

A LINGUAGEM NA CRIANÇA: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O SUCESSO ESCOLAR

MARIA DA GRAÇA PINTO
Universidade do Porto

RESUMO

Pensando seriamente nos educadores e nos pais extremamente empenhados e interessados na linguagem da criança, foi meu objectivo, nestas breves considerações, mostrar o objecto da psicolinguística e dar a conhecer a metodologia que pode ser seguida na obtenção e análise de dados relativos à linguagem. Além disso, constituiu também minha preocupação realçar a necessidade de criar, desde cedo, na criança uma consciência linguística que lhe permita vir a falar, ler e escrever correctamente. Por último, achei oportuno referir o que a criança que vai entrar na escola já deve ter adquirido para que venha a obter o sucesso escolar desejado.

ABSTRACT

Having in mind the extremely devoted educators and parents who are deeply interested in child language, it has been my aim to show, in this general overview, the object of psycholinguistics and to give some information on the methodology which may be followed in order to obtain and analyse data concerned with language. Moreover, I also felt compelled to stress the necessity of creating, at an early stage, in the child the language consciousness which allows him/her to become a proficient speaker, reader and writer. Lastly, I found it relevant to mention the abilities which the child who is going to enter school should have already acquired in order to reach the expected success in school.

A linguagem na criança e problemas relacionados com essa actividade constituem, de há longa data, objecto da minha pesquisa. Num primeiro momento, não tanto porventura com fins pedagógicos, mas hoje permito-me sublinhar as implicações também a nível da pedagogia e da reeducação dos resultados obtidos.

Na verdade, não posso ser insensível às situações que me são expostas por parte de pais e de educadores extremamente empenhados e interessados. Cumpre-me, por isso, realçar a necessidade cada vez mais notória de fazer sentir a esses educadores e a esses pais que um domínio proficiente da língua tem de passar por uma progressiva consciência linguística, que deve ser despertada desde cedo na criança.

De forma a que o tipo de escrita não sirva de obstáculo a quem quiser possuir mais informação acerca da linguagem, abordada neste caso numa perspectiva essencialmente psicogenética, proponho-me nestas breves considerações ir sobretudo ao encontro de um público menos especializado, se bem que altamente implicado em áreas ligadas à linguagem, facultando-lhe uma leitura simples (mas não simplista) de aspectos teóricos, metodológicos, terminológicos e pragmáticos que reputo fundamentais.

É evidente que os vários pontos que passarei seguidamente a destacar não são mais do que simples abordagens resultantes de tratamentos mais aprofundados dos diversos domínios. O leitor mais interessado – seja pai, educador ou terapeuta – terá sempre a possibilidade de complementar esta primeira leitura com o conteúdo de outros trabalhos por mim realizados¹ com vista a conferir, a todo aquele que se sentir atraído por estas matérias, uma melhor identificação e consciencialização das problemáticas apresentadas.

1 – O OBJECTO DA PSICOLINGUÍSTICA

Quando se encontra em discussão a linguagem na criança, não é surpreendente e invulgar que, em certos contextos, se veja associada a esses estudos a designação de "psicolinguísticos". Ora este termo pode ser capaz de, num primeiro momento, afastar ou assustar indevidamente um leitor menos sensibilizado, em virtude de este, até então, ter podido desconhecer que o que finalmente se encontra em jogo é uma perspectiva de abordagem do objecto de estudo.

A perspectiva de abordagem exige naturalmente formações especiais, inevitavelmente pluridisciplinares. Com efeito, estudar só do ponto de vista linguístico descritivo a produção verbal de uma criança não implica que se trate de um trabalho psicolinguístico. No entanto, já se torna possível discutir psicolinguisticamente os resultados obtidos num estudo meramente linguístico, se se tomar como referência um determinado enquadramento teórico.

Na verdade, a linguagem pode, de direito, estudar-se isoladamente como resultado/etapa final de um processo de execução² verbal com início naturalmente num sujeito, que, neste tipo de abordagem, ficará naturalmente preterido. Uma análise exclusivamente linguística ocupar-se-á então de aspectos verbais localizáveis, enquanto resultado, numa etapa porven-

tura última de um processo. Por sua vez, se se fizer recair a tónica nesse processo, as implicações psicolinguísticas tornam-se inevitáveis.

Será obviamente pouco razoável que um trabalho em que se pretende analisar a linguagem da criança se venha a alhear do agente que a originou, o qual, porque falante real, possuirá por certo aspectos condicionadores das suas execuções verbais. Variáveis como o desenvolvimento cognitivo, a idade, o sexo, as línguas que domina, o meio sócio-económico a que pertence, entre outras, bem como a presença ou não de perturbações da linguagem de ordem periférica ou central ou mesmo perturbações de outro foro não poderão ser evidentemente escamoteadas.

Consequentemente, tendo em vista um determinado enquadramento teórico, é perfeitamente legítimo discutir psicolinguisticamente os resultados obtidos por meio de uma análise unicamente linguística, que constitui então um simples ponto de partida. Ao psicolinguista competirá por isso procurar explicar o porquê de tais execuções.

Basta então considerar o objecto-linguagem como uma actividade viva resultante de um sujeito que lhe imprime marcas da sua existência enquanto locutor real, para se poder falar de um estudo não só linguístico mas já de ordem psicolinguística.

Na verdade, ao psicolinguista interessa o sujeito falante real, tomado em linha de conta o modo como este pratica, em situações e contextos particulares, o seu saber linguístico.³ O estudo psicolinguístico tenta assim penetrar, ao valorizar variáveis psicológicas, nas diferentes formas de usar esse saber, por exemplo, em actividades como a percepção da fala, a produção e compreensão verbais, a reflexão sobre a linguagem, a representação/organização lexical e a leitura e escrita, entre outras.⁴

2 – O CARÁCTER PLURIFACETADO DA EXECUÇÃO VERBAL

Não se pode porém partir para a abordagem e análise da execução verbal como se de um monobloco se tratasse. Efectivamente, a complexidade e o carácter plurifacetado da execução verbal condicionam a sua abordagem e análise e justificam, em termos de necessidade, que o objecto de estudo resulte de uma prévia partição por actividades da execução.

Delimitar o objecto de estudo não se prende, no entanto, somente à actividade verbal em si (produção, compreensão, etc.); verifica-se, igualmente, quando se escolhem os aspectos a analisar na actividade seleccionada. É que pretender estudar, por exemplo, a produção verbal num todo

¹ Cf., entre outros, PINTO, Maria da Graça L. Castro – 1994.

² O termo "execução" cobre neste estudo o termo inglês "performance" (cf. CHOMSKY, N. – 1965 (versão consultada: tradução francesa – 1971, p. 12 e 13) e FOSS, D. J., HAKES, D. T. – 1978, cap. 1).

³ Cf. CHOMSKY, N. – ob. cit., 1971 (original 1965), p. 13 e FOSS, D. J., HAKES, D. T. – ob. cit., cap. 1.

⁴ Cf. BRONCKART, J. P.; KAIL, M.; NOIZET, G. – 1983, p. 272.

implica ignorar o que se entende por essa produção e pelas normas metodológicas que regem uma pesquisa neste domínio.

Estudar certos aspectos dessa produção, partindo sem mais da sua realização espontânea, coloca já problemas.⁵ À primeira vista, poderia pensar-se que para analisar aspectos verbais, tanto na criança como no adulto, bastaria estar atento à sua linguagem de todos os dias e recolher/registar/gravar a maior quantidade possível do material proferido. Ora já para a recolha de dados se tem de partir de uma delimitação prévia do que se pretende observar e analisar, tomando como base experimental uma boa fundamentação teórica; a recolha do material encontra-se assim, à partida, dependente do que o estudioso quer investigar e da orientação teórica que lhe pretende conferir.

3 – MATERIAL E MÉTODO

Se se quiser estudar, por exemplo em português, a aquisição de uma estrutura como é o caso da *passiva*, não se acrescentará, porventura, nada de novo se se disser que é bem provável que se torne difícil encontrá-la e consequentemente observá-la, quando se parte unicamente da produção verbal espontânea. Desta forma, revela-se imprescindível saber encontrar e/ou delimitar o que se busca, partindo, num primeiro passo metodológico, para a elaboração do protocolo que servirá de suporte à obtenção do material a recolher e que se subordina, por princípio, ao objectivo a atingir. Serve assim o protocolo para moldar, logo de início, toda a metodologia experimental (população e sobretudo material e técnica de procedimento). Os resultados que se vierem a obter encontram-se, desde já, condicionados por todo um aparelho teórico e experimental, emanando do conjunto um todo coeso necessário à discussão final.⁶

Embora, neste contexto, o objecto de pesquisa seja em exclusivo a linguagem, metodologicamente pode ser inevitável o recurso a um material não-verbal para se obter o material verbal que se deseja analisar.

Em populações de crianças, i.e., em estudos de desenvolvimento (longitudinais ou transversais), obtém-se, na maior parte dos casos, o material verbal a estudar tomando como base um suporte não-verbal (objectos ou imagens). Objectos do conhecimento diário das crianças, tais como bonecos e outros itens, servem normalmente de protagonistas ou de instru-

⁵ Não serão discutidas neste momento todas as posições possíveis de abordagem e análise, conjugando variáveis como grau de espontaneidade da execução e grau de normalização do instrumento que serve de avaliação. Ver a este respeito: PINTO, M. da G. L. C. – 1988, p. 30 e ss. Nestas breves notas foram considerados unicamente aspectos metodológicos tidos como mais salientes na prática geral do estudo da linguagem.

⁶ Cf., a este respeito, PINTO, A. da C. – 1990, especialmente cap. 11.

mentos das acções operadas pelos experimentadores ou pelas próprias crianças, dependendo da tarefa em foco: produção e compreensão, respectivamente. Apesar de, por razões práticas, só serem aqui contempladas, a título exemplificativo, a produção e a compreensão, será erróneo inferir que as outras facetas da execução não mereçam uma atenção do mesmo grau.

A selecção do material-suporte revela-se efectivamente de uma certa importância porque, enquanto ponto de partida experimental comum, confere também exequibilidade a estudos comparativos entre populações.

4 – A PRODUÇÃO VERBAL

O estudioso deve então primeiramente saber o que está na sua intenção analisar. Imagine-se que se seleccionou para estudo a produção de uma dada estrutura linguística. Nesse caso, antes de mais nada, devem procurar-se diferentes exemplos que contemplem todas as realizações possíveis dessa estrutura e devem arranjar-se os objectos que permitam traduzir em acção os exemplos forjados. No estudo da produção verbal de uma estrutura, toma-se precisamente como base a actuação do experimentador, uma vez que se encontra em avaliação a descrição verbal das acções executadas por este.

Existem contudo casos em que nem mesmo seguindo esta metodologia se vê produzido verbalmente o que se deseja, havendo então necessidade de se recorrer a respostas induzidas.

Este tipo de estratégia metodológica é vulgarmente utilizado, por exemplo, no estudo da *passiva*, já que a frase activa, relativamente à frase correspondente na *passiva*, é produzida com mais espontaneidade e frequência e traduz, com uma menor carga de esforço para o falante, a actuação do experimentador. É que, na frase activa, a simples ordem lexical, sem qualquer adaptação morfosintáctica, possibilita a descrição dos acontecimentos, pelo que não admira que seja esta a versão preferida do falante. Constituindo, no entanto, objectivo da pesquisa dada como exemplo a obtenção da frase na *passiva*, o estudioso terá de recorrer aos meios necessários para conseguir obter essa produção verbal. Nesta situação concreta, terá de se pedir à criança, no caso de ela ainda não ter conseguido produzir a frase na *passiva*, que comece a sua descrição não pelo *agente* (objecto/boneco mencionado num primeiro momento aquando da produção da frase na activa) mas sim pelo *paciente* (objecto/boneco mencionado em segundo lugar se se considerar a ordem por que foram seleccionados os itens experimentais na enunciação da frase na activa). A criança refere-se simplesmente o nome do boneco (Maria ou António) pelo qual deve começar o enunciado. As designações *agente* e *paciente* não devem ser obviamente

proferidas. Ora uma descrição que comece pelo item sobre o qual recai a acção obriga a uma outra distribuição na frase dos elementos implicados nessa acção, com as consequentes alterações morfosintáticas.⁷

Se não é unicamente uma estrutura que se encontra em estudo mas *construções*⁸ de maior extensão – por exemplo a análise sintáctica de uma produção verbal com implicações de ordem interestrutural e textual, para além de intra-estruturais –, o estudioso poderá recorrer, para obter os dados passíveis de tal tratamento, quer a um suporte-base verbal (uma situação apresentada verbalmente que sirva de partida a uma produção linguística), quer a um suporte não-verbal (uma banda desenhada, por exemplo), podendo passar, como é evidente, pela combinação de materiais (cf. uma situação de teste).

A metodologia delimita desta forma o objecto, que será tanto mais explorado quanto mais rico for o método de análise utilizado. Dependendo naturalmente do método de análise e dos objectivos, pode perfeitamente o objecto a analisar ser uma produção oral ou escrita. Importa, por isso, usar um instrumento/método de análise que seja capaz tanto de descrever o mais minuciosamente possível a produção verbal, oral ou escrita, como de a explicar.⁹

5 – A COMPREENSÃO VERBAL

A produção foi, até ao momento, especialmente evidenciada; tal facto não obsta todavia a que a *compreensão* mereça igualmente uma atenção particular.

Se o uso da *motivação* é prática corrente na obtenção de dados relacionados com a produção, em relação à compreensão tal prática não se manifestará menos necessária. Não será, por conseguinte, infalível dizer que alguém compreendeu o conteúdo de uma mensagem verbal sem se ter procedido a uma avaliação, seja ela de que modo for.

5.1 – A compreensão de estruturas

Retomando como objecto de análise a estrutura – considere-se mais uma vez a passiva –, para avaliar a sua compreensão será preciso utilizar uma metodologia em que a criança traduza em acções, através, por exemplo, da manipulação dos objectos postos ao seu alcance, e que constituem

o material experimental, aquilo que o experimentador descreve/produz oralmente.

5.2 – A técnica da escolha múltipla

A compreensão verbal pode também ser testada por meio da técnica da *escolha múltipla*.¹⁰ Posta perante variadas soluções, a criança terá de optar por aquela que corresponde com exactidão ao estímulo verbal que lhe foi apresentado. Esta técnica, quando bem elaborada, concorre, em certas circunstâncias, para averiguar o momento da compreensão em que a criança se encontra e para detectar hesitações que mal se deixam captar noutro tipo de metodologia. Desta maneira, os elementos assim obtidos podem apontar para fases de transição a nível da compreensão verbal, por exemplo de uma dada estrutura, ou seja, para etapas de aquisição em que a criança ainda não demonstra uma mestria perfeita de estratégias mais elaboradas e por isso menos bem dominadas.¹¹

A situação de escolha múltipla, fornecendo a resposta correcta e outras respostas em que pelo menos uma pode funcionar como contra-argumento (contra-sugestão) relativamente a posições que a criança tinha até então como um *necessário*,¹² pode fazer com que a criança recue em relação a uma dada "solução" tida como certa e seja constrangida a tirar partido de conhecimentos prévios que, embora estrategicamente menos evoluídos, são dominados por ela com mais à vontade e sobretudo com uma maior margem de segurança.

5.3 – A compreensão de textos

Revela-se efectivamente pertinente passar da compreensão de simples estruturas à compreensão de textos. Ora estudar a compreensão de um texto poderá significar observar até que ponto a criança soube extrair dele um sentido, uma ideia principal ou uma mera relação de causalidade, perfeitamente convertíveis numa frase-chave, finalmente englobante da interpretação do texto.

Para levar a cabo uma análise da compreensão, neste âmbito, também é possível recorrer, tal como se fez para a produção, a um suporte-base material (por exemplo uma banda desenhada que traduza uma história). Com o mesmo suporte-base parte-se assim para um estudo quer da produção quer da compreensão, fazendo-se variar unicamente o método de análise.

⁷ Cf. SINCLAIR, H.; FERREIRO, E. – 1970, p. 1-42.

⁸ Cf. GLEASON, H. A. – 1961, p. 132.

⁹ O método de Andrée Girolami-Boulmier, como se pode ver também in PINTO, Maria da Graça L. Castro – 1994, procura dar resposta a essas expectativas.

¹⁰ Cf., por exemplo, PINTO, M. da G. L. C. – ob. cit., 1988, p. 308 e ss.

¹¹ Cf. GINSBURG, H.; OPPER, S. – 1979, p. 114.

¹² Cf. PIAGET, J. et col. – 1981, PIAGET J. – 1983, SINCLAIR, H.; BERTHOUD, J.; GÉRARD, J.; VENEZIANO, E. – 1985, p. 37-60.

O estudo da compreensão do texto pode fixar-se num nível geral, em que se procura verificar se a criança conseguiu captar da sequência de episódios convertível em reconto uma relação de causa-efeito, com todo o tipo de intervenientes mediatistas, e num nível de evocação de pormenores, onde a criança porá à prova a sua capacidade de observação e de retenção de diferentes pontos da história previamente declarados como centros de interesse.¹³ Uma análise deste teor carece inevitavelmente de um estudo prévio realizado num grupo de controlo. Os dados assim recolhidos servirão de ponto de referência na observação do comportamento de outras crianças, bem como na sua subsequente interpretação.

6 – O TEXTO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

6.1 – O texto e o estado narrativo

A informação que se pode extrair do suporte-base atrás referido (uma banda desenhada) não se confina todavia aos aspectos focados. Na verdade, é igualmente possível observar se a criança atingiu ou não o estado narrativo, no caso evidentemente de estar em questão um estudo genético da narração. Desta forma, a nível da produção do texto, se se considerarem os modos como as crianças tiram partido das imagens em presença – constitutivas da banda desenhada que serve de suporte-base –, poderão salientar-se dois tipos de descrições. Por um lado, as execuções em que as imagens são tratadas isoladamente, ressaltando daí um estatismo cronológico traduzido numa simples enumeração dos acontecimentos ou na sua mera descrição, e, por outro lado, as execuções em que sobressai já um relacionar dos acontecimentos, típico da cronologia dinâmica, do estado narrativo, interpretativo, com o seu ritmo próprio e para o qual o estado descritivo é já um pressuposto.¹⁴ O espaço da descrição cede lugar à acção do estado narrativo, que se fará acompanhar indubitavelmente de toda uma revolução a nível do raciocínio, do desenvolvimento cognitivo, presenciável, por consequência, também em actividades linguísticas.

Numa pesquisa de desenvolvimento, verificar que uma criança não atingiu ainda o estado narrativo pode significar que esta não está igualmente pronta para a leitura e a escrita. É que finalmente a leitura e a escrita possuem provavelmente de *narrativo* o facto de necessitarem de atender a uma relação ordinal, à existência de um "agora/antes/depois", numa quantidade constituída, no mínimo, por três elementos.¹⁵

¹³ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1984, p. 37 e ss. Ver também os estudos sobre a língua portuguesa in PINTO, Maria da Graça L. Castro – 1994 (Parte 1).

¹⁴ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1984, p. 38.

¹⁵ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1988a, p. 25, 39 e 149 e GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1982.

6.2 – O estudo do vocabulário e a construção do texto

As narrações obtidas segundo a metodologia apresentada prestam-se, como é natural, a outros tipos de análise. Torna-se então também possível estudar o vocabulário utilizado pelas crianças, o que permite mesmo conduzir à elaboração de um "dicionário" que se confinará evidentemente ao universo em foco.¹⁶ Para além disso, será ainda viável estudar a competência textual. O interesse de tal pesquisa é tanto mais relevante quanto deixa surpreender, nos níveis mais críticos de mestria da elaboração de um texto – sobretudo quando se utiliza um suporte-base não-verbal –, momentos de transição/hesitação na organização da coesão intratextual.

Quando a criança tem como tarefa narrar algo que parte de um suporte não-verbal conhecido também do experimentador presente, a integridade da coesão textual pode estar, desde logo, em causa. É que aquilo que existe em comum entre a criança e o experimentador pode provocar interferências do não-texto – as imagens – no texto, se a competência textual ainda não atingiu o ponto em que o não-texto deve ser incorporado (verbalmente) no texto.¹⁷

O texto produzido não será pois alheio a todo um jogo de pontos de vista que acompanha o processo de *descentração*,¹⁸ servindo então muitas vezes a execução verbal de meio de auscultação do nível cognitivo da criança.

À medida que se percorrem as variadas etapas da produção textual, presencia-se a necessidade que a criança sente em explicitar verbalmente tudo o que a seus olhos é *claro*, em virtude de ser já sensível ao facto de essa evidência não ser porventura do mesmo grau para todas as pessoas. O explicitar torna-se então um *necessário*.¹⁹ É do domínio da Psicolinguística surpreender tal viragem. Ora essa viragem só é observável, como é evidente, num momento preciso, pelo que o estudioso terá de estar especialmente atento se o quiser surpreender. O cerne da pesquisa reside exactamente em captar esses *momentos*, que são sem dúvida marcos importantes na dinâmica própria da interacção construtiva da criança com o meio (e também, naturalmente, com o meio linguístico).²⁰

¹⁶ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1984, p. 28 e ss.

¹⁷ Cf. KARMILOFF-SMITH, A. – 1979, p. 236, onde a autora sugere que a linguagem se pode considerar na criança um "problem-space per se". Ver ainda a este respeito SCHNEUWLY, B. – 1985, in SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (orgs.) – 1985, p. 169-201.

¹⁸ Cf. PIAGET, J. – 1962, in VYGOTSKY, L. S. – 1962. Texto consultado: versão reimpressa: 1979, p. 237-249.

¹⁹ Cf. nota 12.

²⁰ Cf. KARMILOFF-SMITH, A. – ob. cit., 1979, p. 218 e 228 e SINCLAIR, H. et. col. – 1988, p. 13.

Em princípio, é possível afirmar que, quando a criança chega à escola, domina o código oral, que continuará obviamente a enriquecer com base nas suas novas experiências, seguindo um processo contínuo, que dependerá das oportunidades a que cada um pode ou não estar exposto.²¹ Ora esse progressivo enriquecimento torna-se especialmente visível quando se realizam estudos a nível de desenvolvimento.

Se a aquisição da linguagem materna é inquestionavelmente pré-escolar, resta questionar, como faz E. Ferreiro,²² o que se passa com os começos da escrita, que, para a autora, não se distingue da actividade leitura, uma vez que o que importa é realçar a relação existente entre o sujeito cognoscente (a criança) e o objecto do conhecimento (a língua escrita).²³ Com efeito, adoptando uma perspectiva psicogenética, não se excluirá a possibilidade de localizar os "princípios" da escrita antes da entrada na escola.²⁴

7.1 – A entrada na escola e o pensamento operatório concreto

Na altura de ir para a escola, a criança encontrar-se-á então, pode avançar-se, no início do pensamento operatório concreto, acabando assim de sair de um pensamento intuitivo, pré-conceptual, pré-operatório, que não lhe permitia descentrar-se, relativamente a determinados contextos, e que a levava a deixar-se guiar cegamente pela percepção. Por outros termos, a *reversibilidade* começa a manifestar-se. Tal facto fá-la já ser capaz de relacionar as partes e o todo, de conservar depois de observar transformações perceptivas e de classificar.²⁵ Não se deve todavia confundir o começo de um conhecimento (da escrita, por exemplo) com o começo da escola.²⁶ Esperar pelo período das operações concretas para processar a aprendizagem da escrita significa, segundo E. Ferreiro,²⁷ não dar atenção aos aspectos construtivos da escrita tendo em conta a psicogénese da sua evolução.²⁸

²¹ Cf. MEJIA, L.; ESLAVA-COBOS, J. – 1989, in ARDILA, A.; OSTROSKY-SOLIS, F. (orgs.) – 1989, p. 97.

²² Cf. FERREIRO, E. – 1988, in SINCLAIR, H. et col. – ob. cit., 1988, p. 17.

²³ Cf. *ibidem*, p. 20.

²⁴ Cf. *ibidem*, p. 17, 18 e 37.

²⁵ Cf. GINSBURG, H.; OPPER, S. – ob. cit., 1978, p. 147-148 e MEJIA, L.; ESLAVA-COBOS, J. – cap. cit., in ARDILA, A.; OSTROSKY-SOLIS, F. (orgs.) – ob. cit., 1989, p. 96.

²⁶ Cf. FERREIRO, E. – ob. cit., 1988, p. 37.

²⁷ Cf. *ibidem*, p. 37.

²⁸ É evidente que o mesmo se poderá dizer em relação a outras actividades como, por exemplo, a própria linguagem (cf. SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (orgs.) – 1978). Como refere E. Ferreiro (ob. cit., 1988, p. 70): "Il s'agit de réintroduire, au premier plan, le sujet actif, intelligent, créateur, celui qui construit pour comprendre, celui que Piaget nous a permis de voir à l'oeuvre dans d'autres domaines de la connaissance".

Por outro lado, como parte do processo de pensamento operatório concreto em curso, verifica-se igualmente a interiorização da linguagem.²⁹ Ora esta linguagem interiorizada vai sofrer um enriquecimento notório graças às possibilidades que advêm do facto de a criança se encontrar na fase das operações lógicas concretas. Começam então a ocorrer frases mais complexas, que mais não são do que traduções verbais, a vários níveis de complexidade (cf. coordenação e subordinação), de relações entre actos, compatíveis com os mecanismos estruturais então disponíveis.

A linguagem interior sendo, como diz Luria,³⁰ "uma parte invariável do processo do pensamento", vai servir também de "matéria prima" na (no processo de) aprendizagem do código escrito.³¹

Segundo Andrée Girolami-Boulinier,³² à entrada na escola a criança necessita de possuir, para além de uma consciência fonética/fonológica, uma consciência linguística que lhe possibilite a organização da linguagem interior e sua emissão, oral ou escrita, sem hesitação, de acordo com as regras que regem o sistema da língua natural em causa. É que, para esta autora, porventura numa perspectiva que se assemelha à de Luria, a criança deve encontrar na leitura uma materialização da linguagem interior.³³ A emissão, que representa a leitura em voz alta, como refere a autora citada, não será mais do que uma maneira de o professor ter acesso ao que já deve ter sido lido interiormente.³⁴

7.2 – O conhecimento implícito e explícito da gramática

A consciência fonética/fonológica³⁵ e também a consciência linguística (mais ampla) estão obviamente ligadas ao conhecimento *implícito* e *explícito* das estruturas da língua (i.e., da gramática). Interessa aqui sublinhar em particular os epítetos *implícito* e *explícito*, dado que, se uns autores³⁶ consideram separadamente o conhecimento e a consciência, outros

²⁹ Cf. MEJIA, L.; ESLAVA-COBOS, J. – ob. cit., 1989, p. 97, onde aparece referido LURIA, A. – 1979, p. 22. Para uma leitura aprofundada sobre o que se deve entender por linguagem interiorizada, ver SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. – ob. cit., 1985, cap. 4, p. 75 e ss. Nesta última obra, importará porventura salientar a passagem em que Vygotsky refere o elo genético da linguagem egocêntrica, avançada por Piaget, com a linguagem interior, inferindo que uma se transforma na outra (ob. cit., p. 77).

³⁰ Cf. MEJIA, L.; ESLAVA-COBOS, J. – ob. cit., 1989, p. 97.

³¹ Cf. *ibidem*, p. 97 e, relativamente à linguagem interiorizada e à linguagem escrita, SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. – ob. cit., 1985, p. 172 e ss.

³² Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 149.

³³ Cf. *ibidem*, p. 24.

³⁴ Cf. *ibidem*, p. 24.

³⁵ Cf. SCLAR-CABRAL, L. – 1989, p. 105 e 107.

³⁶ Cf. SCLAR-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 100, 101, 105, 108 e 109.

autores,³⁷ para marcar essa distinção, usam indiferentemente designações como consciência, conhecimento ou compreensão, seguidas respectivamente de implícito e explícito. O conhecimento implícito identifica-se com o conhecimento inconsciente, automático, tácito, subjacente ao uso que fazemos da linguagem³⁸ e o conhecimento explícito remete para a capacidade de manipular os objectos linguísticos, de analisar, por exemplo, a estrutura morfológica interna das palavras.³⁹

O conhecimento implícito e explícito das estruturas da língua passará igualmente por uma sensibilização da criança relativamente ao modo como a linguagem se encontra organizada. Para tal, é necessário que a linguagem se torne uma prática viva onde todos os elementos se destacam pela sua funcionalidade. Assim, um contacto mais directo com a linguagem, também através da prática da leitura indirecta,⁴⁰ poderá beneficiar a gramática implícita da criança ou do adolescente, uma vez que estes passarão a captar melhor os grupos de sentido existentes na frase.⁴¹ Este tipo de prática contribuirá, sem dúvida, para o enriquecimento do conhecimento explícito, que acaba por se encontrar intimamente ligado ao conhecimento implícito e até mesmo por depender dele.

7.2.1 – Os conhecimentos implícito e explícito e a linguagem oral e escrita

Os referidos conhecimentos implícito e explícito,⁴² no entanto, vão jogar diversamente na linguagem oral e na linguagem escrita. Enquanto, para uma boa proficiência da linguagem falada, parece ser suficiente o conhecimento (compreensão) tácito, implícito, do sistema de regras (sobretudo morfológicas) da língua, para atingir um bom domínio da linguagem escrita, torna-se necessário tanto o conhecimento implícito como o explícito, sobretudo da estrutura morfofonémica.⁴³ Os programas educativos destinados à aprendizagem da escrita e da leitura deveriam, por isso, contemplar muito especialmente a estrutura morfofonémica.⁴⁴ Por outros ter-

mos, as crianças deveriam aprender ou tornar consciente que as palavras são constituídas por morfemas e estes por fonemas.

O conhecimento explícito, neste âmbito, refere-se precisamente à compreensão (explícita) de que os fonemas formam morfemas e de que os morfemas se combinam para originar palavras flexionadas e derivadas.⁴⁵ Se o conhecimento explícito se liga à capacidade de identificar morfemas constituintes de palavras flexionadas e derivadas,⁴⁶ não será por certo exagerado exigir também desse mesmo conhecimento a identificação de morfemas gramaticais já não presos mas dependentes.⁴⁷ Estes últimos apresentam um papel relevante na linguagem, uma vez que anunciam, acompanham, completam, com todos os seus cambiantes, as várias categorias ocorrentes na frase, concorrendo para a integridade do enunciado e para a sua boa compreensão.⁴⁸

Na verdade, como refere Andrée Girolami-Boulinier,⁴⁹ quando um grupo de palavras, apresentado ou não visualmente, não provocou imediatamente uma evocação na criança, então deverá proceder-se a uma análise desse grupo de palavras, com base na linguagem e na fala. A criança deve assim tomar consciência do número de palavras existentes nesse grupo, identificar a palavra-chave e a categoria a que pertence e considerar ainda o papel das outras palavras que se relacionam com ela.

Num grupo de palavras como, por exemplo, "para o jardim", "jardim" (é um substantivo que) deve evocar uma coisa; "o" precisa o género e o número e "para" introduz a noção de lugar. Se se transitar do grupo de palavras para a frase, tudo passará a girar em torno do acto/verbo,⁵⁰ sendo então necessário atender a todos os outros elementos que lhe estão ligados.⁵¹

Se o conhecimento da estrutura da língua (quer implícito quer explícito) é fundamental para que a criança adquira o código escrito, é com certeza ainda mais importante que a criança sinta o "pulsar" dos elementos que integram os enunciados que lhe são apresentados oralmente. Esse "pulsar" corresponde à detecção dos elementos da frase com base na sua funcionalidade.

³⁷ Cf. CAZDEN, C. B. – 1976, in BRUNER, J. S.; JOLLY, A.; SYLVIA, K. (orgs.) – 1976 (reeditado por L. Scliar-Cabral, art. cit., p. 105) e RUBIN, H. – 1991, in JOLLY, R. M. (org.) – 1991, p. 43 e ss.

³⁸ Cf. SCLIA-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 100 e 105 e RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 43.

³⁹ Cf. SCLIA-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 107 e RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 59.

⁴⁰ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. – 1985, p. 11, nota 1. Por *leitura indirecta*, entende então a autora mencionada na referida nota, a "lecture d'un groupe de mots proposé par l'enseignant et répété par un élève au hasard". Ver também GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1990a.

⁴¹ Ver GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1990a.

⁴² Cf. RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 43.

⁴³ Cf. *ibidem*, p. 43 e SCLIA-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 106.

⁴⁴ Cf. RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 57-60 e SCLIA-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 109.

⁴⁵ Cf. RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 43.

⁴⁶ Para uma leitura crítica a respeito do conhecimento explícito do que toca às palavras derivadas, ver TYLER, A.; NAGY, W. – 1989, p. 649-667.

⁴⁷ Cf. MATTOSO CAMARA Jr., J. – 1970, p. 60.

⁴⁸ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1987, p. 38 e ss. e p. 47.

⁴⁹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 30.

⁵⁰ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1974, p. 101 e GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 30. Para uma leitura condensada do que se entende por *acto-verbo*, ver PINTO, Maria da Graça L. Castro – 1994, p. 42 e ss.

⁵¹ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 30.

A linguagem falada constitui um *continuum* com pausas nem sempre coincidentes com grupos de sentido.⁵² Ora, torna-se necessário que a criança capte nesse *continuum* as unidades dos vários níveis linguísticos e talvez, em especial, aquelas que são normalmente designadas por morfemas gramaticais, tanto os conhecidos por formas presas (desinências e afixos) como as formas "livres"/dependentes (determinantes, pronomes, preposições e conjunções).⁵³

Para isso, deve fazer-se com que a criança torne a linguagem algo de vivo através de uma prática que privilegie o uso (e a compreensão) de palavras em jogos de construção de frases. Iniciar-se-á por frases simples (a três elementos: condição imprescindível ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita⁵⁴) e, aos poucos, proceder-se-á ao seu enriquecimento, não só aumentando o número de termos, mas também expandindo-os, tendo sempre em atenção que qualquer tipo de enunciado produzido tem de fazer sentido para a criança.

Sob pena de se transformar num aglomerado de palavras mais ou menos familiares,⁵⁵ qualquer enunciado deve passar por uma análise, ou melhor, pela compreensão das funções dos termos da frase a que corresponde. Como acrescenta A. Girolami-Boulinier,⁵⁶ a análise deve ser exacta e imediata (automática) para que a compreensão se possa organizar à medida que a frase é ouvida ou lida. A criança tem pois de apanhar imediatamente a ideia do verbo e do nome ou nomes que constituem as palavras-centro da frase, depois de os ter identificado também enquanto categorias. Em seguida, deve atender a todas as palavras que precisam essas categorias, veiculando a ideia de número, de género, de qualificação, de circunstância, etc.⁵⁷

Como já foi sobejamente salientado, os enunciados têm forçosamente de dizer alguma coisa ao ouvinte e ao leitor. Assim, se a gramática for tornada viva, ou melhor, se a frase for compreendida e lida através de uma apreensão exacta e imediata dos grupos e subgrupos que a constituem,⁵⁸ é possível despertar na criança uma consciência linguística activa (morfológica e não só) que a leve mesmo a questionar a organização interna de pa-

lavras que podem oferecer resistência, como acontece, por exemplo, com a palavra "umbigo".

Este exemplo partiu de uma criança, no primeiro ano de escolaridade primária, que, mostrando o começo da sua sensibilização em relação à forma como se desmembra a cadeia falada, dizia, lado a lado, "umbigo" – "dois bigos". Raciocínio perfeitamente louvável e plausível para quem consegue identificar "um" como uma *palavrinha* que precede normalmente outras evocadoras de objectos do mundo real e que marca o género e o número.⁵⁹ Nota-se, nesta situação concreta, a ignorância de um item lexical que não se presta à análise que a criança se habituou a praticar com êxito noutras circunstâncias. A *regra* aplicada resulta por conseguinte da apreensão imediata de um morfema gramatical ("um") coincidente porém, neste caso, com parte de um "grupo" não analisável morfossintacticamente.

Atitude semelhante à referida tomou outra criança que, quando ouviu, pelas primeiras vezes, o Hino Nacional, analisou o sintagma "nação valente" em "na São valente", por desconhecimento seguramente do item lexical *nação*. *Nação* foi, desta forma, considerado como sendo um grupo nominal em que a palavra-centro era *São* (nome da empregada da criança). *Na*, por seu lado, tomou o estatuto de introdutor do nome, marcando o lugar e o género. Tal operação apoiou-se cegamente numa apreensão imediata e errónea dos subgrupos do grupo nominal, mas também, por certo, na experiência da criança. Lembra-se aqui, mais uma vez, que a linguagem deve sempre querer dizer algo a alguém e, muito em particular, à criança que se encontra num processo de aprendizagem. Por outras palavras, a criança extraiu do que ouviu o único sentido que achava possível. É que a sua empregada chamava-se São e era, no seu entender, valente. O raciocínio utilizado, embora correcto, foi suficiente para distorcer o sentido do enunciado, em virtude de o grupo nominal em questão não se prestar ao tipo de análise praticada. Trata-se contudo, evidentemente, da única análise que, no momento, desperta na criança sentido a nível da sua linguagem e dos seus conhecimentos.

O facto de a criança conseguir um relacionamento deste género com a linguagem traduz imediatamente um comportamento merecedor do maior apreço em virtude de revelar já, por parte desta, uma certa capacidade de manipular os elementos linguísticos a que está exposta.

Nunca será excessivo insistir no interesse que existe em propiciar à criança um clima de sensibilização para a estrutura da língua, em especial para a estrutura morfofonémica,⁶⁰ a fim de se obterem falantes e (não só) leitores competentes.

⁵² Cf. também a este respeito SCLAR-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 109, nota 2.

⁵³ Cf. BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. – 1978, in SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. M. (orgs.) – 1978, p. 61-63, FERREIRO, E. – ob. cit., 1988, p. 48, SCLAR-CABRAL, L. – art. cit., p. 99 e 102. É interessante observar as respostas de crianças de quatro, cinco e mesmo seis anos quando se lhes pergunta quantas palavras existem numa determinada frase (cf. trabalho realizado pela autora com crianças da cidade do Porto e não publicado).

⁵⁴ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 149 e GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1988b.

⁵⁵ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – art. cit., 1987, p. 32.

⁵⁶ Cf. *ibidem*, p. 32 e ss.

⁵⁷ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 30.

⁵⁸ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – art. cit., 1987, p. 30.

⁵⁹ Para uma leitura aprofundada das diferentes funções por que passa o artigo, numa perspectiva desenvolvimentalista, ver KARMILOFF-SMITH, A. – ob. cit., 1979.

⁶⁰ Cf. RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 43.

Para o desenvolvimento de uma boa linguagem escrita, não basta compreender que as palavras são constituídas por segmentos fonémicos, necessita-se igualmente de compreender a estrutura morfofonémica das palavras; compreensão que assentará no conhecimento morfológico implícito e explícito, que, quando deficitários, motivam a existência de erros morfofonémicos na escrita.⁶¹

7.3 – As origens do conhecimento morfológico

O conhecimento morfológico implícito não se desenvolve unicamente em função de factores associados com a maturação e a qualidade da instrução, apesar de esta última não dever ser depreciada.⁶² De facto, a capacidade de reconhecer os morfemas pode desenvolver-se tanto através da instrução como através da própria aquisição da linguagem.⁶³ Antes de mais, parece necessário ensinar os alunos a usar e a identificar correctamente morfemas gramaticais na linguagem falada.⁶⁴ Por sua vez, a instrução terá tanto mais êxito quanto mais dirigida estiver para os aspectos morfofonémicos ligados à aprendizagem da escrita e da leitura⁶⁵ e quanto mais funcional for o material utilizado.⁶⁶

7.4 – Outros aspectos relacionados com a linguagem escrita

A linguagem oral e a linguagem escrita são então frequentemente observadas de maneira distinta em relação aos designados conhecimento implícito e explícito das estruturas da língua.⁶⁷ Com efeito, é comum encontrar-se referido que os mecanismos que regem a linguagem falada e a sua audição funcionam automaticamente, sem reflexão consciente.⁶⁸ O mesmo parecendo contudo não se verificar com a leitura e a escrita, que exigirão antes uma consciência linguística a vários níveis.⁶⁹

Acontece porém que é possível atribuir a estes dois códigos estatutos distintos tendo em conta outros aspectos. Como salienta Galaburda,⁷⁰ para

se poderem compreender os processos e mecanismos envolvidos na aquisição da leitura, será importante penetrar-se no desenvolvimento do cérebro e ter-se também em atenção outras capacidades cognitivas implicadas na aquisição dessa tarefa. O autor não se manifesta, no entanto, indiferente a outros factores como, por exemplo, os de ordem sócio-cultural. Refere então Galaburda: "Se a capacidade de ler não surge espontaneamente, todos os outros factores relacionados com o cérebro e com o desenvolvimento cognitivo desempenharão provavelmente papéis mais significativos".⁷¹

U. Bellugi et alii,⁷² por seu lado, reforçam a mesma ideia, ao dizerem que aprender uma língua primária natural (falada ou gestualizada) não requer uma instrução explícita, mas aprender a ler e a escrever requer um treino especial e vai, com certeza, depender de outros factores.

8 – AS CONDICIONANTES DO SUCESSO ESCOLAR

Se, de um modo geral, se aprende a ler e a escrever na escola,⁷³ mediante instrução, e se a entrada na escola se verifica por volta dos 6 anos de idade (entre os 5 e os 7 anos), não será de excluir que, nesse momento da existência do indivíduo, atinjam um ponto crítico os diversos desenvolvimentos em causa, que, ao confluírem, preparam o sucesso da criança em tarefas como a leitura, a escrita⁷⁴ e o cálculo.⁷⁵

Pode aludir-se de novo, neste preciso momento, que o início das operações concretas se localiza por esta altura da vida da criança, bem como o estabelecimento do sentido da esquerda e da direita – que permite, entre outros, a percepção de um espaço orientado⁷⁶ – e também a maturação do gesto fino necessário à escrita.⁷⁷

perspectiva psicolinguística in PINTO, Maria da Graça L. Castro – 1994 (p. 151-178).

⁷¹ Cf. GALABURDA, A. M. (org.) – ob. cit., 1989, cap. 1, p. 24.

⁷² Cf. BELLUGI, U.; TZENG, O.; KLIMA, E. S.; FOK, A. – 1989, in GALABURDA, A. M. (org.) – ob. cit., 1989, p. 147.

⁷³ Atender à posição crítica de E. Ferreiro relativamente ao papel da escola em relação à escrita (cf. FERREIRO, E. – ob. cit., 1988, p. 17). Para uma leitura crítica do papel da aprendizagem na leitura, ver também, relativamente a determinados casos de dislexia de desenvolvimento, TEMPLE, C. – 1984, in MALATESHA, R. N.; WHITAKER, H. A. (orgs.) – 1984, p. 157.

⁷⁴ Neste momento deve considerar-se a escrita de tipo alfabético.

⁷⁵ Para uma leitura crítica da posição segundo a qual o nível da estruturação lógica própria das operações concretas é um pré-requisito para a aprendizagem da língua escrita, ver FERREIRO, E. – ob. cit., 1988, p. 36-37.

⁷⁶ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 31 e 32. Será, com certeza, mais correcto dizer que, na escrita, se parte do nosso eixo central para se ir para a direita do que da esquerda para se ir para a direita (cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1990b, p. 13).

⁷⁷ Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – ob. cit., 1988a, p. 31.

⁶¹ Cf. *ibidem*, p. 58 e 78.

⁶² Cf. *ibidem*, p. 56 e SCLIAR-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 109.

⁶³ Observar o que E. Ferreiro refere em relação à decomposição, por parte da criança, da forma linguística falada (cf. FERREIRO, E. – ob. cit., 1988, p. 44 e também p. 48-49). Ver ainda sobre este assunto RUBIN, H. – ob. cit., 1991, p. 46. Não será talvez despropositado aplicar igualmente o termo *aprendizagem* relativamente à linguagem oral (cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. – 1993).

⁶⁴ Cf. RUBIN, H. – ob. cit. 1991, p. 59.

⁶⁵ Cf. *ibidem*, p. 57.

⁶⁶ Cf. SCLIAR-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 109.

⁶⁷ Cf. RUBIN, H. – ob. cit., p. 43.

⁶⁸ Cf. BERTELSON, P.; DE GELDER, B. – 1989, in GALABURDA, A. M. (org.) – 1989, p. 2.

⁶⁹ Cf. SCLIAR-CABRAL, L. – art. cit., 1989, p. 100 e 101.

⁷⁰ Cf. GALABURDA, A. M. (org.) – ob. cit., 1989, cap. 1, p. 24. Ver também *A ortografia numa*

Os trabalhos que visam o estudo da relação entre a inteligência global e a aprendizagem da leitura e entre esta e a inteligência operatória não devem, de modo algum, ser esquecidos neste contexto. Convirá porém realçar a existência de correlações superiores entre a leitura e a inteligência operatória, sobretudo entre a leitura e a prova de seriação. Ora, de entre as várias provas de conservação (piagetianas), são precisamente as que se relacionam com o *número* que manifestam uma correlação mais acentuada com a aprendizagem da leitura.⁷⁸

Assim, segundo A. Girolami-Boulmier e de uma forma resumida, para que uma criança que começa o primeiro ano de escolaridade não apresente insucesso na leitura, na escrita e no cálculo, necessita de:

- perceber, reter e emitir de modo exacto e na ordem um mínimo de três formas, sons, sílabas ou palavras,
- reconhecer ou construir uma frase com três elementos (sujeito, verbo, complemento),
- reconhecer a existência de um agora/antes/depois nos actos simples da vida corrente".⁷⁹

Não será, com certeza, inoportuno evidenciar a congruência que existe entre as palavras transcritas de A. Girolami-Boulmier e o conteúdo do parágrafo em que se chama a atenção para a correlação encontrada entre a aprendizagem da leitura e as provas de conservação do *número*.

Consequentemente, qualquer criança que começa a sua escolaridade elementar necessita de se encontrar no *bom momento*⁸⁰ para poder levar a cabo com êxito a aprendizagem do código escrito.⁸¹ Estar no *bom momento* significa apresentar as condições necessárias para que se verifique o sucesso escolar. Uma criança, nestas circunstâncias, possuirá também a auto-confiança e a auto-estima que lhe possibilitam lutar contra os diversos obstáculos que enfrentará seguramente ao longo dos tempos.

Comparar a linguagem oral com a linguagem escrita, para além de manifestar grande interesse numa perspectiva simplesmente pedagógica, propicia também uma leitura crítica todas as vezes que se quiser partir, por exemplo, para o estudo da dislexia e da disortografia e intervir então a nível de reeducação.

Estar sensibilizado para a organização da linguagem (oral ou escrita) e para o modo de a utilizar conscientemente constitui assim uma forma de penetrar de um modo crítico nesses domínios e de partir para o levantamento de hipóteses conducentes à intervenção necessária.

Da exposição feita, ressalta também, por certo, uma preocupação de fazer sentir aos profissionais da linguagem como deve ser processado qualquer tipo de intervenção, quer educativo quer reeducativo.

O conhecimento dos processos e mecanismos inerentes à prática da linguagem são chaves imprescindíveis para os educadores em geral e mesmo para os pais, que devem antes de mais jogar no âmbito da prevenção.

Quanto aos terapeutas, deles se espera igualmente um conhecimento profundo da actividade *linguagem* para que possam encontrar o caminho adequado à intervenção, independentemente da idade e da patologia.

Que estas considerações gerais possam contribuir para lembrar a todos estes profissionais como é imprescindível que se optimize uma *distância* necessária nestas áreas da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLUGI, U., TZENG, O., KLIMA, E. S., FOK, A. Dyslexia: perspectives from sign and script. In: GALABURDA, A. M. (org.) *From reading to neurons*. Cambridge: The MIT Press, A Bradford Book, 1989. p. 137-68.
- BERTELSON, P., DE GELDER, B. Learning about reading from illiterates. In: GALABURDA, A. M. (org.) *From reading to neurons*. Cambridge: The MIT Press, A Bradford Book, 1989. p. 1-23.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. An experimental study of children's ideas about language. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. M. (orgs.) *The child's conception of language*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1978. p. 55-64.
- BRONCKART, J. P., KAIL, M., NOIZET, G. *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel, Paris: Del. et Niestlé, 1983.
- CAZDEN, C. B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. In: BRUNER, J. S., JOLLY, A., SYLVIA, K. (orgs.) *Play*. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- CHOMSKY, N. [Versão consultada:] *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Seuil, 1971.

⁷⁸ Cf. RIEBEN, L. - 1992, p. 215.

⁷⁹ Cf. GIROLAMI-BOULMIER, A. - ob. cit., 1988a, p. 9. Para mais informação relativamente às aptidões que a criança que entra na escola deve apresentar para aprender a ler, escrever e calcular, com sucesso, ver GIROLAMI-BOULMIER, A. - ob. cit., 1988a, p. 28-39 e p. 148-150.

⁸⁰ O *bom momento* deve ser tomado no sentido de Winnicott (cf. WINNICOTT, D. W. - 1977, p. 14).

⁸¹ Deverá considerar-se a escrita não só como *decifração* mas também como *interpretação* (cf., por exemplo, o artigo já várias vezes citado de L. Scliar-Cabral e Girolami-Boulmier, A. - ob. cit., 1984, p. 82). Por outro lado, por que motivo não falar antes de uma evolução da escrita (de uma psicogénese) e dizer, como faz E. Ferreira, que a criança, em relação à compreensão da escrita, encontra e resolve problemas de natureza lógica, tal como em qualquer outro domínio do conhecimento, passando por etapas sucessivas que se encontram interligadas (FERREIRO, E. - ob. cit., 1988, p. 18).

- FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. In: SINCLAIR, H. et al. *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*. Paris: PUF, 1988. p. 17-70.
- FOSS, D. J., HAKES, D. T. *Psycholinguistics. An introduction to the psychology of language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.
- GALABURDA, A. M. (org.) *From reading to neurons*. Cambridge: The MIT Press, A Bradford Book, 1989.
- GINSBURG, H., OPPER, S. *Piaget's theory of intellectual development*. 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1979.
- GIROLAMI-BOULINIER, A. *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires*. 3. ed. Neuchâtel, Paris: Del. & Nestlé, 1974.
- _____. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*. CALE, Issy-les-Moulineaux: EAP, 1982.
- _____. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson, 1984.
- _____. *Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté*. In: *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n. 610, 1, 1987, p. 30-47.
- _____. *Les premiers pas scolaires. Aquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: EAP, 1988a.
- _____. *Pratique d'une linguistique adaptée à la rééducation*. In: *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*, n. 5, 1988b.
- _____. *Carta/programa de um curso a ministrar em São Paulo, Brasil*. Paris, 18 abr. 1990a.
- _____. *Pour une pédagogie de l'écriture*. Issy-les-Moulineaux: EAP, 1990b.
- _____. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Paris: PUF, 1993. [Col. Que sais-je?]
- GIROLAMI-BOULINIER, A., COHEN-RAK, N. S.O.S. au C.E.S. In: *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n. 604, 3, 1985, p. 6-14.
- GLEASON, H. A. *An introduction to descriptive linguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. [Revised edition; original 1955]
- KARMILOFF-SMITH, A. *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: C.U.P., 1979.
- LURIA, A. *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Buenos Aires: Cartago, 1979.
- MATTOSO CAMARA Jr., J. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- MEJIA, L., ESLAVA-COBOS, J. Disorders in language acquisition and cerebral maturation. In: ARDILA, A., OSTROSKY-SOLIS, F. (orgs.) *Brain organization of language and cognitive processes*. New York, London: Plenum, 1989. p. 85-105.
- PIAGET, J. *Comments on Vygotsky's critical remarks concerning the language and thought of the child and judgment and reasoning in the child*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962. [Reimpresso (versão consultada):] *Archives de Psychologie*, 47, 183, 1979, p. 237-49.
- PIAGET, J. et al. *Le possible et le nécessaire 1. L'évolution des possibles chez l'enfant*. Paris: PUF, 1981.
- _____. *Le possible et le nécessaire 2. L'évolution du nécessaire chez l'enfant*. Paris: PUF, 1983.
- PINTO, A. da C. *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1990.
- PINTO, Maria da Graça L. Castro. *Abordagem a alguns aspectos da compreensão verbal na criança. Estudo psicolinguístico genético do Token Test e de materiais de metodologia complementar*. Lisboa: INIC, 1988.
- _____. *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Porto: Porto Editora, 1994. [Coleção Linguística n. 3]
- RIEBEL, L. Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. In: *Archives de Psychologie*, 60, n. 234, 1992, p. 205-24.
- RUBIN, H., Morphological knowledge and writing ability. In: JOSHI, R. M. (org.) *Written language disorders*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991. p. 43-69.
- SCHNEUWLY, B. La construction social du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J. P. (orgs.) *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris: Del. et Niestlé, 1985. p. 169-201.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J. P. (orgs.) *Vygotsky aujourd'hui. Textes de base en psychologie*. Neuchâtel, Paris: Del. et Niestlé, 1989.
- SINCLAIR-CABRAL, L. Automatic and creative skills in reading. In: *Ilha do Desterro*, n. 21, 1989, p. 97-113.
- SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. M. (orgs.) *The child's conception of language*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1978.
- SINCLAIR, H., FERREIRO, E. Étude génétique de la compréhension et répétition des phrases au mode passif. In: *Archives de Psychologie*, v. 40, n. 160, 1970, p. 1-42.
- SINCLAIR, H., BERTHOUD, I., GÉRARD, J., VENEZIANO, E. Constructivisme et psycholinguistique génétique. In: *Archives de Psychologie*, 53, 1985, p. 37-60.
- SINCLAIR, H. et al. *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*. Paris: PUF, 1988.
- TEMPLE, Christine M. Developmental analogues to acquired phonological dyslexia. In: MALATESHA, R., WHITAKER, H. A. (orgs.) *Dyslexia: a global issue*. Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff Publishers, 1984. p. 143-58. [NATO ASI Series, The Hague]
- TYLER, A., NAGY, W. The acquisition of English derivational morphology. In: *Journal of Memory and Language*, v. 28, n. 6, 1989, p. 649-67.
- WINNICOTT, D. W. Le concept d'individu sain. In: *L'Arc*, 69, 1977, p. 13-26.