

A CÓPIA E O DITADO NUMA ABORDAGEM MULTISSENSÓRIA E MULTICOGNITIVA

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto³¹

Introdução

É legítimo iniciar esta Introdução com a referência a duas personalidades que inspiraram a abordagem adotada neste capítulo e que assim contribuíram para fornecer à sua autora a possibilidade de manter um olhar abrangente do ponto de vista sensorial e cognitivo em tarefas associadas à escrita em fases iniciais. São essas autoridades Andrée Girolami-Boulinier e Edward Odisho que, trabalhando em áreas e populações distintas, se aproximam nos seus métodos e merecem sem rodeios uma palavra de admiração e também de agradecimento pela abertura de horizontes que seguramente propiciaram a todos os seus leitores e discípulos. A leitura dos escritos de ambos aqui oferecida depende inteiramente das lentes da autora do presente capítulo. Além disso, são ainda da sua inteira responsabilidade ilações retiradas das obras consultadas que se possam afastar das intenções originais, mas

³¹ Universidade do Porto. E-mail: mglepinto@gmail.com

que encontram justificativa na sua formação psicolinguística, que finalmente não se distancia do ponto de partida e pode inclusive sustentar com mais solidez os tópicos em análise.

Visa assim este texto revisitar duas atividades escolares que costumavam ser, ignoro se ainda continuam a ser com a mesma frequência, de prática usual especialmente nos primeiros anos de escolaridade – a cópia e o ditado -, embora, porventura, não tenham sido sempre exploradas tirando partido de grande parte das potencialidades sensoriais e cognitivas da criança. Excluído o recurso a esse potencial e ao que ele demanda de trabalho voluntário, consciente e esforçado, resultam desempenhos com falhas que, por certo, se arrastarão no tempo ao arrepio do ritmo que a Escola impõe de ano para ano em consonância com os programas escolares e com o desenvolvimento da criança.

A abordagem adotada neste capítulo, se bem que à primeira vista possa parecer que contempla unicamente a ortografia, uma vez que se mencionam a cópia e o ditado, numa época em que os erros ortográficos já possam não assumir o papel que lhes era conferido, não se lhe circunscreve. Importa reter que esta abordagem, mediada pela leitura, objetiva sobretudo uma aproximação à linguagem muito mais ampla, compaginável com o que esta representa.

A cópia não pode, pois, ser escrava, terminologia usada em determinados quadros do foro da patologia da linguagem, e do ditado não devem atonar interferências de um léxico mental deturpado que a criança detenha por variados motivos na configuração ortográfica própria do material escrito convencional. Em socorro destas duas

tendências podem ser ativadas técnicas de leitura que, congregando atividades cognitivas de uma exigência mais elevada, concorrerão para uma resposta capaz de viabilizar uma manipulação intelectualmente mais laboriosa da escrita em benefício de quem a pratica.

Um leitor alertado para o que representa uma cópia mais ou menos escrava, automática, sem esforço, e que tenha lido o livro “1984” de George Orwell poderá facilmente comparar esse modo de copiar com uma das atuações face à escrita presente na passagem do referido livro quando o protagonista, Winston, coteja o custo, inclusive de índole gráfica, do arranque penoso da escrita do seu diário com o automatismo, carregado de furor instintivo, com que lhe sai em série, cobrindo impetuosamente e sem qualquer programação uma meia página de papel, a palavra de ordem “Abaixo o Grande Irmão”: formulação encontrada para traduzir a sua ira contra essa figura (Orwell, s/d, p. 24).

O contraste entre o ato voluntário inerente à escrita do diário e o ato automático/escravo/espontâneo que acompanha a escrita reiterada da palavra de ordem citada torna-se evidente nos fragmentos que se passam a transcrever. No que se reporta ao diário, lê-se:

Para quem, ocorreu-lhe perguntar-se de repente, estava escrevendo aquele diário? [...] Como fazer para comunicar-se com o futuro? [...] Ficou sentado por algum tempo contemplando estupidamente o papel. [...] Estranho, parecia não apenas ter perdido a capacidade de se expressar, como inclusive ter esquecido o que originalmente pretendia dizer. [...] Só estava consciente da página vazia diante dele [...] De repente, começou a escrever de puro pânico, percebendo apenas de modo impreciso o que ia anotando. Sua letra miúda, infantil, se espalhava pela página em linhas incertas, abandonando

primeiro as maiúsculas, depois, até mesmo, os pontos finais (Orwell, s/d, pp. 14 e 15 de 384).

Já relativamente à escrita repetida sob forma de lista na vertical da palavra de ordem apontada, o procedimento é totalmente diferente:

Seus olhos voltaram a fitar a página. Constatou que durante o tempo (p. 23) em que ficara ali sentado sentindo-se desamparado continuara a escrever, como numa ação automática. E já não era a letra retraída e desajeitada de antes. A pena deslizara voluptuosamente pelo papel macio grafando em letras de forma graúdas e nítidas: ABAIXO O GRANDE IRMÃO [...] vezes sem fim, enchendo metade de uma página (Orwell, s/d, pp. 23 e 24 de 384).

De realçar nesta oportunidade a estranheza que Winston sente ao dar-se conta de que continuara a escrever, mas desta feita automaticamente, sem o apelo normal à consciência que se verifica na escrita. O seu ato de escrita atingiu uma ausência tal de força mental que mal se apercebera do que tinha até ali sido registado num impulso tal que o levara a repetir a palavra de ordem um número de vezes impensado. E prosseguiria com certeza esse movimento involuntário, enchendo mais e mais a página do dito papel macio, se não tivesse sido intercetado por qualquer voz saída de si mesmo ou provinda do exterior. A própria letra se tinha transfigurado, não revelando agora o formato e a disposição da detalhada no quadro da escrita do diário, uma escrita que lhe instava atos muito ponderados, esforçados e voluntários.

As reações de Winston face à escrita do diário e da palavra de ordem podem aparentemente fazer pensar que nada têm a ver com o que se entenderá num primeiro elã por cópia. Pois bem, não será tanto

assim, se equipararmos uma cópia que requeira uma abordagem multicognitiva – a denominada cópia diferida posto que não é direta – análoga à que requer a escrita do diário de Winston, com a escrita da palavra de ordem por ele registada em série, similar à escrita de uma cópia afim de uma reprodução automática, escrava, que não exige a quem a pratica grande empenho intelectual. Pelo contrário, de quem a executa reivindicará pouco mais do que um ato motor.

O paralelo entre a cópia que as crianças são solicitadas a executar e as passagens extraídas da obra de Orwell (s/d) faz-nos então questionar o papel da necessidade de um envolvimento cognitivo, mesmo multicognitivo, quando a criança é chamada a fazer cópias para melhorar a sua ortografia.

Será que, no intento de se obterem produções escritas sem erros ortográficos, basta colocar à frente de uma criança um texto ou uma palavra que lhe tenham oferecido dificuldades e pedir-lhe que escreva um ou outro de modo iterado?

A passagem que se segue contribui para ajudar a responder à pergunta deixada em aberto no parágrafo anterior, designadamente à cópia de um texto.

Há uns anos a autora deste capítulo teve de se deslocar a uma escola primária porque necessitava de falar com o diretor do agrupamento a que pertencia esse estabelecimento de ensino. Enquanto esperava na sala de professores, um espaço convertido, tudo levava a crer, numa sala multiusos em virtude do número de pessoas que nela se encontravam e das atividades nela praticadas, verificou que, no meio de tanta animação/agitação, se encontrava também uma criança a copiar

um texto. Se a presença desta aluna nesta sala e o que era visível que estava a fazer decorriam de algum comportamento menos recomendável em sala de aula, o seu ar satisfeito e cheio de vivacidade não denunciava qualquer relutância em relação ao que lhe tinha sido imposto. Na verdade, ela passava o tempo entre a escrita de umas palavras e a saída da sala, num vaivém sem sentido que aparentemente lhe agradava. Quem a observasse lá a via voltar à sala, sentar-se de esguelha na extremidade de uma cadeira e, meia deitada sobre uma mesa, escrever à pressa umas palavras, na ânsia de se ausentar de novo a fim de assistir a algo que se passaria no exterior da sala. E, neste corrupto feito de entradas e saídas, lá ia copiando, bem à sua maneira e sem um aproveitamento vislumbrável, o que a professora lhe teria dado como tarefa realizar. À pergunta que lhe foi colocada se estava a fazer uma cópia, a resposta foi tudo menos verbal. Resumiu-se antes a um olhar indiferente. Revela-se mais do que evidente que não pode ser por esta via que alguém possa vir a obter resultados de interesse para o progresso ortográfico de qualquer criança.

Certo é que não se sabe se esta criança cometia erros de ortografia e lhe tinha sido prescrito, para o efeito, o que era dado observar a qualquer um dos presentes na sala onde ela se encontrava ou se estava simplesmente a cumprir um dever imposto para lhe ocupar o tempo, em guisa de advertência.

Nas circunstâncias, vem à mente de qualquer pessoa que tenha tido a sorte de conviver com Andrée Girolami-Boulinier as suas sábias palavras acerca de como reeducar qualquer criança no campo da linguagem oral ou escrita. No seu entendimento, para que uma

reeducação resulte bem tem de ter a anuência de quem dela necessita, por mais nova que seja, e ser praticada num clima misto de vontade de trabalhar e de descontração, com instrumentos que não lhe lembrem o insucesso e num espaço convidativo, sossegado e não coincidente com o local onde habitualmente se geram os desvios.

A lição que emana do parágrafo anterior com origem no modo de atuar de uma grande especialista convida quem está ao serviço da educação da criança a encarar a sua atividade com muita perspicácia. O que ensinar anda a par, quando não num segundo plano, do como fazê-lo. Qualquer incumbência por mais insignificante que possa parecer deve conferir a quem a executa estatuto e dignidade. Há que testar por consequência uma capacidade de trabalhar com a criança que faça ressaltar dedicação e que se socorra de uma abordagem que se ousaria denominar “inteligente”, tirando partido acima de tudo das conotações positivas que o termo possa ter.

Ante o exposto, a cópia, um dos temas deste capítulo, não pode tornar-se uma mera reprodução da mancha gráfica das palavras e também não pode ser realizada num estilo mais ou menos leviano. A cópia tem de pôr à prova atividades cognitivas, socorrendo-se de técnicas de leitura ajustadas à sua prática, que deve ser, nas primeiras etapas da sua concretização, coadjuvada, de preferência, por uma pessoa mais idónea.

É disso que se tratará neste texto, na esperança de que se veja, quer na cópia quer no ditado, um trabalho digno de uma atenção particular e conducente às finalidades que se auguram. Considerados no ângulo multissensorial e multicognitivo, perspectiva que se enseja

difundir neste capítulo, pode dizer-se que cópia e ditado se podem tornar um ofício nobre por força do que demandam psicolinguisticamente a quem os exerce.

1 As exigências de uma cópia que se afirme pelo esforço intelectual

Atribuir à cópia uma exigência talvez ignorada por muitos que a recomendam ou prescrevem aos seus alunos no âmbito das rotinas escolares motiva que lhe seja destinada uma designação mais rigorosa, escorada numa abordagem multissensorial e multicognitiva, a saber: cópia diferida.

A cópia diferida supera em muito a cópia direta e esse diferencial qualitativo só pode significar uma mais-valia para quem a efetuar. A mais-valia da cópia diferida comporta no plano cognitivo um maior investimento da atenção para que se lhe sigam uma percepção exata do modelo, bem como a sua escrupulosa retenção, com o objetivo de se obter a reprodução perfeita do modelo na sua ausência. O papel da memória na retenção do modelo gráfico após a sua percepção visual e também auditiva, a fim de que seja reproduzido com correção depois de ter sido ocultado, não é pois de somenos relevo, dado que lhe passam a ser reclamados tanto o armazenamento da informação, como o cumprimento da sua organização apoiada em correspondências baseadas num código grafofonológico, nem sempre isomórficas, que têm de ser aprendidas no início da alfabetização (Scliar-Cabral, 2016; Pinto, 2017). Só a memória, no seu labor de retenção e organização do

material que lhe confere a sua razão de ser, possibilita a reprodução do modelo de forma perfeita quando o que lhe chegou, graças a uma atenção intensamente acionada, por via da memória sensorial icônica e/ou ecoica, não sofreu interferências que deturpem a coincidência entre o grupo de sentido que serviu de entrada e a sua reprodução final. Percepção, retenção e reprodução, na ordem acabada de ser enunciada, correspondem assim a uma tríade inseparável cuja ordem deve ser seguida por quem pratique a cópia diferida (Girolami-Boulinier, 1988; 1993).

Note-se que se fez referência a “grupo de sentido” (Girolami-Boulinier, 1993) e não a palavras soltas, conquanto possam ocorrer palavras soltas que correspondam a grupos de sentido. Na frase “Ler enriquece o vocabulário”, “Ler” é um grupo de sentido e também “enriquece”, mas já não “vocabulário”. A frase toda “Ler enriquece o vocabulário” é um grupo de sentido, bem como são grupos de sentido na frase em causa “Ler”, “enriquece” e ainda “o vocabulário” ou “Ler” e “enriquece o vocabulário”. Os grupos de sentido destacados na frase e que devem ser respeitados por quem lê, em função da sua capacidade de retenção, mais não fazem do que espelhar o modo como se fala, já que só conferindo destaque aos grupos de sentido, em estrita obediência à natureza morfológica e função sintática dos elementos/termos que integram a frase (Pinto, 2017, pp. 66 e 67), se tem a garantia de que será compreendido o que se aspira transmitir e de que o emissor/leitor também consegue seguir a organização da mensagem à medida que a processa/lê. A dimensão dos grupos de sentido, dependendo naturalmente da sua expansão sobretudo no que concerne aos grupos-

nome (Pinto, 2017, p. 68), também fica condicionada à capacidade de retenção da criança e conseqüente idade, justificando essas variáveis que se lhe requeiram para reprodução diferida grupos de sentido mais ou menos longos. O uso da expressão “grupo de sentido” convida a que se repense a ideia de que com a repetição escrita de uma única palavra que a criança terá escrito incorretamente num primeiro momento se alcançará o sucesso pretendido. Será que escrever não sei quantas vezes a mesma palavra leva a que a criança a passe a saber escrever corretamente? Para a resposta ser afirmativa seria preciso ter a certeza de que essa palavra corresponde a um grupo de sentido, o que nem sempre acontece, e que a criança o fez ensaiando a correspondência correta entre a imagem gráfica/visual da palavra que está a copiar e a correspondente imagem auditiva. Ou seja: seria preciso que a criança conseguisse, após essa percepção multissensorial, reproduzir corretamente a palavra na ausência do modelo, depois de a ter retido em conformidade com a percepção das respectivas imagens, apoiada num procedimento multicognitivo.

Admitindo com convicção que palavras soltas não são linguagem, como aponta nessa direção Paradis (2007), convém que não se peçam à criança deveres que lhe deem da linguagem uma visão artificial, mas sim trabalhos que a ajudem a ter da linguagem uma visão o mais próxima possível do que ela é na realidade, motivo pelo qual se insiste nos grupos de sentido.

2 O papel da leitura ajustada à prática da cópia diferida

Posto isto, a cópia diferida é bem mais exigente do que uma cópia direta, escrava, próxima do desenho de um modelo, e não pode ser realizada sem se valer de uma outra atividade basilar na alfabetização: a leitura. À partida, parece estranho mencionar a leitura, porque, excluindo situações patológicas ou os copistas a quem só era exigido o desenho do modelo, não se imagina que seja possível copiar sem ler previamente o que se copia. Todavia, com esta nota sobre a leitura, não se objetiva aludir a uma leitura qualquer. Em mente está uma leitura que se apoie na abordagem multicognitiva e multissensorial que figura no título deste texto.

Se uma criança para falar precisa de estar exposta a uma língua ou a mais do que uma se vier a ser bilingue simultânea, ou seja, a “modelos explícitos e precisos”, como nota e bem Sinclair (1974, p. 4), não se deve esperar que uma criança escreva corretamente sem nunca ter visto escritas palavras que lhe estão a ser propostas para escrever sob a forma de ditado, por exemplo. Impõe-se pensar que há crianças que podem estar rodeadas de modos de falar que as façam perceber e reter imagens auditivas de palavras que necessitem de ser corrigidas quando está em causa a sua transcrição escrita, sobretudo tendo em conta a maior ou menor opacidade ortográfica associada a cada língua (Grabe, 2009). Ora, se ninguém retificar imagens auditivas responsáveis por conversões em imagens gráficas incorretas, só mesmo a leitura, de preferência em voz alta e sob supervisão, virá em defesa

dessas crianças no sentido de rever essas imagens auditivas deturpadas por confronto com as imagens visuais/gráficas que lhes correspondem.

Atente-se, neste momento, na diferença que pode existir entre as imagens acústicas/auditivas, quantas vezes adulteradas, com que a criança possa deparar na fala que lhe é dada ouvir no seu cotidiano e as imagens acústicas/auditivas que a escola lhe vai requerer e que ela terá de saber relacionar com as imagens visuais/gráficas das palavras correspondentes que encontrará quando entrar no mundo da escrita. Não serão, no entanto, em número despidendo os ambientes em que a linguagem de casa e a da escola diferem, não só no atinente ao que evidenciam de imagens sonoras deturpadas, mas também em relação à pobreza de vocabulário e de estruturas sintáticas.

Não tendo ninguém nos respetivos meios que proceda à correção de um falar com corruptelas ou deformações, como se deverá lidar com uma criança que ainda não saiba ler, uma vez que ficou dito que a escrita seria a modalidade de uso da língua que teria de ser adotado para operar os necessários ajustes às imagens auditivas advindas de produções com anomalias?

Mais: como sensibilizar uma criança que ainda não saiba ler para a importância de apoiar a sua leitura em grupos de sentido, de várias dimensões, que a farão entender melhor o que vier posteriormente a ler sozinha na medida em que passa a aproximar-se da forma como flui a fala a que ela já está habituada, e que a prepararão para uma maneira de falar mais rica em vocabulário e em diversidade de estruturas sintáticas, concorrendo ainda para uma articulação correta e – algo crucial – para uma leitura que se afaste da soletração?

2.1 A leitura indireta

A resposta reside em usar a leitura indireta, uma leitura mediada por terceiros e que a criança reproduz depois de o mediador ter acabado de ler respeitando sempre grupos de sentido no intuito de a compreensão não ser posta em causa (Girolami-Boulinier, 1993, Pinto, 2017). A leitura intitula-se indireta precisamente porque a criança não lê diretamente. Alguém lê primeiro um texto qualquer por grupos de sentido, conforme já foi assinalado anteriormente, e, após a leitura de cada grupo de sentido, a criança tem de o reproduzir na ordem em que foi emitido e com a maior precisão possível. A criança não pode nunca tentar reproduzir o que lhe está a ser proposto antes de quem está a ler ter terminado cada grupo de sentido que lhe está a apresentar. Depois de cada grupo de sentido ter sido lido e reproduzido, segue-se o seguinte, obedecendo ao mesmo procedimento.

Na senda do aduzido, é uma leitura que requer um esforço multicognitivo por parte da criança que a pratica, visto que reivindica: 1) uma atenção desdobrada do que lhe estão a ler para que a percepção auditiva/acústica seja correta; 2) uma boa capacidade de retenção sem intromissão de qualquer imagem auditiva armazenada que não corresponda ao modelo apresentado e que exista no léxico mental da criança canalizada pela linguagem com que está familiarizada; 3) uma reprodução precisa do que ouviu.

Consequentemente, é uma técnica de leitura que reclama à criança muito do ponto de vista cognitivo, mormente da atenção, porta

de entrada para a percepção e para a retenção, atividades cognitivas indispensáveis à esperada reprodução do modelo depois de ter sido proposto, devendo, por isso, ser praticada com conta, peso e medida, ainda que com regularidade. Esta técnica pode mesmo ser praticada por mais do que uma criança. Pode ser exercida, numa turma, por exemplo, o que não anula, porém, a aplicação cognitiva versada em consequência de cada uma das crianças não saber a quem se dirige a professora para a reprodução do próximo grupo de sentido e ter de estar, por conseguinte, muito atenta ao grupo de sentido que será emitido e ao sinal que parte da professora para indicar quem vai reproduzir. Ressalta desta técnica de leitura a possibilidade de a criança comparar e contrastar imagens auditivas/acústicas que lhe sejam familiares com as desejadas e evoluir assim no domínio da sua língua.

A referência já no título à abordagem multissensorial e multicognitiva, que Odisho (2007) usou para o ensino da pronúncia em línguas estrangeiras, apesar de não ocorrer de modo explícito nas publicações de Girolami-Boulinier (1993), sente-se bem presente na obra desta autora. A conjugação dos vários sentidos e das várias atividades cognitivas na leitura, para já indireta, pode considerar-se um trunfo ao serviço da entrada e vivência no mundo da escrita que muito se deve à sensibilidade tão singular e única que Andrée Girolami-Boulinier manifestava quando reeducava a linguagem em crianças com problemas. No entanto, deve ver-se também nesta técnica de leitura uma possibilidade de sensibilizar qualquer criança, mal seja possível, para a leitura e para o seu papel como meio de enriquecer a imaginação, de abrir caminho à familiarização com a estrutura de uma história –

material preferencialmente proposto para a leitura nesta população –, de conquistar o mundo através de textos informativos, de nutrir a linguagem, conforme já foi anunciado, com vocabulário e com estruturas frásicas menos correntes nos modelos de fala com que convive e de preparar, por meio de um treino regular, a sua passagem à escrita. No fundo, interessa que a criança faça da leitura um hábito que a acompanhe ao longo da sua existência, dado que constitui um meio insubstituível para granjear uma riqueza literária que só pode mesmo ser alcançada através da perseverança de cada um. É que ninguém pode substituir quem quer que seja nessa caminhada.

Este treino constitui o primeiro passo na direção de uma escrita que se augura despida de fragilidades ortográficas porque o que a criança percebe com acuidade e reproduz com exatidão na ausência do modelo, através da leitura indireta, a sensibiliza para a imagem acústica/auditiva correta de palavras que encontrará mais tarde associadas a uma imagem visual/gráfica que terá a ocasião de ver na escrita quando não precisar de mediador na leitura, ou seja, quando operar essa habilidade diretamente.

Só mesmo através da leitura, que poderá ser a indireta quando a criança ainda não souber ler sozinha, é possível conferir-lhe os meios arrolados acima e corrigir fragilidades verbais. A leitura com todo o seu potencial revela-se uma prática imprescindível desde a mais tenra idade para que, no futuro, se constate uma elevação do nível de letramento e se criem leitores de pleno direito e conseqüentemente verdadeiros cidadãos. O início temporário a que se alude justifica-se com o propósito de que, independentemente do meio a que pertençam as crianças, não

se verifique o indesejado fosso entre o que lhes conferem certos contextos fora da escola e o que a escola lhes propicia e solicita. A vontade de ler tem de principiar precocemente e, se para tal não existir o ambiente propício em casa, caberá à pré-escola o papel de a incutir.

Pais e educadores devem naturalmente cultivar vontade, suscitar interesse e gerar entusiasmo na criança face à leitura posto que sem esses ingredientes nunca se chegará à pedra angular sobre a qual se edifica a motivação para essa atividade e conseqüentemente para a instalação progressiva de um espírito crítico que não se deixe minar por mensagens forjadas para contaminar os incautos, facilmente influenciáveis por qualquer notícia em virtude da falta de conhecimento que detêm.

2.2 A leitura direta “silenciosa” na base da cópia diferida como apoio ao ditado

Os problemas de ortografia surgem quando a criança já escreve e, portanto, quando é minimamente capaz de ler. A eliminação dos erros de ortografia não se serve da leitura indireta, mais apoiada na audição, porque praticada por terceiros no impedimento do próprio por não deter preparação para isso, mas antes da leitura direta (Girolami-Boulinier, 1993; Pinto, 1998), mais respaldada na visualização, praticada pela própria criança, daí a designação direta, porquanto é executada numa altura em que ela se encontra supostamente em condições de a exercer. A leitura direta pode ser silenciosa, quando dessa forma a criança consegue converter mentalmente a imagem visual/gráfica do que está a

ler na sua correspondente imagem acústica/auditiva antes de passar à sua reprodução/transcrição – na ausência do modelo, em diferido – com exatidão. Pode ainda ser mediada pela leitura em voz alta, se quem assiste a criança, pai ou educador, considerar que ainda se torna necessário conferir a conversão entre as duas imagens mencionadas. Essa confirmação por via oral, quando necessário, pode ser complementada com o desenho no ar dos movimentos que correspondem à imagem gráfica do modelo, no intuito de por meio de mais essa imagem, destarte motora, cinestésica, se dar a congregação de diferentes vias/imagens sensoriais do modelo, com o objetivo de fortificar a capacidade de retenção e de garantir uma reprodução/transcrição que não se revista de qualquer hesitação.

A criança, após esta operação multissensorial (Odisho, 2007) de que resulta a cópia diferida, terá a oportunidade de voltar ao texto e confrontar o que escreveu com o modelo para verificar se o que transcreveu corresponde sem qualquer falha ao que reteve do que leu, sempre seguindo grupos de sentido. Por vezes, torna-se também recomendável que a criança siga a delimitação dos grupos de sentido por meio do movimento do dedo por baixo do grupo de sentido que considera que está apta a reter. Revela-se este gesto mais uma forma de quem vigia a atuação da criança poder saber a dimensão do grupo de sentido que a criança pensa que pode memorizar. Em certos casos, há necessidade de corrigir a amplitude do movimento do dedo ou porque o grupo de sentido assinalado se prevê que ultrapasse a capacidade de retenção da criança, fazendo prever a sua improvável reprodução correta, ou porque não coincide com um grupo de sentido.

Esta abordagem multissensorial não só contempla a possibilidade de cobrir vários estilos sensoriais (visual, auditivo e cinestésico/tátil) mas também concorre para uma abordagem multicognitiva sem percalços. Isto dito, permite um reforço da percepção, uma retenção mais facilitada – o que anuncia maior sucesso na realização do proposto –, uma melhor reprodução por via do resgate esperado, e denuncia um maior empenho. Tudo leva a crer que o que se executa com mais tenacidade, com mais trabalho, contanto que operado com interesse e com vontade de vencer, conduz a melhores resultados, uma vez que requisita uma maior dedicação por parte de quem o pratica.

Pretende-se com este capítulo mostrar ao leitor como para se chegar ao clássico ditado muito tem de ser palmilhado, recomendando-se que quem o venha a realizar se atenha anteriormente à prática da cópia diferida, tirando partido de capacidades sensoriais e cognitivas que ajudarão a reverter uma tarefa que possa resultar num desígnio inglório – o ditado – numa outra em que o alvo é por certo atingido: a cópia diferida. Não se duvida que a missão é dura tanto para quem aprende como para quem ensina. Nada, contudo, surte o efeito desejado sem empenhamento. E, neste particular, terá de provir de ambas as partes. Haja, porém, entusiasmo para calcorrear o trajeto com a ideia de que valeu a pena chegar ao porto de abrigo em segurança.

A cópia diferida, por via da leitura direta – silenciosa ou não dependendo das situações – confere ao leitor, para além do que foi elencado no atinente à leitura indireta, o contacto com a pontuação e com a divisão do texto em parágrafos, aspetos da escrita que a própria criança propala como difíceis de gerir.

Esta abordagem multissensorial e multicognitiva tão evidente no que ficou exarado sobre a cópia diferida não exclui a prática do ditado para quem o tiver por uma atividade escolar indispensável. A abordagem apresentada mostra, sem embargo, que o ditado muito lucraria se a sua preparação se baseasse num procedimento como o apontado para a cópia diferida, visto que quem fizer um ditado sem essa operacionalização pode continuar a cometer erros provocados quer por imagens auditivas deturpadas de que é portador passíveis de conduzir a grafias incorretas, quer por palavras que desconhece e que nunca viu escritas. A leitura como mediador é nestas circunstâncias basilar.

Conclusão

Conjugar a leitura com a escrita é louvável em qualquer etapa da vida, mas muito em particular em populações que se encontram numa idade em que de toda a semente lançada se espera a melhor colheita. E é esse público mesmo que está em discussão neste capítulo. A maneira como essa conjugação é feita não é de somenos importância. Apostar num investimento que requeira da criança a atuação de vários sentidos (visão, audição, tato) e de diferentes atividades cognitivas (atenção, percepção, memória, recuperação) contribui sem dúvida para desenvolver a flexibilidade mental e a relação entre as imagens obtidas pelos sentidos acionados com as evidentes repercussões no plano da memória.

Não parece haver dúvidas que existe uma diferença entre um labor efetuado de modo automático, sem grande esforço e

inconscientemente, como sucede na cópia direta, que não reivindica as exigências sensoriais e cognitivas acima enumeradas, à semelhança da espontaneidade com que brota a escrita da palavra de ordem de Winston, e um labor que requeira mais aplicação e um grau mais elevado de consciência, como é disso exemplo a cópia diferida e, no que concerne a Winston, a batalha que trava para redigir o seu diário.

Também suspeitas não restam de que uma tarefa que demanda uma carga cognitiva superior de quem a executa contribui decerto para um desenvolvimento mental que faz adivinhar posteriores progressos mais significativos e a instalação de um maior interesse pela leitura e pela escrita. Fica assim proposta uma abordagem que se augura mais promissora no que respeita a encorajar a criança para entrar no mundo da escrita e para cultivar com entusiasmo um estilo de vida que aumente o seu nível de letramento, enraizando hábitos de leitura e de escrita e rechaçando o nefasto analfabetismo funcional.

Que seja com uma abordagem à cópia e ao ditado deste cariz, mediada pela leitura, que a criança adquira gosto pela leitura e pela escrita: canais excelentes para uma atividade mental profícua e cuja prática favorecerá, é de acreditar, uma reserva cognitiva em idades mais avançadas (ver, entre outros, Pinto, 2012).

Se a leitura alarga horizontes, conquista mundos, implementa o espírito crítico, cultiva a mente, alerta para a desinformação e para quem com a informação almeja manipular o leitor, ela também é um auxiliar precioso para a escrita: o processo verbal que contribui por excelência para a aprendizagem, de acordo com Emig (1977). Na verdade, como salienta a autora, a escrita, ao convocar a mão, o cérebro

e a visão, “mares a uniquely powerful multi-representational mode for learning” (Emig, 1977, p. 125)³². De novo, ressalta a abordagem multissensorial e multicognitiva presentes no título deste capítulo.

Augura-se que a reiterada alusão a essa abordagem ao longo deste texto faça emergir em quem o ler as vantagens desse enfoque e que educadores e pais lhe reconheçam o potencial e o adotem sem parcimônia em benefício das crianças que também devem ajudar a crescer como cidadãos.

Referências

EMIG, J. Writing as a Mode of Learning **College Composition and Communication**, v. 28, n. 2, p. 122-128, 1977.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **Les premiers pas scolaires**. Acquisitions indispensables pour prevenir l'échec scolaire. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP), 1988. 150 p.

GIROLAMI-BOULINIER, A. **L'apprentissage de l'oral et de l'écrit**. Collection “Que sais-je” n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. 128 p.

GRABE, W. **Reading in a second language**. Moving from theory to practice. New York: Cambridge University Press, 2009. 467 p.

³² A tradução que se segue da citação a que se refere esta nota é da inteira responsabilidade da autora deste capítulo: “marca um modo de aprendizagem multi-representacional com um poder único” (Emig, 1977, p. 125).

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

ORWELL. G. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloisa Jan. 9.^a reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, s/d. 348 p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118309/mod_resource/content/1/1984%20-%20George%20Orwell.pdf. Acesso em 21 de junho de 2021.

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

PINTO, M. G. C. **Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita**. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica. Porto: Faculdade de Letras, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017, 136 p.

PINTO, M. G. L. C. The study of language in later life: A contribution to “what psycholinguistics has to offer for the benefit of our global modern world”. In: MININNI, G.; MANUTI, A. (Eds). **Applied Psycholinguistics**. Positive effects and ethical perspectives. Vol. II. Milano: FrancoAngeli, 2012, p. 81-69.

PINTO, M. G. L. C. **Saber viver a linguagem**. Um desafio aos problemas de literacia. Coleção Linguística Porto Editora 11. Porto: Porto Editora, 1998. 272 p.

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

SINCLAIR, H. J. L’acquisition du langage du point de vue Piagetien. **Folia Phoniatica**, v. 26, p. 1-12, 1974.