

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA  
UM OLHAR SOBRE FORMAS  
DE PRÉ-LEITURA  
E PRÉ-ESCRITA CONTEMPLADAS PELO CALE**

*Maria da Graça Castro Pinto  
João Veloso*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
*Laboratório de Fonética e de Psicolinguística Aplicada*  
Centro de Linguística da Universidade do Porto  
27 de Junho de 2006

## Nota prévia

A convite da Direcção da Associação Portuguesa de Linguística, na pessoa da Professora Doutora Fátima Oliveira, fui convidada a participar na Mostra de Linguística que decorreu na Reitoria da Universidade de Lisboa nos dias 26 e 27 de Junho de 2006.

Na sequência desse convite, apresentei, com a colaboração de João Veloso, da FLUP, uma comunicação intitulada “Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo *CALE*”, cujo objectivo principal foi apresentar a tradução e adaptação em língua portuguesa da bateria de testes *CALE – Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l’Ecriture*, de autoria de Andrée Girolami e originalmente publicada (em língua francesa) pelas Editions du Papyrus (Montreuil, 2001). Tal tradução/adaptação fica, a partir de agora, disponível a todo o público interessado, em edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (GIROLAMI, Andrée. 2006. *Controle das Aptidões para a Leitura e a Escrita. CALE*. Tradução e adaptação: Maria da Graça Castro Pinto, João Veloso. Introdução: Maria da Graça Castro Pinto. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Colecção CAPFLUP, Nº 02. ISBN 13: 978-972-8932-13-8).

De acordo com as indicações recebidas aquando do referido convite, o objectivo desta iniciativa da APL consistia em mostrar a um público mais vasto a importância de conhecimentos de Linguística em actividades ligadas à prática em diversos domínios.

Nessa apresentação, quis-se então mostrar como o domínio de conhecimentos de ordem linguística, a vários níveis, se revestia de importância em termos da aplicação e análise do *CALE*, bem como de uma ulterior intervenção que venha a revelar-se necessária.

A apresentação deste trabalho assentou em dois suportes complementares: um suporte multimédia em formato *Powerpoint* e uma publicação distribuída a todos os participantes. Achou-se por bem a opção por essa complementaridade, uma vez que o *CALE* requer uma contextualização teórica e familiarização com os métodos e as técnicas que lhe estão subjacentes.

Em virtude de a apresentação multimédia contar com desempenhos gravados, sem os quais o restante material não faz sentido, por razões de ordem ética é fornecida unicamente, neste CD-ROM, a publicação distribuída na Mostra. A mesma é aqui reproduzida na íntegra. Este texto afigura-se-me também de grande utilidade em virtude da informação teórica nele contida, imprescindível para quem se encontrar interessado em aplicar o *CALE*.

Porto, 21 de Julho de 2006

Maria da Graça Castro Pinto  
[mgraca@letras.up.pt](mailto:mgraca@letras.up.pt)

# **APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA**

**UM OLHAR  
SOBRE FORMAS  
DE PRÉ-LEITURA  
E PRÉ-ESCRITA  
CONTEMPLADAS  
PELO CALE**

*Maria da Graça Castro Pinto  
João Veloso*

PORTO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
*Laboratório de Fonética e de Psicolinguística Aplicada*  
Centro de Linguística da Universidade do Porto

2006

*Esta edição contou com a participação financeira do  
CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO  
Unidade de I&D da FCT nº 22/94*

**FICHA TÉCNICA**

*Título: Aprendizagem da leitura e da escrita: um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE*

Autores: Maria da Graça Castro Pinto, João Veloso

Editores: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto

Impressão e Acabamentos: NORCÓPIA/OFICINA GRÁFICA DA FLUP

ISBN 10: 972-8932-14-6

ISBN 13: 978-972-8932-14-5

1ª tiragem: Junho de 2006, 60 exemplares

2ª tiragem: Julho de 2006, 60 exemplares

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA:  
UM OLHAR SOBRE FORMAS DE PRÉ-LEITURA E PRÉ-ESCRITA  
CONTEMPLADAS PELO CALE

Maria da Graça Castro Pinto  
João Veloso  
*Faculdade de Letras da Universidade do Porto* \*

### **Introdução**

Para avaliar as aptidões da criança no fim da pré-primária e no fim do 1.º ano da escolaridade obrigatória no tocante à leitura e à escrita, Andrée Girolami[-Boulinier] (1982, 2001) concebeu uma bateria de testes designada por CALE, ou seja, as iniciais de *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture*.

Esta bateria de testes, cuja tradução e adaptação ao português se encontra disponível a partir de agora (Girolami 2006) com o título *Controle das Aptidões para a Leitura e para a Escrita*, destina-se a avaliar a capacidade que a criança apresenta de reproduzir, depois de ter percecionado, compreendido e retido, material verbal de extensão e complexidade crescentes, bem como material não-verbal, em obediência a uma “correspondência esquerda-direita/antes-depois, a uma habilidade motora dos órgãos fonadores e da mão utilizada, a partir do estabelecimento da lateralidade” (Girolami 2001: 9/2006: 4). Em síntese, como a autora refere, o CALE vai permitir avaliar a “percepção e realização, retenção, simbolização, a partir de uma pré-leitura, de uma pré-escrita e de uma pré-linguagem escrita” (Girolami 2001: 9/2006: 4)<sup>1</sup>.

Porque se nos afigura que, numa boa prática da linguagem escrita, quer sob a forma de leitura, quer sob a forma de escrita, não pode ser ignorado o particular envolvimento de diferentes aspectos de ordem linguística, quem aplicar este instrumento – de educadores e professores a terapeutas da fala ou linguistas (clínicos) – deve possuir conhecimentos de linguística ou estar sensibilizado para eles, para além de ter em devida atenção e respeitar na íntegra as instruções que acompanham o CALE.

---

\* Toda a correspondência deve ser endereçada à primeira autora: Professora Doutora Maria da Graça Castro Pinto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Via Panorâmica, s/n. 4150-564 Porto. Portugal. E-mail: mgraca@letras.up.pt.

<sup>1</sup> Ao longo do presente texto, as citações de diversas passagens da obra de Andrée Girolami-Boulinier ocorrerão em tradução portuguesa da responsabilidade da primeira autora deste trabalho.

Quer isto dizer que a posse de conhecimentos de fonética e fonologia, de morfologia e sintaxe, de léxico e de análise textual – níveis linguísticos contemplados pelo CALE – contribui inevitavelmente para um melhor entendimento do objectivo das provas em causa, para uma apreciação mais científica dos resultados obtidos e ainda para o adequado acompanhamento ulterior da criança em função dos desempenhos encontrados.

Quando aplicado na íntegra, o CALE destina-se a crianças que se encontrem no fim da pré-primária e no fim do 1.º ano de escolaridade obrigatória. No caso da prova que tem em vista a narração de uma história representada num suporte pictórico (Teste 5; ver Imagem 1), esta também é aplicada às crianças do fim do 2.º ano de escolaridade. Na verdade, de acordo com a metodologia proposta por A. Girolami-Boulinier, é só a partir deste nível de escolaridade que se pede à criança que narre por escrito a história referente ao Teste 5, para além de ela também o ter de fazer sob forma oral. Justifica-se, de facto, que a narração escrita só seja solicitada no fim do 2.º ano de escolaridade obrigatória porque até então a tarefa da escrita pode requerer demasiado da criança em termos de soletração e de grafia<sup>2</sup> – actividades que lhe poderão sobrecarregar demasiado a sua memória de trabalho –, fazendo remeter para um segundo plano a actividade que nos interessa de facto avaliar, i.e., a narração por escrito da história. Convém assim que a criança já não se encontre demasiado “sobrecarregada” com esses processos integrantes da escrita – soletração e grafia –, os quais nessa altura já se devem ter tornado automatismos permitindo que ela se possa vir a ocupar sobretudo da escrita propriamente dita (cf. Reece & Cumming 1996: 363). Não queremos com isto dizer que, no 2.º ano de escolaridade, a criança já não comete erros de ortografia. Queremos antes dizer que já não se encontra tão envolvida pelo que lhe exigem a operação de conversão fonema-grafema e o desenho correcto das letras.

Deve mesmo acrescentar-se que a escrita representa uma tarefa pesada para a criança, inibitória em muitas circunstâncias, e que, como tal, só lhe devia ser solicitada quando ela já se sente menos constrangida pelas exigências de nível inferior inerentes a esta actividade (ver também a este propósito Reece & Cumming 1996: 363)<sup>3</sup>. Importa

---

<sup>2</sup> Neste texto, “grafia” corresponde ao inglês “*handwriting*”, i.e, designa o exercício motor associado ao acto de escrita manual. Exclui-se desta acepção qualquer julgamento de valor ou apreciação estética sobre a “perfeição” do resultado desta prática, normalmente associados ao termo “caligrafia”. Ver, a este propósito, Pinto (1998: 197 e segs.).

<sup>3</sup> Assiste-se hoje, graças às novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), a uma utilização da comunicação por escrito que nos faz questionar se não iremos deparar no futuro com atitudes mais

ainda realçar o que a criança deste nível de escolaridade é capaz de transpor para a escrita em função das actividades mentais que a tarefa requer. Será que nesta altura a escrita, enquanto uma das modalidades de uso da língua, difere muito da fala, a outra modalidade desse uso (ver Marcuschi 2001: 25)? Fará sentido referir neste momento a distinção entre uma escrita em que está preferencialmente em causa um processo de “knowledge telling” – própria dos principiantes – e uma escrita em que já se recorre a um processo de “knowledge transformation”, usado pelos que manifestam proficiência na escrita? (Ver: Bereiter *et alii* 1988: 262 e segs.; Reece & Cumming 1996: 362.) Por outras palavras, será que se deve esperar uma grande diferença entre uma narrativa oral e uma narrativa escrita a este nível de escolaridade?

### **A fala e a linguagem à luz do CALE**

Em relação à fala e à linguagem, torna-se de toda a relevância destacar a forma como o CALE avalia:

#### **I. A repetição de *monossílabos com sentido, monossílabos sem sentido e não-palavras polissílabas.***

Para este efeito, pede-se à criança que repita cada um dos itens propostos depois de o ter ouvido com atenção. Estes itens incluem monossílabos (com sentido e sem sentido) e não-palavras polissílabas.

Exemplos:

Monossílabos com sentido: *mel* [mɛɫ]

Monossílabos sem sentido: *vub* [vub]

Não-palavras polissílabas: *nuroli* [nuro'li]

No caso dos monossílabos com sentido (i.e., verdadeiras palavras monossilábicas da língua), os segmentos fonológicos ocorrem nas diversas posições silábicas em que a fonologia do português os admite, estando nomeadamente contemplados os *clusters* consonânticos admitidos em posição de ataque ramificado.

---

desinibidas por parte da criança em relação à prática da escrita. Acresce que a escrita mediada pelas TIC apresenta uma característica ausente das modalidades clássicas de escrita, a saber, a interactividade.

Já relativamente aos monossílabos sem sentido e às não-palavras polissilábicas, este material obedece a propriedades fonotáticas distintas. Os primeiros incluem quer monossílabos inexistentes enquanto palavras do português mas que respeitam as restrições fonotáticas da língua (em coda silábica, por exemplo, encontram-se somente realizações de /L R S/), quer monossílabos que, por violarem restrições como as referidas, nunca poderiam corresponder a palavras do português. Diversamente, as não-palavras polissílabas realizam cadeias sonoras que poderiam constituir palavras portuguesas, dado que respeitam todas as regras fonotáticas da fonologia desta língua.

Olhando a todos os itens que fazem parte deste material, verifica-se que todas as classes naturais presentes no inventário segmental da língua e todas as possibilidades de combinação fonotática admitidas pela sua fonologia encontram representação nas cadeias sonoras cuja repetição é pedida à criança.

O modo como a criança articula ou coarticula os itens que lhe são apresentados vai então permitir observar até que ponto ela apresenta uma (co)articulação correcta dos sons ou revela, de acordo com Girolami-Boulinier (1982: 10) e a terminologia seguida pela própria autora (ver também Pinto 2006):

- omissões no início, no interior ou no fim de grupos fónicos (com a possibilidade de ocorrência de fins caducos ou grupos simplificados);
- adjunções devidas ou não à influência de um fonema vizinho;
- troca ou substituição de fonemas de forma sistemática ou aleatória;
- confusão de fonemas com sonoridades muito próximas ou com traços em comum;
- alterações na ordem de emissão de fonemas ou sílabas;
- repetições, hesitações, atropelos iniciais ou rupturas no decurso da emissão de fala;
- e formas contraídas abusivas ou adjunções.

A diversificação das condições lexicais e fonotáticas a que obedece o material destes testes – isto é, a sua repartição entre palavras e não-palavras (monossilábicas e polissilábicas) e, nestas últimas, entre não-palavras que respeitam as regras fonotáticas e as que não as respeitam – permitir-nos-á porventura verificar nas reproduções do material apresentado a interferência de diversas causas.

Por um lado, se se verificasse uma sistemática reprodução exacta dos modelos apresentados – independentemente de eles constituírem ou não palavras da língua e de apresentarem ou não estruturas fonológicas bem-formadas de acordo com a fonotaxe – poderíamos estar em presença ou de crianças que respondem ao que se lhes pede porque entendem a tarefa ou face a crianças que se encontram ainda muito dependentes de um processamento em que não são activadas as componentes ligadas ao conhecimento fonológico (tais como o conhecimento das regras fonotácticas). Por outro lado, se a criança apresentar uma correcta reprodução das verdadeiras palavras e, nas outras – principalmente naquelas que violam as restrições fonotácticas –, aplicar estratégias de “regularização” fonotáctica (por exemplo, não produzindo em coda fonética segmentos que não são prosodicamente legitimáveis nessa posição silábica, o que a levaria a pronunciar o monossílabo *vub* /vub/ como [‘vubi]), tal resultado poderia levar-nos a pensar que o processamento do material sonoro sofre interferência do conhecimento linguístico, nomeadamente ao nível do conhecimento lexical (distinção entre palavras e não-palavras) e do conhecimento fonológico (i.e., o material é processado auditivamente de acordo com o “filtro fonológico” providenciado pela língua materna).

Todos os dados recolhidos no que toca à articulação ou à coarticulação são seguramente da maior importância quando se torna necessária uma intervenção reeducativa a nível da fala e fazem-nos também questionar, apoiados em Girolami-Boulinier (1982: 10), se os tipos de articulação observados advêm do modo de falar infantil ou da imitação de expressões familiares ou populares.

A repetição do material em questão corresponde a uma tarefa que contribui sem dúvida para que se vá instalando, como refere Girolami-Boulinier (1988: 149), “uma consciência fonética (e a sua realização motora) [bem como fonológica] suficiente para evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas [...] [...]”

## II. A repetição de *grupos de sentido: grupos nominais isolados ou enriquecidos, grupos verbais e grupos preposicionais.*

Esta prova pretende chamar a atenção não só para o facto de nos exprimirmos por meio de grupos de sentido, mas também para o facto de ser necessário familiarizar a criança com a ideia de que a leitura é compreensão e não unicamente decifração/percepção/ginástica (Girolami-Boulinier 1993: 34, 37 e 42). É evidente que

para que a leitura se torne compreensão, a leitura-decifração terá de se tornar rapidamente automática de modo a que essa tarefa não ocupe demasiado a memória de trabalho da criança e lhe permita prosseguir a leitura-compreensão sem ter de se reter demasiado tempo em qualquer “obstáculo” que a impeça de compreender o que está a ler.

**III.** A repetição de *uma história simples comportando três actos e três pormenores*<sup>4</sup>.

**IV.** A narração de *uma história em três episódios*.

Serve de suporte a esta prova a seguinte imagem<sup>5</sup>.



*Imagem 1*

*Fonte:* Teste 5, Folha 9 do CALE (Girolami 2001/2006).

N.B. – Para a origem desta imagem, ver Girolami-Bouliner (1984: 2, nota 3)

Como já ficou dito, às crianças do último ano da pré-primária e do fim do 1.º ano de escolaridade obrigatória solicita-se unicamente a narrativa oral. Às crianças do fim do 2.º ano de escolaridade, solicita-se primeiro a narrativa sob forma oral e depois por escrito. No caso da narrativa oral, quando a criança diz que já sabe contar a história depois de a ter observado durante o tempo que achar necessário, coloca-se uma folha branca sobre a imagem e pede-se-lhe que conte a história. No caso da narrativa por escrito, a imagem permanece diante da criança sem ser ocultada. Convém, de resto, acrescentar que a ocultação da imagem no momento da narração oral tem como objectivo afastar a propensão que a criança possa apresentar para se limitar a uma simples enumeração ou a uma descrição do que vê, prendendo-se muitas vezes a

<sup>4</sup> Em todos os casos de repetição a criança só reproduz o modelo depois de o ter ouvido com atenção e de o ter naturalmente retido.

<sup>5</sup> A forma estilizada da imagem é propositada. Com esta configuração pretende-se evitar que a criança se prenda demasiado a pormenores perdendo o todo, o que a poderia impedir de se aperceber da relação causa-efeito que a narrativa encerra.

pormenores secundários, em vez de proceder à narração desejada. Por outro lado, também se cria uma situação de reconto em que se evita tanto quanto possível, dependendo naturalmente de cada caso, o emprego de demasiados termos dísticos ou de outros termos menos específicos que nos impediriam de observar o vocabulário da criança ou mesmo de compreender a história se não a conhecêssemos.

Através da narrativa, tem-se em vista o estudo da linguagem da criança no que toca à *expressão* e no que toca à *compreensão*.

#### IV.1. Quanto à *expressão*, está em causa observar:

1) Os tipos de *estruturas sintácticas* que ela utiliza.

Se optarmos por começar pelas estruturas mais simples de tipo essencialmente apresentativo para depois referirmos as frases constituídas, de acordo com A. Girolami[-Boulinier] (1984: 14, 17, 18; 1987: 37; 2001: 21), as estruturas produzidas podem ser dos seguintes tipos:

- Sintagmas (N), i.e., estruturas sem verbo ou constituídas por palavras isoladas ou grupos-nome enriquecidos (por exemplo: “Cadeira”; “Um senhor”; “Um homem sentado à mesa”; “Um homem com um chapéu que está a beber”);
- Estruturas apresentativas de tipo identificador como, por exemplo, “É... que....”, ou de tipo existencial como, por exemplo, “Há... (que)”;
- Estruturas impessoais com verbos meteorológicos como, por exemplo, “Chove.”;
- Estruturas correspondentes a eventos e/ou juízos como, por exemplo, “Veio-lhe à ideia”, “É provável que...”, “É preferível ...”, “É preciso...”;

e

- Frases constituídas (Girolami 2001: 21/2006: 19) do tipo:
  - Frases-acto, frases que se reportam a um acto que se passa a identificar a partir do momento em que o verbo que o integra se apresenta completado pelo(s) complemento(s) que o precisam – Objecto (O) e/ou Indirecto (I) e/ou Circunstancial (C) –, sendo introduzido pelo sujeito, que em português pode ou não ocorrer

de forma explícita. O sujeito, mesmo quando não se encontra presente, é contudo contabilizado como termo da frase em causa.

- Frases-juízo ou qualificação, que correspondem a estruturas em que o verbo se torna uma cópula que serve para ligar esse juízo ou qualificação ao sujeito: Sujeito (S) – Verbo (V) – Atributo do Sujeito (S’).

É naturalmente de esperar que, à medida que a criança avança nos seus conhecimentos da língua, ela irá produzir mais frases constituídas, abandonando sobretudo a estrutura Sintagma (ver Girolami-Boulinier 1984: 16).

2) *Grupos sintagmáticos*. Atendendo a que as frases/estruturas podem ser analisadas no que toca aos termos ou grupos sintagmáticos (por exemplo S, V, O, I, C, O’, I’) que se reportam ao verbo-centro mediata ou imediatamente, podemos considerar os seguintes grupos sintagmáticos:

- O grupo-nome, isolado ou enriquecido por meio de um pré-determinante, de um adjetivo, de um complemento nominal ou de uma relativa (cf.: Girolami-Boulinier 1984: 21-22; Pinto 1994: 57-59) (ver exemplos referentes à estrutura Sintagma);
- O grupo-pronome, isolado ou enriquecido através dos mesmos meios referidos para o nome (cf.: Girolami-Boulinier 1984: 21-22; Pinto 1994: 57-59);
- O grupo-verbo, que tanto pode ser:
  - Um grupo-verbo nome cuja palavra-centro é um “verbo-nome” (Girolami-Boulinier 1987: 43), ou seja, casos em que o verbo é um substituto do nome (Girolami-Boulinier 1984: 23) (por exemplo: “Começou a chover”);
  - Um grupo-verbo sub(ordinada) cuja palavra-centro é um “verbo-centro de uma subordinada” (Girolami-Boulinier 1987: 43) (por exemplo: “A criança ficou muito contente porque a mãe lhe comprou um sorvete”).

É exactamente a presença numa estrutura/frase de um ou mais grupos verbo-sub que lhe confere o estatuto de frase complexa (ver Girolami-Boulinier (1989: 73-75) e Pinto (1994: 62-66) relativamente à distinção entre frases simples e complexas).

3) *Vocabulário*. No que toca ao vocabulário, de acordo com Girolami-Boulinier (1984: 28 e segs.) terão de se ter em conta:

- As palavras lexicais (nomes, verbos, adjectivos e os advérbios com função de termo na estrutura sintáctica ou de nome no interior de um termo);
- As palavras gramaticais que não façam parte do conjunto das palavras de Henmon (ver abaixo) como, por exemplo, adjectivos ou pronomes do tipo “cada”, “esta” (enquanto pronome), preposições/locuções prepositivas ou conjunções subordinativas como, por exemplo, “perante”, “à maneira de”, “quando”, “porque”, etc.), advérbios que exprimam um grau de comparação ou que modifiquem um adjectivo ou outro advérbio (“muito”, “bastante”, “demasiado”) e, por fim, as charneiras que servem para especificar a articulação entre estruturas sintácticas (“então”, “depois”, “mas”, “portanto”, etc.) (cf. Girolami-Boulinier 1984: 29).

Nesta altura, deve dar-se um especial realce ao papel das charneiras como elementos estruturadores do texto. Elas ajudam-nos a observar de que forma a criança está ou não em posse dos ingredientes que conferem ao texto a sua existência enquanto um todo estruturado. Por outras palavras, interessa verificar se a criança já se dá conta de que um texto não é uma mera soma de estruturas, mas antes porventura o produto dessas estruturas dado de diferentes formas.

- As palavras de Henmon tidas em consideração por Andrée Girolami-Boulinier (1984: 28) na sua análise do vocabulário e não contabilizadas em virtude do seu elevado grau de frequência correspondem às primeiras 69 palavras da lista estabelecida para o francês por Henmon (1924, referido por Girolami-Boulinier 1984: 28). Esta lista de 69 palavras é constituída por 12 verbos, 4 substantivos, 4 modificadores, 2 indefinidos, 1 advérbio e os pronomes, determinantes, advérbios ou conjunções e preposições de mais elevada frequência<sup>6</sup>.

Baseada nesta análise do vocabulário, a autora pretendia, em relação a cada produção oral e escrita, estudar, entre outros aspectos, a “riqueza lexical”, o “índice de

---

<sup>6</sup> A lista de Henmon é objecto de uma adaptação ao português na tradução do CALE para esta língua (Girolami 2006: 31), de acordo com os critérios explicitados em Pinto (2006: xii, nota 9).

redundância”, as “palavras-tema”, os lexicais diferentes, a percentagem de gramaticais não-Henmon e o grau de “pesquisa lexical” (Girolami-Boulinier 1984: 30-36).

**IV.2.** Quanto à *compreensão* da história em três episódios, está em causa observar:

- a compreensão geral;
- a compreensão-evocação de pormenores.

1) Em termos de *compreensão geral*, são tomados em consideração, com base em Girolami-Boulinier (1984: 37), dois factores:

- “[...] a cronologia, i.e., o facto de a criança ter em conta os 3 episódios na ordem em que ocorrem [...]:

«- uma personagem está à mesa, diante de um copo cheio,

- começa a chover e o copo fica meio vazio,

- chove muito e a personagem foi-se embora levando o copo.» [Girolami 2001:19/  
2006: 16]

- [...] o raciocínio, ou seja: o facto de

existir uma primeira situação = o homem estava no café

ter intervindo um acontecimento = a chuva começou a cair

e daí resultar uma nova situação = o homem foi embora.”

Importa portanto verificar se, a nível do factor que Girolami-Boulinier (1984: 38) designa por raciocínio, a criança já apreendeu a relação de causa-efeito em que assenta a narração.

Esta prova, respeitante à narrativa, acaba por remeter para uma situação que também requer o reconhecimento da “[...] existência de um agora antes depois” referido por Girolami-Boulinier (1988: 149) para “os actos simples da vida corrente.”

2) Em termos de *compreensão-evocação de pormenores*, ainda seguindo a mesma autora (Girolami-Boulinier 1984: 41), consideram-se 5 pormenores distribuídos pelos três episódios que constituem a história (ver imagem acima) e que são passíveis de ser compreendidos e evocados.

Em relação ao primeiro episódio:

- “ 1. a descrição-situação da personagem
2. o quadro em que ela evolui
3. a acção que ela efectua” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

Em relação ao segundo episódio:

- “ 4. o acontecimento que intervém.” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

E, por fim, em relação ao terceiro episódio:

- “ 5. a consequência daí resultante.” (Girolami-Boulinier 1984: 41)

### *Tipos de cronologia*

No que respeita à cronologia, interessa verificar se a criança já apresenta uma cronologia da acção, uma cronologia dinâmica, própria do estado narrativo, do estado da interpretação, ou se ainda apresenta uma cronologia descritiva ou estática, i.e., o tipo de cronologia que traduz uma espécie de cronologia do espaço, próxima da descrição quando não da mera enumeração e que revela que o estado narrativo ainda não foi atingido (ver Girolami-Boulinier 1984: 38).

A cronologia invertida, de acordo com a mesma fonte, também pode ocorrer no caso das crianças que ainda não interiorizaram que a leitura deve obedecer à direcção esquerda-direita. Ora, a visualização da imagem correspondente à história em três episódios para ulterior tradução em narrativa requer já uma espécie de pré-leitura na medida em que assenta na referida direcção (esquerda-direita). De resto, de um modo geral, o material do CALE relativo à audição de grupos de sentido e de frases e sua repetição, bem como à audição de uma história, seguida da sua retenção e repetição, e a visualização de uma imagem para retenção e tradução imediata sob forma de narrativa implicam que a criança veja nesse material uma ordem cronológica e lógica que constitui, como diz Girolami-Boulinier, uma espécie de pré-linguagem escrita (Girolami-Boulinier 2001:8).

### **Um olhar sobre formas de pré-leitura e pré-escrita contempladas pelo CALE**

Ressalta de uma leitura atenta do CALE uma insistência muito especial no dominar da relação de ordem com a sua inevitável ligação à temporalidade, ao reconhecimento de um **agora antes depois**. Assentam, efectivamente, de um modo muito particular na quantidade “3” as diferentes tarefas que são propostas. Na verdade,

a quantidade “3”<sup>7</sup> é por excelência a quantidade que assegura com o menor número de elementos a relação de transitividade e a observação de forma relativa do elemento que segue o primeiro e precede o último, permitindo o reconhecimento do **agora antes depois** já mencionado e inerente aos actos de fala e aos “actos simples da vida corrente”, nas palavras de Girolami-Boulinier (1988: 149). Acresce que a percepção visual ou auditiva e a correspondente retenção de sequências de três elementos para sua ulterior reprodução também se enquadram em actividades da ordem da pré-linguagem escrita, da pré-escrita e da pré-leitura.

Ao solicitarmos a reprodução exacta e na ordem, na ausência do modelo, de diferentes movimentos corporais (amplos e finos) e de materiais visuais ou sonoros (verbais ou não) após a sua percepção visual ou auditiva e necessária retenção, o CALE permite mostrar se a criança se encontra ou não à vontade em situações da ordem da pré-linguagem escrita, da pré-escrita e da pré-leitura e se, salvaguardados casos muito particulares de problemas de ordem motora, auditiva e visual, apresenta ou não dificuldades de tipo motor, auditivo fino, articulatório e linguístico (lexical, sintagmático, frásico e textual).

A título exemplificativo, poderíamos referir o teste 2, correspondente a formas geométricas (configurações estilizadas de partes de grafemas) orientadas de modos diversos (ver Imagem 2), como uma prova que requer uma espécie de pré-escrita com recurso à motricidade fina, precedida, em nosso entender, de uma tarefa da ordem da pré-leitura no momento em que à criança são dadas a visualizar as formas geométricas que tem de reproduzir.



*Imagem 2*

*Fonte:* Uma das sequências de três elementos que integram o Teste 3, Folha 2A/2B do CALE (Girolami 2001/2006)

---

<sup>7</sup> Ou seja, a noção do número 3 (Girolami-Boulinier 1993: 29). A respeito da importância do domínio da noção de número no tocante à leitura, Rieben (1992: 215), num seu trabalho sobre a inteligência e a leitura, escreve a dado momento: “[...] 2) Parmi les épreuves piagétienues, les tâches de sériation sont plus fortement corrélées à la lecture que les tâches de conservation et de classification également fréquemment utilisées; 3) Parmi les nombreuses tâches de conservation, celles portant sur le nombre sont les plus corrélées avec la lecture.”

No tocante ao que se poderia designar por uma espécie de pré-leitura, destacaríamos os testes 10, 11, 12 e 13, respeitantes às qualidades dos sons apresentados sob a forma de sequências de três durações, de três intensidades, de três timbres e de ritmos<sup>8</sup>. Trata-se, com efeito, de tarefas passíveis de ser consideradas da ordem da pré-leitura porque exigem, para além de uma percepção auditiva fina, o reconhecimento da correspondência espaço-tempo e a aprendizagem da relação significante-significado baseada em simbolizações visuais das mencionadas sequências (Girolami 2001: 8/2006: 4).

Em suma, o CALE exige que a criança já possua algum domínio sobre o seu esquema corporal, reproduzindo movimentos amplos e finos com rapidez e descontração (cf. Girolami-Boulinier 1988: 149-150) mesmo que ainda os realize em espelho relativamente ao modelo<sup>9</sup>, apresente uma preferência manual já estabelecida e reconheça o sentido esquerda-direita como o que lhe é exigido quando tem de efectuar a leitura ou a escrita em língua portuguesa.

### **Modos de intervenção invocados pelo CALE**

Se com este instrumento se pretende avaliar a aptidão para a leitura e a escrita por parte da criança, não será menos verdade que ele nos leva a pensar no que se pode fazer para que ela se vá sensibilizando para o tipo de tarefas que lhe são solicitadas.

Realçaríamos, neste momento, por um lado, o papel da leitura indirecta<sup>10</sup> que deveria ser praticada desde muito cedo no que ela representa em termos de treino da audição, de treino da retenção e de treino da articulação, para além do seu papel na familiarização da criança com vocabulário novo, com estruturas que não ocorrem com tanta frequência no dia-a-dia e com a narrativa<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Estas propriedades sonoras podem ser consideradas relevantes em termos subfonéticos: embora não tenham uma correspondência directa com as categorias fonéticas e fonológicas da língua, são propriedades acústicas e psico-acústicas envolvidas na produção, na transmissão e na percepção do sinal da fala. São, de certa forma, uma espécie de “fundamento” da substância fonético-fonológica da língua. Note-se que são aquelas que os estudos de fonética acústica e fonética perceptiva estudam quando se debruçam sobre o sinal físico da fala, processadas nos dois primeiros níveis – auditivo e fonético – do modelo da percepção da fala em quatro níveis de Studdert-Kennedy (1974: 2350 e segs.). Estas propriedades são também relevantes do ponto de vista da sensibilização para a melodia da linguagem (Girolami 2001: 9/2006: 5) ou, por outras palavras, para a “chanson du discours” (Girolami-Boulinier 1993: 33, 2000: 83).

<sup>9</sup> Lembra-se o facto de a criança ainda não estar em idade de inverter (Girolami 2001: 13/2006: 8).

<sup>10</sup> Por leitura indirecta, deve entender-se de acordo com Girolami-Boulinier & Cohen-Rak (1985: 11, nota 1): “Lecture d’un groupe de mots proposé par l’enseignant et répété par un élève au hasard.”

<sup>11</sup> A este respeito, faz todo o sentido transcrever a seguinte passagem extraída de Girolami-Boulinier 1993: 35: “La vitesse de la 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 le possibilité d’une compréhension immédiate qui leur rendra la lecture attrayante [...]”

A familiarização com a narrativa merece um destaque particular porque ela pode ir também preparando a criança para a retenção e evocação não só de aspectos gerais de uma história mas também para a retenção e evocação de pormenores, alguns dos quais igualmente importantes para a relação de causa-efeito necessária a uma cronologia dinâmica, própria do estado narrativo.

Por outro lado, destacaríamos a importância de familiarizar a criança com a linguagem levando-a a sentir que tal como no dia-a-dia depara com objectos e imagens de pessoas, coisas e animais e com acções do tipo andar, correr, beber, comer, escrever, ler, etc., também, nesse mesmo dia-a-dia, se deve dar conta de que para nos referirmos a esses objectos, imagens e acções necessitamos de usar *palavras*, sob a forma, por exemplo, de nomes e verbos. Revela-se por isso de interesse fazer com que as crianças sintam que os nomes podem ser usados isoladamente ou acompanhados de outras palavras que lhes devam ser apresentadas em alternativa e com as quais formam “grupos-nome”, sujeitos naturalmente aos devidos ajustamentos em termos de concordância. Quanto aos verbos, convém que elas se apercebam de que estes tanto podem ser usados no infinitivo – a forma em que os encontrarão mais tarde no dicionário (cf. Girolami-Boulinier 1993: 13) – como ajustados ao sujeito com que podem co-ocorrer.

Quanto à produção e compreensão de frases, num primeiro momento a três elementos (SV (O) (C)) (cf. uma das condições para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita referidas por Girolami-Boulinier: 1988: 149: “reconhecer ou construir uma frase simples com três elementos (sujeito, verbo, complemento)”), interessaria fornecer à criança, por exemplo no caso da produção, dois nomes sem artigo e um verbo no infinitivo (Girolami-Boulinier 1993: 20) para que ela seguidamente produza uma frase tal como a diz e a ouve no dia-a-dia. No caso da compreensão, seria interessante confrontá-la com uma frase a três elementos e pedir-lhe que encontre num primeiro momento o verbo, que deve ser dito no infinitivo, e depois os nomes que o estão de uma ou de outra forma a completar (Girolami-Boulinier 1993: 20 e segs.) e que devem também ser ditos sem artigo, de modo isolado.

Trata-se de um jogo verbal que ajuda a encontrar as palavras que constituem o continuum sonoro e que vai também permitir a identificação dessas mesmas palavras,

no que toca à sua natureza e à sua função em resultado da ordem em que ocorrem ou da forma como são proferidos<sup>12</sup>.

É natural que, num primeiro momento, seja prioritário dar atenção à ordem em que as palavras ocorrem no enunciado, privilegiando a designada estratégia posicional em detrimento das estratégias morfossintáticas<sup>13</sup> (cf. Bronckart 1977: 287-290). Estas últimas estratégias virão a ser naturalmente adquiridas pela criança à medida que lhe vão sendo dadas a conhecer as palavras gramaticais que a ajudarão a apresentar uma determinada frase diferentemente no que respeita à disposição dos elementos que a integram embora apontando para uma equivalência do ponto de vista meramente semântico. Revela-se porventura de alguma pertinência recordar neste momento e a este propósito o que Sinclair & Ferreiro (1970: 41-42) nos lembram no seu estudo clássico sobre a passiva em crianças quando estas autoras comparam a constituição de um invariante do ponto de vista da operatividade e da linguagem: “Il nous semble que cette évolution traduit, une fois de plus, un parallélisme entre ce qui se passe en langage et ce qui se passe dans l’opérativité; ici comme là, il s’agit de processus de décentration et de coordination qui permettent, dans le cas de l’opérativité, la constitution d’un invariant quantifiable à l’intérieur d’un système de transformations, et dans le cas de notre expérience, la conservation d’un invariant sémantique – la signification de l’énoncé – au cours des modifications de l’énoncé suivant une consigne qui suggère un réarrangement de l’ordre des éléments de la phrase.”

Uma vez que a produção escrita também é objecto de análise no âmbito da aplicação do CALE, entendemos que um olhar sobre a ortografia também se torna relevante. No caso de as produções escritas revelarem erros ortográficos, o recurso a uma boa tipologia de erros (cf. Girolami-Boulinier 1984: 127-133; Pinto 1998: 146-149) pode levar a situar com facilidade o modo de intervir. Os erros fonéticos remetem-nos naturalmente para uma abordagem da ordem da percepção (no caso de ocorrerem substituições, adições, omissões-simplificações, incertezas visuais e trocas na ordem de realização a nível do signo gráfico) e do mecanismo de leitura, enquanto os erros linguísticos obrigarão a uma insistência quer sobre a morfologia verbal, quer sobre a

---

<sup>12</sup> O uso do quadro das funções tal como é apresentado por Girolami-Boulinier (1984, 1987, 1989, 2000) constitui um bom contributo para uma prática da linguagem que assente numa pedagogia do imediatismo (ver também a este respeito Girolami-Boulinier 1987).

<sup>13</sup> A estratégia posicional, no dizer de Bronckart (1977: 287), “consiste à inférer le rôle sémantique d’un élément à partir de la position dans la phrase du mot qui le désigne, sans prendre en considération ni les caractéristiques pragmatiques ni les structures morphosyntaxiques.” Por sua vez, as estratégias morfossintáticas, segundo o mesmo autor (Bronckart 1977: 289), “consistent à attribuer les rôles essentiels en se servant des indices qui apparaissent en surface de l’énoncé.”

identificação da natureza e função das palavras que sofreram de alguma forma o efeito de uma ortografia deficitária<sup>14</sup> (ver Girolami-Boulinier 1984: 131-133). No que toca aos erros de uso, estes, ao afectarem a forma gráfica da palavra sem afectarem a sua forma auditiva, revelam muitas vezes desconhecimento das palavras em causa e obrigam a um tipo de intervenção que não só motive o alargamento do vocabulário da criança, mas também o contacto com a sua representação gráfica (ver Girolami-Boulinier 1984: 129-130). Em relação aos erros de género e número, esses estarão mais relacionados com problemas de atenção sobretudo quando estão em causa as concordâncias (ver Girolami-Boulinier 1984: 128-129). Uma prática com uma certa sistematicidade da leitura directa silenciosa (Girolami-Boulinier & Cohen-Rak 1985: 11<sup>15</sup>; Pinto 1998: 45, 2005: 43-44) contribuiria por certo para uma escrita sem problemas de ortografia. Na verdade, esta técnica de leitura, ao solicitar à criança que leia silenciosamente por grupos de sentido um dado texto e que vá progressivamente escrevendo o que lê na ausência do modelo, dá-lhe a possibilidade de partir para a escrita dos grupos de sentido lidos unicamente depois de ter retido de modo exacto a representação gráfica do que leu. Não raramente, pede-se à criança, para verificação de quem a acompanha na actividade em questão, que, antes de passar à escrita, diga em voz alta o que leu. Trata-se de uma maneira de a fazer relacionar a imagem auditiva/fonológica com a imagem gráfica/grafémica. Por vezes, também é solicitado que realize no ar os movimentos correspondentes à grafia do grupo de sentido que se pretende que ela escreva. Neste caso, estamos perante a imagem motora do que irá ser escrito na ausência do modelo e que, no caso de certas crianças em virtude do respectivo estilo de aprendizagem, poderá ser de utilidade ajudando a reforçar as outras imagens.

### **Nota final**

Afigura-se-nos que o CALE mostra bem o que Andrée Girolami-Boulinier pretendia dizer quando insistia que, para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, eram indispensáveis as seguintes condições:

“– perceber, reter e em seguida transcrever ou emitir na ordem **três formas ou ruídos sucessivos**;

<sup>14</sup> O método de A. Girolami-Boulinier (1989) consagrado na sua “grammaire langage” só poderia ser aconselhado neste contexto. Ver também Pinto (1994: 41-68).

<sup>15</sup> Em relação à leitura directa silenciosa, pode ler-se em Girolami-Boulinier & Cohen-Rak (1985: 11, nota 2): “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.”

- reconhecer ou evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados e poder reter e emitir um mínimo de **três sílabas sucessivas**;
- reconhecer ou construir **uma frase simples com três elementos** (sujeito, verbo, complemento);
- reconhecer a existência de um **agora antes depois** nos actos simples da vida corrente.” (Girolami-Boulinier 1988: 149)

Além disso, Andrée Girolami-Boulinier (1988: 149-150) considerava ainda que para o desejado sucesso escolar a criança devia apresentar:

- “– uma lateralização manual solidamente estabelecida, permitindo a rapidez e a descontração;
- uma consciência fonética (e a sua realização motora) suficiente para evocar e emitir correctamente todos os elementos da fala sós ou associados em sílabas;
- uma consciência linguística suficiente para permitir a organização da linguagem interior e a sua emissão sem hesitação e sem dificuldade segundo as regras que regem o sistema próprio da nossa língua;
- uma percepção rápida dos elementos visuais e auditivos indispensáveis;
- e possibilidades de abstracção e de simbolização (obtidas a partir da correspondência quantidade/número/algarismo) que conduzirão ulteriormente à transcrição do discurso, e à expressão da linguagem interior.”

## Referências

- Bereiter, C., Burtis, P. J. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language* 27, 261-278.
- Bronckart, J. P. (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.
- Girolami, A. (2001). *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (CALE)*. Montreuil. Éditions du Papyrus.
- Girolami, A. (2006). *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Girolami-Boulinier, A. (1982). *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture (CALE)*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- Girolami-Boulinier, A. (1984). *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris: Masson.
- Girolami-Boulinier, A. (1987). Langage: Pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, N.º 610, I, 30-47.
- Girolami-Boulinier, A. (1988). *Les Premiers Pas Scolaires. Acquisitions Indispensables pour Prévenir l'Échec Scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- Girolami-Boulinier, A. (1989). *La grammaire langage en 20 leçons*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).
- Girolami-Boulinier, A. (1993). *L'apprentissage du langage oral et écrit*. (Coll. “Que sais-je?” N.º 2717). Paris: Presses Universitaires de France.

- Girolami-Boulinier, A. (2000). Mise en place de la grammaire française (pp. 71-83). In A. Girolami-Boulinier *et collaborateurs* (2000). Le français au troisième millénaire. Comment faire vivre la langue? Montreuil: Editions du Papyrus.
- Girolami-Boulinier, A. & Cohen-Rak, N. (1985). S. O. S. au C.E.S. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, N.º 604, III, pp. 6-14.
- Henmon, V. C. A. (1924). *A French word book based on a count of 400 000 running words*. Madison, Wisconsin: Bureau of Educational Research, University of Wisconsin. Referido por Girolami-Boulinier (1984: 28).
- Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.ª edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (1994). *Desenvolvimento e distúrbios da linguagem*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 3. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora N.º 11. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. da G. L. C. (2005). Looking at reading and writing through language. In: G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in Writing, Volume 14, Effective Learning and Teaching of Writing*, 2nd edition, pp. 31-46. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pinto, M. da G. C. (2006). «Faire vivre la langue française fut sa passion» Apresentação da presente tradução do CALE (pp. vii-xvi). In A. Girolami (2006). *Controle das aptidões para a leitura e a escrita. CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reece, J. E. & Cumming, G. (1996). Evaluating speech-based composition methods: planning, dictation, and the Listening Word Processor (pp. 361-380). In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rieben, L. (1992). Intelligence globale, intelligence opératoire et apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, Vol. 60, N.º 234, pp. 205-224.
- Sinclair, H. & Ferreiro, E. (1970). Étude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*. Vol. 40, N.º 160, pp. 1-42.
- Studdert-Kennedy, M. A. (1974). The perception of speech (pp. 2349-2385). In T. A. Sebeok (Ed.). *Current Trends in Linguistics – Volume 12(1). Linguistic and Adjacent Arts and Sciences*. The Hague/Paris: Mouton.