar a investigações que visem a precisar as modalidades de aplicação prática dos resultados gerais. Mas *noutros casos*, é útil partir da prática, onde se podem apresentar fatos interessantes, mas ainda inéditos, fatos que,

---

<sup>31</sup> Dessa forma compreende-se como as teorias terão necessidade de se aperfeiçoar ou de ser abandonadas, porque, como lembra A. Pinto (1990: 21), “a actividade científica é um empreendimento teórico desde o início até ao fim”.

sendo desconhecidos, não puderam, em consequência, ser tomados em consideração pelos modelos teóricos e pelas hipóteses das pesquisas fundamentais.” (Slama-Cazacu 1979: xv-xvi)<sup>32</sup>.

Dentro do mesmo espírito, e no que respeita à linguística aplicada, Bruthiaux (2005: 9), reportando-se a Baldauf (2005), afirma que este autor “oferece uma visão integrada da linguística aplicada segundo a qual a prática informa a teoria pelo menos tanto como a inversa.” (ver também Davies 2006: 537).

Lantolf (2006: 151), remetendo para Rajagopalan (2004), refere ainda que este autor reivindica uma aproximação entre a teoria e a prática, para além de sugerir, com base em De Beaugrande (1997: 279), que, para avaliar a validade de qualquer teoria, se deve considerar como critério a importância da teoria para a prática.

## **A LINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA APLICADA**

Enquanto a linguística se definiu como o estudo de sistemas abstractos do conhecimento idealizado fora da língua tal como era vivida, a tarefa da linguística aplicada não parecia revestir problemas (ver Widdowson 2000: 4). Como adianta este autor, a “linguística descontextualizava a língua da realidade, e a linguística aplicada re-contextualizava-a, e reconstruía a realidade no processo” (Widdowson 2000: 4). No fundo, estabelecendo o confronto com o que se passa com a física e a engenharia, Widdowson (2000: 4) acrescenta que, nessa perspectiva, a linguística era a ciência (cf. com a física) e a linguística aplicada a sua tecnologia (cf. com a engenharia).

Nos últimos 25 anos, conforme alude Widdowson, verificaram-se contudo alterações. E o autor prossegue: “A ortodoxia dominante foi desafiada e a linguística abriu brechas nos seus limites formalistas tradicionais [enquanto análises abstractas da «I-Language» idealizada e interior(izada)] [...] e alargou o seu escopo de forma a abarcar aspectos da língua exterior(izada) (da «E-Language»)” (Widdowson 2000: 4). A linguística devia assim tratar da realidade da língua tal como as pessoas a vivem: como comunicação, como expressão

---

<sup>32</sup> Esta abordagem por parte de Slama-Cazacu reveste-se de uma relevância muito particular porque estamos a tratar da linguística aplicada (“A-L”), uma expressão que comporta em si uma caracterização, o que não se verifica com a expressão aplicação da linguística (“L-A”) (ver Widdowson 1980: 165 quando compara a “*applied linguistics*” (“A-L”) com a “*linguistics applied*” (“L-A”) (sublinhado meu)).



de identidade, como meio de usar o controle social em vez de se preocupar unicamente com constructos idealizados (ver Widdowson 2000: 4-5)<sup>33</sup>.

Lembra Widdowson (2000:5) que “enquanto a linguística tratou das realidades abstractas, a linguística aplicada teve como tarefa trazê-las à realidade da experiência vivida”. Ora, o autor interroga-se acerca do que sobrará para a linguística aplicada se a linguística passar a tratar agora dessa realidade<sup>34</sup>.

Interessa contudo argumentar com Widdowson (2000: 5) que, a despeito de a abrangência da pesquisa linguística ter aumentado e passado a englobar *dados* da língua exterior(izada) [da “E-language”], o *modo* como essa pesquisa é exercida só contempla de forma limitada a língua tal como é vivida. Quer dizer que, para o autor, a perspectiva que ela adota só nos dá uma visão parcial do problema, colocando assim limites à obtenção de bases credíveis para a intervenção.

Compreende-se assim que, nesta óptica, Slama-Cazacu (1979: 34) observe que foi especialmente no decurso do século passado “que a linguagem começou a ser considerada, cada vez mais, como um fenômeno muito complexo, ao estudo do qual devem concorrer diferentes disciplinas.”<sup>35</sup>.

Para Edmondson (2005: 390), por sua vez, desde que Austin levantou a questão acerca de como fazer coisas com palavras causando o surgimento da pragmática e da análise de discurso, a linguística já não voltou a ser a mesma, já não se compagina com uma visão da língua que não tenha em conta quem a usa. Pode então dizer-se, com o autor, que se esfumaram os limites entre a linguística “pura” e a “aplicada”

Porém, ainda segundo Edmondson (2005: 390), não faz sentido enquadrar necessariamente nas actividades de linguística aplicada actividades do tipo da análise do discurso, apenas por nela estar envolvida a análise do uso da língua. E o autor torna mesmo o seu pensamento mais explícito quando considera que a linguística de *corpus*, a linguística computacional, a análise do discurso, a análise conversacional, a lexicologia, a pragmática e até a linguística crítica corresponderão a *perspectivas* ou *instrumentos* que podem ou não ser usados por quem faz pesquisa em determinado domínio da linguística aplicada (Edmondson 2005: 390). Será de realçar o facto de, na perspectiva de Edmondson

---

<sup>33</sup> A este respeito, consultar Pennycook (2006: 78) no momento em que o autor se refere ao modelo de linguagem da linguística adoptado na linguística aplicada e cita a propósito Bourdieu (1991: 107).

<sup>34</sup> Para mais informação sobre este tópico, ver Brumfit (1980: 162-163).

<sup>35</sup> Acerca da importância de uma linguística aplicada híbrida ou mestiça, ver Moita Lopes (2006b: 97 ss.).

(2005: 390), não ser obrigatório ver a existência de uma orientação “aplicada” inerente, por exemplo, no trabalho com *corpora*. Na verdade, estaremos porventura mais do lado de aspectos de ordem metodológica relacionados com recolha de dados e respectiva análise<sup>36</sup>.

Encontrar-nos-emos então de novo perante o imperativo de distinguir a linguística aplicada (“A-L: applied linguistics”) da aplicação da linguística (“L-A: linguistics applied”)?

Depois do que foi dito sobre estas duas designações, resta perguntar, como o faz Lantolf (2006: 149), se a distinção em causa (“L-A/A-L”) é mesmo útil. Isto porque, sempre de acordo com a mesma fonte, a dificuldade que existe em dizer de imediato se uma pesquisa é em “L-A” ou em “A-L” pode ser uma boa prova da existência de uma coesão cada vez mais acentuada do que se faz no âmbito da linguística aplicada<sup>37</sup>.

Faz todo o sentido neste contexto a posição de Davies (2004: 19) quando considera que não está bem delimitada a fronteira entre “L-A” e “A-L”, i.e., assim como a linguística é necessária à linguística aplicada, a aplicação da linguística, para tratar da sua aplicação, também tem de se socorrer de meios.

Sobressai do referido uma certa ideia de continuidade/*continuum* nestas abordagens. Tal ideia sai reforçada quando Davies (2004: 20), citando a área a que pertence a lexicografia, a remete para a extremidade linguística da “L-A”.

Se retomarmos a comparação entre linguística aplicada (“A-L”) e aplicação da linguística (“L-A”), ainda é possível encontrar-se que a linguística aplicada não é uma mera aplicação da linguística. Ela gera antes as suas próprias pesquisa e teorias, que coincidem por vezes com as da linguística, sendo, outras vezes, distintas<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> O autor considera nesta oportunidade a necessidade de distinguir o uso da aplicação (ver Edmondson 2005: 390) Para uma leitura crítica sobre a metodologia de recolha e tratamento de dados, incluindo a linguística de *corpus*, ver Bygate (2004: 10-12). Não deve ser esquecida neste contexto a posição de Rajagopalan (2006: 160-161) quando refere a linguística de corpus como uma boa prova do pôr em causa a supremacia da teoria, i.e., “a tese segundo a qual prática só teria êxito se obedecesse aos ditames da teoria” (Rajagopalan 2006: 160).

<sup>37</sup> Interessa referir neste momento Lantolf (2006: 149) quando se interroga por que não considerar aplicação da linguística, na qualidade de validação de teoria, a pesquisa na aquisição da linguagem na criança, sobretudo a que se enquadra na teoria generativa. Em torno do interesse periférico dos debates sobre “aplicação da linguística” vs. “linguística aplicada”, ver ainda Pennycook (2006: 74).

<sup>38</sup> Ver p. 1 do documento “General Department & Program Information”, do Department of Applied Linguistics da Portland State University, Portland, Oregon, USA (2 p.), disponível na

A manter-se essa distinção, devem sublinhar-se as seguintes palavras de Widdowson (2000: 5): “por mais extensa que seja a abrangência da linguística tendo em vista o mundo real, a sua aplicação não-mediada nunca pode «tornar-se» linguística aplicada porque representará sempre essa realidade do ponto de vista exclusivamente linguístico”<sup>39</sup>.

É por isso que Hudson (1999: 1) lembra que, se bem que o seu nome seja de certa forma consensual, a linguística aplicada não pode ser vista como a mera aplicação da pesquisa feita em linguística. No tocante à pesquisa e à teoria, a linguística aplicada terá de olhar para lá da linguística<sup>40</sup>. Por isso, de acordo com Hudson, a pesquisa em linguística aplicada envolve muitas vezes a síntese de pesquisa provinda de uma variedade de disciplinas, nelas incluída também a linguística. E, para além disso, prosseguindo com a mesma fonte, é bom ter presente que a linguística aplicada tem sido igualmente responsável pelo desenvolvimento de pesquisa original em várias áreas da linguística<sup>41</sup>.

## ABRANGÊNCIA E HISTÓRICO

Neste momento, torna-se de interesse observar o percurso do que se pode designar a abrangência da linguística aplicada (ver Davies & Elder (2004: 2-3 e 7), bem como Moita Lopes 2006b: 98), que não deixa de estar ligada aos diversos modos de a praticar em resultado da natureza do campo e também dos variados interesses e formações daqueles que partem para a pesquisa nesta área (ver sobre este assunto Moita Lopes 2006a: 15).

Segundo Bygate & Kramsch (2000: 1), o escopo da linguística aplicada alargou-se nos últimos 21 anos mostrando que estamos perante um campo dinâmico.

Se olharmos para os conteúdos da revista *Applied Linguistics* desde a sua fundação no começo da década de 80 do século passado, verificamos que os temas do primeiro volume eram competência comunicativa, aquisição da linguagem,

---

web em [www.ling.pdx.edu](http://www.ling.pdx.edu), acedido em 08-09-2006. Em termos da LA como disciplina que gera teoria por si própria, ver Pennycook (2006: 73).

<sup>39</sup> Sobre o papel não mediador da LA entre a teoria linguística e a prática e a sua intervenção directa na prática social gerando teoria, ver Moita Lopes (2006a: 34).

<sup>40</sup> Deve realçar-se neste momento o pensamento de Moita Lopes (2006b: 101) segundo o qual a distinção tradicionalmente feita entre uma linguística que se ocupa da teoria e uma linguística aplicada que se ocupa da prática já não ser pertinente.

<sup>41</sup> O autor refere o bilinguismo, a literacia e o género como exemplos de áreas da linguística.

gramática pedagógica, estudos sociolinguísticos, actos de fala e aprendizagem da língua, *curriculum* comunicativo, para lá de trabalhos sobre a natureza do domínio: interdisciplinaridade, modelos e ficções. O primeiro volume incluía ainda um número temático sobre análise de discurso aplicado (ver Bygate & Kramsch 2000: 1).

Os volumes mais recentes (ver Bygate & Kramsch 2000: 1-2) cobrem, em contrapartida, áreas que mal seriam reconhecidas nos anos 80. Entre elas, os autores mencionam a linguística forense, os estudos de género, a tradução por meio de máquinas e interpretação, a língua(gem) e a justiça, a língua(gem) e os *media*, o discurso profissional e terapêutico. Simultaneamente surgiram ainda, como nos lembram Bygate e Kramsch, novas metodologias e filosofias, tais como a linguística de *corpus* e a linguística crítica.

Não restam dúvidas, conforme realçam Bygate & Kramsch (2000: 2), que, na medida em que a linguística aplicada se tornar mais interdisciplinar, ela passa a estar mais bem preparada para tratar de uma maior gama de assuntos relacionados com a linguagem no mundo real e a evidenciar uma consciência mais crítica relativamente às suas metodologias.

Interessa assinalar que a linguística aplicada terá iniciado em 1941 na Universidade de Michigan, aquando da fundação do *English Language Institute* na referida universidade (Gomes de Matos 2000: 1286) e terá sido reconhecida oficialmente como um curso independente da Universidade de Michigan em 1946 (Tucker s/d: 1 de 2). Nessa altura, seguindo a mesma fonte, o termo era usado tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido para se referir à aplicação do que se designava por “abordagem científica” ao ensino de línguas estrangeiras, nelas incluindo naturalmente o Inglês para não-nativos.

Em 1948 (ver Davies & Elder 2004: 2), foi fundada, na Universidade de Michigan, a revista *Language Learning*, a única com a referência a linguística aplicada no subtítulo (*A Quarterly Journal of Applied Linguistics*). Acontece contudo, conforme adiantam Davies & Elder (2004: 2), que por linguística aplicada se entendia então aplicação da linguística. Mais recentemente, nos anos 90 do século XX (1993), os organizadores da citada revista aceitaram que ela desse conta do alargamento que o campo da linguística aplicada estava a evidenciar. No entanto, como comentam Davies & Elder (2004: 3), essa “cedência” teve o seu preço. O termo “linguística aplicada” foi retirado do subtítulo da revista, que passou a ser (*Language Learning: A journal of research in language studies*).

No fim dos anos 50 e início dos 60, segundo Tucker (s/d: 1), o uso do termo linguística aplicada tornou-se mais abrangente, contemplando não só

o ensino de línguas estrangeiras, mas também a tradução automática. Com base ainda na mesma fonte, a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) reúne pela primeira vez em 1964, em Nancy, França, sendo temas do encontro o ensino de línguas estrangeiras e a tradução automática.

Como nota Tucker (s/d: 1 de 2), a Direcção da AILA define actualmente a linguística aplicada como “um meio de ajudar a resolver problemas específicos na sociedade” e acrescenta que “a linguística aplicada foca a sua atenção nas numerosas e complexas áreas da sociedade em que a linguagem desempenha um papel”. A presente definição mostra bem como a AILA sentiu a necessidade de encontrar uma definição capaz de acompanhar os desenvolvimentos da área de que se ocupa e o seu carácter interdisciplinar.

Quer dizer que, para além do ensino de línguas estrangeiras e da tradução por meio de máquinas, são hoje também contempladas áreas olhadas como centrais em termos de linguística aplicada como a linguagem para fins especiais (por exemplo, problemas de linguagem e de comunicação relacionados com a aviação, distúrbios de linguagem, direito, medicina, ciência), política e planeamento da linguagem e assuntos relativos à linguagem e à literacia (ver Tucker s/d: 1 de 2)<sup>42</sup>.

Gostaria de destacar nesta oportunidade a relação entre os termos e os seus conteúdos, para poder partilhar o que também terá ocorrido com a “linguística aplicada”.

De acordo com Widdowson (2006: 93), o uso do termo “linguística aplicada” significou, no início, uma abordagem ao ensino da língua mais informada do ponto de vista linguístico<sup>43</sup>. E o autor prossegue dizendo que, nessa altura, já se

---

<sup>42</sup> Outras áreas também tidas em consideração podem ser vistas, por exemplo, no documento *What are Linguistics and Applied Linguistics about?* (2 p.), da University of Melbourne. Disponível na web em [http://www.linguistics.unimelb.edu.au/areas/ling\\_appling/](http://www.linguistics.unimelb.edu.au/areas/ling_appling/), acedido em 08-09-2006.

<sup>43</sup> Veja-se, neste contexto, o subtítulo (“A quarterly journal of applied linguistics”) da revista *Language Learning* que surgiu em 1948 (ver Widdowson 2006: 93). Revela-se igualmente de toda a relevância mencionar neste momento a posição de Kramsch (2005: 547-548) sobre as forças que terão motivado o surgimento da pesquisa no âmbito do ensino de línguas nos anos 40 e mesmo a revista *Language Learning* (ver também Bygate 2005: 575 ss.). De acordo com Bygate (2005: 575), o argumento de Kramsch era o seguinte: “a linguística aplicada e as suas primeiras instituições – e o ensino de língua comunicativo como uma vertente de pesquisa que lhe era intrínseca – emergiu de forma a «[encorajar] a compreensão do modo como as pessoas aprendiam e ensinavam línguas estrangeiras, particularmente o inglês, para resolver problemas do mundo-real encontrados *no decurso de transacções comerciais*».”. Assim sendo, retomando Bygate (2005: 575), a linguística aplicada e o ensino

suspeitava que a adopção do termo “linguística aplicada” fosse motivado pelo desejo de conferir à actividade de ensinar – considerada humilde e desinteressante – um estatuto mais elevado.

Observe-se então o que é avançado por Widdowson (2006: 93) no que respeita a duas consequências provindas dessa suspeita.

Por um lado, os professores de língua, os supostos beneficiários do que se viesse a alcançar com a linguística aplicada, começavam a pensar que o nome era simplesmente uma designação para uma teorização estranha sem importância real na prática da sala de aula. No fundo, os chamados linguistas aplicados eram vistos como meros linguistas disfarçados e a parte aplicada não era mais do que um pretexto (ver Widdowson 2006: 93).

Por outro lado, seguindo a mesma fonte, surgiram movimentos por parte dos supostos estudiosos da área para não associar a linguística aplicada ao ensino de línguas em virtude de essa relação poder não lhe conferir grande reputação.

Consequentemente, na leitura de Widdowson (2006: 93), a aquisição da segunda língua (ASL) passou a constituir uma área separada com o respeito que hoje nos merece e o escopo da linguística aplicada foi alargado deixando de estar unicamente associado ao ensino de línguas<sup>44</sup>.

Muitos linguistas aplicados, conforme se pode ver em Widdowson (2006: 93-94), preocupam-se com salientar que a linguística aplicada não diz só respeito à aprendizagem de línguas na sala de aula, mas também ao uso da linguagem no dia-a-dia; não diz apenas respeito à pedagogia mas igualmente à interacção social, à terapia da fala, à linguística forense, etc.

Todas as áreas que foram acrescentadas tendem a ser olhadas de forma mais elevada do que o mero ensino de línguas, visto que estão associadas a actividades com mais prestígio – sociologia, medicina, direito. Tal facto não pode ser olhado, como é óbvio, com indiferença (ver Widdowson 2006: 94).

A linguística aplicada afasta-se assim, em conformidade com a fonte mencionada, do ensino de línguas e a linguística deixa de ser a única, nem mesmo a primeira, disciplina com a qual a linguística aplicada se relaciona. Dito diferentemente, a linguística aplicada passa a relacionar-se com várias disciplinas.

---

comunicativo de línguas serviram unicamente para satisfazer as exigências capitalistas e/ou as ideologias do contexto sócio-cultural em que se moviam. Surgia pois um contexto que facilitava o ensino da língua para fins comerciais (ver Bygate 2005: 577).

<sup>44</sup> Se bem que se possa considerar que a aquisição da segunda língua (ASL) possui hoje um estatuto institucional próprio, não se exclui que seja tida como uma sub-área da linguística aplicada (ver nota 13).

Indo ao encontro do exposto, no programa da AILA de 2005, como atesta Widdowson (2006: 94), a propósito da pergunta “Que é a linguística aplicada?”, Richard Tucker nota que, para um observador, o rápido crescimento da linguística aplicada na qualidade de campo interdisciplinar<sup>45</sup> constituiu a sua mudança mais notória.

## II

### DA METODOLOGIA RELATIVA À PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: BREVES NOTAS

A literatura das duas últimas décadas sobre pesquisa em linguística aplicada, talvez por a temática nela tratada estar relacionada com a noção de pesquisa, não conseguiu dar sempre do termo pesquisa uma definição satisfatória (ver Brown 2004: 476).

Também certamente por causa do escopo da pesquisa em linguística aplicada, Brown (2004: 477) acha um grande desafio encontrar com facilidade uma definição geral de pesquisa que seja capaz de cobrir todas as possibilidades. O autor, com vista a avançar com uma definição de pesquisa tão satisfatória quanto possível, socorre-se de uma que lhe foi sugerida em conversa por Donald Freeman por sentir que, em virtude do seu carácter abrangente, era passível de ser adaptada com uma ligeira alteração à pesquisa em linguística aplicada. Assim, à definição “any principled inquiry” (Brown 2004: 477) que lhe foi sugerida por Freeman para pesquisa, Brown acrescenta-lhe “systematic”, o que conduz à seguinte definição “any systematic and principled inquiry in applied linguistics” (Brown 2004: 478). O autor acrescentou-lhe “sistemática” porque se lhe afigura que a definição assim obtida se adapta melhor à pesquisa em linguística aplicada tal como ele a vê no momento e porque entende que qualquer pesquisa não se deve basear apenas em princípios, deve também ser bem organizada, metódica, rigorosa e bem ordenada (Brown 2004: 478).

Alude também Brown a diferentes opções de pesquisa e acaba por, após mencionar diversas perspectivas da pesquisa em linguística aplicada (ver Brown 2004: 479 ss.), enfatizar de uma forma particular o *continuum* entre a pesquisa qualitativa e quantitativa (ver Brown 2004: 486 ss.). O autor reforça

<sup>45</sup> Quanto ao problema da interdisciplinaridade e à diferença que existe entre a vida real e as abstracções das diferentes disciplinas, Widdowson adianta como relevante a questão de mediar a relação entre dois planos diferentes da realidade: o da disciplina abstracta e o dos domínios reais onde se encontra a experiência que cada um tem da língua (ver Widdowson 2006: 96).

ainda a ideia de interação, i.e., de possíveis combinações entre vários pontos dos *continua* respeitantes aos vários padrões usados para julgar a justeza da pesquisa (ver Brown 2004: 495-496)<sup>46</sup>.

A finalizar, destaca diferentes considerações éticas suscitadas pela pesquisa também em linguística aplicada (ver Brown 2004: 497-498)<sup>47</sup>.

O texto de Brown dá-nos uma panorâmica da complexidade de que se pode revestir uma pesquisa em linguística aplicada em resultado por certo das características dos dados recolhidos, que devem ser depois manipulados e analisados de forma rigorosa e adequada às exigências inerentes ao problema e à hipótese formulados como ponto de partida para a respectiva pesquisa<sup>48</sup>.

Trabalhar em linguística aplicada deveria poder inserir-se naquilo que, segundo A. Pinto (1990: 35), se designa por fazer pesquisa/investigação científica. Para este autor, entende-se por fazer investigação científica usar métodos quantitativos, que integram em princípio “a observação sistemática, um controle experimental exigente, instrumentos de medida e recolha de dados fiéis e precisos, a aleatoriedade das amostras de sujeitos e uma análise estatística rigorosa.” (A. Pinto 1990: 35). Naturalmente, com base na mesma fonte, podem referir-se como métodos mais frequentemente usados em diferentes disciplinas: o método descritivo, o método correlacional, o método diferencial e o método experimental (ver A. Pinto 1990: 35 e capítulos 3, 4 e 5).

De um modo geral, como avança Moita Lopes (2001: 21), grande parte da pesquisa em linguística aplicada utiliza um método de investigação de base positivista, à semelhança do praticado em diferentes áreas das ciências sociais, seguindo o exemplo da pesquisa em ciências naturais. Quer isto dizer que a produção de conhecimento, de acordo com Moita Lopes, devia estar “sob o controle de variáveis<sup>49</sup> específicas que garantiriam a vali-

<sup>46</sup> Interessa retomar aqui a seguinte passagem de Brown (2004: 489) extraída de Newman & Benz (1998:9): “«Toda a pesquisa do comportamento é constituída por uma combinação de constructos qualitativos e quantitativos»”. Mais, o autor refere que “Eles defendem a noção de um *continuum de pesquisa qual-quant*, oposta a uma dicotomia, e insistem que o continuum deve ser considerado «interactivo»”.

<sup>47</sup> De facto, o método descritivo é usado muitas vezes usado em vez do experimental por razões de ordem ética (ver A. Pinto 1990: 46).

<sup>48</sup> Para uma leitura crítica sobre a metodologia da pesquisa, ver Bygate (2004: 9 ss.). Aconselha-se ainda a leitura de Gonsalves (2003) e de Martins & Bicudo (2005).

<sup>49</sup> Como se pode ver em A. Pinto (1990: 39), na secção “A medida em psicologia” do capítulo 2, “[u]ma variável é uma característica, propriedade ou quantidade de um ser, objecto ou acontecimento que é manipulada e medida ou controlada numa experiência.” E, conforme acrescenta o autor, a variável por definição deve variar.



dade interna<sup>50</sup> e externa<sup>51</sup> da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística.” (Moita Lopes 2001: 21<sup>52</sup>). Acontece porém, conforme salienta este autor, que a pesquisa de base interpretativista (de tipo etnográfico e de tipo introspectivo: tendências principais de pesquisa no caso da linguística aplicada) começa a ser contemplada nesta área de investigação por se adequar de um modo particular à “natureza subjetiva das Ciências Sociais” e se manifestar promissora no tocante à pesquisa em linguística aplicada (Moita Lopes 2001: 22).

Com base em A. Pinto (1990: 68), uma disciplina será considerada científica consoante a maneira como os seus investigadores aderirem aos passos do método científico. E o autor enumera-os assim: a definição do problema, a formulação do problema, a formulação de uma hipótese, o uso de controle experimental adequado, a obtenção rigorosa dos dados, a análise dos dados de forma a comprovar ou rejeitar a hipótese formulada e a modificação dos conhecimentos com vista à acomodação às novas descobertas (A. Pinto 1990: 69-72).

Se tomarmos a pesquisa nesta perspectiva, para A. Pinto (1990: 74) a experimentação toma um papel central porque “[a]través da experimentação é possível identificar a causa ou causas prováveis de ocorrência de um determinado fenómeno”.

Resta, então, ver como se poderá definir experiência científica<sup>53</sup>. A. Pinto (1990: 74), socorrendo-se da definição de Zimney (1961: 18, referido por A. Pinto 1990: 74), define-a assim: “«a observação objectiva dos fenómenos que são forçados a ocorrer numa situação rigorosamente controlada, e em que um ou mais factores são manipulados enquanto os restantes são controlados ou mantidos sob condições constantes».”<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> A validade interna (da relação verificada entre as variáveis independentes e a variável dependente depois de devidamente controladas as variáveis parasitas) corresponde ao segundo critério de um bom planeamento experimental de acordo com Christensen (1980: 165, referido por A. Pinto 1990: 120) (ver A. Pinto 1990: 121).

<sup>51</sup> A validade externa, relativa à possível generalização dos resultados obtidos a outros participantes para além dos que constituíram a população do experimento, corresponde ao terceiro critério de um bom planeamento experimental segundo Christensen (1980: 165, referido por A. Pinto 1990: 120) (ver A. Pinto 1990: 121).

<sup>52</sup> Moita Lopes (2006a: 25) refere-se a uma linguística aplicada tradicional, que no seu entender ainda é muito positivista.

<sup>53</sup> É interessante referir neste momento o facto de A. Pinto (1990: 98) comparar o planeamento de uma experiência científica com a programação de uma viagem de férias.

<sup>54</sup> Para uma leitura mais aprofundada acerca desta definição, ver A. Pinto (1990: 74 ss.).

Com vista a mostrar como, também na área da linguística aplicada, um trabalho científico deve ser realizado e apresentado, torna-se relevante destacar, seguindo sempre A. Pinto (1990: 120-121), os três critérios que Christensen (1980: 165, referido por A. Pinto 1990: 120) propõe como essenciais para um bom planeamento experimental: a “adequação do problema a analisar em função da resposta pretendida”<sup>55</sup>, a “validade interna da relação entre as variáveis independentes e a variável dependente”<sup>56</sup> e, finalmente, a validade externa.

No dizer de A. Pinto (1990: 121), a investigação aplicada toma em especial consideração este último critério, porque para ela a aplicação dos resultados ao maior número de pessoas e situações constitui o seu principal interesse.

Quem faz pesquisa deve naturalmente dar a conhecer os resultados ou os dados a que chega e, por isso, necessita de saber como redigir um artigo (científico) respeitando as partes que o integram<sup>57</sup>.

No que toca às fases da redacção de um artigo científico, elas são as seguintes: título, resumo, introdução, método (sujeitos, planeamento, material e equipamento, procedimento), resultados, discussão/conclusão e, por fim, bibliografia/referências (ver A. Pinto 1990: capítulo 11).

Por razões de ordem prática, neste texto centrarei a atenção unicamente em algumas das fases acima mencionadas.

---

<sup>55</sup> Interessa referir nesta altura que “[o] objectivo principal de qualquer investigação é obter respostas a perguntas previamente formuladas e as perguntas mais adequadas são aquelas que são formuladas no âmbito de uma teoria ou modelo.” (A. Pinto 1990: 167). Importa ter em mente também as fases principais da actividade científica, que chega à teoria – reforçando-a, alterando-a ou abandonando-a –, tomando-a como ponto de partida (ver A. Pinto 1990: 22, fig. 1).

<sup>56</sup> No tocante às variáveis, pode dizer-se com A. Pinto (1990: 40) que a variável independente é uma das características/propriedades/quantidades manipuladas pelo investigador e que a variável dependente ou variável de resposta é a que é observada e medida pelo investigador. Por variável, como o autor adianta, deve entender-se “uma característica, propriedade ou quantidade de um ser, objecto ou acontecimento que é manipulada e medida ou controlada numa experiência” (A. Pinto 1990: 39).

Quanto às variáveis, convém também que quem projecta um experimento científico tenha presente a necessidade de identificar as variáveis concorrentes, parasitas, estranhas ou independentes potenciais. Para tal, deve recorrer a um controle experimental fiável, socorrendo-se de sistemas de controle eficazes (ver A. Pinto 1990: 89).

<sup>57</sup> Se bem que, neste texto, sigamos de perto A. Pinto (1990: 157 ss.), não deve ser deixado de mencionar o texto *How to write a paper* (11p.) de Judy Libra, disponível na web em [www.erm.tu-cottbus.de/Board/old/scripts/Libra/Module%206%20How%20to%20write%20a%20paper.pdf](http://www.erm.tu-cottbus.de/Board/old/scripts/Libra/Module%206%20How%20to%20write%20a%20paper.pdf), acedido em 28.03.2005. Deste documento, realço de um modo muito particular a representação gráfica a que a autora faz corresponder o conteúdo da Introdução (p. 5 de 11), bem como a configuração invertida dessa representação gráfica quando é chegado o momento de redigir a conclusão (p. 7 de 11).

Assim, começarei por olhar para o *título*. Deve ser curto, conciso e portador da informação essencial sobre o artigo que se está a redigir. O título deve ainda anunciar as variáveis independentes manipuladas, bem como a variável dependente. Uma fórmula do tipo “Os efeitos de (...) sobre (...)” serve o objectivo almejado. No espaço dos primeiros parênteses devem especificar-se as variáveis independentes e, no segundo espaço, a variável dependente (ver A. Pinto 1990: 157)<sup>58</sup>.

Num segundo momento, destaco o *resumo*. Este, conforme realça A. Pinto (1990: 157-158), tem como fim dar a conhecer ao leitor a hipótese formulada, a metodologia por que se optou, os principais resultados a que se chegou e o que o trabalho em questão trouxe de novo para o domínio em estudo. O número de palavras de um resumo é normalmente imposto pelas normas da revista a que é submetido o artigo para apreciação. A. Pinto (1990: 157) sugere 100 a 150 palavras, o que corresponderá aproximadamente a 15 linhas de texto.

O resumo de um artigo tem como principal finalidade mostrar o que de mais importante trata o artigo a que se reporta a fim de que o leitor se inteire do seu conteúdo sem necessitar de o ler na íntegra.

Apesar da importância de que se reveste a *introdução* do ponto de vista essencialmente teórico e o *método* do ponto de vista dos passos seguidos na realização do experimento, salientarei neste contexto sobretudo a necessidade de, na fase respeitante à mera descrição dos *resultados*, os dados serem apresentados com muita clareza – sem o recurso a qualquer tipo de interpretação –, por meio de tabelas, gráficos ou outras formas de representação, em que figurem títulos muito explícitos e legendas sempre que necessário. A interpretação dos resultados deverá ficar consignada ao momento do artigo designado por *discussão/ conclusão*.

Quanto à *bibliografia* (final), que eu prefiro designar por *referências* (bibliográficas), ela deve conter todas as obras que foram usadas, consultadas ou citadas no corpo do artigo. Quer isto dizer que, no corpo do artigo, devem estar muito bem explicitadas todas as fontes consultadas até porque, muitas vezes, o leitor só está interessado em determinados assuntos focados no texto, tornando-se portanto imprescindível a referência a toda a bibliografia que foi trabalhada para o efeito. Acrescentaria que, tanto quanto possível, devem ser evitadas as referências indirectas, na medida em que não se sabe até que ponto não se está a referir ou até a citar uma passagem que não está totalmente cor-

---

<sup>58</sup> Na verdade, conforme refere A. Pinto (1990: 39), um dos objectivos principais da investigação científica consiste no estabelecimento de relações entre variáveis.

recta. As referências indirectas deverão ser usadas em casos extremos: obras raras ou esgotadas, obras não traduzidas nas línguas normalmente lidas e obras cuja obtenção não se afigure possível por diferentes razões.

Ainda no tocante às referências, insisto no que de relevante representa, depois de acabada a escrita do artigo, confrontar as citações e respectivas páginas com as fontes para ver se há concordância, verificar se as referências finais contemplam todas as que estão presentes no texto e vice-versa e, por fim, ver se as referências contêm de modo correcto todas as informações que figuram nos artigos/obras originais.

### III DA CREDIBILIDADE INERENTE À PESQUISA

Para que um texto científico se revista de credibilidade é naturalmente necessário tomar em devida atenção a forma como são apresentadas as diferentes fases que integram a sua redacção, desde o título até às referências, passando pelo resumo, pela introdução, pelo método com todas as suas partes, pelos resultados e pela discussão ou conclusão<sup>59</sup>.

A propósito da credibilidade, aconselhava a leitura do artigo de Paradis (2006), intitulado “More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue?”. A meu ver, trata-se de um artigo que deveria ser de leitura obrigatória para quem redige textos científicos. Na verdade, Paradis chama a nossa atenção para o pouco cuidado de que por vezes se reveste o modo como certas fontes são lidas, citadas e referenciadas. Os subtítulos do artigo em causa não deixam dúvidas relativamente à sua forma de pensar: “1. Aberrant citations [...] 2. Irrelevant citations [...] 3. Selective citations [...] 4. Myth perpetuation [...] 5. Misinformation [...] 6. Confusions”.

Da leitura do texto de Paradis, fica-se com uma ideia muito clara acerca do rigor com que se deve trabalhar a bibliografia – e muito em especial a indirecta – que sustenta teoricamente o artigo que se pretende escrever. Por outros termos, as fontes devem ser trabalhadas rigorosamente e com o maior cuidado. Ora, é evidente que o que ficou dito terá de ser tido em muito especial atenção por todos os que pretendem publicar a sua pesquisa porque, quanto a mim, é quase totalmente impossível redigir artigos sem o recurso a fontes.

A forma como os dados são obtidos e analisados também não pode ser olhada com menos seriedade. A título exemplificativo, transcrevo o título de

<sup>59</sup> Sobre a importância da metodologia, ver A. Pinto (1990: 146).

um artigo assinado por Carneiro (2006): “Ensaio clínico usam truques estatísticos para forjar resultados”. Se bem que não seja minha intenção considerar todo o conteúdo do artigo, que procura também dar conta de algumas observações feitas por um professor de bioestatística, afigura-se-me oportuno transcrever o seguinte: “Os resultados dos estudos e ensaios clínicos podem ser simplesmente aqueles a que quem os promove entende chegar. Por mera habilidade estatística e com intenções na maioria das vezes economicistas – conseguir fundos para investigação ou vender um medicamento. [...] «Com determinados desenhos de estudo, há alta probabilidade de aparecerem fenómenos estatísticos que acontecem por acaso numa amostragem.» [...] Se um profissional de estatística consegue detectar estes «truques», «o médico não» [...] «a evidência científica pode ser fabricada» [...] O problema é que, apesar de haver regras «simples» para detectar alguns truques, os médicos não recebem formação de base para isso.”

Não passa certamente despercebida nas passagens transcritas a importância que se deve atribuir não só ao desenho do estudo que se deseja levar a cabo, mas também ao tratamento estatístico dos resultados obtidos. Dito diferentemente, a parte metodológica de um trabalho científico, bem como a opção tomada para a manipulação dos dados terão de ser objecto de uma abordagem/leitura consciente e crítica por parte de especialistas dessas áreas.

Ainda acerca da manipulação estatística de dados a que se pode chegar, revela-se igualmente pertinente a leitura de dois artigos publicados na *Applied Linguistics* de 2006. O primeiro artigo é assinado por Stapleton (2006) e visa criticar a complexidade estatística de um artigo de Ross (2006) que estuda a avaliação informativa e sumativa em termos de aprendizagem de alguns aspectos da língua(gem). No entendimento de Stapleton, tal opção poderá encobrir uma menor dose de rigor que deve ser sempre posto na recolha e manipulação dos dados que servem de ponto de partida à análise estatística apresentada. Stapleton (2006: 133) lembra mesmo que há revistas que integram nos seus conselhos redactoriais especialistas em estatística. Não sabe contudo se esses especialistas também olham com o rigor necessário para os dados subjacentes à análise estatística sobre a qual se têm de pronunciar.

O segundo artigo corresponde à resposta dirigida a Stapleton por Ross, o autor do artigo criticado. Trata-se de uma resposta muito subtil, muito embora não deixe de se caracterizar por uma certa dureza.

Ross mostra não só a importância do recurso à combinação de tipos de procedimentos no âmbito dos diferentes métodos de pesquisa, o que vai ao encontro da posição já focada de Brown (2004), mas também como uma aná-

lise complexa do ponto de vista estatístico pode ser a única resposta quando se está perante uma complexidade notória de dados (Ross 2006: 529).

Testemunha bem o tom irónico que Ross incute à sua resposta a seguinte passagem: “Finalmente, Paul Stapleton denuncia o uso de «instrumentos estatísticos complexos». Só posso responder que dados complicados requerem muitas vezes métodos analíticos complexos. Contudo estou até certo ponto de acordo com ele. Também fico às vezes desiludido quando não consigo compreender com facilidade as anotações Minimalistas complexas e os diagramas usados nos estudos de sintaxe moderna que aparacem em revistas como a *Linguistic Inquiry* e, cada vez mais, na revista *Second Language Research*. Nunca me ocorreu que devia protestar junto dos autores e dos editores sobre a sua complexidade. Tenho de tomar uma decisão: posso ou actualizar a minha capacidade de compreender as análises sintácticas modernas ou passar muito simplesmente por cima delas” (Ross 2006: 529).

Independentemente do conteúdo dos artigos e da maneira como cada estudioso reage, penso que não se deve pôr de lado a importância do método e da manipulação dos resultados quando estamos perante trabalhos de pesquisa mesmo na área que nos ocupa.

Salientaria também a importância de saber redigir e ler devidamente os títulos dos artigos. De facto, o título de um artigo, como já foi referido, deve anunciar desde logo a ou as variáveis (independentes e dependentes) que se encontram em jogo no estudo em causa. A nível do título, também não se deve excluir a possibilidade de se fazer uma leitura em termos de correlação ou inter-relação das variáveis contempladas pela pesquisa.

Os títulos que se seguem (Cheng & Warren 1999; Walter 2004; Vandergrift 2005), correspondentes a artigos que apresentam uma componente experimental, ajudarão por certo a observar o exposto.

1. *Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory* Catherine Walter (2004). *Applied Linguistics* 25/3: 315-339
2. **Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening** Larry Vandergrift (2005). *Applied Linguistics* 26/1: 70-89
3. *Inexplicitness: What is it and should we be teaching it?* Winnie Cheng and Martin Warren (1999). *Applied Linguistics* 20/3: 293-315

O título do último artigo (3) leva-nos a antecipar o seu possível aspecto aplicado – “should we be teaching it?” – e mesmo uma provável relação entre

variáveis: efeito do ensino com base no não-explicito na aprendizagem, com vista a desempenhos mais ou menos próximos dos dos falantes nativos.

O segundo artigo (2) aponta possíveis limitações da pesquisa em questão, no que respeita ao problema da generalização (Vandergrift 2005: 82) e à necessidade de combinar procedimentos metodológicos: entrevistas a complementar questionários (Vandergrift 2005: 82-83). Do ponto de vista estatístico, pode observar-se o uso de testes que servem para examinar o grau das relações/(inter)correlações existentes (Vandergrift 2005: 76 ss.).

O título do primeiro artigo (1) anuncia a relação que se pretende estudar (“is linked to”) entre as variáveis em foco representadas em itálico.

Ainda do ponto de vista metodológico, em termos de preparação para a análise por exemplo de extractos de discurso, de conversas (faladas) – não sei se não se torna oportuno perguntar se a tarefa em causa se enquadra na aplicação da linguística ou na linguística aplicada – convém ter presentes normas já em uso para transcrever ortográfica e não foneticamente (ver Mori & Hayashi 2006: 215-216; Preti (Org.) 1999: 12-13; Raingeard & Lorscheider 1977; Richards 2006: 74).

Nesta ocasião, aproveitaria para sublinhar que transcrever ortograficamente pressupõe um bom treino de audição. O ouvido precisa de ser treinado e não é invulgar não se conseguir chegar exactamente ao que foi dito, razão pela qual a transcrição ortográfica consagra também uma norma para esses casos. No fundo, ouvir corresponderá sempre a uma operação que poderia designar-se por filtragem (ver Raingeard & Lorscheider 1977: 15) e que, a ser assim, pode naturalmente diferir de ouvir para ouvir.

Como a tecnologia vai evoluindo, deixo em aberto a possibilidade de já existirem programas que possam de alguma forma contribuir para facilitar a transcrição ortográfica<sup>60</sup>.

Com o objectivo de efectuar a captação e gravação, o armazenamento, a análise e a manipulação de material sonoro (segmentação, etiquetagem, medição de durações, etc.), do maior interesse para quem trabalha material verbal oral, existe já, por exemplo, o programa *Praat* (ver na web em <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>), passível de ser conjugado com programas como o *ANVIL* (ver na web em <http://www.dfki.de/~kipp/anvil/>)<sup>61</sup>, que serve para analisar componentes não-verbais do discurso.

<sup>60</sup> O seguinte “link” poderá abrir algumas pistas: <https://www.l2f.inesc-id.pt/wiki/index.php/Demos>.

<sup>61</sup> Ver, a este respeito, Rodrigues (2006).

Apesar de ser importante conhecer e dominar instrumentos complementares com vista a obter análises cada vez mais sofisticadas<sup>62</sup>, não é naturalmente dispensável uma boa familiarização com as normas de transcrição ortográfica normalmente usadas por estudiosos da área em trabalhos que requeiram esse tipo de tratamento. Assim sendo, o treino da audição de material verbal sonoro revela-se indispensável para quem quiser transcrever ortograficamente o discurso oral.

#### IV ANOTAÇÕES FINAIS

Este texto visa contribuir para mostrar o que representa fazer investigação científica no domínio da linguística aplicada, pondo em evidência que uma simples formação em linguística já não pode afigurar-se suficiente nos nossos dias.

Além disso, da sua leitura deve ressaltar que a pesquisa em linguística aplicada (esteja ela na extremidade quantitativa-experimental, na extremidade qualitativa-exploratória ou nalgum ponto situado ao longo do *continuum* quant-qual) não abdica de um grande rigor e não se compagina portanto com amadorismos.

É meu entendimento que qualquer trabalho de pesquisa em linguística aplicada, muito particularmente os que apresentam uma componente metodológica experimental, não poderá ser realizado com rigor e profissionalismo quando as instituições interessadas em abrigar esse tipo de investigação/pesquisa não oferecerem (in)formação suficiente aos estudantes/pesquisadores nas diversas áreas nela implicadas – começando naturalmente com os que estão a iniciar as suas carreiras enquanto pesquisadores – e não dispuserem de equipas multidisciplinares destinadas a colaborar sempre que o contributo da sua especialização for necessário.

Dessas equipas, devem constar naturalmente linguistas, mas também psicólogos, que nos assegurem que estamos perante um bom desenho metodológico que contemple os passos relevantes do método científico (definição e formulação do problema, formulação da hipótese, controle experimental adequado, obtenção rigorosa dos dados, controle sobre as amostras e (número de) sujeitos), especialistas em estatística, para que sejam aplicados os testes

---

<sup>62</sup> Importa ter presente como estamos perante instrumentos de pesquisa ao serviço da metodologia.



adequados às amostras e grupos contemplados pelo estudo em causa – há psicólogos que são também especialistas em estatística e que, como tal, detêm um bom domínio sobre os testes (paramétricos ou não consoante as características das amostras) que melhor se ajustam à pesquisa em linguística aplicada – e sociólogos. Estes últimos estão sobretudo posicionados para orientar a pesquisa que se apoia em questionários, sondagens, entrevistas ou outros instrumentos desta ordem, porque, uma vez que estão mais familiarizados com eles, assegurarão certamente que o desenrolar da sua aplicação se verifique nas melhores condições.

Em conclusão, o linguista aplicado deve possuir a preparação necessária para saber fazer pesquisa na sua área de trabalho, bem como para saber ler e escrever artigos no seu domínio de pesquisa. Atendendo a que a pesquisa em linguística aplicada e a escrita de artigos nesta área obedecem a *regras* que devem ser respeitadas para que o resultado final goze da credibilidade desejada e exigida pela comunidade científica, espera-se também do linguista aplicado, como aliás de qualquer pesquisador, que tenha a humildade suficiente para admitir que o seu trabalho, em virtude da complexidade que por vezes o caracteriza, o pode obrigar a recorrer a outros especialistas, indo mesmo para lá dos já referidos, que contribuirão seguramente para a realização de um estudo que venha a ser reconhecido como aplicado no sentido de inter/transdisciplinar, rigoroso e também credível nas suas várias vertentes.

Que a linguística aplicada deve ser vista como “uma abordagem construída inter/transdisciplinarmente” (Moita Lopes (org.) 2006: contracapa) constitui, em minha opinião, uma tomada de posição que terá de ser assumida sem reticências por quem se dedica a esta área de investigação.

**Nota:**

São da responsabilidade da autora deste texto as traduções que nele ocorrem.

## REFERÊNCIAS

- Baldauf Jr., R. B. 2005. Micro language planning. In: P. Bruthiaux; D. Atkinson; W. G. Eggington; W. Grabe; V. Ramanathan (Eds.). *Directions in Applied Linguistics. Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 227-239. Referido por Bruthiaux, 2005, 9.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Oxford: Polity Press. Referido por Pennycook, 2006, 78.
- Brown, J. D. 2004. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 476-500.

- Brumfit, C. J. 1980. Being interdisciplinary – some problems facing applied linguistics. *Applied Linguistics*. **1(2)**: 158-164.
- Brumfit, C. 1995[a]. Theoretical practice: applied linguistics as pure and practical science. *AILA Review*. **12**: 18-30. Referido por Kumaravadivelu, 2006, 136.
- Brumfit, C. 1995b. Teacher professionalism and research. In: G. Cook; B. Seidlhofer (Eds.). *Principle & practice in applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 27- 41.
- Bruthiaux, P. 2005. Part I. Introduction. In: P. Bruthiaux; D. Atkinson; W. G. Eggington; W. Grabe; V. Ramanathan (Eds.). *Directions in Applied Linguistics. Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 3-11.
- Bygate, M. 2004. Some current trends in applied linguistics. Towards a generic view. *AILA Review*. **17**: 6-22.
- Bygate, M. 2005. Applied linguistics: a pragmatic discipline, a generic discipline?. *Applied Linguistics*. **26(4)**: 568-581.
- Bygate, M.; Kramsch, C. 2000. Editorial. *Applied Linguistics*. **21(1)**: 1-2.
- Carneiro, I. 2006. Ensaios clínicos usam truques estatísticos para forjar resultados. *Jornal de Notícias* (Sociedade e vida: Ciência), Sábado, 2 de Setembro de 2006, p. 16.
- Cheng, W.; Warren, M. 1999. Inexplicitness: What is it and should we be teaching it?. *Applied Linguistics*. **20(3)**: 293-315.
- Christensen, L. B. 1980. *Experimental methodology*. 2<sup>nd</sup> edition. Boston: Allyn/Bacon. Referido por A. Pinto, 1990, 120.
- Cook, V. 2006. What is applied linguistics?. In: V. Cook. *Obscure writings*. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings//index.htm> (accessed May 2006). Referido por Davies, 2006, 534.
- Corder, S. P. 1973[a]. *Introducing applied linguistics*. London/Harmondsworth: Penguin. Referido por Kumaravadivelu, 2006, 136, por Davies, 2006, 535 e por McDonough, 2001, 120.
- Corder, S. P. 1973[b]. Linguistic theory and applied linguistics. In: S. P. Corder; E. Roulet (Comps.). *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelles/Paris: AIMAV-Didier, 11-19. Referido por Slama-Cazacu, 1979, 31.
- Davies, A. 1999. *An introduction to Applied Linguistics. From practice to theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. 2004. Introduction to Part I: Linguistics applied (L-A). In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 19-24 [versão consultada: paperback, 2006].
- Davies, A. 2006. (Reviewed by) Reviews. P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe, and V. Ramanathan (eds.): Directions in applied linguistics: essays in honor of Robert B. Kaplan. Multilingual Matters, 2005. *Applied Linguistics*. **27**: 534-537.
- Davies, A.; Elder, C. 2004. General introduction. Applied linguistics: subject to discipline? In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 1-15 [versão consultada: Paperback, 2006].
- Davies, A.; Elder, C. (Eds.). 2004. *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press [versão consultada: Paperback, 2006].
- De Beaugrande, R. 1997. Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic?. *Applied Linguistics* (**18**): 279-313. Referido por Rajagopalan, 2004, 412.
- Edmondson, W. 2005. Review article. Prejudice and practice in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*. **15(3)**: 389-398.
- Foss, D. J.; Hakes, D. T. 1978. *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Gomes de Matos, F. 2000. Linguística aplicada 2. *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 1286-1288.

- Gonsalves, E. P. 2003. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3.<sup>a</sup> edição. Campinas SP: Alínea.
- Hudson, D. 1999. *Applied Linguistics. An attempt at definition by Dick Hudson*. (1 p.). Page last updated 18/11/99. Disponível na web em <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/AL.html>, acessado em 08-09-2006.
- Kaplan, R. B.; Grabe, W. 2000. Applied linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics. In: W. Grabe (Ed.). *Applied linguistics as an emerging discipline. Annual Review of Applied Linguistics*. (20): 3-17. Referido por Davies & Elder, 2004, 5.
- Kramsch, C. 2005. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*. 26(4): 545-567.
- Kumaravadivelu, B. 2006. A lingüística aplicada na área da globalização. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola Editorial, 129-148.
- Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics. Referido por Davies & Elder, 2004, 4.
- Lantolf, J. P. 2006. (Reviewed by) Reviews. Alan Davies and Catherine Elder (eds.). The handbook of applied linguistics. Blackwell 2004. *Applied Linguistics*. 27: 147-152.
- Liddicoat, A. J.; Curnow, T. J. 2004. 1 Language descriptions. In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 25-53 [versão consultada: Paperback, 2006].
- Makoni, S.; Meinhof, U. 2006. Lingüística aplicada na África. Desconstruindo a noção de "língua". In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola, 191-213.
- Martins, J.; Bicudo, M. A. V. 2005. *A pesquisa qualitativa em psicologia. Fundamentos e recursos básicos*. 5.<sup>a</sup> edição. São Paulo SP: Centauro.
- McDonough, J. 2001. (Reviewed by) Review. Alan Davies, 1999, An introduction to applied linguistics. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics Series. Edinburgh University Press. 178 pages. *International Journal of Applied Linguistics*. 11(1): 118-122.
- Michonska-Stadnik, A. 2006. Applied linguistics and second language acquisition: historical perspectives and challenging issues in contemporary SLA research. Conferência plenária proferida na XVIIIth International Conference on Foreign/Second Language Acquisition. Multi-disciplinary Perspectives of SLA Studies. Szczyrk, Poland, 18-20 May 2006. Versão consultada: "hand-out".
- Moita Lopes, L. P. da 2001. *Oficina da lingüística aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas SP: Mercado de Letras [3.<sup>a</sup> reimpressão].
- Moita Lopes, L. P. da 2006a. Introdução. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como lingüista aplicado. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola, 13-44.
- Moita Lopes, L. P. da 2006b. Lingüística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola, 85-107.
- Moita Lopes, L. P. da (Org.). 2006. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola.
- Mori, J.; Hayashi, M. 2006. The achievement of intersubjectivity through embodied completions: a study of interactions between first and second language speakers. *Applied Linguistics*. 27(2): 195-219.
- Newman, I.; Benz, C. R. 1998. *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale ILL: Southern Illinois University Press. Referido por Brown, 2004, 488-489.
- Paradis, M. 2006. More *belles infidèles* – or why do so many bilingual studies speak with forked tongue?. *Journal of Neurolinguistics*. 19(3): 195-208.
- Pennycook, A. 2006. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola, 67-84.
- Pinto, A. da C. 1990. *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

- Pinto, M. da G. L. C. (2005). Da psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In: G. M. Rio-Torto; O. M. Figueiredo; F. Silva (Coord.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, II, 571-583. Também neste volume (1.º capítulo).
- Preti, D. (Org.). 1999. Normas para transcrição de exemplos. In: D. Preti (Org.). *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.ª edição. São Paulo SP: Projetos Paralelos – NURC/SP/HUMANITAS, vol. 3. 12-15
- Raingear, M.; Lorscheider, U. 1977. Edition d'un corpus de français parlé. *Recherches sur le Français Parlé*. **1**: 14-29.
- Rajagopalan, K. 2004. The philosophy of applied linguistics. In: A. Davies; C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 397-420. Referido por Lantolf (2006: 151) e Pennycook (2006: 73).
- Rajagopalan, K. 2006. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: L. P. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola, 149-168.
- Rampton, B. 2006. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: L. A. da Moita Lopes (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo SP: Parábola Editorial, 109-128.
- Richards, K. 2006. 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied Linguistics*. **27(1)**: 51- 77.
- Rodrigues, I. G. 2006. Recensão crítica de Michael Kipp. ANVIL 4.5. Annotation of video and spoken language: <http://www.df.ki.de/~kipp/anvil>. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. **1**: 159-164.
- Ross, S. J. 2006. A response to Paul Stapleton's 'critiquing research methodology'. Forum. *Applied Linguistics*. **27(3)**: 527-530.
- Sarangí, S.; Candlin, C. N. 2003. Introduction. Trading between reflexivity and relevance: new challenges for applied linguistics. *Applied Linguistics*. **24(3)**: 271-285. Referido por Bygate, 2005, 571.
- Slama-Cazacu, T. 1979. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo SP: Livraria Pioneira.
- Spolsky, B. 2005. Is language policy applied linguistics? In: P. Bruthiaux; D. Atkinson; W. G. Eggington; W. Grabe; V. Ramanathan (Eds.). *Directions in Applied Linguistics. Essays in honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 26-41.
- Stapleton, P. 2006. Critiquing research methodology: comments on broader concerns about complex statistical studies. Forum. *Applied Linguistics*. **27(1)**: 130-134.
- Tucker, G. R. s/d. *Applied Linguistics*. 2 p. Disponível na web em <http://lsadc.org/info/ling-fields-applied.cfm>, acessado em 03-07-2006.
- Vandergrift, L. 2005. Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*. **26(1)**: 70-89.
- Walter, C. 2004. Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics*. **25(3)**: 315-339.
- Widdowson, H. G. 1980. Models and fictions. *Applied Linguistics*. **1**: 165-170.
- Widdowson, H. G. 1996. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Referido por Kumaravadevelu, 2006, 136.
- Widdowson, H. G. 2000. On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*. **21(1)**: 3-25.
- Widdowson, H. G. 2006. Viewpoint. Applied linguistics and interdisciplinarity. *International Journal of Applied Linguistics*. **16(1)**: 93-96.
- Zimney, G. H. 1961. *Method in experimental psychology*. New York: Ronald Press. Referido por A. Pinto, 1990, 74.

# Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings

## 1. SECOND LANGUAGE ACQUISITION AS A COMPLEX, MULTIFACETED PROCESS

It is not original to say that Second Language Acquisition (SLA)<sup>1</sup> is a complex object of research. Different authors (Abraham 1985: 700; Chapelle & Roberts 1896: 44; R. Ellis 1994: 11, 15; Gunter 1996: 3; Mitchell & Myles 2004: 6) state that SLA is a complex process. Moreover, we very often read that much more research needs to be done in the different areas of SLA studies and that any findings are to be interpreted with caution (Abraham 1985: 700; Chapelle & Roberts 1986: 28; Schmidt 1990: 149; R. Ellis 1994: 211; Bailey *et al.* 2000: 119; Ehrman *et al.* 2003: 324; Mitchell & Myles 2004: 2).

Different approaches to SLA, from descriptive to those devoted to the explanation of SLA based on external and internal factors, among other things (see R. Ellis 1994: 16), have contributed to the idea that SLA is a “complex, multifaceted phenomenon” (R. Ellis 1994: 15) which “draw[s] on and contribut[es] to a number of distinct disciplines – linguistics, cognitive psychology, psycholinguistics, sociolinguistics, and education.” (R. Ellis 1994: 9). SLA research is, therefore, not only concerned with description and explanation as ways of approaching second language, but also with focusing on learning or on the learner (see R. Ellis 1994: 18).

This makes SLA an intriguing topic, deserving the attention of scholars from different areas and requiring a serious discussion when findings are reached. This multifaceted approach also helps to challenge some myths and

---

<sup>1</sup> As for the terms SLA and Second Language Learning (SLL), see R. Ellis (1994: 6, 14), and Mitchell & Myles (2004: 6), as well as point 2 of this text. Following R. Ellis (1994), SLA will be mainly used in this text. SLL will be used either to respect the references or in virtue of the topic under discussion.

misconceptions about second language learning<sup>2</sup> (see McLaughling 1992; Gunter 1996), even in later life learning (see Withnall 2005: 96). Therefore, if any two learners are not equal<sup>3</sup>, we have to admit that different ages<sup>4</sup> may contribute to even more heterogeneous individual profiles. However, to be aware of the individual differences and of the interaction of the variables involved in (foreign language) learning (see, for example, Bailey *et al.* 2000) may lead us to agree with Ehrman *et al.* (2003) that “[t]he more we learn about individual differences, the more complex the field becomes”, and that “what we thought were unitary characteristics, like language aptitude [...], are really ambiguous composites of multiple factors.” (Ehrman *et al.* 2003: 325). The authors also add that “[w]hat is universal and what is individual is, indeed, a challenging mystery to unravel.” (Ehrman *et al.* 2003: 325).

We could suggest that second/foreign language acquisition/learning process is an individual experience which, like the act of teaching (see Mitchell & Myles, 2004: 261), owes as much to art as to science. Each learner, by virtue of his/her particular learning style, learning strategy, linguistic and cognitive skills and motivation, may resist trends which may be considered more suitable<sup>5</sup>. This observation appears to be at the same time challenging and deceiving, but it helps to highlight, following Bailey *et al.*'s (2000: 129) line

---

<sup>2</sup> At this point, possible bilingual situations are excluded (see Mitchell & Myles 2004: 5). Thus, it is expected that L1 acquisition has taken place before L2 learning. As for different understandings of “bilingualism”, including the one which considers it as a continuum, see Grosjean (1992: 58), and Paradis (2004: 2-3). Bloomfield's (1935: 54) comment “[t]o the extent that the learner can communicate, he may be ranked as a *foreign speaker* of a language” should not be forgotten.

<sup>3</sup> Mitchell & Myles' (2004: 261) idea that “teaching is an art as well as a science [...] because of the constantly varying nature of the classroom as a learning community” deserves to be highlighted now.

<sup>4</sup> For an overview on second language and the critical period hypothesis, see Birdsong (Ed., 1999), and on age constraints on first *versus* second language acquisition, see Mayberry & Lock (2003).

<sup>5</sup> Regarding “formal instruction” and “exposure” to language in natural contexts, see Seliger (1977: 275), Foth & Dewaele (2002), and Schmidt (1990). As for “exposure”, Seliger (1977: 275) refers to it as a neutral term and states that to be exposed to language is not the same thing as being exposed to a virus, i.e., “[o]ne doesn't catch it automatically” (Seliger 1977: 275). This topic also leads us to the distinction between “input” and “intake” (see Seliger 1977: 275; Schmidt 1990: 139 ff.; Foth & Dewaele 2002: 176, 182, 183). As for the controversial consensus on “intake”, see Schmidt (1990: 139).

of thinking, that the relationship between learning styles<sup>6</sup> and other variables may enable “a deeper understanding of the bases of individual differences in foreign language proficiency.”

## 2. ON THE TERMS “ACQUISITION” AND “LEARNING”

Though the terms “acquisition” and “learning” may be used interchangeably in a SL context (see R. Ellis 1994: 6, 14; Mitchell & Myles 2004: 6; for a critical view on this topic, see Zobl 1995<sup>7</sup>), the terms require a closer look because they are not totally synonymous<sup>8</sup> (see Krashen (1977a) and (1977b), referred to by Zobl (1995: 35), and Krashen (1981: 101 ff.), for a second language teaching program with two main components: acquisition and learning). In Zobl’s (1995: 35) words, “[a]cquisition’ operates incidentally to processing for comprehension and results in implicit, intuitive knowledge; ‘learning’ relies on memorization and problem-solving and leads to explicit, conscious knowledge about the L2.”. When Zobl (1995) discusses Krashen’s theory, he suggests that it “deserves a more sympathetic assessment” (Zobl 1995: 51). Based on Krashen’s theory, Zobl calls our attention to two systems aimed at internalizing and representing L2 knowledge (Zobl 1995: 35), to “the different nature of the processing power inherent in the two cognitive systems” (Zobl 1995: 50), to “the manner of internalization of [“acquired” vs. “learned”] linguistic knowledge”, and to “the representation of that knowledge (implicit linguistic knowledge vs. explicit/encyclopaedic knowledge)” Zobl (1995: 38). Furthermore, regarding the computational power of “the language-specific module” vs. the “learning” module, Zobl (1995: 38) adds, based on literature, that “only the language module possesses the computational power to derive abstract representations from primary data”. Indeed, this appears to agree with Krashen when he refers

---

<sup>6</sup> As Wyss (2002: 1) states based upon Keefe (1979), “learning styles” will correspond to cognitive styles when related to an educational context. With regard to “cognitive style” seen as a “link”, it would mean that “[t]he way we learn things in general and the particular approach we adopt when dealing with problems is said to depend on a somewhat mysterious link between personality and cognition.” (Wyss 2002: 1). For more details on cognitive styles and individual language learning, as well as on a “new approach” to this topic, see Ehrman & Leaver (2003).

<sup>7</sup> The theoretical scope and implications of Zobl’s (1995) article played a crucial role when choosing how to present Krashen’s theory and justify this bibliographical option.

<sup>8</sup> SLA would correspond to a sociolinguistic approach, whereas SLL would correspond to a mentalist one (Michonska-Stadnik 2006).



to “the compartmentalization of the two systems and the inability of ‘learning’ to deal with the complexity of language” (Zobl 1995: 38)<sup>9</sup>.

Krashen believes there is no interface between implicit and explicit knowledge. For him, explicit knowledge is only “an output control device [...] not involved in language acquisition” (Foth & Dewaele 2002: 177). Put another way, the non-interface position may admit that “«metalingual rules can be learned for purposes of editing or self-correction [...] but they do not help acquisition» (N. Ellis 1994: 4).” (Foth & Dewaele 2002: 176)<sup>10</sup>. In parallel, two other positions should be mentioned: the strong interface one (see Anderson (1983), referred to by Foth & Dewaele 2002: 177), which “believes that explicit knowledge is actually converted into implicit knowledge, and may even necessarily precede it [...]”; and the weak interface position (see N. Ellis (1994: 4), referred to by Foth & Dewaele 2002: 177), which “«allows some ‘seepage’ from explicit metalinguistic to implicit knowledge»”.

The fact that learning leads to conscious knowledge about the L2 reminds us of Schmidt’s (1990) article on the role of consciousness in SLL<sup>11</sup>. The author states that more research is necessary to see “what learners are conscious of as they learn second languages.” (Schmidt 1990: 149)<sup>12</sup>.

### 3. ON THE TERMS “SECOND” AND “FOREIGN”

The difference between “second” and “foreign” language learning has become less popular since the late 1980s (see Foth & Dewaele 2002: 179; Kramsch 2002: 1; and, with regard to the inclusion of “foreign” languages under the general term “second” languages, see Mitchell & Myles 2004: 6). To

<sup>9</sup> Three points related to this topic should be highlighted: uniformity vs. heterogeneity of outcome, forgetting, and non-effects of metalinguistic information. For more details, see Zobl (1995: 42, 45, 46-48).

<sup>10</sup> On the role of classroom in language acquisition, see Krashen (1981: 47, 101, 115-116) – mainly when Krashen (1981: 116) points out the importance of the amount of intake in terms of acquisition occurrence or “sufferance” –, as well as Felder & Henriques (1995: 27).

<sup>11</sup> In effect, Schmidt (1990: 131) adds that “[t]he approach taken [...] will be to assume that both conscious and unconscious processes are involved in second language learning, and to assess the contributions of each”.

<sup>12</sup> The role of consciousness in SLL should therefore be taken with caution, as well as Krashen’s theory, which, as Schmidt (1990: 129-130) asserts, “rests on a distinction between two independent processes, genuine learning, called ‘acquisition’, which is subconscious, and conscious ‘learning’, which is of little use in actual language production and comprehension. [...]”.



a certain extent, as R. Ellis (1994: 12) says, it was necessary to find a neutral and superordinate term to deal with this topic. Thus, SLA covers both kinds of *learning* (informal and formal –see Mitchell & Myles 2004: 6). Besides, the spread of the communicative language teaching methodology was also responsible for a certain blurring of the distinction between “second” and “foreign” language learning (see Foth & Dewaele 2002: 179; Kramersch 2002: 1). Nevertheless, the terms “second” and “foreign” as such must be taken into consideration.

It is interesting to note with Kramersch (2002: 1) that SL teaching was traditionally linked to social sciences and FL teaching to humanities. In addition, though SL research has been psycholinguistic and functional in nature and its focus was “on the development of communicative competence, taking as a model native speaker behavior” (Kramersch 2002: 2), FL research, on the other hand, has been humanistic and educational in nature and its focus was “on the development of linguistic and cognitive competencies, social and cultural awareness, moral and civic virtue, and critical literacy skills.” (Kramersch 2002: 2). As the author adds, FL teaching has not taken its model from the native speaker, but from formal and academic registers.

Thus, the adoption of an expression such as “Second Language Acquisition/Learning” (see R. Ellis (1994: 12), as well as Mitchell & Myles 2004: 6) has certainly to cover different L2 *learning* situations. For example, Cook’s (2002: 1 ff.) approach regarding L2 users and L2 learners helps us to understand this topic better. Indeed, for Cook (2002: 2-3) “L2 users are not necessarily the same as L2 learners” (Cook 2002: 2)<sup>13</sup>. But, L2 users should not be considered “failures compared with native speakers” (Cook 2002: 9). L2 users are not “failures because they are different” (Cook 2002: 9)<sup>14</sup>. It seems therefore important to take into account this approach with regard to L2 users (see

---

<sup>13</sup> According to Cook (2002: 2), language users exploit “whatever linguistic resources they have for real-life purposes”. Language learners acquire “a system for later use” (Cook 2002: 2). As the author adds, “[t]he difference is that between decoding a message when the code is already known and codebreaking a message in order to find out an unknown code.” (Cook 2002: 2-3). (See also Shehadeh 2004: 283.) For Cook (2002: 5), L2 users differ in general from native speakers of their L2, and, as the author adds, there is a general agreement that L2 users possess a different knowledge of the L2 (Cook 2002: 6). Furthermore, their knowledge of L1 is also to a certain extent different from that of monolinguals (Cook 2002: 7), and they also differ from monolinguals in terms of their minds, languages and experiences (see Cook 2002: 9; Shehadeh 2004: 283).

<sup>14</sup> SLA researchers, according to Shehadeh (2004: 283), “should explore what makes L2 users what they are”.

Cook (Ed.) 2002) because it has relevant implications in terms of SLA research theories, linguistics and language teaching (Shehadeh 2004: 283-285)<sup>15</sup>.

If the learning approach which allowed a certain blurring of the difference between “second” and “foreign” language learning was the communicative language teaching methodology, which, in Kramsch’s (2002: 1) words, “spread [...] in schooled language instruction”, it should not be forgotten that this teaching approach has been criticized by humanists in terms of its intellectual rigour (Kramsch 2002: 3). Indeed, broader methods aimed at embracing “the totality of the language learning experience, and not just its social and functional dimensions” (Kramsch 2002: 18) are naturally required.

In this regard, Ehrman *et al.* (2003: 324) assert that communicative language teaching is “[t]he most recent, and still influential” language-teaching methodology. If learner differences are both old and new, “[1]anguage-teaching methodologies have [also] come and gone, each leaving traces in how we currently teach languages” (Ehrman *et al.* 2003: 323-324). Nobody knows what kind of teaching approach is going to come next. Certainly, an individualized programme open to different purposes, interests, strategies and styles would be a good candidate (Ehrman *et al.* 2003: 324). When Griffiths (2003) reports the “plus” (language learning) strategies, i.e. those preferentially used by higher level students besides those usually used by all students (Griffiths 2003: 367), she mentions “strategies relating to interaction with others”, probably linked to the communicative language teaching movement (Griffiths 2003: 378). But, she adds that nowadays the importance of grammar for language learners has been rediscovered and its inclusion among the “plus” strategies stresses this interest (Griffiths 2003: 379).

#### 4. INDIVIDUAL LEARNER DIFFERENCES

Language learning strategies (see, for example, R. Ellis 1994: 529 ff.; Mitchell & Myles 2004: 25-26) are concerned with “*specific actions consciously employed by the learner for the purpose of learning language*” (Griffiths 2003: 369). They are then related to a highly relevant aspect of learning, i.e. consciousness, which distinguishes strategies from other processes which are not strategic (see

---

<sup>15</sup> With regard to linguistics and concerning this approach, a multi-competence way of looking at language acquisition and learning should be the norm, rather than the mono-competence view. Besides, it is becoming less and less common to find pure monolinguals (Shehadeh 2004: 283).

Griffiths 2003: 369). Despite their difference in terms of intentionality and awareness (Bailey *et al.* 2000: 118), learning strategies may be compared with learning styles (as for learning styles, see R. Ellis 1994: 499 ff.). The former are “actions chosen by students that are intended to facilitate learning”, while the latter “represent unintentional, or automatic individual characteristics” (Bailey *et al.* 2000: 118). Learning style profiles give us information about individuals’ learning preferences (Bailey *et al.* 2000: 118); and “learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, more transferable to new situations»”. (Griffiths (2003: 368), quoting Oxford 1990: 8).

According to Chapelle (2004: 596), although teaching agents are aware of the fact that learners present different styles, the study of these individual differences in the realm of SLA has not been undertaken without theoretical and methodological difficulties. But, for Chapelle, “Skehan’s reanalysis of L2 aptitude and learning styles” (Chapelle 2004: 596, referring to Skehan 1998) has helped the process to move on. More recently, research on Computer Assisted Language Learning has also shown “how specific aspects of the learning materials can be suited to the needs of individual learners.” (Chapelle 2004: 596)<sup>16</sup>. In effect, nowadays we cannot ignore (second) language learning with multimedia and how students use them to compensate abilities as a result of their different individual profiles (Chun & Payne 2004; see also Kahtz & Kling 1999). Verbal and visual abilities, effects of cognitive load, and working memory capacity are some of the possible aspects linked to individual differences that may be expected to play a role in language learning with multimedia (Chun & Payne 2004: 482), as they certainly do in learning in general.

## 5. COGNITIVE *STYLES/PATTERNS* AND SECOND LANGUAGE LEARNING/ACQUISITION

As Hansen & Stansfield (1981: 350) state, “[c]ognitive style is a psychological term used to describe individual differences in the way one habitually tends to perceive, organize, analyze, or recall information and experience.” For R.T. Pithers (2002: 117), it [cognitive style] “is said to be the relatively stable strategies, preferences and attitudes that determine an individual’s ‘... typical modes of perceiving, remembering and problem-solving’ (Messick, 1976, p. 5).”

---

<sup>16</sup> See Summerville (1999), as for the role of awareness of cognitive styles in hypermedia.

Terms such as “pattern” and “type” instead of “style”<sup>17</sup> are other terminological possibilities (see, for example, Day 1977; 1979). Those who study language (processing) cannot be indifferent to this definition of cognitive style, because they are interested in the description and in the explanation of how individuals differ in the way they “habitually [...] [tend] to perceive, organize, analyze, or recall information and experience” (Hansen & Stansfield 1981: 350) from the verbal perspective.

As a psycholinguist, I am fascinated that people do not experience the same difficulties when they learn a second language. Some people experience more success than others (see Chapelle & Roberts 1986: 27), others have problems learning to speak and understand foreign languages although they present a reasonable reading ability, and others still may be fluent when they speak, despite making grammatical errors (see Day 1977: 5D). A possible question is to what extent the same verbal competences/abilities are being used by those subjects. Are they in fact taking advantage of the same components of their verbal communicative potential?

Many factors are certainly involved, leading us to conclude that we are perhaps faced with different patterns (Day 1977; 1979) and to suggest with Day (1977: 5D) that different foreign language teaching methods may have more or less successful outcomes according to the various profiles (see Pinto 2007 a).

Griffiths & Sheen (1992: 140) state that “cognitive style literature is now looking decidedly dated and appears to have been superseded by an interest in, for example, theories of intellectual style [...], and cognitive strategies [...]”. They even add that interest in dimensions of cognitive styles have decreased (Griffiths & Sheen 1992: 140). Griffiths and Sheen’s arguments are easily understandable when we are aware of their position concerning the (cognitive style) dimension “that has attracted the most attention in SLA” (R. Ellis 1994: 37), i.e., field dependence/independence (FD/I) (see

---

<sup>17</sup> In this respect, Day states the following: “[t]wo basic patterns of data consistently emerge from these studies [“language-bound” (LBs) and “language-optional” (LOs)] [...]” (Day 1977: 5A); “[t]he term ‘cognitive style’ is not appropriate for describing the LB-LO distinction, since the word ‘style’ implies that the individual can decide to behave according to one pattern or the other at will.” (Day 1977: 5C); “[i]t would be simplistic to claim that all of cognition is divided into only two basic ‘types’ ” (Day 1977: 5C); “[i]f young children show the LB and LO patterns, it might be useful to use different methods to teach them to read” (Day 1977: 5D); and “[i]n fact, the existence of general patterns of cognition, such as those represented by the LB-LO distinction [...]” (Day 1979: 81).

also R. Ellis 1994: 500 ff.). The authors may be right; however, FD/I cognitive style (dimension) continues to be a subject of study for vocational, as well as language and computer-assisted instruction purposes (Kahtz & Kling 1999; B. Pithers 2001; R. T. Pithers 2002; Fritz *et al.* 2002; Ehrman & Leaver 2003). Even if the different research findings in this domain should be taken with a certain caution, studies on (foreign) language using the FD/I dimension (i.e., in B. Pithers' (2001: 47) words, "*a major dimension of cognitive or information processing style*") as a background information must not be ignored<sup>18</sup>.

Though it may sound dated, Genesee & Hamayan (1980: 96) assert, based on research undertaken in the 1970s, that "there has been increased interest [...] in the role of cognitive styles in second language learning [...] and the cognitive style of field independence in particular"<sup>19</sup>. Griffiths & Sheen's (1992: 138, 141, 143) critical position concerning the test<sup>20</sup> aimed at assessing the FD dimension mainly has to do with the fact that it tends to evaluate different abilities (reasoning, mental ability, visuo-spatial ability) rather than a cognitive style (see also Griffiths & Sheen, 1992: 138)<sup>21</sup>. Any relationship between FD/I and SLL must then be taken with caution (see Griffiths & Sheen, 1992: 133).

We may even ask whether there exists or ever will exist a single instrument aimed at assessing foreign language learning/achievement, or language, as

<sup>18</sup> See, for example, Seliger (1977), Genesee & Hamayan (1980), Hansen & Stansfield (1981), Hansen (1984), Chapelle & Roberts (1986), Abraham (1985), and Kahtz & Kling (1999). Here, it is worth quoting Griffiths & Sheen (1992: 143) based on literature: "[...] while the analytical ability of FIs [Field Independent] will facilitate their language learning, FDs [Field Dependent] will be able to build on their interpersonal social skills in improving their oral proficiency."

<sup>19</sup> See Genesee & Hamayan (1980: 96) about the ability and tendency to differentiate stimuli in the perceptual domain by FI and FD approaches. Wyss (2002: 1) refers to FI and FD as learning styles important for L2 learning; FI learners excel in classroom learning contexts which involve "analysis, attention to details, and mastering of exercises, drills, and other focused activities", while FD learners seem to show higher levels of success in "everyday language situations beyond the constraints of the classroom; tasks requiring interpersonal communication skills." As can be read in Griffiths & Sheen (1992: 135), manners of "«approaching a field»" may be seen from an analytical vs. global field approach perspective, regardless of the field being present in physical terms or symbolically represented. See also Wyss (2002: 1) when the author states that the "field" may be perceptual or abstract.

<sup>20</sup> The Embedded Figures Test (Witkin *et al.* (1971), referred to, among others, by Hansen & Stansfield (1981), Griffiths & Sheen (1992), B. Pithers (2001), and R. T. Pithers (2002), is used to assess the degree of FD/I. There are several versions: the Children Embedded Figures Test (see Genesee & Hamayan 1980: 98), and the Group Embedded Figures Test (GEFT) (see, among others, Hansen & Stansfield 1981: 354).

<sup>21</sup> As for the mode of perceiving, see, among others, B. Pithers (2001: 48) and Wyss (2002: 1).

a complex multifaceted process (see SLA). We could perhaps suggest, based on Hansen & Stansfield (1981: 354), that the Group Embedded Figures Test (GEFT), aimed at assessing field dependence dimension, may elicit skills<sup>22</sup> which are also probably used in verbal tasks.

Kahtz & Kling (1999: 422), on the other hand, suggest that FD/I theory seems more related to the way students learn than to their cognitive abilities. (An FD student, for example, prefers to learn in a group situation relying on the interaction among his/her members, whereas the FI student prefers a more individualised learning situation – see Kahtz & Kling 1999: 419<sup>23</sup>.) We could even hypothesize that FD/I theory may to a certain extent contribute to the development of metacognitive abilities, by means of which people can decide on the most suitable learning strategy they should use according to the circumstances<sup>24</sup>.

Based on her (psycho)linguistic experiments, Day (1977) presents two (cognitive) patterns also regarding SLA: language-bound/*based*<sup>25</sup> and language-optional. The “language-bound” (LB) pattern appears to correspond to the people who “report what the language allows, not the actual stimulus events” and the “language optional” (LOs) pattern seems to correspond to the subjects who “are able to use language rules or set them aside, depending on tasks demands.” (Day 1977: 5B). Day also adds that “LBs have trouble mimicking certain foreign-language words [...] while LOs mimic it [a Lithuanian word] accurately. [...]” and also states that “[i]nformal discussion indicates that LBs

<sup>22</sup> The skills referred to are the “restructuring skills”. In the authors’ words, the “ability to locate, or separate, an item from context has been associated with the ability either to restructure a given organizational context or to impose structure on a field which lacks a clear organization [...]” (Hansen & Stansfield 1981: 354).

<sup>23</sup> In this respect, B. Pithers (2001: 49) states: “Witkin et al. (1971) discovered that field independent individuals, when compared to field dependent ones, are more capable of restructuring the perceptual field or imposing a structure if one is missing. They also tend to act more autonomously than FDs. FDs have a more social and interpersonal orientation”. But, FD/I dimension should be read as a continuum. In fact, R. T. Pithers (2002: 122) refers to “the degree of FD-FID”. According to B. Pithers (2001: 49), the approach based on the degree of FD-FID obtained by means of the GEFT seems to have recently reappeared in certain areas “as a basis for studying decision-making, information processing, strategy development and group processes in learning [...]”. For more details on FD and FID profiles, see R. T. Pithers (2002: 120-121).

<sup>24</sup> This seems important from an educational perspective because, if FI students are more likely to learn and use rules than FD students, it is important to choose the most suitable teaching method (see Abraham 1985: 691).

<sup>25</sup> As for the term “based”, see *individual differences* in <http://www.duke.edu/~ruthday/basiccog.html>.

have trouble learning to speak and understand foreign languages (although they may be able to read them satisfactorily), while LOs reach fluency readily (although they may make some grammatical errors).” (Day 1977: 5D). Besides, “LBs seem to be so supremely «tuned» to the structure of their language that they have difficulty in changing its rules.” (Day 1977: 5D)<sup>26</sup>. With regard to verbal fluency<sup>27</sup>, Day (1979: 82) writes: “LBs and LOs do not appear to possess gross differences in quantitative aspects of verbal fluency. However, the two groups of subjects may achieve fluency in different ways, depending on the nature of the constraints imposed by a given category.” Still according to Day (1979: 82), “[v]arious aspects of the present data suggest that LBs have more difficulty with categories that readily lend themselves to a spatial representation<sup>28</sup>, while LOs have more difficulty with those based on phonetic constraints”.

Verbal fluency could here be linked to the articulatory aspect of speech with obvious implications for working memory, and how speed of articulation may affect the more and less skilled L2 learners (see Brown & Hulme 1992; N. C. Ellis 1992). Flege (1999) also raises a very interesting point with regard to pronunciation. Based on data which suggest that “one’s accuracy in pronouncing an L2 varies as a function of how well one pronounces the L1, and how often one speaks the L1” (Flege 1999: 125), he hypothesizes that the possible decline of L2 pronunciation accuracy may be due to the fact that one has learned to pronounce the L1 very well, and not to the fact that one has lost the ability to learn to pronounce (Flege 1999: 125). Furthermore, when Flege (1999: 106) comments on the interaction hypothesis<sup>29</sup>, he states that it leads to a (very intriguing) prediction: the foreign accent in an L2 may diminish with the disuse or loss of the L1<sup>30</sup> (see also Meier 2001: 224). It would be interesting

---

<sup>26</sup> For further data on LB-LO distinction, see Day (1979).

<sup>27</sup> It should be stressed that “[f]luency studies often disagree concerning the number of subfactors that compose a general fluency «ability»” (Day 1979: 81). And there may also exist “controversy concerning whether fluency reflects intelligence or is independent of it” (Day 1979: 81). As Day adds, “the existence of general patterns of cognition, such as those represented by the LB-LO distinction, could account in part for discrepancies that investigators obtain concerning factors and subfactors across a wide range of psychometric «abilities.»” (Day 1979: 81).

<sup>28</sup> It must be said that the test aimed at assessing FD-FID dimension also supplies indications of ability in the visuo-spatial domain (see Griffiths & Sheen 1992: 141).

<sup>29</sup> The interaction hypothesis, considered in the Critical Period Hypothesis context, suggests “a mutual influence of a bilingual’s two languages on one another” (Flege 1999: 105).

<sup>30</sup> This point may be associated with the phenomenon of “language attrition” (see Seliger & Vago (Eds.), 1991; Köpke 2004). As for age constraints on first versus second language acquisition concerned with linguistic plasticity, see Mayberry & Lock (2003).



to see which of the profiles pointed out in this text are more likely to “excel” in terms of articulation and pronunciation<sup>31</sup>.

As we have so far dealt with different (cognitive) profiles which have points in common when they deal with (language) learning situations and with tasks which, among others, require problem-solving attitudes and spatial abilities, it makes a certain sense to introduce Krashen’s concept of the Monitor (see Mitchell & Myles 2004: 46; Krashen 1981: 12 ff.)<sup>32</sup>, because it also takes into account individual variation. Krashen mentions the Monitor overusers, and the Monitor underusers (Krashen 1981: 15-18). The former do not like making mistakes, are always monitoring their productions by means of the stock of rules they have and their speech is non-fluent; the latter do not appear to care very much about their errors, they do not seem to monitor their output as the former do, because they probably believe that speed and fluency are more relevant (Mitchell & Myles 2004: 6). In Mitchell & Myles’s (2004: 6) words, “Such learners rely exclusively on the acquired system and do not seem able or willing to consciously apply anything they have learnt to their output.” Between both groups, there are the “optimal” Monitor users. They use the Monitor hypothesis whenever they feel it is suitable (Mitchell & Myles (2004: 46-47), also for a critical view on these claims).

On the other hand, Seliger (1977: 271), in his study on High Input Generators (HIGs) and Low Input Generators (LIGs)<sup>33</sup>, is led to predict that HIGs “would be field independent, less fearful of experimenting with language, less afraid to make mistakes and less afraid to speak out.” FD subjects “would be more likely to speak only when asked to in the language class and more fearful of disapproval because of mistakes” (Seliger 1977: 271).

As for Chun & Payne (2004: 483 ff.), they also refer to the L2 learners’ preferences for visual and verbal information in a multimedia information framework, classifying them as “visualizers, verbalizers, or showing no strong

<sup>31</sup> With regard to Field Independence and Foreign Language pronunciation acquisition and learning, see Baran (2004).

<sup>32</sup> Krashen’s concept of the Monitor has to do with his Monitor Hypothesis, according to which “learning has only one function, and that is as a Monitor or editor» and that learning comes into play only to «make changes in the form of our utterance, after it has been ‘produced’ by the acquired system» [...]” (Mitchell & Myles 2004: 46). In respect to the Monitor Model(/Hypothesis), see also Krashen (1981: 1-3, 12-18).

<sup>33</sup> Seliger calls HIGs the “[l]earners who interact intensively, who seek out opportunities to use L2 and who cause others to direct language at them”. On the other hand, LIGs are “[l]earners who either avoid interacting or play relatively passive roles in language interaction situations” (Seliger 1977: 263). HIGs and LIGs should be seen as a continuum (see Seliger 1977: 275).



preference” (Chun & Payne 2004: 483). Chun & Payne’s (2004) contribution also stresses individual differences, relying in various ways on, for example, verbal and visual abilities, effects of cognitive load and working memory capacity, whose role is certainly very important in terms of learning with multimedia (Chun & Payne 2004: 482).

The existence of similarities between Krashen’s, Day’s, Seliger’s and, to a certain extent, Chun and Payne’s and FD/FI profiles is perhaps not a mere coincidence. In fact, they may possess an underlying common denominator which is, in part, responsible for language processing. The main point is that, using different methodologies, authors seem to come to processing types, regardless of the degree of correlation they may show with foreign language learning/achievement, which share similarities.

All this makes us think that those who are responsible for language learning situations should respect the preferences of the different individual profiles/patterns in terms of their verbal communicative competences, if language is not to be taken as a “uniform package” (Pines (1981: 34), quoting Curtiss – see below.)

## 6. THE MEANING OF “LANGUAGE” IN THE PRESENT CONTEXT

Another not less important terminological issue must be discussed, i.e., language.

The relationship between language (linguistic ability) and cognition (cognitive abilities) (Pines 1981: 34) deserves some attention before introducing any definition of language.

Do cognitive abilities play any role in the development of (second) language, or is there a dissociation between the development of cognition and the development of language? (See Mitchell & Myles 2004: 14, 57 ff.<sup>34</sup>.)

There are children with cognitive deficits who are able to develop language in a normal way, and children who are considered cognitively “normal” but who present (severe) language impairments (Mitchell & Myles 2004: 58-59). On the other hand, as Mitchell and Myles remind us, brain-damaged adults may also show that language is separate from other cognitive faculties. In Mitchell & Myles’ (2004: 59) words, “[n]ot only does language seem to be

---

<sup>34</sup> For more details on the theoretical framework responsible for considering language “distinct” from cognition, see Field (2004: 180).

largely separate from other aspects of cognition – although the two interact of course – but within language itself, different modules also seem to be relatively independent of one another.” With regard to SLL, the authors also present a modular view of SLL, according to which the learning of different aspects of language rely on distinct learning mechanisms (see Mitchell & Myles 2004: 14-15). For example, pragmatics and vocabulary would be learnt by mechanisms distinct from those which have to do with the learning of grammar (Mitchell & Myles 2004: 15).

Furthermore, with regard to the normal use of language, it must be said that it involves not only a linguistic competence, (enabled and) constrained by different cognitive entities, but also a discourse grammar, sociolinguistic rules, as well as a paralinguistic competence (Paradis 1998: 1). That is, language, in this sense, will not only be merely the language system, but instead linguistic competence and pragmatic competence (Paradis 1998: 7).

In effect, “language” deserves a definition able to cover the complex process it represents. When Curtiss refers to the study of youngsters (see Pines 1981: 34) where the “purely grammatical aspects of language – which reflects Chomsky’s language universals – seem to be isolated from the semantic aspect of language, which is more tied to cognition”, she states that “«[I]anguage no longer looks like a uniform package»” (Pines 1981: 34)<sup>35</sup>.

In Paradis’ (2004: 7) words, “[f]or the past 150 years or so, when linguists, psycholinguists and aphasiologists spoke of «language», they were referring to the language system, the code, the grammar, which has come to be known as *linguistic competence* and consists of phonology, morphology, syntax and semantics.” Actually, as Paradis says, even if grammar is naturally necessary, it is not enough in terms of normal verbal communication. Metalinguistic knowledge, pragmatics and motivation are other functions which, according to the author, should also be considered in the production and comprehension of utterances (see Paradis 2004: 7). Paradis summarizes his way of thinking

---

<sup>35</sup> In this respect, based upon literature Paradis (2004: 139) writes “that basic syntactic processes may operate independently of semantic (i.e., declarative) memory and are therefore independent cognitive modules.” Paradis (2004: 139) adds at this moment that what has been said may mean that vocabulary depends on declarative memory (see Paradis 2004: 235) and syntactic processes on procedural memory (see Paradis, 2004: 244). For further information on controlled process-automatic process distinction, conscious versus subconscious awareness and routinized skills, see McLaughlin *et al.* (1983: 140). For more details on procedural and declarative knowledge and controlled and automatic processing, see Anderson (1983), and R. Ellis (1993; 1997), referred to by Foth & Dewaele (2002: 178).

as follows: “[...] verbal communicative competence comprises linguistic competence [...], metalinguistic knowledge [...], pragmatic competence [...], and motivation<sup>36</sup> [...]” (Paradis 2004: 30)<sup>37</sup>. He also highlights the relative role of these systems in normal verbal communication and the importance of their specific neural substrate (Paradis 2004: 30). Moreover, Paradis compares the aphasic patients with speakers of a second, weaker language. Both groups try to do the best they can: the former using extralinguistic cues to compensate for their difficulties in understanding the meaning of implicit speech acts, and the latter using pragmatic cues for their lack of linguistic competence (Paradis 2004: 19)<sup>38</sup>.

If a critical view of language as a “uniform package” makes sense when the discussion concerns first language acquisition, we may now say that it becomes even more pertinent in a SLA context.

The acceptance of a neurofunctional way of looking at language processing (see Paradis 2004: 19, 30) implies the acceptance of looking at language as a broader entity or as a complex system of verbal entities requiring distinct approaches, which may be not strictly linguistic.

We may infer then that it is important to create learning situations in which both hemispheres are to be used. In this respect, Kang (1999: 3), using the FID-FD dimension, reminds us that teaching methods should also be diversified in order “to help students develop the flexible use of both

---

<sup>36</sup> Paradis (2004: 27) considers different kinds of general motivation in terms of SL such as the instrumental one, which has to do with learning a language to improve the professional status, and the integrative one, which has to do with the wish to integrate another linguistic community.

<sup>37</sup> In this regard, Hansen and Stansfield mention linguistic competence, communicative competence and integrative competence (Hansen & Stansfield 1981: 355-356).

<sup>38</sup> For more details on lesions which may affect implicit linguistic competence (left-hemisphere ones) and aspects of pragmatic competence (right-hemisphere ones), see Paradis (1998: 4-5). In fact, “the RH’s contributions to pragmatics in language use and the integration of each hemisphere’s contribution to discourse will require further investigation” (Paradis 1998: 7). With regard to the fact that the same underlying deficit may be responsible for different language disturbances in different languages, see Paradis (2001). The following quotation from Damasio *et al.* (2004: 180) would appear to follow the same line of thought: “[a]ny current consideration of the macrosystems involved in the processing of language requires the involvement of many other [besides Broca’s and Wernicke’s areas] brain regions, connected by bidirectional pathways, forming systems that can subsequently cross-interact.” This topic, therefore, deserves careful attention.

hemispheres by helping students perceive information in both an analytical (field-independent) way and a relational (field-dependent) way”<sup>39</sup>.

Besides, learners should at the same time be aware of the fact that they must take advantage of their abilities, aptitudes, competences, knowledges, styles, beliefs and strategies, naturally using their metacognitive knowledge in learning terms (see Wenden 1999), so that, by means of compensatory mechanisms, they may reach the expected goals the best they can. As B. Pithers (2001: 58) writes: “[t]he learner needs to be able to learn to differentiate between different styles, practise a range of them and then, later at work [learning], apply the most appropriate style or level for the demands of the context in which they find themselves at a particular time.” We could add that the better we know ourselves, our styles, the more flexible in terms of the use of the more suitable strategies we probably become, and the more success we should obtain.

## 7. FINAL REMARKS

A complex area of study such as second language processing is in no way only correlated with one measure or test in particular. If language is not to be seen as a “uniform package”, it will be a mere illusion to find a test or an instrument<sup>40</sup> which may be used to obtain a direct correlation with foreign language achievement, or which may give us complete data about how to get the best performances in foreign language learning.

Nonetheless, any fragile correlation which might be found with any test or tool aimed at assessing any ability or measure concerned with learning may shed some light on any other aspect of (second) language (learning) processing. Thus, any of those tools may lead to a deeper knowledge of a general or particular (verbal or non-verbal) ability connected with a verbal task and help us to adopt more suitable learning practices. It is therefore important to be less radical than Griffiths & Sheen (1992) as to the FD/I dimension (see mainly Griffiths & Sheen, 1992: 133, 145) because data obtained by means of instruments such as the GEFT (Witkin *et al.* 1971) or Day’s (1977) psycholinguistic tests may be of some help as far as learning is concerned.

<sup>39</sup> Kang (1999: 3) reminds us, based on brain theory research, that the left hemisphere is concerned with the verbal, sequential, and analytical abilities, whereas the right hemisphere is concerned with the global, holistic, and visual-spatial functions.

<sup>40</sup> See also Oller & Hinofotis (1980), and Krashen (1981: 100).

They may even be of great help if we consider what is required of our abilities by the new Information and Communication Technologies.

Moreover, computer assisted instruction or language acquisition with multimedia are recent learning settings which may facilitate looking in a different way at the various above-mentioned individual profiles (FD/FID, LBs and LOs, “underusers” or “overusers”, HIGs or LIGs, “visualizers” or “verbalizers”) (see Pinto 2007 b).

Although the different profiles may be criticised when language in the strict sense is taken into account, it is possible to postulate that they certainly have another potential when language is taken within a broader framework, i.e., in the sense of the human verbal communication faculty. It is perhaps that way of looking at the subject which has been enhancing the study of some of those profiles and their implications in vocational as well as, naturally, in teaching terms (see, among others, Day 1977; B. Pithers 2001; Fritz *et al.* 2002; Bouckenoghe *et al.* 2005).

In sum, speaking of SLA studies in general, we may say that we are faced, on the one hand, with language which may offer an unpredictable resistance, and, on the other hand, with the learner, who, thanks to his/her “human linguistic faculty” (Crystal 2001: 242) of communication, may come to unexpected outcomes even when faced with unpredictable verbal situations.

Therefore, the hardest and most fascinating task of the SLA researcher will be to foresee the unpredictable resistance of the language as a learning object and the unexpected outcomes of the learner as an active agent so that, conjugating both trends, s/he will be able to master his/her area of study.

## REFERENCES

- Abraham, R. G. 1985. Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*. **20**(4): 689-702.
- Anderson, J. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press. Referred to by Foth & J.-M. Dewaele, 2002, 177.
- Bailey, P.; Onwuegbuzie, A. J.; Daley, C. E. 2000. Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*. **28**:115-133.
- Baran, M. 2004. Field independence as a predictor of success in FL pronunciation acquisition and learning. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie*. **1**(4): 11-19.
- Birdsong, D. (Ed.) 1999. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloomfield, L. 1935. *Language*. London: George Allen & Unwin.

- Bouckenooghe, D.; Van den Broeck, H.; Cools, E.; Vanderheyden, K. 2005. In search for the heffalump: An exploration of the cognitive style profiles among entrepreneurs, *Vlerick Leuven Gent Working Paper Series* 2005/04, 20 p. D/2005/6482/04. Retrieved from <http://www.vlerick.be/research/workingpapers/vlgms-wp-2005-4.pdf>, on 15-03-2006.
- Brown, G. D. A.; Hulme, C. 1992. Cognitive psychology and second language proceeding: The role of short-term memory. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam/London/New York/Tokyo: North-Holland, 105-121.
- Chapelle, C. A. 2004. Technology and second language learning: expanding methods and agendas. *System*. **32**: 593-601.
- Chapelle, C.; Roberts, C. 1986. Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*. **36**(1): 27-45.
- Chun, D. M.; Payne, J. S. 2004. What makes students click: working memory and look-up behavior. *System*. **32**: 481-503.
- Cook, V. (Ed.). 2002. *Portraits of the L2 user*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.
- Cook, V. 2002. Background to the L2 user. In: V. Cook (Ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon/ Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters, 1-28.
- Crystal, D. 2001. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damasio, H.; Tranel, D.; Grabowski, T.; Adolphs, R.; Damasio, A. 2004. Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*. **92**: 179-229.
- Day, R. S. 1977. Systematic individual differences in information processing. In: P. G. Zimbaro; F. L. Ruch (Eds.). *Psychology and life. Research Frontier section*. Glenview ILL: Scott, Foresman, 5A-5D.
- Day, R. S. 1979. Verbal fluency and the language-bound effect. In: C. J. Fillmore; D. Kempler; W. S.-Y. Want (Eds.). *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press, 57-84.
- Ehrman, M.; Leaver, B. L. 2003. Cognitive styles in the service of language learning. *System*. **31**: 393-415.
- Ehrman, M. E.; Leaver, B. L.; Oxford, R. L. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. **31**: 313-330.
- Ellis, N. C. 1992. Linguistic relativity revisited: The bilingual word-length effect in working memory during counting, remembering numbers, and mental calculation. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam/London/New York/Tokyo: North-Holland, 137-155.
- Ellis, N. (Ed.) 1994. *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press. Referred to by Foth & Dewaele, 2002, 176 and 177.
- Ellis, R. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*. **27**(1): 91-113. Referred to, as R. Ellis 1993b, by Foth & Dewaele, 2002, 178.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1997. *Second language acquisition research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press. Referred to by Foth & Dewaele, 2002, 178.
- Felder, R. M.; Henriques, E. R. 1995. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*. **28**(1): 21-31. Retrieved from [http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning\\_Styles.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html), on 03-07-2006.
- Field, J. 2004. *Psycholinguistics. The key concepts*. London/New York: Routledge.
- Flege, J. E. 1999. *Age of learning and second language speech*. In: D. Birdsong (Ed.) *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah NJ/ London: Lawrence Erlbaum Associates, 101-131.

- Foth, R.; Dewaele, J.-M. 2002. The computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction. *Marges Linguistiques*. **4**: 175-187. Retrieved from [marg.lng.free.fr/documents/09\\_ml112002\\_dewaele\\_jm/09\\_ml112002\\_dewaele\\_jm.pdf](http://marg.lng.free.fr/documents/09_ml112002_dewaele_jm/09_ml112002_dewaele_jm.pdf), on 17-02-2006.
- Fritz, R. L.; Stewart, B.; Norwood, M. 2002. A comparison of field-dependence cognitive styles of professionals in purchasing and consumer service and secondary marketing education students, with implications for workforce development. *Journal of Career and Technical Education*. **18(2)**: 17 p. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n2/fritz.html>, on 14-03-2006.
- Genesee, F.; Hamayan, E. 1980. Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*. **1**: 95-110.
- Griffiths, C. 2003. Patterns of language learning strategy use. *System*. **31**: 367-383.
- Griffiths, R.; Sheen, R. 1992. Disembedded figures in the landscape: a reappraisal of L2 research on field dependence/independence. *Applied Linguistics*. **13(2)**: 133-148.
- Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam/London/New York, Tokyo: North-Holland, 51- 62.
- Gunter, R. 1996. *Language acquisition: process and strategies*. (5 p.). Retrieved, on 15-03-2006, from [http://ccvi.wceruw.org/ccvi/pub/newsletter/Aug1996/SpEd\\_SettingStage/Lang\\_Acquisition\\_VI\\_No1.html](http://ccvi.wceruw.org/ccvi/pub/newsletter/Aug1996/SpEd_SettingStage/Lang_Acquisition_VI_No1.html).
- Hansen, L. 1984. Field dependence-independence and language testing: Evidence from six pacific island cultures. *TESOL Quarterly*. **18(2)**: 311-324.
- Hansen, J.; Stansfield, C. 1981. The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*. **31(2)**: 349-367.
- Kahz, A. W.; Kling, G. J. 1999. Field-dependent and field-independent conceptualisations of various instructional methods with an emphasis on CAI: a qualitative analysis. *Educational Psychology*. **19(4)**: 413-428.
- Kang, S. 1999. Learning styles. Implications for ESL/EFL instruction. *Forum*. **37(4)**. Retrieved from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no4/p6.htm>, on 19-05-2005.
- Keefe, J. W. 1979. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. Referred to by Wyss (2002: 1 of 4).
- Köpke, B. 2004. Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. **17**: 3-30.
- Kramsch, C. 2002. Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. In: K. Spelman Miller; P. Thompson (Eds.). *Unity and diversity in language use*. New York: Continuum, 1-21.
- Krashen, S. 1977a. The Monitor Model for adult second language performance. In: M. Burt; H. Dulay; M. Finocchiaro (Eds.). 1977. *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents. Referred to by Zobl, 1995, 35.
- Krashen, S. 1977b. Some issues relating to the Monitor Model. In: J. Brown; C. Yorio; R. Crymes (Eds.) 1977. *On TESOL '77*. Washington DC: TESOL. Referred to by Zobl, 1995, 35.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford/New York/Toronto/Sydney/Paris/Frankfurt: Pergamon Press.
- Mayberry, R. I.; Lock, E. 2003. Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*. **87**: 369-384.
- McLaughlin, B., Rossman, T., McLeod, B. 1983. Second language learning: an information processing perspective. *Language Learning*. **33(2)**: 135-158.
- McLaughling, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to u[n]learn. *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. (Center for Research on Education, Diversity & Excellence), *NCRCDSL Educational Practice Reports* (University of California, Santa Cruz) Year 1992, *Paper EPR05* (12p.). Retrieved, on 06-06-2006, from <http://repositoires.cdlib.org/crede/ncrcdslleducational/EPR05>.



- Meier, R. P. 2001. Review of *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. David Birdsong (ed.). Mahwah, N. J.: Erlbaum, 1999, Pp. x + 191. *Journal of Child Language* (Reviews) **28**: 222-228.
- Messick, S. 1976. Personality consistencies in cognition and creativity. In: S. Messick & Associates (Eds.). *Individuality and learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Referred to by R. T. Pithers, 2002, 117.
- Michonska-Stadnik, A. 2006. Applied linguistics and second language acquisition: historical perspectives and challenging issues in contemporary SLA research. Lecture presented at *the XVIIIth International Conference on Foreign/Second Language Acquisition. Multi-disciplinary perspectives of SLA studies*. Szczyrk, Poland, 18-10 May 2006.
- Mitchell, R.; Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second edition. London: Hodder Arnold.
- Oller Jr, J. W.; Hinofotis, F. B. 1980. Two mutually exclusive hypotheses about second language ability: Indivisible or partially divisible competence. In: J. W. Oller; K. Perkins (Eds). *Research in language testing*. Rowley MA: Newbury, 13-23.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House. Referred to by Griffiths, 2003, 368.
- Paradis, M. 1998. The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*. **11(1-2)**: 1-10.
- Paradis, M. 2001. The need for awareness of aphasia symptoms in different languages. *Journal of Neurolinguistics*. **14**: 85-91.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pines, M. 1981. The civilizing of Genie. "In 1970, a wild child was found in California. Genie, now 24, has stirred up new questions about language and intelligence.", *Psychology Today*. **15(9)**: 28-34.
- Pinto, M. da G. C. (2007 a). *The Orient-Express or the Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process*. In: P. Ilieva-Baltova; K. Petrova (Eds.). *Psycholinguistic Studies. Papers in honor of Prof. Dr. Tatiana Slama-Czacu*. Sofia: Riva, 127-150. Também neste volume (9º capítulo).
- Pinto, M. da G. C. (2007 b). In: J. Arabski (Ed.). *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*. Katowice: University of Silesia, 113-122.
- Pithers, B. 2001. An aspect of vocational teacher's cognitive style: field dependence-field independence. *Australian & New Zealand Journal of Vocational Education Research*. **9(2)**: 47-60. [NCVER, November 2001].
- Pithers, R. T. 2002. Cognitive learning style: a review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*. **54(1)**: 117-132. Retrieved, on 20-05-2005, from [http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vae&vol=54&issue=1&year=2002&article=9\\_Pithers\\_JVET...](http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vae&vol=54&issue=1&year=2002&article=9_Pithers_JVET...)
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. **11**: 129-158.
- Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. **27(2)**: 263-278.
- Seliger, H. W.; Vago, R. M. (Eds.). 1991. *First language attrition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shehadeh, A. 2004. Review of *Portraits of the L2 user*, V. Cook (ed.). Multilingual Matters. Clevedon, 2002, 347 pp. (Second Language Acquisition) ISBN 1-85359-587-7. *System* (Book reviews) **32**, 283-286.



- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. Referred to by C. A. Chapelle (2004: 596).
- Summerville, J. (1999). Role of awareness of cognitive style in hypermedia, *International Journal of Educational Technology* Articles. **1(1)**. Retrieved from <http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v1n1/summerville/> , on 18-05-2005.
- Wenden, A. L. 1999. An introduction to metacognitive *knowledge* and *beliefs* in language learning: beyond the basics (Commentary). *System*. **27**: 435-441.
- Withnall, A. 2005. Older learners: Challenging the myths. In: M. da G. C. Pinto; J. Veloso (Eds.). *University programmes for senior citizens. From their relevance to requirements*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 85-100.
- Witkin, H. A.; Oltman, P. K.; Raskin, E.; Karp, S. A. 1971. *A manual for the [Group] Embedded Figures Test[s]*. Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press. Referred to, among others, by: Hansen and Stansfield (1981: 354), Kahtz and Kling (1999: 414), B. Pithers (2001: 49), R. T. Pithers (2002: 119).
- Wyss, R. 2002. Field independent/dependent learning styles and L2 acquisition. *The weekly column*. Article 102, July 2002 (4 p.). Retrieved from <http://web.uvic.ca/~jdurkin/edd401/Field%20Dependent-Independent.htm>, on 17-02-2006.
- Zobl, H. 1995. Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistics*. **16(1)**: 35-56.



# The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process

1. If learning is presumed to be more effective when there is no mismatch between the learning and teaching style (see Connelly n.d. a; n.d. b; Felder 1993; Felder & Silverman 1988), then the relationship between learning and teaching cannot be disregarded in any kind of curriculum content, or in any discussion on the learning process. In Felder's words, for example, "[s]tudents whose learning styles are compatible with the teaching style of a course instructor tend to retain information longer, apply it more effectively, and have more positive post-course attitudes toward the subject than do their counterparts who experience learning/teaching style mismatches." (Felder 1993: 1).

With regard to learning styles from a perceptual point of view, we may also read that about 65% of the population correspond to visual learners, around 30% to auditory learners and only 5% to kinesthetic learners (see, among others, Brown 1998: 1). If that is the case, then teachers should be attentive to it and take those data into consideration when they teach (see Connelly n.d. b: 3). As for students, they should also know how to convert the teachers' way of transmitting the contents into their own perceptual style (see Felder & Silverman 1988: 680; Felder & Brent 2005). The way notes are taken in the classroom may be a good way of observing how each learner operates this conversion in order to take as much cognitive advantage as possible of the teaching-learning relationship (see Day 1980).

Therefore, bearing in mind the learning process, teachers must not only be aware of the different learning styles they are faced with (as for this concept see Brown 1998; Connelly n.d. a; n.d. b, Felder 1993; Kang 1999; Felder & Brent 2005:58, 63; Montgomery 1995; Oxford 2000), and of their own styles too, but must also be proficient enough in their domains of expertise to be able to convey the expected contents using the most suitable methods. In other words, teaching methods should match learning styles based on teachers' training

and knowledge (see, among others, Connelly n.d. b: 1, 3; Felder 1993<sup>1</sup>; Felder & Brent 2005: 62; Montgomery 1995).

**1.1.** Learning processes and learning styles in general, and also in foreign/second language learning, are very often associated with learning (and teaching) strategies (see Felder & Brent 2005: 67; Oxford 2000: 1, 3, 4; Skehan 2002: 2; Stynes *et al.* 2004), which are in turn to be linked to metacognitive and cognitive strategies (Oxford 2000: 3), in short to metaknowledge (see Felder & Silverman 1988: 680; Bereiter & Scardamalia 1989: 376, 377, 388 regarding intentional learning<sup>2</sup>), to metacognition, having to do with the abilities to reflect on one's own thinking (see Healy 1999: 313). In this particular case, the learning setting, metacognition is linked to the ability to reflect on one's own learning process (see Felder & Brent 2005: 62 ff.; Pithers 2002: 118, 129<sup>3</sup>), taking the most advantage of prior knowledge and experience when faced with new information in a constructivist way (see Stynes *et al.* 2004: 1) In fact, teachers who are aware of their own learning styles are certainly more sensitive to the heterogenous learning profiles they have before them, and are more likely to teach in a more flexible way, balancing the different modalities of presentation of contents in order to profit as much as possible from their cognitive implications (in this respect see Day (1980), and Day (1988) on the effect of alternative representations). Teachers and learners, or teachers as learners too, are thus expected to develop in the course of their lives/careers a progressive capacity of self-reflection and metacognition in respect to their teaching/learning activities (see Bereiter & Scardamalia 1989; Felder & Brent 2005: 69; Montgomery 1995<sup>4</sup>) leading to a cognitive flexibility (see Healy 1999: 334; Pinto 1996: 330; Pithers 2002: 125)<sup>5</sup>, which will enable them to

<sup>1</sup> In this regard, Felder (1993: 4) states: “[t]he systematic use of a small number of additional teaching methods in a class may therefore be sufficient to meet the needs of all of the students [...]”. See also Felder & Silverman (1988: 675).

<sup>2</sup> The term “intentional learning”, as it is used by Bereiter & Scardamalia (1989: 363) refers to “cognitive processes that have learning as a goal rather than an incidental outcome.”

<sup>3</sup> For more details on concepts such as cognitive learning style, cognitive abilities, learning strategies, and cognitive style flexibility, see, among others, Pithers (2002: 117, 118, 125).

<sup>4</sup> See also in this respect *Learning Strategies*. Retrieved May 4, 2005, from <http://tip.psychology.org/strategy.html>. (1 page)

<sup>5</sup> “Cognitive flexibility theory focuses on the nature of learning in complex and ill-structured domains. Spiro & Jehng (1990, p. 165) state: «By cognitive flexibility, we mean the ability to spontaneously restructure one's knowledge, in many ways, in adaptive response to radically changing situational demands ... This is a function of both the way knowledge is represented

shift from one teaching/learning alternative to another, depending on the circumstances<sup>6</sup>.

Yet, in spite of the fact that teachers must do the best they can to match their teaching methods/styles with the different learning styles (see Felder 1993: 4-6; Felder & Brent 2005:62), it should be highlighted, according to Felder & Brent (2005: 62), that “[t]he optimal teaching style is a balanced one that sometimes matches students’ preferences, so their discomfort level is not too great for them to learn effectively, and sometimes goes against their preferences, forcing them to stretch and grow in directions they might be inclined to avoid if given the option.”<sup>7</sup>.

**1.2.** In fact, we may show a particular preference for a certain learning style probably in consequence of our (cognitive) constitution. However, it should be stressed that each dichotomous learning style dimension (sensing/intuitive, visual/verbal, inductive/deductive, active/reflective (passive), and sequential/global) is to be seen as different *continua* and not as categories which may be incompatible (see Connelly n.d. a: 1; Felder 1993: 2).

---

[...] and the processes that operate on those mental representations [...]»” (*Cognitive Flexibility Theory* (R. Spiro, P. Feltovitch & R. Coulson), retrieved May 4, 2005, from <http://tip.psychology.org/spiro.html> (p.1 of 2)).

<sup>6</sup> This ability to shift from one alternative to another also means that teachers must master and take advantage of the knowledge they have acquired through their multiple life experiences. In addition, the cognitive flexibility comprehending a metacognitive component also has to do with the process of self-knowledge (see Lemieux & Sánchez 2001: 91). Indeed, as Lemieux et al. state, “«metacognition» [...] is the possibility of a person to be able to reflect on the mechanism of his/[her] own reflection.” (Lemieux et al. n.d.:7). In the learning domain, teachers’ self-knowledge will help to promote a deeper knowledge of the learners, allowing a more harmonious relationship between the “subject” and the “object”, the “agent” and the “environment”, of a pedagogical situation (see Lemieux & Sánchez (2001: 89), quoting Legendre 1988).

<sup>7</sup> As Felder (1993: 4) reminds us, “the point [with regard to accommodating teaching styles to learning styles], however, is not to determine each student’s learning style and then teach to it exclusively but simply to address each side of each learning style dimension at least some of the time.” In this respect, Kang (1999: 3) writes: “Thus, teaching methods need to be varied to help students develop the flexible use of both hemispheres by helping students perceive information in both an analytical [...] way and a relational [...] way. Also, teachers should balance classroom opportunities for students with different learning styles by selecting and designing activities for a variety of sensory modalities and brain-hemisphere strengths [...].” Kang’s words are to a certain extent connected with the concept of neuroplasticity, which, as Connelly asserts, “holds considerable promise for education” (Connelly n.d. b: 2).

This means that we can not exclude the idea that a certain learning/teaching style preference may give place to another one with time due to changes operated in the learning environment, namely in a learner-centred educational environment aimed at achieving learner potential (see Stynes *et al.* 2004: 1; Pithers 2002: 125).

As “[s]ome of the responsibility for learning must rest with the learner[s]” (Summerville 1999: 1), it is then important to teach them to pay attention to the different styles, to make them aware of their own learning style and also sensitive to the importance of making conversions in the sense of translating the style of the teaching process they are faced with into the style which corresponds to their learning profile.

**1.3.** Notions such as “individual differences”<sup>8</sup> (see Day 1977; 1979; Felder & Brent 2005) and “own rhythms” (Boulinier 1989) are also to be considered in this context. This means that, as a result of the individual differences and of the different rhythms which characterize human beings, each one of us is expected to know and accept his/her own rhythm as well as others’ rhythms and differences. Indeed, each human being owns a different rhythm, and we have to admit, accept and respect it when we deal, among other things, with communication (see Boulinier 1989: 4; Felder & Brent 2005: 67).

According to Michelle Boulinier, the better one masters his/her own rhythm, the better one seizes and follows the rhythms of others, accepting that we are different. And communication lies in that acceptance<sup>9</sup>.

**1.3.1.** In the “act of communication”, still following M. Boulinier’s way of thinking, we look for what we do not possess, for what we are not. Communication is a movement which consists of giving first, in order to search and receive later. But, the act of giving first demands the awakening of the desire to receive. And behind that desire lies the interest it was necessary to cause in the other. If there is no interest, if there is no desire, the act of communication cannot take place. Communication lies, therefore, in difference, a difference we accept in the name of the enrichment it will bring us, and, in this present context, in

---

<sup>8</sup> For a critical review on cognitive styles and individual differences in abilities, see *Cognitive/Learning Styles*, retrieved May 4, 2005, from <http://tip.psychology.org/styles.html>, p. 1 of 2.

<sup>9</sup> Gret Haller (2000: 64), also interested in communication, asserts that “the path to oneself cannot be found except through others”, and extrapolates this way of thinking to “the search for identity in the area of language”, which relies on “openness to other languages” in order to render communication possible.

the name of one of the outstanding situations of communication: the teaching-learning relationship. Finally, as the author adds, the movement of giving in order to search and receive later goes beyond mere communication because it touches the essence of life. And she states: “je donne de moi, je projette, ainsi je fais de la place pour recevoir ce que l’autre va projeter.” (Boulinier 1989: 4).

**1.3.2.** Nowadays, rhythm deserves another kind of attention because learners, in particular young people, deal with “tools”/materials which require more accelerated rhythms (see Healy 1999: 43, 45, 332; Connelly n.d. a: 1; n.d. b: 1)<sup>10</sup>.

In this regard, we can, for example, ask how young learners can conjugate the accelerated rhythms which they are now used to with the rhythm required by the reading of literary books<sup>11</sup>.

Are young people receptive to the idea of converting “devouring” into “relishing”? (In this respect, see Healy 1999: 55, 331-332.)

**2.** Taking as point of departure the acceptance of others and of ourselves in a teaching-learning relationship, i.e., in a relational flexibility, our attention must now be drawn to the two travelling metaphors proposed in the title concerning the learning process.

When we travel we are naturally open to other languages, to other cultures and to other identities, so the travelling metaphor is especially relevant in the case of the foreign language learning process because language, culture and identity are linked together in a very particular way (on this topic see Siguan 2004; Smekal 2000: 23; Truchot 2000: 12; Van Staa 2000: 24; Weingartner 2000: 22).

<sup>10</sup> In learning terms, this accelerated rhythm represents a real challenge for teachers. Today, among curriculum subjects, Humanities is perhaps experiencing the most challenging moments of all (Landow 1995: 153-201, namely pp. 160 and 178). It is however relevant to call the attention to the fact that we should not “pursue technology for the sake of technology” (Connelly (n.d. b: 3), because “technology is a tool to use for purposes that lie beyond the technology.” (Connelly n.d. b: 1).

<sup>11</sup> Comparing the reading of literary books with “fast-food” literature, Jean-François Manier (n.d.) draws our attention to the irreplaceable richness of the book: “ses lenteurs, [...] ses pesanteurs”. And he writes that it is this, above all else, which renders the book “une liberté qui dure”.

**2.1.** As the two selected means of travel – the Orient-Express and Inter-Rail – are different, if we compare them to teaching and learning styles, they may lead us to think of a *continuum* which, in terms of the mode of participation (facilitated by the presentation), ranges from active to passive (see Felder & Silverman 1988: 675).

Nevertheless, as the dichotomous learning style dimensions are *continua* and not either/or categories (Felder 1993: 2)<sup>12</sup>, “[a] student’s preference on a given scale (e.g. for inductive or deductive presentation) may be strong, moderate or almost nonexistent, may change with time, and may vary from one subject or learning environment to another.” (Felder 1993: 2). This is a very important point because it helps us not to see the dichotomous learning style dimensions as crystallized ones, with one style for all, forever, throughout life<sup>13</sup>.

**2.2.** The Orient-Express is naturally linked to a reality where “everything is there”. This means that the traveller does not have to concern him/herself with anything. Everything has been thought for him/her beforehand. Someone else has done the work. The traveller only needs to be ready to receive and to be guided. For some, here “reality exceeds dream”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Without going into details, we may add that styles may be seen from the point of view of perception/understanding of information and from the point of view of its organization/presentation. (See Felder & Silverman 1988: 675.) Those who prefer a certain style are certainly likely to use it more frequently. Nonetheless, it is important that one is not only aware of his/her own style but also masters other people’s preferences in order to compensate whenever it is necessary. (As for teaching techniques which should “suffice to accommodate the learning styles of every student in the class”, see Felder & Silverman (1988: 675), as well as Day (1980; 1988) with respect to teaching from notes and alternative representations.)

We could still add that teaching and learning style dimensions may be seen as depicting a “mirror movement” which is concerned with the way information is presented (visual or verbal) and received (visual or auditory), perspectivated, having to do with the type of perspective which is provided on the information presented, and understood (global or sequential), as well as with the type of information which is emphasized by the instructor (concrete or abstract) and preferentially perceived by the student (sensory or intuitive), with the organization of presentation (inductive and deductive), with the kind of student preference to process information (active and reflective) and with the mode of student participation facilitated by the presentation (active and passive). (Felder & Silverman 1988: 675; Connelly n.d. b: 2).

<sup>13</sup> See Pithers (2002:125), based upon Hayes & Allison (1998), as for “a good possibility that cognitive style is, indeed, ‘malleable’ over the long term.”

<sup>14</sup> In the original: “A realidade supera o sonho.”. See: *Orient-Express. De Veneza a Paris, à bordo do Reidos Trens*. Retrieved: October 12, 2004, from [http://members.tripod.com/~everton\\_herzer/orientexpress.htm](http://members.tripod.com/~everton_herzer/orientexpress.htm) (p. 3 of 7).



From a cultural perspective, the Orient-Express offers the best there is in Europe. Travellers are faced with facilities which are not specific to the countries it goes through; they are, on the other hand, the best Europe has to offer.

From the language point of view, it is not surprising that the crew, as mediators, speak the languages or the language, namely English, usually chosen in the case of such tourism<sup>15</sup>. (On the use of a “lingua franca”, see Haller 2000: 64-65; Haug 2001<sup>16</sup>; Leuprecht 2000: 37; Lüdi 2000: 72; Ponterotto 2004; Slama-Cazacu 2004; Smekal 2000: 23; Van Staa 2000: 24.) And if luck is on their side, travellers may even meet members of the crew who can speak their native languages. So, travellers on the Orient-Express are not supposed to, nor do they need to have an enterprising spirit.

**2.2.1.** This is not, however, synonymous with being passive in the sense of being inert<sup>17</sup>. It goes without saying that someone who chooses the Orient-Express as a means of travelling will certainly not be unaffected by the trip. And if it is his/her first time, then it will undoubtedly constitute a new, unforgettable and rich experience.

We know, for example, that nowadays we are constantly exposed to a great amount of information, and, as Healy (2000: 171) reminds, “Data Is Not Knowledge” (“DINK”). This means that, from the point of view of the constructivist learning theory, when exposed to information of different

<sup>15</sup> A cultural kind of tourism in Fortuna’s (1999) terminology. See Fortuna (1999: 64) as for the distinction between “post-tourist” and “cultural tourist”. For the former, any activity or goods should be consumed, abandoned and then replaced by another one. In this perspective, any act of tourism is at first essentially for enjoyment and only later educational. For the latter, the act of tourism is first of all educational and then for enjoyment.

<sup>16</sup> It seems worth repeating Haug’s words in this regard, i.e. the most penalised are both those who only speak English and those who do not speak English.

<sup>17</sup> It all has more to do with the mode of participation (Felder & Silverman 1988: 675, 678), which is characterised by hearing and seeing rather than doing (see Wartella & Jennings 2000: 37), and not with “passive” in the sense of reflective, opposed to active, if we take into account the way of processing information (see Connelly n.d. a: 1; Felder 1993; Felder & Silverman 1988: 675). For Felder and Silverman, “«Active» signifies that students do something in class beyond simply listening and watching, e.g., discussing, questioning, arguing, brainstorming, or reflecting. Active student participation thus encompasses the learning processes of active experimentation *and* reflective observation. A class in which students are always passive is a class in which neither the active experimenter nor the reflective observer can learn effectively.” (Felder & Silverman 1988: 678).

kinds, “the learner constructs new knowledge through a process of relating new information to prior knowledge and experience” (Stynes *et al.* 2004: 1), becoming an agent of a process of assimilation which contributes to the increase of his/her knowledge. But one who experiences that process is not always conscious of the act of knowledge s/he is accomplishing as an agent. We cannot, nonetheless, say that this is no more than a passive attitude (see Stynes *et al.* 2004: 1). One is perhaps only seeing and hearing rather than doing (Wartella & Jennings 2000: 37). In fact, in opposition to the active behaviour which corresponds to a profile of a learner who learns by doing, “trying things out”, s/he may be instead “processing introspectively” (Felder 1993: 3). Thus, as an agent, s/he is always active. The term “passive” when attributed to the behaviour of those who choose the Orient-Express should then be mainly concerned with the mode of participation.

**2.2.2.** Generally speaking, we could claim that the Orient Express version is closer to the traditional teaching method – consisting of the transmission of knowledge by means of lectures –, which does not always give the student the opportunity to intervene in an active way (see Connelly n.d. b: 2; Felder & Silverman 1988: 678). That is to say, although bearing in mind what Felder (1993) highlights for learning style dimensions, from the lecture format we expect that students will be more reflective (passive), doing the processing in their heads; more intuitive, preferring theories and interpretations of factual information; more verbal, preferring spoken or written language; and more sequential, linking in a linear way the different individual steps<sup>18</sup> (see Connelly n.d. a: 1). And probably that they will prefer to begin by (general) principles in order to deduce consequences and applications (deductive style) (see Felder 1993: 1-2).

**2.3.** The Orient-Express may be compared with Inter-Rail. Anyone who chooses the Inter-Rail travels with ordinary people and wears ordinary clothes. In other words, s/he is not expected to wear evening clothes in the dining car as happens with those who travel on the Orient-Express: “The king of the trains. The train of the kings” according to a slogan of the 1920s<sup>19</sup>. To choose Inter-Rail modality implies to travel on normal trains, in ordinary carriages,

---

<sup>18</sup> As for sequential preference of learners opposed to the global preference and the lecture characteristics, see Connelly (n.d. b: 2).

<sup>19</sup> In the original: “O rei dos trens. O trem dos reis. ”. See note 14 (p. 2 of 7).

sometimes full of people and goods, where cleanliness, lighting and heating may leave a lot to be desired. The Inter-Rail traveller, who has organised his/her trip, is expected to be attentive to every movement of other travellers, to do his/her best to make him/herself understood by the native speakers of the different countries s/he is crossing taking advantage of his/her different language knowledge, very often combined with gestures as complementary cues. Moreover, s/he is supposed to interpret every cultural signal and, among other things, to be attentive to the station of the place s/he wishes to visit in order not to miss it<sup>20</sup>. What is more, the Inter-Rail traveller gets acquainted with the different populations through a direct contact. S/he is the protagonist, the *origin* of everything. S/he organises his/her programme. Finally, s/he does his/her best to attain the goals s/he has in mind and to solve any problem which may arise.

**2.3.1.** This second kind of traveller learns by him/herself, doing, practising, not excluding the “trial and error” possibility (see Brown 1998: 1; Smith & Curtin 1998: 219). S/he learns by experiencing, acting and using different types of cues. Depending on their way of handling information, some do not like to ask for anything and prefer to use maps – they are perhaps more visual than verbal; others, on the other hand, add to the maps every bit of information they can get by asking passers-by. In other words, they mix both types of input (visual and verbal). That is, in contrast to the Orient Express travellers, they take advantage of a more enterprising and “débrouillard” spirit as they are mainly inducing from what has been observed (see Felder 1993: 5).

**2.3.2.** As for the Inter-Rail version, we could say that it is more suitable for those who are more active, who prefer learning by doing, using the information which is available (see Healy 1999: 297<sup>21</sup>); more sensing, preferring facts and data; more visual, preferring maps, diagrams and images; and possibly more sequential, preferring “presentation of material in a logically ordered progression” (Felder & Silverman 1988: 679), rather than global, “tak[ing] in information in seemingly unconnected fragments and achiev[ing]

<sup>20</sup> As for the relevance of diversity and use of different languages, see Leuprecht (2000: 38, 39), as well as Cecchini (2000: 60), Grin (2000: 68-69), and Strubell (2000: 74).

<sup>21</sup> In this regard, it is worth quoting Healy: “Research on learning has demonstrated that students understand best, remember ideas most effectively, and think most incisively when they feel personally responsible for getting meaning out of what they are learning instead of waiting for a teacher to shovel it into them.” (Healy 1999: 297).

understanding in large holistic leaps” (Felder 1993: 3)<sup>22</sup>. (See Connelly, (n.d. a: 1), and also Levelt (1982) as for cognitive styles and spatial descriptions.) They may prefer a kind of learning which goes from facts and observations in order to infer underlying principles (inductive style) (see Felder 1993: 1-2, 3).

From the point of view of cultures and languages, the Inter-Rail traveller does not get in touch with homogeneous or artificially constituted groups; s/he gets in touch with real populations which are the perfect examples of different identities and cultures (see in this respect Cecchini 2000: 60; Strubell 2000: 74). We could then say that this sort of traveller is more likely to be at the active end of the passive-active *continuum* referred to before. (See mainly Felder & Silverman 1988: 675.) Yet, though Inter-Rail travellers may be placed at the active end of the above-mentioned *continuum*, it must be added that they do not necessarily constitute a homogeneous group in terms of learning styles/strategies.

**3.** Let us now consider the implications of certain (cognitive) patterns/ (processing) modes with regard to (foreign) language learning and how they may be considered as far as the two travelling metaphors are concerned.

**3.1.** On the one hand, I would like to mention the patterns which Day (1977) described based upon her (psycho)linguistic experiments. She proposed two (cognitive) profile patterns: the “language-bound” (LBs), the ones who “report what the language allows, not the actual stimulus events” and the “language optional” (LOs), the ones who “are able to use language rules or set them aside, depending on task demands.” (Day 1977: 5B). In addition, it may be suggested with Day that “LBs have trouble mimicking certain foreign-language words [...] while LOs mimic it [a Lithuanian word] accurately. [...] LBs have trouble learning to speak and understand foreign languages (although they may be able to read them satisfactorily), while LOs reach fluency readily (although they may make some grammatical errors).” (Day 1977: 5D). Besides, “LBs seem to be so supremely “tuned” to the structure of their language that they have difficulty in changing its rules.” (Day 1977: 5D)<sup>23</sup>. The description made by Rebecca Oxford (2000: 1) about “the very different behaviors or strategies that individual students use to learn a new language” suggests a similar reasoning.

<sup>22</sup> In fact, global learners are less numerous (28%) vs. sequential learners (71%) (Connelly n.d. a:1).

<sup>23</sup> For more details on the different ways to view LB-LO distinction, see Day (1979).

**3.2.** On the other hand, I would like to point out a (language) dimension of learning style which in a certain way shares some aspects with the latter two patterns, i.e., field independence vs. dependence<sup>24</sup>, naturally co-existing with other dimensions of (language) learning style (see Oxford 2000: 1-3)<sup>25</sup>.

However, it is relevant to bear in mind that the forementioned patterns cannot be considered exceptions to the idea that the dichotomous learning style dimensions are *continua* and not either/or categories (see Felder 1993: 2). And Pithers (2002: 124) reinforces this way of thinking as follows: “in any group there will usually be individual learners who exhibit FD [field dependence] and FID [field independence] strength in various degrees.”

The above quotation from Pithers about FD and FID modes, which may also be taken into account with regard to Day’s LB-LO patterns (see Day 1977; 1979), is very appropriate when we wish to look at the Orient-Express and Inter-Rail as two metaphors concerning the learning process, namely foreign language learning. Even though the two modes of travel may at first sight be seen as opposite extremes of a passive-active *continuum* in the sense of the mode of participation facilitated by the presentation of information (Felder & Silverman 1988: 675), we cannot assert without any restrictions that the Orient-Express mode is the metaphor of the lecture format: the usual non-active example of learning situations characterized by being reflective (passive), intuitive, verbal and sequential (Connelly n.d. b: 2), and more suitable to profiles which are, among others, verbal/analytical and less socially influenced (see Kang 1999: 3; Pithers 2002: 121).

**4.** In regard to foreign/second language learning, it is certainly not so risky to present the two modes of travel as two possible learning environments in which individuals may show, with time, different degrees of preference on the dichotomous learning style dimensions according to their profiles.

---

<sup>24</sup> Basically, as Pithers (2002: 118-119) mentions, “[i]n a field dependent mode, an individual’s pattern recognition is strongly dominated by the holistic organisation of the total perceptual field with its parts being perceived as ‘fused’. In contrast, in the field independent mode of perceiving, the individual is more likely to see the parts of the field as distinct from the organised ground (Witkin et al. 1971, p. 4).” Summerville presents the following definition of field dependence/independence: “Field Dependence/Independence – The degree to which an individual’s processing of information is effected by the contextual field.” (Summerville 1999: 3).

<sup>25</sup> See also Skehan (2002: 1) as for the area of (foreign) language aptitude, which comprises four aptitude components: phonemic coding ability, grammatical sensitivity, inductive language learning ability, and associative memory.

If we take Day's LB-LO distinction, we may hypothesize that language-optional (LO) will be less verbal/analytical, less field independent, less compatible with traditional teaching instruction (see Kang 1999: 3), as well as less dependent on language rules when they need to communicate in another language. They naturally take advantage of cues which are more independent of language structure. In a certain way, we may suggest that they conjugate some of the features of FD and FID modes. On the one hand, they may be more receptive to social context (and closer to FDs), but on the other hand they may be more self-directed (and closer to FIDs) (see Kang 1999: 2; Pithers 2002: 121), they may use language more easily, for example out of a classical setting, since it is difficult to give them direct instructions outside the classroom (Kang 1999: 4) . (See also Summerville 1999: 10.)

To look at FD (field dependence) dimension as a *continuum*, and thus to learners as exhibiting FD and FID strength in various degrees (see Pithers 2002: 124), also helps us to see Inter-Rail as a way of travelling which covers a wide range of possibilities in that dimension. Nonetheless, we could perhaps suggest that, as the Inter-Rail traveller takes on the role of protagonist when compared with the Orient-express travellers, s/he shows a profile which is closer to a FID individual. Indeed, FID learners tend to work independently, are more self-directed and so less dependent on external instructions. But, as s/he is also the mentor of his/her programme, s/he has to show developed social skills and be receptive to external instructional support in order to attain his/her goals and profit as much as possible from direct communication with others. And these are actually FD features. To conclude, in my opinion, Inter-Rail travellers are expected to compensate more thoroughly both aspects of the FD dimension, making certainly use of their learning flexibility (see Kang 1999: 4).

So, it is my belief that Inter-Rail corresponds to the modality which accommodates the most important points of the highlighted patterns/dimensions regarding second/foreign language learning. That is, Inter-Rail offers the travellers the possibility of developing a flexible use of analytical and global processing, i.e., of both hemispheres (see Kang 1999: 3). This means that it would offer the opportunity to "perceive information in both an analytical (field-independent) way and a relational (field dependent) way." (Kang 1999: 3). Finally, Inter-Rail as a learning environment metaphor is also a good example of the matching of teaching styles with learning styles. Moreover, we could suggest that Inter-Rail is closer to a questioning attitude (see Summerville 1999: 10) because individuals who tend to work independently

seem to be more receptive to external resources than to instructional support (see Summerville 1999). Furthermore, in the case of second/foreign language learning, the conjugation of verbal/analytical facilities and self-directed attitudes with the interest in people and the preference for socially oriented situations, which require direct communication with others, is doubtless a key factor in this context.

#### 5. To what extent can we then say that one style is better than another?

To what extent can we say that an active learner excels a passive/reflective one?

Indeed, we do not possess the same learning styles and teaching styles are not always the most suitable (see, among others, Connelly n.d. b: 2; Felder 1993: 1 ff.).

Thus, if we expect graduates to present an enterprising, critical, creative, and cooperative spirit, they should not rely exclusively on the transmission of information<sup>26</sup>.

Education should, in fact, be seen as a process in which learners should build an understanding of the world based upon their interactions and experiences (see Resnick 2000: 174), rather than only “as a process of transmitting information from teacher to learner” (Resnick 2000: 174), which would correspond to the lecture format referred to before. Finally, as Connelly reminds, a larger percentage of learners are active (67%) as opposed to the reflective (passive) ones (32%), i.e., those whose profile is compatible with the lecture format (see Connelly n.d. a: 1; Montgomery 1995: 2<sup>27</sup>). Actually, Montgomery (1995: 2) asserts: “67% of the students learn best actively, yet lectures are typically passive.” This cannot be forgotten by those who are in charge of education policies and by teachers in order to achieve the learning/teaching success they look for.

**5.1.** We know that not everybody deals the same way with, for example, foreign languages and that methods for teaching foreign languages are expected to match possible cognitive/learning patterns/styles as far as possible

<sup>26</sup> See Connelly (n.d. b: 3), Resnick (2000: 174), Roschelle *et al.* (2000: 79), Shields & Behrman (2000: 13), and Wartella & Jennings (2000: 37-38) about active and passive perspectives towards learning mainly when the new technologies are taken into consideration.

<sup>27</sup> As for the percentages of the other learning styles (sensing, visual, global) vs. the percentages of lecture characteristics (intuitive, verbal, sequential), see Connelly (n.d. a: 1), and Montgomery (1995: 2).

in order to be successful (see Day 1977: 5D). For some learners may profit more from a bottom-up approach and others from a top-down one depending on their particular way of processing information and rely to different degrees on the lower or higher levels of the structure of their language (see Day 1977), at university level each student should already present a special ability to compensate in terms of the learning process. Indeed, students at higher education levels are already expected to be self reliant, taking advantage of the metacognitive abilities they should have developed in the course of their studies<sup>28</sup>.

If, when students choose a course, they were sure of their options, it would probably be the case that teachers were faced with groups of learners with more or less homogeneous profiles, and would experience fewer problems. But that is not always the case (see Day 1982; Felder 1993: 4; Pithers 2002: 122; Summerville 1999:11, as for the role of FD/FID on overall job performance) if we think of Felder's words on the diversity of scenarios which may occur at the level of an individual's learning style preference (Felder 1993: 2). More research needs naturally to be done in this domain.

**5.1.1.** In spite of the fact that the lecture format has stood the test of time and sometimes been unfairly criticised, the new technologies of communication<sup>29</sup> have certainly intensified the discussion about the issue "lecture format". (See Connelly n.d. a: 1; Landow 1995: 157, 170; Montgomery 1995).

Consequently, the teacher has never been so exposed as now to the challenge of balancing the traditional methods with the new ones based upon the new technologies.

**6.** Should learners' age be under discussion, then we might suggest that active learning (see Brown 1998: 2) may probably be the most suitable throughout

---

<sup>28</sup> See Landow (1995: 160 ff.) as for the effect of hypertext on students. For more details on focus on higher education, see *Learning Styles*, retrieved: October 4, 2004, from [http://www.stu-dyskills.soton.ac.uk/studytips/learn\\_styles.htm](http://www.stu-dyskills.soton.ac.uk/studytips/learn_styles.htm). Yet, it is never too much to stress that teachers should be aware of the different learning styles they have before them and try to accommodate their teaching to the learners who present profiles which are less close to theirs (see Felder 1993: 5, 6).

<sup>29</sup> It is important to bear in mind, using Connelly's words, that "[t]o pursue technology for the sake of technology falls short of the mark." (Connelly n.d. b: 3).



life. When older people wish to update their knowledge<sup>30</sup>, by means of a “self actualisation” (“actualisation de soi”) (Lemieux & Sánchez 2001: 85), they also want, as the authors assert, to acquire a competence which allows them to increase their well-being, at the physical as well as at the psychological and social levels. Besides, based upon their metacognitive abilities, they try to draw conclusions from their life experiences (see Lemieux & Sánchez 2001: 85) and to know how their thinking works (Lemieux 199[6]) (see Lemieux & Sánchez 2001: 92). We are therefore faced with a questioning attitude (problem-finding) (see Bereiter & Scardamalia 1989: 375, 377) – a feature of wisdom – which goes beyond mere problem solving: a feature of science<sup>31</sup>. In this regard, “intentional learning”, which for Bereiter & Scardamalia (1989: 363) “refer[s] to cognitive processes that have learning as a goal rather than an incidental outcome”, may be the most suitable term to translate this attitude towards the object of knowledge as well as from the point of view of the agent of that process – the “lifelong learner” –, i.e., the one who elects learning as a “top-level goal” in his/her life (Bereiter & Scardamalia 1989: 362).

7. From what has been said so far, we see the importance of creating minds which are likely to be critical and creative, to know themselves, to share their knowledge with others in a cooperative way (see Oxford (2000: 2) as for second language learning), to get a certain distance from their environment and to raise questions instead of uniquely solving problems.

As we all know, it is easier to be a good student than a brilliant one; it is easier to get correct answers in exams than to have original ideas or show higher levels of critical and analytical abilities.

Finally, it must be said that neither questioning nor wisdom are dependent on age. “Lifelong learners”, if we wish to take Bereiter and Scardamalia’s term, differ from the other learners more in terms of the way they experience learning than in terms of the moment they undertake the process of learning.

<sup>30</sup> We can hypothesize, following Bereiter & Scardamalia (1989: 362), that in this case we are faced with a “lifelong learner”. If that is the case, then this term should be applied to “someone who has a lifelong *commitment* to learning”. In other words, “[t]he lifelong learner treats learning itself as a valued part of life and structures other activities in life so that they will serve learning.”. Learning is then intended as a goal and not only as a mere curiosity or desire to study (see Bereiter & Scardamalia 1989: 362). Indeed, we are not talking about any kind of learning. We are referring to “intentional learning” (Bereiter & Scardamalia 1989: 363).

<sup>31</sup> Taken from one of A. Lemieux’s e-mail on gerontology addressed to the author (April 2003).

In conclusion, in this domain as in other ones where interpersonal relations are present, it is important to know how our thinking works and to highlight as far as possible the role of metacognition and cognitive flexibility. The better we know ourselves, the better we should know others and, regarding the learning process, be able to look at their profiles as a plurality of learning style dimensions which may take different degrees throughout life.

## REFERENCES

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. 1989. Intentional learning as a goal of instruction. In: L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 361-392.
- Boulinier, M. 1989. Le rythme et l'espace chez l'être humain. *Lettre d'Information. Association Langage Lecture Orthographe*. 7: 3-4.
- Brown, B. L. 1998. *Learning styles and vocational education practice*. ERIC. Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Practice Application Brief. Retrieved: April 9, 2005, from <http://www.cete.org/acve/docs/pab00007.pdf>. (2 pages).
- Cecchini, M. 2000. Linguistic diversity: a contribution to education for democratic citizenship. *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 57-61.
- Connelly, J. O. n.d. a. *Learning styles vs. teaching styles*. Retrieved: October 4, 2004, from <http://www.sosu.edu/cidt/briefs/tb1.htm>. (2 pages).
- Connelly, J. O. n.d. b. *Beyond the technology*. Retrieved: April 11, 2005, from <http://www.sosu.edu/cidt/briefs/beyond.htm>. (4 pages).
- Day, R. S. 1977. Systematic individual differences in information processing. In: P. G. Zimbardo; F. L. Ruch (Eds.). *Psychology and life. Research frontiers section*. Glenview ILL: Scott, Foresman, 5A-5D.
- Day, R. S. 1979. Verbal fluency and the language-bound effect. In: C. J. Fillmore; D. Kempler; W. S.-Y. Want (Eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 57-84.
- 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.
- Day, R. S. 1982. *Language and Cognition*. Course of the Linguistics Institute of the Linguistic Society of America, Summer 1982 (June 21-July 2). University of Maryland.
- Day, R. S. 1988. Alternative representations. In: G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York: Academic Press, Vol. 22, 261-305.
- Felder, R. A. 1993. Reaching the second tier. Learning and teaching styles in college science education. *Journal of College Science Teaching*. 23(5): 286-290. Retrieved: May 13, 2005, from <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Secondtier.html>. (7 pages).
- Felder, R. A.; Brent, R. DATA Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*. 94(1): 57-72. Retrieved: May 5, 2005, from <http://www.ncsu.edu/felder-public/LearningStyles.html>. (p. 2). (*Learning Styles*: 3 pages).

- Felder, R. A.; Silverman, L. K. 1988. Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*. **78(7)**: 674-681. Retrieved: May 5, 2005, from [http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning\\_Styles.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html). (p. 1). (*Learning Styles*: 3 pages).
- Fortuna, C. 1999. *Identidades, percursos, paisagens culturais. Estudos sociológicos de cultura urbana*. Oeiras: Celta Editora.
- Grin, F. 2000. I. Introductory comments. In: F. Grin; G. Haller; M. Strubell. Round table: Social and economic factors promoting and inhibiting linguistic diversity [chairman of the round table Georges Lüdi]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 67-69.
- Haller, G. I. Introductory comments. In: F. Grin, G. Haller & M. Strubell. Round table: Social and economic factors promoting and inhibiting linguistic diversity [chairman of the round table Georges Lüdi]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 64-65.
- Haug, G. Linguistic aspects of the process of convergence at universities in Europe. Lecture presented at the *European Year of Languages 2001 Conference. Multilingualism and New Learning Environments*, organised by the Freie Universität Berlin and the European Language Council. Workshop 1 – Universities and language policy in Europe, Session 4: The implementation of language policies. Berlin, Freie Universität Berlin, 28-30 June 2001.
- Hayes, J.; Allison, C. W. 1998. Cognitive style and the theory and practice of individual and collective learning in organisations. *Human Relations*. **51**: 847-871. Referred to by R. T. Pithers. 2002. Cognitive learning style: a review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*. **54(1)**: 117-132 (p. 125). Retrieved: May 20, 2005, from [http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vac&vol=54&issue=1&year=2002&article=9\\_Pithers\\_IVET...](http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vac&vol=54&issue=1&year=2002&article=9_Pithers_IVET...)
- Healy, J. M. 1999. *Endangered minds. Why children don't think – And what we can do about it*. New York: Simon & Schuster.
- Healy, J. M. 2000. Five commentaries: Looking to the future. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. **10(2)**: 171-173. Retrieved: June 10, 2004, from [http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc\\_id=69787](http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787).
- Kang, S. 1999. Learning styles. Implications for ESL/EFL instruction. *FORUM*. **37(4)**: 6. Retrieved: May 19, 2005, from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no4/p6.htm>. (10 pages).
- Landow, G. P. 1995. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós Ibérica. Original: Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1992.
- Legendre, R. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Larousse. Referred to by A. Lemieux & M. Sánchez. 2001. La gérontologie versus la gérontagogie. In: A. Lemieux. *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92 (p. 89).
- Lemieux, A. 199[6]. The university of the third age: Role of senior citizens. *Educational Gerontology*. **21**: 337-344. Referred to by A. Lemieux & M. Sánchez. 2001. La gérontologie versus la gérontagogie. In: A. Lemieux. *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92 (p. 92).
- Lemieux, A.; Boutin, G.; Sanchez Martinez, M.; Riendeau, J. n.d. *The faculties of education in the traditional universities and the third age universities: A model of partnership*. Unpublished mimeography (9 pages). [This text has been referred to with the permission of A. Lemieux.].
- Lemieux, A.; Sánchez, M. 2001. La gérontologie versus la gérontagogie. In: A. Lemieux. *La gérontagogie: Une nouvelle réalité*. Montréal: Éditions Nouvelles, 73-92.

- Leuprecht, P. 2000. Keynote address: Linguistic diversity and democratic citizenship. *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 28-39.
- Levelt, W. J. M. 1982. Cognitive styles in the use of spatial direction terms. In: R. J. Jarvella & W. Klein (Eds.). *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics*. Chichester: John Wiley & Sons, 251-268.
- Lüdi, G. 2000. II. Second round of comments. In: F. Grin; G. Haller; M. Strubell. Round table: Social and economic factors promoting and inhibiting linguistic diversity [chairman of the round table Georges Lüdi]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 72.
- Manier, J.-F. n.d. *Éloge de la lenteur* [poem-postcard]. Le Chambon-sur-Lignon: Cheyne.
- Montgomery, S. M. 1995. *Addressing diverse learning styles through the use of multimedia*. ASEE/IEEE Frontiers in Education '95. Session 3a2. Multimedia 1. November 3, 1995. Retrieved: April 11, 2005, from <http://fie.engrng.pitt.edu/fie95/3a2/3a22/3a22.htm>. (12 pages).
- Oxford, R. 2000. *The role of styles and strategies in second language learning*. ERIC Digest. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Retrieved: April 15, 2005, from <http://www.ericdigests.org/pre-9214/styles.htm>. (6 pages).
- Pinto, M. A. 1996. Capacités métalinguistiques, bilinguisme et acquisition des langues étrangères. In: S. Contento (Ed.). *Psycholinguistics as a multidisciplinary connected science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress* (June 23-27, 1994). Cesena: Il Ponte Vecchio, Vol. II., 330-337.
- Pithers, R. T. 2002. Cognitive learning style: a review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*. **54(1)**: 117-132. Retrieved: May 20, 2005, from <http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vac&vol=54&issue=1&year=2002&article=9> Pithers JVET...
- Ponterotto, D. 2004. Linguistic democracy: *language or languages of contact in contemporary Europe*. In: M. da G. Pinto; J. Veloso (Eds.). *Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27-37.
- Resnick, M. J. 2000. Five commentaries: Looking to the future. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. **10(2)**: 173-175. Retrieved: June 10, 2004, from [http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc\\_id=69787](http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787).
- Roschelle, J. M.; Pea, R. D.; Hoadley, C. M.; Gordin, D. N.; Means, B. M. 2000. Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. **10(2)**: 76-101. Retrieved: June 10, 2004, from [http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc\\_id=69787](http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787).
- Shields, M. K.; Behrman, R. E. 2000. Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. **10(2)**: 4-30. Retrieved: June 10, 2004, from [http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc\\_id=69787](http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787).
- Siguan, M. 2004. Una política lingüística para Europa. In: M. da G. Pinto; J. Veloso (Eds.). *Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 13-25.
- Skehan, P. 2002. *Individual differences in second and foreign language learning*. 2002. Retrieved: April 19, 2005, from <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=91>. (2 pages).

- T. Slama-Cazacu. 2004. Paradoxe: protection de l'identité linguistique et usage d'une "lingua franca" en Europe? In: M. da G. Pinto; J. Veloso (Eds.). *Linguistic diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 3-12.
- Smekal, C. 2000. Opening Addresses [Abridged]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies* Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 22-23.
- Smith, R.; Curtin, P. 1998. Children, computers, and life online: education in a cyber-world. In: I. Snyder (Ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. London/New York: Routledge, 211-233.
- Spiro, R. J.; Jehng, J. 1990. Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: D. Nix & R. Spiro (Eds.). *Cognition, education, and multimedia*. Hillsdale NJ: Erlbaum. Quoted in *Cognitive Flexibility Theory* (R. Spiro, P. Feltovitich & R. Coulson). Retrieved: May 4, 2005, from <http://tip.psychology.org/spiro.html> (p. 1 of 2).
- Strubell, M. 2000. II. Second round of comments. In: F. Grin; G. Haller; M. Strubell. Round table: Social and economic factors promoting and inhibiting linguistic diversity [chairman of the round table Georges Lüdi]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 73-74.
- Stynes, P.; Declan, K.; Durnin, S.; Pathak, P. 2004. *Designing a learner-centred educational environment to achieve learner potential*. Ed-Tech 2004, Ireland [Fifth Annual Irish Educational Technology Users Conference, Tralee, 3rd-4th June, 2004]. Retrieved: April 13, 2005, from <http://www.ilita.net/EdTech2004/papers/stynes.doc>. (3 pages).
- Summerville, J. 1999. Role of awareness of cognitive style in hypermedia. *International Journal of Educational Technology*. [IJET Articles – v1,n1]. Retrieved: May 18, 2005, from <http://www.ao.uiuc.edu/ijet/v1n1/summerville/> (13 pages).
- Truchot, C. 2000. The conference and its context. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies* Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 5-18.
- Van Staa, H. 2000. Opening addresses [Abridged]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 23-24.
- Wartella, E. A.; Jennings, N. 2000. Children and Computers: New technology – Old concerns. *The Future of Children. Children and Computer Technology*. **10(2)**: 31-43. Retrieved: June 10, 2004, from [http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc\\_id=69787](http://www.futureofchildren.org/pubs-info2825/pubs-info.htm?doc_id=69787).
- Weingartner, W. 2000. Opening addresses [Abridged]. In: *Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Towards a framework for language education policies*. Proceedings. Innsbruck (Austria) 10-12 May 1999. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 22.
- Witkin, H. A.; Oltman, P.; Raskin, E.; Karp, S. 1971. *A Manual for the Group Embedded Figures Test*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Referred to by R. T. Pithers. 2002. Cognitive learning style: a review of the field dependent-field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*. **54(1)**: 117-132. Retrieved: May 20, 2005, from <http://www.triangle.co.uk/pdf/validate.asp?j=vae&vol=54&issue=1&year=2002&article=9> Pithers JVET... (pp. 118-119).





