

Maria da Graça Castro Pinto

Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita

Do CALE
a intervenções
e pressupostos
de ordem cognitiva
e neurológica

U. PORTO
Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CLAMP
Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

Com contribuição de João Veloso
Prefácio de Fernanda Ribeiro

Maria da Graça Castro Pinto

Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita

Do CALE
a intervenções
e pressupostos
de ordem cognitiva
e neurológica

U. PORTO
Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CLIMP Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

Com contribuição de João Veloso
Prefácio de Fernanda Ribeiro

**Nos bastidores da iniciação
à entrada no mundo
da escrita**

Autora: Maria da Graça Castro Pinto

Impressão e acabamento: Uniarte Gráfica, S.A.

Depósito Legal: 433477/17

ISBN: 978-989-99966-6-3

Tiragem: 300 exemplares - 1ª edição

Data de impressão: novembro 2017

Esta publicação contou com o apoio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e com a comparticipação financeira da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através do financiamento concedido ao Centro de Linguística da Universidade do Porto (UID/LIN/0022/2016) ao abrigo do Fundo de Reestruturação de Unidades 2016.

Prefácio	Pág. 5
Introdução	Pág. 11
Capítulo 1	
Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE	Pág. 21
Capítulo 2	
A passagem do oral à escrita sem conflitos	Pág. 47
Capítulo 3	
A familiarização da criança com o princípio alfabético. De intervenções a pressupostos de ordem cognitiva e neurológica	Pág. 109

Tendo recebido da Prof^a Doutora Maria da Graça Pinto o convite para prefaciar esta obra que tem a chancela editorial da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), entendi-o não apenas como uma gentileza para com a Diretora da FLUP, mas sobretudo como uma manifestação sincera de amizade e, por isso mesmo, decidi aceitar. Não sendo especialista na matéria sobre a qual versa o livro, foi porventura uma leviandade ter anuído ao convite, mas não tendo o prefácio de uma obra de ser um texto científico e especializado, decidi aceitar o repto na qualidade de “leiga” na matéria, dispondo-me a fazer uma leitura atenta da obra e a registar a impressão que a mesma me suscitou, propiciando o estabelecimento de conexões com a minha área de especialidade, a Ciência da Informação. É, pois, essa visão algo “impressionista” que aqui exprimo, já que outra mais analítica não teria competência para desenvolver.

A introdução da obra explica, de forma circunstanciada, a génese da mesma, as circunstâncias em que surgiu e as motivações para a sua elaboração, o porquê de integrar/reeditar um texto anterior (escrito em coautoria com o Professor Doutor João Veloso) e não deixa de referir as influências de que é devedora, designadamente a de Andrée Girolami-Boulinier, professora de ortofonia na Faculté de Médecine Pitié-Salpêtrière, em Paris, cujo livro, com o título original *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (CALE)*, Maria da Graça Castro Pinto e João Veloso traduziram e adaptaram ao português em 2006, numa edição também patrocinada pela Faculdade de Letras da

Universidade do Porto. Está, pois, bem patente na introdução a essência deste livro, não se justificando uma resenha no âmbito deste prefácio. Importa, contudo, realçar que o livro, para além do seu valor científico intrínseco, cumpre também uma função didática importante, que merece ser devidamente assinalada.

Os três textos que compõem a obra, todos eles centrados no processo que leva a criança a iniciar-se no mundo da escrita, conduzem o leitor por um caminho onde se revela uma análise técnico-científica, em termos linguísticos, que permite perceber de que forma a criança passa do registo oral para o registo escrito. Mas, para além disso, chamam a atenção para as condições e os contextos que, do ponto de vista cognitivo e neurológico, estão associados a esse processo. Foi, sobretudo, esta dimensão psicolinguística que me suscitou algumas reflexões, dada a proximidade com a questão da génese, processamento e registo da informação, que são aspetos centrais do meu campo de especialidade.

Partindo de uma definição de informação como “conjunto estruturado de representações mentais e emocionais codificadas (signos e símbolos) e modeladas com/pela interação social, passíveis de serem registadas num qualquer suporte material (papel, filme, banda magnética, disco compacto, etc.) e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multidireccionada” (Silva 2006: 25), encontramos nesta obra muitos pontos de contacto e até de relação interdisciplinar com a área da Ciência da Informação. Temos, por um lado, a questão da *linguagem*, codificação intrinsecamente ligada ao fenómeno/processo info-comunicacional e, por outro, a problemática da *memória*, que é indissociável desse mesmo processo – dois elementos cruciais na Ciência da Informação, que estabelecem pontes com a temática deste livro.

Segundo Jacques Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar informação, reenvia-nos em primeiro lugar para um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem

pode actualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas” (Le Goff 1984:11). Este autor, no verbete que assina no volume 1 da *Enciclopédia Einaudi* apresenta várias teorias relacionadas com o problema da memória, numa linha percetivo-cognitiva, da qual derivam as concepções “que põem a tónica nos aspectos de estruturação, nas actividades de auto-organização” e que levaram os cientistas a aproximar a memória de fenómenos diretamente ligados à esfera das ciências humanas e sociais (Le Goff 1984:12). Neste sentido, é pertinente invocar a posição de Pierre Janet que “considera que o acto mnemónico fundamental é o «comportamento narrativo» que se caracteriza antes de mais pela sua função social, pois que é comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objecto que constitui o seu motivo” (Janet, *ap.* Le Goff 1984:12), intervindo aqui a linguagem, também ela um produto social. Le Goff aproxima linguagem e memória e cita Henri Atlan: “A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de facto uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar entreposta quer nos outros quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória” (Atlan, *ap.* Le Goff 1984:12).

Esta linguagem, que existe antes de ser falada ou escrita, não é mais do que “o conjunto de representações mentais codificadas” – a *informação* –, que se gera no cérebro humano e que, potencialmente, irá ser comunicado e registado num suporte externo ao seu produtor, materializando-se em documentos (não é por acaso que Henri Atlan evoca as bibliotecas...).

A questão do registo das representações mentais (a sua memorização) é algo que ocorre antes de se verificar a exteriorização dessas mesmas representações mentais através da linguagem, pois o registo acontece, num primeiro momento,

na própria memória cerebral. É, por isso, natural e lógico, que se considerem os registos de informação nos mais variados suportes materiais (documentos) como memória da atividade humana e também não é de estranhar que a informática e a biologia tenham enriquecido metaforicamente o conceito de memória, falando na “memória central dos computadores” e referindo o código genético como “memória da hereditariedade”.

No conceito de memória está inegavelmente implícito o conceito de ‘informação’. O ato de memorizar necessita de algo para se poder consumir e a informação é esse algo, que se inscreve/regista, tanto na memória cerebral, quanto nas memórias “externas” ao agente que a produz, as quais se materializam em suportes do mais variado tipo, que vão desde a pedra dos tempos pré-históricos aos suportes digitais na atualidade. Ora neste registo está implícita a codificação, melhor dizendo, a linguagem, que na evolução da espécie humana começou por ser falada e só mais tarde passou a ter registo escrito.

O processo de iniciação da criança no mundo da escrita, de que esta obra trata, ajuda-nos a perceber o modo como a informação, fenómeno humano e social com uma génese cerebral e cognitiva, se processa, se regista/memoriza (em suporte interno e externo ao ser humano) e se comunica por meio de um código (a linguagem), oral ou escrito, incluindo as diversas formas de expressão (texto, som, imagem, gesto...). Assim, além da utilidade óbvia para linguistas e psicolinguistas, ela dá, pelo seu potencial de interdisciplinaridade, um contributo fundamental para outras áreas do saber, o que reforça a importância da sua publicação e justifica plenamente que a FLUP assuma a sua responsabilidade editorial.

Fernanda Ribeiro

(Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

Referências

Le Goff, J. 1984. Memória. In *Enclopédia Einaudi. Vol. 1 – Memória, História*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 11-50.

Silva, A. M. da. 2006. *A Informação: da compreensão do fenómeno e construção do objecto científico*. Porto: Edições Afrontamento / CETAC. COM.

Em 2006, Maria da Graça Castro Pinto e João Veloso publicaram, com a chancela da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), a tradução e adaptação ao português do livro de Andrée Girolami (Girolami 2006), com o título original *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture* (CALE), editado, já postumamente, pelas Editions du Papyrus, Montreuil, (Girolami 2001), embora já tivesse sido dado à estampa, pela primeira vez, em 1982. Nesse mesmo ano, em edição conjunta da FLUP e do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), publicaram também o texto *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE* (Pinto & Veloso 2006), como complemento para uma melhor compreensão da bateria de testes que integra o CALE.

A tradução e a adaptação ao português do CALE foram, então, consideradas relevantes porque se trata de um material que faculta, por um lado, uma perceção muito abrangente e profunda do que sustenta, antes e no início da escolaridade obrigatória, o desempenho verbal na criança, tida como um todo e não como um ser de que só se esperam bons resultados na aprendizagem da leitura, e, por outro lado, uma auscultação muito fina de aspetos associados à linguagem se analisados com base no método da prática da linguagem de Andrée Girolami-Boulinier (ver, no que respeita à sua adaptação ao português, Pinto 1994). O potencial desse método, que, supostamente, terá sido criado num primeiro momento para intervir no sentido quer de trabalhar o oral,

quer de prevenir o insucesso escolar aquando da aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se também patente quando usado como instrumento de análise das produções verbais da criança.

Atendendo a que ambos os títulos se encontram esgotados e são referências bibliográficas obrigatórias na unidade curricular *Aquisição da Linguagem* da Licenciatura em Ciências da Linguagem da FLUP, podendo ser simultaneamente de interesse para educadores, para professores do 1.º ciclo do ensino básico e para pais, acharam os autores oportuno reeditar, para já, o texto *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*, como parte de um livro que integra mais dois textos assinados pela primeira autora.

Voltar a publicar isoladamente o texto mencionado, se bem que com ligeiras alterações pontuais e seguindo o novo acordo ortográfico, não se afigurava uma boa medida, uma vez que muito pode ser recorrido em torno não só do que encerram o CALE e os muitos ensinamentos que podem ser retirados dos vários escritos de Andrée Girolami-Boulinier, designadamente os datados de 1984, 1987, 1988 e 1993, mas também do que suscitam, em termos de ligações a outros tantos autores e abordagens, por força do que representam enquanto recursos teóricos e práticos.

Quem lidou mais perto de perto com Andrée Girolami-Boulinier (A. G.-B.), *Docteur es Lettres et Sciences humaines, Docteur en Pédagogie*, professora de ortofonia na *Faculté de Médecine Pitié-Salpêtrière*, em Paris, ortofonista no *Hôpital de St Vincent de Paul*, também em Paris, não pode ter ficado indiferente ao seu modo de viver a língua, em particular a que era a sua, a língua francesa. Não admira, pois, que a *Mairie* de Issy-les-Moulineaux a tenha querido homenagear, em 2000, dois anos após o seu desaparecimento, colocando uma lápide junto da porta principal do edifício onde residiu durante meio século. Nessa lápide ficava como que eternizada uma faceta que facilmente se destacava do

seu estilo de estar na vida: “Faire vivre la langue française fut sa passion”.

De facto, a forma exímia como A. G.-B. vivia tudo o que se relacionasse com a linguagem e como incutia essa vivência a educadores e pais, enquanto professora ou amiga, e às crianças e aos idosos, na qualidade de terapeuta/ortofonista, era deveras notória.

Quer isto dizer que não foi só indiretamente que a primeira autora da tradução do *CALE* e do texto que agora se reedita estabeleceu uma relação de proximidade com o método de prática da linguagem de A. G.-B., tão promissor para um convívio pleno e espontâneo no atinente à linguagem, com as suas técnicas de leitura (indireta, semidireta e direta) inigualáveis pela sua eficácia, e com o seu tipo de pedagogia, conhecido pela pedagogia do imediatismo por objetivar uma rápida apreensão do funcionamento da linguagem, advogados e praticados por esta profissional única. A. G.-B. era, efetivamente, uma personalidade com um talento nato para atuar na área da reeducação da linguagem. Constituía um privilégio poder acompanhar a mestria com que corrigia deglutições atípicas e problemas de articulação socorrendo-se também da leitura indireta, como corrigia disortografias por meio da leitura direta silenciosa e como trabalhava o quadro do enriquecimento do nome, bem como os diversos termos da frase no quadro das funções. Tudo parecia demasiado simples quando se observava como intervinha nos vários casos e como transmitia autoestima às crianças que reeducava e aos pais que, sem dúvida, sob alguma ansiedade, seguiam as consultas. Para A. G.-B., era importante a presença de um dos progenitores nas sessões de reeducação. Isto porque eles também tinham de aprender a dar continuidade em casa ao seu modo de intervir. É que a ajuda que quisessem prestar aos filhos, independentemente da intenção que estivesse subjacente, não devia ser praticada com métodos diferentes daquele que ela adotava em reeducação. Ela não queria que

fossem praticados, em simultâneo, métodos distintos, já que do confronto entre métodos díspares poderiam não derivar os progressos esperados. Posta a situação nestes termos, passava a entender-se melhor a sua célebre frase: “Quem não está comigo está contra mim”.

Ao arrepio do que se possa imaginar, o contacto pessoal com Andrée Girolami-Boulinier antecedeu o conhecimento da sua obra. O primeiro encontro, perfeitamente fortuito, ocorreu num corredor do *Hôpital de Saint Vincent de Paul*, em Paris, em abril de 1979. A rápida troca de impressões então havida deu lugar a um imediato convite para almoçar em sua casa. Era o começo de uma colaboração que durou até que nos deixasse em 1998. Essa primeira passagem pela sua residência, porque muitas se lhe seguiram com durações, por vezes, longas porque dedicadas ao trabalho conjunto então encetado, perdura muito viva lá numa divisão muito especial de uma memória destinada a nada esquecer. Sem embargo, para que não restem dúvidas dessa visita, subsiste numa estante, num correr de livros da sua autoria, um exemplar de *La grammaire française en 20 leçons* (Girolami-Boulinier 1977) com uma dedicatória: “pour Maria da Graça Pinto / très amicalement / en attendant une collaboration future / AGB 12/4/79”. A propósito do título acabado de mencionar, importa acrescentar que A. G.-B. estava constantemente a repensar as suas posições em relação às matérias a que se devotava. Prova disso pode ser constatada na forma como, na edição de 1989, reformula o título da gramática em vinte lições e lhe passa a chamar *La grammaire langage en 20 leçons* (Girolami-Boulinier 1989), rótulo que responde sem equívoco e, por isso, com maior rigor ao que era a sua interpretação da linguagem.

Voltando à citada dedicatória, não se tratou de dedicar por dedicar. Bem pelo contrário. A colaboração estabeleceu-se e durou cerca de vinte anos, dela tendo resultado comunicações e artigos assinados por ambas.

Andrée Girolami-Boulinier deixou-nos há quase duas

décadas e, ao contrário do que se pode passar com outras pessoas com quem se cruza mais ou menos longamente na vida, é quase raro o dia em que, a propósito deste ou daquele tópico, não é convocado o seu nome, seja em aula, seja fora dela nos mais variados contextos. Para que tal se passe, só podem existir fundamentos válidos que o justifiquem. Ela foi e continua a ser uma fonte de inspiração e motivo para muitas reflexões à volta de tópicos que não podem deixar de cativar qualquer profissional da linguagem.

Nos últimos anos, em virtude de contactos mantidos, de modo regular, com colegas do Brasil que investigam na área da alfabetização, a atenção dedicada aos escritos de Andrée Girolami-Boulinier tem feito sentir com mais intensidade o seu alcance e extrair deles pistas para atuação ou para relacionamento com o que pressupõe a alfabetização como processo. As necessidades advindas das várias situações no terreno parecem ir encontrando a resposta esperada no seu método, nas suas técnicas de leitura e na sua pedagogia do imediatismo. Poderá afirmar-se que, quando bem trabalhadas, as suas propostas de pré-leitura, de pré-escrita e de prática de uma linguagem que demanda todo um trabalho de adaptação do oral à escrita serão os alicerces de uma entrada na escrita sem bloqueios e de uma promissora literacia futura. A visão ampla de A. G.-B. em relação às intervenções portadoras da sua marca e à maneira como o fez não deviam ser ignorados por quem se dedica a alfabetizar, ou seja, a alargar os horizontes da criança ao que a escrita lhe vai oferecer se lhe propiciarem os meios para aceder a essa modalidade de uso da língua com a preparação indispensável.

Todos estes argumentos legitimam a organização deste pequeno volume que objetiva interligar olhares que buscam, por vias distintas ou próximas das de A. G.-B., trazer ainda mais achegas para que a leitura e a escrita sejam recebidas pela criança com o mesmo à-vontade com que se acolhe um amigo.

Resta perguntar se a criança e o que a escrita lhe vier a outorgar não virão a tornar-se também futuros bons amigos. Seria bom que assim fosse.

A escrita desta pequena publicação não fica, contudo, a dever-se unicamente, no que se reporta ao que Skelton (1997: 126-128) designava por “contextual truth”, a Andrée Girolami-Boulinier. Outra grande especialista, professora e amiga, tem de ser neste momento lembrada de uma maneira muito clara. Trata-se de Hermina Sinclair, Professora da *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, que também já não está entre nós, mas que muito fez para que a teoria piagetiana se tornasse menos opaca, mais acessível mesmo a leitores minimamente iniciados nessas temáticas ou mais superficiais na sua forma de a ler, mercê da sua capacidade incomum de transformar, como só ela sabia, as matérias complexas numa prosa simples.

Sem o que com ela foi assimilado em matéria do desenvolvimento cognitivo da criança com as suas ligações à linguagem, os textos desta obra não teriam, por certo, conhecido os trajetos por que enveredaram. Sentir esse apoio teórico é reconfortante e traduz, ao mesmo tempo, uma maior confiança no que se tenta argumentar quando estão em causa conteúdos menos fáceis de gerir por serem, por natureza, profundos, porquanto congregam diferentes variáveis nem sempre objeto de um controle conjunto despido de riscos.

Se foram invocados os pressupostos cognitivos para explicar muito do que se passa no processo inicial de alfabetização, apesar de o seu papel não se limitar a essa etapa, também não foram ignorados os pressupostos neurológicos. Olhar para o assunto em debate sob um prisma neurológico terá, porém, outra amplitude se quem se arriscar a fazê-lo estiver mais próximo dessa área. Isto significa que outra personalidade, de nome Celso Renato Paiva Rodrigues da Cruz, tem obrigatoriamente de ser evocada neste contexto, visto que terá sido em grande parte

também “cúmplice” da ligação presente neste volume entre o linguístico, o cognitivo e o neurológico. Como falar do “território de Geschwind”, de papel tão relevante na leitura (e na escrita), sem possuir alguma noção do que representa neurologicamente essa área cerebral? É bom poder falar-se de zonas cerebrais como esta com base em conhecimentos que ultrapassem os que a simples leitura de textos pode levar a reproduzir.

A colaboração mantida durante aproximadamente vinte anos, entre meados da década de setenta e meados da de noventa do século passado, com o Professor Celso Cruz, então Diretor do Serviço de Neurologia e de Neurocirurgia do Hospital de S. João no Porto e Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, no Laboratório de Estudos da Linguagem do referido serviço, muito contribuiu para que viesse a ganhar corpo uma formação que passava a abraçar várias disciplinas e promovia, sem grandes esforços, uma análise da linguagem filtrada por várias lentes.

Trata-se, como não deve ressaltar estranho, de três individualidades muito diferentes nas suas formas de ser; no entanto, provavelmente por isso, deixaram marcas muito próprias num crescimento que se ia processando com origens inclusivamente em geografias diversas.

Neste volume, pequeno nas suas dimensões, estão os três presentes sob formas diversificadas, dado que a matéria nele tratada a isso se prestou. Nessa não ausência, poderá ser vista uma expressão de gratidão e também um singelo tributo.

A opção por *Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita* para título principal deste volume evidencia a preocupação da autora em fazer sentir que muito se passa, em várias frentes, antes dessa entrada para que ela se concretize com o sucesso esperado.

A completar o texto de abertura deste volume, “Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE”, encontra

o leitor dois textos:

- o primeiro, com o título “A passagem do oral à escrita sem conflitos”, ressalta a importância de as intervenções não deverem circunscrever-se ao código, ou seja, a chave para que a criança possa entrar no princípio alfabético, na medida em que essas intervenções devem ser efetivas em mais vertentes porque muito mais se espera da criança para lá desse código, uma vez que não se pretende preparar unicamente analfabetos funcionais;

- o segundo, com o título “A familiarização da criança com o princípio alfabético. De intervenções a pressupostos de ordem cognitiva e neurológica”, visa sensibilizar quem se dedica a acompanhar a criança em tarefas que podem vir associadas ao processo de literacia emergente para a necessidade de se conceber uma gradação, em função da idade com todas as suas implicações, nas atitudes desta face às solicitações que lhe são apresentadas. Destacam-se em especial, nesta ocasião, tarefas que visem a formação da consciência fonológica, que tem vindo a ser considerada um forte preditor no plano da aprendizagem da leitura.

O CALE, que consubstancia a abertura de pensamento de Andrée Girolami-Boulinier, serve de instrumento para validar uma imagem da criança mais global e para sublinhar o significado de intervenções de espectro mais alargado.

Objetiva-se, assim, que esta publicação seja um documento que conduza a um pensamento crítico na matéria que nela é tratada e que promova atuações que levem à formação de cidadãos que venham a compreender e a interpretar devidamente o que leem, bem como a redigir como se augura, não se deixando intimidar por essa(s) atividade(s).

A encerrar esta introdução, são devidos alguns agradecimentos. Num primeiro momento, impõe-se expressar a maior gratidão à Professora Doutora Fernanda Ribeiro, Diretora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por ter aceitado prefaciá-la esta obra, e ao Professor Doutor João Veloso, segundo

autor do texto que se reedita, por ter sido recetivo ao desafio lançado pela primeira autora para a sua nova publicação acompanhado de dois textos por ela especialmente redigidos para este volume, bem como pelos comentários que estes lhe suscitaram enquanto primeiro leitor.

Por último, à Faculdade de Letras da Universidade do Porto e ao Centro de Linguística da Universidade do Porto, UID/LIN/00022/2016 (FCT), um particular agradecimento pelos subsídios que tornaram possível esta publicação.

Porto, maio de 2017

Referências

Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e para a escrita. CALE*. Tradução e adaptação de M. da G. Castro Pinto e J. Veloso. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. C02. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Edição Original: A. Girolami. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus].

Girolami-Boulinier, A. 1977. *Une grammaire pour tous. La grammaire française en 20 leçons*. Crets de Champel, Genève : Téléditition S. A.

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. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (I) : 30-47.

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1989. *Une grammaire pour tous. La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection « Que sais-je ? » n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.

Pinto, M. da G. L. C. 1994. O método da prática da linguagem de A. G.-B. e sua adaptação ao português. In: M. da G. L. C. Pinto. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Col. Linguística n.º 3. Porto: Porto Editora, 41-68.

Pinto, M. da G. C.; Veloso, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e de pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Skelton, J. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*. 18(2): 121-140.

Capítulo 1

Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*

com João Veloso

Introdução

Para avaliar as aptidões da criança no fim da pré-escola e no fim do 1.º ano da escolaridade obrigatória no tocante à leitura e à escrita, Andrée Girolami[-Boulinier] ([1982]; 2001) concebeu, para os mesmos anos de ensino em França, uma bateria de testes designada por CALE, ou seja, as iniciais de *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*.

Esta bateria de testes, cuja tradução e adaptação ao português se encontra disponível a partir de agora (Girolami 2006) com o título *Controle das Aptidões para a Leitura e para a Escrita*, destina-se a avaliar a capacidade que a criança apresenta de reproduzir, depois de ter percecionado, compreendido e retido, material verbal de extensão e complexidade crescentes, bem como material não-verbal, em obediência a uma “correspondência esquerda-direita/antes-depois, a uma habilidade motora dos órgãos fonadores e da mão utilizada, a partir do estabelecimento da lateralidade” (Girolami 2001: 9; 2006: 4). Em síntese, como a autora refere, o CALE vai permitir avaliar a “perceção e realização, retenção, simbolização, a partir de uma pré-leitura,

*Este capítulo corresponde, com ligeiras correções, ao texto de Pinto, Maria da Graça Castro; Veloso, João. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: FLUP/CLUP.

de uma pré-escrita e de uma pré-linguagem escrita” (Girolami 2001: 9; 2006: 4).¹

Porque se nos afigura que, numa boa prática da linguagem escrita, quer sob a forma de leitura, quer sob a forma de escrita, não pode ser ignorado o particular envolvimento de diferentes aspetos de ordem linguística, quem aplicar este instrumento – de educadores e professores a terapeutas da fala ou linguistas (clínicos) – deve possuir conhecimentos de linguística ou estar sensibilizado para eles, para além de ter em devida atenção e respeitar na íntegra as instruções que acompanham o CALE. Quer isto dizer que a posse de conhecimentos de fonética e fonologia, de morfologia e sintaxe, de léxico e de análise textual – níveis linguísticos contemplados pelo CALE – contribui inevitavelmente para um melhor entendimento do objetivo das provas em causa, para uma apreciação mais científica dos resultados obtidos e ainda para o adequado acompanhamento ulterior da criança em função dos desempenhos encontrados.

Quando aplicado na íntegra, o CALE destina-se a crianças que se encontrem no fim da pré-escola e no fim do 1.º ano de escolaridade obrigatória. No caso da prova que tem em vista a narração de uma história representada num suporte pictórico (Teste 9; ver Figura 1 da página 28), esta também é aplicada às crianças do fim do 2.º ano de escolaridade. Na verdade, de acordo com a metodologia proposta por A. Girolami-Boulinier, é só a partir deste nível de escolaridade que se pede à criança que narre por escrito a história referente ao Teste 9, para além de ela também o ter de fazer sob forma oral. Justifica-se, de facto, que a narração escrita só seja solicitada no fim do 2.º ano de escolaridade obrigatória porque até então a tarefa da escrita pode requerer demasiado da criança em termos de soletração e

¹ Ao longo do presente texto, as citações de diversas passagens da obra de Andrée Girolami-Boulinier ocorrerão em tradução portuguesa da responsabilidade da primeira autora deste trabalho.

de grafia² – atividades que poderão sobrecarregar demasiado a memória de trabalho –, fazendo remeter para um segundo plano a atividade que nos interessa de facto avaliar, i.e., a narração por escrito da história. Convém assim que a criança já não se encontre demasiado “sobrecarregada” com esses processos integrantes da escrita – soletração e grafia –, os quais nessa altura já se devem ter tornado automatismos permitindo que ela se possa vir a ocupar sobretudo da escrita propriamente dita (Reece & Cumming 1996: 363). Não queremos com isto dizer que, no 2.º ano de escolaridade, a criança já não comete erros de ortografia. Queremos antes dizer que já não se encontra tão envolvida pelo que lhe exigem a operação de conversão fonema-grafema e o desenho correto das letras.

Deve mesmo acrescentar-se que a escrita representa uma tarefa pesada para a criança, inibitória em muitas circunstâncias, e que, como tal, só lhe devia ser solicitada quando ela já se sente menos constrangida pelas exigências de nível inferior inerentes a esta atividade (ver também a este propósito Reece & Cumming 1996: 363).³ Importa ainda realçar o que a criança deste nível de escolaridade é capaz de transpor para a escrita em função das atividades mentais que a tarefa requer.

Será que nesta altura a escrita, enquanto uma das modalidades de uso da língua, difere muito da fala, a outra modalidade desse uso (ver Marcuschi 2001: 25)? Fará sentido

² Neste texto, “grafia” corresponde ao inglês “*handwriting*”, i.e, designa o exercício motor associado ao ato de escrita manual. Exclui-se desta aceção qualquer julgamento de valor ou apreciação estética sobre a “perfeição” do resultado desta prática, normalmente associados ao termo “caligrafia”. Ver, a este propósito, Pinto (1998: 197 e segs.).

³ Assiste-se hoje, graças às novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), a uma utilização da comunicação por escrito que nos faz questionar se não iremos deparar no futuro com atitudes mais desinibidas por parte da criança em relação à prática da escrita. Acresce que a escrita mediada pelas TIC apresenta uma característica ausente das modalidades clássicas de escrita, a saber, a interatividade.

referir neste momento a distinção entre uma escrita em que está preferencialmente em causa um processo de “knowledge telling” – própria dos principiantes – e uma escrita em que já se recorre a um processo de “knowledge transformation”, usado pelos que manifestam proficiência na escrita? (Ver: Bereiter *et al.* 1988: 262 e segs.; Reece & Cumming 1996: 362.) Por outras palavras, será que se deve esperar uma grande diferença entre uma narrativa oral e uma narrativa escrita a este nível de escolaridade?

A fala e a linguagem à luz do CALE

Em relação à fala e à linguagem, torna-se de toda a relevância destacar a forma como o CALE avalia:

I. A repetição de *monossílabos com sentido, monossílabos sem sentido e não palavras polissílabas*

Para este efeito, pede-se à criança que repita cada um dos itens propostos depois de o ter ouvido com atenção. Estes itens incluem monossílabos (com sentido e sem sentido) e não- palavras polissílabas.

Exemplos:

Monossílabos com sentido: *mel* [mɛɫ]

Monossílabos sem sentido: *vub* [vub]

Não palavras polissílabas: *nuroli* [nuɾɔ'li]

No caso dos monossílabos com sentido (i.e., verdadeiras palavras monossilábicas da língua), os segmentos fonológicos ocorrem nas diversas posições silábicas em que a fonologia do português os admite, estando nomeadamente contemplados os *clusters* consonânticos admitidos em posição de ataque ramificado.

Já relativamente aos monossílabos sem sentido e às não-palavras polissilábicas, este material obedece a propriedades fonotáticas distintas. Os primeiros incluem quer monossílabos inexistentes enquanto palavras do português mas que respeitam as restrições fonotáticas da língua (em coda silábica, por exemplo, encontram-se somente realizações de /L R S/), quer monossílabos que, por violarem restrições como as referidas, nunca poderiam corresponder a palavras do português. Diversamente, as não-palavras polissílabas realizam cadeias sonoras que poderiam constituir palavras portuguesas, dado que respeitam todas as regras fonotáticas da fonologia desta língua.

Olhando a todos os itens que fazem parte deste material, verifica-se que todas as classes naturais presentes no inventário segmental da língua e todas as possibilidades de combinação fonotática admitidas pela sua fonologia encontram representação nas cadeias sonoras cuja repetição é pedida à criança.

O modo como a criança articula ou coarticula os itens que lhe são apresentados vai então permitir observar até que ponto ela apresenta uma (co)articulação correta dos sons ou revela, de acordo com Girolami-Boulinier (1982: 10) e a terminologia seguida pela própria autora (ver também Pinto 2006):

- omissões no início, no interior ou no fim de grupos fónicos (com a possibilidade de ocorrência de fins caducos ou grupos simplificados);
- adjunções devidas ou não à influência de um fonema vizinho;
- troca ou substituição de fonemas de forma sistemática ou aleatória;
- confusão de fonemas com sonoridades muito próximas ou com traços em comum;
- alterações na ordem de emissão de fonemas ou sílabas;
- repetições, hesitações, atropelos iniciais ou raturas no decurso da emissão de fala;

- e formas contraídas abusivas ou adjunções.

A diversificação das condições lexicais e fonotáticas a que obedece o material destes testes – isto é, a sua repartição entre palavras e não-palavras (monossilábicas e polissilábicas) e, nestas últimas, entre não palavras que respeitam as regras fonotáticas e as que não as respeitam – permitir-nos-á porventura verificar nas reproduções do material apresentado a interferência de diversas causas.

Por um lado, se se verificasse uma sistemática reprodução exata dos modelos apresentados – independentemente de eles constituírem ou não palavras da língua e de apresentarem ou não estruturas fonológicas bem formadas de acordo com a fonotaxe –, poderíamos estar em presença ou de crianças que respondem ao que se lhes pede porque entendem a tarefa, ou face a crianças que se encontram ainda muito dependentes de um processamento em que não são ativadas as componentes ligadas ao conhecimento fonológico (tais como o conhecimento das regras fonotáticas). Por outro lado, se a criança apresentar uma correta reprodução das verdadeiras palavras e, nas outras – principalmente naquelas que violam as restrições fonotáticas –, aplicar estratégias de “regularização” fonotática (por exemplo, não produzindo em coda silábica segmentos que não são prosodicamente legitimáveis nessa posição silábica, o que a levaria a pronunciar o monossílabo *vub* /vub/ como [ˈvubi]), tal resultado poderia levar-nos a pensar que o processamento do material sonoro sofre interferência do conhecimento linguístico, nomeadamente ao nível do conhecimento lexical (distinção entre palavras e não-palavras) e do conhecimento fonológico (i.e., o material é processado auditivamente de acordo com o “filtro fonológico” providenciado pela língua materna).

Todos os dados recolhidos no que toca à articulação ou à coarticulação são seguramente da maior importância quando se torna necessária uma intervenção reeducativa a nível da fala e

fazem-nos também questionar, apoiados em Girolami-Boulinier (1982: 10), se os tipos de articulação observados advêm do modo de falar infantil ou da imitação de expressões familiares ou populares.

A repetição do material em questão corresponde a uma tarefa que contribui sem dúvida para que se vá instalando, como refere Girolami-Boulinier (1988: 149), “uma consciência fonética (e a sua realização motora) [bem como fonológica] suficiente para evocar e emitir corretamente todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas [...] [...]”

II. A repetição de *grupos de sentido: grupos nominais isolados ou enriquecidos, grupos verbais e grupos preposicionais*

Esta prova pretende chamar a atenção não só para o facto de nos exprimirmos por meio de grupos de sentido, mas também para o facto de ser necessário familiarizar a criança com a ideia de que a leitura é compreensão e não unicamente decifração/perceção/ginástica (Girolami-Boulinier 1993: 34, 37 e 42). É evidente que, para que a leitura se torne compreensão, a leitura-decifração terá de se tornar rapidamente automática de modo a que essa tarefa não ocupe demasiado a memória de trabalho da criança e lhe permita prosseguir a leitura-compreensão sem ter de se reter demasiado tempo em qualquer “obstáculo” que a impeça de compreender o que está a ler.

III. A repetição de *uma história simples comportando três atos e três pormenores* ⁴

⁴ Para uma descrição desta prova, ver Girolami (2006: 15). Neste caso, como em todos os ocorrentes no CALE em que se solicita repetição, a criança só reproduz o modelo depois de o ter ouvido com atenção e de o ter naturalmente retido.

IV. A narração de *uma história em três episódios*

Serve de suporte a esta prova a seguinte imagem⁵:



Figura 1

Fonte: Teste 9, Folha 5 do CALE (Girolami 2001/2006).

N.B. – Para a origem desta imagem, ver Girolami-Boulinier (1984: 2, nota 3)

Como já ficou dito, às crianças do último ano da pré-escola e do fim do 1.º ano de escolaridade obrigatória solicita-se unicamente a narrativa oral. Às crianças do fim do 2.º ano de escolaridade, solicita-se primeiro a narrativa sob forma oral e depois por escrito. No caso da narrativa oral, quando a criança diz que já sabe contar a história depois de a ter observado durante o tempo que achar necessário, coloca-se uma folha branca sobre a imagem e pede-se-lhe que conte a história. No caso da narrativa por escrito, a imagem permanece diante da criança sem ser ocultada. Convém, de resto, acrescentar que a ocultação da imagem no momento da narração oral tem como objetivo afastar a propensão que a criança possa apresentar para se limitar a uma simples enumeração ou a uma descrição do que vê, prendendo-se muitas vezes a pormenores secundários, em vez de proceder à

⁵ A forma estilizada da imagem é propositada. Com esta configuração pretende-se evitar que a criança se prenda demasiado a pormenores perdendo o todo, o que a poderia impedir de se aperceber da relação causa-efeito que a narrativa encerra.

narração desejada. Por outro lado, também se cria uma situação de reconto em que se evita tanto quanto possível, dependendo naturalmente de cada caso, o emprego de demasiados termos dísticos ou de outros termos menos específicos que nos impediriam de observar o vocabulário da criança ou mesmo de compreender a história se não a conhecêssemos.

Através da narrativa, tem-se em vista o estudo da linguagem da criança no que toca à *expressão* e no que toca à *compreensão*.

IV.1. Quanto à *expressão*, está em causa observar:

1) Os tipos de *estruturas sintáticas* que ela utiliza

Se optarmos por começar pelas estruturas mais simples de tipo essencialmente apresentativo para depois referirmos as frases constituídas, de acordo com Girolami[-Boulinier] ([1984]: 14, 17, 18; [1987]: 37; 2001: 21), as estruturas produzidas podem ser dos seguintes tipos:

- Sintagmas (N), i.e., estruturas sem verbo ou constituídas por palavras isoladas ou grupos-nome enriquecidos (por exemplo: “Cadeira”; “Um senhor”; “Um homem sentado à mesa”; “Um homem com um chapéu que está a beber”);
- Estruturas apresentativas de tipo identificador como, por exemplo, “É... que...”, ou de tipo existencial como, por exemplo, “Há... (que)”;
- Estruturas impessoais com verbos meteorológicos como, por exemplo, “Chove.”;

- Estruturas correspondentes a eventos e/ou juízos como, por exemplo, “Veio-lhe à ideia”, “É provável que...”, “É preferível ...”, “É preciso...”; e
- Frases constituídas (Girolami 2001: 21/2006: 19) do tipo:
 - Frases-ato, frases que se reportam a um ato que se passa a identificar a partir do momento em que o verbo que o integra se apresenta completado pelo(s) complemento(s) que o precisam – Objeto (O) e/ou Indireto (I) e/ou Circunstancial (C) –, sendo introduzido pelo sujeito, que em português pode ou não ocorrer de forma explícita. O sujeito, mesmo quando não se encontra presente, é contudo contabilizado como termo da frase em causa.
 - Frases-juízo ou qualificação, que correspondem a estruturas em que o verbo se torna uma cópula que serve para ligar esse juízo ou qualificação ao sujeito: Sujeito (S) – Verbo (V) – Atributo do Sujeito (S’). É naturalmente de esperar que, à medida que a criança avança nos seus conhecimentos da língua, ela irá produzir mais frases constituídas, abandonando sobretudo a estrutura Sintagma (ver Girolami-Boulinier 1984: 16).

2) *Grupos sintagmáticos*. Atendendo a que as frases/estruturas podem ser analisadas no que toca aos termos ou grupos sintagmáticos (por exemplo S, V, O, I, C, O’, I’) que se reportam ao verbo-centro mediata ou imediatamente, podemos considerar os seguintes grupos sintagmáticos:

- O grupo-nome, isolado ou enriquecido por meio de um pré-determinante, de um adjetivo, de um complemento

nominal ou de uma relativa (Girolami-Boulinier 1984: 21-22; Pinto 1994: 57-59) (ver exemplos referentes à estrutura Sintagma);

- O grupo-pronome, isolado ou enriquecido através dos mesmos meios referidos para o nome (Girolami-Boulinier 1984: 21-22; Pinto 1994: 57-59);

- O grupo-verbo, que tanto pode ser:

- Um grupo-verbo nome cuja palavra-centro é um “verbo-nome” (Girolami-Boulinier 1987: 43), ou seja, casos em que o verbo é um substituto do nome (Girolami-Boulinier 1984: 23) (por exemplo: “Começou a chover”);

- Um grupo-verbo sub(ordinada) cuja palavra-centro é um “verbo-centro de uma subordinada” (Girolami-Boulinier 1987: 43) (por exemplo: “A criança ficou muito contente porque a mãe lhe comprou um gelado”).

É exatamente a presença numa estrutura/frase de um ou mais grupos verbo-sub que lhe confere o estatuto de frase complexa (ver Girolami-Boulinier (1989: 73-75) e Pinto (1994: 62-66) relativamente à distinção entre frases simples e complexas).

3) *Vocabulário*. No que toca ao vocabulário, de acordo com Girolami-Boulinier (1984: 28 e segs.) terão de se ter em conta:

- As palavras lexicais (nomes, verbos, adjetivos e os advérbios com função de termo na estrutura sintática ou de nome no interior de um termo);

- As palavras gramaticais que não façam parte do conjunto das palavras de Henmon (ver abaixo) como, por exemplo, adjetivos ou pronomes do tipo “cada”, “esta” (enquanto pronome), preposições/locuções prepositivas ou conjunções subordinativas como, por exemplo, “perante”, “à maneira de”, “quando”, “porque”, etc.), advérbios que expressem um grau de comparação ou que modifiquem um adjetivo ou outro advérbio (“muito”, “bastante”, “demasiado”) e, por fim, as charneiras que servem para especificar a articulação entre estruturas sintáticas (“então”, “depois”, “mas”, “portanto”, etc.) (Girolami-Boulinier 1984: 29).

Nesta altura, deve dar-se um especial realce ao papel das charneiras como elementos estruturadores do texto. Elas ajudam-nos a observar de que forma a criança está ou não em posse dos ingredientes que conferem ao texto a sua existência enquanto um todo estruturado. Por outras palavras, interessa verificar se a criança já se dá conta de que um texto não é uma mera soma de estruturas/frases, mas antes porventura o produto dessas estruturas/frases dado de diferentes formas.

- As palavras de Henmon tidas em consideração por Andrée Girolami-Boulinier (1984: 28) na sua análise do vocabulário e não contabilizadas em virtude do seu elevado grau de frequência correspondem às primeiras 69 palavras da lista estabelecida para o francês por Henmon (1924, referido por Girolami-Boulinier 1984: 28). Esta lista de 69 palavras é constituída por 12 verbos, 4 substantivos, 4 modificadores, 2 indefinidos, 1 advérbio e os pronomes, determinantes, advérbios ou conjunções e preposições de mais elevada frequência.⁶

⁶ A lista de Henmon é objeto de uma adaptação ao português na tradução do CALE para esta língua (Girolami 2006: 31), de acordo com os critérios explicitados em Pinto (2006: xii, nota 9).

Baseada nesta análise do vocabulário, a autora pretendia, em relação a cada produção oral e escrita, estudar, entre outros aspetos, a “riqueza lexical”, o “índice de redundância”, as “palavras-tema”, os lexicais diferentes, a percentagem de gramaticais não-Henmon e o grau de “pesquisa lexical” (Girolami-Boulinier 1984: 30-36).

IV.2. Quanto à *compreensão* da história em três episódios (ver Figura 1, pág. 28), está em causa observar:

- a compreensão geral;
- a compreensão-evocação de pormenores.

1) Em termos de *compreensão geral*, são tomados em consideração, com base em Girolami-Boulinier (1984: 37), dois fatores:

- “[...] a cronologia, i.e., o facto de a criança ter em conta os 3 episódios na ordem em que ocorrem [...]:

«- uma personagem está à mesa, diante de um copo cheio,

- começa a chover e o copo fica meio vazio,

- chove muito e a personagem foi-se embora levando o copo.» [Girolami 2001:19/2006: 16]

- “[...] o raciocínio, ou seja: o facto de existir uma primeira situação = o homem estava no café ter intervindo um acontecimento = a chuva começou a cair e daí resultar uma nova situação = o homem foi embora.”

Importa portanto verificar se, a nível do fator que Girolami-Boulinier (1984: 38) designa por raciocínio, a criança já apreendeu a relação de causa-efeito em que assenta a narração.

Esta prova, respeitante à narrativa, acaba por remeter para uma situação que também requer o reconhecimento da “[...]”

existência de um **agora antes depois** nos atos simples da vida corrente.” Girolami-Boulinier (1988: 149).

2) Em termos de *compreensão-evocação de pormenores*, ainda seguindo a mesma autora (Girolami-Boulinier 1984: 41), consideram-se 5 pormenores distribuídos pelos três episódios que constituem a história (ver Figura 1, pág. 28) e que são passíveis de ser compreendidos e evocados.

Em relação ao primeiro episódio:

- “1. a descrição-situação da personagem
2. o quadro em que ela evolui
3. a ação que ela efetua” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

Em relação ao segundo episódio:

- “4. o acontecimento que intervém” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

E, por fim, em relação ao terceiro episódio:

- “5. a consequência daí resultante” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

Tipos de cronologia

No que respeita à cronologia, interessa verificar se a criança já apresenta uma cronologia da ação, uma cronologia dinâmica, própria do estado narrativo, do estado da interpretação, ou se ainda apresenta uma cronologia descritiva ou estática, i.e., o tipo de cronologia que traduz uma espécie de cronologia do espaço, próxima da descrição quando não da mera enumeração e que revela que o estado narrativo ainda não foi atingido (ver Girolami-Boulinier 1984: 38).

A cronologia invertida, de acordo com a mesma fonte, também pode ocorrer no caso das crianças que ainda não interiorizaram que a leitura deve obedecer à direção esquerda-direita. Ora, a visualização da imagem correspondente à história em três episódios para ulterior tradução em narrativa requer já uma espécie de pré-leitura na medida em que assenta na referida direção (esquerda-direita). De resto, de um modo geral, o material do CALE relativo à audição de grupos de sentido e de frases e sua repetição, bem como à audição de uma história, seguida da sua retenção e repetição, e a visualização de uma imagem para retenção e tradução imediata sob forma de narrativa implicam que a criança veja nesse material uma ordem cronológica e lógica que constitui, como diz Girolami-Boulinier, uma espécie de pré-linguagem escrita (Girolami 2001: 8).

Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE

Ressalta de uma leitura atenta do CALE uma insistência muito especial no dominar da relação de ordem com a sua inevitável ligação à temporalidade, ao reconhecimento de um **agora / antes / depois**. Assentam, efetivamente, de um modo muito particular na quantidade “3” as diferentes tarefas que são

propostas. Na verdade, a quantidade “3”⁷ é, por excelência, a quantidade que assegura com o menor número de elementos a relação de transitividade e a observação de forma relativa do elemento que segue o primeiro e precede o último, permitindo o reconhecimento do **agora / antes / depois** já mencionado e inerente aos atos de fala e aos “atos simples da vida corrente”, nas palavras de Girolami-Boulinier (1988: 149). Acresce que a percepção visual ou auditiva e a correspondente retenção de seqüências de três elementos para sua ulterior reprodução também se enquadram em atividades da ordem da pré-linguagem escrita, da pré-escrita e da pré-leitura.

Ao solicitarmos a reprodução exata e na ordem, na ausência do modelo, de diferentes movimentos corporais (amplos e finos) e de materiais visuais ou sonoros (verbais ou não) após a sua percepção visual ou auditiva e necessária retenção, o CALE permite mostrar se a criança se encontra ou não à vontade em situações da ordem da pré-linguagem escrita, da pré-escrita e da pré-leitura e se, salvaguardados casos muito particulares de problemas de ordem motora, auditiva e visual, apresenta ou não dificuldades de tipo motor, auditivo fino, articulatório e linguístico (lexical, sintagmático, frásico e textual).

A título exemplificativo, poderíamos referir o teste 2, correspondente a formas geométricas (configurações estilizadas de partes de grafemas) orientadas de modos diversos (ver Figura 2), como uma prova que requer uma espécie de pré-escrita com recurso à motricidade fina, precedida, em nosso entender, de uma tarefa da ordem da pré-leitura no momento em que à criança

⁷ Ou seja, a noção do número 3 (Girolami-Boulinier 1993: 29). A respeito da importância do domínio da noção de número no tocante à leitura, 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.”

são dadas a visualizar as formas geométricas que tem de reproduzir.



Figura 2

Fonte: Três das seqüências de três elementos que integram o Teste 3, Folhas 2A/2B do CALE (Girolami 2001/2006)

No tocante ao que se poderia designar por uma espécie de pré-leitura, destacaríamos os testes 10, 11, 12 e 13, respeitantes às qualidades dos sons apresentados sob a forma de seqüências de três durações, de três intensidades, de três timbres e de ritmos.⁸

Trata-se, com efeito, de tarefas passíveis de ser consideradas da ordem da pré-leitura porque exigem, para além de uma percepção auditiva fina, o reconhecimento da correspondência espaço-tempo e a aprendizagem da relação significante-significado baseada em simbolizações visuais das mencionadas seqüências (Girolami 2001: 8/2006: 4).

⁸ Estas propriedades sonoras podem ser consideradas relevantes em termos subfonémicos: embora não tenham uma correspondência direta com as categorias fonéticas e fonológicas da língua, são propriedades acústicas e psicoacústicas envolvidas na produção, na transmissão e na percepção do sinal da fala. São, de certa forma, uma espécie de “fundamento” da substância fonético-fonológica da língua. Note-se que são aquelas que os estudos de fonética acústica e fonética perceptiva estudam quando se debruçam sobre o sinal físico da fala, processadas nos dois primeiros níveis – auditivo e fonético – do modelo da percepção da fala em quatro níveis de Studdert-Kennedy (1974: 2350 e segs.). Estas propriedades são também relevantes do ponto de vista da sensibilização para a melodia da linguagem (Girolami 2001: 9/2006: 5) ou, por outras palavras, para a “chanson du discours” (Girolami-Boulinier 1993: 33; 2000: 83).

Em suma, o CALE exige que a criança já possua algum domínio sobre o seu esquema corporal, reproduzindo movimentos amplos e finos com rapidez e descontração (Girolami-Boulinier 1988: 149-150), mesmo que ainda os realize em espelho relativamente ao modelo⁹, apresente uma preferência manual já estabelecida e reconheça o sentido esquerda-direita como o que lhe é exigido quando tem de efetuar a leitura ou a escrita em língua portuguesa.

Modos de intervenção invocados pelo CALE

Se com este instrumento se pretende avaliar a aptidão para a leitura e a escrita por parte da criança, não será menos verdade que ele nos leva a pensar no que se pode fazer para que ela se vá sensibilizando para o tipo de tarefas que lhe são solicitadas.

Realçaríamos, neste momento, por um lado, o papel da leitura indireta¹⁰ que deveria ser praticada desde muito cedo no que ela representa em termos de treino da audição, de treino da retenção e de treino da articulação, para além do seu papel na familiarização da criança com vocabulário novo, com estruturas que não ocorrem com tanta frequência no dia-a-dia e com a narrativa.¹¹

⁹ Lembra-se o facto de a criança ainda não estar em idade de inverter (Girolami 2001: 13/2006: 8).

¹⁰ Por leitura indireta, deve entender-se de acordo com Girolami-Boulinier e Cohen-Rak (1985: 11, nota 1): “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard.”

¹¹ A este respeito, faz todo o sentido transcrever a seguinte passagem extraída de Girolami-Boulinier (1993: 35): “La vitesse de la lecture dépendra à la fois de la compréhension du vocabulaire et de la saisie des structures utilisées, et tout le travail évoqué dans «Les mots et le discours» et «La construction et la saisie des phrases» donnera aux enfants le possibilité d’une compréhension immédiate qui leur rendra la lecture attrayante [...]”

A familiarização com a narrativa merece um destaque particular porque ela pode ir também preparando a criança para a retenção e evocação não só de aspetos gerais de uma história mas também para a retenção e evocação de pormenores, alguns dos quais igualmente importantes para a relação de causa-efeito necessária a uma cronologia dinâmica, própria do estado narrativo.

Por outro lado, destacaríamos a importância de familiarizar a criança com a linguagem levando-a a sentir que, tal como no dia-a-dia depara com objetos e imagens de pessoas, coisas e animais e com ações do tipo andar, correr, beber, comer, escrever, ler, etc., também, nesse mesmo dia-a-dia, se deve dar conta de que, para nos referirmos a esses objetos, imagens e ações, necessitamos de usar *palavras*, sob a forma, por exemplo, de nomes e verbos. Revela-se por isso de interesse fazer com que as crianças sintam que os nomes podem ser usados isoladamente ou acompanhados de outras palavras que lhes deviam ser apresentadas em alternativa e com as quais formam “grupos-nome”, sujeitos naturalmente aos devidos ajustamentos em termos de concordância. Quanto aos verbos, convém que elas se apercebam de que estes tanto podem ser usados no infinitivo – a forma em que os encontrarão mais tarde no dicionário (Girolami-Boulinier 1993: 13) – como ajustados ao sujeito com que podem coocorrer.

Quanto à produção e compreensão de frases, num primeiro momento a três elementos (SV (O) (C)) (uma das condições para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é, como refere Girolami-Boulinier (1988: 149), “reconhecer ou construir uma frase simples com três elementos (sujeito, verbo, complemento)”), interessaria fornecer à criança, por exemplo no caso da produção, dois nomes sem artigo e um verbo no infinitivo (Girolami-Boulinier 1993: 20) para que ela seguidamente produza uma frase tal como a diz e a ouve no dia-a-dia. No caso da compreensão, seria interessante confrontá-la com uma frase a três elementos e pedir-lhe que encontre num primeiro momento o verbo, que deve ser dito no infinitivo, e depois os nomes que o

estão de uma ou de outra forma a completar (Girolami-Boulinier 1993: 20 e segs.) e que devem também ser ditos sem artigo, de modo isolado.

Trata-se de um jogo verbal que ajuda a encontrar as palavras que constituem o *continuum* sonoro e que vai também permitir a identificação dessas mesmas palavras, no que toca à sua natureza e à sua função em resultado da ordem em que ocorrem ou da forma como são proferidos.¹²

É natural que, num primeiro momento, seja prioritário dar atenção à ordem em que as palavras ocorrem no enunciado, privilegiando a designada estratégia posicional em detrimento das estratégias morfossintáticas¹³ (Bronckart 1977: 287-290). Estas últimas estratégias virão a ser naturalmente adquiridas pela criança à medida que lhe vão sendo dadas a conhecer as palavras gramaticais que a ajudarão a apresentar uma determinada frase diferentemente no que respeita à disposição dos elementos que a integram embora apontando para uma equivalência do ponto de vista meramente semântico. Revela-se porventura de alguma pertinência recordar neste momento e a este propósito o que Sinclair e Ferreiro (1970) nos lembram no seu estudo clássico sobre a passiva em crianças quando estas autoras comparam a constituição de um invariante do ponto de vista da operatividade e da linguagem:

¹² O uso do quadro das funções tal como é apresentado por Girolami-Boulinier (1984; 1987; 1989; 2000) constitui um bom contributo para uma prática da linguagem que assente numa pedagogia do imediatismo (ver também a este respeito Girolami-Boulinier 1987).

¹³ A estratégia posicional, no dizer de Bronckart (1977: 287), “consiste à inférer le rôle sémantique d’un élément à partir de la position dans la phrase du mot qui le désigne, sans prendre en considération ni les caractéristiques pragmatiques ni les structures morphosyntaxiques.” Por sua vez, as estratégias morfossintáticas, segundo o mesmo autor (Bronckart 1977: 289), “consistent à attribuer les rôles essentiels en se servant des indices qui apparaissent en surface de l’énoncé.”

Il nous semble que cette évolution traduit, une fois de plus, un parallélisme entre ce qui se passe en langage et ce qui se passe dans l'opérativité; ici comme là, il s'agit de processus de décentration et de coordination qui permettent, dans le cas de l'opérativité, la constitution d'un invariant quantifiable à l'intérieur d'un système de transformations, et dans le cas de notre expérience, la conservation d'un invariant sémantique – la signification de l'énoncé – au cours des modifications de l'énoncé suivant une consigne qui suggère un réarrangement de l'ordre des éléments de la phrase. (Sinclair & Ferreiro 1970: 42)

Uma vez que a produção escrita também é objeto de análise no âmbito da aplicação do CALE, entendemos que um olhar sobre a ortografia também se torna relevante. No caso de as produções escritas revelarem erros ortográficos, o recurso a uma boa tipologia de erros (Girolami-Boulinier 1984: 127-133; Pinto 1998: 146-149) pode levar a situar com facilidade o modo de intervir. Os erros fonéticos remetem-nos naturalmente para uma abordagem da ordem da perceção (no caso de ocorrerem substituições, adições, omissões-simplificações, incertezas visuais e trocas na ordem de realização a nível do signo gráfico) e do mecanismo de leitura, enquanto os erros linguísticos obrigarão a uma insistência quer sobre a morfologia verbal, quer sobre a identificação da natureza e função das palavras que sofreram de alguma forma o efeito de uma ortografia deficitária¹⁴ (ver Girolami-Boulinier 1984: 131-133). No que toca aos erros de uso, estes, ao afetarem a forma gráfica da palavra sem afetarem a sua forma auditiva, revelam muitas vezes desconhecimento das palavras em causa e obrigam a um tipo de intervenção que não só motive o alargamento do vocabulário da criança, mas também o contacto

¹⁴ O método de A. Girolami-Boulinier (1989) consagrado na sua “grammaire langage” só poderia ser aconselhado neste contexto. Ver também Pinto (1994: 41-68).

com a sua representação gráfica (ver Girolami-Boulinier 1984: 129-130). Em relação aos erros de gênero e número, esses estarão mais relacionados com problemas de atenção sobretudo quando estão em causa as concordâncias (ver Girolami-Boulinier 1984: 128-129). Uma prática com uma certa sistematicidade da leitura direta silenciosa (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985: 11¹⁵; Pinto 1998: 45; 2005: 43-44) contribuiria por certo para uma escrita sem problemas de ortografia. Na verdade, esta técnica de leitura, ao solicitar à criança que leia silenciosamente por grupos de sentido um dado texto e que vá progressivamente escrevendo o que lê na ausência do modelo, dá-lhe a possibilidade de partir para a escrita dos grupos de sentido lidos unicamente depois de ter retido de modo exato a representação gráfica do que leu. Não raramente, pede-se à criança, para verificação de quem a acompanha na atividade em questão, que, antes de passar à escrita, diga em voz alta o que leu. Trata-se de uma maneira de a fazer relacionar a imagem auditiva/fonológica com a imagem gráfica/grafêmica. Por vezes, também é solicitado que realize no ar os movimentos correspondentes à grafia do grupo de sentido que se pretende que ela escreva. Neste caso, estamos perante a imagem motora do que irá ser escrito na ausência do modelo e que, no caso de certas crianças, em virtude do respetivo estilo de aprendizagem, poderá ser de utilidade ajudando a reforçar as outras imagens.

¹⁵ Em relação à leitura direta silenciosa, pode ler-se em Girolami-Boulinier e Cohen-Rak (1985: 11, nota 2): “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.”

Conclusão

Afigura-se-nos que o CALE mostra bem o que Andrée Girolami-Boulinier pretendia dizer quando insistia que, para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, eram indispensáveis as seguintes condições:

- “– perceber, reter e em seguida transcrever ou emitir na ordem **três formas ou ruídos sucessivos**;
- reconhecer ou evocar e emitir corretamente 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 atos simples da vida corrente.” (Girolami-Boulinier 1988: 149).

Além disso, Andrée Girolami-Boulinier (1988: 149-150) considerava ainda que, para o desejado sucesso escolar, a criança devia 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 corretamente 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 abstração e de simbolização (obtidas a partir da correspondência quantidade/número/algarismo) que conduzirão ulteriormente à transcrição do discurso, e à expressão da linguagem interior.”

Referências

Bereiter, C.; Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language* 27, 261-278.

Bronckart, J. P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.

Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (CALE)*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e para a escrita. CALE*. Tradução e adaptação de M. da G. Castro Pinto e J. Veloso. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. C02. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Edição Original: A. Girolami. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil : Editions du Papyrus].

Girolami-Boulinier, A. 1982. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (CALE)*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.

Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: Pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (I): 30-47.

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les Premiers Pas Scolaires. Acquisitions Indispensables pour Prévenir l'Échec Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1989. *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage du langage oral et écrit*. (Coll. "Que sais-je?" N.º 2717). Paris: Presses Universitaires de France.

Girolami-Boulinier, A. 2000. Mise en place de la grammaire française. In : A. Girolami-Boulinier et collaborateurs. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil: Editions du Papyrus, 71-83

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.

Henmon, V. C. A. 1924. *A French word book based on a count of 400 000 running words*. Madison, Wisconsin: Bureau of Educational Research, University of Wisconsin. Referido por Girolami-Boulinier (1984: 28).

Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Col. Linguística n.º 3. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Col. Linguística n.º 11. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 2005. Looking at reading and writing through language. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and G. Rijlaarsdam; H. Van den Bergh; M. Couzijn (Vol. Eds.) *Studies in Writing, Volume 14, Effective Learning and Teaching of Writing*, 2nd edition. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 31-46.

Pinto, M. da G. C. 2006. «*Faire vivre la langue française fut sa passion*» Apresentação da presente tradução do CALE. In: A. Girolami (2006). *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vii-xvi.

Reece, J. E.; Cumming, G. 1996. Evaluating speech-based composition methods: planning, dictation, and the Listening Word Processor. In: C. M. Levy; S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 361-380.

Rieben, L. (1992). Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*. 60 (234): 205-224.

Sinclair, H. ; Ferreira, E. 1970. Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*. 40 (160): 1-42.

Studdert-Kennedy, M. A. 1974. The perception of speech. In: T. A. Sebeok (Ed.). *Current Trends in Linguistics – Volume 12(1). Linguistic and Adjacent Arts and Sciences*. The Hague/Paris: Mouton, 2349-2385.

Introdução

Todos os títulos deviam despertar interesse no leitor relativamente ao conteúdo para que se reporta o texto que introduzem, fazendo uso de palavras, verdadeiros “pontos de entrada” (Holsanova, Holmqvist & Rahm 2006), à semelhança do que se constata nos textos noticiosos, que não só apelassem para a curiosidade desse leitor, mas também lhe permitissem ver nesses pontos motivo para aprofundar assuntos que, porque lhe são muito próximos, concorressem para aumentar os seus conhecimentos e para esclarecer dúvidas, caso existam. Esta é uma leitura do título que o desvincula de uma visão que se restrinja à sua estrutura, enquadrável na mera perspectiva da linguística da frase, porquanto passa a ser visto como parte do texto que anuncia, projetando-se nele o desenvolvimento de cada palavra que o integra numa relação de ordem catafórica, só compatível com uma linguística de texto (Baicchi 2003).

Contém o presente título, em especial, cinco palavras-chave que não são certamente indiferentes a pais e a educadores que acompanham mais de perto crianças que estão prestes a entrar no mundo da escrita. Eles esperarão, de resto, vê-las suficientemente desveladas no decurso da leitura do texto a fim de poderem sentir-se mais confiantes no futuro das suas crianças em matéria do que venha a ser o seu nível de literacia. Essas palavras são “passagem”, “oral”, “escrita” “sem” e “conflitos”. Quase se poderia antecipar que, muito provavelmente, o que mais atrai no

leitor deste título é uma palavra que poderá remeter, aos olhos de alguns, para uma classe gramatical, porventura “menos nobre”, a das preposições (ver Palmer 1973), e de que, neste contexto particular, emana uma força comunicacional certamente superior à das restantes palavras de conteúdo nele constantes, contrariando a distinção, que nem sempre oferece uma divisão precisa, entre as designadas palavras “vazias” (“empty words”) e as palavras “plenas” (“full words”) (Palmer 1973). Gozariam as primeiras, por aquilo que a terminologia deixa emergir e pode levar a supor, numa leitura menos aprofundada, um papel marginal em relação às segundas por se referirem especialmente à gramática. Trata-se da palavra “sem”, a palavra do título que, afinal, alberga mais informação, visto que detém a chave do que se procura numa situação real deste teor, não se limitando, por isso, em virtude da classe a que pertence, a estar unicamente ao serviço da “colagem” na frase das palavras de conteúdo (Clark & Clark 1977).

Sabe-se como os pais vivem com ansiedade fases da vida dos filhos que impliquem saltos qualitativos nas suas existências. A aprendizagem da leitura e da escrita representa, sem dúvida, uma etapa merecedora de um acompanhamento especial por parte dos progenitores mais empenhados, pelo que esta significa de abertura dos horizontes em termos de descoberta da linguagem, de conquista de outras realidades e conhecimentos, de contacto com novos imaginários e de relacionamento social. Agregar a entrada no mundo da escrita ao potencial invocado não deixa de fazer pensar no que de diferente existe entre o oral e a escrita, enquanto modalidades de uso da língua, conforme refere Marcuschi (2001), e no que a segunda modalidade pode trazer de mais-valia à primeira em sociedades grafocêntricas que até colocarão como meta a sua identificação com a Sociedade da Informação e, mais ainda, com a Sociedade do Conhecimento.

A transição do oral para a escrita

Se a escrita existe independentemente do contexto porque o incorpora ao dar-nos nela toda a informação aguardada, como fazer para que a criança transite de uma modalidade de uso da língua que vive muito do contexto situacional para uma outra modalidade que deve conter em si toda a informação necessária?

Esta distinção entre a fala e a escrita, precisamente por força da sua maior ou menor dependência do contexto que as sustenta, foi também notada por Vygotsky (1962). A descontextualização marca, de uma forma muito particular, a produção escrita, não obstante ser também relevante para a decodificação e para a compreensão da narração de histórias (Wasik & Bond 2001), porque os destinatários do que se escreve e narra nem sempre partilham a totalidade da informação que está a ser transmitida; a escrita vive assim, por si só, sem ter de se valer do contexto da informação, quantas vezes denunciado por termos linguísticos que denotam que o emissor pressupõe que o recetor o acompanha sem precisar de tirar partido de recursos anafóricos que já indiciem conhecimento contextual (Lever & Sénéchal 2011). Torna-se, todavia, pertinente no plano da escrita atender à existência de um *continuum* de géneros textuais a ela ligados, como observa Marcuschi (2001). A diferença entre a fala e a escrita pode ir, no entanto, mais longe, quando forem congregadas as noções de aquisição e de aprendizagem, que, no geral, se aplicam respetivamente ao primeiro e ao segundo processos verbais mencionados. Na hipótese de, no que concerne à escrita, tal correspondência poder ser totalmente pacífica, o mesmo já não se dirá quando está em discussão o oral. Só se pode, pois, subscrever inteiramente o título escolhido por Andrée Girolami-Boulinier para o seu livro publicado em 1993, pela PUF, na tão conhecida coleção “Que sais-je?": *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. A proficiência na linguagem oral como preditor de melhores resultados na leitura, no vocabulário

e no desenvolvimento sintático, por força da qualidade e da quantidade do input experienciado pela criança nos primeiros anos de vida, é também um aspeto não deixado passar em claro por Pullen e Justice (2003).

Não se deve somente afirmar que o oral também é objeto de aprendizagem. Cabe acrescentar que pode aprender-se desde muito cedo, como demonstra a política inerente à literacia emergente com seu início nos anos oitenta do século pretérito (Sulzby & Teale 1996). Quer isto dizer então que o oral não é só objeto de mera aquisição. Não se confina unicamente a um processo natural, alheio à intervenção ativa da criança e do meio.

É precisamente na vertente aprendizagem que o enfoque terá de recair se fizer sentido estabelecer uma ponte entre o oral e a escrita e criar assim uma continuidade entre ambos.

O papel do meio na explicitação verbal

O meio socioeconómico de onde provém a criança, caracterizado por uma interação verbal mais ou menos acentuada, desempenha um papel de relevo, razão pela qual se referiu a importância da sua intervenção. Quer isto dizer que, dependendo dos meios de onde são oriundas as crianças, as produções verbais infantis podem encontrar-se mais ou menos ligadas ao contexto (explícito, implícito e total (Slama-Cazacu 2007)) e apresentar, em diferentes graus, meios linguísticos que traduzam uma maior ou menor vinculação a ancoragens não verbais. A comunicação face-a-face é um bom exemplo de como, mesmo no adulto, conversas confinadas a esse enquadramento apresentam marcas denunciadoras dos vários contextos que as sustentam. Trata-se, comumente, de trocas de palavras despidas de conteúdo, “vazias” de sentido, com fraca carga informativa, compensadas erroneamente por muita redundância. Não é pouco frequente ouvirem-se palavras como “coisa” ou “fazer”, bem

como certos dísticos (“isto”, “isso”, “aí”, “ali”), que se valem da informação comum aos interlocutores, evitando a ativação de palavras que se possam encontrar em limiares mais elevados (Paradis 2004) e que se traduziriam numa maior explicitação verbal, bem como numa preocupação em recuperar com frequência as palavras mais ajustadas às situações.

É admissível que, em consequência do meio a que a criança pertence, as instruções/indicações que lhe são fornecidas ou que ela própria enuncia sejam distintas. Nuns casos, tudo pode passar pelo verbal, incentivando um pensamento analítico e mais abstrato; noutros casos, primará a observação e a linguagem assumirá uma posição acessória, com prováveis implicações no plano de um pensamento e de um raciocínio que com ela estejam relacionados. Significa isto que, em certas circunstâncias, haverá crianças que se limitem a ver fazer o que quer que seja e a reproduzir essa atuação sem que para tal se tenha verificado o recurso a uma mediação verbalizada (McLaughlin 1992). Desse modo de proceder, instala-se facilmente nestas crianças um vocabulário mais pobre e uma linguagem seguramente constituída por frases curtas e simples, quando não por acumulação de sintagmas que mais não são do que a tradução de meras enumerações. Quantas vezes, uma produção que se restringe a sintagmas mais não faz do que espelhar o que lhes é solicitado verbalmente pelos adultos quando estes se restringem a perguntar-lhes como se chama isto ou aquilo. De uma pergunta deste teor, não se pode esperar que a criança produza mais do que um nome, isolado ou enriquecido, visto que para tal não necessita de recorrer a frases, nem mesmo curtas e simples.

Neste momento, é de ressaltar que existem diferentes registos e que, em função das proveniências regionais, sociais ou outras, podemos estar diante de modos de falar que devem ser obviamente respeitados, mas que também devem ser comparados e contrastados com a variedade que se identifica com a usada na escrita, a modalidade de uso da língua que finalmente deve ser

dominada pelos que querem ser alfabetizados.

Como fazer para que a criança transite de uma fala deformada, fruto dos modelos a que está exposta, para um uso da língua que se ajuste ao que a escrita reivindica?

Como olhar com a distância devida para a articulação de sons que podem derivar de percepções erróneas, decorrentes tantas vezes de produções também incorretas presentes na linguagem que circunda a criança, e que se revelam sob a forma de omissões, adições, confusões, contrações, repetições, e trocas ou substituições de sonoridades no início, no interior ou no final de grupos fónicos?

Como impedir a produção de frases desprovidas de concordâncias, pobres em vocabulário e em sintaxe?

Como fazer para que a criança atinja um uso da (modalidade escrita da) língua – que ela encontrará também quando tiver de recorrer aos livros ou aos diferentes documentos respeitantes, entre outros, à legislação do país onde vive, porque se pretende que seja um cidadão informado e participativo –, em que ela sinta que os fins dos vocábulos não são omitidos, que todos os sons são respeitados, que as concordâncias de género, número e pessoa são uma constante e que as frases se encadeiam tendo em vista traduzir uma lógica de pensamento num texto bem concebido?

Será que a solução reside em facilitar a tarefa por se julgar que a criança é um ser demasiado frágil?

Que se pode entender por essa facilitação?

Estará em causa algum preconceito quando se deseja alfabetizar alguém que vive num meio em que o oral, por força de diferentes variáveis, não se assemelha à escrita, mostrando-lhe que é preciso que sinta a distância que existe entre a língua que o viu nascer, a língua normalmente designada por materna, e a língua que ela passará a ser, a língua matriz, a língua que lhe conferirá a identidade por meio dos contactos de vários tipos que vierem a estabelecer-se (Lledó 1998)?

Continuará a tratar-se de um preconceito, seguindo a metáfora de Emilio Lledó (2010), transformar, em cada um, através do ato de alfabetização, a língua materna vista como uma casa/uma moradia, numa língua matriz que será uma casa já habitada/uma vivenda, porque nela se vive, fazendo sobressair a mudança de um espaço a preencher num espaço recheado com tudo o que a vivência também escolar e literária lhe confere em matéria de conteúdo?

De facto, a dita casa, ou seja, a língua materna, a língua de nascimento, necessita de ser habitada, de ser vivida, de ser iluminada pela instrução, pela experiência, pela formação, pelos livros que foram lidos, pelo que foi vivido, advindo daí uma marca identitária. Só através da alfabetização, da escolarização e da literacia sociocultural (De Lemos 2002) que cada um abraçará é que é alcançada a designada língua matriz, a língua que se vai moldando por via formal e informal, que acaba por se converter numa marca singular, numa impressão digital, expressão tão do agrado de Lledó. Cada um possuirá uma língua matriz particular provinda do seu percurso próprio porque lê textos diferentes, percorre trajetórias heterogêneas no campo da(s) literacia(s) e desenha objetivos distintos de acordo com os seus desejos. Não restam dúvidas de que, a ser assim, são necessários grandes esforços para que cada identidade se manifeste no seu melhor. Ou oralmente ou por escrito, a língua projeta o que se investe nela. Se não se investe muito, ela projeta menos; se tal se verificar, é provável que o resultado seja um analfabetismo funcional e é isso que a língua vai acabar por projetar. Aliás, uma projeção que deve ser evitada a todos os títulos.

Será que, para facilitar a vida da criança, terá de se lhe adaptar demasiado o material verbal? Estará aí uma boa solução?

Agências de literacia antes da entrada na escolaridade obrigatória

Que fazer, então, quando está em causa a alfabetização numa sociedade que é grafocêntrica e que vai requerer da criança o domínio da escrita, mesmo daquela criança que não está inserida nem num meio rico em material impresso, porque, quantas vezes, vive numa casa onde não existe um único livro, nem mesmo rico em material digital ou digitalizado se tivermos em consideração a divisa digital?

Advoga-se, assim, neste texto, que a criança, antes de entrar para a escola, se vá preparando para sentir uma continuidade harmoniosa entre o oral e a escrita recorrendo, para tal, ao que a sua casa lhe outorga enquanto agência de literacia (ver, para uma leitura crítica de programas com origem nesta agência, Lonigan with Escamilla *et al.* 2008). Shanahan (2008) nota que o tempo que os pais passam com as crianças antes da entrada para a escola, mesmo as que já frequentem a pré-escola ou outros centros similares, poderá ser aproveitado em benefício do seu desenvolvimento no plano da literacia, motivo pelo qual se revela do maior significado que recebam (in)formação nesse sentido. Como é natural, a oferta provinda da pré-escola também assume relevo, seja porque pode oferecer o que a casa não é capaz de fornecer, se a criança provém de um meio socioeconómico menos propício a um convívio verbal aberto e rico, seja porque pode complementar o que os pais ou outros familiares e amigos proporcionarem em matéria de vivência com a linguagem.

Interessa, porém, que essa vivência seja interativa, tomando por base a leitura, a narração de histórias e momentos de conversa em torno das experiências de cada um, para que dela advenha, pela forma como enriquecem o input verbal, um vocabulário recetivo mais amplo e, tudo faz pensar, facilitador de um discurso mais elaborado, provido de um vocabulário mais diversificado, de uma sintaxe mais complexa e estruturada e de um desprendimento do

contexto que prepare a descontextualização própria da escrita, entendida essa modalidade descontextualizada da língua como a “language that is used to convey new information to audiences who have limited shared experience with the context of information” (Wasik & Bond 2001: 243). Viver a linguagem, em casa e/ou na pré-escola, numa relação bi/multilateral saudável e promissora, por meio de leitura interativa de histórias, de narrações de histórias partilhadas e de conversas participadas, conducente, entre outros, à esperada descontextualização, só pode ser compatível com o desejado desenvolvimento verbal nas modalidades de uso oral e escrito da língua e com o afastamento de contactos conflituosos entre ambas que impeçam níveis baixos de compreensão leitora e uma atitude de inibição perante a composição escrita. Essa descontextualização é traduzida, como adiantam Morgan e Goldstein (2004), pelo uso de verbos cognitivos, como, por exemplo, *pensar*, *saber* e *acreditar*, pela definição de palavras, pela produção de narrativas coesas e, dir-se-ia também, pela iniciação ao uso do discurso indireto.

Ao assinalarem o papel da leitura no século XXI e ao sublinharem a importância que assume a literacia emergente, designadamente através da leitura, no desenvolvimento verbal das crianças antes da entrada na escola, Bellin e Singer (2006) lembram como as crianças provindas de meios menos favorecidos podem vir a ter resultados menos positivos quando aprendem a ler ou realizam outras tarefas escolares, porquanto não tiveram a oportunidade de interagir verbalmente com os pais, resultando dessa situação níveis de vocabulário e de desenvolvimento conceptual inferiores. Como forma de acentuar o papel da interação verbal entre as crianças e os adultos (pais ou outros), destacam ainda os autores o relevo que assume ler em voz alta às crianças da pré-escola, na medida em que constitui uma variável que facilmente se correlaciona com o desempenho na leitura e noutras atividades letivas. Para além de outros aspetos, por certo mais relevantes para os fins acabados de invocar, a

leitura em voz alta propicia à criança a possibilidade de acionar a sua capacidade de aprender a ouvir, o que lhe vai reclamar algum esforço em matéria de atenção, algo a que nem sempre está acostumada, e incute-lhe a oportunidade de sentir, como nota Girolami-Boulinier (1993), a canção do discurso.

Um olhar crítico para o input verbal

Do aduzido, é conveniente que tenha ficado claro que não é suficiente a mera exposição da criança ao input verbal. Na linha de Seliger (1977), pode dizer-se que a mera exposição a uma língua não faz com que esta seja automaticamente “apanhada” como acontece quando se está perante um vírus. Significa isto que não basta deixar uma criança à frente de um televisor ligado para que esta adquira e aprenda a sua língua. Seria um engano. Também se pode perguntar o que se virá a passar, a curto ou a médio prazo, em consequência da forma como as crianças usam as novas tecnologias de informação e de comunicação e de como as famílias estão, porventura, mais interessadas em “dialogar” por via eletrónica do que em trocar entre si experiências e opiniões, tirando partido de momentos de convívio em presença que, infelizmente, se vão tornando, por vezes, pouco frequentes.

Não se pode estar mais de acordo com Scheele, Leseman e Mayo (2010) quando referem, embora se reportem na oportunidade a contextos bilingues, que “[b]y detailing language input patterns, rather than using broad measures such as overall percentage of L1 and L2 use (...), we aim to further clarify the relation between input patterns and language skills” (p. 118). Os padrões de input verbal que – tudo leva a crer – desenvolvem a linguagem e levam a que a criança tenha melhores desempenhos em testes de vocabulário, de leitura e de escrita correspondem às atividades do domínio da literacia já focadas como, por exemplo, a leitura conjunta de livros de histórias e de informação, a

narração de histórias, conversas acerca das experiências de cada um e de vivências conjuntas, bem como trocas de opiniões sobre assuntos de interesse geral, posto que se caracterizam, em princípio, pelo uso de um vocabulário mais rico e diversificado, por frases complexas e mais densas em informação e por um discurso coeso do ponto de vista semântico (ver Scheele, Leseman & Mayo 2010), que dificilmente ocorrem nas simples conversas quotidianas.

Não chega aconselhar os pais a fornecerem uma quantidade substancial de input verbal através da leitura e da narração quer de histórias, quer do que se passou durante o dia. Também é necessário que os filhos discutam com eles os conteúdos veiculados. Acrescentam ainda Zimmerman *et al.* (2009) que a leitura e a narração de histórias devem ser enriquecidas com perguntas que suscitem respostas ou mesmo novas perguntas e comunicam ao leitor, com toda a pertinência, o seguinte:

Child language development has also been shown to benefit from active correction of errors by adult speakers. More conversations mean more opportunities for mistakes and, therefore, corrections. In addition, more conversations may afford the child more opportunity to practice and consolidate newly acquired language. Finally, more conversations may indicate more adult responsiveness to the child's communication in general. (p. 347)

Defendem estes autores, como é de esperar, que a leitura que os pais praticam com os filhos seja dialógica, isto é, suscite neles um envolvimento que os leve ao uso da linguagem e concluem a sua argumentação com uma formulação muito singular: “Parents should strive to read and talk with children and not merely to them. Parent-child interactions are best when they are a two-way street” (p. 347). Na mesma direção de uma leitura dialógica e de uma partilha interativa de leitura de livros,

Triveste e Dunst (2007) escrevem: “How one reads to children seems to matter more than the sheer amount of reading in terms of developing reading skills.” (p. 4). O modo em detrimento da quantidade, por um lado, e a interação em desfavor de uma possível via unidirecional, por outro lado, quando estão em causa a leitura, a narração de histórias e as mais variadas conversas, sobressaem com muita nitidez das passagens transcritas e são verdadeiras senhas para quem vier a ter a seu cargo a instrução formal ou não formal de crianças.

Afigura-se relevante aditar que crianças que pertençam a meios que lhes facultem uma relação com a linguagem interativa, dialógica e partilhada ou que deparem com educadores que lhes despertem um interesse particular por tudo que a envolva dificilmente comentarão, com toda a ligeireza e sem saberem naturalmente o que dizem, que não gostam de Português quando vêm, acompanhadas normalmente pela mãe, em busca, por qualquer razão, de ajuda para dificuldades de linguagem. No intuito de evitar tal atitude, devem cultivar-se situações que suscitem nelas a procura ora de materiais que contribuam para desenvolver uma ligação estreita à linguagem, ora de ofertas educativas, inclusive televisivas como foi, por exemplo, o célebre programa *Rua Sésamo*, criado nos Estados Unidos precisamente para propiciar um ambiente de literacia a crianças de estratos menos propensos aos mencionados padrões de input verbal.

Poderia mesmo questionar-se quem favorece a criação nessas crianças de preconceitos em relação ao Português como o reportado.

Ler vs. ver programas de televisão

Foi feita menção ao programa educativo *Rua Sésamo*. É mais do que legítimo, porém, fazer um breve reparo ao que exigem, comparativamente, ler e ver um programa de televisão do

ponto de vista cognitivo, com todas as implicações relacionadas com capacidades que demandem níveis de compreensão mais elevados. Ninguém se admirará se for dito que ler é uma atividade que obriga a mais esforço cognitivo do que seguir um programa televisivo. Além disso, a televisão, já para não aludir às novas tecnologias de informação e de comunicação, que quase a fazem correr o risco de se tornar um meio datado, é provável que concorra para reduzir em quem dela se torna um espectador assíduo a capacidade de se focar de modo ativo numa determinada tarefa. A vigilância, ou seja, o nome atribuído a essa capacidade, como prossegue Healy (1999), poderá ser afetada pela permanência continuada diante de um televisor e certamente de outros meios de comunicação eletrônica, com prejuízo para atividades que reivindiquem um envolvimento ativo com vista à sua realização, como são a leitura e a resolução de problemas. Interessa reter, com base na autora, que a televisão é um meio recetivo que induz passividade e que não assegura a prática suficiente de expressão, necessária designadamente ao processo de escrita com as operações que lhe são inerentes, desde a geração de ideias à sua concretização. Terá seguramente de ser feita muita investigação com o fim de se poder trazer qualquer tipo de contributo a favor ou contra a seguinte passagem de Healy (1999: 199): “We know far too little about how media in general, and “educational” programming in particular, can aid literacy, school learning, and knowledge acquisition”.

A ideia de que muito mais terá de se esperar da investigação para avaliar os efeitos da exposição da criança a este meio também se encontra em Zimmerman *et al.* (2009). No entanto, estes autores não se coíbem de alvitrar que exposições prolongadas a este meio de comunicação podem não acarretar benefícios em matéria de desenvolvimento de linguagem e de habilidades como a leitura. Destacam a possibilidade de poder vir a aumentar o vocabulário em crianças em idade pré-escolar, mas salientam também que os efeitos menos favoráveis da

televisão advêm de poder não ocasionar momentos de interação verbal entre os adultos e as crianças, que esses, sim, são bons preditores do desejado desenvolvimento do oral e da escrita.

No que concerne aos programas de televisão educativos, não está de forma alguma arredada a importância da presença de um adulto junto da criança que os está a ver, procurando, dessa forma, contemplar também a interação acima aduzida. Neste caso, o adulto serve assim de mediador ajudando as crianças a seguirem melhor as mensagens que lhes chegam. Nas circunstâncias, avança Weber (2006: 180) com base num estudo realizado: “television and video have the potential to serve as facilitator of children’s language development when parents mediate the viewing experience”.

Verifica-se, perante citações como esta, que não chega equipar uma casa com a aparelhagem que a moda pode ditar. Na verdade, essa aparelhagem, no caso do televisor e do que se encontra ao serviço das novas tecnologias de informação e de comunicação, para surtir o efeito pretendido junto de crianças, tem de contar igualmente com o empenho dos seus encarregados de educação, sobretudo sempre que visionarem programas educativos ou outros que também lucrem com essa atitude, quando dessas crianças se almeja um desenvolvimento da linguagem dentro de parâmetros desejados e o sucesso esperado na escola. Vem ao encontro do referido o seguinte excerto:

In sum, the research discussed supports the notion that children’s language skills can be enhanced by the media, most likely within the context of a mediated environment, viewing specific developmentally appropriate programming for limited amounts of time. (Weber 2006: 182)

Não deixa de ser interessante convocar nesta ocasião, pelas mãos de Jane Healy, o testemunho de um investigador

da Universidade de Alabama, Jennings Bryant, que integrou uma comissão destinada a planejar um programa de televisão educativo, congênera da *Rua Sésamo*, intitulado *The Electric Company*. De acordo com o mencionado investigador, com este tipo de programas também se correram alguns riscos, conforme ilustra a seguinte passagem: “We may have created a child who was so reinforced to go after the excitement, the blazzing starts, etc., that the learning was almost secondary” (Healy 1999: 202). O estudo realizado por Bryant teve como consequência alertá-lo para o seu papel de pai. Terá, então, dito a Jane Healy que os ensinamentos retirados do seu trabalho como investigador o levaram a tomar a decisão de se sentar ao pé dos seus filhos e de ver televisão com eles para os tornar conscientes de que este meio os podia manipular. E prosseguiu afirmando que, a partir dessa experiência conjunta, “they are good students, active problem-solvers” (Healy 1999: 202). Mais, como prossegue esta autora, os filhos de Bryant passaram a ser “very selective and cynical TV consumers” (p. 202). Ousar-se-ia dizer como esta forma de criar consumidores seletivos e críticos de TV devia ser generalizada às redes sociais, hoje tão banalizadas e nem sempre objeto das melhores apreciações pelos mais variados motivos.

A criação de espírito crítico é sempre profícua e permite que esse posicionamento se possa generalizar a diferentes situações sempre que se torne oportuno. Tendo presente o defendido trabalho conjunto em torno da linguagem oral e escrita, entre crianças e adultos empenhados, dele resultará, bem por certo, mais cedo ou mais tarde, uma distância analítica que facilmente transcenderá a linguagem, talvez a mais visada num primeiro momento com interessantes implicações epi/metalinguísticas, para se generalizar a outras áreas ou circunstâncias por transposição da atitude que se foi instalando. O importante, sem dúvida, é oferecer condições para que se verifique esse distanciamento, essa descentração, essa capacidade de observar os objetos de diferentes pontos de vista. No atinente à linguagem,

será dessa forma que se desencadeia a consciência linguística a vários níveis e que se prepara a descontextualização própria da escrita alimentada pela descentração cognitiva e verbal que se vai processando.

Através do que foi apresentado até este momento, espera-se que tenha ficado claro que é objetivo primeiro deste texto preparar a criança em idade pré-escolar para que passe a produzir um discurso sortido em vocabulário e em estruturas sintáticas, a realizar uma leitura assente em grupos de sentido que lhe permita compreender o que lê, contornando alguma dificuldade que lhe possa ter suscitado a fase de decifração do material escrito, e a servir-se da leitura de materiais que lhe são disponibilizados como modelo para futuras produções escritas.

Não se está de forma alguma a delegar para uma importância lateral a necessidade de aprendizagem do código fonográfico, que, no sistema de escrita alfabético, suporta a conversão do oral em escrito com base na relação que a criança tem de aprender a estabelecer entre o conjunto das unidades de menor dimensão da linguagem falada (correspondentes aos fonemas) e o conjunto dos seus correlatos gráficos (letras ou grupos de letras) na linguagem escrita (ver Rieben (2004: 19) e, para uma leitura crítica do que pode representar uma intervenção a nível desse código e mesmo do grafofonológico em crianças antes da entrada para a escola, Aram (2006) e Lonigan, Schatschneider *et al.* 2008). A essa temática, que visará relevar o papel da consciência fonológica e inclusivamente da fonémica se a sua incidência recair sobre o fonema, será consagrado espaço no próximo capítulo. Neste texto, a atenção está mais centrada no que a criança necessita antes de ter atingido esse nível de consciência linguística, jogando com o que uma boa relação com o oral representa quando está em causa a entrada no mundo da escrita e com o papel que deverá desempenhar uma prática sistemática de interação verbal e de leitura (de livros) partilhada (ver, para uma leitura crítica do impacto desta leitura, Lonigan,

Shanahan *et al.* 2008 e, para os seus efeitos a longo prazo, Mol 2010a e Mol & Bus 2011), interativa e dialógica entre adultos e crianças.

O papel da leitura

A criança que não sabe nem ler, nem escrever, ou seja, que só domina, no que lhe é possível, a modalidade oral da sua língua, encontra-se frequentemente rodeada de muito material escrito. Que significado atribui, então, a criança, nessas condições, às variadas manchas gráficas com que depara nas mais diversas situações do seu quotidiano?

Apesar de a descodificação dessas manchas gráficas variar em função do tipo de escrita e de estar dependente da etapa de desenvolvimento intelectual em que a criança se encontra, pode perguntar-se que retirará/adivinhará ela dessas representações quando ainda não sabe ler.

A pergunta lançada só faz sentido quando a criança estiver habituada a que lhe leiam histórias ou outros tipos de materiais escritos, compatíveis com o interesse que nela possam despertar, e a fazer corresponder o que lhe é lido a possíveis imagens que acompanham o texto.

Importa sublinhar que a referência feita acima a adivinhar nada tem a ver com o slogan “lire c’est deviner” (Rieben 2004: 18), que terá estado em voga nos anos oitenta do século passado e que, para a autora citada, “a été dévastateur lorsqu’il a été érigé en objectif pédagogique fondamental” (p. 18). Neste enquadramento, o termo será usado para mostrar como importa que a criança a quem são lidas e relidas histórias se familiarize de tal modo com os respetivos livros que paulatinamente consiga antecipar passagens das mesmas à medida em que estas forem lidas página a página, parágrafo a parágrafo, linha a linha, grupo de sentido por grupo de sentido. Na mesma esteira, um convívio

por parte da criança com livros, com o folhear dos mesmos, com a configuração de cada página, com a forma como se desenrola a leitura do que nela está escrito (de cima para baixo e da esquerda para a direita), com a disposição do material impresso em linhas compostas por palavras separadas por meio de espaços em branco serve, conforme realçam Pullen e Justice (2003), para que a criança conquiste conceitos relativos ao material impresso que são essenciais para a aquisição da leitura.

A partir da argumentação apresentada, não soará estranho que se avance que, sobretudo quando se trata de histórias já conhecidas da criança, esta, através de um processo próximo da adivinhação, “(re)cria” constructos verbais firmada no que se encontra registado graficamente. Afinal, se bem que a um outro nível, porquanto é a criança que se tem vindo a referir como “leitor”, é mesmo dessa forma que Emig (1977) define a leitura quando a compara com outros processos verbais, nomeadamente com a escrita que lhe serve de suporte. A escrita, contudo, oferece uma complexidade acrescida, posto que, para além de (re)criar, tal como acontece na leitura, também origina um constructo verbal que tem de ser registado graficamente (Emig 1977). Revela-se, assim, um processo que se torna mais difícil quando se trata de crianças que ainda não apresentam a motricidade fina necessária para realizarem, no seguimento do que propõe a autora citada, o registo do constructo verbal que foi originado, usando, para o efeito, um lápis ou uma caneta. Por outros termos, tem de se aguardar o momento em que os movimentos finos da criança lhe permitam pegar com a arte necessária no lápis ou na caneta para que ela passe à concretização gráfica do que lhe for pedido ou do que pretenda escrever. Na verdade, tem de se reconhecer que a escrita, a leitura ou mesmo o cálculo só se iniciarão com o sucesso esperado quando estiverem estabelecidas condições necessárias para tal, como lembra Girolami-Boulinier (1988).

Ficam em aberto respostas para as interrogações que se colocarem, face ao uso generalizado dos novos meios de

comunicação, em torno do que advirá de uma escrita mediada por um teclado que, aparentemente, não estará tão dependente da motricidade fina de que a grafia não prescinde. Note-se, porém, que o registo escrito a que se está a fazer alusão é a parte final do processo verbal da escrita, de acordo com Emig (1977), e será bem possível que o criar e o originar que também acompanham esse processo verbal, segundo a autora referida, se concretizem num momento em que a motricidade fina também se instala, mesmo que não seja posta em prática para esse fim. A este propósito, recorda-se como outras atividades do quotidiano não diretamente ligadas à escrita também muito devem a este tipo de motricidade. O simples abotoar um casaco, o fazer um laço, o desembrulhar um rebuçado ou o dar um nó num fio, já para não falar em apertar os cordões dos sapatos, em enfiar uma agulha e em coser um botão, são bem disso exemplo.

A leitura indireta

Seguindo Andrée Girolami-Boulinier, pode acrescentar-se que uma outra forma de fazer com que a criança tente adivinhar o que possa estar escrito e seja mesmo levada a contar a história que as manchas gráficas que encontra nas várias páginas dos livros podem representar ou simbolizar reside em praticar com ela a leitura indireta. Visa esta técnica de leitura dar à criança que ainda não sabe ler a oportunidade de, repetindo o que lhe leram por grupos de sentido, sentir que também “sabe ler” ao fazer de conta que o faz por reprodução do modelo. A prática da leitura indireta, uma leitura que é feita por um adulto/educador/irmão mais velho, por grupos de palavras que correspondem a grupos de sentido, e proposta à criança para reprodução após a audição de cada um desses grupos (ver, por exemplo, Girolami-Boulinier 1993; Pinto 1998), é um exercício que faz com que esta se sinta um leitor antes mesmo de saber ler e conseqüentemente antes de

poder encarnar esse papel sozinha. A insistência numa leitura que se sirva de grupos de sentido é pertinente porque procura aproximá-la do que se passa quando se fala. Por não se achar oportuno, se bem que se revistam de relevância nomeadamente do ponto de vista psicolinguístico, não são tidas em consideração neste momento as implicações no oral dos fenómenos de pausa e hesitação. Torna-se, por conseguinte, conveniente que a criança sinta uma continuidade entre o modo como se fala e o que dela se espera quando passar à leitura. Esta não deve, pois, ver na leitura uma exteriorização verbal que se afaste da forma como fala e ouve falar. Quando se fala, não se emitem sílabas atrás de sílabas mais ou menos titubeadas; produzem-se, sim, grupos de sentido que constituem ou podem coincidir com frases que se vão encadeando. Quando se lê, o mesmo deve acontecer. Não se espera que se verifique uma decifração letra a letra ou sílaba a sílaba até perfazer a palavra que as integra.

A partição dos grupos de sentido em obediência à sua natureza e função na frase

Os grupos de sentido, grupos de palavras que estejam intrinsecamente ligadas e que sirvam de ponto de partida para a leitura, poderão, em casos extremos, restringir-se a palavras isoladas sem que seja, no entanto, desrespeitada a ideia de unidade de sentido. Disso são exemplo, nos grupos sintagmáticos correspondentes ao grupo-nome, os nomes próprios e os nomes que ocorrem em frases como “Tenho fome / sede / frio, etc.” Da mesma forma que os grupos sintagmáticos (grupos-nome, grupos-pronome ou grupos-verbo) (Girolami-Boulinier 1984) não podem ser fragmentados indiferentemente sem atender à sua constituição, também não podem enquanto constituintes ou termos (S(ujeito), O(bjeto), I(ndireto), C(ircunstancial)) da frase (Girolami-Boulinier 1984), por força da função que nela exercem, ser fracionados

arbitrariamente e agrupados entre si, quando se trata de uma leitura que deve assentar em grupos de sentido, dado que não resultaria dessa partição da frase a devida compreensão da mesma.

Com base ainda na terminologia de Girolami-Boulinier (1984; 1987), pode começar-se, então, pelo grupo-nome, que assim se chama por ter como palavra-centro um nome, e que pode, no plano sintático, ocorrer em diferentes constituintes da frase(-ato), assumindo conseqüentemente diferentes funções (S, O, I, C) no quadro das funções (ver Figura 1).

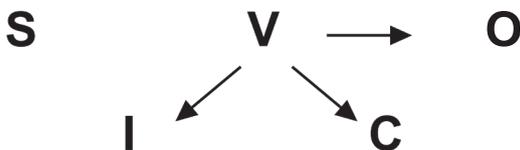


Figura 1

Quadro das funções de Girolami-Boulinier (1993: 65)

Propõe-se, neste momento, um grupo-nome que tem como palavra-centro o nome “cão” e que se optou por expandir/enriquecer por meio de um determinante (o cão), de um adjetivo (o cão castanho), de um complemento nominal (o cão castanho de orelhas caídas) e de uma relativa (o cão castanho de orelhas caídas que passou na rua) (ver a Figura 2 respeitante ao quadro da expansão do nome/pronome de Girolami-Boulinier 1984: 22).

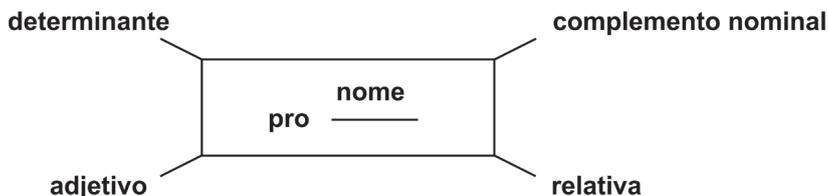


Figura 2

Adaptação ao português do quadro do enriquecimento/expansão do (pro)nome da autoria de Girolami-Boulinier (Pinto 1994: 59)

Em leitura indireta, este grupo-nome tanto pode ser proposto à criança, para sua percepção, retenção e posterior reprodução na íntegra, ou seja, neste caso, “o cão castanho de orelhas caídas que passou na rua”, como seguindo as diferentes etapas de expansão apresentadas, atendendo sempre aos grupos de sentido que configuram. Uma proposta de leitura faseada procura acompanhar o esforço de atenção que esta técnica de leitura reivindica e que varia de criança para criança e com a idade, bem como a capacidade de retenção da memória imediata de quem deve reproduzir o que se lhe propõe, razão pela qual o grupo-nome expandido nas quatro possibilidades mencionadas nem sempre pode ser proposto imediatamente na sua totalidade. As expansões sugeridas podem ser lidas uma após outra ou agrupadas, desde que correspondam sempre a grupos de sentido.

Mantendo o enfoque na frase-ato (Girolami-Boulinier 1987), que gira em torno de um verbo-núcleo (V) que é completado por um objeto direto (O) ou indireto (I), por circunstanciais (C) e pelo sujeito (S), podem encontrar-se, no plano sintagmático, quer grupos-nome introduzidos ou não por uma preposição, dependendo da função que exercem na frase, quer grupos-verbo. Estes últimos subdividem-se em grupos-verbo nome, quando o verbo que comportam tem o valor de um nome, caso do infinitivo e do gerúndio (“ele foi embora a saltar / saltando”), e em grupos-verbo

(sub), que correspondem a orações subordinadas, podendo assumir diferentes funções nas frases em que se encontram inseridos (Girolami-Boulinier 1984; Pinto 1994). Exemplo de um grupo-verbo (sub) pode ser visto na frase: “ele foi embora quando a aula acabou”. No caso de frases que contenham um grupo-verbo, como acontece nos dois exemplos dados, a proposta de partição da primeira frase com vista à prática da leitura indireta, respeitando sempre grupos de sentido, usando desta vez, por opção perfeitamente aleatória, o grupo-verbo nome “a saltar” e não “saltando”, pode ser: “ele / foi /embora / a saltar”, “ele / foi embora / a saltar”, “ele foi embora / a saltar” e ainda “ele foi embora a saltar”. Por seu turno, para a segunda frase, as propostas de partição podem ser as seguintes: “ele / foi / embora / quando a aula acabou”, “ele / foi embora / quando a aula acabou” ou “ele foi embora quando a aula acabou”. Em ambos os casos, a dimensão dos grupos de palavras depende sempre da capacidade de atenção e de retenção da criança. Na continuidade da análise sintagmática dos termos (S, O, I, C) que completam o verbo-núcleo das frases, ainda com base em Girolami-Boulinier (1984), afigura-se pertinente acrescentar que a existência de um termo que contenha um grupo-verbo (sub) como, por exemplo, “quando a aula acabou” na frase “ele foi embora quando a aula acabou”, é condição suficiente para que esta ganhe o estatuto de frase complexa. As frases que não comportem grupos-verbo (sub), mesmo que sejam formadas por termos que correspondam a grupos-nome enriquecidos por meio de uma oração relativa, serão consideradas frases simples. Esta nota reveste-se de importância porque vai ajudar a verificar se um input verbal, mediado pela leitura, por narração de histórias ou por diversos tipos de conversas com as crianças, que ostente, com maior ou menos sistematicidade, grupos sintagmáticos como os aludidos, contribui para que haja crianças que as possam vir a produzir, ou seja, que passem a usar frases de alguma complexidade.

Seguidamente, exemplifica-se como deve ser praticada

a leitura indireta usando um pequeno excerto de “Uma mesa é uma mesa” de Peter Bichsel, traduzido para o português do Brasil por Pedro de Abreu Meyer Pires (Pires 2013: 73).

No seu quarto há duas cadeiras, uma mesa, um tapete, uma cama e um armário. Em cima de uma pequena mesinha está um despertador, do lado deste ficam velhos jornais e o álbum de retratos, e na parede estavam pendurados um espelho e um retrato. O homem velho fazia todas as manhãs um passeio e todas as tardes um passeio, trocava algumas palavras com seu vizinho, e todas as noites ele se sentava à sua mesa. Isso nunca mudou, também aos domingos era assim.

Quando a criança já é capaz de reter sintagmas ou mesmo frases mais ou menos curtas como, por exemplo, “No seu quarto há duas cadeiras”, pode propor-se-lhe para reprodução a sua versão na totalidade, depois de ela ter retido tudo o que ouviu/percecionou. Se ainda não o puder fazer, pode dividir-se a versão proposta em duas partes, que correspondem a dois grupos de sentido. Propõe-se num primeiro momento “No seu quarto” e a criança repete e, num segundo momento, “há duas cadeiras”, que ela também repetirá. Se for necessário, ainda se pode dividir a versão proposta em mais uma parte. À medida que se for lendo cada uma das partes (“No seu quarto” / ”há” / “duas cadeiras”), a criança vai repetindo/reproduzindo esses grupos de sentido, um após outro, em estrita obediência à ordem segundo a qual foram apresentados. Nunca lhe poderá ser proposta uma partição dos elementos constitutivos da frase que não respeite os grupos de sentido. “No” ou “No seu” ou “quarto” nunca podem ser propostos isoladamente porque não constituem grupos de sentido no grupo que integram (“No seu quarto”). Tanto “no”, como “no seu”, como “quarto”, são partes integrantes de um grupo-nome que, porque corresponde a um grupo de sentido, não pode ser

interrompido. De igual modo, não deve ser proposta a seguinte partição “no seu quarto / há duas / cadeiras”, porque dessa forma se fraciona a frase transitando de constituintes/termos de frase (“há / duas”), desrespeitando o grupo de sentido “duas cadeiras”. Propor partições desse teor seria sinónimo de pactuar com o que não se pretende que seja a leitura que a criança terá de realizar. Depois, poderá prosseguir-se a leitura indireta da história de Peter Bichsel propondo um-a-um os grupos-nome que se seguem (“uma mesa”; “um tapete”; “uma cama”; “e um armário”). Só se passa para o grupo de sentido seguinte depois de a criança ter repetido o anterior. Chama-se a atenção para o facto de cada grupo de palavras/de sentido só ser proposto uma vez. Se a criança não o reproduzir ou porque não o reteve ou porque não o percebeu por qualquer razão, passa-se ao grupo seguinte verificando, ao mesmo tempo, se não terá sido a dimensão do grupo de palavras que lhe impediu a reprodução.

Segue-se uma proposta de partição em grupos de sentido do excerto acima transcrito (Pires 2013: 73) como ponto de partida para quem quiser experimentar a leitura indireta:

Em cima de uma pequena mesinha / está um despertador,
/ do lado deste / ficam / velhos jornais / e o álbum de
retratos, / e na parede / estavam / pendurados / um
espelho / e um retrato. O homem velho / fazia / todas as
manhãs / um passeio / e todas as tardes / um passeio, /
trocava / algumas palavras / com seu vizinho, / e todas as
noites / ele se sentava / à sua mesa. / Isso / nunca mudou,
/ também / aos domingos / era assim.

É evidente que as propostas de material verbal para reprodução, ou seja, para serem lidas indiretamente na medida em que são mediadas por uma terceira pessoa, não podem deixar de corresponder a grupos de sentido. A sua dimensão está unicamente dependente da capacidade de atenção e de retenção da criança,

que terá de perceber, reter e reproduzir/ler indiretamente, na ordem proposta, como aconselha Girolami-Boulinier (1993), o material verbal, que tem de lhe ser lido com clareza, de forma bem articulada, sem omissão de sonoridades. A leitura indireta reveste-se da maior utilidade no plano da percepção e reprodução das mais variadas sonoridades, mesmo das que possam soar mais estranhas, porque pode acontecer que algumas delas sejam, por vezes, mal produzidas no modelo a que a criança está exposta, tendo como consequência a sua má percepção, o que pode acarretar a emissão de palavras que apresentem, por exemplo, fins caducos, para lá das prováveis repercussões no seu léxico mental. Quer isto dizer que, entre outros fins, presta-se a leitura indireta para tornar perceptíveis sonoridades que não raramente até podem ser omitidas em certas variedades do português ou não emitidas por certas crianças em resultado de surgirem com uma sonoridade mais reduzida no input verbal a que estas se encontram expostas fazendo com que muito se perca na sua percepção.

A leitura indireta pode ser praticada somente com uma criança ou com um grupo de crianças. Quando se trata de um grupo de crianças, uma turma por exemplo, cada uma terá de estar muito atenta porque nenhuma sabe à partida quem será escolhida para reproduzir o grupo de sentido que vai ser proposto.

O texto escolhido de Peter Bichsel não apresentará, provavelmente de propósito e por razões estilísticas, grandes dificuldades de vocabulário ou sintáticas à criança. No entanto, importa enfatizar que a leitura indireta também pode servir para oferecer à criança muito do que ela não consegue encontrar na linguagem de todo os dias. Será esta uma técnica que permite que algumas crianças sintam que o que pertence ao mundo da escrita não corresponde totalmente ao que elas estão habituadas a dizer/ouvir nas suas conversas com os amiguinhos ou familiares e nas suas longas presenças diante de um televisor ligado. Na leitura, que assenta na escrita, ela vai constatar que os sons se

encontram todos presentes, que existem palavras que não utiliza no dia-a-dia, que as frases são diferentes, menos repetitivas, de diversas dimensões e constituídas por grupos de sentido que respeitam as concordâncias de número, de pessoa e de gênero. É bom que as crianças sintam perante a leitura que esta mais não faz do que tornar, em princípio, mais clara – quando comparada com a fala, especialmente – a funcionalidade dos termos que orbitam em torno dos verbos principais das frases, daqueles verbos que respondem à pergunta “De que se trata?” no ato de produção ou compreensão de uma frase. À volta desse verbo-núcleo que nos remete para o que se trata, lá estão os complementos (direto, indireto e circunstancial) que o completam e também o agente da ação em causa que nos exemplos fornecidos coincide normalmente com o sujeito (ver, a respeito do quadro das funções, Girolami-Boulinier 1993; Pinto 1994 e a Figura 1 da página 67). Não quer isto dizer que a criança já tenha de dominar as designações desses vários elementos que completam o verbo-ato. Ela terá, sim, de sentir que, sozinho, um ato/um verbo normalmente não basta quando estamos a comunicar com alguém. Esse ato/verbo necessita que se lhe junte mais informação para que se saiba efetivamente do que se trata. Se a criança ouvir simplesmente “comer”, vai decerto querer saber o que foi comido, quem comeu e, porventura, onde comeu ou como comeu.

O que a leitura pode despertar na criança

Algumas crianças, através da leitura, mesmo da ainda não direta, passam a confrontar-se com tantos dados novos que são sem dúvida levadas a pensar que a linguagem é bem mais interessante do que o que imaginavam. Descobrirão mesmo que muitas sequências de sonoridades idênticas a que vão atribuindo um significado ou de que até ignoram, num primeiro momento, o que quererão dizer surgem em vários locais do que ouvem e

dizem, indiciando o princípio da consciência morfológica, e que os elementos que ouvem e repetem, no caso da leitura indireta, têm uma razão de ser em virtude da sua função nas frases, anunciando consciência sintática. Para além disso, descobrem que podem dizer muito mais do que o que diziam até então porque estão de posse de um vocabulário muito mais amplo que os aproxima de um mundo mais vasto mercê dos meios linguísticos que servirão de “rótulos” a objetos e seres até aí sem nome, até aí em grande parte anónimos. Interessa, porém, não relegar para segundo lugar vocábulos de que a criança até precisa de usar todos os dias em favor da aprendizagem de um vocabulário que só virá a empregar esporadicamente.

A leitura em voz alta à criança de textos narrativos ou informativos por um adulto reveste-se de toda a pertinência porquanto este lhe pode responder a todas as perguntas que sejam suscitadas por palavras que ela venha a ouvir e que lhe possam despertar curiosidade, seja porque delas ignora o seu significado, seja porque lhe desencadeiam qualquer outro interesse. Dessa interação resultará um desenvolvimento verbal na criança cujo impacto se desconhece à partida. Em virtude de esta se encontrar em idade pré-escolar e também em plena fase do jogo sociodramático (McCune-Nicolich & Caroll s/d), surgirão por certo oportunidades para que ela transponha essas novas aquisições para situações em que esteja a brincar com os seus coleguinhas, tornando-se quase inevitável a viabilidade de lhes transferir esses novos vocábulos e de os pôr ao corrente do que querem dizer. Assume relevo adiantar que talvez seja nesta partilha verbal e conceptual entre crianças que deva ser visto o papel que o jardim-de-infância desempenha no seu desenvolvimento, também verbal. Acresce que o uso desses novos vocábulos e até de novas estruturas sintáticas pode também ser objeto de uma espécie de assimilação funcional quando brinca sozinha e os repete, ajustadamente ou não, porque está essencialmente ocupada com a emissão repetida de novos

esquemas verbais que para ela se revelam uma surpresa.

De uma forma breve e simples, poderá dizer-se que uma boa parte do que constitui a linguagem é passível de ser vista no quadro de um conhecimento figurativo. Não é, pois, implausível que a criança retome, por imitação, fraseologias ou estruturas sintáticas a que não estava habituada, associando-as a esquemas que possuía e que, a seus olhos, exibem similaridades. Em vista disso, passa a aplicar o mecanismo de assimilação funcional, que se coloca ao serviço de um uso generalizado de esquemas, aos novos esquemas verbais, cujo emprego poderá nem sempre ser o mais correto, posto que sobretudo o material verbal de ordem sintática muito deve ao conhecimento operativo, que, pela sua natureza, estará dependente, em maior grau do que o conhecimento figurativo, do seu desenvolvimento operatório. (Ver, a propósito destes dois conhecimentos, Furth 1981.)

Quanto a novas palavras com sonoridades mais estranhas, elas vão também seduzir a criança, fazendo-a, quantas vezes, repeti-las até à saciedade e pondo de novo em ação a assimilação funcional. Daqui se extrai que tais sonoridades menos familiares não devem ser afastadas da criança, antes pelo contrário, devem mesmo ser-lhe fornecidas para que se sinta ainda mais atraída por elas.

Acentua-se, nesta oportunidade, como faz Pinto (2009: 51-52), que é questionável evitar que a criança diga ou seja exposta a palavras que ao adulto parecem menos fáceis. Ademais, também não se justifica que se passe o tempo a operar adaptações. Na realidade, o que, aos olhos do adulto, pode constituir um obstáculo, aos olhos da criança poderá antes motivar atração, causando-lhe mesmo prazer. Ela pode, por exemplo, sentir satisfação em *mastigar* sonoridades menos conhecidas e que nada lhe querem dizer num primeiro momento, mas que acabam por vir a alargar o seu léxico porque vão com certeza fazer com que venha a colocar a inevitável pergunta: “Que é que isso quer dizer?”

Para documentar o exposto, convoca-se o seguinte trecho 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!”. A criança sairia, certamente, a perder do ponto de vista verbal se os adultos, ao abrigo de uma pseudoproteção inexplicável, lhe retirassem do caminho todas as sonoridades que consideram estranhas.

O convívio com a poesia

Outra alternativa de enriquecimento da linguagem e da imaginação da criança provirá de um sã convívio com a poesia desde uma tenra idade. Mercê do ritmo que este género textual comporta, ela passa a ficar, através de um contacto assíduo com este material verbal, mais sensível ao objeto-linguagem. Sophia de Mello Breyner referiu, de uma forma exemplar, o que o convívio com a poesia traz de enriquecedor ao afirmar que aprendeu a gostar da poesia através da oralidade e que aprendeu os poemas visualmente. Afirmo ainda Sophia, numa entrevista que deu ao semanário “O Independente”, a 13 de outubro de 1995, 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 adianta mesmo: “Quem nunca leu poesia não chega a conhecer a língua”.

Na linha do pensamento de Patte (1987), convém avançar que os poemas curtos, enquanto material de leitura, conseguem mesmo cativar os maus leitores. A este propósito, adverte Pinto (2009: 52) que os pequenos leitores (quer leiam diretamente, quer indiretamente com a ajuda de mediadores) são sensíveis de um modo particular às frases curtas, às palavras que rimam, à sonoridade que ressalta, características tão típicas dos poemas.

Não se receie, pois, em optar por ler em voz alta poemas às

crianças porque eles dão, no seu melhor, a “canção do discurso” de que falava Girolami-Boulinier (1993: 33) e convidam a ver o outro lado da língua, um lado que a eleva a um segundo nível de simbolização, o nível do não literal e do metafórico (Paradis 1998), transpondo um primeiro nível que se destinará a representar o conhecido (Sinclair 1974). Este primeiro nível de simbolização está bem presente na seguinte passagem de Sinclair-de-Zwart (1972:364), retomada de um texto da mesma autora datado de 1969: “[...] language takes the place of symbolization in the relationship knower-symbolization-known”.

É justo sublinhar os benefícios que traz a leitura conjunta de um texto que ative interesse na criança, seja ele narrativo, informativo ou um simples poema. Advêm essas vantagens do fascínio que os mesmos lhe possam causar, fazendo-a colocar questões acerca das novidades com que se veja confrontada ou que a intriguem, delas derivando, com certeza, respostas que lhe vão enriquecer o seu léxico e o seu conhecimento conceptual.

Dar a sentir desta forma a linguagem prepara seguramente o caminho para que a criança venha a apreciar de modo diferente o que se diz e o que se ouve, sensibilizando-a para a existência de uma distância entre os vários registos e para as potencialidades que podem emergir das várias configurações que o material verbal consegue oferecer. Poderá, pois, estar aí o início de uma leitura que não sirva só a necessidade, mas que venha também a incutir prazer. Se esse objetivo for atingido, é de crer que a missão de quem contribui para abrir à criança o mundo da leitura está plenamente cumprida.

A compreensão verbal e a sua complexidade

A leitura (indireta) mostra, então, que lemos por grupos de sentido, conquanto a decifração seja uma etapa importante pela capacidade que reclama de simbolização e de abstração, consignadas na relação signo/sinal-som (Girolami-Boulinier 1988) com forte apoio da percepção visual e auditiva. Essa fase deve ser, todavia, dominada de forma a tornar-se um exercício automático, que deve ser ultrapassado rapidamente porque a leitura tem sobretudo de ser identificada com compreensão (Girolami-Boulinier 1993), vista como a sua principal finalidade e como ponte indispensável para a interpretação, a fim de que, aos poucos, dê azo a que a criança também encontre nela, como diz Girolami-Boulinier (1988: 24), “une matérialisation du langage intérieur”.

Revela-se de toda a relevância dedicar neste momento um espaço ao que se poderá entender por compreensão verbal, sobretudo quando está em causa uma população infantil, por se tratar de um processo que depende de diferentes variáveis e cujo resultado não se pode esperar que seja idêntico em todos os que se encontram expostos a uma tarefa que a exija e que, à partida, pode parecer que não oferece grande diferença de desempenhos.

Se, como adianta Rieben (2004), a compreensão de um discurso ou de um texto implica a construção de uma representação mental do que neles foi descrito, então espera-se que esta seja o resultado de um trabalho que assenta tanto na informação que se possua das palavras que os integram, quanto na sua combinação, jogando com aspetos, para além de lexicais, também da ordem da morfologia, da sintaxe e da organização textual. Em matéria de compreensão, não é difícil concordar com esta autora quando observa que a criança que apresente um conhecimento mais vasto de palavras apresenta, desde logo, vantagens relativamente a outra que não se encontre nas mesmas condições. Quanto à complexidade sintática com ligações também à morfologia, se

esta for trabalhada com a criança, de modo interativo e dialógico, através da leitura, da narração de histórias e de conversas que incluam diferentes tipos de frases, incluindo frases passivas e outras que apresentem relativas e subordinadas, o caminho também se encontra mais aberto para uma melhor compreensão. A compreensão, seguindo a mesma fonte, também depende da organização textual. Interessa que a criança comece a ficar sensível às marcas linguísticas, nomeadamente anafóricas, que estabelecem a ligação entre as ideias que se vão apresentando, bem como aos determinantes, aos pronomes e aos conectores que servirão para dar ao texto a coesão de que ele não prescinde e que contribuem para que a descontextualização se instale (ver Lever & Sénéchal 2011). Conforme atesta Rieben (2004), a compreensão da criança não se fica, porém, pelos aspetos linguísticos, desempenham também um papel importante neste processamento verbal os seus conhecimentos prévios, baseados nas suas experiências, no que o seu meio lhe disponibilizou ou no que ela nele granjeou por iniciativa própria. Na verdade, como notam Walsh e Blewitt (2006), um empenho ativo da criança em discussões acerca de palavras que lhe sejam novidade muito contribui para o alargamento do seu vocabulário. Quanto aos conhecimentos prévios, esses vão permitir-lhe fazer inferências e previsões que a transportarão para lá do dito e do escrito, com tudo o que encerram de possibilidades de interpretação e não só de compreensão, em resultado de uma linguagem que se vai tornando mais abstrata e descontextualizada (Morgan & Goldstein 2004). O uso de estratégias de inferência (Dunst *et al.* 2012), bem como de técnicas de questionamento, poderá contribuir para atingir a descontextualização da linguagem exigida pelas várias etapas do processo da literacia, que se traduz em prever, explicar, inferir e estabelecer relações entre o texto e quem com ele trabalha (Rezzonico *et al.* 2015), adultos e/ou crianças. É essa linguagem abstrata e descontextualizada que a criança vai, afinal, encontrar na modalidade escrita da

língua. Espera-se, no entanto, que esse encontro resulte de uma paulatina aproximação à mesma através da participação ativa em diferentes rotinas que a ela conduzam.

Dado que a leitura e a escrita se encontram intrinsecamente ligadas, na hipótese de, na leitura, a fase da decifração ter de dar lugar rapidamente à compreensão, firmada nos já realçados grupos de sentido e em todos os aspetos acabados de aduzir, no caso da escrita a soletração terá também de ceder lugar, com a prontidão possível, à geração e organização de ideias (Juel *et al.* 1986; Juel 1988). A passagem, em ambos os casos, de uma etapa preliminar e inevitável a uma segunda etapa mais condizente com o que a língua representa devia ser operada, com base na capacidade de simbolização e de abstração necessária, de modo similar à transição do gatinhar para o andar, se a comparação puder ser estabelecida. A semelhança poderá parecer forçada, mas existem, bem por certo, muitos pontos em comum. Quem sente dificuldade em segurar-se em pé sabe bem que é provável que precise de levar as mãos ao chão antes de poder vir a retomar a sua posição na vertical, sabendo, no entanto, que é nesta última posição que terá de prosseguir a sua caminhada, porque só nela encontra resposta às suas verdadeiras necessidades. O mesmo pode ser observado quando alguém hesita face à escrita de uma palavra ou quando volta atrás para reler uma palavra que sente que não deve ter sido lida devidamente porque o que está a ler deixou de fazer sentido. O facto de se voltar a uma etapa primeira da escrita e da leitura também não significa que esse retorno sirva inteiramente os objetivos a que se propõe qualquer leitor/escritor. Servem os exemplos dados para mostrar que, uma vez transpostas etapas propedêuticas de quaisquer atividades, a que se pode voltar em caso de necessidade, restam como imprescindíveis para os desejados desempenhos as fases seguintes.

Um encontro saudável e fácil com o mundo da escrita facilita a entrada nesse universo, não obstante poder obrigar a

que o oral que a tal conduz tenha de ser objeto de um ajustamento que requeira um maior esforço cognitivo. Não se esqueça, porém, que esse esforço acaba por ser benéfico porquanto a criança, a partir desse investimento, num ambiente de partilha de vivências em torno de material verbal em que a interação seja uma constante, recolherá com toda a certeza dividendos no plano psicolinguístico com implicações também de ordem social.

Contar histórias

Depois de se ter tratado da leitura em geral, nela incluída naturalmente a leitura interativa (dialógica, partilhada) de histórias, que se revela inclusive importante na aprendizagem de palavras novas em ambiente clínico (Justice, Meier & Walpole 2005), interessa evidenciar o seu papel como meio que conduza ao mundo das histórias, ao universo da ficção, designadamente dos autores clássicos, mas também dos mais populares, realçando os ganhos que o oral pode vir a ter por seu intermédio. Aditam-se, neste enquadramento, as repercussões no jogo sociodramático desse tipo de aprendizagens, aliado às experiências vividas no quotidiano. Ao retomar cenas vividas, através do jogo sociodramático (McCune-Nicolich & Carroll s/d), as crianças vão seguramente tirar partido do que lhes foi transmitido nas mais diversas rotinas da literacia em que estiveram e estão envolvidas e transpô-las para situações de faz-de-conta em que são discutidos/negociados entre elas os temas que querem tratar, os papéis que desejam representar e a linguagem que se adapta a cada desempenho. Justifica-se apelar nesta ocasião, na linha também de Pullen e Justice (2003), para a possível inclusão, nos momentos próprios dessas teatralizações subordinadas aos diferentes temas (ida às compras, ao médico, a um espetáculo, aos correios, ao banco, brincar às escolas, fazer uma viagem, conduzir um veículo), de artefactos impressos

(cartão de identificação, passaporte, carta de condução, lista de compras, bilhete de ingresso em espetáculo, prescrição médica, fatura/recibo, folheto publicitário, convite, cartaz, papel, senhas de atendimento, livros, cadernos, canetas, computador) que obrigam a um certo alinhamento dos diferentes componentes do tema do jogo a reproduzir e que contribuem para que as crianças interiorizem que as cenas obedecem a uma cronologia, indo ao encontro da conhecida relação “agora / antes / depois” de Girolami-Boulinier (1988), que acaba por traduzir o que lhes vem sendo veiculado nas diferentes narrações que ouvem por via oral ou escrita. Verifica-se igualmente que o respeito pela mencionada cronologia põe à prova e em prática, no âmbito das vivências da criança, a sua memória episódica. O potencial deste jogo pode ainda ver-se na possibilidade que oferece de com ele se trabalharem as futuras relações sociais ao exigir dos seus intervenientes um consenso negociado dos temas a abordar e dos papéis a assumir.

Na verdade, as histórias constroem-se a pretexto de diferentes situações inclusive em circunstâncias em que se recorre à mentira, tantas vezes de improviso, para resolver ou justificar qualquer problema. Será mesmo dessa forma que a mentira pode ser vista diferentemente por um adulto e por uma criança. Aos olhos de uma criança, uma mentira consiste em dizer, por exemplo, que um elefante é uma formiga ou que ela tem judo em vez de natação naquela tarde. Em contrapartida, a mentira criada pelo adulto já poderá ser por ela entendida como uma história. As histórias estão presentes no quotidiano de todos. Qualquer acontecimento que possa ter ocorrido pode converter-se facilmente numa narrativa que circula com rapidez, não sendo surpreendente que sofra alterações à medida que passa de um narrador a outro por efeito tanto do que cada um possa achar mais interessante, como do processamento descendente da informação, apoiado nas expectativas, que é usualmente o dominante nas circunstâncias. No entanto, para que a dita

“história” ganhe a configuração que a caracteriza, foi certamente necessário ter-se sido, em algum momento, familiarizado com a trama que constitui a macroestrutura da narrativa que lhe dá corpo. Para que tal seja possível, urge que, desde cedo, o ser humano esteja habituado a que lhe contem histórias e que o deixem interferir nas mesmas ao longo da sua narração. Com a continuação das exposições a este material verbal que obedece a uma organização própria, a criança vai dele extraindo os ingredientes que ela retomará quando for ela o contador de uma outra história ou até da mesma, que pode ser reproduzida respeitando o modelo ou, então, com introdução de algumas alterações, pondo assim à prova a sua imaginação. Notam Lever e Sénéchal (2011: 2), na senda do aludido, que as crianças podem encontrar narrativas mais elaboradas do que as suas nos diálogos que vierem a ter com pessoas instruídas e interiorizar, assim, competências que possam contribuir para melhorar as suas produções. O conhecimento da construção de histórias, ainda de acordo com as autoras citadas, desenvolve-se por meio de diferentes rotinas entre pais e filhos, delas podendo constar a leitura de histórias, a sua audição, as conversas que contenham relatos do que se passou ao longo do dia ou noutras ocasiões e os diálogos narrativos autobiográficos. Interessa, com efeito, que a criança acompanhe a morfologia do conto, retomando parcialmente o título da obra de Vladimir Propp, e mostre que sabe lidar com os vários ingredientes da história. Dela se aspira que extraia uma relação de causa-efeito nas narrações que ouviu ou que a respeite nas que venha a contar. O domínio dessa relação permite que se sinta que ela já está no estádio narrativo, no estádio da interpretação, um estádio que se identifica com o que Girolami-Boulinier (1984) denomina a cronologia da ação, a cronologia dinâmica, que requer o raciocínio imprescindível tanto no que concerne a histórias como também à leitura (Girolami 2006 e Girolami-Boulinier 1984). Quando esse estádio ainda não tiver sido atingido, a criança encontrar-se-á então no estádio

descritivo, que Girolami-Boulinier (1984) relaciona com uma cronologia estática, uma cronologia do espaço, sobretudo visível quando é solicitado à criança que conte uma história a partir de imagens e em que se verifica que ela se limita a enumerá-las e a descrevê-las de modo independente, evidenciando, conforme lembra a autora, que a criança ainda não chegou ao estágio do conto.

A esta escala, dado que se fez menção à morfologia do conto, poderá avançar-se, com base em Lever e Sénéchal (2011: 4 e 8), que a criança vai ter de ir conquistando as componentes da narrativa: 1) a estrutura, da introdução até à conclusão; 2) aspetos relacionados com o conhecimento linguístico, ou seja, o número de palavras e a sua diversidade, bem como a dimensão e a complexidade dos enunciados do ponto de vista sintático; 3) o conhecimento contextual, que diz respeito ao uso da anáfora como forma de indicar o domínio de uma linguagem descontextualizada, para evitar o uso de simples pronomes que não permitem identificar os referentes a quem não conheça a informação transmitida; 4) o conhecimento coesivo, que se traduz nos diferentes recursos aos conectores, que, na terminologia de Girolami-Boulinier (1984), vão das simples charneiras, que justapõem estruturas marcando ou não uma sequência cronológica entre elas, às conjunções subordinativas que introduzem grupos-verbo (sub) e que atribuem o carácter complexo às estruturas em que se encontram integradas.

Não será difícil admitir que, quanto mais familiarizada a criança estiver com situações em que lhe sejam contadas – e com elas trabalhadas – histórias, acompanhadas também de suporte pictórico, tanto mais simples se tornará para ela deixar de ver nas imagens momentos de paragem que a obriguem à sua descrição em favor do estabelecimento das devidas relações entre elas. Se a criança conseguir distanciar-se das imagens, abstraindo o que delas resulta importante para a narração da história na sua globalidade, terá a garantia de não perder o todo mesmo que se

possa vir a deter por algum tempo nas partes. Quer isto dizer que já será capaz de pensar ao mesmo tempo em vários aspetos de uma situação (Ginsburg & Opper 1979), graças à descentração que se vai instalando e que vai substituindo o egocentrismo cognitivo que a impedia quer de pensar em simultâneo no todo e nas partes, quer de colocar-se no lugar de terceiros, respeitando esses pontos de vista. No caso de estar a conversar com outras pessoas, a ausência de descentração também a impediria de respeitar as tomadas de vez e as opiniões de cada um. Afinal, o que a operação de classificação exige da criança em termos de relação de inclusão, tão necessária à formação do conceito (Piaget, 1945/1976), também se torna imprescindível quando a criança, face a imagens, tem de delas extrair uma história, conjugando simultaneamente as relações partes-todo, partes-partes e todo-partes. No atinente aos tipos de raciocínio na criança, o mesmo se poderia dizer quando estão em causa o sincretismo, a justaposição ou a relação ordinal (Piaget 1978; Ginsburg & Opper 1979). Revela-se, por isso, uma necessidade relacionar os vários desempenhos, incluindo os verbais, que se esperam da criança, nas diversas fases da sua existência, na medida em que em todos se pode verificar uma subordinação, em diferentes graus, ao desenvolvimento operatório que nela se vai processando, primeiro no plano da ação e depois no plano verbal.

Da descrição à narração: exemplos de produções orais de crianças da pré-escola e do 1.º ano de escolaridade

A maior ou menor familiaridade com as narrações poderá verificar-se quando se pede a crianças, por exemplo, da pré-escola e do 1.º ano de escolaridade que contem uma história com base num suporte pictórico distribuído por três imagens que se encontram, naturalmente, relacionadas entre si de modo a que esteja presente a relação de causa-efeito a que se fez alusão

anteriormente.

A imagem que serviu de suporte às produções orais que, nesta ocasião, serão transcritas ortograficamente corresponde ao Teste 9, Folha 5, da bateria de testes da autoria de Andrée Girolami (Girolami 2001), intitulada *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et   l'Ecriture* (CALE) (ver Figura 3).



Figura 3

Fonte: Teste 9, Folha 5 do CALE (Girolami 2001/2006)

N.B. - Para a origem desta imagem, ver Girolami-Boulinier (1984: 2, nota 3)

Trata-se de uma história em três episódios apresentada sob uma forma pictórica propositadamente esboçada no intento de a criança não se prender a pormenores, de não se ficar pela mera enumeração dos elementos que integram cada episódio, passando assim ao que interessa mesmo, ou seja, ao estabelecimento de uma relação entre os episódios que conduza   narração da história na sua totalidade. Neste teste, a criança pode observar a história durante o tempo de que necessitar até achar que está pronta para a contar. Quando a criança disser que já pode contar, o suporte pictórico que representa a história e que se encontra   sua frente   coberto com uma folha branca. A criança terá então de contar a história na ausência do modelo, que permanece, contudo, embora oculto, na mesma posição em que se encontrava antes. Este procedimento não   infundado. Como a criança passa a contar a história em diferido, uma vez que não tem a imagem diante dos olhos, serve a ocultaa o desta para que, de novo, lhe seja dada a

oportunidade de transitar mais facilmente para a narração, não se ficando pela mera enumeração ou descrição das imagens.

As produções selecionadas para figurarem neste texto correspondem a narrações e a descrições. Pode também observar-se como as descrições evidenciam uma linguagem menos elaborada, pobre em termos de estruturas, de enriquecimento de nomes e de tipo de grupos-verbo. Adiantar que os autores das descrições apresentadas estão expostos a um input verbal menos diversificado, porque menos rico em matéria de leitura, de narração de histórias e de conversas partilhadas sobre várias temáticas, poderá traduzir ilações demasiado precipitadas. Que algo se passa, isso parece ser evidente. Sem embargo, é legítimo ressaltar a importância de essas atividades serem exercidas de modo interativo. A criança não pode ser só um espectador atento. Ela também tem de ser um ator que participe, à sua medida, no que a todo o momento emerge das potencialidades que comportam os cenários em que a linguagem intervém sob variadas formas.

Seguem-se três produções de crianças do ensino pré-escolar, com, respetivamente, 5 anos e 7 meses, 5 anos e 9 meses e 6 anos e 3 meses, que são bons exemplos de cronologias descritivas, estáticas ou de cronologias do espaço, como as designa Girolami-Boulinier (1984: 38). Nestas produções a enumeração e a descrição das imagens ainda não cederam lugar à narração:

*a chuva uma mesa um copo um menino e mais
outra mesa são três mesas*

*aqui está o homem a esticar a mão e depois está
a chover e outro homem a esticar a mão*

*tem a mesa tem o menino tem o copo a cadeira
outro menino a cadeira e tem o copo e tem a
chuva e o outro também tem*

Os três exemplos que se seguem correspondem, por seu turno, à transcrição ortográfica de produções orais de crianças do mesmo nível de escolaridade, com, respetivamente, 6 anos e 0 meses, 6 anos e 0 meses e 6 anos e 1 mês. Estas crianças alcançaram o estado narrativo, o estado interpretativo, ligado à cronologia da ação ou cronologia dinâmica, segundo Girolami-Boulinier (1984: 38):

era um homem que estava a beber um copo de água e depois começou a chover e depois choveu mais e ele foi-se embora

um menino está a beber água numa esplanada depois estava a chover e depois cada vez estava a chover mais e foi para casa

um menino estava na cadeira a beber água o menino foi-se embora porque estava a chover

À semelhança do que se fez para a pré-escola, seguem-se transcritas ortograficamente três produções orais de crianças do 1.º ano de escolaridade, de 6 anos e 6 meses, 6 anos e 9 meses e 7 anos e 3 meses, respetivamente, em que se torna visível que o estado da narração ainda não foi adquirido. Trata-se, pois, de três casos de descrição.

é um homem a beber um copo um homem a beber um copo e a chuva a cair e uma mesa e uma cadeira

era um menino que estava a tomar um sumo e não estava a chover era um menino que estava a tomar um sumo e que estava a chover era um banco e uma mesa e a chover

*o primeiro tem um senhor sentado numa cadeira
e tem uma mesa e um copo o segundo é a mesma
coisa o último tem a cadeira vazia e a mesa
também*

As próximas produções orais, que foram igualmente transcritas ortograficamente são também de crianças do 1.º ano de escolaridade, com, respetivamente 6 anos e 11 meses, 7 anos e 1 mês e 7 anos e 3 meses. Estas produções constituem, porém, exemplos de narrações. Nelas se torna clara, como já acontecia nas produções do mesmo tipo das crianças da pré-escola, a ocorrência de um acontecimento que motivou uma alteração de atitude da personagem da história. A cronologia estática presente nas descrições produzidas pelas crianças de ambos os grupos de escolaridade dá lugar a uma cronologia de ação, a uma cronologia dinâmica, para retomar a terminologia de Andrée Girolami-Boulinier, que denota já a presença do raciocínio que deve acompanhar a narração, na medida em que se faz referência a uma primeira situação invoca-se um acontecimento que interveio e menciona-se que dele resulta uma nova situação (Girolami-Boulinier 1984: 37).

*ele estava a beber e depois começou a chover e
depois saiu e foi para casa*

*um senhor sentou-se numa cadeira a beber um
copo de vinho mas começou a chover e ele foi
embora*

*era uma vez um senhor estava a tomar o café
depois começou uma tempestade e começou a
chover e o senhor fugiu*

Postas em confronto as produções que correspondem a descrições com as que são classificadas como narrações, observa-se que as primeiras, na generalidade, exibem estruturas sintáticas mais simples, de acordo com a classificação das estruturas da autoria de Girolami-Boulinier (1984). Nelas se constata estruturas do tipo Sintagma, ou seja, estruturas sem verbo, constituídas por grupos-nome isolados ou enriquecidos/expandidos. Nestas produções, são exemplos de Sintagma quer nomes precedidos de um determinante – “a chuva”; “uma mesa”; “outra mesa” – quer o seguinte nome (*homem*) expandido por meio de um complemento nominal: “*e outro homem a esticar a mão*”. Por outro lado, quando o nome é enriquecido com uma relativa, a estrutura já passa a ser apresentativa. Esse tipo de estrutura ocorre não só nas descrições (“*era um menino que estava a tomar um sumo*”), mas também numa das produções que corresponde a uma narração (“*era um homem que estava a beber um copo de água*”). Além disso, ainda é possível observar nas descrições uma ligação à imagem, como se esta estivesse visível aos olhos de quem conta e de quem ouve a história. São exemplos dessa ligação à imagem tanto as estruturas que começam por “*aqui...*”, “*o primeiro...*”, “*o segundo...*”, “*o último...*”, como as estruturas em que o sujeito subentendido é a imagem: “*tem a mesa*”; “*tem o menino*”. Estas estruturas, contudo, já se enquadram nas estruturas do tipo SV, que partem de um verbo que é completado por meio de um sujeito e de complementos quando existam.

Nas narrações, por seu turno, as estruturas já são mais variadas e sobretudo do tipo SV: “*um menino estava na cadeira a beber água*”; “*e foi para casa*”; “*um senhor sentou-se numa cadeira a beber um copo de vinho*”. No geral, são estruturas simples ligadas por operadores de coordenação, o que pode ser sinal de que a criança sente já necessidade de conferir ao texto a ideia de um todo articulado que foi por ela provavelmente assimilada a partir das histórias que lhe foram contadas. Para o efeito, serve-se de charneiras (Girolami-Boulinier 1984), ou seja,

de elementos coordenadores como, por exemplo, “e”, “depois”, “mas”, que ocorrem nas frases: “e foi para casa”; “depois começou uma tempestade”; “e depois saiu”, “mas começou a chover”. Deve destacar-se, embora só se tenha verificado uma única ocorrência, a existência numa das narrações de uma estrutura complexa, de acordo com a terminologia da autora mencionada, que inclui um grupo-verbo (sub) introduzido pela conjunção subordinativa “porque” (“o menino foi-se embora porque estava a chover”).

O registo de uma evolução a nível da expressão quando há transição da descrição para a narração pode simbolizar que ambos os processos seguem em paralelo subordinados a desenvolvimentos que servem os dois fins. Se uma continuada interação verbal que passe pela narração de histórias, acompanhadas também de figuras, puder repercutir-se na forma de a criança vir a produzir histórias mais bem estruturadas do ponto de vista da expressão, tanto no plano lexical, como sintático, com a sua inevitável tradução a nível sintagmático, bem como textual, tendo em atenção a contextualização da narrativa e os conectores a serem usados, então só pode sair reforçada a hipótese segundo a qual uma vivência interativa, dialógica e partilhada com a linguagem por intermédio de um adulto é sem dúvida benéfica e recomendável.

Entre outras rotinas, a leitura de livros sob forma partilhada e dialógica contribui para o conhecimento da construção de narrativas, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas com a literacia na criança (Lever & Sénéchal 2011) e, por consequência, da sua linguagem (Rezzonico *et al.* 2015).

O papel das conversas entre adultos e crianças

Que detêm de específico as conversas entre adultos e crianças que não conste da narração de histórias e da leitura

de histórias ou de outro tipo de material informativo em que a relação interativa e dialógica, bem como a partilha sejam uma constante?

Uma interação verbal que se estabeleça entre o adulto e a criança e que vise acostamá-la ao que essa conversa comporta em termos de estrutura (vejam-se as tomadas de vez e o momento de intervir) e de desafios em relação a tudo o que seja novidade de ordem linguística revela-se, sem dúvida, crucial. Todavia, essas novidades terão de ser introduzidas de um modo equilibrado quando se registarem vivências que vão nessa direção, evitando quer o demasiado fácil, quer o demasiado difícil, mas ocasionando momentos em que a própria criança as arrisque nas suas intervenções, dado que estas resultarão sempre em novas aquisições, mesmo quando sujeitas a correção. Uma familiarização da criança desde cedo com esta rotina leva-a, como acrescentam Zimmerman *et al.* (2009), a um desenvolvimento da linguagem em várias vertentes. Nesta ótica, não surpreende que Pullen e Justice (2003) tenham realçado que as interações verbais da criança com terceiros (pais, professores ou outras crianças) estão na base da aquisição de proficiência verbal, tendo em vista que “their innate biological propensity for language acquisition, without environmental input [...] will not develop language to any substantial degree” (p. 94). A importância do input que é fornecido à criança, em matéria de quantidade e de qualidade, vai naturalmente constituir, como aditam estes autores, uma fonte de variação no que concerne ao desenvolvimento do vocabulário e da sintaxe. Não será de excluir o que dele se pode igualmente extrair em termos de uso descontextualizado da linguagem sobretudo quando, designadamente, os progenitores, falam de acontecimentos passados e colocam as mais variadas perguntas aos filhos sobre os assuntos que estão a ser debatidos nas suas conversas (Morgan & Goldstein 2004).

A linguagem oral, seguindo Pullen e Justice (2003: 94), enriquece-se por meio de estratégias que contemplam:

1) o que os autores designam por “self-talk” e “parallel talk”, que, porque põem em confronto descrições de atividades dos próprios e das crianças, permitem o uso de comparações por meio de adjetivos, diferentes tipos de construções sintáticas e acontecimentos discursivos; 2) repetições, que fornecem à criança uma exposição mais rica ao uso da língua; 3) expansões, que, alargando propostas da criança, ultrapassam o seu nível linguístico e constituem, como avançam os autores referidos, “an excellent stimulation strategy” (p. 94). Sem embargo, o salto para a proficiência na linguagem oral tal como foi descrita resultará certamente melhor, dependendo por certo dos meios socioeconómicos de onde provêm as crianças, se para o efeito se recorrer à narração de histórias e também à leitura de livros de histórias num ambiente interativo e dialógico, posto que constituem um suporte mais controlado. Esse suporte, em conformidade com Morgan e Goldstein (2004), tanto facilita a familiaridade com a linguagem descontextualizada, como ensina a inferir informação textual e a usar conhecimentos quando se trata de interpretar os textos. Porquanto a leitura em causa pode ser interrompida por perguntas e comentários, não é difícil estabelecer, no seguimento do que aduzem os autores mencionados, uma ponte entre o contexto imediato da história e a linguagem descontextualizada.

Que se entende então por uma leitura de livros interativa ou dialógica que deve ser realizada num contexto de aprendizagem em que as interações advenientes da leitura partilhada facilitem o desenvolvimento da linguagem (Rezzonico *et al.* 2015)?

Estratégias que acompanham a leitura interativa de histórias, com o intuito de influenciar o vocabulário da criança, bem como a dimensão dos enunciados que se repercute no desenvolvimento da sintaxe são, seguindo Pullen e Justice (2003: 95) firmados na literatura compulsada pelas autoras: 1) repetições; 2) expansões; 3) questões abertas do tipo *quem?*, o *quê?*, para evitar respostas que se limitem ao *sim* e ao *não*;

4) elogios. Ademais, aduzem outras técnicas: 1) a participação ativa que se gera quando as crianças têm de atuar nomeando ou indicando nomes novos que possam ocorrer nas ilustrações; 2) leituras repetidas que expõem a criança a palavras novas de forma repetida; 3) apresentação de adereços ligados às histórias que levam à aquisição de novas palavras a elas associadas (ver, sobre a leitura interativa, Mol 2010b).

A leitura dialógica, que para Rezzonico *et al.* (2015) coincide com a interativa, também se apoia em técnicas destinadas a questionar e a obter retorno. Este tipo de leitura é praticado para fazer com que os adultos criem diálogos durante o tempo em que estão a ler as histórias às crianças. Para o efeito, na sequência do que escrevem Lever e Sénéchal (2011: 3), os adultos que leem às crianças, a fim de que estas obtenham melhores desempenhos verbais, devem fazer perguntas do tipo “qu-” e perguntas abertas, repetir respostas achadas interessantes e expandir respostas incompletas. Este tipo de leitura dialógica, ainda de acordo com a mesma fonte e com base na literatura que as autoras consultaram, pode aumentar a inserção por parte da criança de aspetos importantes das narrativas quando esta volta a contar histórias que já ouviu. As técnicas utilizadas também contemplavam expansões baseadas na coesão, enfatizando a importância do papel dos conectores (Lever & Sénéchal 2011: 9), o que muito contribui para que a criança se aproxime do que é a estrutura da história e dos ingredientes que devem ser contemplados para que a narrativa se apresente devidamente descontextualizada (ver, acerca da leitura dialógica, Mol 2010c).

As experiências/vivências/histórias de vida incluídas nas conversas que qualquer um acaba por ter no seu dia-a-dia e ao longo da vida não deixam de lucrar com as histórias que a todos foram lidas ou contadas, especialmente as que foram relatadas tirando partido das técnicas apresentadas. O valor acrescentado advindo de um contacto muito próximo com a linguagem resulta muito claro em tudo o que Andrée Girolami-Boulinier legou nos

seus escritos e em tudo o que os que tiveram a sorte de a ter tido como professora, colega ou amiga ouviram nos seus seminários, conferências ou conversas perfeitamente informais.

Alguns dos aspetos que podem servir para alertar pais e educadores para o que deve ser feito desde cedo junto da criança, para que esta venha a viver com prazer a linguagem oral e entre com sucesso na escrita, à luz de uma pedagogia que Girolami-Boulinier (1987) rotulou de pedagogia do imediatismo, consistem na sensibilização da criança para: 1) a pergunta “de que se trata?” com vista à compreensão de uma frase, ou seja, a identificação do verbo principal dessa mesma frase, que devia ser anunciado no infinitivo; 2) o completar de um verbo (ato) por meio dos seus complementos (S, O, I, C) com recurso à sua indicação no quadro das funções; 3) a identificação do núcleo de um grupo-nome que devia ser referido isoladamente; 4) a possibilidade de enriquecimento/expansão de um nome ou pronome por meio de diferentes possibilidades isoladas ou combinadas (determinante, adjetivo, complemento nominal, relativa) usando o respetivo quadro; 5) a existência de charneiras e o seu papel como elo de ligação das estruturas/frases; 6) a distinção entre frase simples e frase complexa; 7) os dois tipos de cronologias, a estática, ligada à descrição, e a dinâmica, ligada à narração; 8) as técnicas da leitura indireta e os grupos de sentido; 9) a leitura-compreensão; 10) a “materialização da linguagem interior” e a “canção do discurso” esperadas na leitura, conforme tão bem realça Girolami-Boulinier (1988; 1993).

É evidente que há os bons e os maus conversadores, ou seja, os que fazem bom e mau uso da linguagem, e há também a variável idade a afetar esta faculdade nos mais velhos. Não existindo, porém, propensão genética para um declínio precoce da linguagem, é bem provável que aquele que colocou como objetivo desenvolver, desde sempre, a sua proficiência linguística em várias frentes esteja em melhores condições para ulteriormente resistir a riscos em matéria de linguagem a que não

serão, por certo, poupados os que pouco fizeram para lhe outorgar a proteção necessária às ameaças de toda a ordem. Também se deve ressaltar que as exigências de cada um são relativas. Neste texto, porém, defende-se que cada cidadão consiga deter uma proficiência que ultrapasse a mera alfabetização para que o analfabetismo funcional não persista nos níveis que se conhecem porque não contribuem de forma alguma para manter tranquilo e indiferente quem quer que seja que se ache responsável.

Conclusão

Constituiu objetivo ponto de partida deste texto torná-lo um espaço de argumentação (Irvin 2010) baseado numa “verdade contextualizada” (Skelton 1997) na defesa da instalação na criança, desde os primeiros momentos de contacto com rotinas próprias de uma literacia dita emergente (Sulzby & Teale 1996), de uma continuidade entre o oral e a escrita para que a passagem de uma a outra se venha a processar sem conflitos. De resto, o título do texto anuncia imediatamente o conteúdo para que aponta o texto numa relação que só podia mesmo ser de tipo catafórico. Deve ter-se bem presente que a apodada ausência de conflitos não se compagina com a ideia de que essa passagem se vai processar sem um empenho tanto por parte da criança como de pais e de educadores.

Do aduzido, sai enfatizado o que foi dito no início deste texto sobre as palavras-chave presentes no título. Com efeito, a preposição “sem”, então mencionada ao lado das restantes palavras-chave do título pertencentes à classe dos contentivos, não deixa de gozar de um estatuto especial, que não é efetivamente compaginável com o de uma palavra dita “vazia”. E é tanto menos compaginável quanto incute no destinatário final do recado que o texto veicula uma atuação que tem de ser exercida pela afirmativa, apelando para a presença, para o

empenho, para a intervenção, o que faz facilmente converter a preposição “sem” no seu antónimo. O “sem conflitos” reverte-se em “com empenho” e tem mesmo de ser com muito empenho que esta tarefa deve ser levada a cabo. Sai também robustecida a constatação de que a divisão entre as ditas palavras “plenas” e as palavras “vazias” terá de ser aquilatada muito criticamente.

Está, pois, fora de questão dizer-se que se trata de um processo que se desenvolve unicamente por efeitos biológicos, sem contributos externos e sem a vontade do próprio. Ele requer trabalho, dedicação, tempo e, em alguns casos, uma preparação prévia. A empresa não é fácil, mas pode ser esse o caminho que conduza ao que se augura de um cidadão supostamente educado e instruído para que se torne atento e crítico relativamente a tudo que o rodeia nesta Sociedade da Informação, que não se pode ficar indefinidamente pela informação, mas que tem obrigatoriamente de ser elevada, por iniciativa de cada um dos seus membros ou por meio de alguma mediação quando necessário, a Sociedade do Conhecimento.

Reitera-se, nesta fase conclusiva do presente texto, que não foi de modo impensado que não se abordaram atividades, intervenções, estratégias e técnicas destinadas a sensibilizar e desenvolver na criança, portuguesa neste contexto, a consciência fonológica, o conhecimento do alfabeto e as habilidades iniciais de descodificação com vista a que ela possa vir a deter a chave que a leve a manipular o princípio alfabético da língua que é a sua, que se traduz, afinal, num código fonográfico ou grafofonológico, dependendo da direção imposta pela leitura e pela escrita respetivamente. Muito se tem escrito e trabalhado nesse sentido, inclusivamente para sensibilizar pais e educadores, como comprovam, a título meramente exemplificativo, as seguintes referências: Pullen e Justice (2003), National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy (2008), Scliar-Cabral (2013), Milburn *et al.* (2015).

Pretendeu-se, em contrapartida, que este texto se confinasse

a um espaço de discussão de rotinas, em torno do material impresso ou de formas de estar perante a linguagem oral que nele acabam por se apoiar, que suscitassem na criança a curiosidade de a eles aceder, na altura devida, de modo não mediado, por meio do código que lhes dá acesso. Dito diferentemente, optou-se por um trajeto que levasse a que a criança olhasse para o mundo da escrita muito para lá do código que terá de dominar para vir a ser um dos seus habitantes de pleno direito. A escrita e consequentemente a leitura necessitam naturalmente dessa chave para que qualquer um a elas tenha acesso; no entanto, ninguém deve ficar à porta. Esta tem de ser transposta com firmeza e com conhecimentos porque tudo o que está para lá dela é um universo que necessita de outros recursos para que se possa tirar o devido proveito do seu potencial. Desses recursos, fazem inevitavelmente parte aquelas rotinas que foram convocadas: a leitura dialógica, interativa de histórias ou de qualquer outro tipo de informação, a narração partilhada de histórias e as conversas entre adultos e crianças em que as experiências passadas de cada um ou conjuntas e a troca de opiniões sobre os diferentes assuntos de interesse geral propiciam a intervenção das duas partes.

Estas rotinas terão de ser bem praticadas porque delas devem provir benefícios como, por exemplo: 1) aumento de vocabulário, fruto também da vontade de conhecer o nome de mais objetos e de mais ações; 2) uma maior sensibilização para frases mais complexas até aí pouco ouvidas porque não ajustadas ao input verbal comum; 3) um dar-se conta da existência de marcas que interliguem as frases de modo a que dessa presença seja captado, também para posteriores produções, um todo coeso com impactos naturalmente no conhecimento textual; 4) uma familiarização com uma linguagem mais descontextualizada, decorrente de inferências, comentários, explicações e questões que devem sobrevir e com que muito ganharão a compreensão e a interpretação solicitadas por material impresso ou oral mais

elaborado; 5) um encontro com um discurso que se molda ao relato em vez de se limitar a reproduzir as palavras de um diálogo. Os benefícios listados, entre outros possíveis, traduzem-se em bases que aproximarão a criança da escrita por via do oral e que lhe propiciarão: 1) a capacidade de ver no material impresso uma abertura para novos conhecimentos e a resposta para muito do que pode procurar; 2) a não estranheza do encontro com uma modalidade de uso da língua diferente da que usa habitualmente evitando consequências inibitórias quando se lhe solicita que redija o que quer que seja ou que dê nota do que leu; 3) uma atitude crítica, distanciada e construtiva quando observa dissonâncias, incongruências e transgressões que colidam com o que espera, mas que seja simultaneamente sensível a outras tantas transgressões que tocam já a esfera do não literal, esfera essa que representa uma das potencialidades da língua, que é a sua e que, em virtude disso, terá de ser sentida como uma das marcas da sua identidade.

Se tudo o que foi exposto for vivido pela criança com interesse, despertando nela o desejo de prosseguir o seu trajeto interposto pela língua, tudo faz pensar que o código de decifração deste novo mundo será facilmente dominado e as correções que vierem a ser feitas serão pouco representativas no cômputo geral. O mesmo já não poderá ser adiantado em relação a quem se limite a aprender o código pelo código, sem possuir grandes horizontes diante de si para dele fazer uso e dele tirar partido.

A finalizar, entendeu-se oportuno transcrever um fragmento retirado do artigo de uma autora que muito dedicou da sua investigação à leitura. No artigo intitulado “Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l’apprentissage de la lecture?”, lê-se já perto do fim a estabelecer a ponte com a conclusão:

Certains de nos travaux tendent à montrer que les enfants peuvent aussi progresser dans la connaissance des lettres et

la conscience phonologique, non pas à travers des activités spécifiques, mais à travers des situations de lecture-écriture qui les mettent en oeuvre (...). De tels travaux, qui se situent à l'interface entre la psycholinguistique et la didactique, devraient être développés. (Rieben 2004: 14)

Contributos provindos de diferentes disciplinas com objetivos em comum não podem, em nenhuma circunstância, deixar de ser acarinhados. Nesta área de estudo tão vital para o futuro da criança e para o que ele representa em termos de sociedade e mesmo nacionais, só se pode aconselhar que investigadores da área, educadores no terreno, pais e decisores políticos unam esforços, posto que uma missão em que estão em foco variáveis que a todos dizem respeito terá de ser abraçada em conjunto para que os resultados se traduzam no que todos anseiam.

Referências

Aram, D. 2006. Early literacy interventions: the relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*. 19 (5); 489-515.

Baicchi. 2003. Relational complexity of titles and texts: a semiotic taxonomy. In: L. M. Barbaresi (Ed.). *Complexity in language and text*. Università di Pisa: Edizioni Plus, 319-341.

Bellin, H. F.; Singer, D. G. 2006. 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.

Clark, H. H.; Clark, E. V. 1977. *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

De Lemos, M. 2002. Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy. Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER) (47 pp.). Disponível em: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=literacy_numeracy_reviews, acessado em 16-05-2015.

Dunst, C. J.; Williams, A. L.; Trivette, C. M.; Simkus, A.; Hamby, D. W. 2012. Relationships between inferential book reading strategies and young children's language and literacy competence. *Center for Early Literacy Learning. Reviews*. 5 (10): 1-10.

Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28 (2): 122-128.

Furth, H. G. 1981. *Piaget and knowledge. Theoretical foundations*. Second Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Ginsburg, H.; Opper, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e para a escrita. CALE*. Tradução e adaptação de M. da G. Castro Pinto e J. Veloso. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. C02. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Edição Original: A. Girolami. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil : Editions du Papyrus].

Girolami-Boulinier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris : Masson.

Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage : Pour une pédagogie de l'immédiateté. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (1) : 30-47.

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection « Que sais-je ? » n. 2717. Paris : Presses Universitaires de France.

Healy, J. M. 1999. *Endangered minds. Why children don't think – and what we can do about it*. New York: A Touchstone Book. Published by Simon & Schuster.

Holsanova, J.; Holmqvist, K.; Rahm, H. 2006. Entry points and reading paths on newspaper spreads: comparing a semiotic space analysis with eye-tracking measurements. *Visual Communication*. 5 (1): 65-93.

Irvin, L. L. 2010. What is “academic” writing? In: C. Lowe; P. Zemliansky (Eds.). *Writing spaces: Readings on writing*. Vol.1. Anderson SC: Parlor Press, 3-17. Disponível em <http://writingspaces.org/essays>, acedido em 12 de maio de 2015.

Juel, C. 1988. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 80 (4): 437-447.

Juel, C.; Griffith, P. L.; Gough, P. B. 1986. Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*. 78 (4): 243-255.

Justice, L. M.; Meier, J.; Walpole, S. 2005. Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Science*. 36: 17-32.

Lever, R.; Sénéchal, M. 2011. Discussing stories: on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. 108: 1-24.

Lledó, E. 1998. *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Compendios Taurus. Madrid: Santillana, S. A. TAURUS.

Lledó, E. 2010. *La comunicación y las palabras*. Solemne sesión inaugural. V Congreso Internacional de la Lengua Española. Valeparaíso. Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. Disponível em http://congresosdelalengua.es/valparaiso/inauguracion/lledo_emilio.htm, acessado em 12-09-2015.

Lonigan, C. J. with Escamilla, K.; Strickland, D. and The National Early Literacy Panel. 2008. Chapter 5. Impact of home and parent programs on young children's early literacy skills. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Maryland: National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy, 173-188. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

Lonigan, C. J.; Schatschneider, C.; Westberg, L. with The National Early Literacy Panel. 2008. Chapter 3. Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Maryland: National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy, 107-151. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

Lonigan, C. J.; Shanahan, T. and Cunningham, A. with The National Early Literacy Panel. 2008. Chapter 4. Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Maryland: National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy, 153-171. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

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 p.

McLaughlin, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. University of California, Santa Cruz: *Educational Practice Report*. 5, 13p. Disponível em <https://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/McLaughlinMyths.pdf>, acessado em 13-09-2015.

Milburn, T. F.; Hipfner-Boucher, K.; Weitzman, E.; Greenberg, J.; Pelletier, J.; Girolametto, L. 2015. Effects of coaching on educators' and preschoolers'

use of references to print and phonological awareness during small-group craft/writing activity. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 46: 94-111.

Mol, S. E. 2010a. *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early childhood*. In: S. E. Mol. 2010. *To read or not to read*. ISED Institut for the Study of Education and Human Development. Leiden: Mostert & Van Onderen, 21-79. Disponível em https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16211/ToReadOrNotToRead_proefschrift.pdf, acessado em 28 de abril de 2017.

Mol, S. E. 2010b. Interactive book reading in early education; a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. In: S. E. Mol. 2010. *To read or not to read*. ISED Institut for the Study of Education and Human Development. Leiden: Mostert & Van Onderen, 101-132. Disponível em https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16211/ToReadOrNotToRead_proefschrift.pdf, acessado em 28 de abril de 2017.

Mol, S. E. 2010c. Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. In: S. E. Mol. 2010. *To read or not to read*. ISED Institut for the Study of Education and Human Development. Leiden: Mostert & Van Onderen, 81-100. Disponível em https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/16211/ToReadOrNotToRead_proefschrift.pdf, acessado em 28 de abril de 2017.

Mol, S. E.; Bus A. 2011. To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*. 137 (2): 267-296.

Morgan, L.; Goldstein, H. 2004. Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook Reading. *Journal of Early Interventions*. 26 (4): 235-252.

National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy 2008. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Maryland. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

Palmer, F. 1973. *Grammar*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, Ltd. Reprinted.

Paradis, M. 1998. The other side of language. The pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*. 11 (1-2): 1-10.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

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): 11-15.

Piaget, J. 1945/1976. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Sixième édition. Delachaux et Niestlé, Editeurs: Neuchâtel-Paris. Edição original: 1945.

Piaget, J. 1978. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Huitième édition. Paris: Delachaux et Niestlé, Editeurs.

Pinto, M. da G. L. C. 1994. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Col. Linguística n.º 3. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Col. Linguística n.º 11. Porto: Porto Editora.

Pinto, M. da G. L. C. 2009. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas de (i)literacia. In: I. M. Duarte.; O. Figueiredo; J. Veloso (Orgs.). *A linguagem ao vivo. Textos selecionados* de Maria da Graça L. Castro Pinto. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP C06. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 43-62.

Pires, P. de A. M. 2013. “Ein Tisch ist ein Tisch” de Peter Bichsel (tradução para o Português de Pedro de Abreu Meyer Pires). *Revista Cisma*. II (III): 73-80. Documento disponível em www.revistas.usp.br/cisma/article/download/96529/95746, acessado em 28 de abril de 2017.

Pullen, P. C.; Justice, L. M. 2003. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*. 39(2): 87-98.

Rezzonico, S.; Hipfner-Boucher, K.; Milburn, T.; Weitzman, E.; Greenberg, J.; Pelletier, J.; Girolametto, L. 2015. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 24: 717-732.

Rieben, L. 2004. Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. 1: 17-25.

Scliar-Cabral, L. 2013. *Sistema Scliar de alfabetização. Fundamentos*. Florianópolis: Edições Lili.

Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*. 27 (2): 263-278.

Scheele, A. F.; Leseman, P. P. M.; Mayo, A. Y. 2010. The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*. 31: 117-140.

Shanahan, T. 2008. Introduction to the report of the National Early Literacy Panel. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. Maryland: National Institute for Literacy. National Center Family Literacy, xiii-xv. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

Sinclair, H. J. 1974. L'acquisition du langage du point de vue Piagetien. *Folia Phoniatica*, 26: 1-12.

Sinclair-de-Zwart, H. 1972. A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory. In: P. Adams (Ed.). *Language in thinking*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books, Inc., 364-373.

Skelton, J. 1997. The representation of truth in academic medical writing. *Applied Linguistics*. 18 (2): 121-140. DOI: 10.1093/applin/18.2.121.

Slama-Cazacu, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21st century? In: Arabski, J. (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowici: University of Silesia, 77-85.

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.

Trivette, C. M.; Dunst, C. J. 2007. Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center for Early Literacy Learning Reviews*. 1(2): 1-12.

Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press.

Walsh, B. A.; Blewitt, P. 2006. The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of pre-schoolers. *Early Childhood Education Journal*. 43 (4): 273-278.

Wasik, B. A.; Bond, M. A. 2001. Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 93(2): 243-250.

Weber, D. S. 2006. Media use by infants and toddlers: a potential for play. In: D. G. Singer; R. M. Golinkoff; K. Hirsh-Pasek (Eds.). *Play = Learning*.

How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth. Oxford: Oxford University Press, 169-191.

Zimmerman, F. J.; Gilkerson, J.; Richards, J. A.; Christakis, D. A.; Xu, D.; Gray, S.; Yapanel, U. 2009. Teaching by listening: the importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*. 124: 342-349.

Capítulo 3

A familiarização da criança com o princípio alfabético. De intervenções a pressupostos de ordem cognitiva e neurológica

Introdução

Tomando emprestada de Cazden, citada por Christie e Roskos (2006: 63), a ideia de que a língua se pode revelar mais opaca ou mais transparente de acordo com o fim que serve, tratar-se-á neste texto de ir para além do que é tido como o lado transparente da língua, o que serve a comunicação, porque portador de significado, a fim de se lançar um olhar mais penetrante sobre o lado dito opaco, sobre o que é constituído pelos traços estruturais da língua. Serão precisamente estes traços estruturais que levarão a criança, quando deles se apercebe e se deixa deslumbrar pela sua novidade, manipulando-os, em consequência disso, por motivos vários e também por prazer, a ficar mais consciente dos aspetos fonológicos, sintáticos e lexicais da língua.

O assunto em discussão, ao corresponder ao que se passa em etapas prévias à aprendizagem da leitura e da escrita com um enfoque particular no código que a serve, legitima que o nível fonológico da língua sobressaia em relação aos outros. Não ficarão, no entanto, por abordar os pressupostos cognitivos e neurológicos que se encontram associados à iniciação da entrada da criança no mundo da escrita, nem por abordar outros aspetos que dela outorgam uma imagem de um sujeito como um todo e não somente de alguém que se está a preparar simplesmente para uma literacia da leitura, posto que o processo verbal que dá pelo

nome de escrita parece exigir bastante mais de quem se encontra nesse processo de instrução. Para o efeito, constitui um pilar da argumentação adotada o contributo provindo dos escritos de Andrée Girolami-Boulinier que, nomeadamente na bateria de testes da sua autoria que visa avaliar as aptidões para a leitura e para a escrita na criança a nível da pré-escola e do primeiro ano de escolaridade, ou seja, no CALE (Controla das Aptidões para a Leitura e a Escrita) (Girolami 2006), revela bem como a criança, para ter o sucesso desejado na escola, necessita de dar resposta a variadas tarefas que ultrapassam a mera consciência fonológica.

A abstração e a simbolização na aprendizagem da leitura e da escrita

Porquanto o objetivo principal do presente texto reside em expor de forma breve aspetos que também podem ser responsáveis pelo domínio do código fonográfico e pelo processo alfabético, designadamente no que se reporta à via de leitura grafofonológica, a mais adequada para a leitura de palavras que apresentem ortografias regulares e de pseudopalavras (Morton & Patterson 1980; Temple 1985; Rieben 2004), é legítimo citar, de entre as condições que Andrée Girolami-Boulinier enuncia como predictoras de uma entrada da criança no primeiro ano de escolaridade com sucesso na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, a que diz respeito à possibilidade “d’abstraction et de symbolisation (obtenues à partir de la correspondance quantité/nombre/chiffre) qui conduiront ultérieurement à la transcription du discours, et à l’expression du langage intérieur.” (Girolami-Boulinier 1988: 150).

Neste contexto, é de realçar a associação do processo de alfabetização ao recurso à abstração e à simbolização, por via da necessária correspondência que se venha a estabelecer

entre o conjunto das unidades discretas de menor dimensão da modalidade oral de uso da língua, os fonemas, que resultam da progressiva capacidade que a criança passa a usufruir, de desmembrar essa modalidade, tida inicialmente como uma “matéria” contínua (o *continuum* sonoro), em unidades discretas (de vários níveis linguísticos até atingir o fonemático), e outras tantas unidades de outra ordem (os grafemas). Para que esta correspondência se opere com a maior margem de segurança possível, ou seja, a fim de que o princípio de alfabetização passe a ser dominado com o sucesso desejado, talvez seja oportuno avançar que o momento ideal para tal coincidirá com uma etapa da vida da criança em que se dá a conservação do número e se instala a noção de classe e, por via desta, a formação do conceito (Piaget 1945/1976). No atinente mais precisamente à conservação do número, uma vez que esta só se verifica quando a criança se encontra capacitada para estabelecer relações de equivalência entre conjuntos, não será descabido ver uma aproximação entre o que sustenta essa conservação e o que está subjacente ao domínio do código fonográfico.

A abstração e a simbolização referidas na condição acima transcrita, com origem em Andrée Girolami-Boulinier, estão bem presentes na capacidade que a criança passa a apresentar, através da sua experiência enquanto falante/ouvinte num primeiro momento, de se distanciar do *dito*, da dimensão oral da sua língua, dos seus constituintes sonoros, e de, valendo-se do grau de simbolização exigido a este nível, fazer corresponder esses elementos sonoros a outros tantos de ordem gráfica, que passam a representá-los enquanto símbolos dos primeiros. Gera-se assim, por meio de um mecanismo de abstração, uma relação de equivalência deveras complexa entre dois conjuntos em que a criança tem de aprender a encontrar um morfismo que nem sempre é de tipo isomórfico, um-a-um, entre os elementos constitutivos de ambos, necessitando para tal de ganhar a devida distância relativamente a uma língua que até aí usava unicamente de modo

transparente como código para comunicar. Trata-se de uma operação que comporta primeiramente uma transposição de um código comunicativo para um outro lado desse código que passa a ser tratado, enquanto objeto, como qualquer outro que rodeia a criança, que acompanha as suas ações e que serve também de instrumento das suas atividades lúdicas. Este segundo lado da língua menos destinado à comunicação e mais vocacionado à conquista, no plano da ação, da sua constituição permite passar a um outro grau de transcodificação mais abstrato que, servindo-se do anterior como ponto de partida, o analisa num outro plano, mentalmente, para dele extrair o essencial do que configura a vários níveis (Ginsburg & Oppen 1979).¹

Bases da abstração e da simbolização

A abstração e a simbolização aludidas necessitam de todo um tempo de maturação cognitiva e mesmo neurológica para que atinjam níveis compatíveis com o que a leitura e a escrita reivindicam. O domínio da relação de equivalência entre elementos de classes distintas, nos graus de abstração e de simbolização necessários às habilidades em foco, coincidirá, no plano do desenvolvimento intelectual, com a altura em que a criança entra no período das operações concretas que, no geral, coincide com o momento do começo da escolaridade obrigatória, tão associado à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. De facto, também se pode observar, numa ótica neurológica, o que consubstancia essa relação de equivalência. Assim, convoca-se nesta oportunidade uma região cerebral transmodal/multi-modal, porque responde e congrega diferentes tipos de estímulos,

¹ Aconselha-se vivamente a este respeito, pela sua elevada pertinência, a leitura de “La schizophrénie est peut-être une conséquence inévitable de l’alphabétisation” da obra *La galaxie Gutenberg* de Mc Luhan (1967: 28-30).

entre eles os visuais e os auditivos, localizada por Geschwind no lobo parietal inferior (esquerdo), correspondendo ao giro angular e ao giro supramarginal, área cerebral muito justamente designada por “território de Geschwind”. Essa região, não por coincidência, como continua Fitzakerley (2015), concorre para as tarefas de nomear e de classificar, necessárias à formação de conceitos e ao pensamento abstrato. Acresce a autora que esta zona comporta uma das últimas estruturas a serem mielinizadas, apresenta também uma formação de dendritos mais tardiamente e desenvolve-se muito tarde do ponto de vista citoarquitetónico, muitas vezes no fim da infância (ver Geschwind 1965: 273), o que pode levar a explicar, como adianta Fitzakerley (2015), que as crianças só comecem a ler e a escrever por volta dos 5 ou 6 anos.

As alusões ao desenvolvimento cognitivo e neurológico serão suficientes para levar a pensar seriamente no que está subjacente a um domínio do código fonográfico e do processo alfabético em matéria, como foi realçado, de abstração e de simbolização, dado que nomear mais não é do que atribuir símbolos a referentes, letras a sons neste caso, e classificar implica jogar com relações de inclusão no seio de um sistema constituído por conjuntos/classes de toda a ordem, que são uma realidade quando está em causa o código fonográfico. Lembra-se, para o feito, a possível leitura do fonema como classe (Gleason 1961) e do que a classificação representa para a passagem do pré-conceito ao conceito (Piaget 1945/1976). Verificar que o desenvolvimento intelectual que se espera da criança que inicia a sua aprendizagem da leitura e da escrita é também acompanhado de um desenvolvimento neurológico que se encontra associado a operações de que esses dois processos verbais não prescindem acaba por suscitar um interesse particular relativamente ao que se pode ir esperando da criança em fases preparatórias da entrada na escola para que desse passo resulte um percurso com o rendimento almejado.

O código fonográfico e a relação de equivalências entre conjuntos

Que pode ser, todavia, implementado, no quadro de uma política de literacia emergente mais vocacionada para uma investigação da aprendizagem da leitura baseada cientificamente (Christie & Roskos 2006), no intento de criar na criança uma sensibilidade para com os elementos da classe/conjunto dos fonemas da sua língua, por forma a que venha a estabelecer uma correspondência (idealmente) biunívoca entre eles e os elementos do conjunto/classe dos grafemas?

Justifica-se observar que os referidos fonemas mais não são, inicialmente, que meros sons das frases que a criança produz e ouve, bem como os grafemas não passarão, na sua perspetiva, de simples letras. Quanto à mencionada correspondência biunívoca entre os elementos dos referidos conjuntos, esta só pode ser vista se dela for feita uma leitura muito simplificada, quase simplista, do que se passa mesmo, em virtude da matéria em apreciação.

Quando se usou a expressão “leitura simplificada, quase simplista” aquando da alusão à correspondência biunívoca entre os elementos dos dois conjuntos (o dos fonemas e o dos grafemas), pretendeu-se com isso dar a sentir que muitos acertos terão de ser feitos nessa complexa relação por intermédio do que se poderá designar por mecanismo da leitura e da escrita. Efetivamente, só mesmo por essa via, a criança aprenderá, por exemplo, que um dado fonema pode conhecer várias concretizações a nível grafemático, no momento de proceder à codificação que o ato de escrita implica, em conformidade com o que se ajusta a cada palavra por razões contextuais ou etimológicas. Dos grafemas, que nem sempre correspondem a letras, também muito lhe será exigido no ato de leitura ou de descodificação ao atribuir-lhes concretizações sonoras, porquanto podem ter uma existência dependente do contexto, condicionada pelos contextos, ou mesmo regida por regras morfossintáticas (Scliar-Cabral 2016).

A consciência fonológica como forte preditor da aprendizagem da leitura

Dado que a consciência fonológica representa um dos preditores mais fortes do ulterior sucesso na aprendizagem da leitura (Christie & Roskos 2006), interessa observar como ela se vai implantando antes da entrada oficial no mundo da escrita e antes mesmo de a criança estar de posse de estruturas cognitivas que a sustentem com segurança.

Os sons da linguagem sempre constituíram fonte de interesse para a criança e serviram igualmente para que ela visse neles um objeto como qualquer outro passível de ser usado, muitas vezes repetidamente mercê da assimilação funcional, bem como identificado, comparado e contrastado com outros da mesma ordem, no intuito de, mediante essas operações cognitivas, vir a obter efeitos que cumpram objetivos teleológicos, mas que também lhe possam conferir prazer. Afinal, o jogar com as sonoridades de palavras que se assemelham, tendo em conta padrões repetitivos como as aliterações e as rimas, mais não é do que mais uma maneira de ela acionar a sua capacidade de brincar, pondo à prova o mecanismo de assimilação.

O efeito da descentração no modo de olhar para a língua

Christie e Roskos (2006: 63), apoiados em Cazden, distinguem, conforme já aludido, as duas vertentes da língua que traduzem dois modos de uso da mesma pela criança. Assim, quando esta usa a língua para comunicar, atendendo unicamente ao significado do que é veiculado, a língua revela-se transparente. Em contrapartida, quando brinca com a língua, esse lado transparente cede lugar a um lado opaco que lhe pode ocasionar a oportunidade de ficar mais sensível aos aspetos fonológicos, morfológicos, lexicais e sintáticos da língua.

Verifica-se, dessa forma, o necessário afastamento em relação ao lado transparente da língua, aquele que já não traz grandes novidades à criança excetuando o ensejo de prosseguir na sua etiquetagem de mais objetos e de mais ações até aí anónimas. Esse progressivo afastamento, essa descentração em processo, designação tão piagetiana (Piaget 1979), vai também outorgar-lhe aos poucos a possibilidade de sentir que o suporte do que até ali servia, a seus olhos, unicamente a comunicação é passível de uma desmontagem a vários níveis. Essa desconstrução, que ela própria opera, dar-lhe-á azo a deslocar a sua atenção da vertente comunicação, do dito lado transparente da língua, para uma outra vertente, o lado opaco da língua, abandonando assim um enfoque centrado apenas no significado, por meio de uma abstração que se vai também, pouco a pouco, implantando e que lhe viabiliza a apreciação de um objeto que lhe era dado observar até aí somente sob um ângulo.

Das intervenções destinadas a uma entrada com sucesso no mundo da escrita

Para permitir que a criança comece a ganhar à-vontade com esse lado opaco da língua praticam-se diferentes intervenções em fases iniciais da infância com vista à entrada com sucesso no mundo da escrita. Com essas intervenções, aspira-se a que a criança, para além de tomar consciência do que é uma palavra, sentindo que as frases contêm palavras, e do que é uma sílaba, percebendo que as palavras são constituídas por sílabas, desenvolva, ainda, uma progressiva consciência fonológica. Nas primeiras fases desse processo, começa-se por se criar na criança capacidades que a levem a produzir e a compreender rimas, bem como a ordenar palavras com base nos seus sons iniciais, médios e finais (Pullen & Justice 2003). O conhecimento das letras, do alfabeto, é apontado por outros autores como outra vertente

crítica da literacia emergente (Lonigan, Schatschneider *et al.* 2008), embora isoladamente, como notam estes autores, não seja uma técnica suficiente para aumentar na criança as habilidades relacionadas com a leitura. É insuficiente, por consequência, o mero conhecimento do nome das letras como, recorrendo a Adams, acrescentam Pullen e Justice (2003). Na verdade, de acordo com estes últimos autores, não será só o nome das letras que sustenta a aprendizagem da leitura, na medida em que também é necessário que se estabeleça uma relação entre as letras e os sons que representam. Esta posição vai ao encontro do que virá a ser mais tarde a correspondência entre o conjunto das letras (grafemas, se vistas num plano mais abstrato) e os dos sons (fonemas, quando considerados abstrações das suas variadas concretizações), com toda a complexidade que essa relação representa dependendo dos diferentes graus de profundidade das ortografias de cada língua (Grabe 2009).

Não se coloca em causa que o princípio alfabético também beneficia de muitas outras práticas de simbolização, com graus de abstração naturalmente distintos, que a criança vem exercendo até chegar ao momento de entrar na escola. Lembre-se que o processo de simbolização começa quando a criança aprende a nomear os objetos que ela manipula e as ações que pratica recorrendo a esses rótulos/símbolos nos seus discursos, para se reportar, na sua presença ou na sua ausência, a esses objetos ou ações. Esse exercício é bem a prova de que ela foi adquirindo o conhecimento de que “a symbol can stand for an actual object” (Pullen & Justice 2003: 89). Esta citação remete, facilmente, para quem o conhecer, para os dois vértices da base do triângulo semiótico de Ogden e Richards (1936) (ver também Ullman 1970). Como continuam Pullen e Justice (2003), o conhecimento de que um símbolo está por um objeto é tão importante que se torna “a prerequisite to understanding the sound-symbol relationship of the alphabetic principle” (p. 89).

Quer isto dizer que as grandes conquistas como a

aprendizagem da leitura e da escrita são o resultado de um percurso preparatório que a ela conduz. Não se poderá, no entanto, tomar como adquirido que o que a criança vai executando, por vezes com os mesmos materiais, em diferentes etapas da sua existência, visa os mesmos objetivos nessas diversas etapas. Tudo faz crer que o seu conhecimento do momento só projeta no modo como manuseia os diferentes objetos, incluindo os que a prepararão para o princípio alfabético, o que é compatível com o nível intelectual em que se encontra. De resto, foi um pouco nessa linha que, em fases iniciais da sua existência, ela transformou a “coisa” num “objeto”, porquanto, como escreve Furth (1981: 9): “A thing in the world is not an object of knowledge until the knowing organism interacts with it and constitutes it as an object.”

Apesar de, na esteira do que foi já aduzido, atividades concretas serem pré-requisitos para uma compreensão mais abstrata e um trabalho preparatório, a princípio de natureza concreta, ser desejável e até necessário para a obtenção de compreensões ulteriores mais exigentes, torna-se relevante encontrar os procedimentos mais ajustados para que as crianças se empenhem nas devidas atividades preparatórias (Ginsburg & Oppen 1979). Estes autores adiantam ainda o seguinte em relação à aprendizagem da leitura: “Our own experience is that there is no cognitive limitations which would prevent preoperational children from learning to read if they are motivated to do so” (Ginsburg & Oppen 1979: 232, nota 6).

O “bom momento” na iniciação a uma dada atividade: um mito?

Realça-se do transcrito que os autores só fazem referência à aprendizagem da leitura. Todo e qualquer tipo de atividade propedêutica com graus de abstração menos exigentes deve

efetivamente ser praticado para conferir à criança uma transição serena para o domínio do código fonográfico de forma a que as habilidades que daí resultem venham a tornar-se menos morosas e libertem o mais possível a sua memória a fim de que esta se encontre disponível para imposições de outro grau no que à leitura diz respeito. Pensa-se, por isso, que será importante que tudo se processe no bom momento e não ao arrepio de cada criança e sem a preparação necessária. Sublinha-se, a propósito da passagem transcrita, o cuidado que os autores tiveram em fazer referência à motivação que essas crianças, que ainda se encontram no período pré-operatório, devem apresentar para aprender a ler. As diferenças individuais são uma realidade e os ritmos de aprendizagem também. Umhas crianças conseguem com mais facilidade, outras medianamente e outras com dificuldade.

Oferece, por isso, alguma precaução uma leitura rápida do que aduzem Lonigan, Schatschneider *et al.* (2008) na conclusão do texto que subscrevem. Nele lê-se, a dado momento, que “there was no evidence that the effectiveness of code-focused interventions was influenced by age or developmental level of children” (p. 118). Escrevem mesmo que os impactos dessa intervenção, focada em tarefas conducentes ao desenvolvimento do treino da consciência fonológica, do conhecimento do alfabeto e de habilidades de descodificação inicial, foram observados tanto em crianças da pré-escola como do jardim de infância. Aduzem ainda que “The findings also suggest that there is no preexisting level of knowledge or skill that children must attain before these interventions can be used successfully” (p. 119).

Se as conclusões que Lonigan, Schatschneider *et al.* (2008) retiram dos estudos por eles analisados – que se confinam à preparação da criança para a leitura, sem que se veja com clareza, contudo, o que se atinge nesse processo verbal para lá da manipulação do material sonoro (identificação de sons em palavras, estabelecimento de correspondência de palavras com o mesmo som inicial, combinação de sons para formar palavras

e segmentação ou eliminação de partes de palavras) – lançam, por um lado, uma onda de otimismo e estimulam ao exercício de intervenções que desenvolvam a consciência fonológica necessária à leitura antes da entrada para a escola; por outro lado, não são demasiado convincentes quando não fazem transparecer a necessidade de um substrato de qualquer ordem para que a leitura se venha a processar. É provável que as tarefas solicitadas sejam demasiado fáceis e requeiram habilidades que a criança também põe à prova noutras atividades e, portanto, as transponha sem grande dificuldade, quando devidamente exercitada, para os sons da linguagem, sempre que lhe sejam solicitadas determinadas tarefas que vão ao encontro dos conhecimentos que já possui.

Sem que se deixe de manifestar todo o respeito pelos estudos realizados, pelos resultados obtidos e pelo que significam de trabalho propedêutico neste campo, que tem forçosamente de ser feito antes da entrada na escola, ou seja, já no jardim de infância e na pré-escola, também se justifica que exista uma visão mais exigente, multicognitivamente falando, do que é a leitura, já para não referir a escrita. Quer isto dizer que as condições que se revelam necessárias à entrada com sucesso na leitura, mas também na escrita, não se afiguram compatíveis com uma visão simplificada, nem com um olhar demasiado circunscrito às ações próprias das populações dos estudos realizados, independentemente dos objetos sobre os quais atuam, razão pela qual a idade para dar início à escolaridade obrigatória não é coincidente com aquela em que se verifica a inscrição num jardim de infância ou na pré-escola.

As condições necessárias a uma entrada com sucesso no mundo da escrita na perspectiva de Girolami-Boulinier

Girolami-Boulinier (1988) recomendava que nenhuma criança devia entrar no mundo da escrita, isto é, no primeiro ano de escolaridade, sem antes preencher condições que reputava necessárias. Tais condições conjugariam não só diversas atividades cognitivas imprescindíveis, mas também os sentidos (em especial a visão e a audição), apelando, assim, para formas de atuar em fases anteriores ao ingresso na escola, que devem cobrir um espectro mais alargado de atividades do que as constantes dos estudos citados que visavam essencialmente a preparação da criança para a aprendizagem da leitura (ver, acerca do debate Elkind-Whitehurst, ou seja, das senhas “Young Einsteins: Much Too Early” e “Young Einsteins: Much Too Late”, Zigler & Bishop-Josef 2006: 18).

Considerava Girolami-Boulinier que a leitura e a escrita não podiam ser vistas separadas do oral e da criança no seu todo, motivo que a levou a focar o seu interesse num leque de aspetos, não só ligados a uma literacia da leitura, no intuito de que esta pudesse ter o esperado rendimento na escola. Elegeu, então, como condições necessárias à entrada na escola, a capacidade que a criança manifestava em perceber, reter e depois transcrever ou emitir formas e ruídos obedecendo a uma sequência que devia ser respeitada, em reconhecer ou evocar e emitir sons da fala isolados ou associados, em reconhecer e construir frases, mesmo que só a três elementos inicialmente, e em reconhecer a existência de uma relação temporal ordenada nos atos quotidianos mais simples. Era preciso que a criança já possuísse também uma lateralidade manual bem estabelecida que lhe facultasse exercer as atividades dela dependentes com rapidez e até com descontração, uma percepção rápida dos elementos que lhe chegassem por via visual ou auditiva, bem como, naturalmente, uma consciência de tipo fonético ligada

à respetiva realização motora que a levasse a evocar e emitir sons da fala isolados ou associados e, por fim, uma consciência linguística para poder organizar a sua linguagem interior e inevitavelmente a sua emissão sem hesitação seguindo as regras da sua língua (Girolami-Boulinier 1988: 149).

No que diz respeito às atividades cognitivas, Girolami-Boulinier dá uma ênfase particular à percepção, retenção, reconhecimento e evocação, que andam sempre ligadas às tarefas que ela propunha à criança. Como estava em causa a avaliação das aptidões no domínio da leitura e da escrita, processos verbais que se desenvolvem naturalmente contando com o fator tempo, não surpreende que não prescindam da memória. Assim, ninguém evoca ou reconhece, sem ter antes retido na sua memória o que antes percecionou por meio dos sentidos em função do material proposto, auditivo ou visual, uma vez que se trata da linguagem (dos ouvintes) ou de estímulos que a ela possam estar direta ou indiretamente ligados. Estas recomendações de Girolami-Boulinier, não sem alguma coincidência notória, vão ao encontro do que posteriormente Edward Odisho designa por abordagem multissensorial e multicognitiva ao ensino da pronúncia de línguas segundas a adultos (Odisho 2003; 2007; 2014; 2016). Parafraseando Odisho, pode afirmar-se que a leitura e a escrita estão mais no cérebro do que na boca ou na mão. Impõe-se convocar, no entanto, neste ponto, pelo grau de pertinência que comporta, o que Emig (1977) ressaltava como único na escrita, em termos de aprendizagem multirrepresentacional, ou seja, o seu envolvimento simultâneo do cérebro, da visão e da mão. O ponto de vista de Emig marca assim, de modo claro, a importância de conjugar diferentes atividades cognitivas com os vários sentidos.

É bem certo que não estão em questão, em Girolami-Boulinier e em Odisho, tipos de objetos de estudo idênticos; estão, sim, procedimentos similares que se podem considerar mais exigentes, mas também mais inteligentes,

por congregarem mais do que um tipo de atividade cognitiva, motivo pelo qual Odisho usa o termo “multicognitivo”, e por se socorrerem de mais do que um sentido (visual, auditivo ou tátil), o que justifica a designação multissensorial, em consonância com a atividade que tenha de ser realizada. Agir desta forma, conjugando várias atividades cognitivas, poderá reivindicar mais esforço, mas, em contrapartida, representa uma mais-valia no plano da consolidação de competências, com consequências inestimáveis na aprendizagem. Neste contexto, é inevitável a menção, na metodologia seguida por Girolami-Boulinier para avaliar as aptidões da criança para a leitura e para a escrita (Girolami 2006), à emissão/reprodução dos diferentes estímulos apresentados na ausência do modelo por evocação deste após retenção do mesmo. É incalculável o que este procedimento encerra de profícuo, sob diferentes ângulos, para a criança.

Ao longo deste texto, foram evocadas, por variadíssimas vezes, a simbolização, a abstração e a noção de número, para as quais Girolami-Boulinier (1988) não é de forma alguma insensível e para as quais também apela quando se refere ao desempenho ambicionado no primeiro ano de escolaridade.

A importância da quantidade 3 e as atividades de pré-leitura e pré-escrita

Esta autora, no que se reporta à noção de número, intimamente ligada à relação ordinal, elege a quantidade três como a que assegura, com o menor número de elementos, a transitividade e o valor relativo do elemento que se situa entre os que se localizam nas extremidades dessa série, visto que é, ao mesmo tempo, maior do que o precedente e menor do que o seguinte. A eleição da quantidade três é visível ao longo da bateria de testes CALE (“Controlle das Aptidões para a Leitura e para a Escrita”) – datada a sua edição francesa mais antiga

de 1982 –, organizada por Andrée Girolami-Boulinier com a finalidade de avaliar o desempenho em crianças que se encontram na passagem da pré-escola para a escola (Girolami, 2006; Pinto & Veloso, 2006). A melhor forma de ilustrar o que foi aduzido consiste em retomar as palavras de Girolami-Boulinier em relação à quantidade em causa: “Comme le démontrent les travaux de Jean Piaget, *la notion du nombre 3 est indispensable avant d’aborder l’apprentissage de la lecture*” (1993: 29) (itálico no original).

Quanto às primeiras aproximações à simbolização, que vão requerer o indispensável grau de abstração e de descentração, essas remetem-nos para a primeira condição necessária para a entrada na escrita destacada por Girolami-Boulinier (1988). Essa primeira condição aponta, entre outros aspetos, para uma pré-leitura e subsequente pré-escrita, quando se propõe à criança que, com base na percepção e na retenção, transcreva, na ordem em que foram percecionadas, mas na ausência do modelo, três formas (geométricas) (ver Figura 1).



Figura 1

Duas das dez seqüências de três formas que integram o Teste 3, Folhas 2A/2B do CALE (Girolami 2001/2006)

Como se se tratasse de uma leitura, a criança tem de perceber e reter material visual configurado em formas (separadas) que reproduzem partes de possíveis letras, numa espécie de leitura, e de, após a sua retenção, reproduzir graficamente, “escrever”, o que viu/leu, na ausência do modelo, que se encontrou sob o seu olhar durante o tempo de que ela

achou suficiente para o poder transcrever com exatidão.

Impõe esta operação uma familiaridade com o exercício analítico de material visual que vai ser depois exigido na leitura, ou seja, na passagem de material visual a grafemático e posteriormente a fonemático. Significa isto que, na leitura, o material visual proposto começa por ser analisado e convertido num código grafemático, que, por sua vez, será convertido num outro código, o fonológico/fonemático, gerando conversões entre códigos, o que aponta para a transcodificação (“transcoding”) avançada por Newcombe e Marshall (1980). Na criança, admite-se que, face a uma situação como a descrita, esta se encontra diante de transições entre “códigos”, pertencentes a classes distintas, que lhe demandam um bom domínio de abstração, de simbolização e de jogo de correspondências. Para esse fim, deve contar a criança não só com o seu desenvolvimento cognitivo, mas também com o que, então, dispõe neurologicamente para realizar operações transmodais (Geschwind 1965).

Serve igualmente este exercício para ver como a criança domina o espaço em que vai operar a transcrição, de preferência um papel em branco sem linhas para que seja ela própria a organizar a disposição do que tem de reproduzir graficamente, dispondo o material da esquerda para a direita e de cima para baixo seguindo o que foi vivenciando nos vários cenários de leitura conjunta de livros. Importa ainda examinar, com este exercício, como a criança segura o lápis e se o utiliza sem estar sob tensão. É que o uso do lápis de modo crispado pode conduzir não raramente a perfurar o papel. Não é, por conseguinte, surpreendente que Andrée Girolami-Boulinier aconselhe que a criança use um lápis que não seja muito fino (Girolami-Boulinier 1993). Assume aqui toda a legitimidade retomar a referência já feita, com base na mesma autora, à necessidade de a criança já estar de posse de uma lateralização manual bem estabelecida, que lhe vai permitir não só a descontração no uso do instrumento de escrita, mas também uma reprodução com mais rapidez do

que se lhe pede.

Não desprovido de fundamento, no que concerne ao conteúdo que figura neste texto, reveste-se a advertência que Andrée Girolami-Boulinier costumava fazer com vista a que a criança atingisse a lateralização pretendida e soubesse posicionar-se devidamente diante do espaço à sua volta. Para o efeito, recomendava que a criança fosse habituada a pôr a mesa. À primeira vista, poderá parecer um ato simples, mas é, afinal, muito rico quando está em causa coordenar a posição da criança relativamente ao que se encontra à sua frente e à volta desse espaço.

A visão, como sentido, e a realização motora foram postas à prova quando a criança teve de perceber, reter e depois transcrever, na ausência do modelo, o que pôde recuperar na tarefa referente às sequências de três formas (geométricas) (Teste 3 do CALE, ver Figura 1 neste capítulo). Essas formas, ao assemelharem-se a partes de letras, simbolizam de maneira simplificada, reclamando por isso algum grau de abstração, o que mais tarde virão a ser realmente as letras, num tipo de “leitura” e de “escrita” de que não se pode retirar qualquer sentido, já que o material utilizado só é constituído pelas citadas formas, que, quando muito, se aproximam de um nível “infragrafemático”. É de realçar nesta oportunidade como a criança já foi “lendo” e “transcrevendo” elementos isolados de sequências, tarefa próxima do que se reivindica analiticamente quando se passa à leitura baseada no código fonográfico.

A simbolização conducente a uma nova aproximação à “leitura” contando também com a audição, firmada, mais uma vez, na análise de material auditivo e visual, ocorre, de novo, quando a criança se vê confrontada com as tarefas contempladas pelos seguintes testes do CALE (Girolami 2006): 10 (avaliação de sequências de durações: breve e longa), 11 (avaliação de sequências de intensidades: fraca e forte), 12 (avaliação de sequências de timbre: ondulado e contínuo) e 13 (avaliação de sequências de

altura: grave e agudo). Desta vez, tirando partido, num primeiro momento, do sentido da audição, a criança deve perceber e reter qualidades do som como a duração (teste 10), a intensidade (teste 11), o timbre (teste 12) e a altura (teste 13), distintivas ou não de fonemas consoante as línguas, apresentadas de novo em seqüências de três elementos, para depois as reconhecer em símbolos que as reproduzem pictoricamente. Finalmente, se a atenção se centrar nos testes relativos à duração e à intensidade, trata-se de tarefas que exigem da criança a capacidade de distinguir, por meio de uma operação analítica de que ela não pode prescindir quando passar ao mundo da escrita, cada um dos elementos de seqüências de três elementos que ouve. Essas seqüências são traduzidas por passagens mais longas e menos longas do dedo sobre a membrana de um tamborete no caso da duração e por pancadas mais fortes e mais fracas na membrana do tamborete no caso da intensidade. Após a percepção auditiva e retenção na ordem das seqüências de três durações e de três intensidades que lhe vão sendo progressivamente apresentadas, a criança deve mostrar que as reteve devidamente para depois fazer corresponder as representações mentais que delas construiu às configurações gráficas que lhe são disponibilizadas e que lhes correspondem (ver, na Figura 2, exemplos, extraídos do CALE, de representações gráficas de seqüências de três durações, conjugando durações longas e breves, e de três intensidades, conjugando intensidades fortes e fracas).

Durações:



Intensidades:



Figura 2

Três seqüências gráficas de três elementos cada, extraídas dos testes 10 e 11 do CALE (Girolami 2001/2006), para reconhecimento sonoro de seqüências de durações e de intensidades.

Este exercício familiariza a criança para o estabelecimento de uma relação de equivalência um-a-um entre elementos de conjuntos qualitativamente diferentes: por um lado, sonoridades que configuram possíveis qualidades sonoras de fonemas, quando concretizados, que podem coincidir com traços distintivos de algumas línguas, e, por outro lado, as respectivas configurações gráficas. Estas provas dão ensejo a preparar a criança para ouvir aspetos que podem ser distintivos de línguas e para a familiarizar com o correlato escrito do que ouve.

Das sonoridades da fala, ou seja, das concretizações dos fonemas que constituem as palavras, espera-se que se verifique

um isomorfismo com os grafemas que lhes correspondem, de acordo obviamente com o mecanismo da escrita de cada língua, na medida em que um grafema pode não ter a ver só com uma letra e o seu valor pode depender ainda do contexto grafémico e de regras morfossintáticas (ver, para o Português do Brasil, Scliar-Cabral 2016). Tudo isto só é possível se a criança tiver alcançado, a par da descentração progressiva que se vai instalando, o grau de abstração e o nível de categorização e de análise basilares em tarefas desta ordem. Devem também ter-se em conta, nas circunstâncias, na sequência do aduzido, a noção de número e a noção de classe.

Um outro aspeto que deve ser tido em atenção é a sensibilidade que a criança deve ter adquirido, fruto da consciência crescente da prática de atos na sua vida corrente e do seu esquema corporal, para acompanhar o desenrolar no tempo (antes/depois) e a sucessão no espaço (esquerda/direita) dos elementos que devem ser percecionados, retidos e depois emitidos, transcritos e reconhecidos (Girolami-Boulinier 1988).

Ressaltam das tarefas propostas atividades cognitivas (perceção, retenção e recuperação aquando da emissão ou transcrição) que as tornam multicognitivas na terminologia de Odisho. Foram, então, tidos em consideração formas e ruídos sucessivos. O mesmo pode, contudo, passar-se, no plano cognitivo ou mesmo psicolinguístico, com material já de ordem verbal que deve ser emitido depois de devidamente percecionado e retido, quando proposto quer isoladamente, quer associado. Convém, nesta ocasião, lembrar a importância de a criança percecionar corretamente e na ordem exata em que ocorrem grupos de consoantes, sobretudo os que incluem {consoante + r} ou {consoante + l}, sempre passíveis de sofrer omissões ou substituições que se devem também por vezes a gestos articulatórios menos bem-sucedidos em virtude de a criança ainda não ter adquirido a velocidade de emissão necessária que envolve a coarticulação, nem estabilizado a

aquisição do ataque ramificado. A mesma atenção terá de ser dada a sequências de sílabas sucessivas para que não surjam distorções na sua emissão, bem como à sequência dos elementos que formam, de início, as frases simples, compostas por sujeito, verbo e complemento. Através de uma percepção e retenção rápidas dos elementos auditivos e visuais que lhe são apresentados, a criança vai adquirindo uma consciência não só fonética, mas também linguística (Girolami-Boulinier 1988).

A variável tempo terá de ser, sem dúvida, enfatizada neste enquadramento. À semelhança do que acontece, no geral, em todos os atos por nós praticados todos os dias, tudo o que tem a ver com a linguagem também tem a ver com essa variável. Desta forma, seguindo Girolami-Boulinier (1988), torna-se uma condição necessária para a entrada com êxito no mundo da escrita reconhecer que existe um agora/antes/depois. Nessa sequência, o que vier a representar o “agora” aufere um valor relativo, porquanto segue o que o precede, o “antes”, e precede o que o segue, o “depois”. Sem o domínio da relação ordinal e sem a capacidade de abstrair e de simbolizar, tão presentes em todas as operações de correspondência realçadas, não será possível chegar, como escreve Girolami-Boulinier (1988: 150), “à la transcription du discours, et à l’expression du langage intérieur”.

Conclusão

À medida que se foi percorrendo pelo que se pode entender pelo impacto de intervenções no jardim de infância e na pré-escola focadas no código (fonográfico) a fim de que venham a ser alcançados bons resultados por parte das crianças quando passarem à alfabetização propriamente dita, houve o cuidado de ir sublinhando o que está subjacente no plano cognitivo e mesmo neurológico para que operações de transcodificação se processem como se espera e para que tanto

a leitura como a escrita, com exigências respetivamente de descodificação e de codificação, passem rapidamente de etapas iniciais de decifração e soletração a etapas que as incorporem, mas nelas não se retenham. Pretende-se que a referida passagem seja rápida e se torne automática para poder libertar a memória operatória para outros conteúdos mais elaborados e para outras tarefas relacionados com a leitura e a escrita, a fim de passarem a servir objetivos que caracterizam esses processos verbais de um modo único e que se revelam decisivos porque só eles se compaginam com a leitura-compreensão – a verdadeira literacia da leitura como a define o *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (OECD (2013), PISA, 2012: 61-62) – e a escrita-composição.

Além da preocupação que acompanhou a escrita deste texto em deixar de forma indelével a necessidade de se ter em conta, no ato de ler e de escrever enquanto transcódificações, o que se passa em termos de desenvolvimento cognitivo, com um enfoque muito particular, do ponto de vista ontogenético, em aquisições como a de noção de número, que o mesmo é dizer a capacidade de dominar as relações de equivalência que lhe estão na origem, bem como as propriedades da classe que permitem ter em conta o que se passa quando o fonema é definido como uma classe de sons ou quando o grafema pode também ser visto como uma classe de possíveis formas de o configurar graficamente, não puderam ser esquecidos outros tantos aspetos que evidenciam o papel de uma particular consciencialização para aspetos fonéticos e linguísticos que devem emergir de um oral bem experienciado. Poder associar o que a leitura e a escrita representam, em matéria de simbolização, de abstração e de transcódificações, evoca igualmente o que se sabe a respeito da idade em que se verifica a maturação de uma zona cerebral capaz de realizar associações transmodais e que é hoje conhecida por território de Geschwind.

Pode questionar-se se deve ser respeitado o momento certo, o “bom momento” para se iniciarem tarefas com a finalidade de delas se extraírem os supostos dividendos quando se trata, por exemplo, de preparar detentores da modalidade escrita de uso da língua que não se fiquem por níveis de prática dessa modalidade que facilmente deslizem para o mais do que indesejado analfabetismo funcional.

Será um mito considerar que existe um bom momento para aprender a ler, não se fazendo nesta ocasião propositadamente referência à aprendizagem da escrita, porque para aprender a ler só se torna necessária a motivação por parte da criança, não existindo pré-requisitos de ordem cognitiva e neurológica que a capacitam para iniciar-se a esse processo?

Será que uma aprendizagem/aquisição precoce da leitura, que prescindia desses pré-requisitos, se serve das mesmas vias para a sua concretização?

A estas perguntas não se deve esperar que este texto traga respostas porque, finalmente, nem se sabe se já existem conhecimentos baseados na investigação que permitam extrair ilações nesse sentido.

É mais do que evidente que intervir com atividades que ajudem a sensibilizar as crianças do jardim de infância e da pré-escola para o que será a consciência fonológica, considerada um bom preditor para a aprendizagem da leitura, torna-se uma medida plena de fundamento. Não se deve, no entanto, circunscrever a intervenção unicamente a esse objetivo. Brincar com os sons da língua só pode ser uma possibilidade entre muitas outras porque outras tantas medidas de intervenção devem ser equacionadas para que, nessas idades, as crianças aprendam quer a sentir a sua língua, ainda no plano oral, como um objeto merecedor de uma atenção muito particular, quer a situar-se espacialmente na sua envolvência, quer a reconhecer que existe uma sequência temporal nos variados atos da vida de todos os dias.

As conquistas que a criança vier progressivamente a fazer que impliquem um desenvolvimento das noções de espaço e de tempo, uma visão mais completa dos seus movimentos finos e amplos, um olhar para a sua língua como um objeto privilegiado da realidade que a rodeia, um educar da sua atenção para os mais variados sinais de que é recetora, entre muitas outras, são manifestamente significativas e só devem ser acalentadas pelos programas educativos que para ela forem desenhados. A criança terá de ser vista num todo. O enfoque não pode circunscrever-se a atividades que conduzam unicamente à desejada consciência fonológica até porque, como comenta Stanovich (1986), essa consciência pode ir-se instalando de uma forma que pode ser olhada numa relação recíproca com a aquisição da leitura. Nessas idades, não devem, pois, ser esquecidos outros tantos requisitos que contribuam para formar cidadãos detentores de competências que os façam ler e escrever dentro de parâmetros considerados razoáveis, ou seja, que não se confinem a fases incipientes dos processos verbais que lhes estão na base.

Tudo isto explica a inclusão neste texto do pensamento de Andrée Girolami-Boulinier e sobretudo da sua bateria de testes, o CALE, que revela através das provas que a compõem uma admirável preocupação em considerar a criança como um todo.

É naturalmente um desígnio subscrito por todos fazer com que as populações mais jovens detenham uma boa capacidade leitora. Esta capacidade, contudo, não se nutre só de consciência fonológica. Muito mais terá de ser oferecido a essas populações para que se possa vir a ter uma sociedade com cidadãos que a orgulhem pela forma como se posicionem nos mais diversos contextos.

Referências

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.

Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*. 28(2): 122-128.

Fitzakerley, J. 2015. *Cortical language areas*. 3 p. University of Minnesota, Medical School Duluth, 2015. Documento disponível em http://www.d.umn.edu/~jfitzake/Lectures/DMED/SpeechLanguage/CorticalS_LAreas/CorticalLanguageAreas.html, acessado em 9 de maio de 2017.

Furth, H. G. 1981. *Piaget & knowledge. Theoretical foundations*. Second edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Geschwind, N. 1965. Dysconnexion syndromes in animals and man. Part I. *Brain*. 88: 237-294.

Ginsburg, H.; Opper, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Girolami, A. 2006. *Controle das aptidões para a leitura e para a escrita. CALE*. Tradução e adaptação de M. da G. Castro Pinto e J. Veloso. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. C02. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Edição Original: A. Girolami. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture. CALE*. Montreuil : Editions du Papyrus].

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-Les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (E. A. P.).

Girolami-Boulinier, A. 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection « Que sais-je ? » N.º 2717. Paris: Presses Universitaires de France.

Gleason, H. A. 1961. *An introduction to descriptive linguistics*. Revised edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Grabe, W. 2009. *Reading in a second language. Moving from theory to practice* Cambridge: CUP

Lonigan, C. J.; Schatschneider, C.; Westberg, L. with The National Early Literacy Panel. 2008. Chapter 3. Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy*

Development and Implications for Intervention. Maryland: National Institute for Literacy. National Center for Family Literacy, 107-151. Disponível em <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>, acessado em 28 de abril de 2017.

Mc Luhan, M. 1967. *La galaxie Gutenberg. Face à l'ère électronique. Les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Traduction française par Jean Paré. Quatrième édition. Paris: Mame. Edição original em língua inglesa publicada pela University of Toronto Press, em 1962.

Morton, J.; Patterson, K. 1980. A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. In: M. Coltheart; K. Patterson; J. C. Marshall (Eds.). *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 91-145.

Newcombe, F.; Marshall, J. C. 1980. Transcoding and lexical stabilization in deep dyslexia. In: M. Coltheart; K. Patterson; J. C. Marshall (Eds.). *Deep dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul, 176-188.

OECD(2013), *PISA2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Odisho, Edward. Y. 2003. *Techniques of teaching pronunciation in ESL, bilingual and foreign language classes*. München: Lincom-Europa.

Odisho, Edward Y. 2007. A Multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2: 3-28.

Odisho, Edward Y. 2014. *Pronunciation is in the brain not in the mouth: A Cognitive approach to teaching it*. Piscataway, New Jersey: Gorgias Press.

Odisho, Edward Y. 2016. The weight of phonological vs. phonetic accent in teaching pronunciation: Implications and applications. *Linguarum Arena. Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. 7: 31-48.

Ogden, C. K.; Richards, I. A. 1936. *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

Piaget, J. 1945/1976. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Sixième édition. Delachaux et Niestlé, Editeurs: Neuchâtel-Paris. Edição original: 1945.

Piaget, J. 1979. Comments on Vygotsky's critical remarks. *Archives de Psychologie*. XLVII (183): 237-249.

Pinto, M. da G. C.; Veloso, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pullen, P. C.; Justice, L. M. 2003. Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*. 39 (2): 87-98.

Rieben, L. 2004. Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? *Formation et Pratiques d'Enseignement en Question*. 1: 17-25.

Scliar-Cabral, L. 2016. Written word recognition: Matrix of increasing complexity in written BP for decoding. Paper presented at the 11th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. *Applied Psycholinguistics and Ecology of language, Culture, and Society*. Ivane Javakhishvili Tbilisi State University: Georgia (27-30 June 2016).

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in Reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI (4): 360-406.

Temple, C. M. 1985. Surface dyslexia: variations within a syndrome. In: K. E. Patterson; J. C. Marshall; M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia. Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 269-288.

Ullman, S. 1970. *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*. 2^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zigler, E. F.; Bishop-Josef, S. J. 2006. 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.