

## O MÉTODO DE ANDRÉE GIROLAMI-BOULINIER: UM S.O.S. EM CASOS PROBLEMÁTICOS DE (I)LITERACIA?

Parte I - Algumas reflexões suscitadas pelas notícias "Ignorância assusta cientistas" (*Expresso* de 7/10/95) e "A herança negra da educação" (*Público* de 18/10/95)

O espírito da *Revista Intercâmbio* - onde a presença da cultura francesa se revela uma constante inevitável - faz-me tentar fazer chegar de novo ao leitor, sem pretender com isso ser repetitiva, o impacto pedagógico da obra de Andrée Girolami-Boulinier <sup>1</sup>. É que, antes de mais, afigura-se-me que a lição que se pode extrair desta entusiasta estudiosa da linguagem pode dar também resposta a problemas nossos actuais como aqueles traduzidos pelos inquietantes conteúdos das notícias que ocorreram respectivamente no semanário *Expresso* de 7 de Outubro de 1995 sobre o presente estado da cultura (científica) no nosso país e, uma semana mais tarde, na imprensa diária e informação televisiva sobre os resultados obtidos a partir da avaliação directa do grau de literacia <sup>2</sup> dos portugueses. Isto é, entre outras, das práticas de leitura, de escrita e de cálculo da população inquirida. (Por razões óbvias, está fora de questão neste momento a crítica que possa vir a ser feita - e com toda a pertinência - ao modo como foi seleccionada a população inquirida e a metodologia utilizada. Estas minhas reflexões tomam por isso unicamente como ponto de partida o material publicado nos referidos órgãos de comunicação.)

Efectivamente, se o artigo publicado no *Expresso* dá uma particular atenção à Matemática - muito embora nele se leia, a certo momento, que o problema não se fica por esse domínio, o que prepara indubitavelmente o terreno para a notícia ulterior sobre a situação da literacia -, não me afastarei seguramente da verdade se expressar que um deficiente uso da linguagem - começando pela linguagem oral e, por isso, pelo uso que dela faz a criança em idade pré-escolar - está com certeza na base de tal panorama desolador.

Ora é exactamente a insistência numa prática adequada primeiramente da linguagem oral que me faz pensar seriamente como um bom uso do método inerente à obra de Andrée Girolami-Boulinier poderá, se bem aplicado, (ajudar a) alterar o estado deficitário de uma cultura (científica) e conseqüentemente de qualquer desastrosa situação de (i)literacia.

A dada altura da notícia publicada no *Expresso*, lê-se precisamente o seguinte: "...Em causa está um fenómeno mais vasto, designado pelos cientistas como uma crescente falta de cultura científica dos cidadãos, uma

espécie de novo analfabetismo que cresce a ritmo acelerado”<sup>3</sup>. O excerto acabado de transcrever faz-nos pensar que não seria totalmente desconhecida do articulista a notícia relativa à literacia que viria a ser publicada onze dias depois. No entanto, qualquer cidadão mais sensibilizado para estas temáticas ou familiarizado com problemáticas educativas também leria com facilidade nas entrelinhas a interligação das duas situações.

Procurar a causa para tal *statu quo* compete obviamente a alguém e não me admira que se possa tornar para qualquer pessoa responsável uma verdadeira obsessão. Saber que o problema é planetário apazigua-nos até certo ponto, o que não nos consola definitivamente é constatar onde nos situamos em termos comparativos. Será que o velho ditado “Em casa onde não há pão...” deixará em aberto uma possível causa para a classificação por nós obtida?

Com efeito, uns vêm a culpa aqui, outros ali, mas o que não conseguem vislumbrar é a metodologia que conduza a outros comportamentos mais aceitáveis. Que os programas de ensino ficam frequentemente aquém das capacidades dos grupos etários a que se destinam não será porventura de menosprezar em termos de desenvolvimento<sup>4</sup>. Os programas têm de motivar os seus destinatários. Por outros termos, os programas devem oferecer também *resistência*. Isto é, no jogo que se pretende operar entre *sujeito* (aluno/estudante) e *objecto* (matérias: programa ou manual, por exemplo) deve travar-se uma relação de conquista e não de mera acumulação (passiva) dos conhecimentos já existentes, cuja organização se revela uma incógnita na maioria dos casos. Se o aluno já se encontrar, por exemplo, na fase do raciocínio hipotético-dedutivo criem-se então situações próprias de tal modo de pensar e agir. Não se devem concretizar demasiado os conteúdos programáticos quando o momento já foi ultrapassado. Por outro lado, a exigência de um mínimo de conhecimentos estimados indispensáveis para a prossecução dos estudos, sobretudo em Português e em Matemática, precisa de ser tida em consideração com muita seriedade.

Relativamente ao Português, nota-se frequentemente que o domínio da língua, quer oral quer escrita, é relegado para um plano secundário em favor de uma transmissão precoce - e não sei se, por vezes, mesmo despropositada - de *conhecimentos* relacionados com uma ou mais terminologias “meta qualquer coisa” (quantas vezes por força das modas) que, num primeiro momento, podem cair num perfeito vazio se a criança ainda não souber exactamente a que se aplicam tais designações tão sofisticadas (deixo aqui por especificar voluntariamente as diversas correntes adoptadas). Não exagerarei se disser que à partida tal tomada de posição não é a mais adequada e traduz unicamente a pretensão de preencher um espaço que muitas vezes não existe ainda na mente da criança para poder ser rotulado. Que interesse representará transmitir a uma criança uma

determinada metalinguagem, se ela ainda não domina, em termos de funcionalidade, a linguagem que usa todos os dias? O modo como a criança se expressa oralmente ou por escrito demonstra, por vezes, muito bem como esse desfasamento é efectivamente uma realidade, persistindo infelizmente ao longo da vida quando a escolaridade se fica por níveis básicos (cf. no artigo sobre literacia o momento em que se refere a dificuldade manifestada na compreensão da literatura que acompanha os medicamentos 5). Não quero obviamente significar com o acabado de expor que a terminologia metalinguística não é importante. Ela é de tal forma importante que antes de mais deve ser muito bem dominada pelo professor, que graças à sua experiência esperamos que tenha a capacidade e o bom senso de só transmitir tais conhecimentos quando achar que chegou o bom momento. Ora o problema reside frequentemente em saber localizar com exactidão no tempo esse bom momento.

Consequentemente, interessa antes de mais que a linguagem faça sentido no espírito da criança. Tudo o que a criança diz, ouve e lê deve encontrar sentido no seu dia-a-dia. Enquanto a linguagem não fizer sentido, isso significa que a criança está face a um *continuum sonoro* do qual não é capaz de fazer emanar os elementos que o constituem e que finalmente são peças de outros momentos de linguagem, de outras frases, que ela encontrará com frequência noutras circunstâncias. Este jogo que representa o destacar do que existe de igual e distinto no *continuum sonoro*, por outros termos este trabalho de *classificação*, é seguramente o maior desafio a que a criança se expõe quando começa a conquistar o objecto-linguagem. E como é interessante presenciarmos essa conquista por parte da criança!

A linguagem, como qualquer objecto da realidade, tem de ser objecto de conquista/construção e é nessa medida que poderíamos dizer que a criança, na sua escala, também é *cientista*. Na verdade, a criança conquistará o "real" a uma escala, e o cientista conquistá-lo-á a outra. Para isso, no entanto, o adulto deve conferir à criança as condições necessárias. Deixemos pois que a criança observe o *objecto*, o questione, o interrogue, o desmonte para que acabe por dominá-lo dentro das suas possibilidades. No caso do objecto linguagem (oral), o acesso terá de ser, no entanto, bem mais especial, devido ao seu carácter efémero e à sua apresentação meramente auditiva. Obviamente que as atitudes aqui realçadas face ao *objecto* não têm nada a ver com posturas que tocam a destruição e concomitantemente muitas vezes a agressividade. Trata-se antes de atitudes construtivas e só nessa medida é que me permito aproximar esse comportamento do do cientista.

Na verdade, o pensamento da criança passa por um processo de *descentração* que lhe vai permitindo observar simultaneamente diferentes

aspectos de um dado objecto ou de uma determinada situação e consequentemente também do objecto-linguagem. Vai-se instalando assim em relação ao objecto-linguagem a consideração de vários pontos de vista e é essa visão dinâmica - e já não estática - que lhe vai permitir passar a ter em atenção tanto o que quer expressar como as necessidades do ouvinte <sup>6</sup>.

Ora esses pressupostos prepararão por certo o espírito científico de que se falava no início em relação à notícia do *Expresso* <sup>7</sup>.

Tomar uma atitude deste género em relação à linguagem deve começar precisamente pela *linguagem oral*. Um domínio fácil desta linguagem constitui um pressuposto para um domínio posterior com êxito da linguagem escrita e de todas as actividades a ela ligadas.

Na verdade, em termos de aprendizagem, é possível tratar conjuntamente a leitura, a escrita e o cálculo e referir, como tão bem faz André Girolami-Boulinier <sup>8</sup>, que as condições necessárias para o sucesso destas três actividades são as seguintes:

1. *Perceber, reter e emitir* de um modo exacto e em ordem um mínimo de três símbolos, sons, sílabas ou palavras;
2. *Reconhecer ou construir* uma frase com três elementos (sujeito, verbo, complemento);
3. *Reconhecer* a existência de um *agora/antes/depois* nos actos simples da vida corrente" <sup>9</sup>.

Efectivamente, o exposto reforça a ideia de que a preparação pré-escolar se revela de uma importância sem limites para a prevenção de qualquer futuro insucesso e para a "instalação (como diz A. Girolami-Boulinier) de uma vida escolar e social equilibrada e feliz" <sup>10</sup>.

Não será, por isso, exagerado insistir que, se bem conduzidos, os primeiros contactos com as diferentes facetas do "real" tornar-se-ão condições indispensáveis à instalação de atitudes perante a literacia (e a matemática) que evitam situações inquietantes como as focadas nos artigos supra-mencionados.

A situação relacionada com usos deficientes da linguagem oral e escrita merece-me, no entanto, em virtude da minha formação, uma leitura mais aprofundada. No entanto, apesar de a minha formação estar essencialmente relacionada com problemas ligados à linguagem, considero outrossim que um domínio aceitável do cálculo passa seguramente por bases sólidas de linguagem.

Os estudiosos da linguagem reconhecem que parte da economia da linguagem reside na possibilidade de se poder empregar em diferentes situações da cadeia falada formas linguísticas idênticas, quer como unidades livres, quer como unidades presas. Separar, mesmo que a nível auditivo,

porque a linguagem começa normalmente por ser oral, o que é igual do que o não é constitui uma tarefa de *classificação* - certamente difícil em virtude da velocidade com que o material sonoro se desenrola no tempo - mas que em nada se afasta de todo o outro tipo de classificação que a criança pratica face ao objectos do mundo que a rodeia. No fundo este classificar implica a descoberta de regularidades no meio e é precisamente neste sentido que eu também aproximaria o trabalho *ingénuo* da criança do trabalho *premeditado* do cientista. Em ambos a prossecução do conhecimento está sempre em causa, muito embora obviamente para fins distintos e com ópticas diferentes.

Ora uma boa forma de treinar a criança para operar essa classificação a nível da cadeia falada reside em familiarizá-la, desde muito cedo, por exemplo, com a audição de poemas, de cantilenas, de recitações e de outros materiais onde a rima também seja uma constante. Trata-se de uma prática assente na oralidade e que desperta a criança tanto para o mundo que ela passa a imaginar como para o jogo da linguagem, preparando-a - sem que ela se dê conta disso - para uma linguagem oral mais elaborada, para uma leitura compreensão e não decifração <sup>11</sup> e posteriormente para a escrita.

A documentar o referido, não ousou deixar de transcrever a experiência de Sophia de Mello Breyner. No artigo "O mundo de Sophia" publicado na Revista do semanário *O Independente* de 13 de Outubro de 1995, diz a certa altura <sup>12</sup> a poetisa em resposta a duas das várias perguntas que lhe foram feitas:

**"Disse que aprendeu a gostar da poesia não através da literatura mas pela oralidade, por ter tido de decorar o poema da Nau Catrineta... Em casa de minha mãe havia uma criada, que era como se fosse da família, a Laura, que eu adorava, e foi ela que me ensinou a Nau Catrineta aos três anos. Aprendi os poemas visualmente; via os barcos, o mar revolto, aquelas coisas todas.**

**E por isso tinha uma visão diferente da poesia. Sim. Acho que as crianças devem ler poesia, desde pequenas porque é a melhor maneira de aprender, porque lhes dá as palavras no seu melhor sentido. Situa as palavras numa razão especial com as coisas. Quem nunca leu poesia não chega a conhecer a língua."** (Sublinhado meu.)

Não se deve esquecer todavia que se a criança ainda não consegue ler sozinha poemas ou prosa, o adulto pode brincar com ela um pouco ao "faz de conta" praticando a chamada *leitura indirecta* <sup>13</sup>. Isto é, o adulto lê ou recita por grupos de sentido e a criança repete imediatamente a seguir como se ela própria também estivesse a ler.

A leitura indirecta, ao favorecer os grupos de sentido, também faz com que a criança sinta o que ouve e o que reproduz, conferindo às palavras

o seu melhor sentido - como diz Sophia - e partindo para o conhecimento, sem limites, da sua língua e do seu imaginário.

As partes finais das respostas de Sophia de Mello Breyner aqui transcritas, nas quais a poetisa realça, por um lado, a aprendizagem (por via visual) do mundo através dos poemas e, por outro lado, o conhecimento da língua igualmente por meio da poesia na medida em que se gera uma situação especial entre as palavras e as coisas, traduzem de uma forma simples a problemática do processo do conhecimento e dos instrumentos de que nos servimos nesse processo.

De uma maneira mais adequada à sua formação científica, H. Sinclair retrata assim esse processo: "The knowing person expresses "his knowledge" in this code (the language). As such, language takes the place of symbolization in the relationship knower-symbolization-known. But this code is itself an object of knowing; as such it takes the place of the "known" in the knower-known relationship" 14.

Reproduzir poemas ou grupos de sentido extraídos de textos por meio da leitura indirecta não só serve para despertar na criança a re-ocorrência de formas linguísticas na cadeia sonora mas também constitui um recomendável exercício de memória imediata e concomitantemente de enriquecimento vocabular.

**Aprender a ouvir**, caso da leitura indirecta, como mais tarde **aprender a ver**, caso da leitura silenciosa 15, são práticas sobre as quais se deve insistir não só para treinar a memória imediata e a sua abrangência de acordo com a idade mas também para que não se venham a instalar posteriormente problemas de linguagem oral e escrita.

Aprender a ouvir e aprender a ver revelam-se, em meu entender, exercícios da maior utilidade. Com efeito, o material linguístico é demasiado redundante - porventura para nossa própria defesa - e por isso somos levados, à medida que convivemos com ele, a processar a informação de preferência de modo descendente - tirando partido das nossas expectativas e do nosso conhecimento -, desprezando o estímulo que nos chegou auditiva ou visualmente. Ora também é importante saber ouvir e saber ver em pormenor, evitando, quando necessário, um acesso directo ao sentido.

É bem possível que residam nessa falta de prática as dificuldades manifestadas com frequência tanto a nível de memória imediata auditiva como de leitura. No que toca ao material escrito, evitar-se-iam seguramente determinados erros ortográficos 16. Mas também se tornaria com certeza mais facilitada a leitura de figuras, desde desenhos a gráficos, passando por quadros, esquemas, plantas topográficas, etc. Aprender a ver colmataria, no fundo, algumas das deficiências destacadas no artigo sobre a nossa situação de literacia.

**Ouvir e reter** constituem, por sua vez, requisitos da supramencionada leitura indirecta preconizada por Andrée Girolami-Boulinier e que tem sobretudo como objectivo fazer com que a criança, face ao material escrito, aprenda a ouvir e a reter e sinta ao mesmo tempo que a linguagem se organiza em grupos de sentido (conduzindo-a à *leitura compreensão*). Por outros termos, a linguagem não pode ser sentida como um aglomerado de palavras soltas ou, em casos extremos, de letras soltas (terreno propício, na pior das hipóteses, ao tipo de leitura que deve ser evitada, isto é, à *leitura decifração*). A *leitura compreensão* torna-se assim uma condição necessária à não existência de "iliteracia" e por certo uma solução viável para as ilimitadas desvantagens que advêm de uma *leitura decifração*.

Efectivamente, como diz A. Girolami-Boulinier, é preciso que "L'enfant retrouve dans la lecture *une matérialisation du langage intérieur*."<sup>17</sup> Por outras palavras, exige tal recomendação que, primeiramente por via silenciosa, o material escrito se constitua em linguagem interior, passando depois a ser transmitido como se de um discurso oral se tratasse. Esta atitude faz lembrar que a identificação da leitura com a linguagem só é possível se partirmos de grupos de sentido (*leitura compreensão*) imprescindível ao combate à iliteracia, onde predominará, por sua vez, a *leitura decifração*. Ora uma leitura tornar-se-á tanto mais coincidente com o discurso oral bem organizado quanto mais praticada for e quanto mais automática se revelar. O oral e o escrito, quando atingirem esse nível de dependência mútua, usufruirão necessariamente de compensações ilimitadas.

Como a leitura, a escrita e o cálculo ainda são indispensáveis no mundo em que nos movemos, torna-se imprescindível criar o ambiente propício a um bom exercício de tais tarefas. O futuro trará provavelmente surpresas neste domínio...<sup>18</sup> No entanto, enquanto nos preocuparmos com a cultura (científica) do nosso país e com a nossa situação de literacia, teremos de estar com certeza atentos à formação dos nossos cidadãos, começando pela criança em idade pré-escolar.

Com o objectivo de trazer alguma resposta a esta problemática passarei a abordar de um modo rápido e tão apelativo quanto possível uma parte do método de Andrée Girolami-Boulinier. Trata-se, na minha opinião, de um método que vai ao encontro de muitos dos problemas com que nos deparamos presentemente e que prima por apresentar uma vertente prática que se tem revelado extremamente bem sucedida. Para quem estiver interessado em conhecer um pouco mais em profundidade o método desta autora não serão poupadas, ao longo desta exposição, referências bibliográficas que darão por certo resposta às interrogações que se forem mentalmente instalando.

Parte II - Breve introdução ao método de Andrée Girolami-Boulinier na expectativa de um ulterior estudo mais aprofundado da sua obra por parte do leitor interessado

A vasta obra de Andrée Girolami-Boulinier <sup>19</sup> impede-me evidentemente de apresentar, neste espaço, o conteúdo de todos os seus trabalhos com a atenção que mereceriam.

No âmbito da temática que optei por discutir na I Parte deste artigo, foi possível, no entanto, evocar modos de agir que na obra de A. Girolami-Boulinier - pelo menos na minha perspectiva - constituem verdadeiras *referências* no seu método. Assim, a título exemplificativo, citarei: *leitura indirecta; leitura directa silenciosa; funcionalidade da linguagem; leitura compreensão vs. leitura decifração; percepção, retenção e emissão exacta e na ordem de um mínimo de 3 elementos (verbais ou não verbais); reconstrução ou construção de uma frase a 3 elementos; reconhecimento da existência de um agora/antes/depois nos actos simples da vida corrente; ouvir e reter; ver e reter.*

Nesta II Parte, e porque acho que o oral deve ficar bem alicerçado para que a leitura, a escrita e o cálculo encontrem as bases necessárias ao seu desenvolvimento, começarei por tratar da linguagem oral, servindo-me essencialmente da última obra da autora (1993) <sup>20</sup> e adicionalmente de outros trabalhos seus já tornados clássicos (1978, 1984, 1989) <sup>21</sup>, quando tiver de recorrer a aspectos tanto relacionados com o oral como com o escrito. Tentarei mostrar, percorrendo assim uma parte da obra de Andrée Girolami-Boulinier, alguns tópicos do método que a autora apresenta e que recomenda firmemente com o objectivo de criar as condições indispensáveis ao sucesso escolar da criança e conseqüentemente à auto-estima que a deve acompanhar ao longo da sua vida. Por outras palavras, no combate à *iliteracia* e à *falta de cultura* - debatidas na I Parte deste trabalho - investiria, num primeiro momento, numa intervenção a nível pré-escolar e escolar, muito embora não exclua, em virtude da sua viabilidade, a aplicação do método supramencionado a níveis mais avançados, nos quais, infelizmente, também podem acabar por se instalar problemas escolares de alguma gravidade<sup>22</sup>.

No 1º. capítulo da obra "L'apprentissage de l'oral et de l'écrit" <sup>23</sup>, quando Andrée Girolami-Boulinier consagra algum espaço às *palavras* e ao *discurso*, a autora realça a importância de alargar o vocabulário da criança em idade pré-escolar, apontando para a necessidade do enriquecimento do seu discurso por meio do domínio de um número cada vez maior de nomes e verbos.



### Os nomes

No que se refere aos nomes, do ponto de vista metodológico, devem fornecer-se à criança, de acordo com a autora, nomes relacionados com uma determinada temática: peças de vestuário, partes do corpo humano, nomes de flores, nomes de árvores, objectos relacionados com as refeições, etc.

Como técnica de procedimento, a autora propõe um suporte material constituído por imagens correspondentes aos nomes que se querem trabalhar com as crianças. Primeiramente, essas imagens/nomes são enumeradas isoladamente sem artigo e posteriormente são reconhecidas e evocadas. Salientam-se, desta forma, neste modo de agir três palavras-chave: *enumeração, reconhecimento e evocação* <sup>24</sup>.

Este exercício reveste-se de grande utilidade porque, por vezes, a criança profere correctamente - sem compreender, na maior parte do tempo, o que diz - uma ou outra palavra mais erudita e desconhece, em contrapartida, nomes de objectos banais. Por outro lado, a referência ao nome sem artigo ajuda a criar no espírito da criança uma determinada consciência morfológica que lhe vai permitir reconhecer ulteriormente que a palavra não vive presa a um artigo, podendo surgir ou isolada ou enriquecida tanto pelo artigo como por outro tipo de determinante <sup>25</sup>.

### Os verbos

Quanto aos verbos <sup>26</sup>, segundo A. Girolami-Boulinier, o contacto com eles vai prestar-se de novo a operações importantes como a *enunciação, o reconhecimento e a evocação* <sup>27</sup>.

Não se torna demasiado insistente referir que a criança tem de sentir que o que ela diz quer dizer qualquer coisa na sua vida real. E, por outro lado, os actos que ela executa no dia-a-dia podem ser traduzidos linguisticamente por meio de verbos (verbos-actos).

Assim, de acordo com a metodologia seguida pela autora, mimam-se actos simples diante da criança (beber, comer, correr, saltar, etc.) e diz-se ao mesmo tempo o termo linguístico que corresponde a cada acto mimado, mas no infinitivo. Paralelamente, outra criança pode enunciar um acto e uma outra efectuar o gesto correspondente ao termo proferido. O facto de o acto ser referido no infinitivo ajuda mais uma vez a criar distância relativamente à palavra e a criança começa a tomar consciência de que não existe somente a forma linguística que ela usa quando é ela própria o agente da acção <sup>28</sup>.

Subsequentemente, seguindo a metodologia proposta, passa-se à localização no espaço e no tempo e praticam-se essas localizações exercitando expressões locativas e espaciais.

Uma vez trabalhados os *nomes* e os *verbos*, Andrée Girolami-Boulinier

propõe a passagem ao discurso <sup>29</sup>, ou seja, à utilização dos nomes e dos verbos em frases.

### O discurso

Com vista à consolidação da estrutura frásica, a prática da leitura indirecta constitui um excelente exercício, que, para além do mais, prepara a criança não só para a tomada de consciência de que a linguagem integra grupos de sentido mas também para a posterior prática da leitura compreensão.

### A frase simples

Na leitura indirecta, A. Girolami-Boulinier propõe à criança a repetição oral de grupos semânticos constitutivos, primeiramente, de frases simples. Tomemos como exemplo a frase: “os meninos da escola / bebem / um refresco de laranja”. A criança ou as crianças repete(m) os grupos de sentido (no exemplo atrás transcrito separados por barra) à medida que o adulto os vai propondo. Se se verificar que a frase comporta grupos de sentido demasiado longos para a criança com a qual se está a trabalhar, parte-se para uma frase mais simples do tipo: “a mãe / vê / televisão”. Adaptar-se-á sempre a extensão do grupo de sentido à sua capacidade. Trata-se assim de uma forma de treinar a criança para a construção e compreensão da frase simples (a três elementos: sujeito, verbo, complemento).

Uma outra maneira de praticar este tipo de frase consiste em fornecer à criança sequências de imagens que ela legenda (sob a forma de frases simples) atribuindo-lhes a ordem que convém do ponto de vista lógico e que, de um modo geral, traduz uma relação de causa-efeito <sup>30</sup>.

Deste modo, a criança familiariza-se com a narração de uma história contada por meio de frases simples e educa, ao mesmo tempo, a sua memória imediata.

Essa mesma história, por sua vez, poderá vir a ser evocada mais tarde pelas crianças, mais uma vez por meio de frases simples <sup>31</sup>. Tal reconto tanto pode traduzir uma mera evocação de nomes e verbos já conhecidos como ser enriquecido através da introdução casual de uma ou de outra palavra nova, facto que aumenta imediatamente o interesse verbal do exercício.

Fazer viver a linguagem seguindo esta metodologia exercita a memória e ajuda a solidificar, na opinião da autora, um discurso apoiado em frases simples bem constituídas. Esta espécie de prática, defendida por A. Girolami-Boulinier, leva a que a criança em fase pré-escolar aprenda a falar, sob a forma de frases simples, sem problemas, com prazer e sabendo com exactidão o que quer transmitir. Servirá este exercício igualmente para dar resposta a determinados problemas de ordem articulatória quando estes existam.

Antes da aprendizagem da escrita, convém por isso sublinhar que a criança deve estar sensibilizada para a frase a três elementos (sujeito + verbo + complemento <sup>32</sup>).

Andrée Girolami-Boulinier, apoiando-se em actividades lúdicas, procura que a criança construa frases e as compreenda. Sugere, assim, por exemplo, dois nomes sem artigo e um verbo no infinitivo (*beber / água / menino*) e seguidamente confia a cada uma de três crianças um dos três elementos, pedindo-lhes que “se organizem em frase” obedecendo à ordem lógica que convém.

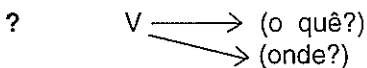
Depois de distribuídos os itens linguísticos pelas crianças, que se organizam de acordo com a linguagem com que se foram familiarizando, a frase constitui-se. Por outros termos, *menino / beber / água* toma forma como frase na mente da criança e passa a ser repetida da seguinte maneira: “O menino / bebe / água” <sup>33</sup>.

Este tipo de material presta-se a diferentes metodologias <sup>34</sup>, todas elas conducentes ao domínio da construção da frase, tomando como base, por exemplo, um verbo acto completado, um eventual agente/actor e um lugar ou momento onde se passam a desenrolar os acontecimentos.

As frases passam, por conseguinte, a ser sentidas como constituídas por *palavras-centro* (nomes e verbos) com determinadas funções (sujeito (S), verbo (V), objecto directo (O), circunstancial (C)), o que conduz ao domínio da estrutura da frase e a uma linguagem que encerra em si uma organização lógica. A este nível etário, torna-se por conseguinte necessário que se vá instalando a compreensão, pelo menos, da frase simples.

Segundo A. Girolami-Boulinier <sup>35</sup>, conforme a criança encontra a frase a partir dos nomes sem artigo e dos verbos no infinitivo também vai ser capaz de encontrar/reconhecer nas várias frases com que depara o verbo/acto no infinitivo e os nomes que eventualmente o completam.

O quadro seguinte é exactamente concebido para que a criança reconheça a função dos vários termos que integram a frase.



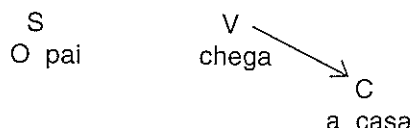
(Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p.22.)

Numa frase como “O pai chega a casa”, sempre de acordo com o método em discussão, a criança é capaz de encontrar logo o verbo - *chegar* - e completa depois o sentido (onde?) - *a casa* -; passa então a enunciar a frase, seguindo sempre a ordem de emissão dos respectivos elementos, e indica-os sucessivamente, de acordo com a ordem de emissão, no quadro das funções proposto.

O pai / chega /  
a casa

Ou seja, usando mais explicitamente as funções:

S                      V                      C  
O pai                chega                a casa



Noutra frase do tipo “Os meninos vêem os desenhos animados”, as crianças questionarão (interiormente) <sup>36</sup>:

verbo?        *ver*  
o quê?        *os desenhos animados*

As *palavras-centro* da frase (enriquecidas ou não) são então identificadas.

Os meninos / vêem / os desenhos animados

À medida que a frase é proferida, os elementos que a constituem e que foram, do ponto de vista funcional, devidamente identificados podem então ser individualmente localizados, no quadro das funções, no símbolo respectivo, respeitando sempre a ordem de emissão <sup>37</sup>.

S                      V                      O  
Os meninos        vêem                os desenhos animados



(Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - 1989, p. 68 e 1993, pp. 22, 23 e 63.)

Neste momento **só se encontra em causa a linguagem e não a gramática de um modo explícito**; a gramática, as crianças aprendê-la-ão com facilidade posteriormente, uma vez que segundo este procedimento todas as peças da linguagem se destacam com naturalidade.

Na verdade, o importante nesta fase da existência da criança é que ela *viva a linguagem*.

Toda esta convivência com a linguagem organizada é relevante

porque, deste modo, antes de começar a aprender a ler, a criança já sabe que vai encontrar sob forma visualizada elementos linguísticos com sentido (*leitura compreensão*) e que correspondem a frases que ela se habituou a ouvir e a proferir. Estas bases constituem igualmente uma condição necessária para a compreensão da escrita e do cálculo que lhe irão ser propostos no momento oportuno.

Reforçando a ideia de Andrée Girolami-Boulinier, a criança antes de chegar ao acto de ler, deve preencher as condições, já referidas na página 10 e respectiva nota 8 da I Parte.

Dessas condições ressalta o *número três*, indispensável ao estabelecimento de uma relação ordinal, mesmo que primária, e de que a criança necessita de tirar partido quando estão em causa a leitura, a escrita e o cálculo <sup>38</sup>. Trata-se, na verdade, de uma relação ordinal que já incorpora um número de elementos que propicia operações, embora a nível ainda elementar e concreto, como, por exemplo, a transitividade <sup>39</sup>.

Se isto se passa antes da entrada na escola, à entrada na escola a criança já deve estar apta a uma abordagem mais *abstracta*, no sentido de que se lhe exigem então operações mentais mais elaboradas, tomando como base o material para o qual foi sensibilizada previamente.

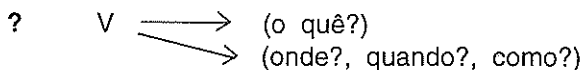
Relativamente ao *nome*, por exemplo, à medida que o programa escolar for permitindo, deve familiarizar-se a criança, como refere a autora, com as diversas formas de “enriquecimento do nome” <sup>40</sup>. A criança, a partir da sua experiência verbal, deve sentir que é possível “enriquecer” o nome por meio de adjectivos, de complementos nominais e de orações relativas e não só através de determinantes. Por outro lado, a vivência verbal da criança deve levá-la a estar atenta ao facto de o *nome* poder ser substituído, em determinados contextos, pelo *pronome*, o qual, à semelhança do nome, pode igualmente ser passível de “enriquecimento”.

Este exercício ajuda de uma maneira viva a demonstrar a individualidade e liberdade das palavras, mesmo daquelas que são corporizadas com poucas letras, como é o caso de certos determinantes.

Após uma prática oral da linguagem com vista a que a criança construa/crie e compreenda frases a três elementos (sujeito, verbo, complemento), dos quais deve reconhecer a respectiva natureza e função, chega o momento, com a entrada na escola, de passar à escrita de algumas frases.

De acordo com A. Girolami-Boulinier, a construção/criação da frase a este nível obedece à mesma metodologia: *memorização das palavras que lhe são propostas quando ainda não as conhece; reconhecimento do verbo; detecção dos elementos que completam o verbo; dedução do actor (sujeito); apresentação da frase no quadro das funções* <sup>41</sup>.

A configuração do quadro das funções onde são indicados os termos da frase é, pois, como já vimos anteriormente, a seguinte:



(Cf. A. Girolami-Boulinier - *ob. cit.*, 1993, p. 63.)

Relativamente à compreensão, a criança procura as *palavras-centro* que constituem a frase que lhe é proposta identificando a sua natureza (nome, verbo) e reconhece imediatamente as suas funções (verbo, objecto, circunstancial, sujeito) no quadro das funções <sup>42</sup>.

Na opinião da autora, por meio deste procedimento a compreensão da frase passa pela organização lógica desta e não se faz de modo condicionado, isto é, sem que a criança a compreenda <sup>43</sup>.

#### A frase complexa

Depois de a *frase simples* estar bem dominada, a criança, obedecendo ao seu nível escolar, é então posta, na altura própria, face à *frase complexa* <sup>44</sup>.

A frase complexa propicia um exercício de flexibilidade mental que só pode trazer benefícios ao raciocínio em desenvolvimento (que se espera cada vez mais complexo) e ser da maior utilidade não só na organização do discurso oral e elaboração de textos escritos - que devem traduzir sempre um pensamento organizado -, mas também na resolução de problemas de todo o teor: matemáticos, lógicos, etc.

Na frase complexa estão essencialmente em causa os vários modos de relacionar (dois) acontecimentos por meio de elementos subordinativos <sup>45</sup>.

O exercício exigido pela prática da frase complexa pode consistir em solicitar às crianças (dois) acontecimentos que possam ser relacionados e pedir-lhes que os façam depender um do outro salientando o tipo de relação que pretendem ver realçado.

A título de exemplificação, consideremos os dois acontecimentos seguintes:

1. a mãe chama
2. os filhos vêm logo a correr

Vejam agora as maneiras que pode revestir a relação entre os dois acontecimentos:

- a. tempo { *quando* a mãe chama  
os filhos vêm logo a correr
- b. causa { *porque* a mãe chama  
os filhos vêm logo a correr
- c. consequência { a mãe chama  
*de tal modo que* os filhos vêm logo a correr
- d. fim { a mãe chama  
*para que* os filhos venham logo a correr /  
*para* os filhos virem logo a correr
- e. comparação { *conforme* a mãe chama  
*(assim)* os filhos vêm logo a correr
- f. condição { *se* a mãe chama  
os filhos vêm logo a correr
- g. eventualidade { *se* a mãe chamasse  
os filhos viriam (vinham) logo a correr
- h. oposição <sup>46</sup> { *muito embora* a mãe chame  
os filhos *não* vêm logo a correr

(Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 101.)

É evidente que estes acontecimentos também podem ser ligados por meio de elementos de coordenação - o que constitui um outro excelente exercício linguístico e de raciocínio - mas nesse caso, de acordo com o método de Andrée Girolami-Boulinier, manter-nos-íamos de novo a nível da frase simples. Ora, para o tipo de trabalho mental que se pretende pôr em exercício nesta fase de desenvolvimento, interessa-nos sobretudo a frase complexa <sup>47</sup> ou então o cotejo das duas possibilidades de expressar o mesmo tipo de relação, isto é, por meio de coordenação e por meio de subordinação <sup>48</sup>.

Nas frases complexas encontram-se obviamente também as *palavras-centro* com as suas respectivas natureza e função, tal como acontece nas frases simples. A complexidade da frase advém então do facto de um dos termos da frase corresponder a uma oração (subordinada) com sujeito e verbo próprios que se encontra directamente ligada ao verbo principal/núcleo

da frase (ver, nos exemplos atrás apresentados, as orações introduzidas por elementos subordinativos e que constituem *grupos-verbos sub*, i.e., centros de subordinada e que correspondem, apesar disso, a um mero complemento circunstancial - a nível funcional - da frase (complexa) a que pertencem 49).

Se bem que de uma forma breve, penso que ficaram realçados ao longo desta exposição alguns dos aspectos mais relevantes do método de Andrée Girolami-Boulinier. Tais aspectos, conjuntamente com a leitura indirecta, fortemente recomendada em casos de problemas de linguagem e de compreensão de leitura, e com a leitura directa silenciosa, essencialmente praticada nas situações em que a ortografia coloca problemas, permitem criar as condições propícias ao sucesso escolar, tanto a nível de linguagem como de outras actividades que nela se apoiem.

Não seria por isso aqui neste espaço tão exíguo que se poderia esperar uma apresentação mais pormenorizada do método em causa. Existem, evidentemente, diferentes estudos - incluindo em língua portuguesa 50 - que constituirão preciosos elementos de consulta e de trabalho para todos aqueles que estiverem interessados em conhecer e praticar este método.

Selecionei esta parte do método de Andrée Girolami-Boulinier em resposta aos problemas mencionados na I Parte deste trabalho porque se me afigura que foca modos de agir com implicações não só a nível da *linguagem* mas também do *raciocínio*. Ora o desafio que proponho, nas circunstâncias actuais, residirá em apostar seriamente em práticas pedagógicas que actuem com insistência nessas áreas.

O contacto que tenho tido com o método de Andrée Girolami-Boulinier faz-me obviamente recomendá-lo de um modo muito empenhado e com a certeza de que trará benefícios em casos problemáticos de linguagem, de leitura, de ortografia e de todas as actividades simbólicas superiores intimamente dependentes da linguagem.

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto  
Universidade do Porto



## NOTAS

<sup>1</sup> Doutora em Letras e Ciências Humanas, Doutora em Pedagogia, Professora de Letras Clássicas e de Ortofonía e Presidente Fundadora da Association Langage Lecture Orthographe. Autora de numerosos artigos e das seguintes obras: *Acquisition du vocabulaire*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1973; *Vocabulaire et langage*, Delachaux et Niestlé, 3e éd., 1976, épuisé; *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires*, Delachaux et Niestlé, 4e éd., 1978; *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*, CALE, Issy-les-Moulineaux, EAP, nouv. éd., 1982; *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Paris, Masson, 1984; *Pour savoir lire, techniques d'apprentissage*, EAP, 1987; *Les premiers pas scolaires*, Issy-les-Moulineaux, EAP, nouv. éd., 1988; *La grammaire langage en 20 leçons*, EAP, 1989; *Pour une pédagogie de l'écriture*, EAP, 1990; *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*, Col. Que sais-je? 2717, Paris, PUF, 1993.

<sup>2</sup> No artigo inserido no jornal *Público* de 18 de Outubro de 1995, relativamente ao termo *literacia* pode ler-se: "palavra nova para o velho problema do analfabetismo funcional" (p.2). Noutro momento do referido artigo, pode ainda ler-se: "É um retrato fiel do estado da literacia em Portugal, isto é, da capacidade ou incapacidade para ler e entender o que se leu e para realizar cálculos elementares. Este conceito de literacia, um pouco mais vasto do que o de analfabetismo funcional, permite avaliar o grau de educação e de formação dos portugueses" (p.1).

<sup>3</sup> Passagem extraída do subtítulo "Analfabetismo científico" integrado na notícia "Ignorância assusta cientistas" (Revista do semanário *Expresso*, 7 de Outubro de 1995, p. 17).

<sup>4</sup> A este respeito, leia-se, no mencionado artigo do jornal *Expresso* (subtítulo "Observar o caso português"(p.17)), o seguinte: "Para a Sociedade Portuguesa de Matemática, "as matérias são infantilizadas e cada vez mais pobres ".

<sup>5</sup> Cf. p.3 do citado artigo inserido no jornal *Público* (subtítulo "Médias preocupantes") quando se faz alusão à compreensão (da leitura) da posologia de um medicamento.

<sup>6</sup> Cf., entre outros, GINSBURG, H.; OPPER, S. - *Piaget's theory of intellectual development*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 2nd ed., 1979, pp. 111 e 155.

<sup>7</sup> O facto de me parecer importante aproximar o trabalho da criança do do cientista leva-me a transcrever a seguinte passagem de H. Sinclair, extraída da Introdução à obra *La production de notations chez le jeune enfant*: "Les différents auteurs de ce livre viennent d'horizons variés mais partagent une perspective psychologique constructiviste et interactionniste, c'est-à-dire l'idée que l'enfant construit ses connaissances en interagissant avec le monde qui l'entoure. Selon la formule profonde et lapidaire de Piaget, l'enfant construit son monde en construisant son intelligence. Une longue tradition associacionniste confond méthodes d'enseignement et processus d'apprentissage de l'enfant ainsi que techniques ou habitudes perceptivo-motrices et compréhension ou compétence. Pourtant, selon la théorie constructiviste, il est essentiel d'étudier l'acquisition des systèmes de notation comme celle d'autres objets de connaissance impliquant les mêmes processus de différenciation et d'intégration, d'abstraction et de généralisation, de conflits et de

régulations (p.13)". (SINCLAIR, H. (ed.) - *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*, Paris, PUF, 1988)

<sup>8</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *Les premiers pas scolaires, Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*, Issy-les-Moulineaux, Editions EAP, 1988.

<sup>9</sup> *Ibidem*, 4<sup>a</sup>.capa.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Relativamente à *leitura compreensão e decifração*, ver GIROLAMI-BOULINIER, A. - *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Paris, Masson, 1984, p. 86.

<sup>12</sup> Cf. Revista *Vida do semanário O Independente* (13 de Outubro de 1995, p. 13).

<sup>13</sup> Por *leitura indirecta*, entendem A. Girolami-Boulinier e Nicole Cohen-Rak "Lecture du groupe de mots proposé par l'enseignant et répété par un élève au hasard". (GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. - *S.O.S. au C.E.S.*, in "Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon", n<sup>o</sup>. 604, III, 1985, p. 11, nota 1) É óbvio que quem diz "enseignant" pode dizer educador no seu sentido mais amplo, incluindo evidentemente os pais.

<sup>14</sup> SINCLAIR-DE-ZWART, H.- *A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory*, in P. ADAMS (ed.) - *Language in thinking*, Harmondsworth, Middlesex, England, Penguin Education, Penguin Books Inc., 1972, p. 364.

<sup>15</sup> A definição de *leitura directa silenciosa* é dada por A. Girolami-Boulinier e Nicole Cohen-Rak da seguinte maneira: "Le groupe de mots, aussitôt lu silencieusement, "d'une seule coulée", peut être, à l'occasion et pour vérification, dit tout haut par un élève qui en réfère à l'enseignant sans plus regarder le texte" (GIROLAMI-BOULINIER, A.; COHEN-RAK, N. - *art.cit.*, 1985, p. 11, nota 2).

<sup>16</sup> Não é pouco frequente ouvir dizer-se que os erros ortográficos já não têm a importância que tinham. Se alguns erros ortográficos não revestem grande importância, outros haverá que merecem uma atenção particular em virtude das suas repercussões em termos linguísticos. Torna-se, por isso, relevante identificar o tipo de erro ortográfico praticado e partir, se for caso disso, para a reeducação adequada. (Ver a este propósito GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1984, p. 127 e segs.)

<sup>17</sup> Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, - 1988, p. 24.

<sup>18</sup> Existem, na verdade, visões pessimistas sobre o futuro do livro - e o que daí decorrerá naturalmente - como a citada na Revista do semanário *Expresso* de 4 de Novembro de 1995 (cf. *O futuro do livro*, p.128) com base no que Sven Birkerts prevê para o final de século, *i.e.*, uma mudança do "tipo de diálogo que tradicionalmente se estabelecia entre o livro e o leitor" e de um modo mais radical um "empobrecimento cultural que resulta do facto de a literatura ter de se subordinar aos constrangimentos dos códigos informáticos". Muito embora o futuro nos traga certamente surpresas, talvez seja mais saudável visionar a situação de uma forma menos pessimista. Não devemos, no entanto, ficar com os braços caídos e esperar sem mais.

<sup>19</sup> Ver nota 1.

<sup>20</sup> Para mais referências relativas à obra de 1993, ver nota 1.

<sup>21</sup> No tocante às datas mencionadas, consultar a nota 1.

<sup>22</sup> Cf. artigo *S.O.S. au C.E.S.* (nota 13).

- 23 Col. Que sais-je? 2717, Paris, PUF, 1993, p.11 e segs.
- 24 *Ibidem*, p. 12.
- 25 Ver, entre outros, GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1984, pp. 21-23.
- 26 Ver GIROLAMI-BOULINIER, A.- *ob.cit.*, 1993, pp. 12-13.
- 27 *Ibidem*, p. 13.
- 28 Diz a autora sobre este assunto : "A ce propos, il est utile d'énoncer les verbes à l'infinitif, tels que les enfants les retrouveront dans les dictionnaires, quand ils sauront s'en servir, et cela leur permettra de recourir à la forme "mère", dès que le verbe sera conjugué dans les phrases" (GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 13).
- 29 *Ibidem*, pp. 14-15.
- 30 *Ibidem*, p. 14.
- 31 Na ausência, agora, das imagens que constituíram o suporte da história.
- 32 Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1988, 4ª. capa e GIROLAMI-BOULINIER, A. - *Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté*, in "Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon", nº. 610, I, 1987, p. 31.
- 33 Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 20 e segs.
- 34 *Ibidem*.
- 35 *Ibidem*, p. 22.
- 36 Ver também no respeitante a esta metodologia PINTO, Maria da Graça L. Castro - *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*, Coleção Linguística 3, Porto, Porto Editora, 1994, p. 45.
- 37 Não está ainda em causa, neste momento, o domínio do nome da função. A criança limita-se a colocar o dedo, no quadro das funções, sobre o símbolo que corresponde ao termo da frase que vai identificando, sem o pronunciar. (Cf. *ibidem*, p. 46.)
- 38 Relativamente a esta temática ver GINSBURG, H.; OPPER, S. - *ob.cit.*, 1979, p. 131 e segs. e PIAGET, J.; INHELDER, B. - *La psychologie de l'enfant*, Col. Que sais-je? 369, Paris, PUF, 1966 (ed. consultada: 6ª., 1975, p. 80).
- 39 Ver PIAGET, J. - *Six études de Psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, S.A., 1964, pp. 77-78, no que toca à resolução de problemas, em pleno pensamento concreto, por meio da manipulação de objectos ou por meio de enunciados verbais.
- 40 Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1984, p. 21 e segs. e GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 78.
- 41 Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 63.
- 42 *Ibidem*, p. 63.
- 43 *Ibidem*, p. 64.
- 44 *Ibidem*, Cap. IV, p. 95 e segs.
- 45 *ibidem*, p. 101 e GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1978 (ed. consultada: 1974, p. 146 e segs.).
- 46 A relação de *oposição* obriga a um trabalho mental suplementar que implica a negação do segundo acontecimento (GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 101).
- 47 Cf. este género de exercício com o que se pode praticar, a nível proposicional, com o *grupo* na teoria de Piaget (PIAGET, J.; INHELDER, B. - *ob.cit.*, 1966 (ed. consultada: 1975, pp. 110-111).
- 48 Cf. GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1993, p. 102.

<sup>49</sup> Para uma leitura mais aprofundada desta problemática, consultar GIROLAMI-BOULINIER, A. - *ob. cit.*, 1989, pp. 45-47 e 73-78. Ver ainda PINTO, Maria da Graça L. Castro - *ob. cit.*, 1994, pp. 64-68.

<sup>50</sup> Cf. PINTO, Maria da Graça L. Castro - *ob. cit.*, 1994.

Agradecimentos: Aos Drs. Raúl Ribeiro de Almeida e João Veloso, o meu reconhecimento pela leitura comentada da versão manuscrita deste trabalho.