

SOUSA, M<sup>a</sup> de Lourdes D. (1990). Agora não posso. Estou a ler! *Revista Portuguesa de Educação*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Vol.3. n.º 3. 115/127.

### DOCUMENTOS PROGRAMÁTICOS

*Programa do 1º ciclo. Ensino Básico.* (1990). DGEBS. Ministério da Educação.

*Programa Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. 2º ciclo. Ensino Básico.* DGEBS. Ministério da Educação. Vol. II.

*Programa de Língua Portuguesa.* (1993). Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. 3º Ciclo. Ensino Básico. 3ª edição. (Revista). DGEBS. Ministério da Educação. Vol. II. INCM.

*Programas de Português A, Português B. Ensino Secundário.* 4ª edição. DGEBS. Ministério da Educação.

## DA FORÇA ARGUMENTATIVA DE ATÉ AGORA: A ORALIDADE NO PRÉ-ESCOLAR

OTÍLIA DA COSTA E SOUSA\*

### SUMÁRIO

A expressão *até agora* marca a construção de uma situação durativa delimitada à direita. O limite é estabelecido por *agora*, marcador que refere o tempo da fala. *Agora* estabelece um corte no sentido topológico, i.e., separa o conjunto dos "instantes" (que é o tempo) em dois subconjuntos que podemos considerar "um antes" e "um depois". Se «até agora na educação pré-escolar», em Portugal, «a aquisição e aprendizagem tem tido uma importância fundamental», a partir de *agora* o que irá ser privilegiado?

1. Quando falamos, mesmo nas conversas mais banais, como por exemplo sobre o tempo, obedecemos a regras (Grice 1975). Do ponto de vista discursivo, uma simples saudação, uma narrativa ou um argumento lógico obedecem a rotinas discursivas que tornam previsíveis as sequências, criando no interlocutor expectativas que devem ser confirmadas. Expressões como *como vais?, era uma vez..., se "a" então "b"...* são reconhecidas pelo ouvinte que fica expectante, espera ouvir mais, dentro do quadro a que está habituado. As conversas são fenómenos organizados e controlados por expectativas partilhadas (Gumperz 1989:23).

Vem isto a propósito da presença da expressão *até agora* no primeiro parágrafo da secção 3.3.2 das Orientações Curriculares para o pré-escolar (doravante OC), que passo a citar:

\* Docente da Escola Superior de Lisboa



3. Começo por esclarecer a função de cada um dos termos isoladamente.

3.1 *Até* é um adverbial temporal que marca uma orientação em direcção a um limite final, sendo o marcador de fronteira a palavra que co-ocorre com *até*. Este marca a construção da orientação do gradiente para a Fronteira à direita. Da combinação de *até* com um verbo de estado - *ter* - no pretérito perfeito composto resulta a construção de um intervalo durativo e do seu último ponto. *Até* marca a construção do momento final da situação (Móia 1994), construída sem limites pelo verbo *ter* no pretérito perfeito composto<sup>61</sup>.

Vejamos:

A Ana esteve na praia até ontem

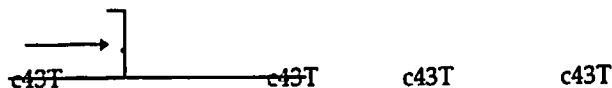
O Paulo viveu em Paris até ser adulto (Móia 1994)

O Luís dormiu até às cinco (Campos1991)

A Ana foi a pé até à fonte

Nos enunciados *até* marca delimita à direita as situações com que coocorre: estar na praia, viver em Paris, dormir, ir a pé, marcando o último momento (ou ponto) da situação.

*até* pode ser representado do seguinte modo:



Podemos concluir que *até* marca a construção de um gradiente orientado para o último ponto de uma situação, i.e., para uma fronteira de fechamento, sendo o termo que com ele co-ocorre que constrói a Fronteira (Campos1991: 193)<sup>62</sup>.

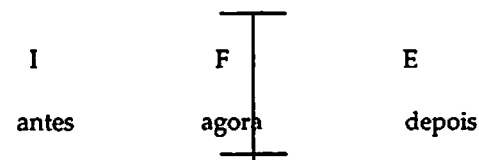
3.2 *Agora* pertence a um conjunto de pronomes, adverbiais, demonstrativos que habitualmente se designam deícticos. Deíctico deriva do grego deixis que significa ostensão, designação. A função dos termos deícticos é "apontar" para os referentes numa dada situação de enunciação. Não possuem significado, e o

seu valor referencial depende da situação em que são utilizados. Ausente, durante muito tempo, das preocupações dos estudos linguísticos, a referência deíctica é uma parte importante na construção/reconstrução da significação.

Na expressão *até agora*, *agora* é um adverbial temporal que marca um momento coincidente com o tempo da fala. Como a fala se inscreve no tempo físico, cada vez que há fala, *agora* refere momentos distintos.

Esta alteração constante do ponto referencial, para que *agora* remete, permite-nos concluir que o tempo é percebido como mudança<sup>63</sup>. *Agora* vai marcando um momento diferente de cada vez que é utilizado, fazendo avançar o discurso para uma situação sempre nova. Além desta característica, *agora* marca, claramente, uma descontinuidade entre duas situações. Marcando uma nova origem enunciativa, *agora* opera uma ruptura com o momento enunciativo anterior. Assim, *agora* é um marcador de disjunção entre T1 (o momento da fala) e um tempo anterior T2.

Em termos topológicos, *agora* funciona como um marcador de fronteira separando o tempo em dois sub-conjuntos: um conjunto "antes" e um conjunto "depois". A Fronteira marcada, neste enunciado, por *agora* é uma fronteira sem dimensão<sup>64</sup>. O valor transicional de *agora* provém, precisamente, da vontade do enunciator separar, tornar disjuntas as sub-classes de instantes:



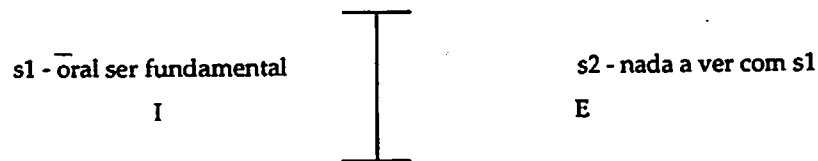
4. Das funções de *até* e *agora* podemos concluir que a expressão *até agora* marca a construção da fronteira final de uma situação durativa.

A construção de uma situação no Interior supõe, por definição, o seu complementar. Dado o carácter transicional de *agora*, o fechamento de uma situação s1 supõe a abertura de uma nova situação s2 (complementar de s1). Definimos complementar como o espaço da alteridade absoluta; ora se s1 tem como característica "o oral ser fundamental", qual a característica de s2?

Em «até agora a linguagem oral tem sido fundamental» podemos apontar:

- (i) a construção do interior do domínio com a característica "linguagem oral ser fundamental"
- (ii) a construção do último ponto desse domínio (*até*)
- (iii) atravessamento da fronteira (*agora*).

O atravessamento da fronteira coloca-nos no complementar, o espaço da alteridade, i.e., o espaço em que é construída uma situação que não possui nenhuma característica da situação construída no Interior. Assim, o que é construído é que "a partir de agora" será um espaço com características outras:



Será que as OC explicitam estas características outras da situação "a partir de agora"? O que passará a ser fundamental, a partir de agora, em termos de linguagem em educação pré-escolar? Continuará o oral a ser fundamental em educação pré-escolar? Poderá o oral não ser fundamental no pré-escolar?

5. Nunca é demais, reflectir sobre a importância e o papel da linguagem oral em Jardim de Infância (doravante JI). Sem esquecer a importância da escrita na vida moderna e o papel que uma propedêutica da escrita no pré-escolar pode ter no sucesso académico da criança, não é de mais salientar que a educação pré-escolar visa, essencialmente, o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais da criança e não a sua preparação para a escolaridade. Das capacidades sociais e pessoais que a criança precisa desenvolver faz parte a competência comunicativa. Esta é mais vasta que a competência linguística. Saber ler e escrever são competências que não se podem confundir com competência linguística ou competência comunicativa, embora estas condicionem a aprendizagem da leitura e da escrita. Não é ensinando as "letras" no pré-escolar que se acatela o insucesso do primeiro ciclo ou que se desenvolve a capacidade intelectual da criança.

As crianças, tal como a humanidade, falam antes de aprender a escrever e não podemos esquecer que no mundo existem milhares de pessoas que falam línguas que não possuem expressão escrita. A fala precede ontológica e historicamente a escrita. Esta surge da necessidade de vencer o espaço e o tempo, para conservar os feitos da humanidade, ajudando a memória dos povos, ultrapassando a capacidade de armazenamento de informação do cérebro humano. A escrita é um utensílio construído pelo homem para representar (grosseiramente) a fala e não pode ser confundida com esta. Não podemos tomar o retrato pela pessoa, a representação pela realidade.

Aprender uma língua põe em jogo, para além da aquisição da gramática dessa língua, factores de natureza social, psicológica, discursiva. Antes de pensarmos em ensinar a criança a escrever, é necessário assegurarmo-nos de que ela sabe falar.

Mas falar é falar a alguém, i.e., não há palavra sem escuta. Por isso, a atitude de base do educador deve ser precisamente disponibilizar-se para ouvir. Ouvir com qualidade supõe feed-back (Santos 1990). O sentimento de que é escutada e que as suas palavras têm eco, faz nascer na criança o desejo de falar. Para que a criança aprenda a falar é necessário que fale, e para que fale é necessário que queira falar, e para querer falar é necessário que seja ouvida. O que acabo de expor parece, por tão evidente, desnecessário referir. Mas ainda há crianças que só ouvem, e se falam é para dizer sim ou não. A prática do questionário aberto não é tão efectiva como os educadores imaginam. Deixar a criança falar, ouvi-la e falar-lhe desenvolve a sua competência comunicativa, e o desenvolvimento da linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e cognitivo.

5.1 Em JI a linguagem oral é, por excelência, um meio; só esporadicamente é um fim em si mesma, i. e., trabalhada *ad hoc*.

A linguagem oral é um meio para agir/interagir sobre/com o outro, meio para mediar conflitos, meio para planificar acções, meio para resolver problemas, meio para elaborar pensamento, meio para apreender e organizar o mundo. Se a linguagem como meio de transmissão aparece enfatizada nas OC, é omissa toda a vertente de partilha. Não esqueçamos que comunicação e comunhão têm etimologia comum, é a velha communio latina. É através da comunicação/comunhão que a criança se define como ser com outros.

Do prazer de se ouvir, ao prazer de ouvir os outros e de vê-los agir segundo a sua vontade, a criança vai-se descobrindo e descobrindo o que a rodeia na interacção. Paulatinamente, a criança vai-se apropriando da linguagem como instrumento de comunicação interpessoal e de regulação da conduta dos que a rodeiam, mas também como instrumento de comunicação consigo mesma e de regulação e planificação da sua própria conduta (cf Vygotsky *Pensamento e linguagem*).

Se é verdade que linguagem é meio de transmissão, não devemos subestimar o seu potencial de criação. A possibilidade que a linguagem dá à criança de representar o ausente, liberta-a da contingência do *aqui* e *agora* e permite-lhe transportar consigo o que foi e o por vir, organizando-os e organizando-se como ser autónomo, livre e criador.

A função de representar o ausente permite à criança na e pela linguagem criar mundos, subtrair-se ao contingente, viver mundos alternativos. A linguagem tem assim um papel libertador, organizador do próprio eu.

No meio familiar a comunicação é altamente contextualizada, com uma forte componente deíctica. Muitas vezes não há fala, basta um gesto, um monossílabo, uma ordem curta (lava as mãos, come a sopa). Muitas vezes a linguagem é, sobretudo, um meio de acção. O JI é o lugar, por excelência, onde são dadas à criança oportunidades de experimentar o poder da palavra para representar objectos não presentes. Quer estes sejam experiências que a criança traz de casa e quer partilhar com os seus pares, quer sejam regras que é necessário negociar na vivência diária da sala, quer sejam tarefas que é necessário distribuir....

5.2 Uma das preocupações da educação pré-escolar deve ser a competência discursiva das crianças, i.e., que a criança fale bem. Falar bem supõe duas grandes competências: a competência comunicativa e a competência textual.

5.2.1 A competência comunicativa tem a ver com a interacção eu/outros, supõe a capacidade de adequação a contextos e a interlocutores, supõe a capacidade de participar na vida do grupo. Participar na vida do grupo, neste domínio, é partilhar a palavra, é cooperar, i.e., ouvir, valorizar a palavra do outro, aguardar a sua vez. E é, igualmente, tomar e assumir a palavra quando chega a sua vez, tentando ser pertinente, ser relevante, ser claro, ser processável

(Grice 1975). Cooperar supõe, também, saber calar-se, saber ouvir, i.e., disponibilizar-se, não interromper, ouvir empaticamente, dar feed-back.

No plano pedagógico, o educador além de propiciar condições para que a palavra circule, seja um utensílio a que todos têm acesso e que todos utilizam, deve, também, compreender e observar as condutas comunicativas das crianças. A partir da sua observação deve propiciar situações muito diversificadas que mobilizem a criança a alargar a sua competência discursiva.

A observação de condutas discursivas supõe o cotejo com objectivos de aprendizagem e desenvolvimento que subjazem a toda a actividade pedagógica. Quais serão pois os objectivos que enformam as actividades de linguagem em J.I.?

Tomemos, a título de exemplo, o momento de acolhimento. Momento de comunicação em grande grupo, em que cada criança se expressa livremente, deve ter como objectivos:

saber tomar a palavra,  
saber assumir a palavra  
saber calar-se  
saber ouvir  
saber dar feed-back.

Ainda um exemplo de comunicação em grande grupo: a discussão de um projecto de trabalho (a realização de uma salada de frutas, uma visita aos correios, a arrumação dos livros da sala). Para que uma actividade deste tipo tenha sucesso é necessário que o assunto seja suficientemente mobilizador e haja um conhecimento mínimo comum. Esta actividade tem um tema, é uma actividade centrada. Por isso, além dos objectivos enunciados para o acolhimento são também de observar: capacidade de

falar a propósito,  
ser pertinente,  
ser relevante,  
ser convincente: saber explicar, responder, justificar, refutar.

5.2.2 A competência textual tem a ver com o encadeamento de enunciados de forma a fazer um todo e, simultaneamente, com a organização desse todo segundo um esquema prototípico. A competência textual supõe que a criança seja capaz sequenciar, de organizar/relacionar eventos, de estabelecer conexões lógicas, de armazenar em memória a referência inicial e reiterá-la sempre que for necessário (Sousa 1996).

Por isso, simultaneamente, à preocupação de criar condições para que a criança se expresse livremente, o educador deve fornecer um "input" significativo de tipos discursivos diferenciados conversas, narrativas, receitas, explicações e propiciar momentos em que a criança conte, explique, descreva, dê ordens, argumente.

Em guisa de conclusão, se aprender a falar equivale a construir "uma forma de vida" (Wittgenstein), a linguagem oral tem que ter uma importância fundamental em JI.

#### NOTAS

(1) A homonímia da palavra tempo em português pode gerar, por vezes, alguma ambiguidade. O tempo a que nos referimos é o tempo linguístico, este não pode ser confundido com tempo cósmico (organizado pelo movimento dos astros - ver Platão), nem com tempo fenomenológico (ver o livro XI das confissões de Santo Agostinho), nem com tempo tecnológico (organizado pelos relógios), nem com o tempo dos calendários (Descès 1995). O tempo linguístico é construído na língua e pela língua, pondo em jogo um conjunto de localizadores que permite dar conta não só da ordenação das situações umas em relação às outras, mas também do modo como o enunciador perspectiva essas mesmas situações.

(2) Na realidade estamos a simplificar, pois trata-se, de facto, de dois espaços topológicos que, embora se possam sobrepor, são distintos; um tem a ver com a topologia do domínio nocional e outro com a topologia da categoria dos instantes (Culioli80:185).

(3) Sobre os valores do pretérito perfeito composto ver, entre outros, Campos 1984.

(4) Além do valor temporal-aspectual, neste estudo a autora analisa outros valores de até. Sugerimos, por isso, a sua leitura.

(5) Já Platão identificava tempo com mudança: «... nous disons de cette substance qu'elle était, qu'elle est et qu'elle sera. Or, en vérité, l'expression *est* ne s'applique qu'à la substance éternelle. Au contraire *était, sera* sont des termes qu'il convient de réserver à ce qui naît et progresse dans le Temps. Car ce ne sont que des changements.»

(6) Embora, no enunciado em questão, *agora* marque uma fronteira sem espessura (equivalente a um ponto), em outros contextos *agora* pode abranger um período relativamente lato: *agora* trabalho em marketing (já trabalhei em hotelaria, trabalho há dois anos em marketing e vou continuar a trabalhar). Além do momento coincidente com o tempo da enunciação, pode, igualmente, referir um momento passado ou futuro, desde que em relação com o momento da enunciação:

A Maria passou agora um mau bocado, uma semana sem saber o que tinha. Agora vai haver um às 17h (é meio dia, informação do funcionário da bilheteira de uma estação de caminho de ferro).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, M. H. C. (1984) «Pretérito perfeito simples/preterito perfeito composto: uma oposição temporal e aspectual», *Letras Solitas* 2: 11-63.

CAMPOS, M. H. C. (1991) «Pour une définition de quelques faux adverbess à partir de la description d'opérations énonciatives sous-jacentes» in *Actes du XVIII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Univ. de Trèves, Tubingen, Max Niemeyer Verlag: 185-195.

CULIOLI, A. (1980) «Valeurs Aspectuels et Opérations Enonciatives: l'Aoristique» in DAVID, J. & R. Martin eds *La Notion d'Aspect*, Paris, Klincksieck: 181-193.

DESCLES, J-P. (1995) «Les référentiels temporels pour le temps linguistique» *Modèles Linguistiques* vol 32,xvi,2: 9-36.

GRICE, H. P. (1975) «Logic and conversation» in *Syntax and Semantics*, New York, Academic Press: 41-58.

GUMPERZ, J. (1989) *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit.

MÓIA, T. (1994) «Aspectos de Semântica das Expressões Temporais com Desde e Até - Questões de Aktionsart» in *Actas do Encontro da APL*, Évora.

PLATÃO (1970) *Oeuvres Complètes, tome x, Timée-Critias*, Paris, Les Belles Lettres.

Santo Agostinho (1990) *Confissões*, Braga, Liv. Apostolado da Imprensa.

SANTOS, M. T. (1990) «O jogo interactivo e o desenvolvimento da linguagem» *Ler Educação* 2: 103-107.

SOUSA (1996) «As categorias tempo/aspecto e a aquisição da competência textual» Comunicação apresentada ao IV encontro EECERA (no prelo).

Vários (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, Ministério da Educação.

## A LITERATURA PARA CRIANÇAS

### E JOVENS - PACTO DE CRIATIVIDADE

MARIA DO SAMEIRO PEDRO\*

Embora nem todos disso se dêem conta, uma área representativa da produção literária em língua portuguesa é constituída pela comumente designada *literatura infantil e juvenil*<sup>1</sup>. Aí encontramos a herança da tradição oral<sup>2</sup> (em rimas infantis, contos, lendas, ...), bem como textos de Autores que escrevem apenas para crianças e jovens ou também para adultos<sup>3</sup>. Poderá parecer óbvio, mas é

<sup>1</sup> Como é patente, adopto a acepção de *literatura* que V. M. AGUIAR E SILVA define como "Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção [...]" (cf. "Os conceitos de literatura e literariedade", in *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina, 1984 (6ª ed. rev.), p.7.

<sup>2</sup> Sobre esta área e por todos, sublinhemos a relevância dos estudos já efectuados por M.ª J. COSTA e M.ª E. TRAÇA, respectivamente: *Um continente poético esquecido. as rimas infantis*, Porto, Porto Editora, 1992; *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*, Porto, Porto Editora, 1992.

<sup>3</sup> A título simplesmente exemplificativo, tomem-se como referência Autores e obras ensaísticas sobre eles produzidas: J. A. GOMES, *A poesia na literatura para a infância. A produção portuguesa, do pós-guerra à actualidade, e o caso de Matilde Rosa Araújo*, Rio Tinto, Asa, 1993; V. FLORÊNCIO, *A literatura para crianças e jovens em Irene Lisboa*, Porto, Asa, 1994; M. MARTINS, *Ler Sophia. Os valores, os*