

DA ESCRITA OU DE UM LONGO CAMINHO PARA UM POSSÍVEL FINAL BEM SUCEDIDO

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal)

Centro de Linguística da Universidade do Porto

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

Neste enquadramento, pretendeu-se dar a entender de uma forma breve e achada ajustada como se deve investir na escrita ao longo da vida para que nela se possam verificar níveis razoáveis de densidade de ideias e de complexidade gramatical/sintáctica quando são solicitadas produções escritas a pessoas em idades mais avançadas ou mesmo antes. Como a qualidade das produções escritas encontradas nas pessoas mais idosas pode estar relacionada com a qualidade das suas produções escritas quando eram adultos jovens, importa retirar daí os ensinamentos conducentes a um investimento a nível desta habilidade desde criança até essa idade e à criação do hábito na população em geral de uma prática continuada e diversificada da escrita.

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

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

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

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

This text attempts to provide as brief and as adequate a look as possible at writing over an average lifespan so that reasonable levels of *idea density* and *grammatical complexity* may be observed in texts written in later life as well as during adulthood.

As the quality of young adults' written production may be an indicator of what will happen later in life, it is important to do the best we can in terms of emergent literacy in early childhood and create good writing habits in the population in general.

Children should be familiar with writing as composition and not only as a mere mechanism. Hence, academic and play-based programmes should be combined, and the child as a whole, as well as different cognitive skills, and emotional and social systems taken into account.

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

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

Introdução

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

Quer isto dizer que não basta que, por exemplo, a criança conheça as letras e os sons, reconheça as letras e as palavras e domine o processamento fonológico (a este respeito, ver, entre outros: Bodrova & Leong (2007: 194 e 199); Zigler & Bishop-Josef (2006: 22), bem como Nicolopoulou, McDowell & Brockmeyer (2006: 125). Não obstante as referidas habilidades serem importantes e imprescindíveis em termos de literacia (emergente), elas não podem ser tidas por suficientes, porque nesse processo está em causa a criança num todo, envolvendo outras habilidades cognitivas, a sua constituição física, o seu estado afectivo-emocional e o seu grau de socialização (ver, a título ilustrativo, Zigler & Bishop-Josef 2006: 21-23). A pesquisa na área da literacia emergente sugere precisamente que há actividades no início da infância – que só podem ter em conta a criança num todo – que contribuem para o grau de sucesso que esta possa vir a ter na leitura e na escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 21).

Christie e Roskos (2006: 61) também adiantam que estudos dos anos oitenta do século pretérito, década em que se desenvolve o termo “literacia emergente” (Sulzby & Teale 1996: 727), mostraram que a observação e a interação com adultos e outras crianças, apoiadas em actividades quotidianas que envolviam a leitura e a escrita, propiciaram uma aprendizagem precoce destas habilidades. Manifesta-se de toda a pertinência sublinhar, como o fazem Sulzby e Teale (1996: 728), que a expressão *literacia emergente* fez transitar o foco de atenção da mera leitura para a literacia, com implicações inevitáveis também, como é natural, na escrita. O contacto com o material impresso desde muito cedo, começando mesmo na criança de um e dois anos de idade (Sulzby & Teale 1996: 728), incute-lhe uma forma de estar perante a escrita que a faz decerto olhá-la, nessa altura ou mais tarde, numa perspectiva bem mais ampla do que a da simples decifração ou da mera escrita como habilidade motora e como mecanismo. É esse modo mais englobante de encarar a escrita e com ela a literacia que nos cumpre ressaltar neste texto. Ademais, partindo de ambientes propiciadores de um desenvolvimento precoce da literacia, podemos interrogar-nos, como o fazem Roskos e Christie (2007a: xi), até que ponto experiências de jogo ricas em literacia e em actividades que impliquem a linguagem “help shape literacy development in different ways at different times”.

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

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

Para poder prosseguir esta exposição sobre a escrita, socorro-me de Marcuschi quando adianta que a escrita, enquanto uma das modalidades de uso da língua assente

numa tecnologia, deve ser vista “dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (Marcuschi 2001: 37). Por outras palavras, a escrita não deve situar-se, seguindo esta fonte, num dos pólos de uma possível relação dicotómica que se queira estabelecer entre a fala e a escrita (ver Marcuschi 2001: 37).

1 – A produção escrita ao longo da vida

Por razões inerentes à escassez de estudos longitudinais respeitantes à produção escrita durante um longo período da vida e também por motivos de ordem pedagógica que se prendem com os objectivos deste texto, começo por eleger as variáveis linguísticas *densidade de ideias* e *complexidade gramatical/sintáctica*, com base no bem conhecido *Nun Study*: o estudo longitudinal efectuado numa população feminina constituída por freiras de conventos da congregação *School Sisters of Notre Dame* nos Estados Unidos da América (ver, nomeadamente: Kemper, Greiner, Marquis, Prenovost & Mitzner 2001; Lemonick & Park 2001; Snowdon, Greiner & Markesbery 2000; Snowdon 2003; M. da G. Pinto 2010). Por um lado, a densidade de ideias era definida, segundo Snowdon *et al.* (2000: 35), como “the average number of ideas expressed per ten words”; por outro lado, a complexidade gramatical/sintáctica, em conformidade com Burke e Shafto (2008: 422), seria obtida contando “different types of embedded clauses and of clauses per utterance” e iria, no dizer de Kemper *et al.* (2001: 229) e de Kemper e Sumner (2001: 315), “from simple one-clause sentences to complex sentences with multiple forms of embedding and subordination”. As variáveis linguísticas em foco foram analisadas nas autobiografias produzidas por uma parte da citada população em diferentes estádios da sua longa existência, interessando-nos especialmente nesta oportunidade os valores dessas variáveis nas autobiografias redigidas quando as suas autoras eram adultas jovens, na altura em que ingressaram nos respectivos conventos, e cerca de sessenta anos mais tarde (ver Kemper *et al.* 2001). Foram seleccionadas essas duas etapas da produção escrita desta população como marcos de referência porque nos poderão indicar as repercussões em idades avançadas do que se investiu, nas actividades linguísticas, em idades mais precoces e também porque podem mostrar que, finalmente, o tipo de investimento praticado até certa fase da vida não pode ser secundarizado.

As mencionadas variáveis remetem-nos de imediato para a escrita como modalidade de uso da língua que, ao assentar num planeamento prévio (Urbano 1999) e numa dedicação continuada a actividades que visem elevar os níveis de literacia, muito em particular em populações com graus de escolaridade não despidiendos (ver o caso do *Nun Study*), procura contrariar a tendência para tipos de produção textual-discursiva que, principalmente nas populações mais idosas, poderão vir a demonstrar propriedades particulares. Tais produções podem assim vir a caracterizar-se por: a) uma verbosidade tangencial (ver, entre outros: Arbuckle & Pushkar Gold 1993; Pushkar

Gold & Arbuckle 1995; James, Burke, Austin & Hulme 1998; Pushkar, Basewitz, Arbuckle, Nohara-LeClair, Lapidus & Peled 2000; Burke & Shafto 2008: 419); b) um discurso vago com predomínio do acessório sobre o essencial (ver: Rice & Meyer 1986; Pratt, Boyes, Robins & Manchester 1989; Tun 1989; Preti 1991; Morrow, Leirer & Altieri 1992; Radvansky & Curiel 1998; Frieske & Park 1999; Craik & Bialystok 2008: 575; Juncos-Rabadán, Pereiro & Rodriguez 2005; Burke & Shafto 2008: 419-420); c) o recurso a meios alternativos como a perífrase ou a circunlocução quando os mecanismos inibitórios também relacionados com a memória operatória já deixam de actuar como se esperaria, a nível do acesso ao léxico, a fim de impedir a ocorrência do conhecido fenómeno da palavra na ponta da língua (ver, a este respeito: Burke, MacKay, Whorthley & Wade 1991; Juncos Rabadán 1998: 13; Juncos Rabadán & Elosúa de Juan 1998; Juncos Rabadán, Elosúa de Juan, Pereiro Rozas & Torres Maroño 1998; James & Burke 2000; Díaz, Lindín, Galdo-Alvarez, Facal & Juncos-Rabadán 2007; Burke & Shafto 2008: 399 ss.); e d) uma sintaxe mais simples que pode resultar tanto de dificuldades de processamento (ver Burke & Shafto (2008: 425) e Craik & Bialystok 2008: 568-571), provavelmente mais em conformidade com uma memória de tipo processual, procedimental (ver Ferreira, Bock, Wilson & Cohen 2008), e menos de uma memória operatória, como de processos de controle que, com a idade, poderão não responder da forma pretendida (ver Craik & Bialystok 2008: 569 e 570).

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

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

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

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

A escolha das variáveis *densidade de ideias* e *complexidade gramatical/sintáctica* será tudo menos casual, porquanto ela contempla capacidades verbais distintas (ver Kemper & Sumner 2001: 313 e, sobre a sintaxe, Ferreira *et al.* 2008: 945): uma da ordem do conteúdo, do vocabulário, mais relacionada com a memória semântica, baseada especialmente na representação; e outra, relativa à sintaxe, mais relacionada com uma memória que requer mais controle cognitivo, como é o caso da memória episódica (ver Craik & Bialystok 2008: 578 e 591 e, para mais pormenores em torno da memória episódica, Tulving 1993). Ferreira *et al.* (2008: 945), por sua vez, num estudo sobre a memória e a sintaxe, consideram o conteúdo e o processo: o primeiro mais ligado ao sistema da memória declarativa e o segundo ao sistema de memória processual, procedimental. A interacção entre os processos de representação e de controle não deve, no entanto, ser depreciada quando está em análise a compreensão das mudanças cognitivas ao longo da vida também no que diz respeito às memórias (ver Craik & Bialystok 2008: 578-579).

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

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

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

2,4% possuíam o ensino superior, desde o bacharelato até ao doutoramento (ver p. 194 e nota 10, pp. 207-208, do documento constante da nota 1 deste texto).

Os valores apresentados revelam-nos que existem baixos níveis de instrução na população idosa do nosso país, em especial nas mulheres, e podem como tal impelir-nos a pensar também na escrita como uma habilidade rica em potencialidades, cuja prática deve ser inculcada desde cedo na nossa população para que, dentro de algumas décadas, ela se consiga equiparar a outras populações com produções escritas que (também) contenham, em níveis razoáveis, as variáveis *densidade de ideias* e *complexidade gramatical* acima focadas. A ser assim, é provável que os jovens de hoje, quando chegarem a idades mais avançadas, possam estar acostumados a conviver não só com a escrita dita tradicional, mas também com textos multimodais ou de outra índole em resultado do progresso da(s) tecnologia(s), o que vai também trazer por certo como consequência ajustamentos no que se passará então a entender por literacia (ver Christie & Roskos 2007: 225). Pérez Tornero (2007: 103) refere-se já, por exemplo, à literacia dos *media*, vendo-a não de modo isolado, mas como uma habilidade que implica e envolve outras literacias: a da leitura e da escrita, a audiovisual e a digital ou da informação. Acrescentaria, neste enquadramento, o papel que a prática da escrita, sem precisar todavia o tipo de escrita utilizado, tem vindo a ganhar com a comunicação mediada por computador. Com alguma compreensível precaução, MacArthur (2008: 259) adianta que “[t]he authenticity of the writing and the technology may also motivate students to write more”.

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

À primeira vista, pode parecer estranho dar uma panorâmica sobre a escrita que comece pelas fases mais tardias da vida. Espera-se porém que essa estranheza se possa vir a desvanecer ao deixar que a escrita fale por si na qualidade de habilidade de ordem (meta)cognitiva (ver, na vertente do desenvolvimento: Swayer & DeZutter 2007: 31;

Rowe 2007: 39; Pellegrini & Van Ryzin 2007: 71-72; Roskos & Christie 2007b: 95-96) que, porque não assente somente numa mecânica, numa habilidade motora (ver Vigostki 1996: 140 e 155), passa a requerer uma prática assídua que a torne, enquanto forma natural de expressão do pensamento, uma tarefa tanto necessária e relevante (Vigotski 1996: 156), como algo de necessário (Vigotski 1996: 155) durante toda a nossa existência.

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

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

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

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

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

Esta passagem de Andrée Girolami-Bouinier alerta para o que pode ocorrer na população mais idosa. Todavia, também nos obriga a ter de ver nela uma população muito heterogénea e passível mesmo de se distribuir por grupos designados através dos termos “young-old”, “old-old” e “oldest-old” (ver Bäckman, Small, Wahlin & Larsson

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

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

Ainda em Portugal, existe um Plano Nacional de Leitura (PNL)⁴ desde 2006 que, como o título indica, não confere à habilidade escrita o relevo que esta, a meu ver, terá de algum dia vir a merecer. Uma abordagem menos cuidadosa de qualquer plano dessa índole não deixa de correr o risco de levar a pensar que a leitura é uma habilidade que, de forma automática, prepara quem a pratica, independentemente da idade, para o exercício da escrita. A escrita não é naturalmente esquecida no Relatório Síntese do

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

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

⁴ Consultar, a este respeito, <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1>, acedido em 07-03-2010.

citado plano⁵, uma vez que nele surge como objectivo a referência à concretização de “medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita” (p. 1 de 10) e a criação de “instrumentos de avaliação [...] que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita” (p. 4 de 10). Não deixa de ser todavia um plano nacional de leitura em que a escrita corresponde essencialmente ao material impresso a ser descodificado no acto de ler.

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

2 – Que trajecto propor para uma escrita bem sucedida ao longo da vida?

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

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

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

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

Por sua vez, Bellin e Singer (2006: 102), no tocante à vida na América do século XXI, referem que, para que a vida seja plena e produtiva, a atenção deve, logo que possível, incidir sobre a habilidade de leitura enquanto “uniquely empowering skill and a prerequisite survival skill”. As habilidades cognitivas, nelas estando também incluída a literacia, não foram provavelmente desrespeitadas quando passou a ser uma medida política assegurar que cada criança se tornasse um leitor proficiente (ver Zigler & Bishop-Josef 2006: 21). Ademais, fundamentada em princípios científicos relativos ao desenvolvimento na infância, sobressai uma posição que defende que a educação precisa de ter o seu início cedo, a fim de que a criança possa chegar à escola com vontade de aprender e pronta para tal (ver Roskos & Christie 2007b: 87-91).

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

Recorrendo de novo a Zigler e Bishop-Josef (2006: 18-19), pode ler-se que esta viragem, que pretendia enfatizar o desenvolvimento cognitivo, não assentava em novos conhecimentos acerca do desenvolvimento da criança e da educação. Para estes pesquisadores, tratava-se antes de uma reacção a um acontecimento histórico: o

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

lançamento do Sputnik. A comparação entre a educação praticada na União Soviética e na América dos anos 50 do século XX foi inevitável e instalou-se dessa forma, seguindo Zigler e Bishop-Josef (2006: 19), uma batalha entre a política educativa que prevalecia até então, muito associada ao jogo e a uma visão da criança como um todo, e os interesses mais de ordem académica, mais centrados nos conteúdos, que se estimava que facilitariam em maior grau a aprendizagem da literacia pela criança.

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

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

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

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

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

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

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

Zigler e Bishop-Josef (2006: 22) vão mesmo mais longe na sua leitura sobre as finalidades da prática do jogo quando advertem que este também pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais como, designadamente, saber quando intervir numa conversa (controlar a tomada de vez), colaborar e seguir regras,

manifestar empatia, usar de auto-regulação, ter auto-confiança, dominar os impulsos e sentir motivação. Para Zigler e Bishop-Josef (2006: 23), os factores enumerados têm obviamente impacto no desenvolvimento cognitivo e são tão importantes para a aprendizagem da leitura como a capacidade de reconhecer letras ou sons.

Como justificar então o interesse pelo jogo e a importância que lhe é atribuída ao ponto de se fazer referência a uma pedagogia baseada no jogo (ver Johnson 2007: 136)?

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

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

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

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

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

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

Podem contudo encontrar-se, no jogo, estádios ao longo do desenvolvimento da criança (ver, nomeadamente, Westby 2000: 16). A referência a esses estádios torna inevitável o recurso a Piaget (1945/1976). Para este estudioso, ocorre, num primeiro momento, o jogo sensório-motor que a criança evidencia ao interagir através dos

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

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

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

Em relação às várias memórias, e continuando a ter presente o papel do jogo simbólico, se a memória semântica está associada à memória de palavras e de conceitos, as memórias processuais, procedimentais, às memórias de roteiros relativos ao modo como se desenrolam diferentes actividades e a memória episódica à experiência que se adquire com a forma como se vivem os acontecimentos, então, conforme prosseguem Westby e Wilson (s/d: 9), a memória episódica permite que o indivíduo, servindo-se das suas vivências, faça previsões, inferências, e, porque se encontra interligada à teoria da mente, cria-lhe igualmente condições para a partilha emocional (ver Westby & Wilson s/d: 9).

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

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

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

Dado que neste jogo mais sociodramático (ver McCune-Nicolich & Carroll s/d: 12) as crianças já negociam roteiros, com forte dependência de uma memória de tipo processual como foi referido, para além de papéis, recorrendo para tal à metacomunicação, Smith (2007: 10) reconhece que neste contexto a linguagem assume um papel particular porque passa a ser usada de um modo complexo. Para o autor, decorre da prática do jogo sociodramático o desenvolvimento de habilidades narrativas com repercussões naturalmente, assim é o meu entendimento, na leitura e na escrita, bem como na linguagem oral e na competência social (ver também Roskos & Christie 2007b: 85).

Efectivamente, Pellegrini e Van Ryzin (2007: 69-70) alertam para características do jogo simbólico extremamente interligadas com a literacia e com as narrativas, que poderão justificar o papel que estas últimas assumem como “primeiro” género de literacia com que a criança é confrontada na instrução escolar. Tais características, segundo estes estudiosos, são o comportamento descontextualizado, as relações entre o próprio e o outro, a substituição de objectos e as combinações sequenciais.

Smith (2007: 10) também realça a evolução da descontextualização motivada pelo jogo do faz-de-conta, assim como o desenvolvimento das habilidades narrativas. Por sua vez, Sawyer e DeZutter (2007: 22-23) adiantam que o papel do jogo na aquisição da literacia se exerce em três domínios: o das transformações simbólicas, o da linguagem do metajogo e o da competência narrativa. Na verdade, todos estes domínios preparam seguramente a criança para a escrita, na medida em que esta implica uma representação simbólica, e criam nela com certeza uma familiaridade com a produção e a compreensão da linguagem descontextualizada. A competência

narrativa apresenta, de facto, propriedades que não são alheias à escrita quando se pensa em especial na descontextualização em que ambas radicam. Westby (2000: 44) aproxima o jogo simbólico mais sofisticado da leitura e da escrita porquanto estima que todos “require the ability to comprehend and use language without the benefit of contextual support from the environment”. Em consonância com Sawyer e De Zutter (2007: 23), a linguagem da narrativa é descontextualizada porque “a narrative can be told anytime, to anyone, and understanding it does not require prior shared knowledge on the part of the speaker and audience”. Este modo de viver a narrativa repercute-se inevitavelmente na actuação da criança enquanto elemento do jogo que lida com os outros pares e que necessita de comunicar as suas ideias sem deixar equívocos, preparando desta maneira o terreno para a sua passagem a agente da comunicação escrita (ver Sawyer & DeZutter 2007: 31). Ademais, como continuam estes pesquisadores, as negociações explícitas presentes, por exemplo, no jogo sociodramático – o metajogo – também se revelam de importância quando estiver em causa o convívio com os textos orais e escritos, porque chamam a atenção da criança para aspectos da narrativa como a estrutura da história, o enredo e as personagens. Nesta perspectiva, Nicolopoulou *et al.* (2006: 125), quando abordam a relação entre o jogo, a narrativa e a literacia emergente, enfatizam o papel da aquisição das habilidades narrativas nos anos pré-escolares por constituir, na sua óptica, um fundamento essencial da literacia emergente.

Estes investigadores vão mais longe quando anotam que é importante, mas não suficiente, passar às crianças habilidades técnicas mais directamente relacionadas com a literacia, nomeadamente o reconhecimento das letras e das palavras e o processamento fonológico. Para os autores, as crianças têm de dominar habilidades linguísticas e cognitivas mais amplas, porquanto são importantes para que transitem da mera leitura-decifração para a leitura-compreensão (Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Em minha opinião, manifesta-se de toda a pertinência neste momento transcrever a seguinte passagem de Andrée Girolami-Boulinier: “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993a: 42). Torna-se, com efeito, um necessário a passagem à compreensão depois de a decifração ter passado o mais rapidamente possível a um procedimento automático. Por outro lado, é bom que não sejam exigidas interpretações quando não se sabe se a compreensão já foi atingida. Comungo pois do pensamento de Nuno Crato quando refere, relativamente à leitura, que no nosso ensino frequentemente se salta a etapa da compreensão e se pede aos alunos a interpretação de algo que ainda não perceberam⁷.

Retomando a descontextualização, que não deixa de andar associada ao processo de descentração (cognitivo e linguístico) em curso (ver Piaget 1979), sublinharia que a criança deve ser sensibilizada para um emprego da língua que seja descontextualizado

⁷ Ver p. 30 da entrevista a Nuno Crato conduzida por Sarah Adamopoulos publicada em TodosOsNomes »»nm#869»»entrevista. »noticiasmagazine 18.JAN.2009 (pp. 26-31).

e que, desde que contenha explicitamente toda a informação necessária, passa a não estar dependente da interação conversacional, do conhecimento implícito partilhado por vários e de pistas não-verbais (ver Nicolopoulou *et al.* 2006: 125). Afigura-se-me notório o termo “*décrochage*” usado por Schneuwly (1985: 182) para traduzir, na minha leitura, este fenómeno da descontextualização.

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

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

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

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

A origem socioeconómica das crianças é com frequência tida como um dos preditores mais fortes da diferença de desempenhos na escola (ver Bellin & Singer 2006: 102-103).

De facto, quando a criança vive em ambientes familiares ricos em interacções verbais – que não precisam de ser necessariamente de meios socioeconómicos elevados –, é natural que atinja níveis de vocabulário superiores e que produza estruturas fráscas mais complexas do que se essa situação não se verificar. Por outro lado, ler com a criança todos os dias também promove a aquisição da linguagem e joga favoravelmente no que respeita ao desenvolvimento da literacia e ao seu ulterior sucesso escolar (ver Bellin & Singer (2006: 103) e também Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constantine, Tarullo, Abigail Raikes & Rodriguez (2006) e, para uma leitura mais aprofundada a este propósito, Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson (1996); Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley (1998), assim como Sénéchal & LeFevre 2002).

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

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

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

Sénéchal *et al.* (1996 : 520), apoiando-se em estudos realizados, avançam que os livros para crianças contêm mais palavras raras (50%) do que, entre outros, os programas da televisão em *prime-time* com as inevitáveis implicações, designadamente

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

no seu vocabulário (ver, sobre a relação entre a exposição da criança à televisão e o ritmo de desenvolvimento da linguagem, entre outros, Christakis, Gilkerson, Richards, Zimmerman, Garrison, Xu, Gray & Yapanel 2009). Em contrapartida, sempre que os programas transmitidos são educativos – do tipo da *Rua Sésamo* –, é possível que se encontrem benefícios sobretudo se se encontrar, ao lado da criança, um dos progenitores que sirva de mediador na experiência visual/verbal em causa (ver Bellin & Singer (2006: 105) e Weber 2006: 180).

A panorâmica até aqui traçada em torno da literacia emergente faz-nos olhar criticamente as posições que defendem essencialmente a decifração, sob vários aspectos, como base para uma aquisição com sucesso da leitura e da escrita e colocar a ênfase devida em programas pedagógicos combinados.

Trabalhar a linguagem do modo como foi exposto, jogando com actividades representacionais que contribuem indubitavelmente para o seu desenvolvimento, poderá fazer-nos encarar a entrada na escrita como um prolongamento do que se investiu no oral.

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

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

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

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

Primeiro exemplo:

Produção oral

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

Produção escrita

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

Segundo exemplo:

Produção oral

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

Produção escrita

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

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

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

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

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

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

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

Os primeiros parágrafos, que passarei a partilhar com base em Franchi (2006: 12-13), de dois textos produzidos por dois alunos ajudarão a entender as questões colocadas e a concluir com Franchi (2006: 27) que o aluno do primeiro texto “exibe um controle de sua língua e de sua gramática muito superior ao da aluninha da redação

(2) [que] [...] [t]alvez tenha sido levada a fazer uma hipótese estereotipada do que seja um «texto» e se conteve nos clichês e na série de oraçõezinhas justapostas”.

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

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

.....

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

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

.....

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

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

Se o percurso de vida das crianças, dos jovens e dos adultos de variadas idades for um permanente diálogo vivo com a linguagem nas suas diversas manifestações e modalidades, estaremos seguramente perante indivíduos que, porque lêem e escrevem os mais diversificados géneros textuais, podem apresentar produções escritas com a diversidade de ideias e a complexidade gramatical que foram destacadas no início deste texto.

3 – Nota final

Neste longo caminho pela escrita, muito ficou por dizer, muito ficou subentendido e o pouco que foi transmitido que tenha, pelo menos, conseguido abrir algumas pistas a quem trabalha com esta habilidade. Chegar a uma idade adulta com uma produção escrita rica em vocabulário e conseqüentemente em densidade de ideias, bem como caracterizada por uma estruturação gramatical/sintáctica que ultrapasse a mera justaposição de orações, buscando outras modalidades mais complexas de traduzir a

ligação entre acontecimentos (ver, entre outros, Girolami-Boulinier 1993a: 100-103), só poderá acontecer se o diálogo com o material verbal se revestir da intimidade que este texto tenta preconizar. A escrita, enquanto composição, vive de muitas variáveis que se encontram em várias outras actividades que os seres humanos exercem e, por consequência, a sua prática não pode e não deve circunscrever-se a uma actuação hermética, despojada de tantas outras relações com o mundo que só contribuirão para a castrar.

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

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

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

Agradecimentos:

Agradeço ao João Veloso os comentários feitos à primeira versão deste texto.

Recebido em Abril de 2010; aceite em Maio de 2010.

Referências

- Arbuckle, T. Y.; Pushkar Gold, D. 1993. Aging, inhibition, and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **48(5)**: 225-232.
- Azeredo, Z. 2007. Envelhecimento e aprendizagem ao longo da vida. Comunicação apresentada na III Mesa-Redonda intitulada “Qualidade de Vida e Saúde Mental”, no âmbito das VI Jornadas de Saúde Mental no Idoso, realizadas no Porto (Faculdade de Medicina da Universidade do Porto), nos dias 28 e 29 de Março de 2007, organizadas pela CMStatus em colaboração com a Associação Portuguesa de Familiares e Amigos da Doença de Alzheimer.
- Bäckman, L.; Small, B. J.; Wahlin, Å.; Larsson, M. 2000. Cognitive functioning in very old age.

- In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Second Edition. Mahwah, N. J./London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 499-558.
- Bellin, H. F.; Singer, D. G. 2006. My magic story car: video-based play intervention to strengthen emergent literacy of at-risk preschoolers. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 101-123.
- Bereiter, C., Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*. **27**: 261-278.
- Berk, L. E.; Mann, T. D.; Ogan, A. T. 2006. Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 74-100.
- Bevort, E.; Frau-Meigs, D.; Jacquinet-Delaunay, G. ; Souyri, C. 2007. From Grünwald to Paris. Why media education? In: U. Carlsson; S. Tayie; G. Jacquinet-Delaunay; J. M. Pérez Tornero (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 p.), 37-47. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>, acessado em 18-09-2009.
- Bodrova, E.; Leong, D. J. 2007. Play and early literacy: a vygotskian approach. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 185-200.
- Burke, D. M.; Shafto, M. A. 2008. Language and aging. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/ Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 373-443.
- Burke, D. M.; MacKay, D. G.; Worthley, J. S.; Wade, E. 1991. On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults? *Journal of Memory and Language*. **30**: 542-579.
- Bus, A. G.; van Ijzendoorn, M. H.; Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. **65**(1): 1-21.
- Christakis, D. A.; Gilkerson, J.; Richards, J. A.; Zimmerman, F. J.; Garrison, M. M.; Xu, D.; Gray, S.; Yapanel, U. 2009. Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns. *Arch Pediatr Adolesc Med*. **163**(6): 554-558.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2006. Standards, science, and the role of play in early literacy education. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 57-73.
- Christie, J. F.; Roskos, K. A. 2007. Afterword. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 215-226.
- Craik, F. I. M.; Bialystok, E. 2008. Lifespan cognitive development. The roles of representation

- and control. In: F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds). *The handbook of aging and cognition*. Third edition. New York/Hove: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 557-601.
- Daneman, M. 1996. Individual differences in reading skills. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. II. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 512-538.
- De Lemos, M. 2002. *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy*. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Disponível na web em http://www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm, acessado em 06-06-2004.
- Díaz, F.; Lindín, M.; Galdo-Alvarez, S.; Facal, D.; Juncos-Rabadán, O. 2007. An event-related potentials study of face identification and naming: the tip-of-the-tongue state. *Psychophysiology*. **44**: 50-68.
- Elkind, D. 2001. Young Einsteins: much too early. *Education Matters*. **1(2)**: 9-15. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Eckler, J. A.; Weininger, O. 1989. Structural parallels between pretend play and narratives. *Developmental Psychology*. **25(5)**: 736-743.
- Ferreira, V. S.; Bock, K.; Wilson, M. P.; Cohen, N. J. 2008. Memory for syntax despite amnesia. Research Article. *Psychological Science*. **19(9)**: 940-946.
- Disponível na web em <http://download.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext?ID=121433741/PDFSTART>, acessado em 18-05-2009.
- Franchi, C. 2006. Mas o que é mesmo "Gramática"? In: C. Franchi; E. V. Negrão; A L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo "Gramática"?*. São Paulo: Parábola Editorial, 11-33.
- Frieske, D. A.; Park, D. C. 1999. Memory for news in young and old adults. *Psychology and Aging*. **14(1)**: 90-98.
- Girolami-Boulinier, A. 1983. Le langage...des 90 ans. *Communication et Langages*. 58: 29-37.
- Girolami-Boulinier, A. 1985. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*. 1(3): 370-377.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage ? Etude-prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*. **25(152)**: 443-459.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*. **27(157)**: 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1990. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*. **111(4)**: 315-318.
- Girolami-Boulinier, A. 1993a. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection « Que sais-je ? », N° 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Girolami-Boulinier, A. 1993b. A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*. **4**: 37-49.
- Girolami-Boulinier, A. ; Cohen-Rak, N. 1985. S.O.S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. **604(III)**: 6-14.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K.; Singer, D. G. 2006. Why play=learning: a challenge for parents and educators. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How*

- play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth.* Oxford: Oxford University Press, 3-12.
- Homer, B. D. 2009. Literacy and metalinguistic development. In: D. R. Olson; N. Torrance (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 487-500.
- James, L. E.; Burke, D. M. 2000. Phonological priming effects on word retrieval and tip-of-the-tongue experiences in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition.* **26(6)**: 1378-1391.
- James, L. E.; Burke, D. M. ; Austin, A.; Hulme, E. 1998. Production and perception of "verbosity" in younger and older adults. *Psychology and Aging.* **13(3)**: 355-367.
- Johnson, J. E. 2007. Commentary: play, literacy, and theories of instruction. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives.* Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 133-147.
- Juncos Rabadán, O. 1998. Involución y deterioro en el desarrollo del lenguaje. In: O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención.* Barcelona: Masson, 1-20.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R. 1998. Acceso léxico en la vejez. In: O. Juncos Rabadán (1998) *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención.* Barcelona: Masson, 21-45.
- Juncos Rabadán, O.; Elosúa de Juan, R.; Pereiro Rozas, A.; Torres Maroño, M. del C. 1998. Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Anales de Psicología.* **14(2)**: 169-176.
- Juncos-Rabadán, O.; Pereiro, A. X.; Rodríguez, M. S. 2005. Narrative speech in aging: quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language.* **95**: 423-434. Available online at www.sciencedirect.com.
- Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging.* **16(2)**: 312-322.
- Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: findings from the Nun Study. *Psychology and Aging.* **16(2)**: 227-239.
- Lemke, J. L. 1998. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer (Eds.) *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world.* Mahwah, N. J./ London: Lawrence Erlbaum Associates, 283-301.
- Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study.* Mankato, Monday, May 14, 2001. 9 p. Disponível na web em <http://www.time.com/time/printout/0,8816,999867,00.html>, acedido em 14-10-2008.
- MacArthur, C. A. 2008. The effects of new technologies on writing and writing processes. In: C. A. MacArthur; S. Graham; J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research.* New York/ London: The Guilford Press. Paperback edition, 248-262.
- Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização.* 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- McCune-Nicolich, L.; Carroll, S. s/d. *Development of symbolic play: implications for the language specialist.* Rutgers University. Mimeografia, 28 pp.

- Morrow, D. G.; Leirer, V. O.; Altieri, P. A. 1992. Aging, expertise, and narrative processing. *Psychology and Aging*. **7(3)**: 376-388.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*. **27(3)**: 203-225.
- Neuman, S. B.; Roskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*. **32(1)**: 10-32.
- Nicolopoulou, A.; McDowell, J.; Brockmeyer, C. 2006. Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 124-144.
- Pat Moeller, M.; Schick, B. 2006. Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*. **77(3)**: 751-766.
- Pellegrini, A. D.; Holmes, R. M. 2006. The role of recess in primary school. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 36-53.
- Pellegrini, A. D.; Van Ryzin, M. J. 2007. Comentario: cognition, play, and early literacy. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 65-80.
- Pérez Tornero, J. M. 2007. Media literacy. New conceptualisation, new approach. In Carlsson, U.; Tayie, S.; Jacquinet-Delaunay, G.; Pérez Tornero, J. M. (Eds.). 2007. *Empowerment through media education. An intercultural dialogue*. Nordicom at Göteborg University: The International Clearinghouse on children, Youth and Media in co-operation with UNESCO, Dar Graphit and the Mentor Association (258 p.), 101-114. Consultada versão impressa a partir da versão *online* disponível na web em: <http://mec.bethlehem.edu/Resources/Empowerment%20Through%20Media%20Education1.pdf>, acessado em 18-09-2009.
- Piaget, J. 1945/1976. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Sixième édition. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Arch. Psychol.* **XLVII(183)**: 237-249.
- Piaget, J.; Inhelder, B. 1966/1975. *La psychologie de l'enfant*. Collection «Que sais-je ?», N.º 369. Sixième édition. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pinto, L. C. 2005. Sobre educação não-formal. *Cadernos d'inducar*, Maio de 2005 (7p.). Disponível na web em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNE.pdf>, acessado em 30-11-2009.
- Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora, 69-94.
- Pinto, M. da G. C. 2002a. Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*. **15(2)**: 95-123.
- Pinto, M. da G. L. C. 2002b. O psicolinguista face ao interesse de que se revestem a aprendizagem ao longo da vida e as formas de intervir através da linguagem no idoso. *Revista da Faculdade de Letras do Porto - Línguas e Literaturas*. **XIX**: 467-490.

- Pinto, M. da G. L. C. 2005. O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos. *Revista da Faculdade de Letras do Porto – Línguas e Literaturas*. II Série. **XXII**: 337-372.
- Pinto, M. da G. L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP, C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, M. da G. L. C. 2010. A linguagem ao longo da vida. Que implicações de que gramática em que momento? In: A. B. Brito (Org.). *Gramática: História, Teorias, Aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 65-98.
- Pratt, M. W.; Boyes, C.; Robins, S.; Manchester, J. 1989. Telling tales: Aging, working memory, and the narrative cohesion of story retellings. *Developmental Psychology*. **25(4)**: 628-635.
- Preissler, M. A. 2006. Play and autism: facilitating symbolic understanding. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 231-250.
- Preti, D. 1991. *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise de conversação*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Prior, M. 1996. *Understanding specific learning difficulties*. East Sussex, U.K.: Psychology Press.
- Pushkar, D.; Basevitz, P.; Arbuckle, T.; Nohara-LeClair, M.; Lapidus, S.; Peled, M. 2000. Social behavior and off-target verbosity in elderly people. *Psychology and Aging*. **15(2)**: 361-374.
- Pushkar Gold, D.; Arbuckle, T. Y. 1995. A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **50B(6)**: 307-315.
- Radvansky, G. A.; Curiel, J. M. 1998. Narrative comprehension and aging: The fate of completed goal information. *Psychology and Aging*. **13(1)**: 69-79.
- Raikes, H.; Pan, B. A.; Luze, G.; Tamis-LeMonda, C. S.; Brooks-Gunn, J.; Constantine, J.; Tarullo, L. B.; Abigail Raikes, H.; Rodriguez, E. T. 2006. Mother-child bookreading in low-income families: correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*. **77(4)**: 924-953.
- Rice, G. E.; Meyer, B. J. F. 1986. Prose recall: Effects of aging, verbal ability, and reading behavior. *Journal of Gerontology*. **41(4)**: 469-480.
- Riley, K.P.; Snowdon, D.A.; Desrosiers, M. F.; Markesbery, W. R. 2005. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiology of Aging*. **26**: 341-347.
- Roskos, K. A. ; Christie, J. F. 2007a. Preface. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, vii-xiv.
- Roskos, K. A. ; Christie, J. F. 2007b. Play in the context of the new preschool basics. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 83-100.
- Rowe, D. W. 2007. Bringing books to life: the role of book-related dramatic play in young children's literacy learning. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early*

- childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 37- 63.
- Sawyer, R. K.; DeZutter, S. 2007. Improvisation: a lens for play and literacy research. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 21-36.
- Schick, B., de Villiers, P., de Villiers, J. ; Hoffmeister, R. 2007. Language and theory of mind : a study of deaf children. *Child Development*. **78(2)**: 376- 396.
- Schneuwly, B. 1985. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In J. P. Bronckart; V. John-Steiner; C. P. Panofsky, J. Piaget; B. Schneuwly; L. S. Vygostky; J. V. Wertsch. *Vygotsky Aujourd'hui*. Textes de Base en psychologie. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 169-201.
- Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: a study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. **27(2)**: 263-278.
- Sénéchal, M. ; LeFevre, J.-A. 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill : a five-year longitudinal study. *Child Development*. **73(2)**: 445-460.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. ; Hudson, E.; Lawson, E. P. 1996. Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*. **88(3)**: 520-536.
- Sénéchal, M.; LeFevre, J.-A. ; Thomas, E. M.; Daley, K. E. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*. **33(1)**: 96-116.
- Singer, J. L. 2006. Epilogue: learning to play and learning through play. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 251-262.
- Smith, P. K. 2007. Pretend play and children's cognitive and literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. In: K. A. Roskos; J. F. Christie (Eds.). *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*. Second Edition. New York and London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group, 3-19.
- Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: findings from the Nun Study. Supplement. *Ann Intern Med*. **139**: 450-454.
- Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 903, Issue Vascular Factors in Alzheimer's Disease, 34-38. Published online: Jan 30 2006. Disponível na web em <http://www3.interscience.wiley.com/journal/119038981/issue>, p. 2 of 12, acedido em 26-02-2009.
- Sulzby, E.; Teale, W. 1996. Emergent literacy. In: R. Barr; M. L. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 727-757.
- Tulving, E. 1993. What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*. **2(3)**: 67-70. Disponível na web em alicekim.ca/ET93.pdf, acedido em 31-03-2010.
- Tun, P. A. 1989. Age differences in processing expository and narrative text. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. **44(1)**: 9-15.

- Urbano, H. 1999. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In D. Preti (org.) *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*. 2.ª edição. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 131-151.
- Vigotski, L. S. 1996. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner; E. Souberman (orgs.). 5.ª edição 1994, 2.ª tiragem 1996. Tradução J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes. Título original: *Mind in society – the development of higher psychological processes*.
- Weber, D. S. 2006. Media use by infants and toddlers: a potential for play. In D. G. Singer; R. M. Golinkoff, and K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 169-191.
- Westby, C. E. 2000. A scale for assessing development of children's play. In: K. Gitlin-Weiner; A. Sandgund; C. Schaefer (Eds.). *Play diagnosis and assessment*. New York: Wiley, 15-57.
- Westby, C.; Wilson, D. s/d. *Promoting emergent literacy skills in deaf preschool children through play* (24 pp.). Texto citado com a autorização da primeira autora.
- Whitehurst, G. J. 2001. Young Einsteins: much too late. *Education Matters*. **1(2)**: 16-19. Referido por Zigler & Bishop-Josef (2006: 18).
- Zigler, E. F.; Bishop-Josef, S. J. 2006. The cognitive child versus the whole child: lessons from 40 years of Head Start. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play=learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press, 15-35.