

Dos construtos teóricos para as aplicações: o professor como um dos mediadores

Maria da Graça L. Castro Pinto

mgraca@letras.up.pt

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)

RESUMO: Abordam-se, neste texto, aspectos relativos à linguagem sob diferentes perspectivas, por forma a evidenciar a pertinência de uma preparação suficientemente abrangente quando se equaciona quer a relação entre *construtos teóricos e aplicações*, quer a existência de possíveis *mediadores*. Um olhar rigoroso para a supramencionada relação conduzirá à avaliação do peso de cada um dos seus termos e a não sobrevalorizar ou subvalorizar indevidamente cada um deles, com base ou não em preconceitos. São convocados para ilustrar a leitura que se defende: 1) os conceitos espontâneo e científico e o seu trajecto ontogenético, partindo da definição de frase e da aquisição de estruturas da língua pela criança da pré-escola e do primeiro ciclo do ensino básico; 2) a distinção entre estudos descritivos da língua e a língua em acção; 3) as abordagens teóricas vistas como estratégias de pesquisa; 4) a influência dos avanços das neurociências no modo de olhar a linguagem. A concluir e retomando a parte final do título deste texto, destaca-se, no que à língua diz respeito uma vez que de Linguística se trata, a intervenção responsável e apoiada num conhecimento sólido dos possíveis mediadores na citada relação (professores, autores de programas e de manuais escolares e revisores). Deles se espera que detenham uma formação que lhes permita conhecer *quem* vai adquirir *o quê* e *de que forma* e um poder crítico que os capacite para uma ponderação rigorosa de cada um dos termos da referida relação e para uma rejeição imediata de aplicações cegas dos variados construtos teóricos.

PALAVRAS-CHAVE: construtos teóricos, estratégias de pesquisa, os conceitos espontâneos e científicos, as achegas das neurociências, aplicações, mediadores.

ABSTRACT: Aspects connected with language from different points of view are dealt with in this text which aims to highlight the importance of a broad training when the relationship between theoretical constructs and applications, as well as the existence of possible mediators, are taken into account. A rigorous look at the above-mentioned relationship will lead to the evaluation of the weight of each one of its terms and not to over- or underestimate either of them based or not upon misconceptions. Points used to exemplify the content of this text are the following: 1) spontaneous and scientific concepts from an ontogenetic perspective using the definition of sentence and the acquisition of language structures by pre-school and school-age children; 2) the distinction between

language descriptive studies and language in action; 3) theoretical approaches taken as research strategies; 4) the influence of the developments of neurosciences as a way of looking at language. To conclude and bearing in mind the final part of the title of this text, as far as language is concerned since Linguistics is under discussion, a responsible intervention supported by a solid knowledge of the possible mediators in the above-mentioned relationship (teachers, authors of programmes and school coursebooks, as well as revisers) is stressed. Indeed, training which should allow them to know *who* is acquiring *what* and *how* is expected from them. Moreover, they should possess a critical stance enabling them to conduct a serious evaluation of each one of the terms of the above referred to relationship and to reject immediately blind applications of the different theoretical constructs.

KEY-WORDS: theoretical constructs, research strategies, spontaneous and scientific concepts, contributions from the neurosciences, applications, mediators

0 - Nota prévia

O título deste texto não devia deixar dúvidas de que quem o escolheu possui uma formação em Psicolinguística, ciência que tem em vista realidades concretas e não meras abstracções, mercê do seu carácter explicativo e aplicado, e que busca, tanto quanto lhe é possível, soluções para a vida prática, recorrendo, como bem realça Slama-Cazacu (2007: 81), a métodos adequados que se coadunem com uma pesquisa em profundidade no intento de atingir as raízes dos factos.

1 - A importância do rigor terminológico

A referência no título a “construtos teóricos” e a “aplicações” e, no parágrafo anterior, a “abstracções” e a “vida prática” apela, de um modo implícito, para a necessidade de se ser muito rigoroso, quer na descodificação da terminologia quando for esse o caso, quer no seu uso quando a ela for necessário recorrer.

No que concerne à terminologia, não posso estar mais em sintonia com o conteúdo do poema de Francisco Gomes de Matos (Outubro de 2010) intitulado “Terminological rights: a nonkilling view”¹, de que transcrevo, nesta ocasião e pela sua oportunidade, a segunda estrofe:

¹ O presente poema foi-me enviado pelo autor por correio electrónico.

“To use technical words and phrases, language users have the right but there is an important, coexisting terminological obligation: to use each term competently, as an appropriate symbolic light and also globally promote ways of dignifying communication.”

2 - O conceito

A necessidade de se examinar com rigor a presumível ligação entre os conceitos e os respectivos termos permite-me que inicie este texto com uma breve abordagem ao que se deve entender por conceito, sensibilizando, dessa forma, também quem se move na área da Linguística, como pesquisador ou como docente nos mais diversos níveis, para o que representa a sua evolução e a sua caracterização de um ponto de vista teórico e também prático.

Obviamente consciente das implicações advindas da população e do material estudados, evocaria, desde já, a este propósito, em virtude de vir em defesa do aduzido, uma posição que nos coloca face à expectável indispensabilidade da existência de conceitos subjacentes quando está em causa a recuperação lexical (Damasio, Tranel, Grabowski, Adolphs & Damasio 2004: 185). A alusão a esta posição vem na sequência de Damasio *et al.* (2004) nunca terem encontrado nos seus experimentos nenhum sujeito que “would produce a correct name, and then fail to recognize the stimulus that was named” (Damasio *et al.* 2004: 185). Efectivamente, estes investigadores procuraram verificar, num subconjunto de sujeitos com respostas correctas em tarefas de nomeação, se estes tinham recuperado o conceito relativo a um determinado item antes de recuperarem o respectivo nome, e, tal como esperavam, isso registou-se (Damasio *et al.* 2004: 185).

Ontogeneticamente, reveste-se de pertinência, em minha opinião, acrescentar ao referido, com fundamento em Nelson (1974: 269), que a criança tende a inventar uma palavra quando possui um significado² mas ainda não dispõe da palavra que lhe corresponde. Ademais, como adverte a autora mencionada, essas produções da criança espelham a sua organização

² O termo “significado” é aqui usado como sinónimo de conceito (Ginsburg & Oppen 1979: 76; Furth 1981: 77)

conceptual do momento, que não é forçosamente idêntica à da comunidade linguística a que pertence.

2.1 - O conceito à luz do desenvolvimento

Com efeito, a organização e a estrutura dos conceitos estão sujeitas a mudanças em resultado do desenvolvimento que se vai operando no ser humano e também graças ao conhecimento, à experiência, em curso (Nelson 1974: 270; Ginsburg & Oppen 1979: 202). Os conceitos não correspondem assim, sem mais, ao objecto real, mas antes à compreensão ou construção intelectual desse objecto por parte do sujeito (Ginsburg & Oppen 1979: 76). Por outros termos, tudo leva a crer que, na nossa história de vida, não começamos por ter dos objectos, vistos no geral e fruto do conhecimento que deles temos, independentemente da sua categoria e do grau de abstracção, concepções científicas. Em princípio, as primeiras concepções serão antes espontâneas, porque decorrem sobretudo de um trajecto que conta primeiramente com o lidar com a realidade, com a experiência de vida, e que se processa em paralelo com um percurso lógico que conduzirá progressivamente a uma leitura de conceito que se identifica com a noção de classe e com o que ela encerra de estrutura hierárquica. Na verdade, lembram Ginsburg & Oppen (1979: 224) que a actividade é a essência do conhecimento.

Numa perspectiva de desenvolvimento, pode dizer-se que a criança percorre um caminho conceptual – dos pré-conceitos aos conceitos (Piaget 1945) – que a faz passar por uma série de fases conducentes também ao que chamaria conceitos espontâneos em concordância claramente com o seu grau de (des)centração cognitiva. Além disso, ao começar por centrar a sua atenção especialmente nos objectos a que os conceitos se reportam e não no acto de pensamento em si, a criança não pode ter desde o início consciência desses conceitos (Vygotsky 1962: 92).

De acordo com Vygotsky (1962: 92), o conceito só passa a ser olhado conscientemente e a ser controlado deliberadamente quando for também considerado uma parte de um sistema, posição que, a meu ver, se enquadra no processo de construção da noção de classe e de domínio da estrutura hierárquica inerente à classificação, que, como foi aduzido, acompanha a instalação da noção de conceito (para uma leitura crítica sobre os conceitos

do dia-a-dia, ver Ginsburg & Oppen 1979: 131). Dito de outra forma e sempre com base em Vygotsky (1962: 90), à semelhança do que se passa noutras situações, o controle e a consciência do conceito só se verificarão depois de este ter sido usado e praticado de um modo não consciente e espontâneo. Avançaria assim, firmada em Vygotsky, que a criança necessita de possuir primeiro o conceito para posteriormente poder exercer sobre ele um controle intelectual e deliberado (Vygotsky 1962: 90).

De novo em consonância com o pensamento de Vygotsky (1962: 108), a criança só toma consciência relativamente tarde dos seus conceitos, mesmo dos espontâneos. Quanto à capacidade de os definir por meio de palavras e de operar com eles, esta só aparece, seguindo a mesma fonte, muito depois de a criança os ter adquirido. A criança poderá pois possuir o conceito, ou melhor, conhecer o objecto a que ele se reporta, mas não se pode inferir daí que já esteja consciente do seu acto de pensamento (ver Vygotsky 1962: 108).

Destacaria, neste contexto, o desfasamento cronológico entre o que se supõe que o aprendente detém em termos de conceitos e a sua capacidade de os definir verbalmente, de operar com eles e de sobre eles exercer controle deliberado. Uma tomada de consciência desta visão do conceito impedirá com certeza aplicações apressadas de aparelhos conceptuais que exijam, na prática, habilidades de níveis de abstracção e de consciencialização ainda em construção³.

Na minha leitura de Piaget (1945) e de Vygotsky (1962), a noção de classe e naturalmente o domínio das relações de inclusão – a capacidade de pensar em simultâneo no todo e nas partes – estão estreitamente ligados à formação do conceito em geral (espontâneo e científico). O processo de ordem lógica que a formação do conceito evidencia pode portanto já ser visível nas várias etapas da passagem do pré-conceito ao conceito, uma vez que este também pode ser visto em estreita dependência da progressiva instalação da noção de classe resultante do domínio das relações inerentes à inclusão que a ela está associada. Nesta abordagem à construção do conceito, que aponta para o domínio da noção de classe e para o que ela

³ O senso comum estará muito longe disso? Não haverá gradações?

pressupõe de estruturação hierárquica, sai ainda mais reforçada a noção de conceito científico, dado que este, ao implicar uma certa posição face a outros conceitos, só poderá ser considerado dentro de um sistema de conceitos (Vygotsky 1962: 93).

2.2 - O conceito espontâneo e o conceito científico

Chegada é a ocasião de, apoiada novamente em Vygotsky (1962: 108), observar como se processa o percurso dos conceitos espontâneos e científicos, percurso que, apesar de ser distinto, não deixa de manifestar a existência de interligações entre ambos.

O desenvolvimento do conceito científico começa em regra, como adianta Vygotsky (1962: 108), a partir do seu uso em operações não espontâneas e da sua definição verbal, o que implica o trabalhar do próprio conceito. Consoante prossegue o autor, a sua existência na mente da criança principia a um nível só atingível mais tarde pelos conceitos espontâneos.

De uma certa maneira, poderá dizer-se, perfilhando a sugestão de Vygotsky (1962: 108), que *“the development of the child’s spontaneous concepts proceeds upward, [do concreto para o abstracto] and the development of his scientific concepts downward”*, i.e., no dizer deste estudioso, em direcção ao elementar e concreto. No primeiro caso, podemos estar perante uma generalização operada através de um raciocínio indutivo e, no segundo caso, diante de uma concretização, particularização, da ordem de um raciocínio dedutivo.

Ainda com fundamento em Vygotsky (1962: 108), se o aparecimento de um conceito espontâneo remonta a um encontro face-a-face com uma situação concreta, o conceito científico desenvolver-se-á antes alicerçado numa atitude “mediada” em direcção ao objecto.

Porém, os dois processos, não obstante seguirem desenvolvimentos em direcções aparentemente opostas e serem distintos, estão também intimamente interligados: os conceitos espontâneos, ao generalizarem-se de forma progressiva, abrem caminho ao conceito científico e à sua concretização e os conceitos científicos concretizam-se por meio dos espontâneos (ver Vygotsky 1962: 109). Além do mais, os conceitos espontâneos generalizam-se por meio dos científicos, que contribuem para o seu desenvolvimento no tocante ao seu uso consciente e deliberado.

O estabelecimento de um paralelo entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e os conceitos científicos, no que ambos os processos podem conter de conhecimento explícito, também não é de excluir. Para Vygotsky (1962: 109), o efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, enquanto um contínuo processo consciente e deliberado, assemelha-se à influência que os conceitos científicos têm sobre o desenvolvimento mental. Este autor considera possível o estabelecimento de uma analogia entre a interacção dos conceitos científicos e dos espontâneos e a interacção da língua nativa e da língua estrangeira porque entende que estamos na presença de dois processos do foro do desenvolvimento do pensamento verbal (Vygotsky 1962: 110; Paradis 2004: 8). A única diferença reside no facto de a atenção recair, no caso da língua estrangeira, nos aspectos exteriores, sonoros, físicos do pensamento verbal e, no caso do desenvolvimento dos conceitos científicos, no seu aspecto semântico (ver Vygotsky 1962: 110). Sendo assim, segundo este autor, também existirão similaridades nos percursos dos dois processos, se bem que os seus desenvolvimentos sigam rotas diversas.

Mais, numa língua estrangeira, ainda no entendimento de Vygotsky (1962: 109), as formas mais elevadas desenvolvem-se antes do discurso fluente e espontâneo, em virtude de a aprendizagem de uma língua estrangeira fazer intervir, desde o primeiro momento, um processo consciente e deliberado que se coaduna com o que de explícito existe no conhecimento que lhe está associado. Em contrapartida, numa língua nativa, adoptando a mesma fonte, os aspectos primitivos da fala são adquiridos antes dos mais complexos, pressupondo estes últimos alguma consciência das formas fonéticas, gramaticais e sintácticas. Ressaltam do exposto os movimentos em direcção à concretização e à generalização acima já apontados a respeito dos dois tipos de conceitos apresentados. Pode ainda ver-se afluído o que de distinto existirá entre aprendizagem explícita e aquisição implícita quando estão em causa a língua nativa e línguas estrangeiras.

2.3 - A forma como a criança lida na prática com os conceitos

Quanto ao conceito, não é difícil detectar, no decurso do desenvolvimento intelectual, desempenhos que colocam em confronto conceitos espontâneos e científicos quando está em causa indagar o que a criança domina do significado/conceito (Ginsburg & Oppen 1979: 76) de um determinado

termo/palavra. Também não será difícil presenciar comportamentos que patenteiam que a criança exibe níveis diversos de domínio dos conceitos até chegar à altura em que resiste a todo o tipo de contra-sugestões que lhe podem ser propostas ou com que deparará inclusivamente no seu próprio processo de desenvolvimento conceptual.

A despeito de o termo *palavra* oferecer dificuldades de definição mesmo aos estudiosos (para uma revisão clássica, ver Palmer 1971) e de se saber que a tarefa também não oferece menos problemas à criança (ver, por exemplo, Papandropoulou & Sinclair 1974), foi exactamente seleccionado para figurar neste texto um conjunto de respostas fornecidas por crianças portuguesas da pré-escola e do 1.º ciclo do ensino básico sobre o que significava para elas uma palavra, sobre se “o” e “três” eram palavras e sobre o que entendiam por uma palavra curta e por uma palavra longa. Nesse conjunto de respostas, é possível verificar-se se estão em causa conceitos espontâneos, conceitos científicos ou posições intermédias em relação ao termo/conceito *palavra*, que com a entrada na escola vai ser paulatinamente objecto de uma abordagem mais científica. Serve assim esta auscultação do que a criança entende pelo termo/conceito *palavra* para observar ainda a interacção entre o desenvolvimento e a instrução (Vygostky 1962: 117).

Passo pois a transcrever algumas respostas em torno do conceito subjacente ao termo *palavra* obtidas num estudo por mim realizado em crianças portuguesas da cidade do Porto, com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade. A variação etária aqui contemplada manifesta-se de interesse porquanto corresponde, por um lado, ao período da passagem à noção de classe imprescindível para que o conceito se instale e, por outro lado, aos anos escolares em que se constata a primeira familiarização com os conceitos científicos relacionados com um conjunto de termos – com a gramática –, no qual se inclui seguramente o termo/conceito *palavra*.

Seguem-se então respostas de crianças dos grupos etários indicados sobre o que entendem por palavra.

Aos 4 anos, as únicas respostas obtidas são as seguintes:

“Uma porta”; “Uma mesa”; “São coisas”; “É a voz”; “É aquilo que se diz. Pst também é. Miau”; “É dizer uma coisa”; “Um senhor, uma porta, uma cadeira”.

Aos 5 anos, encontram-se respostas deste teor:

“É falar”; “É Toninho”; “É dizer”; “É as pessoas a falarem”.

Aos 6 anos, início da leitura e da escrita, ocorrem as seguintes respostas:

“É uma coisa que não tem mais palavras para o fim”; “Cadeira”; “São nomes de pessoas e de bichos”; “É o nome de qualquer coisa e é feito de letras”; “São letras juntas”; “São coisas escritas com letras”; “Casa, gato, menino, mesa”; “É o que se escreve, o que se lê”; “É uma coisa toda pegada”; “São coisas que a gente diz”; “É o nome de coisas”; “É o que tem letras”; “É para nós lermos”; “São coisas. São coisas que têm letras. É uma frase pequena... pão”

Aos 7 anos, as respostas são desta ordem:

“É um conjunto de letras”; “É uma coisa que a gente está a dizer”; “São letras juntas”; “São letras que têm sentido”; “Se nós falamos é uma palavra. Dizemos uma palavra e é”; “É uma coisa que nós dizemos”.

Aos 8 anos, respondem:

“É uma coisa que significa qualquer coisa”; Quando as pessoas precisam de dizer alguma coisa, precisam de palavras”; “São letras juntas”; “É o nome de uma coisa”; “São nomes de coisas; “É uma coisa que tem mais do que uma letra”; “São letras”.

Aos 9 anos, dão respostas como as que se seguem:

“É uma composição de letras”; “Conjunto de letras”; “Conjunto de letras com sentido”; “É uma coisa que existe”; “São verbos, adjectivos, artigos, substantivos”; “É o nome de uma coisa”.

Seguidamente, são apresentadas algumas das respostas dadas pelas crianças estudadas quando se lhes perguntou se “o” era uma palavra.

Aos 4 anos:

Resposta única: “É. Se não fosse, também não se podia ler «o»”.

Aos 5 anos:

Resposta única: “Acho que não, porque uma pessoa está aos berros”.

Aos 6 anos:

“Não, é uma letra”; “Não, porque só tem uma letra”; “Não, é uma letra sozinha”.

Aos 7 anos:

“Não, é uma letra”; “É, porque é o nome de uma letra”; “É, porque se diz e porque faz nomes”.

Aos 8 anos:

“Não. Não sei. É uma letra. Para mim, não é uma palavra”; “É uma vogal”; “É

uma letra"; "Não, porque não é um conjunto de letras"; "Não, porque não diz nada"; "É, porque está a qualificar uma coisa: o carro"; "Não, não significa nada".

Aos 9 anos:

"É uma letra"; "É, mas é só uma letra"; "Não, porque não faz sentido"; "Não, é uma letra, é um artigo definido"; "É, porque é um artigo"; "Não, porque é um artigo".

No que concerne à palavra "três", quando questionadas se era uma palavra, houve crianças que disseram que era um número e que, por isso, não era uma palavra.

À pergunta sobre o que entendiam por uma palavra curta, foram seleccionadas para figurar neste texto as seguintes respostas:

Aos 4 anos:

"e, i, o, u, mesa", "Gato. Tem poucas coisas a dizer"

Aos 5 anos:

"Fósforo, porque é pequeno"

Aos 6 anos:

"Cão. Se o cão for grande, a palavra é grande. Se o cão for pequeno, a palavra é pequena"

Aos 7 anos:

As respostas dadas remetem, de um modo geral, para a referência ao facto de as palavras curtas conterem poucas letras.

Aos 8 anos:

"Milho, porque o milho é uma coisa pequena"; "Carro, porque alguns carros também são pequenos"

Aos 9 anos:

As respostas obtidas foram todas consideradas correctas.

Acerca do que entendem por palavra longa, observaram-se as seguintes respostas:

Aos 4 anos:

"Sardanisca"; "Eléctrico"

Aos 5 anos:

"Alexandre Pinheiro" [explicação: primo maior do que o irmão dela]; "Elefante,

porque é grande mas a cabeça é pequena”

Aos 6 anos:

“Boneca, porque se diz de muitas vezes”

Aos 8 anos:

“Cão, porque o cão é grande”.

Nas respostas transcritas, torna-se patente, em alguns casos, o facto de as palavras/conceitos se reportarem a objectos (realismo nominal) e não ao acto de pensamento em si (ver Vygotsky 1962: 92), evidenciando assim ausência de consciência em relação aos conceitos. Por outro lado, são ainda evidentes respostas reveladoras ora da emergência natural dos conceitos científicos, ora da resistência que sobre eles exercerão os conceitos espontâneos. O encontro/confronto/conflito passível de se dar entre as citadas emergência e resistência ocasionará, com grande probabilidade por razões da ordem do domínio do conceito, a prevalência em determinadas circunstâncias dos segundos conceitos sobre os primeiros.

2.4 - Os conceitos espontâneo e científico em confronto

Continuando a analisar em paralelo os conceitos espontâneos e científicos, não me parece em absoluto impensável ir um pouco mais longe e sugerir mesmo que, em função da formação de cada um de nós – e abduco agora de centrar a atenção só na criança –, transportamos sempre connosco concepções espontâneas de alguns fenómenos, para além dos saberes científicos que já tenhamos adquirido ou que venhamos a obter a seu respeito. Não será por conseguinte de afastar a ideia de que as concepções espontâneas podem bloquear as concepções científicas em circunstâncias especiais. De resto, não é difícil encontrar tarefas que impliquem resolução de problemas ou tarefas da ordem das adivinhas concebidas com o intuito de sondar até que ponto os destinatários são capazes de responder sem o recurso a concepções espontâneas, ou seja, socorrendo-se exclusivamente de conceitos científicos que exigem o uso consciente e deliberado da sua estruturação hierarquizada na qualidade de classes.

Não é em exclusivo nos ensinos básico e secundário que, de acordo com Masson (Caza 2008), os professores se vêem com frequência confrontados com concepções espontâneas quando querem transmitir novos conceitos

O mesmo também ocorre na universidade. Tudo depende obviamente dos conceitos que se transmitem e do grau de abstracção que eles requerem do aprendente, muito embora seja importante ter presente que somos aprendentes ao longo de toda a nossa existência e que os nossos actos não são sempre realizados de modo consciente e deliberado.

Torna-se portanto indispensável a quem progride nos seus conhecimentos fazer um esforço cognitivo que o leve a superar as concepções espontâneas, inibindo-as e não erradicando-as (Caza 2008), isto é, exercendo controle cognitivo sobre elas, para que deixem de emergir quando são solicitadas concepções científicas mais elaboradas.

Segundo Masson (Caza 2008), há os que acreditam que o ar não pesa nada, que os objectos leves flutuam enquanto os pesados se afundam, que os objectos metálicos são mais frios do que os outros ou que as estações dependem da distância entre a Terra e o sol. Estas concepções, conforme adianta este investigador, opõem-se aos conhecimentos científicos e, em certas ocasiões, podem muito bem ser evocadas em vez destes últimos.

Poderá dizer-se que, também em termos de conceitos/concepções, estamos perante processos automáticos e voluntários seguindo Jackson (1878, referido por Goldman-Eisler 1968: 29) e face a participações de índole subcortical ou cortical (ver também Lebrun 1997: 317)⁴?

Os processos automáticos e voluntários na óptica de Jackson, que também nos podem fazer pensar no papel do sistema límbico (ver Paradis 2004: 24 ss., bem como, para uma leitura mais aprofundada, Lamendella 1977a), explicarão porventura o que pode acontecer aos que, embora já possuindo, em princípio, a noção de classe e o domínio das relações de inclusão, deixam de exercer o controle necessário – por meio de processos voluntários – sobre os seus conhecimentos de forma a inibir as concepções espontâneas – muito em resultado dos processos automáticos – que acabam por prevalecer face às concepções científicas que seriam as requeridas (Ginsburg & Oppen 1979: 109, 119-123; Caza 2008; Vygotsky 1962: 116).

⁴ Neste momento, prescindiria de evocar a possível associação de cada um dos hemisférios a esses processos (Goldman-Eisler (1968: 29), reportando-se a Jackson 1878).

Se se passar a exigir a inibição das concepções espontâneas, como agir então no terreno?

Será que, como nos avança Vygotsky (1962: 108), os dois tipos de conceitos estão mesmo interligados?

Em consonância com Masson (Caza 2008), a ser necessário actuar através da inibição, tal prática poderá aproximar-se do que este estudioso denomina *didáctica da inibição*, no caso naturalmente de, como pretende verificar na sua pesquisa, a inibição desempenhar um papel no processo da mudança conceptual, nomeadamente, em ciências.

Pela minha parte, acho da maior pertinência que se acompanhe essa progressiva passagem e se compreenda também o que está por detrás dos conceitos espontâneos.

2.5 - A aquisição de estruturas da língua vista num enquadramento conceptual

Como explicar, tendo sempre presente este enquadramento conceptual, que, por exemplo, numa perspectiva genética, a criança, aquando da aquisição de “structures à fonction casuelle” (Bronckart 1977: 286)⁵, faça uso, em harmonia com o seu processo evolutivo de descentração em relação a determinados indícios, de três tipos de estratégias de apreensão: pragmática, posicional e morfossintáctica (Bronckart 1977: 286 ss.)?

Como explicar que, em conformidade com os resultados obtidos nas pesquisas realizadas no que respeita à aquisição das estruturas determinativas dos verbos, estes possuam primeiro uma função dítica, função destinada a designar a acção, e seguidamente uma função aspectual, que aponta ou para uma etapa do desenrolar da acção ou para o seu grau de realização (Bronckart 1977: 291)?

Como explicar que, em consonância com a mesma fonte, a partir dos 6, 7 anos, se regista uma especialização dessas marcas: os tempos dos verbos

5 Para uma familiarização com os desempenhos das crianças quando devem atribuir funções/casos aos vários nomes ocorrentes nas tarefas verbais que lhes são propostas, aconselharia a leitura de dois artigos clássicos: o artigo de Sinclair e Ferreiro (1970) sobre o estudo genético da passiva e o estudo psicolinguístico genético, da autoria de Sinclair e Bronckart (1972), tendente a responder à pergunta se S.V.O. é um universal linguístico.

assumem uma função temporal e as outras marcas uma função aspectual ou modal (Bronckart 1977: 290 ss.)?

Conforme sublinha Bronckart (1977: 291), é de toda a conveniência reter que “la fonction temporelle ne s’élabore qu’à partir de 6 ans, et qu’elle ne s’établit définitivement que très tard (au-delà de 12 ans).”

Como explicar, mantendo ainda este ponto de vista, que os artigos definidos e indefinidos quando aparecem de forma distinta nos enunciados das crianças sirvam primeiramente, no caso dos artigos definidos, para chamar a atenção sobre o elemento designado pelo nome e, no caso dos indefinidos, para explicitar de certa maneira a operação de designação (Bronckart 1977: 292-293)?

Como explicar também que, depois, o artigo indefinido adquira um valor numeral e o definido acrescente à função dítica uma função exofórica?

Como explicar ainda que, mais tarde neste processo de aquisição dos artigos, o indefinido adquira o valor de referente não específico, servindo o definido por si só a referência anafórica, sem ser necessário recorrer a marcas suplementares do tipo “o mesmo X” ou “ainda o X” ocorrentes em fases anteriores (Bronckart 1977: 292-293)?

Todas estas questões deixadas em aberto pretendem provar como se lê em Bronckart (1977: 293) que “des marques de surface simples et précocement produites par l’enfant se chargent progressivement de fonctions de plus en plus précises”. Ora, sobretudo no que toca à elaboração do conceito de tempo, recomenda-se que, como advoga Bronckart (1977: 293), esta seja enquadrada no desenvolvimento cognitivo e consequentemente na construção dos conceitos de inclusão de classes. Efectivamente, dessa forma, é possível estabelecer uma ligação entre a elaboração do conceito de tempo e a abordagem aos conceitos já exposta.

3 - Os conceitos científicos inerentes à língua como objecto de estudo

Até este momento, foi feita uma alusão geral aos conceitos e aos objectos a que se reportam. Agora, interessaria introduzir um outro “objecto”, de uma outra ordem do simbólico – a língua –, que, para além de constituir um objecto que tem de ser conquistado, conhecido, como todos os outros do mundo que nos circunda, com a inevitável remissão para concepções espontâneas e científicas, serve igualmente de simbolização na relação

entre o sujeito do conhecimento e o objecto (seja ele qual for) a conhecer (Sinclair-de-Zwart 1972: 364). Mais, a evocação do objecto-língua remete-nos de novo para a esfera dos conceitos, uma vez que pode vir a ser em parte convocado, designadamente no caso da recuperação lexical⁶.

Já que se fez menção ao objecto *língua*, tão caro aos linguistas, que se passará, então, quando está em causa a transmissão de conceitos científicos do foro da Linguística, que terão de ser bem recuperados e reconhecidos quando se transmitirem aos alunos determinadas terminologias, que eles também terão de recuperar com rigor quando delas necessitarem?

De facto, mesmo numa dada área, podemos ter vários conceitos para termos coincidentes formalmente e vários termos para conceitos que diria aproximados, na medida em que, se os termos são diferentes, haverá com certeza uma ou mais razões para a existência dessa diferença. No entanto, que sabem os aprendentes a esse respeito?

Como lhes passar essas “nuances”, que fazem afinal a diferença e que são do domínio de construtos teóricos com um grau de abstracção bastante elevado em muitos casos?

Sucedem mesmo que muitas vezes não nos limitamos a construtos que se circunscrevem a conceitos, temos mesmo construtos que correspondem a modelos teóricos, a teorias, que almejam descrever, explicar e fazer previsões relativamente a objectos que serão decerto mais complexos.

3.1 - O estudo descritivo da língua e a língua em acção

Um objecto pode, na realidade, ser visto sob enquadramentos teóricos distintos de acordo com a leitura que dele se quiser fazer. Estar consciente desse olhar plural e complementar, mas nem sempre certamente visando fins similares, manifesta-se de toda a pertinência seja para os que no quotidiano

⁶ A referência à recuperação lexical (e conceptual), para indicar unicamente um dos aspectos do processamento da linguagem, não contemplando por isso, por exemplo, os processamentos fonológicos e sintácticos (Damasio et al. 2004: 182), faz-nos observar o que cada uma dessas recuperações implica também do ponto de vista psicolinguístico e mesmo neurológico.

Como ver uma recuperação lexical, uma nomeação correcta de itens únicos referentes a pessoas e de itens não únicos relativos a animais, frutos, legumes, utensílios, instrumentos musicais, etc., sem o seu reconhecimento prévio, sem a sua recuperação conceptual (Damasio et al. 2008)?

Que se passará quando não se trata de itens destas categorias, mas de índole mais abstracta?

Não será oportuno questionar o estudo de palavras soltas em tarefas que finalmente se enquadram com dificuldade no uso natural da língua (Paradis 2007)? (Esta questão será retomada na secção 4 deste texto.)

são porventura mais solicitados a aplicar no terreno as diferentes teorias, seja para os que estão mais ocupados com a descrição e sem dúvida menos preocupados com as aplicações.

Convém assim que cada agente saiba situar-se no seu campo de actuação a fim de poder ser capaz de transferir devidamente os seus conhecimentos nas várias situações com que possa vir a ser confrontado.

Na mira de ilustrar o exposto, passo a socorrer-me de modos diferentes de considerar os erros ortográficos de crianças portuguesas do 1.º ciclo do ensino básico (Pinto 1998: 167, 168, 169). Os erros foram classificados usando a tipologia de erros de Girolami-Boulinier (1984), tomando por base uma forma de trabalhar a linguagem que esta autora denominava *pedagogia do imediatismo* (Girolami-Boulinier 1987). Dito diferentemente, a tipologia de erros criada por André Girolami-Boulinier, que se coaduna com o seu método de abordagem à linguagem, não é impeditiva de leituras alheias à sua aplicação no terreno e mais envolvidas em descrições assentes nos mais diversos quadros teóricos. Assim, Veloso (2010: 22) usa erros ortográficos de identificação/individualização extraídos de Pinto (1998: 167, 168, 169)⁷ para exemplificar o que designa por análise morfossintáctica vs. análise prosódica no que se refere à segmentação ortográfica. Contudo, tanto quanto me pude aperceber do trabalho que desenvolvi durante longos anos com Girolami-Boulinier, esta estudiosa nunca revelou preocupação com possíveis tipos de análise associáveis à segmentação ortográfica que pudesse estar em causa nas produções escritas que ia obtendo, visto que o seu nível de actuação era de outra índole. A sua intenção visava, no meu entendimento, outros desígnios. Ela não tinha como intenção transmitir designações ou terminologias ou mostrar que perspectivas teóricas adoptava nas circunstâncias. O seu método tinha sim como objectivo fazer com que a criança vivesse a língua na sua plena funcionalidade.

Esta posição merece ser sublinhada porquanto vai ao encontro de uma possível resposta à primeira parte do título deste texto que invoca a expressão *construtos teóricos* e o termo *aplicações*.

⁷ Os exemplos de erros ortográficos de que se serve Veloso (2010: 22, com base em Pinto 1998) são os seguintes: *levoa*; *saltole*; *derrepente*.

Andrée Girolami-Boulinier achava sobretudo relevante que o aprendente sentisse em cada enunciado um acto de escolha face a uma quantidade de possibilidades de se exprimir por meio da combinação de itens lexicais e gramaticais. No fundo, o seu método procurava, a vários níveis, materializar verbalmente a projecção do eixo da similaridade sobre o eixo da contiguidade (Jakobson 1963: 220). Na medida em que estamos perante um uso criativo da língua que tira partido de diferentes elementos linguísticos que vão sendo emitidos em obediência à gramática interiorizada, não estão em questão os termos que possam ser utilizados para os designar, está antes em questão uma prática que faça com que a criança sinta de que forma a língua concretiza as suas potencialidades. A designação dos elementos que integram o instrumento de que ela se está a servir, através da terminologia adequada, será transmitida na devida altura ou então será mesmo a criança que a solicitará quando estiver interessada em conhecê-la.

Este tipo de vivência com o oral é transferível com facilidade para a escrita.

Se a criança aprender a permutar os elementos que integram a língua obedecendo às regras impostas pela própria funcionalidade desta, então essa prática ajuda-a a sentir a independência física desses elementos na escrita. Porém, se esses elementos não gozarem dessa independência na escrita, não penso que tal facto constituirá impedimento a que os aprendentes pratiquem os actos criativos inerentes a um uso da língua que os faça sentir que a permuta efectuada respeita a função dos elementos em jogo (ver também Franchi 2006).

O acto de designar o tipo de análise assente numa ou noutra visão teórica situa-se assim num nível distinto do que motivou a tipologia de erros ortográficos em foco, que se relaciona essencialmente com a aludida *pedagogia do imediatismo* defendida por Andrée Girolami-Boulinier.

Estamos pois perante níveis diferentes de actuação e também de abstracção: o de quem visa uma prática de uso da língua e o de quem pretende descrever um objecto. Lembro que o método que serve de ponto de partida para a tipologia de erros ortográficos criada por Girolami-Boulinier (1984) também serve a reeducação e sobretudo procura demonstrar que os elementos que constituem a língua não são só o resultado de opções livres e avulsas por parte do agente de cada acto de fala. Essas opções estão

antes condicionadas por força do papel que desempenham na língua. A contenção e a liberdade também aqui terão de ser tidas em consideração e sentidas pela criança. Na realidade, temos de admitir que falar é um acto criativo subordinado a imposições da própria língua.

3.2 - As abordagens teóricas enquanto estratégias de pesquisa

Torna-se pertinente salientar, em meu entender, que as teorias/modelos/construtos que pretendem descrever e explicar o funcionamento de um dado objecto/comportamento são antes de mais nada estratégias de pesquisa naturalmente necessárias, interessantes e inevitáveis.

Que os modelos/teorias/construtos são abstrações e só correspondem a tentativas de descrever, explicar e prever processos que estão subjacentes a determinados desempenhos está bem visível em Piaget (ver, entre outros, Piaget 1954) quando nos propõe o *grupóide* como modelo lógico-matemático para descrever a estrutura de classificação na criança do período operatório concreto (para uma leitura mais aprofundada a este respeito, ver Ginsburg & Oppen 1979: 125 ss.) e o *grupo* INRC, bem como as 16 operações binárias, quando pretende descrever o período das *operações formais* na mira de captar a essência das actividades mentais do adolescente (ver Ginsburg & Oppen 1979: 179 e 204). Contudo, Piaget, como assinalam Ginsburg e Oppen (1979: 196), “does not use logic to describe the adolescent’s explicit knowledge, but to depict the structure of his thought”. Interessava a Piaget, segundo a mesma fonte, saber como o pensamento lógico *medeia* a maneira como o adolescente resolve os problemas.

É assim notório como Piaget tira partido da lógica não para descrever o conhecimento explícito por parte da criança ou do adolescente, mas sim para, em parte, descrever a estrutura do seu pensamento (Ginsburg & Oppen 1979: 196). Com os seus modelos, Piaget almeja descrever a *competência* da criança e do adolescente⁸.

Tais modelos também podem servir para explicar e prever o

⁸ Os modelos propostos, por exemplo, para o período das operações formais descrevem as capacidades do adolescente, mas não necessariamente o que cada um faz em qualquer ocasião (ver Ginsburg & Oppen 1979: 197). O modelo das operações formais de Piaget descreve por conseguinte o nível óptimo de funcionamento do adolescente e não obrigatoriamente o seu desempenho típico (Ginsburg & Oppen 1979: 201).

comportamento. A previsão radica no facto de os modelos serem gerais; podem ser usados em tarefas semelhantes. Ao descreverem a essência do pensamento, esses modelos levar-nos-ão a prever como, por exemplo, o adolescente opera com problemas que são semelhantes quanto à forma aos que Piaget usou. O objectivo desta teoria reside por consequência em “develop formal systems which are clear, adequately descriptive, and general” (Ginsburg & Oppen 1979: 197)⁹.

Serão todos os adolescentes capazes de realizar as operações formais?

Serão as operações formais universais?

Factores como a fadiga ou a desmotivação podem impedir um adolescente de pôr à prova todas as suas capacidades. Pode até acontecer que, em determinadas situações e condições, esse tipo de pensamento não esteja presente (ver Ginsburg & Oppen 1979: 197 e 201)¹⁰.

Não será todavia de excluir nesta ocasião, recorrendo mais uma vez aos mesmos autores (Ginsburg & Oppen 1979: 202), a referência ao modo ecologicamente controlado ou não como são apresentadas as tarefas.

Também pode dar-se o caso de, no entendimento de Piaget, só serem usadas as operações formais em situações compatíveis com os interesses de cada um e com as respectivas profissões (ver Ginsburg & Oppen 1979: 202).

Por outro lado, o meio social também desempenhará um papel relevante mas não suficiente, já que o uso das estruturas formais requer que o indivíduo tenha desenvolvido antes as estruturas cognitivas preliminares adequadas (ver Ginsburg & Oppen 1979: 203).

Por que razão existe então esta falta de universalidade?

O grupo de adolescentes estudado por Piaget, em conformidade com o que nos relatam Ginsburg e Oppen (1979: 201), provinha das melhores escolas de Genebra e talvez estivesse treinado para realizar operações formais também devido aos meios socioeconómicos a que pertenciam. É

⁹ O fenómeno do *desfasamento horizontal* leva a olhar as diferentes áreas como possíveis causas da não aplicação generalizada às várias áreas de um tipo de pensamento/raciocínio já utilizado previamente com sucesso numa ou noutra área pelo sujeito (ver Ginsburg & Oppen 1979: 152). Boulinier (1989: 4), por seu turno, adianta que “Les travaux de Piaget nous apprennent que seulement 20% des adultes fonctionnent dans l’abstraction.”

¹⁰ Assim, em certas culturas ocidentais, alguns adolescentes parecem não ser capazes de realizar as operações formais e, em algumas culturas não ocidentais, as operações formais parecem encontrar-se ausentes, mesmo nos adultos (ver Ginsburg & Oppen 1979: 201).

certamente plausível, seguindo a mesma fonte, que adolescentes de meios menos estimulados e com um outro tipo de educação processem o seu desenvolvimento intelectual a outro ritmo e venham a atingir o período das operações formais mais tarde.

Quer dizer que o avanço cognitivo pode depender de um desenvolvimento neurológico apropriado, de um meio social próprio, de uma experiência continuada com o mundo das coisas e da reorganização cognitiva interna (Ginsburg & Oppen 1979: 204).

Consequentemente, os modelos indicados não descrevem o desempenho real, que pode ser deficiente, mas definem a capacidade da criança ou do adolescente, o que nos obriga a separar a realidade concreta dos construtos teóricos/modelos e a olhar para as duas vertentes com a distância crítica e o conhecimento necessários, respeitando minimamente as exigências que impõem essas duas esferas de acção.

A distinção entre o agir no terreno, por meio de aplicações na prática de modelos mais ou menos abstractos, e o investimento teórico enquanto estratégia de pesquisa associada a determinados construtos não pode ser ignorada pelos seus agentes. Operar essa distinção deve mesmo constituir um acto consciente. No que toca ao ensino na globalidade e também da Língua Portuguesa, caberá ao docente servir de mediador entre as duas formas de actuação e, porventura, mostrar aos estudiosos se os resultados das suas pesquisas são ou não aplicáveis directamente à realidade escolar por força do que implicam as características dos grupos etários com que convivem no dia-a-dia.

A consideração de uma dada forma de lidar com o objecto de estudo como sendo uma estratégia de pesquisa já é evidente, por exemplo, em Geschwind (1984: 34), quando este neurologista comenta, a partir de um texto de Caplan (1984), a noção de língua como uma propriedade “autónoma” do ser humano e, no que respeita a certas perturbações da linguagem, as disfunções de uma ou outra representação autónoma do “mental organ for language” (Geschwind 1984: 35). É interessante observar como reage Geschwind à assunção da autonomia da língua. O autor manifesta-se da seguinte forma: “The assumption of autonomy of language seems to sidestep almost completely the question of the biological advantage to humans of the high development of this capacity” (Geschwind 1984: 34). Com efeito, este

estudioso acha redutora a noção de autonomia apontada porque entende que a língua, ao servir muitas funções e ao ser um instrumento ímpar para partilhar informação acerca do mundo, merece que se aprofunde mais a maneira como ela procura alcançar esses fins e que seja por conseguinte rotulada em termos menos absolutos (Geschwind 1984: 34).

Notórias são ainda as palavras de Geschwind que passarei a transcrever. Elas revelam não só que se tratava de uma autoridade na sua área, mas também de uma personalidade que nutria respeito por uma pesquisa plural, nela incluída a que tinha origem na Linguística. Escreve então Geschwind (1984: 37): “The studies of anatomical organization will again and again be guided by linguistics, but it is extremely likely, as has been the case in every instance in which a function has been analyzed in terms of its structural substrate, that the structure of linguistics itself will be changed.”

Por sua vez, no que tange à parte da passagem acima transcrita que se aproxima de uma leitura assente na modularidade, visto que se atribuem as disfunções da linguagem a uma ou outra representação autónoma do “mental organ for language” (Geschwind 1984: 35), Geschwind (1984: 37) reage assim: “This view depends on an implicit idea of the neurological organization of the brain that is inconsistent with the facts, since it fails to consider the connections within the system”.

Julgo pertinente avançar nesta oportunidade a importância de ter em conta, também no que concerne à organização neurológica, a parte sem perder o todo, o todo sem perder as partes e a relação entre as partes, sob pena de passar despercebida a visão da inclusão com a hierarquização que a caracteriza, que nos conduz afinal à noção de classificação já tratada neste texto quando foram abordados os conceitos.

Não se trata somente de estudar uma parte particular esquecendo o todo, trata-se sobretudo de se outorgar um destaque especial a algumas partes desse todo, que é afinal a língua com a sua multiplicidade de funções como anota Geschwind (1984: 34) (ver, ainda a este respeito, Lamendella 1977a). Se, voluntária ou involuntariamente, consciente ou não conscientemente, se secundarizarem ou não se contemplarem no estudo da língua, tida como um todo não atómico, algumas componentes que a constituem de pleno direito, esta correrá com probabilidade o risco de se nos apresentar mutilada de componentes indispensáveis à comunicação verbal normal.

Tais mutilações poderão ser parcialmente explicáveis pela pesquisa que se pretende empreender, mas serão menos aceitáveis quando nos deparamos com o uso normal da língua. A realidade quotidiana dos professores dos vários graus de ensino que necessitam de trabalhar com os seus alunos certas matérias do foro da Linguística deve provar bem o aduzido.

4 - A influência dos avanços das neurociências na linguagem

Uma abordagem que nos remeta somente para o que Paradis (2004: 15) chama gramática generativa ou da frase e para a representação e o processamento cerebral do sistema linguístico, compreendendo a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, tornar-se-á em certa medida compreensível porquanto, como lembra Paradis (2004: 15), só mais recentemente foi conferida uma maior atenção ao facto de os indivíduos com lesões do hemisfério direito exibirem défices de comunicação verbal de uma natureza qualitativamente diferente, mas igualmente incapacitantes se não mais ainda do que os outros. Acontece pois que o período de aproximadamente 150 anos que durou o enfoque do estudo por parte dos especialistas da linguagem na *competência linguística* (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) (Paradis 2004: 7) começa a adquirir um estatuto histórico mercê dos avanços também das neurociências.

Está assim muito provavelmente em discussão uma maior abertura ao que constitui o sistema comunicativo geral (Paradis 2004: 18) em desfavor de uma centração exclusiva no sistema da língua *tout court*, passível de abordagens redutoras unicamente explicáveis por alguns tipos de pesquisa.

Quem trabalha com a língua e com a linguagem não terá de estar também atento a aspectos verbais que finalmente não são só os tradicionalmente atribuídos às áreas cerebrais clássicas da linguagem com a sua sede no hemisfério esquerdo (H.E.)?

Afinal, não interessará também aos linguistas estudar, por exemplo, o que representa a dificuldade em produzir e compreender actos de fala indirectos, metáforas e significados conotativos?

Ainda baseada em Paradis (2004: 15-17), perguntaria se a organização do discurso, a coesão, a coerência lógica, o processamento de uma história ou narrativa, o conhecimento de roteiros, a violação das máximas de Grice, a dificuldade em usar informação contextual para interpretar o discurso,

a compreensão de anedotas, de cartoons ou do humor de uma maneira geral, a dificuldade em lidar com o significado não literal, com o significado figurativo, metafórico, com figuras de discurso, com expressões idiomáticas e a incapacidade de usar a prosódia para interpretar o conteúdo emocional do discurso não são dignos de atenção só por estarem mais relacionados com o hemisfério direito (H. D.).

A importância de aspectos mais do foro da pragmática não deve ser subestimada, uma vez que, como escreve Paradis (2004: 17), “we seldom say everything we mean”.

Consoante já foi mencionado no tocante às estratégias (pragmática, não ainda propriamente linguística, posicional e morfossintáctica) realçadas a partir de Bronckart (1977: 285-290), também Paradis (2004: 18) sugere que a competência pragmática implícita é filogenética e ontogeneticamente anterior à competência linguística implícita, fazendo parte do que, segundo Paradis (2004: 18), Lamendella (1977b) chamou o sistema comunicativo geral (ver ainda Lamendella 1977a).

Penso que, a este respeito, deve ser sublinhado o pensamento de Paradis (2004: 20). Este autor, ao advertir que o significado de um enunciado depende de pistas gramaticais e pragmáticas, alerta-nos para o facto de também ser verdade que a competência pragmática funciona independentemente da competência linguística implícita, se bem que tratem em paralelo ou em sucessão rápida do não dito e do dito respectivamente. Afinal, como continua este estudioso, colaboram ambas no sentido de chegarem ao “intended meaning” (Paradis 2004: 20). Desta forma, para este autor, a semântica e a pragmática são tão independentes como a fonologia é da sintaxe. Todavia, como prossegue, “both are necessarily used in concert, for every utterance” (Paradis 2004: 20).

Paradis adianta ainda que a pragmática é uma outra componente necessária da comunicação verbal, para além das que permitem que se compreendam e produzam frases gramaticais com significados semânticos apropriados, ou seja, a competência linguística implícita e o conhecimento metalinguístico (Paradis 2004: 23). Deve ter-se presente porém a provável existência de uma competência pragmática, mais próxima de aspectos implícitos da capacidade pragmática, servida por áreas localizadas no H.D., e de um conhecimento metapragmático, relativo aos aspectos explícitos dessa

capacidade, que poderá estar distribuído por áreas mais extensas de ambos os hemisférios e envolver vários mecanismos do raciocínio consciente (ver Paradis 2004: 23-24).

Esta leitura de Paradis e a posição já focada de Geschwind (1984: 35), que se manifestam críticas em relação aos pontos de vista sobre a organização neurológica do cérebro no que diz respeito à linguagem, por não considerarem nem ambos os hemisférios, nem as conexões no interior do sistema, vão ao encontro da ideia que também ressalta do artigo de Damasio *et al.* (2004: 180) na altura em que estes autores se pronunciam acerca da visão anatómica clássica, que não acham que esteja incorrecta, mas acham sim que se revela bastante incompleta. Não pensam Damasio *et al.* (2004: 180) que se mantenha razoável admitir a ideia de que sejam unicamente as áreas de Broca e Wernicke – as duas áreas tradicionalmente ligadas à linguagem conectadas de um modo directo e unidireccional – que possam traduzir pensamentos em palavras e palavras em pensamentos. E, a este respeito, escrevem: “Any current consideration of the macrosystems involved in the processing of language requires the involvement of many other brain regions, connected by bidirectional pathways, forming systems that can subsequently cross-interact” (Damasio *et al.* 2004: 180).

Os autores tentam ainda justificar o que referem valendo-se de estudos sobre problemas de recuperação lexical e conceptual não associados a áreas ditas clássicas para a linguagem. E anotam: “Observations such as these [...] as well as work from others [...] indicate that even when just a single aspect of language processing is considered, for example word retrieval, the minimally necessary language map goes well beyond the classical language areas.” (Damasio *et al.* 2004: 182).

Para estes investigadores (Damasio *et al.*, 2004: 179), as regiões que identificaram no seu estudo fizeram com que passassem a ver essas áreas como sendo partes de sistemas flexíveis compostos por múltiplas componentes que se destinam a efectuar a recuperação de conceitos e de palavras correspondentes a entidades concretas pertencentes a diferentes categorias conceptuais.

Relacionado com o que Paradis expõe em termos do que é da responsabilidade do H.D. no que respeita à linguagem, pode também avançar-se que Damasio *et al.* (2004) encontram localizações para o

processamento da recuperação conceptual e lexical que fogem à leitura clássica das localizações das áreas da linguagem e que também podem envolver o hemisfério direito.

No processamento de recuperação lexical de categorias únicas, nomeadamente de nomes de pessoas, serão certamente convocados aspectos que ultrapassam o seu sentido literal. Nesses casos, o H. D. estará possivelmente também implicado, bem como o lobo frontal com toda a leitura da ordem das emoções que tal processamento pode acarretar (ver, nesta linha, Damasio *et al.* 2004: 221). Uma leitura deste teor pode com facilidade fazer pensar numa localização cerebral da linguagem que não se circunscreverá à localização clássica das áreas cerebrais atribuídas a essa actividade.

Interessa ainda ressaltar como Damasio *et al.* (2004) procuram ver o *que* sucede e *onde*, quando estão em causa o reconhecimento e a nomeação, e em que medida o primeiro é requisito da segunda. Trata-se, neste caso, de um estudo de todo o relevo visto que nos apresenta a linguagem em funcionamento e não só o resultado final do processamento em causa.

Questionaria, no entanto, com base em Paradis (2007) a pertinência de tarefas com palavras soltas, bem como o estatuto das palavras soltas relativamente ao da língua em geral. Por outras palavras, o processamento de palavras soltas, no dizer de Paradis (2007: 25), é de um nível inferior de complexidade quando comparado com o processamento de frases e, ademais, é sustentado por um sistema de memória diferente com as implicações inevitáveis a nível de envolvimento de estruturas cerebrais. De facto, uma tarefa que envolva palavras soltas não corresponde a um uso natural da língua (Paradis 2007: 28). Além disso, fora de um contexto, como nota Paradis (2007: 26), as palavras soltas perdem características específicas da língua, *i.e.*, as suas propriedades morfológicas e sintácticas implícitas (sobre a importância do contexto, ver, por exemplo, o estudo clássico de Slama-Cazacu 1961).

Para Paradis (2007), as palavras soltas distinguem-se das palavras em contexto, inseridas em enunciados e integrando o uso normal da língua, já que são assistidas pela memória declarativa explícita, controladas conscientemente e não contemplam processos linguísticos implícitos, em consequência de recorrerem a um conhecimento (metalinguístico) explícito.

Em contrapartida, sempre apoiada na mesma fonte, a memória que serve o resto da língua como sistema (fonologia, morfologia, sintaxe e léxico) é implícita e processual, procedimental, e a competência linguística que lhe corresponde é também implícita, é adquirida incidentalmente e é usada automaticamente. Estamos assim perante dois tipos de objectos que se prestam a aquisições, erosões, interferências, empréstimos e preservações diferentes: a *gramática* e as *palavras (vocabulário)*, resultantes bem por certo do tipo de memória que os sustenta, respectivamente processual e declarativa, assim como do uso automático ou controlado e deliberado que deles se faz (Paradis 2007: 24-25).

5 - Considerações finais com uma breve referência aos mediadores

Não posso negar que fiz apelo à minha formação psicolinguística quando estabeleci uma correspondência entre as competências/conhecimentos apontados e os vários tipos de memória. Não posso igualmente negar que só vejo vantagens em olhar a língua desta forma. A minha formação poderá por isso sensibilizar-me diferentemente para o que se espera dos modelos teóricos de acordo com as variadas realidades a que possam ser aplicáveis.

A leitura que apresentei acerca dos conceitos espontâneos e científicos, bem como do seu desenvolvimento, a alusão que fiz ao que se deve entender por modelos teóricos enquanto construtos com fins muito particulares, a visão que tentei passar dos vários níveis de descrição, assim como das variadas abordagens ao objecto de estudo em função dos objectivos, e o modo como, com base na literatura, procurei dar a entender que há mais língua para lá do que visam algumas estratégias de pesquisa normalmente só associadas com as áreas anatómicas atribuídas tradicionalmente à linguagem – que estão hoje, de resto, a ser já questionadas – alertam-nos, assim o espero, para a necessidade de:

1. olharmos criticamente o material de que dispomos;
2. termos em conta, na altura de actuarmos, os vários graus de capacidade de abstracção e de consciencialização com que deparamos;
3. conciliarmos, na medida do possível, a teoria com a realidade concreta, tendo em conta os locutores reais em situações reais;
4. pensarmos que os estudos nos transmitem cada vez mais que o processamento da linguagem com todas as suas potencialidades envolve

uma extensão cerebral mais vasta do que a que primeiramente se supunha, sendo nossa obrigação enquanto especialistas acompanharmos o movimento de integração das partes com vista a uma visão do todo mais englobante e porventura mais real;

5. estarmos conscientes de que nem todos atingem com o mesmo ritmo um pensamento abstracto compatível com alguns construtos teóricos, pelo que se torna importante fazer com que sejam atingidos gradualmente a partir de um uso criativo prévio da linguagem que conduza a um preparar do seu encontro ou até à sua busca.

Tal como Franchi (2006: 31) escreve, quando compara as produções escritas de duas crianças brasileiras, “além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos”.

A língua, já para não falar da linguagem, é um todo muito complexo que não se confina ao uso de uma memória unicamente processual ao serviço de conhecimentos que se apoiem em regras e se tornem automatismos ou hábitos. Temos de pensar obviamente nessa memória, mas temos igualmente de ter presente o que existe para além dessas regras e que também é do foro de quem estuda a língua quando vista num todo, sem se confinar ao estudo de módulos estanques que perdem provavelmente com esse isolamento se não inseridos no todo de que fazem parte.

O professor (de Português) de qualquer nível de ensino é sem dúvida um dos agentes que devem saber estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Este, antes de mais nada, deve estar consciente da realidade que o cerca, ou seja, tem de ser sensível à diversidade de capacidades de compreensão dos seus alunos, porquanto portadores dos mais variados perfis, e procurar encontrar a melhor via que o conduza a uma adequação da matéria à realidade da sala de aula a partir de uma leitura crítica e fundamentada dessa mesma matéria, estando o mais possível sensibilizado para as suas efectivas finalidades nas circunstâncias concretas em que actua.

Outros mediadores, porventura os primeiros mediadores, que também poderiam ser perfeitamente invocados quando se aborda a passagem dos

construtos teóricos às aplicações, seriam, na minha opinião, não só os autores dos programas e dos manuais escolares, mas também os revisores dos mesmos – que deveriam ser revisores no plano dos conteúdos e também no plano da aplicação desses conteúdos aos respectivos destinatários. (É bem certo que grande parte destes profissionais são também professores, em exercício ou não.)

Com a panorâmica que tracei ao longo deste texto foi meu intuito chamar a atenção para diferentes aspectos que podem ressaltar quando nos confrontamos com construtos teóricos e suas possíveis aplicações.

Todas as teorias poderão ser, na generalidade, defensáveis quando rigorosas e sempre que sustentadas por bases credíveis; não o serão todavia da mesma forma todas as suas aplicações. Conhecer *quem* vai adquirir o *quê* e *de que forma* é plausivelmente o trabalho principal dos professores, dos autores de programas e de manuais escolares e dos revisores.

Da leitura deste texto, deve resultar claro que *quem* se encontra no processo de aquisição não corresponde nem a um sujeito ideal, nem a um sujeito médio do ponto de vista estatístico. Trata-se sim de um sujeito que, para além de passar por etapas mais ou menos bem definidas em termos de desenvolvimento intelectual e linguístico, também pode possuir um ritmo próprio e um padrão cognitivo, com inevitáveis repercussões na aprendizagem, que devem ser sentidos e respeitados por condicionarem inevitavelmente *o que* vai ser adquirido e *de que forma*.

Noutras palavras, o *o quê* acima focado deve ajustar-se ao *quem* e ser ensinado por forma a vir a ser compreendido e posteriormente posto em prática pelo aprendente, respeitando o seu pensamento e obedecendo à sua capacidade de ir ao encontro das variadas leituras que se podem extrair desse *o quê*.

Do *quem* e do *o quê*, decorre naturalmente o *de que forma* em virtude de qualquer temática dever ser trabalhada na prática através de materiais que transmitam o *o quê* tirando partido de métodos que melhor se ajustem aos sujeitos e seguindo estratégias de abordagem que são por certo pré-definidas em função de observações rigorosas do que implicam cognitivamente os diferentes estilos de ensino e de aprendizagem.

Esta focalização nas diferentes vertentes do processo que aqui nos ocupa deveria, a fim de serem atingidas competências mais elaboradas,

assentar nos seguintes pontos: 1) consolidação de competências adquiridas; 2) exposição a situações que contemplem contra-sugestões porque contribuem para a instalação definitiva de competências; 3) confrontação com tarefas que exijam níveis de abstracção superiores e que funcionem como “scaffolding” (Wood, Bruner & Ross 1976 e, ainda acerca deste termo, Field 2004: 253).

O domínio em simultâneo de todos estes aspectos não se revelará tarefa fácil. Confiemos pois que os mediadores acima enumerados aceitaram desempenhar essas funções conscientes desse desafio. Se as tarefas mencionadas são passíveis de uma aproximação sob vários ângulos, não será de admirar que os profissionais que as executam necessitem de possuir uma formação que advenha da confluência de investimentos em diferentes áreas do saber. Terminaria afirmando que se trata de actividades que requerem uma permanente actualização, um bom conhecimento da realidade e um diálogo muito aberto e crítico entre os que estão do lado dos construtos teóricos e os que estão do lado das aplicações.

REFERÊNCIAS

- Bronckart, J.-P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Boulinier, M. 1989. Le rythme et l'espace chez l'être humain. *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*. 7: 3-4.
- Caplan, D. 1984. The mental organ for language. In: D. Caplan; A. Roch Lecours; A. Smith (Eds.). *Biological perspectives on language*. Cambridge, Massachussets/London, England: The MIT Press, 8-30.
- Caza, P.-E. 2008. Le monde fascinant des «conceptions spontanées» (2 p.). Entrevues. *Journal L'UQAM*. XXXIV(8). (7 Janvier 2008). Disponível na web em <http://www.uqam.ca/entrevues/2008/e2008-008.htm>, acedido em 09-06-2009.
- Damasio, H.; Tranel, D.; Grabowski, T.; Adolphs, R.; Damasio, A. 2004. Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition*. 92: 179-229.
- Field, J. 2004. *Psycholinguistics. The key concepts*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Franchi, C. 2006. Mas o que é mesmo “Gramática”? In: C. Franchi; E. V. Negrão; A. L. Müller. (Organização de S. Possenti). *Mas o que é mesmo “Gramática”?*. São Paulo:

Parábola Editorial, 11-33.

- Furth, H. G. 1981. *Piaget & knowledge. Theoretical foundations*. Second edition. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Geschwind, N. 1984. Neural mechanisms, aphasia, and theories of language. In: D. Caplan; A. Roch Lecours; A. Smith (Eds.). *Biological perspectives on language*. Cambridge, Massachussets/London, England: The MIT Press, 31-39.
- Ginsburg, H.; Oppen, S. 1979. *Piaget's theory of intellectual development*. 2nd edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Girolami-Boulonier, A. 1984. *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris : Masson.
- Girolami-Boulonier, A. 1987. Langage : pour une pédagogie de l'immédiateté. *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. **610(1)**: 30-47.
- Goldman-Eisler, F. 1968. *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*. London/ New York : Academic Press.
- Jackson, H. J. 1878. *On affections of speech from disease of the brain*, reprinted in *Selected writings of Hughlings Jackson* (1958). Vol. II. New York: Basic Books 155-170. Referido por Goldman-Eisler (1968: 29).
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.
- Lamendella, J. 1977a. The limbic system in human communication. In: H. Whitaker & H. A. Whitaker (Eds.). *Studies in neurolinguistics*. Vol 3. New York: Academic Press, 154-222.
- Lamendella, J. 1977b. General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and secondary language acquisition. *Language Learning*. **27**: 155-196. Referido por Paradis (2004: 18).
- Lebrun, Y. 1997. Subcortical structures and non-volitional verbal behaviour. *Journal of Neurolinguistics*. **10(4)**: 313-323.
- Nelson, K. 1974. Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*. **81(4)**: 267-285.
- Palmer, F. 1971. *Grammar*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books, Ltd.
- Papandropoulou, I.; Sinclair, H. 1974. What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. *Human Development*. **17**: 241-258.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Studies in Bilingualism (SiBil), Volume 18. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Paradis, M. 2007. Why single-word experiments do not address language representation. In: J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*.

- Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 22-31.
- Piaget, J. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et representation*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé. Editeurs. Versão consultada: Sixième edition 1976.
- Piaget, J. 1954. Language and thought from the genetic point of view. *Acta Psychologica*. **10**: 88-98. Versão consultada: In: P. Adams (Ed.) 1972. *Language in thinking*. Harmondsworth: Penguin [reprinted, 1973], 170-179.
- Pinto, M. da G. L. C. 1998. *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Porto Editora N.º 11. Porto: Porto Editora.
- Sinclair, H.; Bronckart, J. P. 1972. S.V.O. A linguistic universal? A study in developmental psycholinguistics. *Journal of Experimental Child Psychology*. **14**: 329-348.
- Sinclair, H.; Ferreiro, E. 1970. Etude génétique de la compréhension, production et répétition des phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*. **XL(160)**: 1-42.
- Sinclair-de-Zwart, H. 1972. A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory. In: P. Adams (Ed.). *Language in thinking*. Harmondsworth: Penguin [reprinted, 1973], 364-373.
- Slama-Cazacu, T. 1961. *Langage et contexte. Le problème du langage dans la conception de l'expression et de l'interprétation par des organisations contextuelles*. The Hague: Mouton & Co., Publishers.
- Slama-Cazacu, T. 2007. Psycholinguistics, where to in the 21st century? In: J. Arabski (Ed.). *Challenging tasks for psycholinguistics in the new century*. Katowice: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 77-85.
- Veloso (2010). Guião da aula *A palavra enquanto unidade linguística: Critérios linguísticos para a sua definição e delimitação e para uma avaliação da sua pertinência descritiva*. Provas públicas para a obtenção do título de Agregado em Linguística. Porto: FLUP, 6 de Julho de 2010. 29p.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M. I. T. Press.
- Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Child Psychol. Psychiat.* **17**: 89-100.

