

ISSN 0101- 3335

LETRAS DE HOJE

Nº 125

SETEMBRO DE 2001



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Curso de Pós-Graduação em Letras



LETRAS DE HOJE

REVISTA TRIMESTRAL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS - PUCRS

ISSN 0101-3335

Chanceler
Dom Dadeus Grings

Reitor
Professor Irmão Norberto Francisco Rauch

Vice-Reitor
Professor Irmão Joaquim Clotet

Pró-Reitor de Administração
Professor Antonio Mario Pascual Bianchi

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Professora Solange Medina Ketzler

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Professor Monsenhor Urbano Zilles

Pró-Reitor de Extensão Universitária
Professor Paulo Roberto Girardello Franco

Pró-Reitora de Assuntos Comunitários
Professora Helena Wilhelm de Oliveira

Diretor da Revista
Prof. Ir. Elvo Clemente

**Conselho Editorial
para Assuntos Lingüísticos**
José Marcelino Poersch, Leonor Scliar Cabral,
Leci Borges Barbisan, Regina Rittler Lamprecht,
Léda T. Martins, Carmem Lúcia M. Hernandezora

**Conselho Editorial
para Assuntos Literários**
Gilberto Mendonça Telles, Petrona Domínguez de
Rodríguez Pasqués, Regina Zilberman,
Monsenhor Urbano Zilles, Maria Eunice Moreira,
Carlos Alexandre Baumgarten

Pedidos de assinaturas e permutas devem ser encaminhados para EDIPUCRS.

Assinatura anual:
Brasil _____ R\$38,00
Exterior _____ US\$34,00
Número avulso _____ R\$12,00

Formas de pagamento:

Cheque nominal à
EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 - Porto Alegre - RS - BR
E-mail: edipucrs@pucrs.br
www.pucrs.br/edipucrs/

Os artigos para publicação devem ser encaminhados para:

Revista Letras de Hoje
Pós-Graduação em Letras - PUCRS
A/c Prof. Elvo Clemente
Caixa Postal 1429
90619-900 - Porto Alegre - RS
A Revista aceita permutas
On demande l'échange
We ask exchange

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados.

Composição:
SULIANI

Impressão:
EPECÊ

L649 LETRAS DE HOJE/Curso de Pós-Graduação em Letras
PUCRS, -n.1 (out. 1967) - Porto
Alegre: EDIPUCRS, 1967 -
v.: 22cm
Trimestral
ISSN 0101-3335
1. Lingüística - Periódicos. 2. Literatura - Periódicos
I. PUCRS. Curso de Pós-Graduação em Letras.
CDD 405
805
CDU 8(05)

Publicação indexada em CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades)

Índices para Catálogo Sistemático
Lingüística: Periódicos 80(05)
Literatura: Periódicos 82/89 (05)
Periódicos: Lingüística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Letras de Hoje

Estudos e debates de assuntos de lingüística,
literatura e língua portuguesa

ANAIS DO

5º ENCONTRO NACIONAL
SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

E DO

1º ENCONTRO INTERNACIONAL
SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

2 a 6 de outubro de 2000

organizados por
Regina Lamprecht
Sergio Menuzzi

Centro de Estudos sobre Aquisição
e Aprendizagem da Linguagem
PUCRS

Sumário

Apresentação	13
<i>Regina Lamprecht e Sergio Menuzzi</i>	

CONFERÊNCIAS & SIMPÓSIOS

1. Aquisição da escrita

Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise	15
<i>Maria da Graça Castro Pinto</i>	
Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções	47
<i>Luiz Carlos Cagliari</i>	

2. Aquisição da fonologia

Sons de ataque: segmentos complexos, grupos segmentais e representações fonológicas na aquisição do português europeu	67
<i>Maria João Freitas</i>	
A aquisição de segmentos do português e o pé métrico	85
<i>Carmen Lúcia Matzenauer-Hernandorena</i>	

3. Aquisição da sintaxe

Nomes e pronomes na aquisição	101
<i>Mary Aizawa Kato</i>	
(Des)aprendizagem seletiva: argumentos em favor de uma hipótese continuísta para a aquisição	113
<i>Ruth Vasconcellos Lopes</i>	
Sobre a evidência para a maturação de universais lingüísticos	141
<i>Sergio Menuzzi</i>	

1. O sensorio e o motor na aquisição e no processamento da linguagem
coordenada por *Eleonora Cavalcante Albano*

Estudo experimental sobre a natureza das representações fonológicas 167
Ana Luiza Gomes Pinto Navas

Relações entre percepção e produção na aquisição da duração da vogal no português brasileiro 177
Aglael Gama-Rossi

O papel do *sensorio-auditivo* na codificação de mensagens pictoideográficas em comunicação alternativa 187
Maria de Jesus Gonçalves

De como a representação motora integra a auditiva 199
Eleonora Cavalcante Albano

2. Padrões de aquisição da fonologia no português brasileiro
coordenada por *Cátia de Azevedo Fronza*

O nó Laríngeo e o nó Ponto de C na aquisição normal e com desvios do português brasileiro: a existência de uma tipologia 211
Cátia de Azevedo Fronza

Um levantamento de metáteses na fala de crianças em fase de aquisição da linguagem 219
Bethania Coswig Zitzke

Aquisição das líquidas laterais do português brasileiro por crianças de 2:0 a 4:0 229
Elen Jane Medeiros Azambuja

Aquisição do sistema vocálico do português brasileiro 237
Gilsenira de Alcino Rangel e Regina Ritter Lamprecht

3. Aquisição e patologia: a linguagem e seus efeitos
coordenada por *Maria Francisca Lier-De Vitto*

Sobre o sintoma – déficit de linguagem, efeito da fala no outro, ou ainda ...? 245
Maria Francisca Lier-De Vitto

As múltiplas faces da especularidade 253
Lúcia Arantes

Os efeitos da fala como acontecimento na clínica fonoaudiológica 261
Lourdes Andrade

4. O tempo na aquisição da linguagem: suposto na análise e ausente na teoria
coordenada por *Viviane Veras*

Do *infans* ao falante: o tempo para se contar 267
Nina Virgínia de Araújo Leite

Incidência da matriz simbolizante no organismo: o advento da fala 273
Angela Vorcaro

A fala da criança e o tempo defasado entre fala e escuta 283
Viviane Veras

5. A identificação do sistema de gênero gramatical: por um modelo da dinâmica do processo
coordenada por *Letícia Sicuro Corrêa*

Uma hipótese para a identificação do gênero gramatical com particular referência para o português 289
Letícia Sicuro Corrêa

Categorias funcionais e aquisição de gênero: o que dados da produção e da percepção da linguagem podem informar? 297
Maria Cristina Lobo Name

O que portadores da Síndrome de Williams podem informar sobre a aquisição do gênero gramatical? <i>Maria Cláudia de Freitas</i>	305
Marcas insólitas na aquisição de gênero gramatical: a propriedade reflexiva da linguagem na fala da criança <i>Rosa Attié Figueira</i>	313
6. Criação e erro na aquisição da linguagem escrita: posições subjetivas na língua coordenada por <i>Eduardo Calil</i>	
Las posiciones del sujeto en el lenguaje a partir de textos escritos por adultos: un argumento para la teoría <i>Norma Desinano</i>	321
Paráfrasis y subjectividad en la textualización narrativa infantil <i>Liliana Bardone</i>	329
Os efeitos dos nomes próprios em histórias inventadas <i>Eduardo Calil e Maria Hozanete Lima</i>	339
Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras <i>Eduardo Calil e Sonia Felipeto</i>	347
7. A aquisição das línguas de sinais coordenada por <i>Lodenir Karnopp</i>	
Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira <i>Maria Cristina da Cunha Pereira e Ricardo Nakasato</i>	355
O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem de uma criança surda filha de pais ouvintes <i>Maria Inês Vieira e Maria Cristina da Cunha Pereira</i>	365
Aquisição da escrita de língua de sinais <i>Marianne Stumpf</i>	373
Aquisição de locações na língua brasileira de sinais <i>Lodenir Karnopp</i>	383
O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos opcionais? <i>Ronice Müller de Quadros, Diane Lillo-Martin e Gaurav Mathur</i>	391

8. A apropriação do saber lingüístico: uma visão conexionista coordenada por <i>José Marcelino Poersch</i>	399
A leitura como fonte do saber lingüístico: processos cognitivos <i>José Marcelino Poersch</i>	401
A interdependência entre a recodificação e a decodificação durante a leitura <i>Márcia Zimmer</i>	409
Vygotsky e o conexionismo na formação de conceitos <i>Heloísa Stefan</i>	417
Como aprender as construções passivas sem regras <i>Rosângela Gabriel</i>	425
9. Lingüística, aquisição e afasia: questões em comum coordenada por <i>Esther Scarpa</i>	
Lingüística, aquisição da linguagem e patologia: relações possíveis e restrições obrigatórias <i>Maria Francisca Lier-De Vitto e Suzana Carielo da Fonseca</i>	433
O sintoma da interdisciplinaridade na afasia <i>Rosana Landi</i>	441
A linguagem em funcionamento na afasia <i>Maria Irma Hadler Coudry</i>	449

COMUNICAÇÕES

1. Fala e a aquisição da escrita

Pontuação: o que dizem as crianças na primeira série do Ensino Fundamental? <i>Maria da Conceição de Carvalho Rosa</i>	457
Interferência da oralidade na escrita: o caso do registro ortográfico de <i>e, i, o, u</i> átonos <i>Fernando Antonio Pereira Lemos</i>	465

Concepções de crianças sobre a linguagem que deve aparecer em livros <i>Ana Célia Moura</i>	473
A aquisição da escrita por jovens e adultos <i>Bárbara de Cesaro e Noely Varella</i>	481
Alfabetização e fala: por uma pedagogia da variação <i>Liana Albuquerque</i>	489
Aquisição das líquidas não-laterais na linguagem escrita <i>Noely Varella</i>	497
"Se uma pessoa tá falando, então não precisa de ponto final": relações entre oralidade e escrita nas concepções de crianças alfabetizadas sobre a pontuação <i>Vivian Steyer</i>	507
Aquisição da escrita e deficiência mental <i>Vera Lúcia Anuniação</i>	515
2. Desenvolvimento da leitura e da produção textual	
Narrativas infantis e efeitos de linguagem <i>Pascoalina Saleh</i>	521
Recontar de histórias por crianças: instrumento de avaliação da compreensão de leitura <i>Jerusa Salles, Maria Alice Parente, Bibiana Alexandre, Cláudia Xavier e Janice Fernandes</i>	529
Leitura... fios que tecem o mesmo e outro bordado <i>Carime Elias e Margarete Axt</i>	537
O conceito de <i>gênero discursivo</i> e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino de escrita <i>Sandoval Nonato Gomes Santos</i>	545
O que mostram os textos infantis sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Uma reflexão sobre linguagem, cognição e cultura <i>Marliza Bodê de Moraes e Raquel Marques Villardi</i>	553

A produção textual de alfabetizados jovens e adultos em ambientes informatizados: transformações no sentido e na atividade de escrita <i>Evandro Alves e Margarete Axt</i>	559
Andaimos no processamento das narrativas factuais <i>Anderson Alves de Souza e Daniela Araldi</i>	567
3. Aquisição e interação social	
"Eu acho legal": podemos ver através do jogo entre as palavras? <i>Cláudia Campos</i>	577
A fala atribuída: as vozes que circulam na fala materna <i>Marianne Cavalcante</i>	585
A questão do silêncio na aquisição desviante de linguagem <i>Luíza Milano Surreaux</i>	593
Fala e escrita nas produções de uma criança com paralisia cerebral <i>Roseli Vasconcellos</i>	601
Os chistes e os quase-chistes (considerações acerca da fala da criança) <i>Patrícia de Castro Santos</i>	609
O erro e o diálogo: levantamento de questões em aquisição da linguagem <i>Glória Carvalho e Telma Avelar</i>	617
Os falantes tardios como uma categoria limite entre a normalidade e a patologia <i>Rejane Rubino</i>	625
Um novo olhar sobre o desenho e a escrita <i>Zelma Regina Bosco</i>	633

4. Desenvolvimento conceitual e psicolinguístico	
O papel do corpo na conceitualização das emoções – compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares	641
<i>Maity Siqueira</i>	
Escolhas categorizacionais em crianças de três a sete anos: o que revelam suas justificativas?	651
<i>Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo</i>	
A produção de orações coordenadas no processo de aquisição da linguagem	659
<i>Andréa Rodrigues</i>	
Da forma não marcada ao sujeito da enunciação	667
<i>Leonor Scliar-Cabral e Mercedes Terezinha de Borba</i>	
5. Aquisição da sintaxe	
A aquisição do sintagma flexional no português brasileiro	675
<i>Irenilza Oliveira</i>	
A aquisição de verbos inacusativos por crianças brasileiras	683
<i>Denise Telles Leme Palmiere</i>	
6. Aquisição da fonologia normal e com desvios	
Comparação entre a aquisição da estrutura da sílaba no português brasileiro e no português europeu	691
<i>Carolina Mezzomo e Gabriela Menezes</i>	
Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da teoria da otimidade	699
<i>Giovana Bonilha</i>	
Aquisição dos fonemas na posição de coda medial do português brasileiro em crianças com desenvolvimento fonológico normal	707
<i>Carolina Mezzomo</i>	
Aquisição das líquidas não-laterais por crianças com desvios fonológicos evolutivos: descrição, análise e comparação com o desenvolvimento normal	715
<i>Deisi Vidor</i>	

Aquisição das fricativas /s/ e /z/ do português brasileiro	721
<i>Carla Savio</i>	
A influência do tratamento fonoaudiológico na aquisição das líquidas não-laterais do português	729
<i>Adelaide Chkmann, Aline das Dores, Deisi Vidor, Patrícia de Lima, Roberta Isolan e Rosane Agustini</i>	
Análise fonética e fonológica das trocas da lateral /l/ e do /r/ fraco em contexto intervocálico por glide /j/ na fala com desvio	735
<i>Maíra Martins</i>	
7. Desenvolvimento da consciência fonológica	
A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos	743
<i>Gabriela Menezes e Regina Ritter Lamprecht</i>	
Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa	751
<i>Sônia Moojen e Rosângela Santos</i>	

Apresentação

Neste número de Letras de Hoje trazemos a público os Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem/1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem – 5º ENAL/1º EIAL, que se realizou entre os dias 2 e 6 de outubro de 2000 na PUCRS, em Porto Alegre.

Ocorrendo regularmente com uma periodicidade de três anos desde 1989, os ENALs têm sido sem dúvida ocasiões muito ricas, em que a reunião de pesquisadores representativos do que se estuda na área da Aquisição da Linguagem, no Brasil, favorece o diálogo e o intercâmbio. Como organizadores do encontro, “testemunhas oculares” de seu desenvolvimento, podemos verificar o quanto seus debates têm contribuído para a pesquisa em geral e o trabalho de cada um em particular, levando-nos adiante, a todos, no percurso em direção a uma maior compreensão da aquisição da linguagem pela criança, mais especificamente da aquisição do Português Brasileiro, que é a nossa base de dados comum.

Sendo o 5º ENAL, pela primeira vez, também um encontro internacional – 1º EIAL, tivemos três conferencistas estrangeiros que, com suas conferências plenárias, abrilhantaram e enriqueceram os debates. Foram eles Jürgen Meisel (U. de Hamburgo), Paula Fikkert (U. de Nijmegen) e Maria da Graça Pinto (U. do Porto), que falaram sobre aquisição da sintaxe, aquisição da fonologia e aquisição da escrita, respectivamente. Nos três simpósios plenários, pesquisadores brasileiros deram continuidade às áreas que foram tema das conferências. Assim, Mary Kato (UNICAMP), Ruth Lopes (UFSC) e Sergio Menuzzi enfocaram tópicos em aquisição da sintaxe; Paula Fikkert (U. de Nijmegen), Maria João Freitas (U. de Lisboa) e Carmen Hernandezena (UCPEL) abordaram tópicos em aquisição da fonologia; e Maria Bernadete Abaurre (UNICAMP), Luiz Carlos Cagliari (UNICAMP) e Maria Filomena Sândalo (UNICAMP) direcionaram-se para tópicos em aquisição da escrita. Além disso, tivemos 9 mesas-redondas e a apresentação de trabalhos, em sessões de comunicações simultâneas, por pesquisadores vindos de 32 universidades de 13 diferentes estados brasileiros,

além de 6 universidades estrangeiras. O total de participantes somou 394 pessoas; a diversidade da origem e o grande número dos pesquisadores e interessados demonstram a vitalidade e a abrangência dos estudos em Aquisição da Linguagem no Brasil.

E é o resultado concreto desse momento de efervescência científica que trazemos a público nesta *Letras de Hoje*: aqui compilamos o conjunto quase que completo dos trabalhos apresentados no encontro – o que inclui conferências, participações em simpósios e em mesas-redondas e, finalmente, as comunicações. O presente volume segue de perto a organização temática do programa do encontro, e esperamos que isso contribua não apenas para refletir a amplitude de debates que têm se desenvolvido ao longo da história dos ENALs, mas também sirva de guia para o leitor à procura de tópicos específicos.

Neste espaço renovamos os agradecimentos às pessoas e entidades cujo apoio foi essencial para a realização do 5º ENAL/1º EIAL. Assim, agradecemos:

- ao Prof. Dr. Mons. Urbano Zilles, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS, e à Profa. Dra. Regina Zilberman, Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, pelo valioso apoio institucional;
- ao Prof. Dr. Ir. Elvô Clemente, Assessor da Reitoria da PUCRS, por tornar possível esta publicação;
- ao CNPq, à CAPES e à FAPERGS, pelo apoio financeiro;
- às componentes da Equipe Executiva, as doutorandas Carolina Mezzomo, Gabriela Menezes e Maity Siqueira, e da Equipe de Apoio, as mestrandas Adriana Costa, Carolina Oliveira, Cíntia Gonçalves e Letícia Ribas, pelo antes-durante-depois: pelo entusiasmo, o bom humor, a criatividade e o espírito de equipe com que se empenharam no esforço intenso dos sete meses que precederam o Encontro; pela disponibilidade, a atenção a tudo e a todos e a dedicação incansável durante os cinco dias do Encontro; pelo empenho no preparo da presente publicação.

Elas e nós, coordenadores, vestimos a camiseta desse Encontro figurada e, depois, literalmente, num enorme esforço de organização. E valeu a pena: o 5º ENAL foi um encontro muito produtivo, e temos certeza que os trabalhos aqui publicados são contribuições importantes para a pesquisa em Aquisição da Linguagem no Brasil.

REGINA LAMPRECHT e SERGIO MENUZZI

Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise

Maria da Graça Castro Pinto*

A escrita e a leitura

Defender um ponto de vista em que se considere que a escrita se encontra dissociada da leitura coaduna-se cada vez mais com o que nos revelam determinados casos patológicos do foro neurológico. Se essa dissociação resulta do facto de a escrita e a leitura poderem, em dadas circunstâncias, “reivindicar” para si autonomias próprias, ela não será contudo suficiente para nos fazer deixar de pensar que em situações normais o processamento da linguagem escrita conta com o envolvimento das duas habilidades.¹

A leitura enquanto processo activo que envolve a escrita

A referência conjunta à escrita/leitura encontra ainda plena justificação se se atender ao modo como Bush concebe a leitura, *i.e.*, enquanto “processo activo, que envolve a escrita” (Furtado, 2000, p. 319) e também se se atender, no âmbito da escrita/leitura não sequencial, ao termo “hipertexto”, tal como foi utilizado por Theodor Nelson (em 1965),² ou seja, enquanto “escrita não sequencial com ligações controladas pelo leitor” (Furtado, 2000, p. 321).³

* Universidade do Porto, Portugal.

¹ Chamo a atenção para o facto de estarem aqui em discussão a leitura e a escrita quando já dominadas e não em fase inicial de aprendizagem.

² Ver Furtado, 2000, p. 319.

³ Lembro neste momento a componente multimédia que pode comportar o hipertexto e suas implicações a nível de escrita e de leitura. Salientaria ainda o facto de já existirem tipos de práticas de escrita (cf., por exemplo, a escrita de textos de carácter científico e os argumentos que apontam “que os sistemas hipertextuais consubstanciam ideias antes avançadas na teoria literária contemporânea” (Furtado, 2000, p. 321)) que vivem de ligações associativas (*idem*, p. 320) – apoiadas com certeza num pen-

Nesta óptica, a inter-relação entre leitura e escrita apresenta-se de modo inquestionável e obriga-nos porventura a repensar posições.⁴

A leitura/escrita sequencial e não sequencial

Que peso atribuir então à leitura/escrita sequencial numa sociedade que sente fortemente o efeito de um tipo de leitura/escrita que aposta na não linearidade, na não sequencialidade (Furtado, 2000, p. 319), ou melhor, na multilinearidade, na multissequencialidade (idem, p. 322)?

Quando refiro a leitura(/escrita) sequencial e não sequencial, é mais do que evidente que só posso conceber que a segunda pressupõe a primeira – que deve ser dominada sem hesitação antes de se partir para o segundo tipo de leitura, na medida em que esta última também mantém naturalmente “um certo grau de sequencialidade (palavra, frase, parágrafo, capítulo)” (Furtado, 2000, p. 323) –, e é igualmente mais do que evidente que a leitura que aqui destaco é uma leitura-compreensão e não “leitura-decifração” (Girolami-Boulinier, 1993, p. 34),⁵ muito embora a leitura-compreensão se alicerce numa “prática da percepção exacta e imediata”, que, para A. Girolami-Boulinier, “est indispensable pour permettre la compréhension et plus tard éviter des confusions au niveau de l’orthographe” (1993, p. 35). Na verdade, partilhando o modo de pensar desta autora, é meu entendimento que “Lire, ce n’est pas ànonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier, 1993, p. 42) e que “la

samento que parte para essas ligações em função de uma aprendizagem e de experiências prévias –, características da escrita/leitura não sequencial. Veja-se como documento bem o que acaba de ser referido a seguinte passagem de Leda Tfouni: “No meu caso, enquanto autora deste artigo, debato-me no seguinte dilema: o quê, do interdiscurso que eu mesma já ajudei a construir sobre o tema deste artigo [...] devo recortar e colocar no intradiscurso que estou agora organizando?” (Tfouni, 1995, p. 30). Nesta linha de pensamento, Terrett (1994, subtítulo “Conclusion”) avança: “But any academic reading is rarely entirely linear – that privilege is saved for fiction. The interest, the ‘action’, for many academic readers is not in the text itself, but in the footnotes, indexes and bibliography.” Por sua vez, Foltz (1996, subtítulo “Introduction”) refere: “The features in hypertext supply flexibility to the reader when compared to reading linear text such as books. Clearly some of this flexibility does exist in books (e. g. table of contents and indexes), but it is not as widely used or exploited.”

⁴ Aconselha-se ainda a leitura de Scliar-Cabral (1995, p. 29) a propósito da relação entre a leitura e a escrita quando esta autora foca a “retro-alimentação total”.

⁵ Diz Girolami-Boulinier (1993, p. 34), a respeito da “leitura-decifração”: “Il n’y aura donc jamais pour lui [l’enfant] de ‘lecture déchiffrement’, de lecture par lettres ou par syllabes, ni même de lecture par mots, à moins qu’un mot ne constitue en lui-même un élément de la phrase qui ‘mérite’ d’être isolé pour être mis en valeur.”

lecture n’est vraiment acquise que si l’enfant peut lire en quelque sorte intérieurement sans prononcer [...] et [em relação à leitura em voz alta] l’émission demandée est d’abord [...] une vérification à l’usage du maître de ce qui a déjà été lu intérieurement” (Girolami-Boulinier, 1988, 24).

A leitura-compreensão e o hipertexto

Gera-se assim uma ligação estreita entre o oral e a escrita/leitura, na medida em que “La vitesse de lecture dépendra à la fois de la compréhension du vocabulaire et de la saisie des structures utilisées, et tout le travail évoqué dans ‘Les mots et le discours’ et ‘La construction et la saisie des phrases’ donnera aux enfants la possibilité d’une compréhension immédiate qui leur rendra la lecture attrayante” (Girolami-Boulinier, 1993, p. 35).

Esta forma de entender a leitura colide obviamente com a posição que considera que “A leitura propriamente dita não equivale à compreensão [...]” (Castro, 2000, p. 144).⁶ Com efeito, poderá haver posições distintas relativamente ao que se entende por “leitura propriamente dita”. Para uns será a leitura-compreensão, para outros poderá ficar-se pela mera leitura-percepção(/decifração). Na minha opinião, revela-se necessário destacar fases na aprendizagem da leitura e aceitar a fase mais avançada dessa habilidade como sendo a leitura-compreensão: a leitura a que eu atribuo a designação de “propriamente dita”.⁷ É que a leitura/escrita não sequencial tem mesmo de tomar como ponto de partida uma leitura que inclua a compreensão – o tipo de leitura que assenta em grupos de sentido das mais variadas dimensões –, em virtude de só ela permitir que o leitor efectue as já mencionadas “ligações controladas”.

⁶ Ver ainda a seguinte passagem de Castro 2000, p. 146, quando a autora se refere à compreensão e à leitura: “Podem ser devidas [as dificuldades de uso da leitura] a dificuldades no próprio processo de leitura (por vezes, referido como *descodificação* ou *leitura propriamente dita* [...])” (sublinhado meu). Ora, como adianta Rego 1987b, p. 154-155, “Iniciar a criança na leitura, visando apenas ao domínio das correspondências grafo-fónicas, significa transformar a leitura num processo extremamente analítico, subtraindo da criança a preocupação com a busca do significado sem a qual se tornam inviáveis os processos de síntese.” Ver ainda Rego, 1988, p. 126-127.

⁷ A este respeito, aconselha-se a leitura de Bastien-Toniazzo, 1994, p. 53-54, quando escreve: “Il n’est guère contestable que ‘lire c’est comprendre’. Une telle affirmation soulève toutefois un problème important. En effet, l’absence d’une définition précise du terme *comprendre* limite singulièrement sa valeur heuristique. Or nous pensons qu’il recouvre en fait des opérations de nature totalement différentes dont il convient de rendre compte isolément avant d’étudier le problème de leur coordination.”

Se um dos tipos de leitura/escrita com que nos vemos hoje confrontados é uma leitura/escrita em que operarão as associações e não as sucessões,⁸ em que se põe em causa a noção de fim,⁹ a noção de acabado, a noção de limite e fixidez (ver Furtado, 2000, p. 326 e 353) e em que a instabilidade se torna uma constante em resultado da vasta opção de trajectórias alternativas de leitura (cf. idem, p. 319, 325 e 326),¹⁰ a leitura/escrita sequencial não pode ser nem um fim em si próprio em termos de aprendizagem, nem a sua aposta se deve restringir a etapas que estejam aquém da compreensão.

Para além disso, se a escrita não sequencial vive de "ligações controladas pelo leitor" (Furtado, 2000, p. 321), ainda se revela mais notória a necessidade de contar com a participação de um leitor que opere com unidades de sentido e que saiba exercer o devido controlo sobre a ligação entre essas unidades. Por outros termos, o leitor não sequencial deverá ter presente que as regras em jogo são distintas das da leitura convencional e que a sua capacidade de operar ligações faz dele também protagonista de uma escrita que resulta do enfoque que ele quiser conferir à informação disponível, seleccionando-a e organizando-a com base nos seus próprios conhecimentos (cf. idem, p. 321-322).¹¹

Se o leitor controla as ligações de que vive o hipertexto, que funciona, segundo Babo (ver nota 8), por associações e não por sucessões, então não poderá descurar-se o papel que ele passa a exercer neste tipo de leitura/escrita. Porque não é de esperar que qual-

quer um esteja apto a controlar ligações deste teor, torna-se forçoso criar desde cedo condições para o exercício desta prática, que, ao invés do que possa parecer à primeira vista, põe muito mais à prova tanto o aprendiz quanto o formador. O resultado das ligações que agregam blocos de "textos" verbais e não-verbais não pode corresponder a uma amálgama caótica. Muito embora se trate de um tipo de prática que está sempre em aberto e, por isso, sujeita a constantes "digressões" (Furtado, 2000, p. 322), o leitor não pode perder o controlo sobre essas opções de trajectória.

As ligações exigidas pelo hipertexto assentam em operações (cf. nota 8) que – é bem certo – encontram alguma semelhança, apesar de em níveis distintos, nas operações implicadas na/pela leitura convencional (sequencial). Não vivendo as ligações hipertextuais do estabelecimento de relações entre entidades sempre em presença, encontram porém suporte num bom domínio das relações entre entidades em presença inerentes à leitura sequencial. Desta forma, só um bom domínio da leitura-compreensão, que pressupõe uma prática que toma como ponto de partida grupos de sentido das mais variadas dimensões – grupos de sentido de que vive, de resto, a leitura não sequencial e que dão corpo também à escrita não sequencial –, possibilita a entrada na hipertextualidade.

Hipermédia: para lá da dimensão verbal

A leitura/(escrita)-compreensão é tanto mais necessária quanto os ingredientes que compõem o hipertexto podem não ser unicamente verbais. Por outras palavras, podemos estar face ao que se designa por hipermédia – "noção [que] apenas alarga a noção de texto no hipertexto, ao incluir informação visual, som, animação e outras formas de dados" (Furtado, 2000, p. 322, citando Landow) –, que recorre, pela sua própria natureza, a dimensões de sentido que não se confinam ao verbal: imagens, gráficos, diagramas, mapas, som, etc. (idem, p. 321-322).

Como cativar os aprendentes para a leitura/escrita sequencial – exercício naturalmente inevitável e imprescindível – quando as novas práticas de leitura/escrita nos conferem um tempo¹² e um espaço mais condizentes com os nossos dias (Furtado, 2000, p. 300) e quando a lógica da aceleração,¹³ baseada na técnica da integração e já não da substituição, ganha terreno?¹⁴

⁸ Ver Furtado, 2000, p. 361.

⁹ No que toca a uma leitura crítica de aceleração e no que ela pode trazer como consequências em termos de concentração e de capacidade crítica e de selecção de conteúdos, ver Furtado, 2000, p. 359.

¹⁰ Ver Furtado, 2000, p. 300.

⁸ Este tipo de leitura assenta no facto de o hipertexto funcionar, como refere Furtado (2000), citando M. A. Babo, por associação e não por sucessão, entendendo esta autora por associação "uma operação cognitiva que tem por missão estabelecer relações entre entidades, neste caso, textos" (Furtado, 2000, p. 353).

⁹ Ver Furtado (2000, p. 360), relativamente a uma leitura crítica sobre o "começo" em pontos diferentes, capaz de conferir ao texto e à leitura um carácter caótico.

¹⁰ Furtado (2000, p. 326), avança a este propósito: "Como conclui Snyder, 'o hipertexto é um texto plural sem um centro discursivo, sem margens e produzido por um autor que não é singular. Como texto electrónico que está sempre a transformar-se, é associativo, cumulativo, multi-linear e instável'."

¹¹ Nesta mesma perspectiva, Furtado (2000, p. 328-329) refere: "Por fim, o hipertexto desestabiliza os papéis tradicionais de escritores e leitores, promovendo um movimento do 'escritor' e do 'leitor' em direcção ao 'escritor-leitor', o que envolve [de acordo com Snyder, citado pelo autor] uma 'negociação e redistribuição dos posicionamentos ao nível do tradicional poder hierárquico. Com a perda de uma identidade autoral autoritária e intocável, surge um novo sentido da identidade dialógica, criado pela sensação de se estar permanentemente em diálogo com outros textos e outros escritores'." E Furtado (2000, p. 353) acrescenta ainda: "O leitor tem de construir o seu próprio percurso para encontrar a informação ou o conhecimento de que necessita, e transforma-se assim num *performer*: é-lhe exigida a capacidade de agir, criando, alterando ou aproveitando encontros no corpo de conhecimento que se está a desenvolver." Leia-se ainda Bolter (1991, subtítulo "The relationship between writer/author and reader") quando refere: "Electronic writing [...] reduces the distance between author and reader by turning the reader into an author."

As novas tecnologias e as mutações sociais

Todas as questões formuladas se colocam como resultado da forma segundo a qual se impõem as forças próprias dos variados tipos de sociedades que atravessaram os tempos ou que, apesar dos tempos, ainda vão coabitando (cf. Furtado, 2000, p. 282).

Na verdade, segundo Bell (Furtado, 2000, p. 281), "o tipo de trabalho mais comum torna-se uma característica decisiva de uma determinada sociedade: enquanto nas sociedades pré-industriais o trabalho agrícola é omnipresente e nas sociedades industriais o trabalho na fábrica é a norma, nas sociedades pós-industriais predomina o emprego nos serviços". Ora, segundo Furtado, o que identifica a sociedade pós-industrial com a sociedade de informação¹⁶ é o facto de a importância passar a centrar-se na *informação* e já não só na *força muscular* e na *energia* (idem, p. 281). Os trabalhadores do saber e dos serviços substituem os capitalistas e os proletários, "o recurso económico básico [...] deixou de ser o capital, ou os recursos naturais (a terra) ou o 'trabalho', tendo sido substituído pelo saber" (idem, p. 283).

Com efeito, ainda de acordo com Furtado, a nova sociedade – pós-industrial ou pós-capitalista numa óptica económica, e que, numa óptica social e cultural, está relacionada com o novo estatuto do saber e do conhecimento (p. 285) –, *i.e.*, a sociedade da informação, a sociedade do conhecimento, porque as suas fontes de inovação advêm principalmente da investigação e do desenvolvimento (idem, p. 282) e porque a sua "força central é constituída por pessoas altamente especializadas" (idem, p. 284), ao trabalhar com informação, convive mais com pessoas do que com coisas, sendo o seu principal agente o profissional com uma preparação e uma formação próprias (idem, p. 281-282).

A nova tecnologia¹⁷ surge portanto como uma das peças num aparelho que contribui para a modificação de atitudes (Furtado, 2000, p. 284), pelo que não pode ser considerada isoladamente. Ou seja: será a totalidade da cultura pós-industrial que irá determinar o futuro da "online literacy"¹⁸ da mesma maneira que foi a cultura

¹⁶ Informação vista como comunicação de conhecimento (cf. Furtado, 2000, p. 287).

¹⁷ "A tecnologia de informação e comunicação é a nova linguagem do conhecimento organizado" (Furtado, 2000, p. 312). Conforme avança Furtado, o facto de começar a ser usada por um público cada vez mais vasto faz-nos deparar com a chamada literacia dos computadores (idem, p. 312).

¹⁸ Sobre uma leitura crítica relacionada com o termo "literacy", ver Tfouni, 1995, p. 31 e segs. Ver ainda o modo como a autora entende o *letramento* e a *alfabetização*, na qualidade de "processos de aquisição de um sistema escrito" (Tfouni, 1995, p. 9). Ainda de acordo com a mesma autora, "Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos

industrial no seu todo que contribuiu para a "print literacy" (idem, p. 350). Dito de outro modo, e de acordo com Furtado, as novas formas de prática de escrita/leitura não constituem uma simples questão de ordem tecnológica: "[...] As tecnologias emergem sempre como produtos de práticas culturais específicas, de tradições letradas e dos interesses ou desejos dos grupos que as desenham e designam" (idem, p. 351).

Segundo J. Hébrard, citado por Furtado, "a relação entre o livro e o digital deve ser encarada em primeiro lugar sob 'o ângulo das práticas e não do ponto de vista do objecto: práticas sociais aparecem e ferramentas mentais transformam-se a partir de objectos ainda mal definidos'" (Furtado, 2000, p. 351).

Ora, se a leitura e a escrita já não se revelam práticas que atraíam os jovens como atraíam, tal facto pode não resultar de uma "ocorrência circunstancial" (Furtado, 2000, p. 352). Na verdade, "[...] as causas [de tal situação] [...] devem ser procuradas no âmbito de vários registos de mutações que afectaram as nossas sociedades: tecnologias dos média e dos suportes materiais dos textos, nova configuração das diferentes componentes da vida cultural, perturbações da instituição escolar, transformação da figura do intelectual de referência, instauração de novos ritmos sociais impostos à vida quotidiana pelas mutações económicas e sociais" (idem, p. 352, citando Baudelot).

Retomando o pensamento de Olivier Donnat (citado por Furtado 2000, p. 351), quando este autor refere os audiovisuais, poderia dizer com esse autor que "a generalização das [novas] práticas é acompanhada por uma diversificação dos usos".

A cultura do papel e a cultura electrónica

Como equacionar, tendo em conta esta panorâmica, o papel da leitura e da escrita sequenciais e não-sequenciais?

Hoje, contudo, não é possível estabelecer compartimentações entre práticas deste teor. A prática da leitura/escrita sequencial e a prática da leitura/escrita não-linear não devem ser consideradas antagónicas. A lógica do "ou" já não faz sentido, temos de abraçar uma lógica do "e", de um "e" dialéctico, de um "e" até de aliança, de um "e" de comunhão.¹⁹

sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (Tfouni, 1995, p. 20).

¹⁹ Ver Weil, 1993, p. 29 e segs., e Furtado, 2000, p. 286.

Para Furtado (2000, p. 358), "interessa [...] perceber se se trata de uma nova literacia, bem distinta da anterior, ou se esta se alarga para acolher novas competências exigidas pelo funcionamento integral das pessoas em sociedade".

Não se trata obviamente de pura e simples substituição de práticas e, conforme refere Furtado lembrando Umberto Eco, "nunca sucedeu, na história da cultura, uma coisa ter pura e simplesmente substituído outra: uma coisa pode ter alterado profundamente outra" (Furtado, 2000, p. 272).¹⁹ Tratar-se-á antes de atividades servidas de diferentes formas (cf. idem, p. 276). Efectivamente, as novas tecnologias, como avança Furtado, acabam por influenciar o texto, o leitor e o escritor, que são, no fundo, três aspectos fundamentais da literacia (cf. idem, p. 350). Considerar entre as duas literacias uma relação de complementaridade parece ser inevitável num percurso que exige pressupostos. A este mesmo respeito, Derrida, mencionado por Furtado, fala de "coabitação, no interior do mesmo espaço social, da cultura do papel com a cultura electrónica"²⁰

Porém, o "e" que se possa colocar entre as duas práticas de leitura/escrita implica igualmente o reconhecimento de que a hipertextualidade questiona a posição tradicional do escritor e do leitor. E Furtado (2000) continua: "[...] para trabalhar em sistema hipertexto, existem quatro modos de acesso ao texto e de controlo sobre ele: ler, ligar, escrever e trabalhar em rede" (p. 329). Sendo todavia a Internet, como acrescenta o autor, "um espaço livre, [...] a Internet pode tornar-se uma 'feira-da-ladra' de toda a espécie de entulho intelectual, e o conhecimento organizado pode facilmente corromper-se ou perder-se num mar de dados de refugio. Isto significa que os tradicionais processos de mediação do conhecimento vigentes na cultura impressa ainda não encontraram substitutos no universo digital" (idem, p. 312).

Os dois tipos de literacia acabam assim por ter de se interajudar. Para navegar torna-se pois oportuno que exista "uma atitude cultivada, no sentido tradicional do termo" (Furtado, 2000, p. 361), o que leva a pensar que quem apresente uma boa prática de leitura/

ra/escrita linear/sequencial pode aceder com mais sucesso à leitura/escrita não sequencial e olhar a informação com uma atitude mais crítica ao reconhecer que a ênfase não deve recair na aquisição de informação mas em "integrar informações em saberes, saberes em conhecimentos e conhecimentos em culturas" (idem, p. 312).²¹

A transmissão da informação esperada

Revela-se interessante comparar o que acaba de ser referido com o que G. Patte, já em 1987, dizia a respeito de um livro para crianças que pretendesse ser um bom transmissor de informação. Escreve então a autora: "Les connaissances n'ont de sens qu'intégrées à un réseau. Assimiler une nouvelle information, c'est nécessairement être en mesure de la relier aux connaissances, aux expériences déjà acquises, savoir où et comment elle s'articule, c'est aussi comprendre comment cette information débouche elle-même sur de nouvelles interrogations. Il est difficile, voire impossible parfois, au vulgarisateur qui s'adresse à des enfants très jeunes de trouver, pour certains sujets, l'expérience et les points de repère nécessaires pour communiquer une information" (p. 98).

Finalmente, qualquer que seja o material a ser transmitido e qualquer que seja a forma como se transmite, o processo activo de assimilação tem de estar sempre presente para que a transmissão de informação seja bem sucedida.

O que se exige do leitor não sequencial

Não se estranhe, no entanto, que nem todos os processos (neste caso o linear/não-linear) assentam numa mera continuidade. De acordo com Rosnay – citado por Furtado – a literacia informacional não retoma só a literacia textual, ela vai para além dela, na medida em que também se exige ao novo leitor/escritor "[...] uma nova espécie de agilidade mental e capacidade de abstracção em rede virtual [...]" (Furtado, 2000, p. 358).

¹⁹ Nesta linha de pensamento, Nelson Motta, no seu artigo "O grande salto", publicado no 2º caderno do jornal *O Globo* (Domíngos, 1/10/00), a respeito do programa Napsiter, diz o seguinte: "Essa tecnologia é a mais revolucionária que os meios de comunicação e a cultura já viveram juntos. O avanço é irreversível. Não há que temer, ninguém tem nada a perder, nem mesmo a indústria do audiovisual. A xerox não acabou com os livros, nem a fita cassete com o CD, nem o vídeo com o cinema e nem os programas de troca de músicas por e-mail acabaram com o CD. São os novos espaços, novas funções, novos agentes, que formam uma nova indústria, com novas regras e participações, novas correlações entre forças criativas, produtivas e promocionais. Quem viver... ouvirá."

²⁰ Ver Furtado, 2000, p. 434.

²¹ Bolter (1991, subtítulo "Overview: The organisation and presentation of knowledge") refere então a este propósito: "This is not the beginning of the end for literacy. Literacy itself will not be lost but the literacy of print will be replaced with the literacy of electronic technology. Electronic technology offers us a new kind of book which in turn offers us new ways to write and read." Por sua vez, R. Chartier (2000, subtítulo "A new illiteracy") adianta: "On the other hand, the electronic revolution might aggravate – not diminish – inequalities. It is entirely possible that we will see a new type of illiteracy – not the inability to read and write, but the lack of access to the new type of media by which writing is transmitted."

Por sua vez, Castells, referido por Furtado (2000, p. 314), lembra que a diferença que se possa vir a verificar não resulta de uns terem acesso à Internet e outros não. Para o autor, esse aspecto poderá ser resolvido com o tempo. Em causa está antes a capacidade de utilizar a rede. Neste momento, fica realçado o que se requer do utilizador no tocante à adaptação a uma situação que exige tanto uma aprendizagem em termos de domínio de ligações associativas, com tudo o que isso pressupõe de estratégias inerentes à organização textual (ver Foltz 1996), como uma aprendizagem procedimental com enfoque no como operar no ambiente electrónico de forma a saber tirar o máximo partido não só do que é oferecido por quem disponibiliza o material mas também de quem o manipula.

O papel dos que asseguram o trabalho de mediação entre o leitor e o hipertexto

A transmissão electrónica dos textos motivou naturalmente uma revolução na leitura, como adianta Roger Chartier (Furtado, 2000, p. 353), revolução essa que não prescinde por certo da necessária contraparte cognitiva – e eu acrescentaria mesmo neuropsicológica, neurolinguística e psicolinguística. Todo este processo precisa sem dúvida da intervenção de formadores/instrutores que, ao assegurarem um trabalho de mediação entre o leitor e o hipertexto, estarão presentes para mostrar ao aprendente que, enquanto sujeito activo e capaz não só de ter em conta as suas experiências anteriores mas também de manifestar o interesse que guia as suas opções, pode e deve tirar partido do sistema com que vai interactivar conjugando modos de pensamento.²² Por outros termos, o leitor não deve deixar que a lógica do sistema em presença prevaleça e o domine. Cabe então aos formadores/instrutores a tarefa de ajudar tanto a seleccionar e a integrar a informação, como a desenhar trajectórias que obedeçam a objectivos bem delineados, realçando que se torna inútil o mero exercício de fazer “surfing” na Internet (cf. Rosnay, citado por Furtado, 2000, p. 312). O professor ou o educador com preparação deve ter portanto, neste contexto, um papel que não pode ser negligenciado.²³

²² Realçaria neste contexto a seguinte passagem de Amaral (s.d., subtítulo “Why use hypertext?”): “In a sense, the readers are also the «writers» of the material, by making connections themselves. And making those connections on their own, pulling together different bits of information and creating a whole new meaning, entails critical thinking.”

²³ Aconselha-se sobre este assunto a leitura de Hammond, 1993.

A relevância do desenvolvimento das capacidades de aprendizagem

Nesta “nova literacia” manifesta-se de extrema relevância, à semelhança do se passava já na tradicional, a forma como as crianças adquirem em casa as capacidades de aprendizagem necessárias. Aquelas crianças que “dialogam” com mais facilidade e rapidez com a Internet serão as que tiveram antes a oportunidade de adquirir essas capacidades (cf. Castells, citado por Furtado, 2000, p. 314). De acordo com Castells, apoiando-se no que se verifica em escolas americanas, “os alunos que adquiriram nas suas famílias capacidades de aprendizagem têm um desenvolvimento mais rápido na Internet” (Furtado, 2000, p. 314). Por outro lado, os designados “slow learners” correspondem aos que, não tendo adquirido essas capacidades de aprendizagem, revelam um progresso menos fácil (idem, p. 315).

O aprendente não pode ser escravo das ligações que o sistema lhe oferece, não pode ser passivo, tem de ser interactivo (cf. Furtado, 2000, p. 327-328), tem de saber dobrar o sistema aos seus interesses e objectivos. O meio e a família revelam-se indiscutivelmente uma peça fulcral na criação do ambiente de que o aprendente necessita para poder vir a tornar-se o leitor/escritor esperado. O ditado “Diz-me com quem andas...” quase poderia ser transposto sem grandes margens de erro também para este domínio.

Ao encontro desta posição, vem o conteúdo do artigo “La maternelle en milieu défavorisés: des programmes qui ‘piétinent’”, publicado no dia 7 de setembro de 2000 no jornal *La Presse*, da cidade de Montréal, Canadá. No artigo em questão, o articulista, André Pratte, dava a conhecer as conclusões de um estudo sobre o desempenho escolar de 1010 crianças inscritas em escolas de meios desfavorecidos da grande região de Montréal levado a cabo por especialistas da Université du Québec à Montréal (UQAM). Lê-se então no citado artigo que “quel que soit le programme [constituído por medidas tendentes a permitir que as crianças possam recuperar o seu atraso antes de entrarem no primeiro ano do ensino básico] dont ils [les enfants] ont bénéficié à quatre ans et à cinq ans, la plupart des élèves voient leurs notes faiblir entre la première et la troisième année”. Três anos após o começo da escolaridade primária, 89% das crianças estavam inseridas no 3º ano. Contudo, um número considerável dessas crianças tinha precisado de ajuda para fazer esses três primeiros anos: ajuda de ordem ortopedagógica, ajuda em termos de apoio linguístico, etc. Ao encontro deste estudo vai também um outro realizado por investigado-

res da Universidade de Montréal com crianças igualmente de meios desfavorecidos. E a questão que se vê colocada é a seguinte: "Pourquoi l'effet des programmes de maternelle semble-t-il se dissiper dès après la première année du primaire?". Tudo leva a concluir que a partir do momento em que não se prossegue a intervenção que se operou na primeira infância, uma vez que o meio que rodeia essas crianças não mudou, o impacto dos programas pré-primários acaba por se diluir com relativa rapidez. Um dos responsáveis pela pesquisa é da opinião de que se deve também agir de forma a transformar o meio, nomeadamente com acções junto dos pais, não escondendo mesmo o desejo de ver um dia os professores das escolas frequentadas por essas crianças tornarem-se "intervenants socio-éducatifs". E o articulista finaliza o artigo com as seguintes palavras do responsável pela pesquisa em causa: "Les intervenants socio-éducatifs, ce sont des médiateurs d'une part entre l'enfant et la connaissance, et d'autre part entre l'enfant et son milieu [...]. Mais il va falloir des dizaines d'années avant qu'on en arrive là." A parte final desta passagem não deixa passar de forma despercebida o esforço que representa o tipo de intervenção em causa.

No dia 8 de setembro de 2000, no mesmo jornal e sobre a mesma problemática, "L'école en milieu pauvre: les enseignants gardent espoir", o mesmo articulista apresenta o depoimento do "sous-ministre" adjunto Robert Bisaillon que, em consonância com o investigador da UQAM, conclui que a solução não depende só da escola e avança: "Ces études démontrent que si on fait juste ça, si on ne travaille pas sur les causes, ça va avoir des effets limités, et en eux-mêmes, et dans le temps."

Do artigo emana de novo o desejo de ver os professores agir nos meios desfavorecidos na qualidade de interventores sócio-educativos trabalhando mais de perto com os pais de forma a que estes ajudem os filhos na iniciação à leitura e à escrita.

A situação que acaba de ser relatada diz respeito ao que se passa com crianças de meios desfavorecidos da grande região de Montréal. A mesma ausência de efeitos dos programas pré-primários em pleno ensino primário também já tinha sido verificada em estudos similares levados a cabo nos Estados Unidos. Não direi nada de novo se acrescentar que situações do mesmo tipo se podem encontrar também um pouco por todo o lado.

Saber diagnosticar correctamente

As passagens transcritas merecem ainda um outro tipo de comentário. Em nenhum momento dos artigos mencionados se faz alusão ao termo *dislexia* (termo que entre nós costuma conhecer um uso abusivo) ou a distúrbios/dificuldades de linguagem, não obstante se ler que houve necessidade de accionar programas de ortopedagogia e de apoio linguístico. Parece-me uma atitude equilibrada e exemplar porquanto nós sabemos o cuidado que se deve ter para não se rotular precipitadamente o desempenho escolar, nomeadamente o verbal, de uma criança.

A este propósito, lembro:

1. a pertinência do conteúdo da nota 1 da página 187 do artigo de Abaurre (1987) intitulado "Linguística e psicopedagogia", na qual esta autora realça o cuidado que é necessário ter quando se utiliza a expressão "distúrbios de aprendizagem";

2. uma outra passagem da mesma autora (1987, p. 195) em que é sublinhada a importância do conhecimento linguístico no caso de crianças que são diagnosticadas "de disléxicas por apresentarem uma escrita onde aparecem claramente hipóteses elaboradas a partir da pronúncia";

3. o artigo de Freire 1997 intitulado "A metáfora da dislexia" e;

4. a seguinte passagem de Grégoire 1994, p. 251: "Par delà les typologies, l'attention portée aux différences individuelles est à l'origine de l'éclatement du concept de dyslexie. Coller, sans plus, l'étiquette de 'dyslexique' sur un enfant à l'issue d'un examen diagnostique n'est plus aujourd'hui admissible."

O papel da família na criação do ambiente propício à aprendizagem da leitura e da escrita

Ressalta pois que, independentemente do local geográfico, as capacidades de aprendizagem desenvolvidas no seio da família não podem ser subestimadas em termos de sucesso escolar.²⁴

Se nos centrarmos sobre o efeito do meio, como nos lembra Rego (1987b, p. 149), nem sempre está em jogo o nível de instrução dos pais quando está em causa a escrita. O que parece ser crucial neste processo é "o envolvimento da criança em atividades de leitura e escrita" (idem, p. 149). Nestas circunstâncias, ainda de acordo com Lúcia Rego, não é de admirar que nas famílias onde se

²⁴ Neste momento poderão ser objecto de discussão os efeitos dos factores endógenos e exógenos no processo da aprendizagem.

prática com regularidade a leitura da Bíblia e a leitura e escrita de cartas se verifique um despertar – e, progressivamente, uma apertência – para actividades ligadas à leitura e à escrita. Rego (1987a) reforça a ideia de “uma participação ativa em eventos de leitura e escrita em diversos contextos sócio-culturais” poder conduzir à descoberta de “caminhos para o uso da comunicação escrita” (p. 144), favorecendo “o desenvolvimento dos diferentes registos de linguagem envolvidos nos usos da escrita, anteriormente a uma instrução formal e ao domínio pleno do código alfabético da escrita” (p. 144).

A mesma autora (1988), citando Heath (1982), lembra como “os hábitos de leitura com as crianças na família podem ser preditivos do sucesso ou do fracasso escolar de algumas crianças” (p. 106).

No tocante à aquisição da escrita, Cláudia Lemos, no conhecido prefácio à obra organizada por Mary Kato em 1988, quando foca os estudos sobre a concepção da escrita na criança pré-escolar, escreve o seguinte: “o grau de letramento do grupo a que ela pertence se faz representar através de dois fatores na construção desse saber: a maior ou menor presença em seu cotidiano de objetos em que algo está escrito para ser lido e a maior ou menor presença da criança em situações de produção de escrita” (Lemos, 1988, p. 10). Por sua vez, Abaurre (1987, p. 192), no momento em que trata da prontidão para a leitura/escrita, afirma: “Algumas crianças estão muito mais ‘prontas’ do que outras para usar as atividades de escrita e leitura, em função do contato que têm com essas atividades no seu ambiente familiar e no contexto social em que vivem.”

A conclusão que se extrai das passagens transcritas vai no sentido de valorizar a existência de uma acção de aprendizagem continuada, com início informal – embora possa ser conduzida – num primeiro momento em casa, e depois de modo formal na escola.²⁷

A linguagem: um objecto para ser vivido

O objecto de aprendizagem que nos ocupa neste momento é a linguagem, que deve ser sujeita a uma prática através da qual a criança sinta que a linguagem é algo de vivo, algo que tem de fazer sentido em função dos seus conhecimentos e que é algo passível de ser “manipulado” e “conquistado” à semelhança de outros objectos que a cercam no seu dia-a-dia. Por outras palavras, à criança deve

²⁷ Cf. Rego, 1987a, p. 131-132. Ver também Abaurre, 1988.

ser propiciada, desde sempre, a possibilidade de partir para a descoberta das peças que integram a linguagem, enquanto objecto, dando-lhe a oportunidade de desenvolver sensibilidades a nível da forma e do conteúdo do objecto em questão. A descoberta da linguagem por parte da criança passará obviamente por etapas de diferentes graus de atracção de acordo com o teor do desafio articulatório/perceptivo ou de sentido que representem os usos verbais com que ela deparar.

Não se pense que o evitar de dificuldades traz sempre vantagens. Deixe-se antes que a criança nos surpreenda face à linguagem que lhe confere resistência. Com esse modo de estar perante a linguagem aprende a criança e aprendemos nós adultos – nós que temos uma capacidade ilimitada para não deixar que a criança pense e para nos colocarmos muitas vezes de forma errada na sua perspectiva.

As crianças não são naturalmente adultos em tamanho reduzido mas são individualidades com modos de actuar e de pensar que ousaria designar como menos fossilizados do que os de grande parte dos adultos e que por isso não deixarão com certeza de nos levar a reconsiderar alguns dos nossos pontos de vista. A título de exemplo, repare-se no modo como a criança entra no mundo das novas tecnologias. Todos conhecemos sobejamente os comentários que tal modo de proceder suscita nos adultos. Ora, essas novas tecnologias, segundo Rosnay, também exigem, como já vimos, “uma nova espécie de agilidade mental” (Furtado, 2000, p. 358).

O desafio que se coloca ao estudioso neste enquadramento no que respeita à aprendizagem da linguagem encontrará, quanto a mim, uma resposta satisfatória numa atitude que se traduza em investir desde muito cedo na linguagem oral de uma forma que treine também as ligações associativas e as técnicas de procedimentos, aspectos de que não prescinde a leitura/escrita não sequencial, que também vive naturalmente da sequencialidade.²⁸

²⁸ Cf., a este respeito, a seguinte passagem de Furtado (2000, p. 323): “O hipertexto vai permitir ao leitor optar entre vários percursos através de um corpo de texto, embora mantenha um certo grau de sequencialidade (palavra, frase, parágrafo, capítulo) de que o leitor se pode momentaneamente libertar na variabilidade do texto. Landow, na sequência de Barthes, designa como ‘lexias’ precisamente esses blocos textuais, que mais não são, como escreve Snyder, que ‘unidades de estabilidade local no fluxo geral do hipertexto’.”

A linguagem oral também se aprende

Insistiria na *aprendizagem* da linguagem oral (sublinho *aprendizagem*) porque essa forma de abrir caminhos conducentes à "conquista" do objecto em questão ajuda a criar no aprendente uma preparação que o capacita para enfrentar a escrita/ortografia de uma forma menos castradora. Conforme afirma Coutou-Coumes (1999, p. 17): "Orthographier c'est transcrire un code qui est celui des adultes. En ce sens l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe vient confirmer l'entrée de l'enfant dans ce monde et lui donner les moyens de communiquer avec autrui en son absence. C'est un pas supplémentaire – et quel pas! – dans la maîtrise de la séparation et dans la conquête de l'autonomie. C'est un pas qui implique le deuil de l'étape antérieure où la communication exigeait la proximité de l'autre... paroles, cris et pleurs s'entendent dans l'urgence de la présence."

Antes de se iniciar o processo de (ensino/)aprendizagem da leitura e da escrita, sou de parecer que se deve apostar numa prática da linguagem oral que prepare esse *luto* apontado por F. Coutou-Coumes. Sou de parecer ainda que se aposte numa prática que permita ir instalando a nível da linguagem oral a distância necessária entre sujeito falante e objecto-linguagem, que desperte no aprendente o modo como o objecto-linguagem se encontra articulado e que conduza de forma progressiva à escrita representação e não transcrição,²⁷ mercê da posição crítica que ele foi conquistando na qualidade de sujeito à descoberta do objecto.

O determinismo tecnológico em questão

Importa, no entanto, saber gerir os meios de forma a que não se caia em determinismos/fundamentalismos de diferentes tipos. Quando aludo à necessidade de preparar o *luto* a que se refere F. Coutou-Coumes, a necessidade de saber superar a separação e a necessidade de criar condições para a conquista da autonomia, estou consciente de que o passo a que se refere a autora mencionada não é um passo que conduza ao corte com a realidade, com o social, com a comunicação em geral. Daí que se deva ler, com cuidado e com as restrições que se impõem, toda a literatura que possa de uma ou outra forma traduzir posições que poderíamos designar, por exemplo, por "determinismo tecnológico".²⁸

²⁷ Como afirma Abaurre (1987, p. 194), "A escrita, no entanto, existe para ser representação (e não transcrição de uma pronúncia específica) das palavras da língua."

²⁸ Ver, sobre este assunto, Furtado, 2000, p. 267 e segs.

Vem este comentário a propósito de um artigo publicado no jornal *Público*, de 15 de Setembro de 2000, intitulado "Especialistas norte-americanos alertam para as consequências do uso das novas tecnologias pelos alunos mais novos. Perigos do computador na aula", da autoria de Sandra Silva Costa e Isabel Leiria. Em determinado momento, lê-se: "Os norte-americanos notam ainda que 'as crianças necessitam de fortes relações pessoais com os adultos', de praticar actividades físicas e de experiências 'directas do mundo real'. E o acesso ao computador mantém-nas alheadas destas experiências, sustentam. Por esta razão, temem que o recurso crescente aos computadores possa implicar uma perda de capacidade de desenvolvimento linguístico, físico e social. O que está em causa, dizem, é que as crianças estão a ser pressionadas para uma utilização dos computadores pouco saudável e socialmente isoladora."

De facto, independentemente do que tenha de se fazer no tocante aos efeitos benéficos ou não do uso das novas tecnologias na aprendizagem dos mais novos, a problemática que se aponta pode ter origens mais profundas do que as inerentes ao uso dos computadores. Em conformidade com o que já foi atrás exposto, no contexto das novas tecnologias os formadores, que desempenham nestas circunstâncias um papel muito particular na qualidade de mediadores entre os aprendentes e os meios electrónicos em questão, ainda serão menos prescindíveis do que eram em situações convencionais. Torna-se assim imperioso mostrar que o sucesso ou insucesso do uso das novas tecnologias pode vir a depender mais dos interventores no trabalho de mediação do que dos utilizadores, sobretudo no caso de utilizadores nas primeiras fases de aprendizagem.

No entanto, se em ambientes tradicionais as práticas de linguagem que exigem mais trabalho de mediação por parte dos professores nem sempre são as mais bem aceites,²⁹ receio que ainda se tornem menos aceitáveis e geradoras de maior instabilidade as práticas que lhes vão ser requeridas num ambiente electrónico.³⁰

²⁹ Quando Abaurre (1987, p. 214) refere que as convenções que regulamentam o uso social da escrita não são óbvias para o aprendente, lembra já então o papel dos que operam o trabalho de mediação. Afirma assim a autora: "[...] sendo necessário um trabalho inteligente e consciente de mediação por parte dos professores, que deverão criar todas as situações e actividades possíveis para que a *necessidade* de aprendizagem de todos os aspectos formais e convencionais da escrita se tornem evidentes."

³⁰ Efectivamente o ambiente electrónico revela-se exigente em termos de leitura/escrita. Repare-se no que refere Bolter 1991 sobre o estilo do texto electrónico na altura em que trata a questão "What is Hypertext?": "In a Hypertext, arguments presented by the author will fall into short paragraphs. [...] Hypertexts will favour short concentrated expression because each unit may be approached from a different perspective with each reading." Sobressai muito claramente do exposto que a escrita

Sublinho que noções como *ritmo*, *tempo* e *espaço* estão a colocar-se hoje de modo diferente e devem ser geridas com um conhecimento que só pode ser multidisciplinar. Se, em termos de desenvolvimento, os atropelos devem ser evitados, não devem ser igualmente descurados a continuidade e o sentido de oportunidade.

Investir na linguagem oral para acolher com sucesso a leitura e a escrita

A insistência na necessidade de uma aposta tão precoce quanto possível na aprendizagem da linguagem oral não tem sido pouco frequente ao longo deste texto, apesar de a leitura/escrita ser objecto de uma análise muito particular neste espaço. O oral e a escrita apresentam obviamente diferenças importantes e especificidades próprias (cf. Abaurre, 1987, p. 188 e 191). Porém, preferia neste momento conferir uma menor ênfase a essas diferenças/especificidades e optar por dar uma atenção particular aos elos de ligação, de comunhão, existentes entre ambas, de forma a ver entre as duas linguagens uma continuidade.³¹ Aceitar esta posição equivalerá a dizer que defendo um investimento válido e bem estruturado a nível da linguagem oral no bom momento, visto que de tal modo de agir só poderão advir repercussões positivas para o objecto-linguagem na sua forma escrita. Nesta perspectiva, a escrita/leitura (alfabética) não poderá, no entanto, ser vista como um mero exercício (mais ou menos complexo) de correspondência fono-gráfica/grafofónica – etapa que, em termos de aprendizagem, terá de ser com certeza bem dominada e depressa transposta –, mas sobretudo como um exercício gerador de sentido nas diferentes situações que possam vir a ser vividas.

Entenda-se que, neste contexto, a linguagem oral deve ser vista não de um modo redutor mas como uma prática que, ao ser exercida por indivíduos inseridos em sociedades industriais modernas com variados "graus de letramento", como refere Tfouni

electrónica também obedece a critérios que se ajustem à transmissão dos conteúdos no meio que lhe é próprio. K. Amaral (s.d.), quando aborda "How to write for hypertext", afirma: "It is the same thing as writing a persuasive argument, where the writer must consider ahead of time all the arguments that may surface and provide beforehand suitable counter-arguments." A escrita de um hipertexto requer, por isso, que se tenham disponíveis, em termos de opção, argumentos e contra-argumentos que se adequem ao conteúdo que está a ser transmitido. Quanto à sua leitura, ela também requer um conhecimento por parte do leitor que o conduza nas suas opções.

³¹ Ver sobre esta questão, entre outros autores, Crespo (1987, p. 333), Pinto (1998, p. 203-204, nota 28), e Scliar-Cabral (1995).

³² Para uma leitura mais aprofundada sobre esta matéria, ver Caplan, 1992, p. 172-175.

(1995, p. 23), sofre os efeitos da relação de interdependência que existe entre práticas discursivas orais e escritas (cf. ainda Tfouni, 1995, p. 19).

A leitura indirecta

Ao longo desta exposição já foi realçado o papel que revestem os hábitos de leitura com as crianças no meio familiar e eu avançaria a importância de pôr em prática – mal a criança mostre abertura a esse exercício – a designada *leitura indirecta*, que assenta na repetição imediata por parte da criança de grupos de palavras constitutivos de um texto/história/discurso que lhe são propostos sob forma de leitura de modo sucessivo e sem repetições.³³ O facto de na leitura indirecta não se repetirem os grupos de palavras que se propõem à criança para que ela os reproduza de seguida oralmente tem como objectivo não lhe fazer sentir que o seu desempenho não foi correcto. Quando a criança não consegue repetir o que lhe é proposto sob forma de leitura indirecta, essa informação poderá servir para corrigir a metodologia que está a ser seguida porque pode significar que estão a ser propostos grupos de sentido demasiado longos.

A canção do discurso

A leitura indirecta apresenta, entre outros efeitos relevantes, a vantagem de passar desde cedo à criança a mensagem de que a linguagem, para ser compreendida, tem de se organizar por grupos de sentido e de que a linguagem, para ser reproduzida/repetida tal como é apresentada por quem efectua a leitura, tem de ser objecto de uma audição e de uma articulação cuidadas, o que obriga a um treino de atenção, de percepção e de memória com repercussões naturalmente importantes. Trata-se pois de uma prática que conduz desde logo a aprender a ouvir. Desta prática de leitura ressalta ainda aquilo a que A. Girolami-Boulinier designa por "canção do discurso". A seguinte passagem ilustra o referido: "En terminant, je voudrais revenir sur la chanson du discours, qui doit se pratiquer à tous les niveaux et à tous les âges et qui crée peu à peu une mémoire nécessaire pour la compréhension" (Girolami-Boulinier, 2000, p. 83). Esta prática deveria ser posta em acção pelo educador paralelamente à leitura-percepção – que se pretende que se vá instalando

³³ Cf. Girolami-Boulinier e Cohen-Rak, 1985, p. 11, nota 1. Como refere Girolami-Boulinier (2000, p. 83): "Je voudrais alors insister sur la saisie à mesure des groupes de mots, ce qui met en évidence la structure des phrases, qu'il s'agisse de ce que l'on entend ou de ce que l'on lit, et bientôt de ce que l'on émet soi-même."

progressivamente mas sem grandes delongas – para que a criança se dê conta de que a leitura (em voz alta) também deve reivindicar para si a “canção do discurso” própria da linguagem oral.³⁴

Implicações da leitura indirecta na conquista da linguagem

Numa perspectiva linguística, este tipo de prática visa propiciar: 1. um maior rigor de articulação e de emissão sonora, conducentes a possíveis correcções de pronúncia pessoal ou a criar uma forma crítica de ouvir o modo de falar próprio do meio que rodeia a criança, com todas as implicações que daí advenham em termos de distanciamento e de consideração da linguagem como representação a um nível primeiramente oral; 2. um alargamento do vocabulário; 3. um contacto com diversos tipos discursivos, com especial destaque para as narrações; 4. uma familiaridade progressiva com aspectos morfológicos e sintácticos que lhe vão dando a possibilidade de ir descobrindo a língua como sistema;³⁵ e, finalmente, 5. a instalação continuada de uma consciencialização do objecto linguagem nas suas variadas facetas.

Os efeitos de uma leitura conjunta na capacidade de comunicar

Por outro lado, esta prática de leitura, que acaba por ser uma leitura conjunta – de resto, ela pode ser mesmo utilizada com um grupo de crianças –, contribuirá ainda para o enriquecimento da capacidade de comunicar.³⁶ É que uma prática de leitura (conjunta) bem organizada (mesmo que comece por ser indirecta) contribui, como lembra Patte (1987, p. 190), para que “Les enfants pénètrent tout naturellement et avec un plaisir évident dans un univers verbal plus vaste que le langage quotidien réduit [muitas vezes] au minimum.”

³⁴ Neste momento, permitir-me-ia acrescentar que finalmente o discurso escrito e não só o oral pode apresentar uma “canção”. A propósito do discurso escrito, Girolami-Boulinier (1993, p. 120) escreve: “Mais il faut alors prendre soin de bien vérifier le sens des mots de l'ensemble, l'efficacité et la variété des tournures, et la 'chanson' du discours même écrit, fonction de l'euphonie, de la couleur, de l'harmonie et de l'expressivité.”

³⁵ Ver a este respeito Rego 1988, p. 105 e 127.

³⁶ Cf. a este respeito Patte, 1987, p. 190. Ver ainda Girolami-Boulinier (1993, p. 35, nota 1), quando esta autora, ao referir-se ao que torna a leitura atraente aos olhos da criança, escreve: “A condition bien sûr qu'ils aient à leur disposition des textes correspondant à leurs intérêts et à leurs possibilités de compréhension.”

A criança face à sonoridade da língua

Não se julgue que são unicamente os livros destinados às camadas infantis que devem ser usados na leitura indirecta. Por outras palavras, é um engano pensar-se que as crianças rejeitam as sonoridades menos comuns. Para G. Patte, é importante que sejam criadas condições para que a criança brinque com as palavras como brinca, por exemplo, com os cubos num jogo de construção, virando-os e revirando-os de todo os lados para os compreender melhor. As homonímias, as sonoridades parecidas e as sonoridades mais estranhas poderão mesmo servir de pretexto para que ela brinque com as palavras e descubra dessa forma que o “mexer” na linguagem também pode ser motivo de prazer.³⁷

Não será por acaso que G. Patte escreve: “Beatrix Potter [...], une des meilleures conteuses pour petits, ne commence-t-elle pas un de ses livres ainsi: 'On dit que la laitue a des vertus soporifiques' – Soporifique...comme cela sonne bien!” (1988, p. 14-15). E, num outro trabalho, a mesma autora, a propósito de “soporifique”, afirma: “‘Soporifique’, un mot à savourer, un mot de grande personne, un mot exotique... Oui, l'enfant mange les mots, il les fait siens souvent avec à-propos” (Patte, 2000, p. 50).

Revela-se portanto desajustado retirar todos os escolhos linguísticos do caminho da criança em plena aquisição/aprendizagem. É antes importante que as palavras – mesmo aquelas que os adultos consideram, com razão ou sem ela, difíceis – não sejam indiferentes à criança.

A criança face à estrutura da língua

Paralelamente a esta conquista, por várias frentes, da linguagem através da prática da leitura (indirecta), convém dar também a oportunidade à criança (logo a partir da pré-escola) de desmontar a linguagem, começando por desmontar a frase enquanto estrutura simples a três elementos (Sujeiro, Verbo, Complemento),³⁸ para posteriormente voltar a apreender a frase e de seguida o objecto-linguagem, também enquanto “texto” ou discurso, numa perspectiva mais objectiva.

De acordo com A. Girolami-Boulinier, “Ce qu'il y a de merveilleux, c'est que les individus finissent par être capables de reconnaître la structure des phrases à mesure qu'ils les entendent,

³⁷ Ver Patte, 2000, p. 51.

³⁸ Ver a importância da quantidade 3 (Girolami-Boulinier, 1982, p. 16; 1988, p. 9, 39, 149; 1993, p. 29).

ou qu'ils les lisent, ou qu'ils les créent eux-mêmes en parlant, puis en écrivant" (2000, p. 83). Por outras palavras, por um lado, a partir de uma frase ouvida, a criança deve ser capaz de reconhecer as palavras-centro de cada termo da estrutura/frase; por outro lado, deve poder construir frases a partir de nomes e de verbos que lhe sejam propostos.

Ousaria citar neste momento as palavras com que A. Girolami-Boulinier (1989) inicia, em guisa de dedicatória, a sua obra *La grammaire langage en 20 leçons*: "[...] La grammaire, c'est parler et écrire et ce n'est pas très difficile, crois-moi. A partir du *nom* et du *verbe*, tu peux tout comprendre."

O ponto de partida reside por consequência em levar a criança a encontrar e a trabalhar, individualmente, o *nome* e o *verbo*, categorias que ela terá de fazer corresponder ao que representam no seu dia-a-dia. Quando a criança ainda não foi iniciada à escrita, limitar-se-á a fazer corresponder os nomes que ouve a imagens que representam pessoas, animais e coisas. Quanto aos verbos, nessa altura a criança deverá ser capaz de reconhecer actos e de os executar quando os ouve proferidos. Se a criança já é capaz de usar uma simbolização mais abstracta, os nomes são-lhe então propostos sem artigo e os verbos no infinitivo. O primeiro desafio reside em fazê-la encontrar nos quadros que lhe são apresentados o género e a classe a que pertence o nome/substantivo que lhe é sugerido e a conjugação a que corresponde o verbo que lhe é dado como exemplo (Girolami-Boulinier, 1989, p. 5, e 1993, p. 54-55).

Um trabalho de enumeração, reconhecimento e evocação no tocante às duas categorias acabadas de mencionar revela-se da maior pertinência quando está em causa trabalhar a linguagem enquanto objecto e ver nela uma capacidade de representação (cf. o realismo nominal), conduzindo à consolidação das peças que lhe vão permitir a construção do referido objecto.

A criança face aos mecanismos de selecção e de combinação linguísticos

O facto de o nome ser proposto isoladamente para que a criança opte depois pelo artigo (e/ou por outro qualquer tipo de enriquecimento³⁹) que lhe convém e o facto de o verbo ser proposto primeiramente no infinitivo, antes de ser completado,⁴⁰ são estratégias que ajudam a desenvolver a consciencialização para a existên-

³⁹ Cf. Girolami-Boulinier, 1984, p. 21-23.

⁴⁰ Cf. Girolami-Boulinier, 1987, p. 33-35.

cia de unidades discretas na linguagem e a preparar o caminho também para a consciencialização de que "Parler implique la sélection de certaines entités linguistiques et leur combinaison en unités linguistiques d'un plus haut degré de complexité" (Jakobson, 1963, p. 45-46). Dito de outra forma, e ainda de acordo com Jakobson, devem realçar-se a *selecção* e a *combinação* como sendo "les deux modes fondamentaux d'arrangement utilisés dans le comportement verbal" (p. 220).

Os nomes e os verbos não conhecem uma existência isolada na nossa linguagem: os nomes são em geral expandidos/enriquecidos e os verbos completados. O quadro destinado a praticar o *enriquecimento do nome* e o quadro das *funções* de Girolami-Boulinier (1989, p. 39, 45 e 47) dão forma ao que acaba de ser dito e contribuem sem dúvida tanto para a progressiva consciencialização linguística a vários níveis, como para uma sensibilização no que respeita aos mecanismos de selecção e de combinação implicados no exercício da linguagem. Tais quadros, quando usados com grupos de crianças, têm ainda a vantagem de mostrar que são vividas com sentido as diferentes opções resultantes das diversas vontades de cada elemento do grupo. Como nos diz A. Girolami-Boulinier na sua última intervenção escrita: "L'important n'est pas d'expliquer, mais de faire vivre les phrases sur des tableaux qui permettent d'identifier successivement les réalisations à obtenir" (2000, p. 83). As crianças, ao proporem em conjunto diferentes achegas ao modo de expandir o nome e de completar o verbo, vão deparar com variadas soluções, que mais não são do que percursos alternativos para o problema que estão a tentar resolver, actuando de uma forma que poderá fazer lembrar a leitura/escrita não sequencial, em virtude do que implicam em termos de ligações associativas. Instala-se assim aos poucos uma gramática que a criança num primeiro momento identificará com um jogo e que a ajudará seguramente a começar a dominar a estrutura da frase e consequentemente a linguagem, no que ela também tem de organização lógica. Trata-se, no dizer de Luyet (2000, p. 69), de uma "gramática-teatro".⁴¹ Não se deve porém concluir das palavras de Marie-Jeanne Luyet que as práticas na escola devem ser reduzidas ao lúdico. Parece antes que se deve fazer com que a criança veja na linguagem algo de vivo e com sentido na sua vida de todo os dias.

⁴¹ De uma "grammaire vivante" segundo Girolami-Boulinier, 1966, p. 75.

O método de A. Girolami-Boulinier e o que ele permite em termos de preparação para as ligações associativas próprias da hipertextualidade

Considero que os tipos de práticas verbais que este método defende podem conduzir-nos a uma leitura que mostra como qualquer palavra, sintagma, frase ou porção de linguagem de maior extensão é finalmente o resultado de combinações, que têm sempre de fazer sentido aos olhos dos aprendentes, e que têm origem naturalmente em selecções – dada a inevitável existência de redes associativas a diferentes níveis linguísticos – operadas por uma ou várias crianças.

Apostar neste género de prática permite-me adiantar que não só prepara a criança para a leitura e escrita (textuais) convencionais como para uma leitura/escrita que se venha a socorrer de associações (cf. a técnica da leitura/escrita não sequencial própria das novas tecnologias e a nota 8 deste trabalho). A lógica subjacente à organização do hipertexto assenta – é bem certo – num modo de pensamento associativo, provavelmente no processo de pensamento que melhor se adequa à sua arquitectura e que pretenderá ser o modelo do que se passa no nosso cérebro em termos de redes e de associações ao serviço do processamento da informação (cf. Amaral, s.d.). No entanto, não se pense que o sistema em questão obriga necessariamente o utilizador a socorrer-se só de um tipo de pensamento associativo. Espera-se, por isso, que o utilizador tire sobretudo partido de um tipo de pensamento mais executivo, mais directivo⁴¹ – de uma abordagem construtivista⁴² –, que lhe possibilite usar e questionar as ofertas do sistema em função dos seus conhecimentos e dos fins que tem em vista.

O convívio interactivo da criança com a linguagem e a sua preparação para o ambiente hipertextual

Afigura-se-me que o tipo de prática de linguagem proposta neste trabalho prepara um convívio mais estreito e interactivo com o ambiente electrónico/hipertextual.

⁴¹ Para mais pormenores sobre o que se espera do estudante e do professor na era da informação, ver Ward e Davis, 1994. Salientaria desde já a seguinte passagem: "Empowering students to accept responsibility for their own learning is a critical factor in the student's intellectual development. [...] Students encouraged to develop critical thinking skills, creativity, problem-solving approaches and cooperation are actively engaged in their own learning."

⁴² Ver a este respeito McKnight et al., 1993.

É que a criança, ao tomar como ponto de partida uma experiência em "rede", uma experiência real e própria de um grupo em presença, que lhe permite viver em tempo real a possibilidade de existirem diferentes propostas alternativas sugeridas pelos diferentes membros do grupo para um mesmo fim – enriquecer o nome, completar o verbo, estabelecer relações do mesmo teor lógico entre frases usando para tal meios linguísticos diversos, ou organizar o pensamento sob forma de texto partindo da evocação conjunta de termos sobre um mesmo tema⁴³ –, pode aceder com mais facilidade a um outro tipo de situação (virtual) onde abundam ofertas que lhe são já não sugeridas pelo grupo em presença mas por um sistema (também em rede e caracterizado pela sua virtualidade) constituído por documentos conectados por ligações em rede que aguarda a intervenção de um utilizador/leitor que vá concretizando as várias leituras possíveis e alternativas que disponibiliza.⁴⁴ A sua primeira experiência condicionar-lhe-á por certo a segunda e poderá sair enriquecida com ela se o resultado obtido não colidir com uma (con)vivência com material verbal em que todas as peças encaixem e encontrem sentido na função que desempenham. Não será ainda de excluir a possibilidade de se vir a tornar inevitável um confronto de estilos de escrita distintos. Com efeito, um trabalho conjunto que tome por base uma pesquisa de ideias sugeridas num primeiro momento por todos os elementos do grupo para um tema proposto previamente e que leve à elaboração de um texto cuja organização poderá variar de acordo com a conclusão que cada participante quiser extrair de todo o material proposto e tornado assim disponível será um bom exemplo de leitura/escrita que acaba por tirar partido de material existente em alternativa e

⁴³ Cf. Girolami-Boulinier, 1993, p. 117 e segs. Com vista a assegurar a coerência do discurso, e também do discurso escrito, será de interesse, de acordo com a autora citada, seguir os seguintes passos: "– d'abord recherche du *matériau* et *classement* de ce matériau par catégories; – puis *mise en ordre* des catégories en fonction d'un but et vers une conclusion qui peut alors être rédigée; – ensuite rédaction des différents paragraphes ainsi constitués et des *transitions* qui les relient; – enfin possibilité de rédiger une *introduction* devenue facile grâce à la mise en place *réalisée*" (p. 120).

⁴⁴ Tenha-se, no entanto, presente o facto de a arquitectura sobre a qual assenta o hipertexto procurar representar "a truer external manifestation of the thinking process." (Terrett 1994, subtítulo "Conclusion"). A explicitação dessa arquitectura poderá assim levar a uma consciencialização mais precoce do modo como funciona a linguagem natural – que vive de uma permanente concretização no eixo das sucessividades de opções verificadas no eixo das simultaneidades respeitando os vários níveis linguísticos –, e provavelmente de um modo muito especial a escrita. De facto, como refere ainda o autor mencionado na conclusão do seu artigo, "[...] few people write in an entirely sequential manner".

que não deixa de simular, a uma escala reduzida, o que o ambiente electrónico oferece em termos de leitura/escrita não sequencial.⁴⁶

No fundo, o que me parece interessante destacar é o facto de a criança sentir que o resultado das suas operações psicolinguísticas com ou sem o apoio das novas tecnologias tem de ser algo que faça sentido e que encontre uma ancoragem nos seus conhecimentos.

De resto, as práticas discursivas que a Internet permite poderiam ser exploradas de maneira a fazer realçar a especificidade da escrita enquanto linguagem que preenche a ausência ligando ao mesmo tempo presenças ausentes, e até mesmo conhecimentos, saberes e culturas.

O desempenho ortográfico à luz da relação que a criança mantém com a linguagem

Também relativamente à escrita, convém sublinhar que quaisquer irregularidades que possam surgir a nível de ortografia podem denunciar que está afectada a relação que a criança mantém com a linguagem. A tipologia de erros⁴⁷ (ortográficos) salientada por Girolami-Boulinier (1984, p. 127 e segs.) dá conta do que se passa nessa relação, pondo em destaque um leque de desempenhos disortográficos que apresentam variados aspectos a ter em conta, desde os fonéticos (perceptivos) aos relativos à identificação/individualização linguística, passando por deficiências de morfologia verbal, falhas nos mecanismos (de aprendizagem) da leitura/escrita também com implicações de ordem fonética, faltas de atenção e mero desconhecimento da forma como se escrevem certas palavras.

A leitura directa silenciosa

Neste contexto, surge a necessidade de fazer com que o aprendente aprenda a ver para depois poder reproduzir em conformidade com o modelo. A leitura directa silenciosa (Girolami-Boulinier e Cohen-Rak, 1985, p. 11, nota 2) revela-se uma prática que, ao respeitar a ideia de que a leitura deve ser uma leitura-compreensão, que assenta no facto de ser uma outra representação da linguagem que a criança usa e que se habituou a ver organizada em grupos de sentido, vai ao encontro de uma escrita em que a criança tem de sentir

⁴⁶ A este respeito, ver Girolami-Boulinier, 1966, p. 171 e segs. Chamaria a atenção para a seguinte passagem: "En effet, si la première partie était enrichissante en groupe, les uns bénéficiant de l'apport des autres, il convient de laisser maintenant à chacun l'initiative d'une direction" (p. 173).

⁴⁷ De "erro", tem de se fazer uma leitura em termos desenvolvimentistas.

que o que está a escrever faz sentido, e que, ao permitir uma escrita mediada por uma imagem visual e, quando necessário, por uma imagem auditiva prévias se torna um garante de uma escrita sem atropelos.

Observar a escrita sob este prisma equivale a não considerar leitura a mera leitura de listas de vocábulos isolados. A escrita nesta perspectiva é uma linguagem e por isso tem de existir e viver em função de situações discursivas que façam sentido nas vivências de cada um. Consolidar a linguagem oral através de um processo de aprendizagem, *i. e.*, não a deixando unicamente à mercê de uma aquisição que à primeira vista é tida como natural, representa contribuir para uma entrada no mundo da escrita sem lutos e sem dificuldades na conquista da *autonomia*, usando as palavras de F. Cou-tou-Coumes.

Em conclusão: para uma linguagem feita jogo de formas e de sentidos

Por outro lado, se a consolidação da linguagem oral for acompanhada de uma vivência que passe por material escrito, através, por exemplo, da leitura indirecta num primeiro momento, seguida mais tarde da leitura semi-directa⁴⁸ e depois da directa silenciosa,⁴⁹ bem como também de tentativas/descobertas de escrita por parte da criança que a preparem sem angústias para a escrita propriamente dita, passam a ser com certeza mais evidentes os casos que sem dúvida alguma necessitam de um acompanhamento especial.

Deixemos pois que a criança, enquanto sujeito activo, portador de experiências e de interesses que podem orientar as suas opções, brinque/lide com a linguagem oral e escrita e ajudemo-la a fazê-lo, numa atitude de conquista, de forma a que ela venha a sentir um prazer particular em lidar com a linguagem convertida, por sua iniciativa, em jogo de formas e de sentidos.⁵⁰

⁴⁸ Na leitura semi-directa, o adulto escolhe uma ou duas frases que mostra e lê à criança por grupos de duas ou três palavras. Ou seja: mostram-se à criança as palavras escritas escolhidas e estas são-lhe ditas em voz alta ao mesmo tempo (mais uma vez é conferido realce à canção do discurso). Seguidamente essas palavras são escondidas e a criança repete olhando o adulto, que prossegue a leitura até ao fim da frase de acordo com a mesma metodologia. Trata-se de um exercício importante porque, desta forma, a criança habitua-se a visualizar o que está escrito, muito embora ainda não seja capaz de ler. A criança familiariza-se portanto com "une lecture, qui ne comporte ni déchiffrement, ni erreurs, ni redondances" (Girolami-Boulinier, 1993, p. 33), mas que traduz o modo natural segundo o qual decorre o discurso (Girolami-Boulinier, 1993, p. 33-34 e 35-37).

⁴⁹ Cf. Girolami-Boulinier, 1993, p. 34-35.

⁵⁰ Esta perspectiva de abordagem à linguagem não deve ser entendida como antagónica a qualquer método que vise a instrução no sentido comum. Serve este método,

Agradecimentos

Ao Prof. Doutor Amâncio Costa Pinto, o meu agradecimento pelo tempo disponibilizado para trocar comigo algumas ideias a respeito dos tipos de pensamento apontados neste trabalho. E ao Dr. João Veloso, o meu obrigada pela leitura atenta de versões anteriores deste texto.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. 1987. "Linguística e psicopedagogia", in SCOZ et al. (orgs., 1987) – *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul (1ª reimpressão, 1990), p. 186-216.

———. 1988. "O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?", in KATO (org., 1988) – *A concepção da escrita pela criança*. Campinas (S. P.), Pontes, p. 135-142.

AMARAL, K. s.d. *Hypertext and writing: an overview of the hypertext medium*. Disponível na web em <http://www.umassd.edu/Public/People/KAMARAL/Thesis/hypertext.html>. Acedido em 23 de janeiro de 2001.

BABO, M. A. 1999. "O hiperlivro: Ainda um livro?", in MIRANDA (org. 1999) – *Real vs. virtual. Revista de Comunicação e Linguagens*, 25-26 (1998), p. 416. Citado por FURTADO 2000, p. 353.

BARTHES, R. 1970. *S/Z*. Paris, Editions du Seuil. Citado por FURTADO 2000, p. 323.

BASTIEN-TONIAZZO, M. 1994. "Etude différentielle des difficultés de lecture", in *Illettrisme et Recherche. Bulletin périodique*. "Les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les adultes" – I, Conférences du colloque régional des 15 et 16 février 1994. Université de Caen. Délégation Régionale à la Formation Professionnelle, p. 53-61.

BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. & DETREZ, C. 1999. *Et pourtant ils lisent...* Paris, Editions du Seuil. Citado por FURTADO 2000, p. 352.

BELL, D. 1976. *The coming of post-industrial society. A venture in social forecasting*. Harmondsworth, Penguin/Peregrine BOOKS (1ª ed., 1973). Citado por FURTADO 2000, p. 281.

BOLTER, J. D. 1991. (Review by Martina Keating. Last change Tue, Feb. 4, 1997). *Review: Writing space, the computer, hypertext and the history of writing*. Disponível na web em <http://www.scism.sbu.ac.uk/inmandw/review/hypermedia/review/rev22778.html>. Acedido em 9 de fevereiro de 2001.

tão utilizado em reeducação, para mostrar como se pode fazer viver a linguagem de maneira a daí extrair os dividendos que conduzam a uma vivência mais profícua com ela e a uma progressiva familiarização/(sensibilização para) com os procedimentos imprescindíveis para fazer face aos novos desafios que a tecnologia lhe vier a lançar em termos de linguagem.

BUSH, V. 1945. "As we may think", in *The Atlantic Monthly*, July, 1945, p. 101-108. Disponível na web em <http://www.theatlantic.com/unbound/flashbks/computer/bushf.htm>. Citado por FURTADO 2000, p. 319, citando, por sua vez, Landow, G. P. 1997. *Hypertext 2.0. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London, The Johns Hopkins University Press.

CAPLAN, D. 1992. *Language. Structure, processing, and disorders*. Cambridge (Massachusetts)/London (England), The MIT Press (A Bradford Book).

CASTELLS, M. 1996. *The information age: Economy, society and culture. Volume 1: The rise of the Network Society*. Malden (Massachusetts)/Oxford, Blackwell. Citado por FURTADO 2000, p. 314 e 315.

CASTRO, S. L. 2000. "A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva", in DELGADO-MARTINS et al. (orgs., 2000) – *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Editorial Caminho (Coleção Universitária, Série Linguística), pp. 131-154.

CHARTIER, R. 1999. "A new type of intelligence is emerging", in *The Book & the Computer*, Feb. 1999. Apenas acessível na web em <http://www.honco.net/9902/roundtable.html>. Citado por FURTADO 2000, p. 353.

———. 2000. *Death of the reader?* Disponível na web em [wysiwyg://40/http://www.honco.net/100day/02/2000-0531-chartier.html](http://www.honco.net/100day/02/2000-0531-chartier.html). Acedido em 13 de fevereiro de 2001.

COUTOU-COUMES, F. 1999. "Rencontre. 2. Réponses", in *Réed. Orthophonique*, n° 200, p. 13-23.

CRESPO, L. R. 1987. A leitura e a escrita como processos na significação de mundo: uma estratégia psicolinguística no trabalho psicopedagógico com adolescentes, in SCOZ et al. (orgs., 1987) – *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul (1ª reimpressão, 1990), p. 332-340.

DELGADO-MARTINS, M. R.; RAMALHO, G. & COSTA, A. (orgs.) 2000. *Literacia e sociedade. Contribuições pluridisciplinares*. Lisboa, Editorial Caminho.

DERRIDA, J. 1997. "Le papier ou moi, vous savez... (nouvelles spéculations sur un luxe des pauvres)", in *Les Cahiers de Médiologie*, 4, deuxième semestre 1997, Paris, Gallimard. Citado por FURTADO 2000, p. 434.

DONNAT, O. 1999 – (audition de), in Cordier, A., Rapport de la commission de réflexion sur Le Livre Numérique, Maio de 1999. Citado por FURTADO 2000, p. 351.

FOLTZ, P. W. 1996. Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text. In Rouet, J.-F., Levonen, J. J., Dillon, A. P. & Spiro, R. J. (eds.) *Hypertext and cognition*. Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum Associates. Disponível na web em <http://www-psych.nmsu.edu/~pfoltz/reprints/Ht-Cognition.html>. Acedido em 9 de Fevereiro de 2001.

FREIRE, R. 1997. "A metáfora da dislexia", in LOPES Filho (org., 1997) – *Tratado de Fonoaudiologia Prática*. São Paulo, Ed. Roca.

FURTADO, J. A. 2000. *Os livros e as leituras. Novas ecologias da informação*. Lisboa, Livros e Leituras.

- GIROLAMI-BOULINIER, A. 1966. *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé (3^{me} éd., 1974).
- . 1982. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*, CALE. Issy-les-Moulineaux, EAP (nouv. éd.).
- . 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris, Masson.
- . 1987. "Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté", in *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n.º 610, I, p. 30-47.
- . 1988. *Les premiers pas scolaires*. Issy-les-Moulineaux, EAP (nouv. éd.).
- . 1989. *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux, EAP.
- . 1993. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Paris, PUF (Collection "Que sais-je?", n.º 2717).
- . 2000. "Mise en place de la grammaire française", in GIROLAMI-BOULINIER et coll. 2000. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil, Éditions du Papyrus, p. 71-83.
- et coll. 2000. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil, Éditions du Papyrus.
- ; COHEN-RAK, N. 1985. "SOS au C.E.S.", in *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, n.º 604, III, p. 6-14.
- GRÉGOIRE, J. 1994. "Conclusion. Quelle démarche d'évaluation diagnostique?", in GRÉGOIRE & PIÉRART (orgs., 1994) – *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier (De Boeck Université) (3^e tirage, 1997), p. 249-253.
- ; PIÉRART, B. (orgs.) 1994. *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Paris/Bruxelles, De Boeck & Larcier (De Boeck Université) (3^e tirage, 1997).
- HAMMOND, N. 1993. (Review by Colman Glynn. Last Change Mon, Feb 3, 1997). *Review: Learning with hypertext: Problems, principles and prospects*. Source: HYPERTEXT a psychological perspective editors C. McKnight, A. Dillon and J. Richardson ISBN: 0-13-441650-3 / 0-13-441643-0 Pbk, pp. 51-66. Disponível na web em <http://www.scism.sbu.ac.uk/inmandw/review/hypermedia/review/rev21966.html>. Acedido em 9 de Fevereiro de 2001.
- HEATH, E. 1982. "What on bedtime story means: Narrative skills at home and school", in *Language in Society*, vol. 11, 1982. Citado por REGO 1988, p. 106.
- HÉBRARD, J. 1999 (audition de), in Cordier, Alain, *Rapport de la Commission de réflexion sur Le Livre Numérique*. Maio de 1999, p. 91-92. Disponível no web site do Ministère de la culture et de la communication (França) em <http://www.culture.fr>. Citado por FURTADO 2000, p. 351.
- JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Éditions de Minuit (Coll. "Points", n.º 17).

- KATO, M. A. (org.) 1988. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas (S. P.), Pontes.
- LANDOW, G. P. 1997. *Hypertext 2.0. The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore/London, The Johns Hopkins University Press. Citado por FURTADO 2000, p. 319, 321, 322, 323.
- LEMOS, C. T. G. de. 1988. "Prefácio", in KATO (org., 1988) – *A concepção da escrita pela criança*. Campinas (S.P.), Pontes, p. 9-14.
- LOPES Filho, O. C. (org.) 1997. *Tratado de Fonoaudiologia Prática*. São Paulo, Ed. Roca.
- LUYET, M.-J. 2000. "Naissance de la grammaire française en 20 leçons", in GIROLAMI-BOULINIER et coll. 2000. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil, Éditions du Papyrus, p. 69-70.
- McKNIGHT, C.; DILLON, A. & RICHARDSON, J. 1993. (Review. Last Change Tue, Feb. 4, 1997). *Review: the textbook of the future (part 1)*. Source: "Hypertext: a psychological perspective", p. 19-51. Disponível na web em <http://www.scism.sbu.ac.uk/inmandw/review/hypermedia/review/rev6073.html>. Acedido em 2 de março de 2001.
- PATTE, G. 1987. *Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques*. Paris, Coédition Turbulences et le Temps Apprivoisé (Collection "Enfance Heureuse").
- . 1988. "Les livres pour les petits, c'est bon pour les grandes personnes", in *Rééducation Orthophonique*, vol. 26, n.º 153, février 1988, p. 11-15.
- . "La bibliothèque, lieu de paroles échangées", in GIROLAMI-BOULINIER et coll. 2000. *Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue?* Montreuil, Éditions du Papyrus, p. 47-52.
- PINTO, M. DA G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Porto, Porto Editora (Coleção "Linguística Porto Editora", n.º 11).
- REGO, L. M. L. B. 1987a. "O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional", in SCOZ et al. (orgs., 1987) – *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul (1^a reimpressão, 1990), p. 131-145.
- . 1987b. "Diagnóstico e período preparatório", in SCOZ et al. (orgs., 1987) – *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul (1^a reimpressão, 1990), p. 146-156.
- REGO, L. B. 1988. "Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas implicações pedagógicas", in KATO (org., 1988) – *A concepção da escrita pela criança*. Campinas (S. P.), Pontes, p. 105-134.
- ROSNAY, J. de. 1996. "Un changement d'ère", in L'Après-Télévision-Multimédia, Virtuel, Internet, Actes du Colloque "25 images/seconde", Valência, 1996. Disponível na web em <http://www.monde-diplomatique.fr/md/livre/crac/22.html>. Citado por FURTADO 2000, p. 312 e p. 358.
- SCLAR-CABRAL, L. 1995. "Da oralidade ao letramento: continuidades e descontinuidades", in *Letras de Hoje*, vol. 30, n.º 2, junho de 1995, p. 21-35.

SCOZ, B. J. L.; RUBINSTEIN, E.; ROSSA, E. M. M. & BARONE, L. M. C. (orgs.) 1987. *Psicopedagogia. O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul (1ª reimpressão, 1990).

SNYDER, I. 1996. *Hypertext. The electronic labyrinth*. Melbourne, Melbourne University Press (reimpressão, 1998). Citado por FURTADO 2000, p. 322-323, 326, 328-329

TERRETT, A. 1994. *Hypertext – New paradigms in legal education*. 9th BILETA Conference. The Changing Legal Information Environment. 11th & 12th April 1994. Scarman House, University of Warwick, Coventry. Disponível na web em <http://www.bileta.ac.uk/94papers/terrett.html>. Acedido em 30 de janeiro de 2001.

TFOUNI, L. V. 1995. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez Editora (Coleção "Questões da Nossa Época", vol. 47).

WARD, P.; DAVIS, K. 1994. *Empowering students in the information age*. Disponível na web em <http://www.ncsa.uiuc.edu/SDG/IT94/Proceedings/Edu/ward/ward.html>. Acedido em 29 de janeiro de 2001.

WEIL, P. 1993. *A quoi rêvent les années 90. Les nouveaux imaginaires. Consommation et communication*. Paris, Editions du Seuil