

*Maria Formosinho Simões*

## Para uma pedagogia da Língua Materna

Análise das propostas psicopedagógicas

de Laurence Lentin

revista portuguesa de  
**pedagogia**

Ano XIII, 1979



# PARA UMA PEDAGOGIA DA LÍNGUA MATERNA

## ANÁLISE DAS PROPOSTAS PSICOPEDAGÓGICAS DE LAURENCE LENTIN

«... c'est un homme parlant que nous  
trouvons dans le monde, un homme parlant  
à un autre homme, et le langage enseigne  
la définition même de l'homme.»

E. BENVENISTE (1)

Os problemas da pedagogia da língua materna têm vindo a merecer por parte de docentes e especialistas um interesse crescente, mercê sem dúvida, do acelerado progresso das teorias linguísticas, e também da incidência de muitos estudos de sociologia da educação que mostram que as diferenças de competência linguística são uma das dimensões mais pertinentes da variabilidade de sucesso escolar entre as crianças pertencendo a meios sócio-económicos distintos.

Vulgarizou-se então a noção de «handicap linguístico», associada à de *handicap* cultural, não tendo as teses de Bernstein deixado de contribuir para essa divulgação, através da dicotomização código restrito/código elaborado que fez dos usos característicos da língua em grupos sócio-económicos contrastados. Apesar das críticas que a noção apressadamente divulgada de *handicap* linguístico não deixa de merecer, por pres-

---

(1) *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Paris, Gallimard, 1971, p. 259.

supor quase sempre um modelo homogéneo da língua, correlato duma certa teorização formalista, o facto é que veio suscitar um renovado interesse pelos problemas da pedagogia da língua materna nos níveis mais elementares, onde parecia ser mais viável a recuperação da deficiência linguística de grupos muito vastos de crianças. O incremento deste interesse não deixou de produzir um efeito positivamente fecundo sobre o progresso da investigação das questões de psicopedagogia da língua, parecendo-nos a este respeito exemplificativa a obra de Laurence Lentin, diríamos mesmo, exemplar, não só pela articulação que tem procurado realizar entre a teoria e a prática, mas também pela superação da própria problemática inicial que a motivou.

Propomo-nos assim, neste artigo, fazer uma apresentação das suas propostas psicopedagógicas, não as referindo apenas nos seus conteúdos essenciais, mas procurando explicitar os postulados teóricos que as suportam, bem como os processos metodológicos utilizados na investigação, de molde a esclarecer a natureza dos resultados obtidos e a procurar avaliar a coerência interna do seu quadro conceptual.

## I — PROBLEMÁTICA GERAL

Beneficiando duma formação linguística, Lentin veio a interessar-se pelos problemas da pedagogia da língua a partir da sua experiência de ensino que lhe fez constatar a elevada percentagem de insucesso escolar no Curso Preparatório (1) entre as crianças das classes populares, em consequência dum *déficit* cultural, cujo fulcro lhe parecia situar-se a nível linguístico. Impôs-se-lhe então como tarefa primordial duma política de efectiva democratização do ensino, a renovação da pedagogia da língua materna nos níveis mais elementares, em favor dos mais desfavorecidos. É com este objectivo que começou a colaborar com o «Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et d'Adap-

---

(1) Correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade primária em França.

tation Scolaire» (C.R.E.S.A.S.), departamento do I.N.R.D.P. (Institut National de Recherche et Documentation Pédagogique), desde a sua criação em 1969.

Procurando promover essa necessária reorientação pedagógica, cujo objectivo é levar todas as crianças de idade pré-escolar a «saber falar», Lentin começa por querer explicitar duma forma científica o que significa esta noção *empírica* de uso *normativo* entre os docentes. A explicitação científica dessa norma só lhe parece poder ser estabelecida a partir da construção duma «linguística da aquisição» que descreva as estratégias, processos e etapas da aprendizagem da língua materna (1), sem se tratar contudo, de elaborar uma *gramática gerativa* que permita prever quais as construções linguísticas de que, numa etapa dada, a criança será capaz (2).

Aceitando a noção saussuriana de língua como sistema, a autora refere, seguindo Chomsky, que «ce qui est fondamental dans l'acquisition c'est la mise en fonctionnement de la fonction langage et non l'apprentissage de la langue» (3). É portanto, dentro

---

(1) Cf. L. LENTIN — «Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant» in *Langue Française*, 27, Sept. 1975, p. 22.

(2) Cf. ID, *Ibid.*, p. 19, onde a autora apresenta os argumentos que, a seu ver, justificam a impossibilidade de se construir uma tal gramática que forneceria 'modelos' das construções linguísticas infantis.

Segundo ela, a investigação sobre a aquisição da linguagem terá de fazer-se sempre dentro duma perspectiva de evolução diacrónica e, nesta medida, parece-lhe inadequado realizar uma análise distribucional a partir da recolha de 'corpus' dum certo número de crianças da mesma idade, tidos por representativos da sua competência linguística. Uma tal análise pressuporia a homogeneização dos 'corpus', acontecendo que a validação de critérios para o fazer, implicaria já por si a elucidação da problemática que a própria análise visa esclarecer. Por outro lado, parece-lhe ilusório, por simples razões de impossibilidade material, referir um conjunto de 'corpus' linguísticos, recolhidos num momento dado da evolução da criança, como suficientemente demonstrativos da sua competência. Por último, e como aspecto mais importante dum ponto de vista teórico, parece-lhe ser o facto, já demonstrado por Marcel Cohen (1925), de que é possível coexistirem, num momento dado de transição, elementos que correspondem a estados de língua sucessivos.

(3) ID, *Ibid.*, p. 21.

duma problemática de *psicolinguística genética*, e não apenas linguística, que a autora situa a sua investigação que procura coordenada com a prática pedagógica.

## II — FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Uma das referências teóricas fundamentais do trabalho de L. Lentin, mas que não é por ela aceite sem crítica, é a *gramática gerativa* de Chomsky, cujo contributo para o estudo da aquisição da linguagem lhe parece ser decisivo na medida em que mostra como o problema da aquisição da língua materna é secundário relativamente ao do estabelecimento da função da linguagem (1).

A subordinação do estudo da aquisição da língua materna ao da aquisição da linguagem, pressupõe a extensão da investigação linguística a problemas de natureza biopsicosociológica, pelo que se tornam necessários outros critérios de validação dos resultados heurísticos, que não sejam os duma mera análise formal. Ao contrário de outros psicolinguistas chomskianos (2), Laurence Lentin reconhece esta exigência, pondo assim em evidência a incompatibilidade de algumas descrições formais de Chomsky com o que é passível de ser observado na realidade (3). Igualmente, não está de acordo com o linguista americano no que diz respeito à prioridade de estabelecer uma linguística da *competência*, antes de passar a uma linguística da *performance*, referindo como tarefa urgente o estudo das gramáticas da língua oral, esquecida pelos linguistas chomskianos e outros, em favor da língua *standard* que toma a língua escrita por norma. Como ela própria refere: «Il est raisonnable de considérer que la langue parlée présente jusque dans ces fameux fragments, ambiguïtés, faux départs, reprises, etc, des régularités possibles à décrire

---

(1) Cf. ID, *Ibid.*, p. 15.

(2) Veja-se a este respeito a observação crítica de Marc RICHELLE, *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart Mardaga, 1976, pp. 19-20.

(3) Cf. L. LENTIN, *Op. cit.*, p. 15.

au moyen de grammaires (1). O conhecimento destas gramáticas permitiria delimitar, entre os fenómenos característicos da língua oral, os que são específicos da aquisição.

Na perspectiva chomskiana, o estudo da aquisição da linguagem deveria pressupor como já estabelecidos os modelos gramaticais de *competência* e de *performance* do sujeito falante. Como faz notar Richelle, «cette priorité logique implique non seulement que toute analyse du langage soit vaine dans l'état actuel de nos connaissances linguistiques, mais qu'elle ne puisse en aucune façon enrichir ni éclairer celle-ci» (2).

Afastando-se do estrito formalismo de Chomsky, Lentin refere a importância duma análise genética para a elucidação dos fenómenos do funcionamento da linguagem do adulto, não só a nível linguístico mas também a nível psicológico e sociológico (3).

Admite, por outro lado, que apesar do funcionamento linguístico infantil dever ser descrito e analisado com base em critérios intrínsecos, nunca a língua do adulto poderá deixar de ser tomada como referência. Não só porque constitui o estado final do processo de aquisição, mas porque representa também o manancial linguístico de que se alimenta a criança na sua aprendizagem. Nesta medida, parece-lhe fundamental que uma linguística da aquisição se ocupe da descrição da língua falada do adulto, sobretudo da língua utilizada pelo adulto para falar à criança (4).

---

(1) ID, *Ibidem*.

(2) M. RICHELLE, *Op. cit.*, p. 17.

(3) L. LENTIN, «Présentation» in *Langue Française*, n.º 27, p. 6.

(4) Cf. ID, «Problématique de l'acquisition...» in *Ibid.*, p. 16.

Este falar típico do adulto, quando se dirige à criança, apresenta segundo estudos feitos por Ferguson em diversas culturas, características suficientemente estáveis para ser considerado como um subsistema linguístico, não constituindo deste modo uma imitação esporádica da linguagem infantil, mas antes um sistema convencional que se transmite como a restante linguagem e tende a ser utilizado num contexto afectivo em que predominam os sentimentos de ternura e protecção.

Veja-se C. A. FERGUSON, Baby talk in six languages, *American Anthropologist*, 66, pp. 103-104, apud M. RICHELLE, *Op. cit.*, pp. 94-95.

Diríamos que por caminhos diferentes dos do estrito formalismo de Chomsky, Lentin vem a considerar como prioritário o estudo da língua do adulto. É que apesar de a autora insistir, a exemplo do linguista americano, no fenómeno da criatividade da linguagem e *ipso facto*, na actividade interna do indivíduo, recusando a hipótese empirista do condicionamento como modelo explicativo da aprendizagem da língua materna, não deixa de se afastar dum tipo de explicação ineísta para que aponta Chomsky, ao referir a hipótese dum *dispositivo de aquisição da linguagem* (1).

Afirmando que «l'enfant apprend à parler en parlant avec un parleur sachant parler» (2), L. Lentin mostra-nos por um lado, que a estrutura deve ser construída, e esta construção é indissociável do funcionamento, e por outro que é só em interacção social que aquela construção se pode efectuar.

Assim, não negando o contributo biogenético, refere que o fulcro da questão da aquisição da linguagem se situa nas «*modalidades de interacção entre o adulto e a criança*» (3). Trata-se então de edificar uma «linguística da aquisição» centrada na intercomunicação, cujo objectivo é procurar investigar como a criança se abastece do material linguístico do adulto e como o utiliza posteriormente numa forma específica para criar as estruturas do seu próprio funcionamento linguístico (4).

Ao acentuar ao mesmo tempo, a importância das modalidades da interacção social e, a exemplo de Chomsky, a actividade interna da criança que lhe permite um funcionamento

---

(1) Entre os psicolinguistas chomskianos foi David MAC NEILL (*The acquisition of language: the study of developmental linguistics*, New-York, Harper & Row Publishers, 1970, pp. 70-71), aquele que mais desenvolveu essa hipótese, referindo que a estrutura interna do L. A. D. (*Linguistic Acquisition Device*) poderia ser descrita em termos duma teoria da gramática.

O potencial genético seria assimilado neste caso a uma teoria linguística.

(2) L. LENTIN et alii, *Du parler au lire*, t. 3, p. 53.

(3) Cf. *Ibidem*.

(4) Cf. ID., «Problématique de l'acquisition...» in *Langue Française*, n.º 27, p. 22.

A construção duma tal linguística exige a elaboração duma metodologia e meios de observação adequados que analisaremos posteriormente.

sintáctico autónomo, estará L. Lentin consciente das oposições que se geram entre os dois tipos de concepção da aprendizagem: a racionalista e a empirista?

Digamos que o modelo epistémico da sua «língua da aquisição» procura ser uma síntese, apoiada nas observações que realizou, enquanto pedagoga, dos dois tipos de concepção da aprendizagem. Mais precisamente, fá-lo, admitindo que o mecanismo cognitivo da aquisição da linguagem é o da *imitação*, mas esta é concebida como um fenómeno activo de construção (1).

Por outro lado, insistindo na importância da *interacção* da criança com o adulto, a autora vem pôr em relevo o possível jogo de influências recíprocas que mutuamente se estabelecem. Isto parece-nos muito positivo, na medida em que as novas perspectivas sobre a aquisição da linguagem (2), adoptando uma posição de rejeição de inatismo, têm-se preocupado essencialmente em mostrar as características particulares do discurso que o adulto utiliza para falar à criança, esquecendo algumas vezes as características que no discurso da criança condicionam o próprio discurso do adulto. Digamos que anteriormente havia uma tendência para analisar quase exclusivamente os enunciados da criança, sem referência aos do adulto. Hoje em dia, certos investigadores caem no excesso contrário e centram a sua análise na comunicação do adulto. Ora, verifica-se que face a uma boneca, os adultos não conseguem, mesmo que o pretendam, exhibir o mesmo tipo de comportamento verbal. Prova-se também que a imitação que a mãe faz dos enunciados da criança é mais frequente e generalizada do que empiricamente se supunha (3). Tais constatações mostram então que a criança é um

---

(1) Cf. L. LENTIN, *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*, 6<sup>ème</sup> ed. revue, tome 2, Paris, Éditions E. S. F., 1978, p. 65.

(2) Sobre a génese e contributo deste «new look» no estudo da aquisição da linguagem, veja-se TATIANA SLAMA-CAZACU, «Les échanges verbaux entre les enfants et entre adultes-enfants» in *La genèse de la parole*, Paris, P. U. F., 1977, pp. 179-229.

(3) Cf. Roger BROWN e Ursulla BELLUGI, «Three processes in the child's acquisition of syntax» in E. LENNEBERG (Ed.), *New directions in the*

«partenaire» activo no diálogo com o adulto, através do comportamento verbal e infra-verbal.

Afirmando que o fulcro da problemática da aquisição da linguagem se situa nas *modalidades* de interacção entre o adulto e criança, L. Lentin faz intervir o peso dos factores afectivos (1) e sociológicos na aquisição da linguagem, tendo-os em devida conta na sua investigação (2) e na pedagogia que propõe. Não atribui deste modo, as diferenças de nível linguístico que encontra entre as crianças a diferenças de potencial genético (3), como seria admissível numa concepção puramente inatista, mas a diferenças nas modalidades de interacção verbal, relacionadas com diferenças de organização social das classes.

Tomando esse princípio como hipótese de trabalho, a autora tem-no visto confirmado nas investigações já efectuadas, sendo em consonância com ele que tem procurado renovar a pedagogia da língua na educação pré-escolar em favor dos mais desfavorecidos, ou seja, daquelas crianças cujo sistema sintáctico permaneceu bloqueado ao nível das aquisições básicas por falta de contributo linguístico suficiente em quantidade e qualidade.

---

*study of language*, Cambridge, M. I. T. Press, 1964, pp. 131-161 e Gertrud Wyatt, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart Éditeur, 1969.

(1) A incidência de perturbações da linguagem em crianças emocionalmente perturbadas mostra-nos numa forma negativa, mas bem esclarecedora, o papel da afectividade nesta aquisição.

(2) Veja-se L. LENTIN — «Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents)», in *Études de linguistique appliquée*, n.º 9, pp. 9-50.

(3) Sem dúvida que se deve supor este potencial genético, mas é possível pensar que há certas aquisições linguísticas susceptíveis de se realizarem sejam quais forem as circunstâncias, e outras apenas se o meio a isso for propício.

## III — HIPÓTESES DE TRABALHO

Uma vez elucidados os fundamentos teóricos do modelo psicolinguístico de L. Lentin, julgamos de interesse apresentar e analisar as suas hipóteses de trabalho (1), tal como foram por ela referidas (2).

A primeira hipótese é a de que a criança sabe falar quando domina um funcionamento sintáctico permitindo enunciar explicitamente apenas por meio da linguagem verbal, um pensamento ou uma cadeia de pensamentos.

Para a autora, influenciada por um modelo de gramática gerativa, o eixo da sua investigação psicolinguística é a evolução da sintaxe na criança. Adverte-nos, no entanto: «...Il ne s'agit pas de faire du réductionnisme ni de fabriquer des abstractions à partir d'un fonctionnement syntaxique «desincarné» (3). Com esta afirmação, L. Lentin mostra-se consciente do perigo de realizar uma análise logicista do discurso, referindo ainda como conclusão a uma investigação sua: «Le langage de l'enfant en cours d'apprentissage n'est pas une langue standardisée, codifiée et on peut se demander s'il est possible d'observer le processus d'installation d'une structure syntaxique donnée *en dehors de son fonctionnement* (4) dans l'interaction verbale entre l'adulte et l'enfant (5)».

Isto significa que a autora repudia a concepção mecanicista do discurso que subjaz implícita às análises logicistas (6), já

---

(1) Estas hipóteses de trabalho que orientam a sua investigação, fundamentam também a sua pedagogia.

(2) Cf. L. LENTIN, «Présentation» in *Langue Française* n.º 27, pp. 11-12 ou *Du parler au lire*, t. 3, pp. 19-20.

(3) ID., «Problématique de l'acquisition...», in *Langue Française*, n.º 27, p. 17.

(4) O sublinhado é nosso.

(5) ID., «Notes sur l'apparition et l'emploi du comparatif (Enfants de 2 à 7 ans)», in *Ibid.*, p. 64.

(6) Veja-se a este respeito a observação crítica de Geneviève GOLDBERG, «Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique» in *La linguistique*, vol. 12, fasc. 1, 1976, pp. 3-4.

que para ela a análise da aquisição das formas sintácticas do discurso infantil é indissociável da análise do seu funcionamento.

Podemo-nos perguntar se mesmo assim, L. Lentin não corre por vezes o risco de tender para este tipo de análise logicista, ao privilegiar a complexidade sintáctica na avaliação das formas do discurso.

A *segunda hipótese* de trabalho refere que o funcionamento autónomo do sistema sintáctico que permite uma aprendizagem efectiva da língua escrita, só se torna possível se tiver sido apresentado à criança um modelo linguístico apropriado provido de «feedbacks» permanentes que lhe forneçam «*esquemas criadores*» capazes de engendrarem um número infinito de enunciados. É por volta do quarto e quinto anos que se desenvolve este funcionamento autónomo do discurso (assegurado pelo que a autora designa de «introdutores de complexidade» e por um determinado nível de hierarquização sintáctica), o qual pressupõe uma actividade mental cada vez mais elaborada e a possibilidade de relacionar diversos conceitos ou representações (1).

Referimo-nos já à oposição que se estabelece entre uma concepção empirista de aquisição da linguagem que insiste nos factores externos, e uma concepção racionalista como a de Chomsky. Laurence Lentin defendendo, como este, a criatividade do funcionamento linguístico, insiste ao mesmo tempo na necessidade e na importância da interacção social. Digamos que na sua concepção, a linguagem infantil constitui-se e evolui na base de hipóteses e criações próprias, para a elaboração das quais a criança foi induzida pelo discurso do adulto e cuja validade só poderá ver confirmada ou infirmada através dos *feedbacks* por este fornecidos, quer quando corrige explicitamente as formas do seu discurso, quer quando não a compreendendo, obriga-a com isso a tentar outras hipóteses para poder comunicar.

Parece-nos deste modo que a teoria da aquisição de Laurence Lentin ao pretender que a criança *constrói* as suas próprias *estrutu-*

---

(1). Cf. L. LENTIN, «Problématique de l'acquisition...» in *Langue Française*, n.º 27, pp. 11-12 ou *Du parler au lire*, t. 3, pp. 19-20.

*turas linguísticas*, produzindo hipóteses que vai pôr à prova, procurando regularidades e impondo categorizações, se aproxima duma concepção piagetiana de aprendizagem. Dado o carácter convencional da língua (1), através da qual se actualiza a faculdade da linguagem, estamos de acordo em acentuar mais do que noutras aquisições cognitivas, a importância do factor de interacção *social*, posto em evidência por Lentin, sem detrimento de outros factores como a maturação biológica e a experiência (2).

A *terceira hipótese* de trabalho postula que se a experiência verbal da criança não lhe trouxer, em consonância com as suas vivências e actividade intelectual, um contacto frequente com os «esquemas criadores» dum funcionamento sintáctico completo, provido de *feedbacks* adaptados ao seu nível, aquela ver-se-á reduzida a um funcionamento linguístico pobre, na base de modelos de enunciação pouco diferenciados que não permitirão interacções estimulantes entre a actividade verbal e a actividade mental (3).

Pelo modo como formula a sua hipótese, vê-se que LENTIN não concebe a evolução do funcionamento linguístico duma forma abstracta evoluindo em si e para si, mas é num contexto significativo de relações com o mundo e com os outros que situa a génese e evolução desse mesmo funcionamento. É ainda, e neste contexto apenas, julgamos também nós, que se poderá compreender como e porquê a palavra se separa do real, reconstituindo-o ou recriando-o, ou mesmo, mistificando-o.

---

(1) Frédéric François mostra que o carácter convencional do signo linguístico torna mais fácil a sua aquisição face a outros signos que, porque motivados, exigem um outro conhecimento do objecto. Assim, é mais fácil para a criança associar uma sequência fónica a um objecto do que desenhá-lo.

Cf. F. FRANÇOIS, *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse Université, 1977, p. 18.

(2) Laurence Lentin admite igualmente a importância destes dois factores, fazendo *jus* à hipótese dum contributo biogenético que está longe de assimilar contudo, a uma teoria da gramática como certos psicolinguistas chomskianos.

Cf. L. LENTIN, *Comment apprendre à parler*, t. 2, p. 10.

(3) Cf. L. LENTIN, «Présentation» in *Langue Française*, n.º 27, p. 12.

Por outro lado, e rejeitando a hipótese ineísta de Chomsky, para a qual a aquisição de linguagem é tida como um encontro entre uma estrutura neurológica e uma língua já formada, fora duma perspectiva de construtivismo interaccionista, Lentin chama a atenção para a importância dos factores externos na formação do sistema linguístico da criança, sob a forma de riqueza quantitativa e qualitativa do modelo que lhe é apresentado, e adequação do *feedback* que é fornecido às tentativas que realiza para se apropriar do sistema.

Tornada pedra angular da sua pedagogia, a noção de *feedback* verbal foi sugerida à autora pela obra de Gertrud Wyatt (1) que nos mostra a importância da mãe com o modelo verbal, que pode ser positivo ou negativo. Esta autora mostra como uma mãe que é um bom modelo verbal, recorre a processos pedagógicos implícitos que pressupõem repetições frequentes e uma progressão muito fina nos enunciados (2), respostas tangenciais que dão à criança o gosto de ser compreendida, incitando-a a continuar, e constantes *feedbacks correctivos*. Estes podem não adoptar a forma de correcções explícitas por parte do adulto, mas sim a de repetição do enunciado da criança na forma correcta, como no seguinte exemplo apresentado pela autora:

«Lisa: Um «hanguru» poderia saltar por cima da barreira.  
Olha para mim a saltar (Ri e dá dois pulos).  
Mãe: Darias um bom canguru (3).

A quarta hipótese formulada por Laurence Lentin em 1975, refere que os indivíduos que apresentam um sistema sintáctico bloqueado, são de preferência os filhos dos trabalhadores, pertencendo a meios sócio-culturais em que a linguagem não goza dum estatuto máximo (4).

(1) Cf. Gertrud WYATT, *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage* (trad. francesa), Bruxelles, Dessart, 1973.

(2) Veja-se o seguinte exemplo de interacção referido pela autora: «Vem... cava... cava na areia... não chores... Vamos construir uma casa... ali está a tua pá... cava na areia...». ID, *Ibid.*, p. 31.

(3) ID, *Ibid.*, p. 37.

(4) Cf. L. LENTIN, «Présentation» in *Langue Française*, n.º 27, p. 12.

Autocriticando esta sua concepção, em nota à 6.<sup>a</sup> edição do seu livro *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, (1976), a autora não a retoma na reformulação que fez das suas hipóteses heurísticas em 1977 (1).

O facto é que, se a noção de «handicap linguístico» teve o mérito de tornar mais explícitos os mecanismos através dos quais a Escola ajuda a reproduzir o sistema de divisão social das classes, anda ligada frequentemente a uma concepção formalista da linguística que adopta um modelo homogéneo de língua, atribuída que é toda a variação ao acto da fala. Esta concepção abstraccionista da língua foi criticada por sociolinguistas como Labov (2) que considera a variação linguística inerente à própria língua, defendendo contra a hipótese de Bereiter e Engelman (3) sobre a deficiência estrutural da língua das crianças negras dos ghettos, a «lógica do inglês não standard».

Certos autores marxistas, como Vološinov (4), considerando que o signo linguístico é um lugar privilegiado da luta de classes, induzem-nos também a pôr em questão da neutralidade de certas análises linguísticas.

Todas estas observações críticas não eliminam, é evidente, o interesse duma análise *intrínseca* do funcionamento sintáctico da língua e do discurso. Servem contudo, para pôr-nos de sobreaviso contra uma análise logicista do discurso, mostrando como a sua construção é indissociável do seu funcionamento num contexto (social ou outro) de enunciação.

Podemo-nos perguntar também se na análise que os linguistas fazem do *déficit* verbal nas crianças das classes populares, são utilizados instrumentos suficientemente aperfeiçoados para avaliar a complexidade sintáctica do discurso, os quais só poderão ser elaborados a partir dos progressos que a linguística fizer

---

(1) Cf. ID et alii, *Du parler au lire*, t. 3, pp. 19-26.

(2) Cf. William LABOV, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions Minuit, 1976, pp. 37-43.

(3) C. BEREITER e S. ENGELMANN, *Teaching the culturally disadvantaged child in the preschool*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.

(4) Cf. V. N. VOLOŠINOV, *Marxism and the philosophy of language*, New-York, Seminar Press, 1973.

no conhecimento dos tipos preferenciais de organização do discurso, segundo o contexto dado. Indo mais longe, e pondo ênfase na «competência comunicativa» (1), é de admitir que diferenças sintáticas manifestas, sirvam com igual eficácia os objetivos de comunicação (2).

Isto mesmo vem a admitir Laurence Lentin em 1977, ao referir que postular a existência duma deficiência sócio-cultural nas crianças das classes populares, supõe que se admite um modelo único de cultura e da língua, confundindo-se o conhecimento duma língua *standard* com o funcionamento linguístico (3).

A quinta hipótese refere que a interação verbal do adulto com a criança é fundamental no processo da aquisição da linguagem (4).

O modelo de aquisição implícito a esta hipótese foi já suficientemente discutido, pelo que passamos a considerar a metodologia da investigação.

---

(1) Cf. D. HYMES, On communicative competence in J. B. PRIDE e J. HOLMES, (dir.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth Penguin, 1973, pp. 263-293.

(2) Não pretendemos com estas observações fazer a apologia duma concepção pedagógica liberal, pseudo-progressista, que pretendendo negar toda e qualquer diferença negativa nas crianças das classes sociais mais desfavorecidas, acaba por servir, na prática, a hierarquização que pretende combater. Não nos parece possível, porém, instituir um programa de democratização do ensino na base duma escola monocultural que com o crescente afluxo de crianças providas das camadas populares, virá a ter de servir-se de meios cada vez mais extensos de «educação compensatória», na impossibilidade de se questionar na sua hipernormatividade.

(3) Cf. L. LENTIN et alii, *Du parler au lire*, t. 3, pp. 183-184.

(4) Lentin formula a sua hipótese do seguinte modo: «L'offre (consciente ou inconsciente) des *schèmes créatures* par l'adulte à l'enfant au moyen d'une expérience verbale abondante et très diversifiée au sein d'un dialogue naturel permettrait à tout enfant de développer sa *fonction-langage* complète et de maîtriser dès quatre ans (entre 3; 6 et 6; 6 environ) un fonctionnement lui permettant en toute situation (concrète ou non) de choisir le langage *paproprié* pour structurer et transmettre sa pensée. ID, *Ibid.*, p. 20.

## IV — METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Lentin esforça-se por elaborar processos heurísticos coerentes com o seu quadro teórico. Rejeitando o método de estudo de casos ou a aplicação de provas estandardizadas, utiliza uma metodologia de investigação custosa, segundo o seu próprio ponto de vista (1), que implica a recolha de numerosos «corpus» infantis, analisados dentro dum contexto significativo da *interacção* do adulto com a criança. A amostragem dos sujeitos não é muito extensa, mas é ainda assim suficientemente representativa (à volta de uma centena), fazendo-se os registos nas situações mais diversas e informais da vida dos sujeitos, através dos momentos sucessivos do seu crescimento. Na impossibilidade humana de explorar de imediato esta massa de documentos, a investigadora restringe a análise descritiva das estruturas sintácticas a um ponto específico da evolução da sintaxe, ou então ao «corpus» de uma ou dalgumas crianças, beneficiando contudo nessa análise, como ela própria refere, da recolha mais vasta dos dados. Esta recolha tendo-a posto em contacto com as características da língua infantil e com a problemática global da aquisição da linguagem, defende-a da tentação sempre fácil do adultomorfismo de certas interpretações, ao mesmo tempo que lhe permite situar cada fenómeno linguístico isolado numa estrutura global de que não omite o desenvolvimento genético.

Propondo-se elaborar uma linguística da aquisição a partir do nascimento, centrada na intercomunicação, Lentin institui uma metodologia de observação longitudinal de tipo clínico, apta a dar conta das diversas modalidades de aprendizagem da língua e para a qual apresenta diversas condições:

- a intercomunicação do adulto com a criança deve fazer-se naturalmente num contexto significativo;
- deve ser realizada individualmente com cada criança ao longo da sua evolução;
- deve ainda o discurso do adulto adaptar-se ao da criança (2).

---

(1) Cf. ID., «Présentation» in *Langue Française*, 27, p. 5.

(2) Cf. ID., «Problématique de l'acquisition...», *Ibid.*, p. 22.

Para efectuar essa observação clínica da linguagem da criança, diz Lentin que o investigador deve esforçar-se por dar conta de todos os indícios das formas de aprendizagem da língua, interessando-se pelo tipo de repetições que a criança faz da língua do adulto, e pelos seus múltiplos ensaios para se apropriar dos esquemas sintácticos (1).

Devendo procurar estabelecer um diálogo natural e estimulante com a criança de modo a fazer com que a *performance* desta traduza o mais possível a sua competência, o papel do investigador não será tanto o de realizar uma observação de acordo com um plano pré-estabelecido, mas o de esforçar-se por controlar o seu papel na interacção (2).

Nas análises que faz dos «corpus» infantis, a autora de acordo com a sua concepção de que aprender a falar é aprender a verbalizar significações, tem sempre em conta o contexto linguístico e extralinguístico no qual a enunciação se dá, sendo por referência a ambos que procura detectar os mecanismos de aprendizagem da língua. Os elementos prosódicos do discurso também são tidos em conta, por relevarem dum poder significativo evidente e por se supor terem relação com a aquisição das estruturas sintácticas (3).

## V — RESULTADOS

Na impossibilidade de estudar a totalidade dos fenómenos de aquisição da linguagem, Laurence Lentin considerando que a evolução da sintaxe é o aspecto mais relevante da génese do funcionamento da linguagem, restringe a sua investigação a este domínio. O objectivo do seu trabalho de investigação é deste modo, fazer uma análise descritiva da génese das estruturas sintácticas com base nas hipóteses de trabalho já por nós referidas em III.

Numa primeira etapa da investigação, o esforço da autora incidiu especialmente sobre a elaboração de técnicas de experi-

---

(1) Cf. ID, *Ibid.*, p. 23.

(2) Cf. ID., *Ibid.*, pp. 22-23.

(3) Cf. *infra*, pp. 234-5.

mentação susceptíveis de colocarem a criança em condições de enunciação que lhe possibilitem actualizar ao máximo as suas potencialidades linguísticas, permitindo assim que as suas *performances* reflectam o mais fielmente possível a sua *competência* (1).

Fazendo uso dessas técnicas experimentais, e escolhendo como parâmetros de análise a extensão e a complexidade sintáctica do discurso, Lentin procura determinar a evolução do funcionamento linguístico característico das crianças que frequentam o ensino pré-primário. A recolha e tratamento dos enunciados infantis mostra que há uma progressão da extensão destes com a idade e igualmente da complexidade, medida por meio dos critérios de profundidade sintáctica e de utilização dos «introdutores de complexidade». A evolução diacrónica do discurso infantil caracteriza-se a nível da complexidade por um decréscimo do emprego de frases simples múltiplas em favor do das frases complexas com um ou mais «introdutores de complexidade» (2). Para avaliar a profundidade, Laurence Lentin pensa vir a fazer uso dum modelo linguístico de *gramática gerativa* que julga adequado à descrição da hierarquização das estruturas sintácticas. Utilizando o simbolismo gráfico, bem conhecido, das árvores, considera que a profundidade do discurso é igual ao número de nós contidos no ramo máximo da árvore.

Lentin acentua que este modelo de descrição é muito importante para um estudo comparativo da complexidade dos discursos das crianças, e relevante para a pedagogia, na medida em que é susceptível de revelar deficiências precoces do funcionamento sintáctico (3)

Admitindo que o nó fulcral da aquisição da linguagem se situa nas modalidades de interacção verbal da criança com

---

(1) No seu artigo, «Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats» in *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 4, 1971, pp. 12-21, Lentin apresenta alguns estímulos verbais que supõe serem capazes de suscitar em no discurso da criança, o nível mais elevado de complexidade sintáctica.

(2) Cf. ID, *Ibid.*, pp. 27-45.

(3) Cf. ID, *Ibid.*, pp. 46-48.

o adulto, não deixa nunca de tomar por referência a língua do adulto, sobretudo a língua utilizada pelo adulto para falar à criança, quando se trata de esclarecer algumas questões ligadas à génese e funcionamento das estruturas linguísticas. Parece-lhe então, ao estudar a estrutura do comparativo, que a raridade de emprego de algumas formas da estrutura do comparativo por parte da criança, tem a ver com a pouca frequência do seu uso por parte do adulto (hipótese que um começo de inquérito confirmou), mais acentuada ainda no subsistema linguístico de que se serve para falar à criança (1).

Abrindo-se por outro lado, às perspectivas da sociolinguística, tem procurado avaliar a influência o factor de interacção social, através do estudo comparativo da linguagem das crianças de grupos sócio-económicos distintos feito em relação com os diferentes usos da língua por parte dos respectivos pais. Uma primeira investigação elaborada com base no estudo de dois casos, veio comprovar a hipótese formulada de que as diferenças de funcionamento linguístico entre as crianças têm a ver com diferenças de funcionamento linguístico entre os pais, a nível quantitativo e qualitativo (2).

Para concretizar o seu vasto projecto de elaborar uma «linguística da aquisição» *desde o nascimento*, através dum processo de análise diacrónica da interacção verbal da criança com o adulto, Lentin conseguiu encontrar colaboradores que na sua linha têm participado no estudo dos fenómenos de aquisição da sintaxe, numa fase mais precoce que a inicialmente abordada. Os resultados de algumas dessas investigações foram publicadas no n.º 27 da revista *Langue Française*, dedicado à aparição da sintaxe na criança, e dirigido pela autora. Passamos a referir os estudos de C. Lérooy sobre o papel da entoação na aquisição da sintaxe que referem a função equivalente de certos fenómenos

---

(1) Cf. ID., «Notes sur l'apparition et l'emploi du comparatif (enfants de 2 à 7 ans)» in *Langue Française*, n.º 27, pp. 63-64.

(2) Cf. ID. «Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents)» in *Études de linguistique appliquée*, n.º 9, pp. 9-45.

de entoação à dos «introdutores de complexidade», constatando-se a incidência das modalidades de interacção verbal do adulto com a criança a nível prosódico e de sintaxe (1).

Prosseguindo na mesma linha de investigação, outros membros da equipa têm-se interessado pelo aparecimento de estruturas de coordenação em ligação com as estruturas de subordinação, tendo concluído pela simultaneidade de aparecimento de algumas dessas estruturas (2).

A concepção geral do desenvolvimento linguístico para que os primeiros estudos apontam, não é a de uma sucessão de sistemas, funcionando com coesão numa etapa dada, mas antes a da evolução de um sistema no qual as novas estruturas vão-se substituindo progressivamente às anteriores, chegando a coexistir com elas num momento de transição. (3)

## VI — PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

O objectivo prático de Laurence Lentin é realizar uma renovação da pedagogia da língua na escola materna em favor dos mais desfavorecidos. Foi com essa finalidade que a autora procurou elaborar uma investigação em psicolinguística genética que, esclarecendo os mecanismos de aprendizagem da língua, lhe servisse de fundamento científico a uma acção educativa inovadora. Investigação e prática pedagógica coordenam-se assim, não sendo aliás, etapas diacronicamente distintas do seu trabalho, já que a elaboração de experiências pedagógicas adequadas lhe permite criar um modelo da interacção adulto/criança, à volta do qual se centra o seu trabalho de investigação.

---

(1) Cf. Christine LEROY, «Intonation et syntaxe chez l'enfant français à partir de dix-huit mois» in *Langue Française*, n.º 27, pp. 24-37.

(2) Cf. Marcelle CHAMBAZ, Christine LEROY, Ginette MESSEANT, «Les «petits mots» de coordination: étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre 3 et 4 ans» in *Langue Française*, n.º 27, pp. 38-54.

(3) Cf. L. LENTIN, «Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats» in *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 4, 1971, pp. 23-24.

A — *Pedagogia da língua oral*

Como dissemos, o objectivo de L. Lentin é elaborar uma prática pedagógica que se funde nos conhecimentos duma psicolinguística genética. Não pode, desse modo, deixar de criticar as concepções tradicionais que, apoiando-se em noções empíricas e abstractas, estabelecem princípios fictícios acerca das funções da escola materna no desenvolvimento linguístico da criança, a saber:

— na escola materna, a criança exprimir-se-ia livremente, estando ao mesmo tempo submetida a uma impregnação linguística enriquecedora, fornecida pelo modelo elaborado da língua da educadora;

— esta corrigiria ainda as eventuais deficiências da língua das crianças, e com isso, fá-la-ia evoluir no plano linguístico;

— no contacto, entre crianças produzir-se-iam trocas frutuozas de aprendizagem mútua;

— além disso, a criança seria iniciada à língua poética e literária através de histórias, narrações e cantilenas.

Segundo Lentin, a formulação de tais objectivos pressupõe conhecidos os mecanismos e modalidades de aquisição, o que não é o caso, e um modelo padronizado da criança, abstracção feita de todas as diferenças, dado que o processo de desenvolvimento é concebido como idêntico em todas as crianças, qualquer que tenha sido a sua anterior experiência, particularmente a verbal. Do mesmo modo, omite-se a situação pedagógica real da quase totalidade dos jardins de infância, onde o número de crianças por educadora é muito elevado (1).

Nas actuais condições, julga a autora que há que fazer uma *opção pedagógica* em favor dos mais desfavorecidos, na impossibilidade de activar o desenvolvimento linguístico de todas as crianças que frequentam a escola pré-primária (2).

---

(1) Cf. ID., *Apprendre à parler...*, t. 1, pp. 26-27.

(2) Cf. ID., *Ibid.*, pp. 116-118.

Admitindo uma subordinação da aprendizagem da língua à aquisição da linguagem, o primeiro objectivo pedagógico que Lentin se impõe, é o de desenvolver a *função linguística* nas crianças, antes de procurar que adquiram o domínio da língua que virá na sequência (1). O fundamental na evolução desta é a aquisição da sintaxe (2), a cujo desenvolvimento a autora concede a prioridade, se bem que não a primazia (3).

Descrevendo, a exemplo de outros, o desenvolvimento em termos da passagem da linguagem implícita à linguagem explícita, o objectivo será levar todas as crianças a disporem dum funcionamento linguístico que lhes permita exprimir verbalmente o seu pensamento e sentimentos, bem como as suas vivências, sem outro auxílio que não seja o da linguagem falada.

O modelo pedagógico concebido por Lentin é o mesmo da aquisição. Em interacção com um adulto capaz de lhe fornecer *feedbacks* ao seu nível, a criança ensaia as hipóteses que elaborou inconscientemente a respeito da língua.

Postulando uma ordem fixa, mas de duração variável, nas aquisições dos sujeitos (4), procura elaborar uma pedagogia *individualizada* com o objectivo de fazer com que a criança adquira «esquemas criadores», capazes de engendram uma infinidade de enunciados, e não fazê-la repetir modelos inertes da língua. Com essa finalidade, são concedidos diversos tipos de actividades educativas: individuais, em grupo e colectivas (5).

Para as crianças que não tiveram a possibilidade de receber, no seio da família aquele «banho linguístico» necessário ao desenvolvimento dum funcionamento sintáctico autónomo e completo, os exercícios de *treino individual* são os mais aconselhados. Adaptados ao nível de cada criança, não durando por vezes mais que alguns segundos, devem repetir-se durante o dia, nas situa-

---

(1) Cf. ID, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, t. 2, p. 9.

(2) Lentin afirma que as diferenças linguísticas significativas entre as crianças se situam ao nível da sintaxe.

Veja-se ID, *Apprendre à parler*, t. 1, pp. 88-89.

(3) Cf. ID, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, t. 2, p. 15.

(4) Cf. ID, *Comment apprendre à parler*, t. 1, p. 44.

(5) Cf. ID, *Comment apprendre à parler à l'enfant*, t. 2, pp. 57-145.

ções mais diversas da vida da classe a propósito dos diferentes estímulos que interessam à criança.

A primeira série de exercícios para as crianças com menos de três anos de idade, constam da imitação de ruídos, gritos de animais, interjeições, chamamentos, formas de saudação (1). Mais tarde, procura-se desenvolver o esquema da «frase simples»:

- simples, afirmativa, activa, declarativa (S. A. A. D.)
- simples, negativa, activa, declarativa
- simples, afirmativa, activa, interrogativa
- simples, negativa, activa, interrogativa
- simples, afirmativa, activa, imperativa
- simples, negativa, activa, imperativa
- simples, afirmativa, activa, exclamativa
- simples, negativa, activa, exclamativa.

A progressão faz-se dum modelo de frase simples como N + V, até a um modelo mais complexo como ART. + N + + Adj. + V + Poss. + Adj. + N + Adv. + Adj. (2).

Lentin insiste na importância da frase simples enquanto base fundamental de todo o funcionamento sintáctico, afirmando: «Il ne faut donc pas craindre de revenir encore et toujours à la phrase simple; c'est sur cette base fondamentale que semble s'organiser un fonctionnement de plus en plus élaboré de l'ensemble du discours» (3).

Da frase simples passa-se à frase simples múltipla e à frase complexa introduzida por subordinantes. A autora apresenta uma lista de progressão destes «introdutores de complexidade» que não se pode assimilar porém, à ordem genética da aquisição (4).

As *actividades de grupo* baseadas igualmente na interacção adulto-criança e utilizando a mesma progressão sintáctica, vão exigir uma remodelação da disposição do educador e do grupo, tornado mais pequeno (5).

(1) Cf. ID, *Ibid.*, pp. 23-24.

(2) Cf. ID, *Ibid.*, p. 24-27.

(3) Cf. ID, *Ibid.*, p. 27.

(4) Cf. ID, *Ibid.*, p. 29.

(5) Veja-se a este respeito ID, *Ibid.*, pp. 40-55.

Num e noutro tipo de actividades, o que a educadora procura é fornecer *feedbacks* adequados à criança, sem que se trate de «*feedbacks* correctivos» propriamente ditos (1), com o objectivo de *activar* o funcionamento sintáctico. Retomando os enunciados infantis, a educadora dá-lhes uma forma mais complexa que reenvia à criança no intuito de que dela se venha a apropriar no seu discurso.

*Exemplo:*

- «Le camion, rrrrrr! à toute vitesse!
- Oui. Je vois le camion qui roule à toute vitesse.
- Et pi là, gade le garçon qu'est rov'nu!
- Oui, je vois le garçon qui est revenu. Je ne me rappelle plus pourquoi il est revenu.
- Pasque, pasque, pasque i voulait.
- Le garçon est revenu parce qu'il voulait aller voir sés petits amis.
- Oui.
- Dis bien ça, tu veux?
- Le garçon il est rovnu pasque i voulait voir ses copains» (2).

Vemos que partindo do enunciado infantil, a educadora vai apresentando à criança esquemas sintácticos que se situam a um nível de progressão ligeiramente superior, o que lhe dá o gosto de ser entendida, incitando-a ao mesmo tempo a fazer uso de formas sintácticas cada vez mais complexas.

Lentin insiste ao longo de toda a sua obra na diferença que existe entre este tipo de actividades e os «exercícios estruturais». Apoiando-se numa teoria empirista da aprendizagem baseada num condicionamento, e pressupondo um modelo padrão da língua, independentemente das condições de enunciação e da etapa genética da aquisição, este tipo de exercícios realiza uma pedagogia da língua que, ao contrário da que Laurence Lentin e sua equipa propõem, não é individualizada nem integrada,

---

(1) Cf. ID, *Ibid.*, pp. 59.

(2) ID, *Ibid.*, p. 64.

postulando um funcionamento linguístico em si e por si (1).

Como instrumento de trabalho para as actividades pedagógicas, *individuais* e *de grupo*, Lentin criou uma série de histórias ilustradas (2) que põem em cena a vida duma família operária dos arredores de Paris. Apresentando às crianças uma sequência de acções que se encadeiam, as histórias favorecem o desenvolvimento dos esquemas sintácticos na seguinte progressão:

Série 1 — frases simples e sua combinatória;

Série 2 — frases simples múltiplas e frases complexas com um só introdutor de complexidade;

Série 3 — frases complexas, sequências de frases complexas.

No seu livro «Comment apprendre à parler à l'enfant» tomo 2, Lentin apresenta sugestões de diversas manipulações pedagógicas de que as referidas histórias podem ser objecto (3). Assim a educadora narra, por exemplo, uma história à(s) criança(s), solicitando-lhe(s) que a repita(m) ou que refira(m) as cenas das imagens que pretende(m) voltar a observar. Deste modo, obriga a(s) criança(s) a reproduzir os esquemas sintácticos que lhe foram previamente apresentados. Outras vezes, para verificar ou consolidar a aquisição dos esquemas propostos pela história, a educadora pede que lhe sejam mostradas as imagens correspondentes aos enunciados proferidos.

As práticas pedagógicas propostas por L. Lentin para *activação* do funcionamento linguístico, e experimentadas já por elementos da sua equipa, parecem-nos coerentes com a sua teoria da aquisição. Procurando fugir a práticas de condicionamento, como as dos exercícios estruturais, é dentro dum contexto significativo, e por referência a ele, que a autora procura estimular o desenvolvimento da sintaxe na criança, tendo criado para isso material didáctico auxiliar. A utilidade deste é inegável, per-

(1) Cf. ID et alii, *Du parler au lire...*, t. 3, pp. 53-56.

(2) *Apprendre à parler en racontant*, Pauline et Victor, Éditions I. S. T. R. A., E. S. F..

(3) Cf. ID., *Op. cit.*, pp. 81 e sgs.

mitindo à criança um primeiro contacto com o «texto» escrito. O único perigo, contrário ao próprio espírito das propostas pedagógicas de Lentin, seria o das educadoras o utilizarem como meio privilegiado da interacção verbal, numa adaptação simplista do «método». É importante que a verbalização da significação se faça em referência a situações e vivências das crianças na classe, e não apenas em referência a um texto já elaborado.

Parece-nos igualmente de acentuar o facto duma renovação da pedagogia da língua exigir transformações na pedagogia global, já que mesmo admitindo uma especificidade das estruturas linguísticas, não cremos que se possa realizar uma activação das funções da linguagem, independentemente duma activação das funções gerais de cognição. É aliás dentro deste espírito que Lentin e a sua equipa, têm vindo a desenvolver ultimamente a sua prática pedagógica (1).

#### B — Pedagogia da língua escrita

A apropriação do funcionamento da língua escrita não difere estruturalmente, segundo Lentin, da apropriação do funcionamento da língua oral, pelo que será na interacção com um adulto lendo e escrevendo, e fornecendo *feedbacks* adequados que se realizará a activação dum funcionamento linguístico de aquisição que permitirá à criança alargar a sua actividade verbal ao domínio da língua escrita.

Baseando-se em estudos recentes, L. Lentin e a sua equipa insistem no facto de que ler não consiste em ir do texto à sua significação, mas pelo contrário, antecipar hipóteses sobre uma significação possível, testando-as depois, processo que é idêntico ao da compreensão da língua oral (2).

Diferentemente do que os métodos tradicionais de ensino da leitura pressupõem, a actividade de decifração das unidades gráficas dum texto não é preliminar, pois implica a antecipação do seu significado sob a forma de possíveis enunciados, cuja

---

(1) Cf. ID. et alii, *Du parler au lire*, t. 3, pp. 20-28.

(2) Cf. *Ibid.* pp. 41-51.

realidade vem confirmar ou infirmar. Isto verifica-se pela análise da actividade de leitura dum leitor competente que só esporadicamente recorre à decifração.

O ensino da leitura deve começar então por desenvolver na criança a capacidade para elaborar hipóteses semanticamente próximas a partir de quaisquer textos, sob a forma de enunciados possíveis, e só depois torná-la capaz de testar a validade das hipóteses emitidas, por uma actividade de decifração. Para isso, torna-se necessário não escolher textos que sejam culturalmente estranhos, pois só assim a criança pode formular hipóteses verosímeis (1).

Num primeiro tempo, a actividade de decifração e a de formulação de hipóteses aparecem dissociadas, cabendo apenas ao adulto a segunda das actividades (2). Posteriormente, procura-se desenvolver na criança a capacidade para verificar no texto escrito a confirmação das suas hipóteses semânticas, pois só assim poderá tornar-se autónoma do adulto.

No relato duma experiência pedagógica de ensino da leitura e escrita levada a cabo no Curso Preparatório, Christiane Clesse insiste no facto de que a recepção da língua escrita deve ser acompanhada da produção do texto escrito (3). Esta produção realiza-se, numa primeira fase, em interacção individualizada com um adulto que apresenta à criança os materiais e funcionamento específico de língua escrita.

Numa primeira etapa, a educadora põe a criança em contacto com a língua escrita, através da observação interessada dessa actividade que realiza dum modo significativo no contexto da aula. Trata-se de mostrar as funções de comunicação à distância e de registo que pode ter a língua escrita. Na sequência desta observação activa, a criança começa a ditar-lhe textos, para ao fazê-lo se ir apercebendo de certas especificidades de organização do discurso escrito.

---

(1) Cf. JEAN HÉBRARD, «Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit» in *Du parler au lire*, t. 3, p. 76.

(2) Cf. ID, *Ibid.*, p. 80.

(3) Cf. C. CLESSE, «Apprendre à lire en parlant. Expérimentation dans un Cours Préparatoire», in *Ibid.*, p. 108.

Posteriormente, C. Clesse convida os alunos a realizar uma actividade de «enunciação escrita» a propósito dum desenho, dum acontecimento da vida da classe ou qualquer outro facto, com o apoio de textos cujo significado é já conhecido da criança, e dos quais pode servir-se à vontade nos seus ensaios. Para preparar as crianças no plano motor, são efectuados exercícios de grafismo e outros, esforçando-se a educadora por comentar os gestos que efectua quando escreve diante delas.

Como vemos, as propostas pedagógicas de Laurence Lentin e da sua equipa visam tornar a criança activa na apropriação do funcionamento da língua escrita. Contudo, consideram que tratando-se dum sistema convencional, esta aprendizagem não se pode realizar espontaneamente através duma actividade de transição como seriam, por exemplo, os ideogramas ou pictogramas, mas apenas em contacto com um adulto que dentro dum contexto significativo lê e escreve diante da criança, respondendo com *feedbacks* adequados aos seus sucessivos ensaios.

Na medida em que ler é perceber significações, procura-se que contrariamente aos métodos tradicionais, a decifração se torne um instrumento e não uma condição prévia da leitura, levando a criança a antecipar em interacção com o adulto e outras crianças, significações sobre um texto dado:

*Exemplo:* O texto apresentado é o seguinte:

«J'ai un ehat. Il a sauté par la f...»

De imediato, as crianças respondem «fenêtre», apresentado as seguintes razões:

«Yann: C'est forcé. On le sait bien, un ehat ça saute par la fenêtre.

Franck: Moi, je sais, parce que je vois la lettre de faire».

Outros dizem: a letra de «Farida», feu», etc. (1).

Laurence Lentin procura que a alavanca da aprendizagem da leitura e escrita seja a motivação da criança para perceber e transmitir conteúdos semânticos, de início por intermédio do adulto, e posteriormente, procurando ela própria a confirmação ou infirmação das suas hipóteses. Pela sua actividade, a criança

---

(1) Cf. ID, *Ibid.*, p. 126.

transforma-se assim num personagem que tem algo a dizer e pelo seu interesse, algo a receber.

A grande questão da leitura é o estabelecimento da correspondência entre fonemas e grafemas, e o que os diversos métodos (analíticos ou sintéticos) de ensino da leitura visam é facilitar ou acelerar esta actividade de decifração, tida como preliminar necessário da leitura. L. Lentin não suprime através do seu método a dificuldade desta actividade, mas torna-a significativa para a criança ao fazer dela um instrumento e não uma condição prévia da leitura. Desde o início, o aluno aperceber-se-á que ler consiste em descobrir significações que só podem ser dadas através duma estrutura sintáctica. Parece-nos então, que o seu principal e original contributo é fundamentar o método de aprendizagem da leitura na análise da própria actividade de um leitor competente. Prova-se que este antecipa hipóteses semânticas, que vai procurar confirmar no texto. Por outro lado, admitida a analogia dos mecanismos de aquisição da língua oral e escrita, é no quadro duma pedagogia contínua, em interacção individualizada com o adulto ou em grupo com outras crianças que se procura que o aluno se aproprie do funcionamento da língua escrita. Esta apropriação só pode efectuar-se no caso da criança ter atingido um funcionamento sintáctico complexo e autónomo para o qual deverá ter sido previamente estimulada. Donde se conclui que a prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita deve iniciar-se muito antes dessa aprendizagem se começar a efectuar, através duma adequada pedagogia da língua oral, e mais, por meio duma pedagogia que incite a criança a uma maior autonomia e aceite sem preconceitos a diversidade cultural.

Citemos Lentin: «Préparer l'enfant à être apte aux apprentissages premiers, c'est l'aider avec une grande souplesse et dans la variété infinie de situations réelles (c'est à dire d'expériences vécues par lui dans un contexte vrai) à développer au maximum les facultés virtuelles dont il dispose en sa qualité d'être humain, quel que soit son milieu d'origine....

En effet, il n'est pas besoin d'une quantité de "jeux pédagogiques", de "situations", de matériel "logique" etc... Ce qu'il faut ce sont des possibilités d'activités surgissant dans une expé-

rience réelle où puissent s'instaurer des échanges entre les enfants et les adultes. Grâce à l'interaction avec d'autres enfants et avec l'adulte dans la confrontation avec des problèmes concrets à résoudre (dont la solution n'est pas "préfabrique" ni la même pour tout un groupe), l'enfant pourra procéder à son propre travail de construction mentale, le seul qui puisse constituer pour chaque individu un élément dynamique de progrès et d'acquisition» (1).

## VII — CONCLUSÃO

A concluir, gostaríamos de resumir o que nos parece mais relevante na obra de L. Lentin:

- Tentativa de renovar a pedagogia da língua materna em bases científicas;
- Edificação com esse fim, dum modelo psicolinguístico da aquisição que procura integrar nas proposições chomskianas, hipóteses de natureza mais estritamente psicológica, nomeadamente a que acentua a importância das modalidades da interacção do adulto com a criança no desenvolvimento da função da linguagem;
- Apresentação de propostas para uma pedagogia individualizada cujo ponto fulcral é a interacção da criança com o educador e cujo objectivo prioritário é a activação do desenvolvimento da sintaxe, considerado o aspecto mais relevante do funcionamento linguístico;
- Ensino da leitura e escrita em continuidade com as mesmas propostas que foram elaboradas para a pedagogia da língua oral, implicando uma reestruturação global da pedagogia pré-escolar.

MARIA FORMOSINHO SIMÕES

*Assistente do Curso Superior de Psicologia  
da Universidade de Coimbra*

---

(1) L. LENTIN, *Ibid.*, pp. 22-23.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- BENVENISTE, Émile — *Problèmes de linguistique générale*, vol. I, Paris, Gallimard, 1971.
- BEREITER, C. e ENGELMANN, S. — *Teaching the culturally disadvantaged child in the preschool*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.
- BROW, Roger e BELLUGI, Ursula — Three processes in the child's acquisition of syntax in E. LENNEBERG (Ed.), *New directions in the study of language*, Cambridge, M. I. T. Press, 1964, pp. 131-161.
- CHAMBAZ, Marcelle, LÉROY, Christine, MESSEANT, Ginette — Les «petits mots» de coordination; étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants entre 3 et 4 ans in *Langue Française*, n.º 27, Sept. 75, pp. 38-54.
- CLESSE, Christiane — Apprendre à lire en parlant. Expérimentation dans un Cours Préparatoire in Laurence Lentin et alii — *Du parler au lire*, Paris, Editions E. S. F., 1977, pp. 91-152.
- FRANÇOIS, Frédéric — *La syntaxe de l'enfant avant 5 ans*, Paris, Larousse Université, 1977.
- GOLDBERG, Geneviève — Conduite du discours enfantin et complexité syntaxique, in *La Linguistique*, vol 12, fasc. 1, 1976, pp. 3-34.
- HÉBRARD, Jean — Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit in L. LENTIN et alii, *Du parler au lire*, Paris, Éditions E.S.F., 1977, pp. 57-90.
- HYMES, David — On communicative, competence in J. B. PRIDE e J. HOLMES (dir.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth Penguin, 1973, pp. 263-93.
- LABOV, William — *Sociolinguistique*, Paris, Éditions Minuit, 1976.
- LENTIN, Laurence — *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où? Quand? Comment?* 7ème ed., tome 1, Paris, Éditions E. S. F., 1977.
- — *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*, 6ème ed. revue, tome 2, Paris, Éditions E. S. F., 1978.
- — *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*, tome 3, Paris, et alii, Éditions E. S. F., 1977.
- — Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: Étude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents in *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 9, pp. 9-50.
- — Notes sur l'apparition et l'emploi du comparatif (enfants de 2 à 7 ans) in *Langue Française* n.º 27, Sept. 75, pp. 55-64.

- — Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez le jeune enfant in *Langue Française*, n.º 27, Sept. 75, pp. 14-23.
- — Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats in *Études de Linguistique Appliquée*, n.º 4, pp. 7-52.
- NEILL, David Mac — *The acquisition of language: the study of developmental linguistics*, New-York, New Harper & Row Publishers, 1970.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana — Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes-enfants, in *La genèse de la parole*, Paris, P.U.F., 1974.
- RICHELLE, Marc — *L'acquisition du langage*, 4ème ed., Bruxelles, Dessart & Mardaga, 1976.
- WYATT, Gertrud — *La relation mère-enfant et l'acquisition du langage*, Bruxelles, Dessart Éditeur, 1976.
- VOLOŠINOV, V. N. — *Marxism and the philosophy of language*, New-York, Seminar Press, 1973.