

# 1.

## ENSINO DE LÍNGUAS NO INÍCIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SIM, SEM ESQUECER A APRENDIZAGEM PRECOCE DO ORAL NA PRIMEIRA LÍNGUA

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto  
(Professora Emérita UP-FLUP/CLUP)<sup>1</sup>

### Nota introdutória

Tem-se observado, muito por efeito do fenómeno da globalização, da sistemática circulação de pessoas provenientes de múltiplas paragens pelos mais diversos motivos e do reconhecimento das vantagens cognitivas do bi/multilinguismo (Grosjean 1992; European Commission 2009), um forte empenho no ensino de línguas estrangeiras desde o início da educação básica, com a conseqüente inevitabilidade de ter de munir os educadores/professores da informação e formação fundamentais para o exercício dessa docência.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do projeto UIDB/00022/2020. Center for Linguistics of the University of Porto (CLUP), DOI 10.54499/UIDB/00022/2020.

No decurso deste capítulo são partilhados alguns pensamentos sobre o papel que pode ter uma aprendizagem precoce da primeira língua, a par da sua aquisição, que faculte à criança a capacidade de saber viver a sua linguagem, de sentir o pulsar das peças desse seu puzzle tão singular e de tirar partido dessa aprendizagem para olhar com mais distância a nova língua estrangeira que lhe possam vir a ensinar, posto que já detentora da competência verbal oriunda da pedagogia a que foi sujeita.

A abordagem à construção e à compreensão da frase, com fundamento na pedagogia do imediatismo proposta por Girolami-Boulinier (1987), e às leituras indireta e semidireta (Girolami-Boulinier 1993, Pinto 2017) é sumariamente relatada no presente texto, no intento de, através da sua adoção, se criar mais sensibilidade na criança para o objeto linguagem e também de nela se despertar, quando submetida à aprendizagem de uma outra língua, o hábito de analisar, comparar, contrastar, associar tudo o que lhe seja proposto nessa língua com o que já domina na sua, na que a acolheu à nascença e que, em regra, já a acompanhou antes de ter nascido.

Casa e Escola, na qualidade de agências de literacia, são alvo de merecida atenção por serem “habitadas” por públicos muito diversificados literária e socioeconomicamente. Enfatizam-se na ocasião, com base nos resultados do PISA, variáveis que não devem ser obnubiladas em matéria de rendimento académico, inclusive em meios que podem ser excluídos de qualquer hipótese de sucesso.

Por fim, apela-se à mediação provinda de todas as vias para que se instaure desde cedo o hábito da leitura, variável com grande responsabilidade no aproveitamento escolar, e solicita-se a quem esteja mais acostumado a aceder a materiais educativos que se disponibilize para a aplicação do que é proposto no corrente capítulo em prol seja de uma convidativa e aprazível conquista da linguagem pela criança seja da formação de futuros bons leitores.

## 1.1. A propósito do “Ensino de línguas no início da educação básica”: a importância da língua materna

Ignorar a atual mobilidade de pessoas procedentes das mais variadas geografias e a necessidade em crescendo de abandonar situações de monolingüismo deixa transparecer uma atitude de completa cegueira em relação aos cenários circundantes. Tanto a intensa circulação de pessoas, por razões de trabalho, de lazer, ou de sobrevivência de outra ordem, como o clima de multilingüismo que se vivencia em presença ou a distância mediada por diferentes meios de comunicação eletrônica alimentam a tendência para contrariar precocemente a existência de falantes monolingües.

Decorrente dessa propensão assiste-se à generalização de uma política que advoga a iniciação à aprendizagem de uma segunda língua já nos primeiros anos de escolaridade. Não surpreende, pois, que os organizadores do presente livro *Ensino de línguas: caminhos para a formação docente* também tenham incluído num primeiro projeto desta publicação a secção “Ensino de línguas [e não da língua] no início da educação básica”.

Quando se alude à aprendizagem de uma segunda língua nos primeiros anos de escolaridade, é mais do que razoável que se infira que essa língua segunda será a inglesa, por ser tida, no geral, como a língua franca na atualidade, e se ouse avançar sem qualquer hesitação que os falantes nativos de inglês estão em vantagem por já a dominarem e, em decorrência disso, não se verem na necessidade de aprender uma segunda língua. Isto, por um lado, e, por outro, que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve começar nos primeiros anos de escolaridade ou mesmo antes porque nessa faixa etária se aprendem línguas com mais facilidade e mais depressa, ecoando e reforçando mitos e equívocos com frequência vinculados ao fenómeno da aprendizagem de línguas pela criança (McLaughlin 1992).

Há que desconstruir os dois pontos assinalados para que se rebatam de modo saudável possíveis narrativas ou interpretações errôneas a que estejam associados.

Com respeito ao inglês ser escolhido como segunda língua por grande parte da população mundial alfabetizada e por constituir uma língua internacional que isenta os seus falantes nativos de terem de falar outras línguas, justifica dar nota do que um perito europeu em política universitária comentava há umas duas décadas a este respeito. Para ele, não falar inglês é tão mau como só falar inglês: um apontamento conciso, sim, mas de uma tal eloquência que não deixa grande espaço para contra-argumentos.

Já a convicção de que a aprendizagem de línguas estrangeiras na criança em idades mais precoces se processa de modo fácil e rápido merece ser equacionada com bases científicas sólidas – será de resto a Ciência a via ajustada para refutar mitos e ideias erradas que se encontram em circulação –, dado que essa aprendizagem encerra grande complexidade e não é passível de ser explicada por meio de um parecer sinótico, por mais sábio que seja.

E as perguntas não se deixam esperar. Uma delas terá a ver com o que faz pensar que as crianças aprendem uma língua estrangeira mais depressa e com mais facilidade. E outra, na sequência da anterior, aventará o que significa falar uma língua estrangeira na infância, ou seja: que características patenteia essa língua.

Antes de se adiantar qualquer resposta, merece que se faça um comentário. O ensino de uma língua estrangeira a crianças não se deve confundir com o ensino de palavras isoladas, soltas, talvez fundado na tentativa demasiado apressada de aproximar essa aprendizagem do processo de aquisição da primeira língua. Basta recordar que as “palavras” que a criança começa por emitir no seu processo de aquisição da linguagem são da esfera das holófrases e poderão considerar-se primitivos do que Slama-Cazacu (2002) designava por “sintaxe mista”, traduzida pelo encadeamento de signos não verbais com verbais, em resultado do estado cognitivo da criança e a da sua grande dependência do contexto. Paradis (2007), pela sua parte, enfatizava o cuidado de não confundir palavras soltas, isoladas, individuais, com língua, quando lembrava que o processamento de palavras individuais não é

sustentado pelos mecanismos que assistem ao processamento da língua, o que afasta a ideia de serem equiparáveis.

Uma sugestão de método a ser perfilhado no ensino de uma segunda língua a crianças do jardim de infância e dos primeiros anos do Ensino Básico pode ir na linha da pedagogia do imediatismo proposta por Girolami-Boulinier (1987) – a que se recorre neste capítulo no momento oportuno – que objetiva sensibilizar esse mesmo público para a construção e compreensão da frase na primeira língua.

Acerca da aprendizagem rápida e fácil de uma língua estrangeira pela criança, terá de se começar por verificar se nessa idade a amplitude do desenvolvimento de uma língua estrangeira conhece ou não resistências e, sobretudo, de que teor. A idade, embora seja uma variável que deve ser lida com reservas, igualmente a nível de aquisição/desenvolvimento da língua/linguagem, revela-se sem dúvida um fator condicionante e não surpreende que a criança seja em especial afetada por essa variável tendo presente que os seus desempenhos se vão processando firmados nas bases cognitivas e neurológicas que acompanham o seu crescimento.

Estará, porventura, nessas bases a razão de se ter de usar de prudência quando se referem a facilidade e a rapidez com que a criança aprende línguas estrangeiras porquanto terá de se atender às características da fala nessa altura. Quer isto dizer que não se exige o mesmo da comunicação de uma criança como se aguarda da de um adolescente ou adulto, como nota McLaughlin (1992). De resto, nem se exige, nem ela necessita. Qualquer observador constata com facilidade, sem precisar de ser especialista, que as produções verbais da criança não são mais do que construções simples e curtas, com uma diversidade de vocabulário reduzida. Ademais, uma criança que esteja nos primeiros anos de escolaridade encontra-se no período operatório concreto e, por isso, vale-se de uma comunicação mais face a face, mais contextualizada e, por esse motivo, menos abstrata e menos desligada do contexto. Posto isto, para McLaughlin (1992), a visão de que a criança

aprende uma língua estrangeira rápida e facilmente não contempla a qualidade dessa língua. O autor adverte, contudo, que a pronúncia é o único aspecto em que a criança supera.

Se, por um lado, a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra a incapacita de falar como um adulto por não estar preparada do ponto de vista cognitivo, neurológico e em matéria de vivências; por outro lado, visto que até então não totalmente absorvidos pela língua materna, ainda possui, como advoga o autor mencionado, padrões motores disponíveis para poder chegar a uma pronúncia de outra língua próxima da de um falante nativo. Em poucas palavras: a carência de certas bases cruciais para que a língua estrangeira da criança seja equiparável à de um adolescente ou adulto convive em paralelo com recursos que lhe favorecem uma aproximação à língua estrangeira superior à do adolescente e do adulto. Gera-se assim, no plano do desenvolvimento, um jogo de ganhos e perdas na área de competências (Danchin 1985; Baltes 1987).

Resta saber o que se passa com a primeira língua da criança, também designada em certos círculos por língua materna: questão de uma importância inquestionável. O autor que tem vindo a ser mencionado, porque muito familiarizado com o estudo de crianças imigrantes que precisam aprender a língua do país de acolhimento, chama a atenção para o papel que desempenha a língua de casa, língua que deve continuar a ser praticada mesmo depois da entrada da criança numa escola em que a língua dominante é a do país em que reside. O uso da língua de casa justifica-se porque, na escola, a criança não tem unicamente de aprender uma língua nova. Ela também tem de aprender conteúdos e estes serão captados com menor esforço, conforme forem expostos em aula, se deles trouxer já conhecimentos com origem nas conversas que tiver com os seus familiares ou por outras vias, tendo em conta que a família e as relações mais próximas também podem – devem mesmo – ser uma agência de literacia.

O interesse do filósofo alemão Gadamer (2000) pela filosofia da educação, pelo educar-se, isto é, pela forma como o ser humano

responde às perguntas que o mundo hostil, um mundo-linguagem para o autor, lhe coloca a fim de “sentir-se em casa” (Back 2023: 21), de nele “construir a sua morada” (Junior 2023: 69) mediante o diálogo, a conversação, na busca da harmonia, da compreensão, concita-o também a insistir no papel relevante da língua materna que, nunca por nunca, a seu ver, deve ser desvalorizada por obra do poder ímpar que comporta. Influenciado pelo que vivenciou na América e noutras geografias no plano do respeito pelas tradições familiares e em particular pela língua de casa, apela para a urgência de conferir primazia à língua materna mesmo em ambientes plurilingues. E fundamenta o papel que atribui à língua materna no fato de ser essencialmente por seu intermédio que o ser humano ao longo do seu crescimento: 1) se familiariza com um mundo indistinto da linguagem, porque a unidade mundo e linguagem, para Gadamer, “somente pode ser o que é em referência ao outro [...] [ou seja] [o] mundo só se manifesta como mundo quando há a linguagem para representá-lo” (Back 2023: 33); 2) faz perguntas; 3) tenta respostas; 4) mantém conversas; 5) estabelece diálogos; 6) experiencia e concretiza aprendizagens: atitudes finalmente vitais para construir a sua morada, sentir-se em casa, educar-se, nesse universo conjunto que, à medida que vai sendo compreendido, se converte num compreender-se, parafraseando a passagem de Gadamer (1999: 394, *italico no original*) “*todo comprender acaba sendo um compreender-se*”. Concisamente, para este filósofo, uma pessoa que compreende compreende-se num movimento de projeção de si mesmo em função das próprias possibilidades.

Também será em função das possibilidades de cada um que “a educação é educar-se”, usando o título do texto de Gadamer (2000), em razão: 1) das experiências de aprendizagem que vai vivenciando e que nele despertarão o prazer de aprender; 2) da vontade de se sentir em casa no mundo-linguagem; 3) da disponibilidade e abertura para apreender esse mundo por intervenção do diálogo e da conversação; 4) do autoconhecimento que se gera com a consequente capacitação para reforçar as suas fragilidades, sem deixar essa tarefa em mãos alheias. Atendendo a

que, seguindo a perspectiva agora em pauta, nos educamos a nós próprios, o contributo do meio, da família, da escola, num jogo de teor dialético, pode ser necessário na sua devida dose, mas nunca é suficiente.

## **1.2. O papel da aprendizagem da primeira língua também na aprendizagem de uma outra língua**

Neste capítulo, por conta de o cenário de aprendizagem ser de outro cariz, porque o foco se centra antes num plano de estudos que ofereça também a possibilidade de a criança aprender, nos primeiros anos de escolaridade, uma língua estrangeira, não se justifica que se recorra da mesma forma ao uso da “língua de casa”. Advoga-se, todavia, que a primeira língua sirva de suporte a qualquer outra que vier a ser ensinada na escola, motivo pelo qual se objetiva mostrar como a primeira língua, que acaba por ser em geral a de casa, para além de ser adquirida, pode ser desde sempre aprendida (Girolami-Boulinier 1987, 1993). Destina-se essa aprendizagem a que a criança quando entra no mundo da escrita não encontre dificuldades em exprimir-se e não se depare com barreiras à compreensão do que for lido ou proferido originadas por um domínio muito pouco robusto da língua que a viu nascer e que pode continuar a ser mal gerida ao longo da vida quando estão em causa ou uma alfabetização deficitária ou uma alfabetização não cultivada – cenário este propício à criação de “analfabetizados pela escuridão dos anos”, expressão tomada de empréstimo a Torga (2021: 530) – ou, em situações-limite, uma falta de alfabetização, dando azo a descrições como a que se transcreve:

[...] e [os meninos] ouviam a conversa dos pais. Não era propriamente conversa: eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. [...] Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto (Ramos 2017: 64).

A elevação da voz regista-se em variadas ocasiões em que a fala parece não conseguir cumprir a sua função comunicativa. A passagem que se passa a partilhar do livro de Willa Cather “Minha Ántonia” é disso também um bom exemplo: “A minha avó falava sempre num tom alto com os estrangeiros como se eles fossem surdos.” (Cather 2018: 27). Não causará perplexidade que quem ler este texto se lembre de mais casos em que o volume de voz mais não faz do que acudir às carências de linguagem.

É precisamente intenção da autora deste texto fornecer ou sugerir meios à criança que contribuam para impedir: 1) que eleve o volume de voz quando a capacidade de se exprimir se revelar exígua; 2) que manifeste dificuldades na compreensão da linguagem oral e escrita; 3) que use um discurso fraturado; e 4) que fique despojada da experiência, educação e cultura conducentes, também por via da língua, a uma operação de transformação – com recurso agora à terminologia do filósofo espanhol Lledó (1998) – da língua materna, da língua que a viu nascer, em língua matriz, em língua pessoal e singular, portadora de uma identidade própria: qual impressão digital.

Ousado não será que se aproxime a “língua matriz” (Lledó 1998), isto é, a transformação à imagem de cada um da “língua materna”, do que vem a ser, por força das experiências de aprendizagem, do diálogo e da conversação com o mundo-linguagem, o sentir-se em casa, o estar em casa nesse universo, o morar na língua, o viver nela para a compreender e compreender-se (Gadamer 1999, 2000). E o filósofo alemão Gadamer sublinha esta ideia seminalmente com a seguinte frase: “compreende-se uma língua quando se vive nela” (1999: 561).

### **1.3. Casa e Escola: duas agências ao serviço da literacia**

Quanto à alusão feita à língua de casa e à sua prática a fim de que a entrada na escola se opere sem conflito, não admiraria que a referência à casa como agência de literacia, para além da escola, isto é, a colocação em paralelo dessas duas agências de literacia (casa e

escola), no fundo dois ambientes de aprendizagem, viesse a ser objeto de críticas por quem julga que das casas/famílias em que o nível de literacia seja mais baixo, em que os pais possuem menos qualificações literárias e menos recursos educativos, não se poderá esperar o mesmo daquelas em que ambas as variáveis apontadas são mais elevadas.

Viver numa casa em que uma mãe com hábitos de leitura nunca tenha recusado um livro aos seus filhos e lhes tenha lido em voz alta ao longo dos primeiros dez anos todas as noites pode parecer uma exceção em qualquer sociedade e até uma provocação para muitas famílias. Tratou-se, porém, da rotina de uma mãe jornalista e escritora que decididamente contribuiu para que hoje os filhos escrevam bem, uma vez que pela leitura passaram a ter um vasto vocabulário e uma boa construção frásica. Lamenta esta jornalista a atual falta de incentivo à leitura, por não existir uma política pública de leitura, que implica perda do hábito de ler, perda de vocabulário, perda de domínio da estrutura frásica, perda de imaginário e perda de terreno fértil para expansão do pensamento.<sup>2</sup>

A respeito da aludida “atual falta de incentivo à leitura”, Ângela Filipe Lopes, Doutora em Ciências da Linguagem – Didática de Línguas, professora de Português Língua Estrangeira, e também mãe, comentava numa comunicação pessoal que não será apenas falta de incentivo. Acrescentava então que também poderá estar em causa um incentivo à leitura potencialmente ilusório por assentar num convite ao ato de ler assaz controlado. Mediante o incentivo em questão, as crianças devem ler unicamente os livros constantes de uma lista que lhes é fornecida pelo professor, que nem sempre aceita sugestões de leitura

---

<sup>2</sup> Informação recolhida a partir do minuto 20 e do minuto 25 do episódio do podcast Geração 70, SIC Notícias, que reproduz a entrevista a Patrícia Reis conduzida por Bernardo Ferrão, datada de 2 de agosto de 2023.

Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/patr%C3%ADcia-reis-fiz-muito-sexo-por-boa-educa%C3%A7%C3%A3o-era-indigno/id1691401043?i=1000623136808>. Acesso 20 de maio, 2024.

alternativas mesmo quando, dada a heterogeneidade de perfis de leitores numa turma, possa dar-se o caso de alguns alunos já terem lido parte deles ou acharem outros tantos demasiado infantis. Presta-se, por consequência, este modo de atuar a que haja crianças que rejeitem a leitura dos livros da lista fornecida, ora porque já os conheçam ora porque os achem entediantes, com a agravante de se poderem refugiar nos meios digitais quando não possuam quem os oriente em casa. A despeito da presença desse incentivo à leitura, os livros recomendados, quase tornados leitura obrigatória, podem ceder lugar aos jogos eletrônicos, instalando-se aos poucos a secundarização da leitura e por acréscimo da escrita, que da leitura não pode prescindir.

Uma outra jornalista de formação, locutora, apresentadora, guionista e autora, numa conversa a respeito da escola pública que frequentou, desabafa que a casa ganha sempre à escola. E relata que na casa dela tinha amor e apoio, para além de a estimularem para a aprendizagem e para a curiosidade sobre as coisas. Pode assim imaginar-se a atitude na escola ou fora dela de uma criança criada numa casa tão cúmplice em matéria de oferta educativa.<sup>3</sup>

Talvez seja de acrescentar neste contexto que a casa também ganhará à escola se nela existir espaço para estudar, por muito reduzido que seja.<sup>4</sup> Quando o pouco espaço de uma casa é partilhado por vários e impede o ambiente de trabalho de que alguns precisam, não será certamente qualquer escola que pode colmatar essa carência. Tem todo o cabimento observar que a posse de um espaço destinado ao estudo, em tudo legítima, nada tem de opulência embora em muitos casos não passe de uma utopia. Como agir então face a insucessos escolares quando, na opinião de

---

<sup>3</sup> Informação obtida entre os minutos 10 e 11 do episódio do podcast Geração 70, SIC Notícias, que reproduz a entrevista aos Nuno e Ana Markl conduzida por Bernardo Ferrão, datado de 17 de abril de 2024. Disponível em <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/irm%C3%A3os-nuno-e-ana-markl-o-nosso-pai-de-esquerda/id1691401043?i=1000652698696>. Acesso 20 de maio, 2024.

<sup>4</sup> Recomendam-se duas leituras que enfatizam a importância do espaço quando está em causa a escrita, a leitura e o estudo: Coelho (2021: 261 e 339) e Woolf (2021).

Girolami-Boulinier, grande especialista em reeducação de crianças com problemas do foro da ortofonia, qualquer intervenção que objetive resolver essa situação terá de se operar num espaço outro e com recurso a meios distintos dos que motivam o insucesso. Se a escola for o local do insucesso, terá de se optar por outro local; se os manuais escolares forem o motivo de desempenhos indesejados, há que escolher outros materiais. Resta ter presente que as intervenções destinadas a melhorar o rendimento escolar através do procedimento ajustado, como se poderá apreciar no decurso deste texto, também podem ficar a cargo de familiares que tenham sido sensibilizados para a forma de atuar. E sobreleva-se, de novo, a necessidade de espaço e ambiente em casa para operar a intervenção.

De volta à menção ao amor e ao apoio existentes em casa, é plausível questionar-se se existe sempre uma correlação positiva entre alunos com bons desempenhos e pais com mais qualificações literárias e mais rendimentos.

A resposta à existência ou não dessa correlação pode encontrar-se em diferentes publicações sobre o bem conhecido PISA (*Programme for International Student Assessment*) (ver, entre outras, Ferreira, Flores, Casas-Novas 2017, IAVE I.P. 2019, IAVE I.P. 2023). Nessas publicações, entretanto, o que melhor explica a desmontagem de correlações incondicionalmente positivas entre os desempenhos dos alunos e os perfis literários e socioeconômicos dos pais sobressai dos conteúdos relacionados com as palavras-chave “resiliência” e “alunos resilientes” (sobre o conceito resiliência ver também Matos 2012). Merecem as citadas palavras-chave toda a atenção neste âmbito porque também se enquadram na abordagem à aprendizagem do oral e à iniciação ao mundo da escrita a serem desenvolvidas neste texto (Pinto 2017).

Não é pouco comum que conceitos, outros tantos termos, usados, por exemplo, em engenharia venham a ser transpostos para outras áreas do saber. Tal se passou com o conceito “resiliência”, que passou a ser usado em psicologia no final da década de setenta, início dos anos oitenta do século passado (Matos

2012). Em consonância com a mesma fonte, da explicação da resistência e flexibilidade dos materiais passou o referido conceito a ser usado para designar a capacidade humana de superação de situações adversas e ainda de delas sair reforçado.

A não universalidade dessa capacidade verifica-se nomeadamente quando está em causa, na ocorrência, o rendimento escolar. Há quem na população estudantil neutralize as adversidades – são os “alunos resilientes” – e quem não o faça. A existência desses alunos alerta para a necessidade de se ter em mente que a família e o meio envolvente interferem de modo acentuado, sim, mas não determinante, no desempenho dos alunos. A probabilidade de quem provém de uma família favorecida socioeconômica e culturalmente ter bons resultados é elevada, mas deve ter-se em conta que há quem com essa origem fique aquém das expectativas. Por seu turno, ser oriundo de uma família desfavorecida condiciona, é certo, mas também não determina o rendimento escolar. Ferreira, Flores e Casas Novas (2017) destacam que, paralelamente àqueles de que se esperava um bom rendimento e que não o alcançam, existe, em contrapartida, uma percentagem interessante de alunos que, não obstante a proveniência menos favorável, conseguem ter êxito. Esses são chamados, com toda a propriedade, “alunos resilientes” (IAVE I.P. 2023) e representam em Portugal, com base nos resultados do PISA, cerca de 10%, não diferindo muito da média da OCDE (IAVE, I.P. 2019 e 2023).

Na publicação/relatório do IAVE, I.P. (2019: 98), pode ler-se:

Os alunos resilientes são aqueles que apresentam uma forte capacidade de adaptação aos desafios que enfrentam, contrariando a adversidade da condição socioeconómica e cultural de origem. São alunos que, apesar das adversidades, têm bons desempenhos no PISA e denotam bem-estar social e emocional.

Seguindo a mesma referência, o apoio dos pais, dos professores e o fato de estes alunos acreditarem nas suas

capacidades contribuem seguramente para a sua resiliência. Cabe notar, no entanto, que tais variáveis concorrem sobretudo para o que a OCDE denomina resiliência emocional. Isto porque a Organização em causa subdivide a resiliência em dois tipos: a resiliência acadêmica e a resiliência emocional.

Quando se mencionam bons resultados está essencialmente em causa a resiliência acadêmica. Resiliência que é descrita da seguinte forma:

A resiliência acadêmica é a verificada em alunos que provêm de uma família menos escolarizada, com empregos menos qualificados e mais mal remunerados, não dispendo de recursos educativos e que frequentam uma escola mais desfavorecida, mas que, ainda assim, conseguem obter bons resultados (IAVE, I.P. 2019: 98).

Ainda que o contexto socioeconômico e cultural jogue a favor dos bons desempenhos dos alunos, existem fatores que são passíveis de atenuar ou acentuar a equidade entre pares. Com respaldo na fonte citada, podem ter-se em conta, por um lado, o papel da família em prol da valorização da educação, da escrita e da leitura e, por outro, a missão da escola por via das práticas organizacionais e pedagógicas e da interação entre professores e alunos, em suma: do ambiente escolar. Não é, por isso, de excluir que famílias de meios menos favorecidos sejam sensíveis ao que representam a educação, a escrita e a leitura e incentivem as suas crianças. De igual modo, não é de rejeitar a existência de escolas desfavorecidas que tenham bom ambiente escolar. E porquanto a população das escolas públicas é mais heterogênea, seria bom que dessa pluralidade de perfis resultassem convívios saudáveis e interações benéficas no que se reporta a hábitos de estudo.

A leitura emerge como uma atividade cheia de virtualidades e que devia ser praticada com regularidade. Da análise dos dados do PISA ressalta exatamente uma correspondência positiva e significativa entre os alunos que declaram ter gosto pela leitura e os que revelam níveis de resiliência acadêmica mais elevados

(IAVE, I.P. 2019). Ao invés, seguindo a mesma publicação, o apoio dos pais e dos professores repercute-se mais na resiliência emocional do que na resiliência acadêmica. Os apoios de ordem mais emocional não devem ser, de forma alguma, subestimados porque podem muito bem promover motivação, perseverança, adaptação ao meio, autonomia, valorização da escola e dos professores, bem como otimismo (Ferreira, Flores, Casas-Novas 2017). Não se desvalorizem, portanto, quaisquer pilares com implicações na resiliência emocional dada a sua valia na edificação da formação acadêmica.

Adianta Matos (2012) que os processos de resiliência não são só inatos, também podem ser ensinados. Na presença desta informação, torna-se cada vez mais oportuno mostrar a importância de uma abordagem precoce à aprendizagem do oral e à iniciação à entrada no mundo da escrita que favoreça a criação de condições conducentes ao desenvolvimento de condutas promissoras, muito em especial do hábito de ler e do gosto pela leitura: esteios basilares da resiliência acadêmica.

#### **1.4. A leitura e a escrita no frenesi dos nossos tempos**

Perante uma geração mergulhada num quotidiano acelerado e num ecossistema vibrante de estímulos e ancorado numa “lógica de coletivos em rede sempre ligados” (Coelho 2021: 339) – quotidiano e ecossistema mais propensos, para esta autora, à escrita de poesia do que de romance, na medida em que a primeira se coaduna mais com uma fluidez descontinuada do que a segunda, que flui num andamento próprio da História –, qualquer educador pode interrogar-se como motivar hoje a criança que inicia a sua alfabetização para o exercício de atividades que vivem de concentração, lentidão, silêncio, paciência e até não raramente de solidão. No fundo, um cenário, muito semelhante ao que Rilke (2009) recomenda em “Cartas a um jovem poeta” e que devia acompanhar a criança quando tem de pôr em prática a sua capacidade criativa na iniciação à leitura e à escrita (Emig 1977). A

propósito do convite de Rilke à solidão, paciência e calma, porque motores de criação, o escritor Afonso Reis Cabral, numa conversa com outros escritores sobre a obra citada<sup>5</sup>, também sublinha o contraste desse quadro com a celeridade dos tempos atuais. Tem então todo o cabimento passar a examinar devidamente a atividade solicitada e o perfil da pessoa a quem se solicita para que, na sequência disso, não se observem colisões, em razão dos ritmos de aprendizagem adequados ao objeto e ao sujeito desse processo, que invalidem qualquer desempenho. Em síntese: uma aprendizagem que pela sua complexa trama, grandeza e nem sempre fácil controle mais se assemelha a aprender a viver.

### **1.5. (Re)criar e originar: processos separados coexistentes ou não na leitura e na escrita**

Associar à alfabetização inicial a necessidade de acionar a criatividade da criança, contando com os quesitos enunciados, talvez soe demasiado exigente. Não será assim tanto, todavia, se for destacado o potencial criativo que lhe é já requerido no foro lúdico quando passa pela fase do jogo simbólico (McCune-Nicolich, Carroll s/d e 1981<sup>6</sup>), jogo que reclama a capacidade de “a criança transferir atividades da sua atividade usual e objetos das suas reais contrapartes” <sup>7</sup> (s/d: 2), num salto simbólico que constitui uma preparação para o uso da metáfora na linguagem e igualmente para a familiarização com o princípio alfabético. Imprevisível não será que o processo de alfabetização, pela sua própria natureza, obrigue

---

<sup>5</sup> Para quem estiver interessado, recomenda-se a audição da conversa entre os escritores Afonso Reis Cabral, Dulce Maria Cardoso e Richard Zimler sobre “Cartas a um jovem poeta” de Rainer Maria Rilke no podcast Biblioteca Pública, episódio com data de 10 de março de 2022. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/bibliotecap%C3%BAblica/id1610761161>. Acesso 2 de junho, 2024.

<sup>6</sup> A autora deste texto consultou a versão manuscrita. O leitor pode, contudo, consultar a versão datada de 1981, que conta com a respetiva entrada nas referências finais.

<sup>7</sup> Tradução do original inglês: “the child transforms activities from their usual activity, and objects from their real counterparts” (McCune-Nicolich, Carroll s/d: 2).

a um maior esforço de ordem (meta)cognitiva. Basta, para isso, que se relacione a alfabetização com a leitura e a escrita, sem esquecer, completando os quatro processos verbais, a fala e a audição, com os quais a criança já deve estar mais familiarizada quando entra no mundo da escrita. Augura-se, no entanto, se bem que em graus diferentes, que os quatro processos tenham já sido objeto de alguma preparação e sensibilização mais ou menos consciente antes de ingressar na escola, quer através da oferta educativa pré-escolar, quer da maior ou menor paleta de vivências em casa.

Enquadra-se agora explicar como deve ser entendida a criatividade na leitura e mesmo nos restantes processos verbais, levando em conta a referência à criação ou à recriação de Elkonin (1988) na sua definição de leitura, bem como a alusão a (re)criar – a não confundir com originar – avançada por Emig (1977), quer no caso da leitura, quer também nos restantes processos verbais. Elkonin deixa clara a sua visão de leitura como criatividade quando define “a leitura normal como *o processo de re-criar a forma sonora das palavras de acordo com o seu modelo gráfico*”<sup>8</sup> (Elkonin 1988: 396, itálico no original), enquanto para Emig “ler é criar ou re-criar *mas não originar um constructo verbal que esteja graficamente gravado*”<sup>9</sup> (1977: 123, itálico no original).

Talvez não sirva de motivo de espanto que, ante a informação fornecida, qualquer leitor se interrogue quem terá sido o primeiro autor a relacionar a leitura com (re)criação, embora a data da referência de Elkonin seja posterior à de Emig. Sucede que, no fim do texto de Elkonin consultado, com data de 1988, pode ler-se que corresponde à tradução inglesa de uma monografia publicada originalmente em língua russa, em 1976, pela Znanie publishing house, Moscovo. A versão original do escrito compulsado foi então dada à estampa um ano antes de ter sido publicado o texto

---

<sup>8</sup> Tradução do original inglês: “normal reading as the *process of re-creating the sound form of words according to their symbolic model*” (Elkonin 1988: 396).

<sup>9</sup> Tradução do original inglês: “reading is creating or recreating *but not originating a verbal construct that is not graphically recorded*” (Emig 1977: 123).

de Emig, que não contém qualquer entrada referente a Elkonin. Fica, por conseguinte, em aberto quem terá sido o primeiro autor a propor a ligação de (re)criar aos processos verbais e em suspenso a viabilidade não improvável de os dois estudiosos em latitudes ou longitudes diferentes terem chegado a conclusões similares ou próximas.

À época, residia seguramente nesta incapacidade de encontrar resposta para a pergunta lançada o encanto da arte de pesquisar, por não fechar a possibilidade de, em geografias afastadas, se obterem resultados idênticos ou aproximados, em simultâneo ou quase, usando metodologias distintas ou análogas. Olhando para as datas dos escritos em foco, o contraste com o que se passa nos dias de hoje é mais do que notório. Há meio século a comunicação entre pesquisadores a distância, a mobilidade destes, a circulação de resultados de experimentos, a publicação de textos e as reuniões entre pares não conheciam as facilidades de toda a ordem, mormente financeiras, existentes na atualidade. Como que por magia, todos estes progressos não subtraem à arte de pesquisar o seu fascínio.

As duas definições de leitura, tanto a de Elkonin quanto a de Emig, remetem o leitor para o que os autores consideram que se passa quando a criança, no início da descodificação do material gráfico, converte em sonoridades os constructos gráficos que tem à sua frente, comutando a leitura num ato de (re)criação.

Esta visão criativa do ato de ler não deve restringir a expressão “leitor criativo” à criança que toma consciência, nesse ato, da transcodificação do material gráfico, convocando de forma consciente o seu domínio das sonoridades do oral, que foram sendo automatizadas. Existe, sim, uma outra aceção de “leitor criativo”. Na presença de textos que demandam uma interpretação, que reivindicam o preenchimento de lacunas, que exigem uma forte vivência visceral com a leitura, só se pode mesmo contar com a presença de um outro leitor criativo e esse leitor será tudo menos um aprendiz. Terá de ser, sim, um leitor muito experiente que de

modo algum se pode confundir com um leitor que se sente mais atraído por um texto onde tudo está bem definido.<sup>10</sup>

Na senda de Gadamer (1999), a explicação para a relação entre texto e leitor experiente estará na maneira como ambas as partes são percebidas ou sentidas. O texto terá de ser olhado como um objeto de compreensão, mediada pela interpretação, que suscita uma ou mais perguntas ao intérprete: papel assumido pelo leitor que terá de chegar à(s) resposta(s) valendo-se da interpretação. E interessa encontrar a(s) resposta(s) porque significa que o leitor compreendeu o texto, ou seja: compreendeu a(s) pergunta(s) que ele acredita que o texto encerra. Nem todos os leitores estão preparados para responder às perguntas que alguns textos colocam, razão pela qual não se aventuram por atalhos menos confortáveis da interpretação, preferindo leituras menos exigentes.

O escritor argentino Julio Cortázar, firmado nos seus textos e consciente da existência de leitores mais ou menos críticos/analíticos/exigentes/acomodados que optam ou não pela leitura acompanhada de reflexão, dá nota das duas escritas que espelham esses dois posicionamentos: a “criação unívoca, sem olhares para trás ou voltinhas hamletianas dentro da própria estrutura do texto” (Cortázar 2023: 37) e a criação – não unívoca mas multívoca, designação da autora deste capítulo – que se presta a “aberturas sobre o estranhamento, instâncias de uma deslocação a partir da qual o habitual cessa de ser tranquilizador, porque nada é habitual quando se submete a um escrutínio sigiloso e prolongado” (Cortázar 2023: 38).

Atente-se que um leitor analítico/crítico/exigente/criativo resulta de todo um percurso feito de muitas vivências, experiências, leituras e escritas de toda a ordem que estão longe de pactuar com perfis acomodados, prontos a trilhar com presteza

---

<sup>10</sup> Acerca de leitor crítico, é recomendada, a partir do minuto 22, a conversa entre os escritores Afonso Reis Cabral, Dulce Maria Cardoso e Richard Zimler sobre “Pedro Paramo” de Juan Rulfo, no podcast Biblioteca Pública, episódio com data de 12 de junho de 2022. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/bibliotecap%C3%BAblica/id1610761161>. Acesso 2 de junho, 2024.

caminhos já antes calcorreados e desbravados, por vezes com muito penar, por terceiros.

Com um aguçado sentido de humor, Cortázar, a rematar as duas maneiras de escrita enunciadas, adita, como que a reforçar o conteúdo do parágrafo anterior, que se lhe afigura que a distinção apresentada não se respalda tanto “nas razões ou nos méritos” de quem escreve, mas antes na “comodidade” em que se instala o leitor (2023: 37).

A pretexto de a compreensão – tida por Gadamer (1999: 580) como “uma apropriação do que foi dito, de maneira que se converta em coisa própria” – implicar uma interpretação e nem todos os leitores manifestarem a mesma propensão para encontrar a(s) pergunta(s) e a(s) resposta(s) requeridas pelo ato de interpretar, então terá de se ver na compreensão, na citada apropriação, um *continuum*, em obediência às diferenças individuais em todas as idades e não exclusivamente numa perspetiva ontogenética. A compreensão, na ótica de Gadamer, só pode ser relativa (1999).

Se a interpretação não se aplicar somente aos textos e for transposta para a vida, justifica-se retomar de Lledó (1998: 137) a expressão “viver é interpretar”. A ser assim, a “apropriação ...” na passagem de Gadamer transcrita no atinente à díade compreensão- interpretação, que bem traduz o pensar de Gadamer (te: 581) quando deixa registado que “[c]ompreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel”, encontra paralelo nas palavras do filósofo espanhol sobre o que entende por interpretação: “essa atividade [...] que mistura o que somos com o mundo em que estamos” (Lledó 1998: 138).

## **1.6. A criatividade na sua valência polissêmica**

O sentido de criatividade que se relaciona com o descrito leitor criativo – sempre crítico/analítico/exigente – integra uma outra criatividade, mais da índole das definições desenvolvimentistas de Elkonin e Emig, que assenta no processo consciente de (re)criar a forma sonora de material gráfico correspondente a palavras

produzidas até aí automaticamente no plano da fala e que se tornará com a prática também um processo automático de transcodificação. A passagem que se passa a transcrever de Elkonin (1988: 396-397) revela bem o *continuum* de uma dimensão/habilidade que começa por ser consciente e se vai revertendo em automática: (“Uma habilidade automática controlada de forma não consciente só se torna assim depois de ter passado de modo consciente por etapas prévias no seu desenvolvimento”<sup>11</sup>). Por outras palavras, ainda segundo o mesmo autor, “[...] uma habilidade, que se torna inteiramente automática quando totalmente desenvolvida, só pode e tem de ser adquirida através de uma *atividade independente, consciente e inteligente*”<sup>12</sup> (Elkonin 1988: 396, itálico no original).

Esta passagem de atividade consciente a automática não se verificará, porém, pelo menos no mesmo grau, na atitude de um leitor que, defronte de uma obra que a tal se ajuste, está pronto a ler nas entrelinhas. As exigências são de outra ordem, quase sistemáticas, e consonantes com as palavras finais da última citação: “*atividade independente, consciente e inteligente*”. A criatividade desse leitor encontra-se à mercê da riqueza do conteúdo oferecido por uma outra criatividade: a do autor. Nenhum deles pode acionar automaticamente os processos da escrita e da leitura em questão, mas, em contrapartida, terá de se socorrer dos automatismos adquiridos para operar a codificação e a decodificação básicas em que estão alicerçados os processos da escrita e da leitura, respetivamente. Vale sublinhar que a codificação e a decodificação automatizadas não constituem, per se, nem escrita nem leitura, porque as verdadeiras escrita e leitura

---

<sup>11</sup> Tradução do original inglês: “An unconsciously controlled automatic skill only becomes so after passing through earlier stages in its development at a conscious level” (Elkonin 1988: 396-397).

<sup>12</sup> Tradução do original inglês: “a skill, that is purely automatic when fully developed, can and must be acquired only through independent, conscious, and intelligent activity.” (Elkonin 1988: 396).

carecem de uma “criatividade” na linha do exposto, concordante com um ato voluntário, consciente.

Não será por acaso que, no que concerne à aprendizagem da leitura pela criança, Girolami-Boulinier (1993: 24) alerte que “a decifração não é leitura, mas que *o entendimento das frases é a condição necessária para a compreensão do material escrito* que lhe será proposto por todo o lado” (itálico no original).<sup>13</sup>

A par de criar e recriar, já focados com base em Elkonin (1988), existem, nas definições dos processos verbais propostas por Emig (1977), a presença, na escrita e na fala, ou a não presença, na leitura e na audição, de originar. De notar que Emig reconhece em criar e originar processos separados, mas nas definições fornecidas deixa menos claro o que entende por criar e recriar do que o que entende por originar. Colmatará essa menor precisão terminológica a explicação dada por Elkonin (1988) a respeito de recriar e da qual se deu nota na devida altura.

Os quatro processos verbais são assim definidos por Emig (1977: 123):

Escrever é originar e criar um constructo verbal único que é gravado graficamente. Ler é criar ou re-criar *mas não* originar um constructo verbal que é gravado graficamente. Ouvir é criar ou re-criar *mas não* originar um constructo verbal que *não* é graficamente gravado. Falar é criar e originar um constructo verbal que não é graficamente gravado <sup>14</sup> (itálico no original).

---

<sup>13</sup> Tradução do original francês: “le déchiffrement n’est pas de la lecture, mais que *la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit* qui lui sera partout proposé” (Girolami-Boulinier 1993: 24, itálico no original).

<sup>14</sup> Tradução do original inglês: “Writing is originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded. Reading is creating or re-creating *but not* originating a verbal construct that is graphically recorded. Listening is creating or re-creating *but not* originating a verbal construct that is *not* graphically recorded. Talking is creating and originating a verbal construct that is not graphically recorded” (Emig 1977: 123, itálico no original).

No fragmento reproduzido, os processos verbais que originam constructos verbais únicos, pessoais, em forma gráfica ou sonora, são a escrita e a fala. Ambos os processos são executados sob o efeito de um controle descendente que começa no pensamento e termina numa configuração gráfica ou sonora, respetivamente, o que lhes outorga uma marca muito própria, um estilo identificador do seu autor. Pode avançar-se que, excluindo as produções orais e escritas que, pela sua previsibilidade, podem ser completadas por terceiros por serem desprovidas de informação em virtude de o seu conteúdo ser da esfera comum (Goldman Eisler 1968), as demais revestem-se de originalidade na medida em que ninguém pode substituir o seu autor, ninguém está no seu pensamento, nem de posse do seu léxico para poder responder por ele nos mesmos termos. A comutação de um autor significa, neste enquadramento, a origem de um novo constructo verbal único que não se coaduna com qualquer modalidade de endosso, motivo pelo qual, entre outros, existem os direitos de autor.

Estranho não é que, tendo presente a definição dos processos verbais fornecida por Emig (1977), ler e ouvir não comportem o processo originar. A não presença de originar na leitura e na escrita manifesta-se de imediato no menor esforço cognitivo que reclamam e, em consequência disso, na ausência da marca pessoal, no sentido atribuído à escrita e à fala, do leitor ou do ouvinte nas produções sobre as quais se opera a leitura e a audição. De forma muito simplificada, por não serem levadas em devida conta nem interações entre os processamentos descendente e ascendente nem o poder do conhecimento prévio, pode resumir-se que leitura e audição não recorrem, pelo menos similarmente, ao percurso descendente que está em causa na escrita e na fala, dado que em causa se encontram processos de decodificação e não de codificação. Em contrapartida, nenhum dos processos verbais, à sua maneira, abdica de (re)criar. Repare-se, contudo, na atribuição por Emig (1977), em coerência com uma perspectiva desenvolvimentista, de “criar” à escrita e à fala, processos que são

a materialização gráfica ou sonora de ideias, e de “criar” ou “recriar” à leitura e à audição.

Relativamente ao que pode estar na base do vínculo de “criar” e “recriar” à leitura e à audição poderão aventar-se dois cenários: 1) o que é visto e ouvido requererá, no caso da criação, uma conversão sonora a partir do zero, por desconhecimento da palavra a decodificar, inclusive da sua versão gráfica; e 2) o que é visto e ouvido contará com o recurso a formas sonoras conhecidas do uso da fala, formas essas que, à medida que são apresentadas, são recriadas do ponto de vista sonoro por meio do mecanismo encarregado da pronúncia e da articulação do leitor ou ouvinte, cuja ação está subordinada à natureza do controle da passagem de um ato automático a voluntário, com o objetivo de voltar a ser automatizado (Elkonin 1988; Pinto 2022a).

Saindo da visão desenvolvimentista da leitura e problematizando um pouco o “criar” a que se tem vindo a aludir acerca do ato de ler, note-se, seguindo Gadamer (1999), o que se pode passar num leitor-intérprete mais ou menos experiente e já não no leitor iniciante. Também no leitor-intérprete se pode considerar que a “apropriação” que faz do texto interpretado não é uma simples reprodução, mas antes uma nova criação, conquanto no plano da compreensão. E uma vez que compreender é interpretar e a interpretação se encontra condicionada pela pergunta que o leitor-intérprete extrai da obra interpretada para poder dar uma resposta, então a interpretação ganha um carácter accidental. E nas palavras de Gadamer:

A unidade interna de compreensão e interpretação se confirma precisamente no fato de que a interpretação, que desenvolve as implicações de sentido de um texto e as torna expressas lingüisticamente, face ao texto dado, parece uma criação nova, mas não afirma uma existência própria ao lado da compreensão. [...] os conceitos da interpretação acabam por se suspender, quando a compreensão se realizou, porque estavam destinados a desaparecer (1999: 685-686).

No que respeita à interpretação, impõe-se, sempre em linha com a leitura que a autora deste texto faz da obra de Gadamer (1999), fazer a distinção entre o ato criativo e a obra criada. A obra criada será a que cada um representará ao “despertar e converter um texto em uma nova imediaticidade” (Gadamer 1999: 581), consonante com o sentido que lhe encontrar. Esse sentido não é, todavia, uma nova criação, posto que esse ato individual de interpretação acabará por desaparecer por “conservar sua verdade na imediatez da compreensão” (Gadamer 1999: 582). Retomando o autor citado, “a compreensão é sempre um verdadeiro acontecer” (Gadamer 1999: 583), fruto de quem a operar e do momento em que o fizer mantendo-se sempre lá o ato criativo.

Para Lledó, viver é interpretar. Dessa asserção pode depreender-se que a interpretação está subordinada ao processo do crescimento e, por essa razão, vai sofrendo alterações condizentes com a etapa da vida em que se encontrar o seu agente. Admitindo que assim é, e porque da aprendizagem do oral e do papel da leitura se trata neste texto, apela-se a que a criança seja sensibilizada desde sempre para o diálogo e a conversação também com os textos, por meio da leitura indireta, semidireta, direta ou inclusive do simples folhear de um livro, para que ponha em prática a interpretação, a compreensão, em conformidade com as possibilidades. Deve assinalar-se que a compreensão na criança, quando esta ainda se revela incapaz de gerar a adaptação desejada, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – conceitos primaciais da teoria piagetiana do desenvolvimento, oferece com frequência distorções do objeto, da situação ou do acontecimento a assimilar. Tal não significa que a criança não esteja a interpretar de modo válido para a sua idade e experiência ou que não tenha competência para compreender. Ela está antes a interpretar/compreender em sintonia com a sua fase de crescimento. De resto, essas distorções revelam-se saudáveis e profícuas porque constituem material de que se apetrecha o pesquisador para estudar a evolução do conhecimento, e também da linguagem, na criança.

De retorno aos atos automáticos que se tornam voluntários e que se podem vir a reverter em automatismos, sugere-se que, no quadro do processo de aquisição da língua(gem), seja ativada a sensibilização da criança para a desconstrução dos constituintes da cadeia falada a que está exposta e a que se habitua a atribuir significado, dentro das suas capacidades e sem qualquer esforço voluntário. Essa operação de desmontagem da cadeia falada, que reveste a configuração de um *continuum* sonoro, deve contar com intervenções que concorram para que a criança venha a sentir o pulsar dos constituintes da dita cadeia. Desse exercício, deve derivar a consciencialização quer da divisibilidade de um todo até aí tido como um bloco uno quer da lógica inerente à sua construção.

### **1.7. A linguagem à luz de uma pedagogia do imediatismo: a construção e a compreensão da frase**

A abordagem à linguagem oral que se segue, apoiada na pedagogia do imediatismo de Andrée Girolami-Boulinier (1987, 1988), visa sensibilizar/consciencializar a criança ora para a construção e compreensão de frases, de começo curtas, a três elementos, ora para a introdução à leitura-compreensão, uma leitura respaldada em grupos de sentido (Pinto, Lopes 2023), uma leitura não soletrada, isto é, que não seja o resultado direto de uma mera decifração – por certo imprescindível – que deve passar rapidamente a um ato automático para que não bloqueie a verdadeira leitura. Isto porque, para Girolami-Boulinier (1993: 42), “Ler não é titubear, mas é compreender.... e compreender frases evidentemente.”<sup>15</sup>

Comece-se então, com base em Girolami-Boulinier (1993), a sensibilizar a criança, antes de entrar na pré-primária ou por essa altura, para a estrutura frásica e conseqüente aprendizagem da

---

<sup>15</sup> Tradução do original francês: “Lire, ce n’est pas ânonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993: 42).

construção de uma frase inicialmente a três elementos (sujeito, verbo, complemento). Pode questionar-se a razão de ser da quantidade três. Para a autora convocada, tendo em conta que a noção de número está intimamente ligada à relação ordinal (Pinto 2017), a quantidade três é a eleita porque é a que assegura com menos elementos a transitividade e o valor relativo do elemento situado no meio da série, entre o primeiro e o terceiro. Do ponto de vista do desenvolvimento no tempo, encontra-se após o primeiro elemento e antes do último, ou seja: permite “reconhecer a existência de um agora antes depois nos atos simples da vida corrente” (Girolami-Boulinier 1988: 149, negrito e sublinhado no original). As características inerentes à noção do número três legitimam que essa quantidade se revele indispensável, seja para reconhecer e construir a aludida frase simples a três elementos, seja para aprender a ler e a escrever. A linearidade é uma característica da linguagem, em consequência de esta se desenrolar no tempo, mas a linearidade terá de significar também relação ordinal.

Para a construção de uma frase a três elementos, constituída por dois nomes e um verbo, escolhem-se três crianças e mostra-se ou diz-se um elemento constituinte da frase a cada uma, podendo ser um dos dois nomes sem determinante ou o verbo no infinitivo abaixo indicados:

comer bolo criança

Feita a distribuição dos elementos pelas crianças, pede-se-lhes que se alinhem de forma a construírem uma frase. E a disposição das crianças passará a respeitar a ordem:

criança comer bolo

Na altura de enunciar a frase, uma vez que não se fala em estilo telegráfico, esta ganha ato contínuo uma configuração que se aproxima da linguagem do dia a dia:

“A criança / come (ou comeu) / o (ou um) bolo.”

E o mesmo procedimento pode aplicar-se aos três elementos seguintes:

casa entrar pai

de que resulta na ordem

pai entrar casa

originando a frase

“O pai / entra (ou entrou) / em casa”

A partir do momento em que o verbo (V) é encontrado, este pode ser completado, para já, apenas por um complemento direto ou por um complemento circunstancial (C) e por um eventual sujeito (S).

Andrée Girolami-Boulinier (1993) ilustra de uma forma seminal o modo como a criança organiza a frase após identificação dos vários termos/elementos/constituintes da frase. Depois de mimado, por exemplo, o ato de beber, uma criança profere sem demora “beber”. Depois pergunta-se: beber o quê? e irrompe a resposta: “leite achocolatado”. Com a proposta de um ator, a frase toma a forma:

“O Tomé bebe leite achocolatado.”

Os elementos da frase podem passar a quatro ou mais se as crianças que forem chamadas a colaborar se sentirem confortáveis com a construção de frases mais longas.

Seguindo o mesmo procedimento, compartilha-se a seguinte sequência de quatro elementos destinados à construção por quatro crianças de uma frase:

procurar sala óculos mãe

Com rapidez, a sequência dos elementos propostos, ou seja, das palavras-centro (V, N, N, N) dos quatro termos da frase (S, V, O, C) reveste a ordem esperada:

mãe procurar óculos sala

E a frase constrói-se enriquecendo/expandindo com traços/morfemas sintáticos as palavras-centro que a integram:

“A mãe / procura / os óculos / na sala”

Merece ser explicada a razão da apresentação às crianças de um verbo no infinitivo e de dois ou mais nomes isolados quando se pretende que construam uma frase. Essa aparência que pode parecer estranha intenta sensibilizar a criança para as várias formas de ocorrência dos nomes e do verbo.

Os nomes tanto podem existir sem determinantes simples ou contraídos com uma preposição, mas é de forma isolada que aparecem no dicionário. A produção da frase com a adição de um determinante simples ou não ao nome quando este é inserido numa frase deve-se à experiência verbal que a criança foi adquirindo, porquanto não ouve falar em estilo telegráfico.

Quanto ao verbo no infinitivo, o intuito dessa opção reside igualmente em sensibilizar a criança para a diversidade de formas, em concordância com o modo e tempo, número e pessoa, que um dado verbo pode apresentar em função do contexto frásico e por vezes também extraverbal. Apesar das diferentes roupagens que o verbo possa revestir nas frases, há que reparar que é a forma verbal nominal – o infinitivo – que consta no dicionário.

Com este exercício meio lúdico, a criança vive o pulsar dos constituintes da frase e consciencializa-se para a possibilidade de os substituir, quer sejam palavras-centro dos termos, quer sejam termos, sob propostas pessoais ou de outras crianças, sempre em

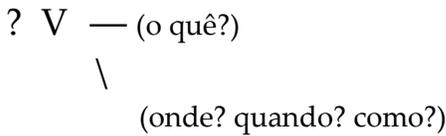
estreita obediência à sua natureza e função, aprendendo deste modo a saber viver a linguagem. A criança, destarte, passa a aperceber-se da descontinuidade dos variados segmentos do *continuum* sonoro que ouve e que inclusive produz e vai-se dando conta da economia de meios que essa descoberta representa para a linguagem. A segmentação da cadeia falada em grupos de sentido, da frase aos termos, tão importante também para a futura leitura-compreensão, começa então a ser praticada e a servir de base para um melhor entendimento do que é a linguagem.

O exercício de linguagem exposto não se destina a ser implementado em exclusivo na população infantil. Beneficiarão decerto também desta prática adultos dispostos a aprender outras línguas.

O procedimento acionado foi aplicado à construção da frase. Atenta-se neste momento a um outro procedimento que objetiva sensibilizar a criança para a compreensão da frase. Talvez seja mais próximo da realidade, quando se perfilha uma pedagogia do imediatismo, falar em “agarrar” a frase, salvo se compreender já for entendido nesse sentido.

Uma nota sucinta com respeito à alusão feita e que se venha a fazer a alguns termos gramaticais. Qualquer termo gramatical que seja usado enquanto são mencionadas ou mostradas simbolizações a acompanhar os diferentes elementos da frase não se destina a ser reproduzido pela criança ou a ser por ela retido, a fim de que não a confunda nem lhe sobrecarregue a memória.

As simbolizações presentes num quadro das funções (S(ujeito) V(erbo) O(bjeto) C(ircunstancial)), nesta altura simplificado por força da idade da criança e, portanto, propositadamente desprovido de símbolos, à exceção do símbolo que representa o núcleo da frase: o V de verbo, que lhe pode ser revelado (ver quadro infra), servem somente para, à medida que ela emite a frase, a nortear no processo de identificação dos seus elementos e das respetivas funções. De resto a criança, enquanto emite os constituintes/elementos da frase, pode fazer corresponder a sua localização no quadro proposto.



Quadro das funções simplificado da autoria de Andrée Girolami-Boulinier, retomado de Girolami-Boulinier (1993: 23).

Resumindo: nesta fase de aprendizagem do oral interessa sobretudo que a criança “pense «linguagem» e não «gramática»”<sup>16</sup> (Girolami-Boulinier 1993: 24).

Na construção da frase, a criança foi habituada a construir frases a partir de nomes isolados e de verbos no infinitivo. Assimilada esta ginástica mental e com alguma ajuda no início, a caminhada para a compreensão – para o agarrar – da frase torna-se menos problemática, dado que a criança encontrará sem dificuldade, nas frases, o infinitivo do verbo e “*o que completa esse verbo para que ele tenha verdadeiramente um sentido*”<sup>17</sup> (Girolami-Boulinier 1993: 22, *itálico no original*).

A tarefa de identificar o verbo na frase resulta ainda mais facilitada quando, perante uma frase como, por exemplo, “Os avós chegam amanhã”, se perguntar à criança de que se trata. Sabendo que, quando ouve “de que se trata?”, lhe é solicitado o verbo no infinitivo, ela dirá então que se trata de *chegar* prontamente associado a quando? *amanhã* e enuncia a frase indicando no quadro esquissado das funções cada elemento na ordem e ao passo que é proferido:

Os avós / chegam  
 /amanhã

<sup>16</sup> Tradução do original francês: “[...] pense «langage» et non «grammaire»” (Girolami-Boulinier 1993: 24).

<sup>17</sup> Tradução do original francês: “*ce qui complète ce verbe pour qu’il ait véritablement un sens*” (Girolami-Boulinier 1993: 22, *itálico no original*).

Considere-se uma outra frase:

“No circo o palhaço tocou trompete”

e deixe-se que a criança siga a lógica da frase completando o verbo. Num primeiro momento, deve encontrar o ato, o verbo, aquilo de que se trata: “tocar”, para depois o completar (o quê?): “(o) trompete”, (onde?): “no circo”. E o ator – “o palhaço” – acaba por ser identificado. Ao mesmo tempo que emite a frase, vai indicando, respeitando a ordem de enunciação, os seus elementos no quadro simplificado das funções, que já deve estar interiorizado:

o palhaço	tocou	(o) trompete
(2)	(3)	(4)
		No circo
		(1)

A distribuição dos componentes da frase supra assume uma grande relevância porque treina a criança para que não tropece na organização lógica das frases que ouve e para que não atribua cegamente o papel de ator, de sujeito, ao elemento que ocorra em primeira posição na frase. A numeração atribuída aos quatro elementos/termos/subgrupos de sentido da frase revela bem a respetiva posição no quadro esquematizado das funções e manifesta a necessidade do reconhecimento de que também nesta matéria existe um agora/antes/depois.

Quando a criança se encontra preparada para se aperceber de que da linguagem brota sentido e que o segredo dessa percepção reside em saber viver a linguagem encontrando nela grupos de sentido, desde os que coincidem com a frase no seu todo até aos diversos elementos que a constituem, então terá de se admitir que ela espera que qualquer material verbal (oral ou escrito) com que seja confrontada tem de ser portador de significado.

Sabedora de que a linguagem não se coaduna no geral com a mera emissão de segmentos da cadeia falada correspondentes a

sonoridades isoladas, a criança partirá para a leitura com a expectativa de que se trata de mais uma tarefa de que resulta obtenção de sentido, posto que não se restringe a um exercício de decifração/descodificação, não obstante revestir-se também de todo um trabalho árduo de simbolização e abstração (Pinto 2017). O “agarrar” das frases, o sentir o que querem dizer, converte-se para ela na única via conducente à compreensão do que é dito e do que está escrito. Após uma descoberta desta ordem, tudo se pode esperar da curiosidade de uma criança e da sua vontade de alargar os seus horizontes.

Esta abordagem à linguagem – começando pela sensibilização da criança para a natureza e função dos constituintes da frase, se bem que não necessite de ser iniciada à terminologia gramatical porque o que interessa nesta etapa é que capte a dinâmica da funcionalidade da linguagem –, alerta-a para um desvelar da opacidade de que no início se reveste para si a linguagem e prepara-a para prosseguir nessa linha quando tiver de redobrar o esforço de abstração que o princípio alfabético reclamará.

### **1.8. A leitura-compreensão: o concurso das leituras indireta e semidireta na sua gênese**

Se o oral assenta em grupos de sentido, das frases aos seus constituintes isolados ou não, nomeadamente no caso dos grupos-nome, expandidos por meio de determinantes, adjetivos, complementos nominais ou relativas (Girolami-Boulinier 1984, Pinto 1994), o mesmo se espera quando se passa ao ato de ler. Somente relacionando desta forma o modo como se fala e se deve ler pode chegar-se à leitura-compreensão e, para isso, importa, para além de ler em voz alta à criança, praticar com ela a leitura indireta, uma leitura mediada que a coloca, mesmo antes de ter passado pela decifração, na posição de assumir o papel de leitor e de perceber que o ato de ler também pode manifestar o que Girolami-Boulinier (1993: 33) denomina “a «canção do discurso»”. Pretende-se assim que a criança, quer através da conscientização para o modo como

soa o oral quer com a prática da leitura indireta, se sensibilize para “«o movimento musical da frase»” (Girolami-Boulinier 1993: 8), para a entoação que deve ser conferida a cada um dos seus constituintes conforme são emitidos no intuito de ensinar a experienciar a “canção do discurso”.

Uma outra leitura que pode ser praticada com a criança antes de ela ser capaz de ler e que também concorre para sedimentar “a canção do discurso” e afastar a soletração – verdadeiro entrave à compreensão – é a leitura semidireta (Girolami-Boulinier 1993: 33). Trata-se de uma leitura que recorre à audição e à visão, visto que se apoia numa versão escrita da frase em que os respetivos constituintes/elementos se encontram espaçados no tempo, sem dúvida, mas igualmente no espaço para que também se torne visual o intervalo entre a emissão de cada constituinte. Além disso, a leitura de cada constituinte é acompanhada pelo movimento do dedo do intermediário da leitura, bem como por um sublinhado gráfico, para melhor marcar o compasso da emissão da frase e a entoação apropriada. E a criança terá de dispensar a atenção devida a esta tarefa audiovisual para poder perceber, reter e reproduzir corretamente o que lhe vai sendo solicitado, num processo multissensorial e multicognitivo.

A escolha do material para o exercício da leitura indireta ou semidireta que melhor realce a musicalidade do discurso é naturalmente determinante. A poesia talvez surja em primeiro lugar na seleção a ser feita em virtude do ritmo que lhe é próprio. O poema que se segue de Pedro Bandeira “Por enquanto sou pequeno” foi o eleito nesta oportunidade para mostrar como se deve praticar a leitura semidireta, uma vez que esta tira partido dos sentidos da audição (produção oral) e da visão (produção escrita), razão pela qual o material é apresentado por escrito e oralmente.

Mantendo o recomendado, cada constituinte a ser proposto à criança para ser reproduzido, à medida que é lido pelo interventor, aparece sublinhado. Porque o poema se presta a isso, porventura em razão da sensibilidade do poeta para a alfabetização, cada verso constitui por si próprio um constituinte passível de ser

reproduzido pela criança porquanto é curto e de fácil emissão. Quem pratica com a criança a leitura indireta ou semidireta tem de estar atento à quantidade e qualidade de material verbal que pode ser submetido para reprodução. Quanto mais desconhecidas e difíceis forem as palavras menor quantidade terá de ser proposta à criança para reprodução. Mais: a quantidade de material verbal que é proposta à criança, respeitando sempre os grupos de sentido, tem de andar a par com a sua capacidade de retenção. O mediatário da leitura facilmente se aperceberá do que deve propor à criança e dos ajustamentos que poderá ter de fazer. Reitera-se que é obrigatório que os grupos de sentido sejam respeitados, não sendo toleráveis propostas de reprodução que infrinjam esta regra. Insiste-se, pois, na ideia de que ler é compreender e a criança terá de se acostumar que a leitura “não comporta nem decifração, nem erros, nem redundâncias” (Girolami-Boulinier 1993: 33).

“Por enquanto sou pequeno” – Pedro Bandeira<sup>18</sup>

1  
Por enquanto sou pequeno,  
2  
mas vou aprender a ler:  
3  
já sei ler palavra inteira,  
4  
leio pra cima e pra baixo,  
5  
e plantando bananeira!  
6  
Por enquanto sou pequeno,  
7  
uma coisa vou dizer,  
8  
com certeza e alegria:

---

<sup>18</sup> Disponível em <https://www.culturagenial.com/poemas-curtos-para-criancas/>  
Acesso 19 de junho, 2024.

sei que nunca vou esquecer

da beleza da poesia!

Passando o dedo por baixo de cada um dos versos sublinhados enquanto são lidos, a começar pelo 1º, indo depois ao 2º e assim até ao fim – a numeração explicitada no poema destina-se a que o mediador da leitura respeite a ordem dos versos (grupos de sentido) –, pede-se à criança que ouça primeiro o que lhe vai ser lido e que só reproduza depois de ter ouvido, num exercício multicognitivo de perceção, retenção e reprodução. Acabado o primeiro verso – o primeiro grupo de sentido –, parte-se para o segundo procedendo-se de modo similar. E desta forma se chega até ao último verso do poema. Aos ouvidos de qualquer um, da emissão dos versos/grupos de sentido eflui uma certa musicalidade, que se pretende espontânea, não forçada. E, por via da leitura, dá-se um reencontro com a canção do discurso e aprende-se que a leitura em voz alta deve assumir uma naturalidade que se aproxime da do discurso espontâneo.

O respeito pelos grupos de sentido que se propõem à criança para reprodução nos dois tipos de leitura (indireta e semidireta) visa facilitar e não bloquear a compreensão da frase.

No primeiro verso do poema de Pedro Bandeira, considere-se, por exemplo, a seguinte partição **incorreta** em grupos de sentido:

\*“Por / enquanto sou/ pequeno”

Se o verso transcrito, que corresponde a um grupo de sentido por ser uma frase, for dividido em grupos de sentido, em elementos constituintes da frase menos longos, na hipótese de a criança ainda não conseguir repetir o verso inteiro, nunca se poderá propor a segmentação acima apresentada. Basta ler em voz alta, seguindo a partição operada, para que se sinta imediatamente que o sentido da frase foi afetado e que esta passará provavelmente a não ser

entendida.<sup>19</sup>A primeira observação a fazer-se reside em mostrar que, no quadro das funções, se tornaria difícil situar “Por” e igualmente “enquanto sou”. Ocorrendo o mesmo com “pequeno”. Como se trata de uma frase-qualificação e não de uma frase-ato, por se tratar do verbo ser – “sou”, “pequeno” reporta-se ao sujeito, é o seu atributo, qualifica-o, o que leva a que se estabeleça uma ligação que não foi respeitada na partição incorreta que se deu como exemplo. Por sua vez, “por” está intimamente ligado a “enquanto” e constituem ambos um único grupo de sentido. O ator, o sujeito, está subentendido (geralmente representado pelas desinências de pessoa e número) na forma verbal. A separação dos constituintes da frase devia, antes, ser a seguinte:

“Por enquanto / sou / pequeno” (C (S) V S’)

ou

“Por enquanto / sou pequeno” (C (S) V S’)

E a sua disposição no quadro das funções simplificado é a seguinte:

(S)	sou	pequeno
(0)	(2)	(3)
		Por enquanto
		(1)

Nada de dividir, por isso, incorretamente os constituintes da frase, a fim de que tanto o sentido da frase, como o sentido dos seus constituintes, todos eles grupos de sentido integrantes do grupo de sentido que é a frase, não venham a comprometer a compreensão.

---

<sup>19</sup> Uma abordagem mais pormenorizada à leitura indireta pode ser consultada em Pinto (2017).

Esta familiarização com a verdadeira leitura, com a leitura-compreensão, por parte dos que se preparam para o mundo da escrita contribui também para que não se instale uma diferença de desempenho entre nomear a imagem de um objeto e nomear a palavra que o simboliza. Até porque a leitura não se deve apoiar em palavras isoladas, salvo quando constituem elementos/constituintes da frase. Para Elkonin (1988), o mecanismo encarregado da articulação e da pronúncia que se usa nos dois tipos de nomeação referidos é o mesmo, mas o desempenho nos dois casos é diferente. O procedimento que tem vindo a ser proposto visa, portanto, que o aludido aparelho se comporte similarmente nas duas nomeações, evitando-se a soletração, ou seja: praticando-se uma leitura direta silenciosa, no início, e, depois, a leitura em voz alta.<sup>20</sup> Quando a leitura se tornar automática, após etapas em que o exercício consciente se impõe, não há motivo para que se verifiquem diferenças entre nomear (imagens de) objetos ou palavras que lhes correspondam.

Servem também os poemas para praticar a leitura indireta caso os constituintes das frases que os integram sejam enunciados um após outro, sem o apoio visual que caracterizou a leitura semidireta, respeitando a sua ordem de ocorrência, para depois de retidos após a sua perceção, serem reproduzidos na ausência do modelo, conforme são emitidos pelo mediador. À semelhança do que requeria a leitura semidireta, a leitura indireta também obriga a um exercício cognitivo triplo. A criança tem de perceber, reter e reproduzir o que lhe é proposto: um exercício cognitivo exigente, complexo, fatigante e que, como tal, tem de ser praticado com conta, peso e medida.

O emprego dos poemas para praticar as leituras enunciadas é tudo menos inocente. Seria bom que a criança ganhasse um afeto especial por esta linguagem, tão rica de sentido, de sonoridade, de musicalidade, de capital imaginativo, e, com sorte, propensa a criar

---

<sup>20</sup> Sobre a leitura silenciosa, ver Girolami-Boulinier (1993) e Pinto (1998, 2022b).

nela uma vontade de vir a manipular a linguagem e a interessar-se pela leitura, sentindo nela uma fonte de prazer.

A alusão a manipular no que respeita à linguagem é naturalmente metafórica. A criança não mexe na linguagem com as mãos como costuma fazer com os mais diversos objetos ou com os brinquedos. A metáfora serve para mostrar que a criança, face à linguagem, terá de se valer, por outras vias, dos recursos disponibilizados pelo período intelectual em que ainda se encontra: o período pré-operatório a caminho do operatório concreto (Piaget, Inhelder 1975; Ginsburg, Oppen 1979). Pondo lado a lado o objeto-linguagem e os restantes objetos, sobressai a existência de um *continuum* na dimensão concreto em matéria de operacionalidade. O convívio da criança com objetos que requeiram para sua “conquista” meios/sentidos díspares (o ouvido e as mãos) fá-la granjear, sem que disso se aperceba, um grau de desenvolvimento intelectual mais abstrato. Manipular, naturalmente com as mãos, os vários objetos está longe no plano da abstração de “manipular” os sons por via auditiva. Estão em questão, neste momento, as pessoas ouvintes. Deixa-se aos especialistas de língua gestual, de sinais, a tarefa de darem a conhecer o que acontece, no plano da abstração, em situações como as relatadas, mas em pessoas surdas.

Todas as observações anunciadas concorrem para acentuar as vantagens de práticas de leitura como as indicadas e a relevância da aproximação da criança de material verbal apelativo também pela sua musicalidade e ritmo como forma de a atrair para o ato de ler.

A história de vida de Maria Bethânia pode ser um bom exemplo a seguir se porventura na atualidade o mesmo não for praticado na escola pública. Alexandra Lucas Coelho escreve:

Eu ouvi, já duas vezes, Maria Bethânia contar durante um recital de poemas e canções como a sua escola pública, lá em Santo Amaro da Purificação, Bahia de todos os santos [*sic*], lhe deu amor à poesia, aos livros. Era isto nos anos 50 [...]. (Coelho 2021: 260).

O que foi exposto quanto à leitura de poemas pode também aplicar-se ao ato de ler histórias. A leitura em voz alta à criança de histórias devia constituir uma rotina diária obrigatória antes de ela adormecer. Obedecendo a um outro ritual e demandando outro esforço cognitivo por parte da criança, as histórias também constituem um material interessante para a prática das leituras indireta e semidireta.

Ler histórias e poesia, apesar da existência de nuances entre os dois materiais por se prestarem a fins diferentes, traz a prazo muitos benefícios à criança. Podem listar-se, entre outros, os seguintes: 1) uma melhoria da articulação de sonoridades que possam oferecer mais dificuldade; 2) uma maior variedade de vocabulário; 3) uma maior sensibilidade para os jogos de palavras, para a rima e para o ritmo que emergem da linguagem: a canção do discurso; 4) um maior à-vontade com a estrutura narrativa e com o que comporta de conhecimento coesivo; 5) um melhor domínio dos conectores por efeito de passar a ouvir com mais frequência estruturas sintáticas mais complexas do que as que aparecem na linguagem de todos os dias; 6) uma iniciação à linguagem descontextualizada que seguramente a pode levar mais cedo ao uso do discurso indireto; 7) o prazer de ouvir/ ler: móbil indubitável para a conquista do prazer de ler; 8) o gosto pela linguagem; 9) a transposição das suas experiências de leitura para as suas brincadeiras, fazendo de conta que lê ou contando de cor o que ouviu ou que achou que ouviu (Pinto 2017).

Se a leitura de histórias serve para alimentar a imaginação da criança e para lhe abrir janelas para o mundo, também serve para a iniciar ao reconto e para a levar a inventar histórias, evidenciando com esse comportamento que já superou etapas em que terão prevalecido as cronologias estáticas, as descrições, que quantas vezes mais não são do que enumerações de acontecimentos. A exposição da criança à narração encaminha-a, assim, para a cronologia dinâmica, para a narração, para a interpretação, para a capacidade de saber criar enredos que

reivindiquem a ação do seu raciocínio no estabelecimento da necessária relação entre causa e efeito.

A criança deve ainda questionar o que lhe é transmitido através da leitura, da narração de uma história ou de uma conversa para que esta relação verbal se torne não numa via de sentido único, mas sim numa via de duplo sentido. A criança tem de intervir, interagir com quem lhe lê, lhe conta histórias e se dispõe a conversar com ela sobre as vivências do quotidiano. A interação é importante porque favorece o aforro de um grande capital em matéria de linguagem e de conhecimento. E apenas dessarte o horizonte se distancia dela e se expande.

Uma abordagem à leitura, começando pelo treino da leitura indireta, que se aproxime de uma prática de um oral assumidamente bem compreendido ajuda ainda a que a criança reconheça/ encontre/veja no ato de ler “uma materialização da linguagem interior” (Girolami-Boulinier 1988: 24). Com uma boa prática da leitura indireta, a criança passará seguramente a ser um futuro leitor capaz de ler interiormente sem precisar de emitir o que leu (leitura ideovisual). E, caso tenha de o fazer, essa leitura terá sempre de ter sido precedida por uma leitura silenciosa, uma leitura para si próprio (Girolami-Boulinier 1988), justificando dessa maneira que se identifique a leitura, quando bem feita, com uma materialização da linguagem interior.

### **1.9. Aprender línguas na infância: uma conquista mediada**

A aprendizagem, formal ou informal, porque não se tratará efetivamente de aquisição, de línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Básico ou mesmo no ensino que os precede talvez se entenda melhor quando não se descure a aprendizagem da primeira língua. Afinal, esta deve servir de pilar a qualquer língua com que venha a coabitar.

O cuidado com que se lida desde cedo com a primeira língua é garante: 1) da sua preservação, da sua não erosão, perante a aprendizagem de uma outra língua; 2) da instalação de um escudo

contra interferências de uma nova língua; e 3) da formação da distância necessária a uma melhor apreensão de outra língua, numa atitude mais consciente, apoiada em processos mais exigentes do ponto de vista intelectual/cognitivo.

Na preservação, na proteção e no afastamento enunciados podem ver-se prenúncios gerados por primitivos do que virão a ser mais tarde na aprendizagem de línguas estrangeiras os processos cognitivos de pensar, associar, analisar, sintetizar, comparar, contrastar e memorizar sistemas diferentes, adaptando à situação em foco a abordagem multissensorial e multicognitiva à aprendizagem da pronúncia de línguas outras pelos adultos projetada por Odisho (2007).

Tudo o que até aqui se expôs pode levar a que qualquer leitor se interrogue como pôr em prática as intervenções apresentadas em famílias com baixos graus de escolaridade e de literacia, desprovidas de suportes educativos, mais precisamente de livros.

Justo é que se responda apelando, por um lado, ao poder público, que devia investir numa oferta generalizada de jardins de infância e, por outro lado, à comunidade em que se insere a criança, que, na falta de jardins de infância em número bastante, se poderia organizar de modo a formar voluntários que pudessem praticar atividades que visassem um convívio das crianças carentes de meios com a linguagem oral e escrita: respaldo para um futuro escolar promissor e para a formação de cidadãos ilustrados e críticos.

A partir do momento em que a comunidade ou associações locais se disponham a tudo fazer para que se instale o hábito de leitura nos mais novos, encontra-se materializado um cenário de convívio intergeracional, sempre auspicioso. A aposta em sinergias intergeracionais será por consequência bem-vinda, dado que, além do mais, tudo o que tenha a ver com a relação entre gerações revela-se muito chamativo por estar na ordem do dia. Nada impede, no entanto, que se deva igualmente confiar na ajuda que possa vir a ser prestada por irmãos mais velhos alfabetizados, deixando aos pais outras tarefas, na hipótese de serem analfabetos ou detentores de pouca preparação escolar.

Quanto aos meios que possam ser usados para a prática da leitura, poderá afirmar-se que, com o advento da internet, terão melhorado as condições para tal exercício. A internet veio facilitar a vida em especial a quem só a ideia de ter de se deslocar a uma biblioteca de escola ou pública, por não possuir livros ou similares em casa, lhe faria perder de imediato a ânsia de praticar as leituras indicadas. Mais: dispor de internet não dá direito a desculpas para a não prática da leitura, na medida em que permite chegar a poemas, a letras de canções e a histórias destinadas ao público-alvo num ápice e no local. Quem não tem na atualidade acesso à internet? Tudo leva a pensar que serão poucas pessoas e talvez mais as idosas por não saberem lidar com as novas tecnologias. Se tal for o que se passa, bastará selecionar o que se pretende visualizar. Com o acesso facilitado aos conteúdos da internet, talvez haja quem prefira consultar os materiais de leitura online e não se importe de emprestar ou de oferecer os seus livros a quem não os possua e mostre interesse pela leitura. Talvez fique inclusive satisfeito porque esse gesto lhe pode permitir reaver espaço que já lhe escasseava em casa.

Diante disto, havendo disposição e vontade, torna-se porventura menos trabalhoso encontrar os meios destinados ao exercício da leitura do que aprender a praticar as leituras indireta e semidireta.

Porquanto mais acostumados a ler bibliografia acadêmica, caberá a investigadores que se interessem pelos primeiros passos conducentes à alfabetização da criança ou pela sua reeducação, estudarem e praticarem os procedimentos de leitura descritos para depois passarem o testemunho a educadores, a irmãos mais velhos ou a outras pessoas que se prontifiquem a colaborar. Deixa-se um conselho: quem quiser aprender a praticar a leitura indireta ou semidireta terá sempre de pedir a alguém que o submeta a esse procedimento. Só assumindo os dois papéis se consolida o saber fazer que requer a prática das leituras destacadas e o uso do quadro das funções com a finalidade de sensibilizar a criança para a conquista do objeto linguagem.

## Nota conclusiva

O conteúdo do corrente capítulo pode motivar que vozes providas sobretudo de estratos menos favorecidos se ergam para lamentar que, apesar do que têm sempre reivindicado, pouco tenha vindo a ser feito a fim de que aos filhos seja dada uma educação digna, a começar na pré-escola. Já decisores políticos adstritos à Educação e profissionais da área responsabilizarão o “tamanho da manta” por não terem conseguido fazer mais e melhor. Não faltarão ditados populares apropriados para descrever a situação.

Ninguém pode, porém, desistir de se esforçar por criar em sua casa um ambiente que sensibilize as suas crianças para a leitura e a escrita. Tão somente desta maneira a Casa se tornará uma verdadeira aliada da Escola. E a esta chamada, apesar da existência na sociedade de diferenças socioeconômicas, têm de responder famílias de todos os estratos. Baixar os braços será a pior atitude.

No livro “Vai, Brasil”, Alexandra Lucas Coelho desvela um quê da história de vida de uma mãe passível de exemplificar o que pode ser feito na defesa da oferta de uma instrução capaz aos filhos e da criação de um clima familiar que incentive o gosto pela leitura, variável preditora do rendimento escolar:

Ela vai cedo e volta tarde, e faz extra ao sábado num cabeleireiro de Ipanema que dá gorjeta boa para pagar colégio bom para as filhas [...] Edineia, Ludineia, Rosicleia põe o que pode no colégio particular das filhas porque a sexta economia do mundo ainda não chegou à vida dela.

Ao domingo não descansa, estuda. Estuda à noite e ao domingo. [...]

– Depois quero fazer uma faculdade.

Sair da favela, sair da favela, porque morar na favela é ter um quarto para as três, um canto de cozinha, um canto de banheiro, a vida de todos entrando pela janela [...] E a sexta economia do mundo só existe por causa dela (Coelho 2021: 260-261).

Neste curto trecho assomam também aspetos ventilados no presente capítulo a respeito do que quem estuda precisa para poder

trabalhar devidamente: algum dinheiro, espaço e uma atmosfera acolhedora. Sem embargo, mais importante do que não possuir esses “bens” é sentir que são imprescindíveis para quem se dedica ao estudo, à leitura, à escrita. Poderão existir pessoas que não estranhem a sua falta, mas haverá outras que sem um pouco de espaço físico e com ruído não conseguem criar espaço mental para trabalhar.

Como neste capítulo se deu ênfase à aprendizagem do oral em idades precoces e à prática de leituras que preparam a leitura direta, cumpre afirmar que estas atividades devem ser realizadas num clima amigável e convidativo que conduza a bons desempenhos e não a bloqueios, atendendo a que com frequência visam reeducar e não apenas educar.

Estima-se que este texto convide o leitor a ver e a dar a ver a linguagem como se fosse um puzzle em que as peças se encaixam seguindo uma regra basilar: qualquer uma das peças e o todo têm de constituir (grupos de) sentido. Se o puzzle-linguagem se desagregar, o verbo de cada frase terá de ser encontrado através da senha “de que se trata?” e, uma vez colocado o verbo no infinitivo na posição V do quadro simplificado das funções, terá de ser completado por meio de complementos que lhe precisem o sentido. E assim se vai também conferindo sentido à linguagem.

Sendo o gosto pela leitura a chave para um bom aproveitamento escolar, augura-se que seja dada à criança a possibilidade de “ler” antes de saber ler, tirando partido das leituras explanadas, para que experimente desde cedo que o que lê tem de fazer sentido à semelhança do que se passa quando ouve ou produz discurso oral. Não se infira, contudo, que a extração de sentido do que se lê serve simplesmente a leitura-necessidade. De sentido vive igualmente a leitura-prazer, posto que somente o sentido permite a quem lê dar um salto para realidades outras, que até podem apoiar-se unicamente em sonoridades que, porque carregadas de musicalidade, servem de ponte para o imaginário. Esse salto, motor do prazer, é também a prova de que a leitura não se pode ficar pela decifração, antes deve ultrapassar essa fase para que não se perca algures nesse processo o prazer pela leitura.

Atente-se, por conseguinte, na relevância de deixar que se instale a leitura-prazer antes de se acionarem intervenções analíticas, do foro da gramática, autênticos distratores que acabam por cercear o prazer de ler. Retoma-se, neste momento, o pensamento de Girolami-Boulinier (1993) não relativamente à linguagem, mas adaptando-o à leitura: pensa-se leitura e não gramática. É preciso dar tempo à leitura para depois se passar à gramática.

Na sequência do livro “A fábrica de cretinos digitais”, um título assaz apelativo pelo seu viés contundente, publicado em 2019, o neurocientista Michel Desmurget dá à estampa em 2024 um novo livro intitulado desta vez “Ponham-nos a ler”. Em entrevista dada ao jornal Diário de Notícias<sup>21</sup>, o autor esclarece o entrevistador: “o título não é uma ordem; em vez disso, é um apelo sincero a favor da leitura”.

Independentemente de se tratar de uma ordem ou não, cabe salientar o papel que Michel Desmurget atribui, e bem, à leitura, à leitura-compreensão, que deve começar por ser partilhada antes de se tornar independente, mas que deve ser sempre acompanhada até que se estabeleça a leitura-prazer, visto que, como afirma na entrevista, “[s]em prazer não pode haver leitor”. Felizmente não se trata da única voz que se manifesta em defesa da prática do processo verbal leitura e que se ergue a favor da leitura-prazer. Para além de ser um imperativo convocar o tanto que sobre o assunto foi dito e escrito por Andrée Girolami-Boulinier, especialista várias vezes citada no presente capítulo, importa lembrar que a autora deste texto, na conferência de abertura proferida no *III Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, que se realizou na Póvoa do Varzim, em janeiro de 1999, enunciou, a fechar a palestra, uma lista de exortações destinadas a pais e educadores, de que se transcrevem as respeitantes à leitura:

---

<sup>21</sup> Entrevista de Michel Desmurget: “Uma criança que só lê o que é exigido na escola nunca se tornará um leitor eficiente”, conduzida pelo jornalista Jorge Andrade, no jornal DN, a 21 julho 2024, secção Sociedade. Disponível em: <https://www.dn.pt/3722244302/michel-desmurget-uma-crianca-que-so-le-o-que-e-exigido-na-escola-nunca-se-tornara-um-leitor-eficiente/>. Acesso 21 de julho, 2024.

“Deixai-os ouvir ler! Deixai-os fazer de conta que lêem! Deixai-os ler!” (Pinto 1999: 31). Teria sido bom que estes conselhos, desta feita redigidos de modo a não serem confundidos com ordens, tivessem tido o merecido eco no público presente no Encontro, em benefício da educação das nossas crianças.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras no início do Ensino Básico, sugere-se que a sua aprendizagem seja precedida de uma aprendizagem do oral na primeira língua, seguindo as instruções facultadas, com vista a que a nova língua possa ter como sustentação a primeira, que a deverá acolher socorrendo-se de uma abordagem multissensorial e multicognitiva.

Aprender línguas, da materna às estrangeiras, comporta a vantagem de abrir horizontes; no entanto, augura-se que essa aprendizagem não se circunscreva ao oral e conceda o condigno espaço à leitura, umbral da escrita. A menção à leitura é mais do que legítima porque, como acresce Gadamer (2000), a leitura, ou melhor, a leitura-compreensão, tão sublinhada pelo autor (Gadamer 1999), praticada na língua materna e nas estrangeiras sobressai entre os grandes impulsionadores do alargamento do nosso horizonte do mundo. Para Desmurget, Gadamer terá sido quem defendeu com mais força que “ler é compreender” porque, no pensamento do filósofo alemão, “quem não compreende não lê” (Desmurget 2024: 104).<sup>22</sup>

A fechar, frisa-se que, quanto mais cedo se capacitar a criança para a consciencialização do que é a linguagem através dos exercícios expostos, mais precocemente adquirirá um pensamento crítico que vive e viverá do muito que lhe é inculcido nos primeiros encontros com o objeto linguagem, oral e escrito.

Considerada a leitura um dos mais poderosos nutrientes da escrita e uma das mais generosas janelas para o mundo, transcreve a autora deste texto, à guisa de balanço, um pequeno trecho saído da pena do escritor cabo-verdiano Mário Lúcio Sousa deveras

---

<sup>22</sup> Este pensamento de Gadamer é retomado na entrevista a Desmurget mencionada na nota 21 deste texto.

elucidativo dessa aliança tão secreta entre a leitura e o mundo: “[...] refugiamos-nos na leitura, essoutro modo de fugir do mundo com o mundo nas mãos, aliás, é a melhor maneira de enfrentar o medo sem falar dele” (Sousa 2024: 84).

Deixam-se, por último, votos dos melhores encontros, diálogos, e conversas entre a criança e a linguagem-mundo assegurados por mediadores que lhe passem um sentimento de muito carinho por esse universo tão especial. Um carinho contagiante que imprima na criança um gosto singular pela sua língua, que ela deve esforçar-se por converter num capital de conhecimento em contínua expansão.

## Referências bibliográficas

BACK, Rainri. Hermenêutica filosófica como filosofia da educação. *In: G. S. BATISTA et al. (orgs.). Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação*. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 15-45. [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf)

BALTES, Paul B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, Vol. 23, n. 5, 1987, p. 611-626.

CATHER, Willa. **Minha Antonia**. Tradução do original “My Antonia” (1918) de Marta Mendonça. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2018.

COELHO, Alexandra Lucas. **Vai, Brasil**. 2.<sup>a</sup> edição. Alfragide: Editorial Caminho, SA., 2021.

CORTÁZAR, Julio. **A volta ao dia em 80 minutos**. 5.<sup>a</sup> edição. Tradução do castelhano (Argentina) Alberto Simões. Lisboa:

Cavalo de Ferro (chancela de Penguin Random House Grupo Editorial), 2023.

DANCHIN, Antoine. Epigénèse. **Revista aprendizagem desenvolvimento. Internacional**. Lisboa: Instituto Piaget. Vol. II, n. 6, 1985, p. 9-15.

DESMURGET, Michel. **Ponham-nos a ler!** A leitura como antídoto para os cretinos digitais. Lisboa: Contraponto, 2024.

ELKONIN, Daniel B. How to teach children to read. *In*: J. A. DOWNING (Ed.). **Cognitive psychology and reading in the USSR**. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988, p. 387-426.

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. **College Composition and Communication**, Vol. 28, n. 2 (May,1977), 1977, p. 122-128.

EUROPEAN COMMISSION. **Study on the contribution of multilingualism to creativity**. Compendium Part One Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base. Brussels: Europublic sca/cva. 24p. 16 July 2009. Disponível em: [http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EURO-PA-MULTI-CHAPTER-7-compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EURO-PA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf). Acesso 12 de set. 2024.

FERREIRA, Ana Sousa; FLORES, Isabel; CASAS-NOVAS, Teresa. **Introdução ao estudo – Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)**. Estudos da Fundação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017. Disponível em: <https://ffms.pt/sites/default/files/2022-08/introducao-ao-estudo-porque-melhoraram-os-resultados-pisa-em-portugal.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini, 3.<sup>a</sup> Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GINSBURG, Herbert; OPPER, Sylvia. **Piaget's theory of intellectual development**. 2nd. Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**. Paris: Masson, 1984.

\_\_\_\_\_. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. **Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, Vol. 610, n. 1, 1987, p. 30-47.

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

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

GOLDMAN EISLER, Freda. **Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech**. London and New York: Academic Press, 1968.

GROSJEAN, François. Another view of bilingualism. *In*: R. J. Harris (Ed.) **Cognitive processing in bilinguals**. Advances in Psychology. Volume 83. North Holland: Elsevier, 1992, p. 51-62.

IAVE, I.P. 2019. **PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional**. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Disponível em:

[https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO\\_NACIONAL\\_PISA2018\\_IAVE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf). Acesso 23 de maio, 2024.

\_\_\_\_\_. **PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional**. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

JUNIOR, Almir Ferreira da Silva. A tradição como condição para a formação: reflexos hermenêutico-filosóficas. *In*: G. S. BATISTA *et al.* (orgs.). **Educar-se como praxis: contribuições hermenêuticas para a educação**. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 47-75. [https://www.ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf](https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf).

LLEDÓ, Emilio. 1998. **Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades**. Torrelaguna, Madrid: S. A. TAURUS.

MATOS, Filomena Adelaide Pereira Sabino de. **Resiliência, violência entre pares, desempenho escolar e cultura organizacional da família – um estudo com alunos do 2.º e 3.º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias**. Tese de doutoramento. Universidade do Algarve, 2012. Disponível em: <https://sapientia.ualg.pt/server/api/core/bitstreams/b25a47c0-7c8a-4f01-9564-b593f28969ce/content>. Acesso 27 de maio, 2024.

McCUNE-NICOLICH, Lorraine; CARROLL, Shelley. s/d. **Development of symbolic play: Implications for the language specialist**. Rutgers University. Versão manuscrita fornecida pela primeira autora. 28p.

\_\_\_\_\_; CARROLL, Shelley. Development of symbolic play: Implications for the language specialist. *Topics in Language Disorders*, Vol. 2. n. 1, 1981, p. 1-15. <https://doi.org/10.1097/00011363-198112000-00005>

McLAUGHLIN, Barry. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. **Paper EPR05. National Center for Research on Education: Diversity and Excellence**, University of California, Santa Cruz, 1992, 12p. Disponível em: [https://www.atu.edu/eslacademy/docs/eizquierdo/Myths\\_and\\_Misconceptions.pdf](https://www.atu.edu/eslacademy/docs/eizquierdo/Myths_and_Misconceptions.pdf). Acesso 12 de maio, 2024.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. **Linguística, Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, Vol. 2, 2007, p. 3-28.

PARADIS, M. Why single-word experiments do not address language representation. In: J. ARABSKI (Ed.) **Challenging tasks for psycholinguistics in the new century**. Katowice-Poland: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 2007, p. 22-31.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **La psychologie de l'enfant**. Collection "Que sais-je?", n. 369. Sixième Édition. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

PINTO, Maria da Graça L. Castro. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Coleção Linguística Porto Editora No. 3. Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia**. Coleção Linguística Porto Editora No. 11. Porto: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: P. F. PINTO (org.) **Português, propostas para o futuro 1. 1 Transversalidades, 2 Gramática, 3 Avaliação**. Lisboa: Associação de Professores de Português, 1999, p. 9-31.

\_\_\_\_\_. **Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica.** Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130434/2/233941.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem à cópia e ao ditado a exemplo de uma escrita vista como um modo de aprendizagem e motor da neuroplasticidade. **Lingu@Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística.** Vitória da Conquista. Especial Jornada de Alfabetização. p. 2-23, 2022a. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147354/2/601844.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

\_\_\_\_\_. A cópia e o ditado numa abordagem multissensorial e multicognitiva. *In:* V. M. PEREIRA *et al.* (orgs.) **Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares.** Vitória da Conquista: Edições Fonema e Grafema, 2022b, p. 260-281.

\_\_\_\_\_; LOPES, Ângela Filipe. Um ponto em comum entre frase e leitura: os grupos de sentido em destaque. *In:* V. M. PEREIRA *et al.*(orgs.), **Ensino da compreensão leitora e da produção escrita: unidades linguísticas em interação com foco na frase.** Vitória da Conquista: Edições Fonema e Grafema, 2023, p. 29-59.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 135ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta.** Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, reimpressão 2009. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ss5nvs>. Acesso a 8 de fev., 2024.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Aula proferida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 28 de fev., de 2002.

SOUSA, Mário Lúcio. **O livro que me escreveu**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2024.

TORGA, Miguel. **A criação do mundo**. 7.<sup>a</sup> edição conjunta, Alfragide: Edições D. Quixote, 2021.

WOOLF, Virginia. **Um quarto que seja seu**, 4.<sup>a</sup> edição. Tradução do original: “A room of one’s own” por Maria Emília Ferros Moura. Pontinha: Nova Veja, 2021.