

UMA ABORDAGEM À CÓPIA E AO DITADO A EXEMPLO DE UMA ESCRITA VISTA COMO MODO DE APRENDIZAGEM E MOTOR DA NEUROPLASTICIDADE

AN APPROACH TO COPYING AND DICTATION AS AN EXAMPLE OF WRITING SEEN AS A MODE OF LEARNING AND A DRIVER OF NEUROPLASTICITY

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4842-991X>

Universidade do Porto – Faculdade de Letras, Portugal
mgraca@letras.up.pt

Resumo

Neste texto procura relevar-se a importância de realizar qualquer tarefa, não importa de que setor económico – do primário ao quaternário, fugindo a rotinas instaladas e recorrendo a novas formas de pensamento face à realidade em presença. Esta atitude face a qualquer prática exercida visa colocar em destaque a neuroplasticidade e o papel da sua ativação e salvaguarda em prol de uma cognição recomendável ao longo da vida. Inspirada em Emig (1977, 1983), a autora do presente texto elege a escrita como um processo verbal único ao identificar-se com um modo de aprendizagem e constituir um valioso contributo para a neuroplasticidade. Nesta ótica, convocam-se a abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho (2007), assim como o método de Girolami-Boulinier (1988) caracterizado por objetivos similares para mostrar como a cópia e o ditado podem assentar em técnicas que movimentem sentidos e atividades cognitivas que explicam de que forma a sua congregação concorre para um reforço da aprendizagem e para uma maior intervenção da neuroplasticidade. As técnicas da leitura indireta e da leitura direta silenciosa (ou não) servem de alicerce à sensibilização para a escrita assente em grupos de sentido (não em palavras soltas) e para uma cópia que deixa de ser direta para ser diferida. A transição para a cópia diferida também pode ser adjuvante do ditado, que passa a funcionar como forma de controlar a atuação da criança quando sujeita a essa prova de escrita. Dessa forma, ativam-se os sentidos e várias atividades cognitivas fugindo a tarefas menos exigentes e nem sempre favoráveis aos resultados pretendidos.

Palavras-chave: Aprendizagem; Cópia diferida; Técnicas de leitura; Abordagem multissensorial e multicognitiva; Neuroplasticidade

Abstract: This text seeks to highlight the importance of performing any task, no matter from which economic sector - from primary to quaternary, escaping established routines and using new ways of thinking when faced with the reality at hand. This attitude towards any practice aims to highlight neuroplasticity and the role of its activation and safeguarding in favor of a advisable cognition throughout life. Inspired by Emig (1977, 1983), the author of this text elects writing as a unique verbal process as it identifies with a learning mode and a valuable contribution to neuroplasticity. From this perspective, the multisensory and multicognitive approach of Odisho (2007) and the method of Girolami-Boulinier (1988), characterized by similar objectives, are used to show how copying and dictation can be based on techniques that move senses and cognitive activities, explaining how their combination contributes to an enhancement of learning and a greater intervention of neuroplasticity. The techniques of indirect reading and direct silent (or not) reading serve as a foundation for awareness to writing based on groups of meaning (not on single words) and to copying that moves from direct to deferred. The transition to deferred copying can also be an adjunct to dictation, which functions as a way to control the child's performance when subjected to this writing test. In this way, the senses and various cognitive activities are activated, avoiding less demanding tasks that are not always favorable to the intended results.

Keywords: Learning; Deferred copying; Reading techniques; Multisensory and multicognitive approach; Neuroplasticity

1.Preâmbulo

A notícia da morte do Quelhas, mal chegado à aldeia das suas origens, evoca em si o perfil da maioria dos que da geração de seus pais assim iam partindo para todo o sempre do torrão natal: “Analfabetos ou analfabetizados pela escuridão dos anos” (TORGA, 2013, p. 530). Esta é a primeira das características desse perfil elencadas por Miguel Torga na sua obra “A criação do mundo”. A expressão “analfabetizados pela escuridão dos anos” é deveras significativa e, por certo, não sinónima da que viria a ser usada mais tarde – “analfabeto funcional” –, especialmente criada para traduzir a falta de competência de um alfabetizado quando atua no terreno.

Quelhas e os seus coevos habitavam um mundo distante do da Sociedade do Conhecimento, tão familiar na atualidade, e ainda mais do da Quarta Revolução Industrial. No entanto, este facto não devia servir de impedimento a que tivessem passado pela escola e, inclusive, cultivado o que tinham aprendido formal ou informalmente nas várias etapas das suas vidas. Só mesmo a condenação dessas mais ou menos breves aprendizagens com origem na escola a uma indesejada paragem no seu uso e desenvolvimento lhes pôde causar uma inevitável erosão, tornando legítimo o epíteto de analfabetizado a quem passou por esse desventurado processo. Neste enquadramento, estão, como é previsível, diferentes variáveis em jogo – de ordem sociodemográfica, geográfica e inclusive política – passíveis de interferir nas oportunidades de escolarização a que cada um possa aceder.

“Analfabetos ou analfabetizados [...]”, enquanto propriedade definidora de qualquer indivíduo, não pode nem deve deixar ninguém indiferente. Ao invés, pode constituir, pelo conteúdo que encerra, um bom arranque para uma intervenção sobre o “Ensino e aprendizado da escrita”, no âmbito da 8.^a Jornada Internacional de Alfabetização.

2.As aceções de literacia e o empenho desigual no estudo da leitura e da escrita

Afastem-se de antemão a ideia de que os anos que um alfabetizado venha a viver são sempre mergulhados numa escuridão que lhe dizime as competências conquistadas. Aceite-se, sim, que a

luminosidade vai ser presença contínua em quem iniciou a sua escolarização. Com a alusão a alfabetizado ao lado de escolarização, objetiva-se que não se fixe a atenção somente em aprender a ler e a escrever quando se emprega o termo alfabetização. No caso de alfabetização poder significar literacia (“literacy”), defende-se que se opte pela dupla aceção de “literacia”, de acordo com Marion De Lemos (2002), ou seja: a estreita, de ordem cognitivo-psicológica, e a mais lata, de ordem sociocultural, esta última numa perspetiva que não afaste a literacia de um processo social nos variados cenários.

Estas duas visões de literacia, como anuncia De Lemos (2002, p. 3), configuram pesquisas distintas. Por um lado, a visão sociocultural, mediante estudos descritivos, exemplifica em pormenor as interações entre o aprendiz de literacia e o seu entorno nos diversos contextos: casa, comunidade e escola. Por outro lado, a abordagem cognitivo-psicológica, através de estudos experimentais, visa identificar os processos subjacentes à aquisição da leitura e da escrita, e também as formas como estes processos podem ser potenciados pelo ensino.¹

Justifica-se, pois, um enfoque que não se restrinja ao que tem sido especialmente adotado por psicólogos e porventura eleito por especialistas da área da Linguística que têm dedicado mais projeção à consciência fonológica quando tratam, em especial, da aprendizagem da leitura, dado que os estudos sobre a aprendizagem da escrita terão merecido menor empenhamento. A obsessão pela leitura em detrimento da escrita é já denunciada por Emig (1983), tomando como ponto de partida movimentos ligados à literacia e mesmo a definição de literacia funcional, que não concebem que a literacia é “uma dupla hélice de leitura e de escrita” (p. 172).² Mais, em matéria de textos, Emig (1983) partilha com o leitor que, em sala de aula, o consumo prevalece face à produção. Encontra-se assim, de novo, a leitura em destaque em detrimento da escrita.

De regresso ao afunilamento no domínio dos estudos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, vale salientar que o mecanismo da leitura e da escrita precisa, sim, de ser bem

¹ Marion De Lemos (2002). “Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy. Australian Council for Educational Research.

Disponível em:

https://books.google.pt/books?id=WYrCGXTc9Q4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 agos. 2022.

A passagem chamada por esta nota inspira-se numa fração do texto da página 3 da obra de De Lemos (2002) disponível no link disponibilizado.

² Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “a double helix of reading and writing.” (EMIG 1983, p. 172).

dominado, mas não basta para que se considere que alguém já atingiu, de direito, o estatuto de leitor ou escrevente.

No intuito de fundamentar o exposto, torna-se imperativo o recurso à voz de autores que acabaram por deixar marcas indeléveis na comunidade científica. Assim, no atinente à escrita, Vigotski (1996) lembra que “Até agora [não se exclui que o “agora” constante desta citação se tenha perpetuado no tempo e não se tenha confinado às primeiras décadas do século pretérito] a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. [...] ela tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal.” (p. 140). Já Elkonin (1988), no que concerne à leitura, cita para esse fim autores especializados na área: “ ‘dominar a técnica da leitura [...] não pode de forma alguma estar dissociado do seu outro aspeto [...], isto é, a compreensão do que é lido’ ” (p. 367-368).³

A citação extraída de Elkonin (1988) encontra eco no seguinte trecho de Andrée Girolami-Boulinier (1993, p. 42): “Ler não é titubear, mas compreender... e evidentemente compreender frases.”⁴

Em suma, a leitura e (em particular) a escrita, graças à sua complexidade, colocam qualquer estudioso interessado na sua análise perante um terreno com tanto potencial que valida um entendimento que seja assaz abrangente do ponto de vista disciplinar.

3.As bases neurológicas na aprendizagem: a neuroplasticidade

Quando a alfabetização conjugar as duas leituras mencionadas (cognitivo-psicológica e sociocultural), torna-se uma inevitabilidade que os alfabetizadores acionem uma visão sociopsicolinguística – a mais ajustada quando o ensino está em pauta, por força também da vertente aprendizagem a ele, assim se espera, associada. Porém, de nenhum processamento da aprendizagem, mais concretamente na linguagem oral ou escrita, se devem excluir as necessárias

³ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “mastering the technique of reading [...] can in no way be dissociated from its other aspect [---], that is, the comprehension of what is read’ ” (ELKONIN, 1988, p. 367-368).

⁴ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “Lire, ce n’est pas anonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment.” (GIROLAMI-BOULINIER, 1993, p. 42).

bases neurológicas, justificando por isso que, sem quaisquer reticências, a visão sociopsicolinguística possa ser substituída por uma sociopsiconeurolinguística.

Em resultado de se ter aludido à componente neurológica e de estarem em apreço aprendizagens, é irrefutável a pertinência de trazer à discussão a neuroplasticidade. Entende-se por esta designação a capacidade que o cérebro possui de se alterar em virtude de as conexões neuronais serem flexíveis e moldáveis (LEVITIN, 2020). Ora, para Levitin (2020, p. 73), “A aquisição da linguagem e a aprendizagem sensorial em geral são possíveis graças à neuroplasticidade”.⁵ E o autor prossegue lembrando que, embora o cérebro seja mais plástico no início de vida, ele continua a oferecer alguma neuroplasticidade ao longo da existência e mesmo na velhice. Se, quando se é novo, vale e muito que se tire partido dessa capacidade cerebral única, não será de admirar que, para que ela se mantenha mais tarde operacional, se deva exercitar o cérebro, propiciar-lhe situações novas a que ele se tenha de adaptar e confrontá-lo com desafios afastados de uma rotina que não demande mais do que hábitos instalados, automatismos ou atuações em “piloto automático”. Novos como menos novos poderão certamente vir a ter uma boa saúde cognitiva se apostarem em realizar tarefas novas que exijam novas formas de pensar (LEVITIN, 2020).

Interessa aditar que de todos, dos jovens aos menos jovens, independentemente da função que exerçam nos vários setores (primário, secundário, terciário ou quaternário), e porque não mesmo dos analfabetos/analfabetizados, se augura que mantenham com o exterior um diálogo tão renovado quanto possível. Uma das vantagens deste diálogo pode passar pela conquista de um controlo cognitivo que impeça interferências que obscureçam o essencial em favor do acessório. Sucede que essa filtragem do acessório, entre outros exercícios intelectuais, tomando por base Levitin (2020), concorre para uma saúde mental que depende da manutenção de um córtex pré-frontal saudável e ativo. Este neurocientista adianta ainda que os pensamentos serão tanto mais bem controlados e flexíveis, quanto mais ativada for essa região cerebral.

Isto posto, qualquer pessoa, a despeito da sua esfera de ação (casa, meio rural, fábrica, escola ou escritório, entre outros), deve procurar sempre novos desafios, novos contactos, assim como novos problemas para resolver após a sua deteção ou (ainda melhor) a sua proposta,

⁵ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “Language acquisition and sensory learning in general are possible because of neuroplasticity.” (EMIG, 1983, p. 73).

acionando na segunda hipótese o seu poder de questionamento, dado que desses encontros resultarão benefícios essenciais para a neuroplasticidade.

Por respeito, inclusive, à Sociedade da Informação, das atividades do quotidiano deve aprender-se a descartar, nos limites da ancoragem básica, o que já não traga novidade, ou seja, o “*déjà-vu*”, o conhecido, o velho, o que é demasiado familiar, fácil e cómodo, o que pode ser comum a todos, para acomodar, em obediência às capacidades próprias, o novo, o que exige mais esforço, o que implica mais criatividade, mais subjetividade. Criatividade, nesta contextura, deve ser captada no sentido que lhe é consignado por José Antonio Marina (1995) quando alude que “o primeiro traço definidor do projecto criador é a liberdade, Todas as claudicações ou hesitações – como *a rotina, o automatismo ou a imitação – são simultaneamente graves quebras de criatividade*” (p. 170) (itálico da autora do presente texto).

O grau de criatividade e de subjetividade incutido a qualquer tarefa procede, claro, da “voz” que lhe é conferida na respetiva execução. Convém, portanto, que essa “voz” seja viva, muito presente, porquanto se pretende que reverta numa impressão digital singular e assim na subjetividade almejada.

A fim de ilustrar atuações em que vigoram atitudes caracterizadas por menos esforço, menos criatividade, menos subjetividade e menos cariz voluntário, foram selecionadas duas situações.

A primeira situação relacionada com a escrita encontra-se no seguinte trecho de Vigotski (1996):

No entanto, o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante [...] então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não se desabrocharão. (p. 155-156).

Perante a escrita de fórmulas próximas das minutas, às quais basta que se insiram, num enquadramento conhecido/velho, alguns dados que as distingam das restantes, ou seja, muito pouco de novidade, se bem que essencial porque distintivo, não se pode esperar senão desmotivação: atitude que, quantas vezes, se encontrará presente nas salas de aula.

Talvez seja esta a ocasião adequada para se questionar se o tédio a que se reporta Vigotski (1996) ou a desmotivação tão discutida na atualidade não serão uma manifestação do não aproveitamento devido da neuroplasticidade que acompanha o crescimento de cada indivíduo.

A segunda situação retrata o que se passou aquando da audição de uma peça musical tocada ao piano por um jovem de quinze anos, considerado um menino prodígio. Transcreve-se abaixo um pequeno fragmento da entrevista que está na origem da situação a reter neste encadeamento:

Um professor francês, depois de ter ouvido o jovem tocar um concerto de Mozart e porque conhecesse a sua fama de menino talentoso e a plateia que tinha à frente, perguntou-lhe, diante de todos e para sua grande perplexidade, se a peça lhe tinha dado muito trabalho a aprender. Como não surgisse qualquer resposta por parte do jovem, que já antevia o propósito da pergunta, o professor acrescentou que não lhe devia ter exigido muito trabalho e pediu-lhe que imaginasse o resultado se ele tivesse combatido essa facilidade e trabalhado para lá disso.⁶

Não terá este professor francês querido apelar à neuroplasticidade do “menino prodígio” que estava a ser desperdiçada ao não ser explorada como se estimava que fosse?

As duas situações convocadas são a prova de que qualquer atividade, não interessa de que setor económico (primário, secundário, terciário ou quaternário), se pode tornar sempre uma mais-valia no plano cognitivo e neurológico quando quem a exercer não se ficar pelo familiar, pelo objetivo, pelo cómodo e se deixar guiar pela criatividade, ou seja, estiver recetivo a abraçar a novidade, a enveredar por vias menos calcorreadas e a dar mais de si próprio fugindo ao comum. Ir por um caminho, vir por outro e, numa próxima vez, tentar um terceiro, preferencialmente de pisos irregulares, resume uma caminhada que se revela uma boa metáfora para retratar qualquer procedimento que reclame mais ponderação e que traga, na sequência disso, dividendos profícuos ao ser humano.

4. A escrita e o seu potencial: a sua comparação com a leitura, fala e audição

⁶ Passagem transcrita livremente da fala do pianista Pedro Burmester na entrevista que deu ao programa televisivo “Primeira Pessoa”, com data de 24 de janeiro de 2022.

Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p8971/e594238/primeira-pessoa>. Acesso em: 24 agos. 2022.

Tendo em vista que quem participa neste evento pertence predominantemente ao setor terciário e trabalha direta ou indiretamente na alfabetização, a escrita é deveras a atividade ideal para ser debatida na prossecução desta intervenção.

Perguntarão por que razão a escrita e não a leitura, por exemplo, visto que esta jornada é de alfabetização. Trata-se de uma boa pergunta que merece uma boa resposta.

O primeiro argumento que pode ser avançado, na esteira de Janet Emig (1977, 1983), é o de que a escrita é um processo verbal único, comparativamente aos restantes processos: leitura, fala e audição.

Por serem de menor relevância para a presente discussão, abstraem-se dicotomias que costumam tipificar os processos verbais enunciados como, por exemplo, natural vs. artificial, ativo/produtivo vs. passivo/recetivo, esta última bastante polémica nomeadamente do ponto de vista psicolinguístico, pois que se pretende enfatizar a distinção avançada por Janet Emig (1977, 1983) entre criar/recriar e originar, processos não confundíveis que individualizam com muita acuidade a escrita, a leitura, a audição e a fala.

A esse respeito lê-se em Emig (1983, p. 124):

Escrever é originar e criar um único constructo verbal que é registado graficamente. Ler é criar e recriar *mas não* originar um constructo verbal que *não* é registado graficamente. Ouvir (a audição) é criar ou recriar *mas não* originar um constructo verbal que *não* é registado graficamente. Falar é criar e originar um constructo verbal que *não* é registado graficamente.”⁷ (Itálicos no original.)

Com o objetivo de clarificar os processos de criar e originar constantes das definições trasladadas, recorre-se nesta oportunidade à forma como Elkonin (1988) define magistralmente o recriar presente na leitura quando escreve sobre como se ensina a criança a ler. Aduz o autor que, tendo presente o ensino inicial da leitura, esta é definida como “*o processo de recriar a forma sonora das palavras de acordo com o seu modelo gráfico*” (p. 396) (itálico no original).⁸

⁷ A tradução, da responsabilidade da autora deste texto, corresponde ao seguinte original: “Writing is originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded. Reading is creating or re-creating *but not* originating a verbal construct that is graphically recorded. Listening is creating or re-creating but *not* originating a verbal construct that is *not* graphically recorded. Talking is creating and originating a verbal construct that is *not* graphically recorded.” (EMIG 1983, p. 124). (Itálicos no original.)

⁸ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “*the process of re-creating the sound form of words according to their graphic model.*” (ELKONIN, 1988, p. 396). (Itálico no original.)

Sublinha Elkonin (1988) que quem começa a ler tem de estar primeiramente focado no aspeto sonoro da língua. Na ausência da recriação da forma sonora das palavras, a compreensão leitora é inviável. Essa é, para o autor, a característica da leitura que a distingue da audição. A leitura segue etapas: na inicial a forma sonora da fala é recriada e numa etapa mais avançada, própria do leitor já com mais prática, a forma sonora não precisa de ser patente (ELKONIN, 1988). Mais: a recriação da forma sonora da palavra deve tornar-se um automatismo. Todavia, como lembra o autor, o automatismo só pôde ser adquirido por meio de uma “atividade independente, consciente e inteligente”⁹ (p. 396).

Cotejando a leitura com a fala e seguindo o raciocínio de Elkonin (1988), se a nível da fala a criança que começa a aprender a ler já consegue converter automaticamente o pensamento numa forma sonora, então o processo de aprendizagem da leitura terá de ser entendido como “*a reconstrução por parte do aprendiz do controlo da fala e da sua conversão de um processo automático num processo voluntário regulado conscientemente com a subsequente automatização*”¹⁰ (ELKONIN, 1988, p. 399) (itálico no original).

Esta citação revela-se curiosa porque a ideia de reconstrução do controlo da fala encontra paralelo com a de recriação da forma sonora que se tem vindo a dar nota relativamente à leitura. Em ambos os processos verbais, calcula-se que se está face a um simbolismo de segundo grau.

Abandonam-se agora os termos criar e recriar, presentes nas definições dos quatro processos verbais, para que a atenção se centre no termo originar, que se encontra em exclusivo nas definições de falar e escrever.

Originar afasta-se de criar ou recriar posto que solicita um envolvimento de outra ordem ao trazer para a fala ou para a escrita “a expressão autêntica das ideias próprias do indivíduo” (EMIG, 1983, p. 174)¹¹, em resultado da sua síntese com vista à comunicação, tanto oral como escrita. É desse trabalho de sintetização das ideias do autor, seguindo a mesma fonte, que emana uma originalidade que não é senão dele, tornando-se única.

⁹ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “*independent, conscious, and intelligent activity*” (ELKONIN, 1988, p. 396).

¹⁰ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “*the learner’s reconstruction of the control of speaking and its conversion from an automatic to a voluntary, consciously regulated process with subsequent automation*” (ELKONIN, 1988, p. 399) (itálico no original).

¹¹ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original. “the authentic expression of individual’s own ideas” (EMIG, 1983, p. 174).

Nas definições transcritas, surge uma outra propriedade atribuída à escrita, que não se encontra nem na leitura, nem na fala, nem na audição, quando se menciona (re)criar e/ou originar um constructo verbal, a saber: o registo gráfico.

A escrita implica assim mais meios para a sua concretização, levando a depreender que nela se gera um reforço de vias similar ao que consolida o processo de aprendizagem.

Citando Emig (1983, p. 126) a este propósito, recorre-se a Jerome Bruner que, à semelhança de Piaget,

postula três grandes vias para representar e lidar com a realidade: “(1) a enativa – aprendemos “fazendo”; (2) a icónica – aprendemos “representando numa imagem”; e (3) a representativa ou simbólica – aprendemos “reformulando por outras palavras”.¹² (EMIG, 1983, p. 126).

Nos três processos de aprendizagem listados encontram-se respetivamente: a mão, no processo enativo; a visão, no icónico; e, no simbólico, o cérebro, conforme especifica Emig (1983). Não será por coincidência que a escrita convoca os três processos, por intermédio da ação da mão, da visão e do cérebro, e permite admitir sem grandes restrições que se está diante de um processo verbal que representa igualmente um poderoso modo multirrepresentativo de aprendizagem (Emig 1983). A autora resume bem esta convergência de recursos com a seguinte passagem: “a transformação simbólica da experiência através do sistema de símbolos específico da linguagem verbal é moldada num ícone (o produto gráfico) pela mão ativa” (Emig, 1983, p. 126).¹³

Não obstante se ter feito alusão, em isolado, à mão, à visão e ao cérebro, tal é apenas admissível em tese porque o cérebro está sempre presente qualquer que seja o meio de atuação, designadamente a mão e a visão no atinente à escrita. Por outro lado, longe deve estar a ideia de que a referência a cérebro se confina ao hemisfério esquerdo quando está em causa a escrita. Ao hemisfério esquerdo ficará antes confiado o mecanismo da escrita. Como reportado, contudo, a

¹² Tradução da responsabilidade da autora deste texto do original: “posits three major ways in which we represent and deal with actuality: (1) enactive – we learn “by doing”; (2) iconic – we learn “by depiction in an image”; (3) representational or symbolic – we learn “by restatement in words” (EMIG, 1983, p. 126).

¹³ Tradução da autoria da autora deste texto do original: “The symbolic transformation of experience through the specific symbol system of verbal language is shaped into na icon (the graphic product) by the enactive hand.” (EMIG 1983, p. 126).

escrita não se pode limitar a um exercício de transcodificação, à recriação a que se reporta Elkonin (1988). Decorre que a escrita tem objetivos mais exigentes, com forte marca do hemisfério direito (EMIG, 1988; PARADIS 2004). A presença do hemisfério direito tem cabimento porque a escrita, mais precisamente a escrita-composição, depois de transpor a fase da transcodificação que se espera então automatizada, terá de dar resposta a outras especificidades consideradas apanágio dessa parte do cérebro. Significa isto que a escrita, no que respeita ao que a liga ao hemisfério direito, para lá das imposições próprias da trama textual, é também devedora da criatividade e da subjetividade, com toda a carga emotiva, incutidas ao texto. Ademais, também é o hemisfério direito que contribui para que a escrita apresente um estilo que se preste a uma leitura não unicamente dependente do que está redigido, ou seja, uma leitura a partir do que não está escrito e igualmente focada na forma dada à escrita. Em síntese, terá de se olhar para o cérebro como sistema e não para os hemisférios em isolado. Previne então Healy (1999, p. 215) acerca do que os pais devem saber quando educam os filhos:” A função cerebral processa-se em sistema; precisamos de nos libertar da ideia de direita e esquerda.”¹⁴

A escrita invocada, ou seja, a composição, a redação, revela-se um terreno fértil para o exercício da neuroplasticidade, porquanto se identifica com uma atividade que exige muito de quem a pratica. Acresce que a escrita se aprende não em exclusivo por via do ensino, além de fugir ao paradigma de uma teoria que se aplique como uma receita.

Imagine-se ainda, na escrita, o papel da neuroplasticidade nas implicações do uso da mão e do ajustamento da visão quando estão em causa ações como pegar em instrumentos de escrita com espessuras, tamanhos e aparos variados, ou desenhar maiúsculas ou minúsculas e letras cursivas ou impressas. Ademais, vaticine-se o que constituirá de mais valia para a neuroplasticidade a escrita das várias versões de um texto resultantes de múltiplas revisões nele operadas. Sem dúvida com inevitáveis efeitos na neuroplasticidade, constitui a forma como Emig (1983, p. 116-117) descreve o processo da revisão, ou seja: “como o resultado de um diálogo que mantemos como escritor e como audiência, uma permuta em que as nossas necessidades como leitores são

¹⁴ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “Brain function is a system; we need to get away from the right and left idea” (HEALY, 1999, p. 215).

primordiais”.¹⁵ Na linha de Emig e mantendo presente a ideia de diálogo e de neuroplasticidade, pode invocar-se a aceção de revisão como uma conversa de via dupla entre escrita e pensamento que é servida e serve a flexibilidade neuronal, motivo pelo qual deve ser fomentada recorrendo a exercícios de ordem psicolinguística, tão vantajosos para a neuroplasticidade, em resumo: para a saúde mental de quem escreve.

Ninguém melhor do que Luria e Murray para homologar a relação entre escrita e pensamento. Nas palavras de Luria citado por Emig (1988, p. 128), “A escrita representa assim um novo e poderoso instrumento do pensamento.”¹⁶ Murray (2013), por sua vez, escreve sem rodeios: “A escrita não é pensamento relatado. A escrita é mais importante do que isso. É o próprio pensamento.” (p. 48).¹⁷

A neuroplasticidade não se compagina com tarefas que possam ser realizadas sem esforço cognitivo. Pelo que foi exposto, a escrita é uma tarefa de eleição para acionar, alavancar e preservar a flexibilidade neuronal.

5. Abordagem multissensorial e multicognitiva a tarefas de escrita e o seu efeito na aprendizagem e na neuroplasticidade

Passam-se então a enunciar três categorias de tarefas de escrita, usualmente realizados por crianças, com diferentes graus de exigência e posteriormente serão expostas alternativas às duas categorias supostamente mais fáceis, com recurso a uma abordagem multissensorial e multicognitiva que reclame mais esforço cognitivo e conseqüentemente mais intervenção cerebral.

Elkonin (1988, p. 396 -397) compara, com uma preocupação mais centrada no modo como uma habilidade se torna automática, ou seja, de controlo não consciente depois de ter passado por fases de desenvolvimento a nível consciente, três tarefas de escrita que costumam ser realizadas pela criança: “(1) a cópia de palavras escritas, (2) palavras escritas por meio de ditado, (3) a escrita

¹⁵ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “as the outcome of a dialogue between ourselves as writer and ourselves as audience, an exchange in which our needs as readers become paramount” (EMIG, 1983, pp. 116-117).

¹⁶ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “Written speech thus represents a new and powerful instrument of thought” (EMIG, 1983, p. 128).

¹⁷ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “Writing is not reported thought. Writing is more important than that. It is thinking itself.” (MURRAY, 2013, p. 48).

criativa de um ensaio.” (p. 397).¹⁸ Malgrado a diferença de teor e de exigência das três tarefas enumeradas, conforme prossegue o autor, elas correspondem todas a exercícios de escrita operados pela criança. E Elkonin continua:

A finalidade da primeira tarefa, o objetivo consciente, reside em fazer recair o enfoque na configuração gráfica das letras. Na segunda tarefa o objetivo consciente radica em lembrar ou imaginar a ortografia correta, uma vez que a produção correta da configuração das letras já se tornou uma operação automática. Por fim, na terceira tarefa, o objetivo assenta em expor as próprias ideias, emergindo já a ortografia como uma operação automática. Contudo, todas estas atividades psicológicas diferentes são designadas pelo termo “escrita.” (ELKONIN, 1988, p. 397).¹⁹

Pois bem, é evidente que, abstraindo de qualquer posição teórica que possa ser legitimamente adotada, a escrita-composição emerge como a mais reivindicativa porque, fruto da criatividade que lhe deve estar inerente, dificilmente se pode tornar numa atividade automática, muito embora se apoie em fases de escrita que puderam passar de conscientes a automáticas e que, por essa razão, lhe permitem que construa com mais facilidade a sua base de concretização.

Reveste-se de pertinência questionar como transformar a cópia e o ditado, não passíveis de redução respetivamente ao desenho de letras com base em palavras escritas e à ortografia apoiada na escrita de palavras ditadas, em tarefas que fomentem a flexibilidade neuronal, que tirem partido da neuroplasticidade, ao porem à prova atitudes não mecânicas, menos acomodadas, mais esforçadas e mais voluntárias e conscientes.

O primeiro passo consiste em substituir a cópia de palavras escritas ou a escrita de palavras ditadas, que mais se assemelham a palavras avulso, por cópia ou ditado de grupos de sentido, em virtude de se acreditar, a exemplo de Paradis (2007), que o estudo de palavras soltas não se deve confundir com o da língua como sistema. Além disso, a cópia e o ditado não podem ser convertidos em exercícios de escrita tão artificiais que afastem a ideia de que é a linguagem que está em causa. Em contrapartida, quando se opta pela cópia e pelo ditado assentes em grupos de

¹⁸ Tradução, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “(1) copying written words, (2) writing words to dictation, (3) creatively writing an essay” (ELKONIN, 1988, p. 397).

¹⁹ Tradução abreviada, da responsabilidade da autora deste texto, do original: “But, in the first task, the conscious aim of the activity, its purpose, is focused on the graphic configuration of the letters; in the second task, the conscious aim of the action is focused on remembering or figuring out the correct spelling, automatic operation; in the third task, the aim is the exposition of their ideas, while spelling emerges only as an automatic operation. Yet all these different psychological activities are termed “writing.”” (ELKONIN, 1988, p. 397).

sentido, já é de linguagem que se trata visto que esta é constituída por conjuntos de palavras que têm de corresponder a ideias com nexos.

Num passo seguinte, propõe-se que a cópia se converta de direta em diferida. A cópia diferida é mediada pela leitura direta silenciosa, que pode ser convertida, para controlo, em leitura em voz alta antes da transcrição. A evocação/transcrição, naturalmente na ausência do modelo, dos grupos de sentido lidos/visualizados (imagens auditivas/visuais) por meio dos movimentos motores respetivos (imagens motoras) é realizada quando a criança sentir e quem controla confirmar que a leitura efetuada corresponde ao reconhecimento exato e imediato do que deve ser reproduzido. É claro que o modelo pode voltar a ser consultado quando ocorrer qualquer imprecisão ou quando a criança quiser ver se escreveu sem falhas.

São assim acionadas diferentes atividades cognitivas (atenção, percepção, retenção e reprodução na ausência do modelo), convertendo em multicognitiva a abordagem adotada, e convocados vários sentidos (mão, visão e audição), tirando partido de uma abordagem multissensorial (GIROLAMI-BOULINIER 1988, 1993, ODISHO, 2007). Esta dupla abordagem multicognitiva e multissensorial reforça de sobremaneira o processo da aprendizagem, retomando a posição advogada por Emig (1983) na defesa de uma modalidade multirrepressiva desse processo. No entanto, na abordagem proposta neste texto, o reforço do processo de aprendizagem encontra-se mais amplificado porque, em vez de estarem apenas em jogo a mão e a visão, em conformidade com Emig (1977, 1983), recorre-se ainda à audição. E é da congregação das três imagens do modelo (motora, visual e auditiva) que resulta, por intermédio de uma elevada participação cognitiva, nomeadamente da percepção e da memória, uma apreensão que se augura mais exata do modelo a reproduzir na sua ausência por meio da citada cópia diferida. A cópia diferida pode ser então um bom auxiliar do ditado quando se olhar para a prática deste como a entende Leonor Scliar-Cabral, de acordo com comunicação pessoal de setembro de 2022, isto é, como “a melhor forma de isolar e controlar a variável ‘competência para conversão dos fonemas em grafemas e a realização destes últimos pelas letras’, principalmente se o ditado não for de palavras isoladas e, sim, de um texto lido com fluência e expressividade”.

A proposta de uma prática regular da cópia diferida, destinando a prática do ditado, enquanto escrita imposta, à avaliação da competência aludida por Leonor Scliar-Cabral, justifica-

se na medida em que, assentando numa escrita em estreito diálogo com a leitura, impede que a visualização e audição corretas das palavras integrantes dos grupos de sentido em foco, sofram interferência, em consequência do que já está plasmado no léxico mental, de imagens visuais e auditivas com imprecisões diversas (Girolami-Boulinier 1984), originadas por via endógena ou exógena. Além disso, o desenho gráfico do modelo, que pode ser acompanhado dos respetivos movimentos no ar, reforça a exatidão que se pretende que resulte da sua reprodução/transcrição em diferido ao adicionar às imagens visual e auditiva uma imagem motora.

Girolami-Boulinier legou um outro ensinamento de grande relevo no que se reporta a estas tarefas de escrita pela criança, a saber: deve ser usada de preferência uma folha de papel sem linhas quando lhe é solicitado que escreva. O motivo de tal opção radica na necessidade de dar à criança a oportunidade de se orientar diante da folha em branco e de imaginar as linhas. Todos estes pormenores concorrem, é lícito admitir, para que os exercícios de escrita em análise reclamem mais exigência e desafiem em maior grau as capacidades intelectuais da criança, com todos os benefícios daí advenientes.

Não se pense que se trata de uma fixação da autora deste texto na cópia diferida. Deve antes ver-se na cópia diferida uma intervenção – de resto também muito praticada em reeducação – compatível com fases de controlo operado pelo ditado, no intuito de impedir as interferências acima focadas ou cristalizações indesejadas no plano das imagens visuais, auditivas e mesmo motoras dos grupos de sentido a reproduzir.

Não será de estranhar que se insinue que a aduzida abordagem com dupla multiplicidade (cognitiva e sensorial), subjacente à cópia diferida, é cerebralmente exigente e cansativa para a criança. Decorre que a consideração desta tarefa como cansativa não exclui a possibilidade, mais do que justa, de ser realizada faseadamente e não de modo constante até que a operação seja dada por concluída.

Mesmo que se aceite que possa ser uma abordagem cerebralmente exigente, não fica interdita a possibilidade de se perguntar até que ponto não se almeja que as crianças deem espaço de ação à neuroplasticidade, à flexibilidade neuronal, de que dispõem e que devem fomentar em prol também da sua futura saúde mental, ao abraçarem atitudes menos despreocupadas, menos irrefletidas, menos irresponsáveis, menos passivas. Ademais, a referência

a cerebralmente exigente chama desde logo à coação o cérebro, ou seja, o terceiro pilar da escrita como modo de aprendizagem assinalado por Emig (1977, 1983); todavia, é conveniente reforçar a ideia de que a escrita, ao fazer apelo igualmente à mão e à visão como demais pilares, seguindo ainda a mesma fonte, convoca de novo a atuação do cérebro, porquanto mão e visão estão igualmente sob o seu controlo. O cérebro revela-se, por isso, uma presença inequívoca.

Na dupla abordagem múltipla advogada neste texto para a cópia diferida, operam várias atividades cognitivas e três sentidos (mão, visão, audição) – não apenas dois (mão, visão). Consequentemente, a exigência cerebral resulta ainda mais ampliada e por consequência plena de significado e de ganhos, argumento que torna ainda mais incontestável o proveito da sua prática, com a subsequente repercussão positiva no processo de aprendizagem.

Dada por finalizada a fundamentação que justifica o interesse pela prática da cópia diferida quando cotejada com o ditado, abre-se agora espaço para o confronto com a cópia direta, que neste texto não se cinge a um meio reservado ao treino da configuração gráfica das letras, conforme avançado por Elkonin (1988).

Em regra, a cópia direta de um texto ou fragmento deste serve antes para corrigir a ortografia. Num passado não muito longínquo, mas já não muito próximo, era comum pedir que se escrevesse/copiasse não sei quantas vezes uma dada palavra que suscitava dificuldade para que não voltasse a surgir redigida de modo incorreto. Ignorava-se, por certo, nessa altura que a criança podia estar meramente a repetir de forma escrava o desenho da palavra sem memorizar fosse o que fosse. O resultado desse “empenho” não é de crer que tenha sido sempre o almejado por quem o solicitou, embora não causasse admiração a quem já previsse esse desfecho. Propõe-se, por isso, a cópia diferida em vez da direta porque se deve pugnar contra atitudes de escrita que não requeiram qualquer esforço cognitivo. Frisam-se, de novo, a importância de operar com grupos de sentido e não com palavras soltas, bem como o papel da evocação do modelo, na sua ausência, com vista à sua transcrição com rigor, depois de este ter sido devidamente percecionado e retido. E em jogo encontra-se novamente a abordagem múltipla assinalada por várias vezes ao longo do presente texto.

6. Técnicas de leitura ao serviço de tarefas de escrita

A aposta nesta abordagem radica em trazer a vantagem de convocar uma técnica particular de leitura como mediadora da escrita, designadamente a leitura direta silenciosa (GIROLAMI-BOULINIER, 1993), que pode ser substituída pela leitura direta em voz alta quando for conveniente validar o modo como a leitura se foi processando. Esta técnica de leitura só faz mesmo sentido quando enquadrada num procedimento que contempla a evocação rigorosa de cada grupo de sentido a reproduzir, após boa retenção da imagem visual e correspondente imagem auditiva do modelo, com o contributo final da imagem motora que advém do registo gráfico. Cognição e sentidos são, por conseguinte, chamados a intervir nesta forma de escrita, que, por força do procedimento seguido, se configura uma tarefa alavancada a um grau elevado de exigência.

A leitura recomendada, como aludido, terá de se apoiar em grupos de sentido, ou seja, respeitar os constituintes frásicos em estreita obediência à sua natureza morfológica e função sintática enquanto elementos/termos da frase (PINTO, 2017, p. 66 e 67). Um alerta tem, porém, de ser feito: a dimensão dos grupos de sentido não pode exceder a capacidade de retenção de quem a pratica, muito em especial se se tratar de uma criança. À medida que essa capacidade for aumentando, um grupo de sentido pode mesmo coincidir com uma frase, se esta não for muito longa.

Importa agora introduzir a leitura indireta (GIROLAMI-BOULINIER, 1993) uma vez que começa por ser a que primeiro deve ser usada e através da qual a criança se familiariza com os grupos de sentido.

A leitura intitula-se indireta porque a criança ainda não lê diretamente, sendo necessária a intermediação de uma outra pessoa: um dos progenitores, um educador ou um irmão mais velho. Quer isto dizer que alguém, um mediador, lê primeiro à criança um texto qualquer por grupos de sentido e esta vai reproduzindo cada grupo após a respetiva leitura. A insistência nos grupos de sentido objetiva aproximar o mais possível a leitura do modo natural de falar, afastar a ideia de que ler é soletrar e impedir que a compreensão leitora seja posta em causa (GIROLAMI-BOULINIER, 1993, PINTO, 1998, 2017). A criança tem de reproduzir os grupos de sentido na ordem em que foram emitidos e com a maior precisão possível, não podendo em circunstância

alguma começar a reproduzir ao mesmo tempo que são lidos, dado que a reprodução tem de ter lugar na ausência do modelo. Depois de um grupo de sentido ter sido lido e reproduzido, segue-se o seguinte, em obediência ao mesmo procedimento. O intermediário da leitura terá de estar ciente de que a leitura indireta é uma tarefa que pode ser fatigante para a criança e, por isso, deve saber parar no bom momento e retomar quando for oportuno.

Desta forma, quer a cópia quer o ditado, à luz da abordagem eleita, não se devem identificar nem converter no automatismo que lhes atribui Elkonin (1988). Devem, em contrapartida, ser atividades que, porque suscetíveis de um constante enriquecimento no plano do conteúdo e da novidade lexical, valendo-se sempre de novos textos através das técnicas de leitura descritas, são passíveis de impulsionar uma escrita mais voluntária, mais criativa e mais subjetiva, pronta a pôr à prova a neuroplasticidade. Dito de outra forma, passam a constituir um nutriente determinante da escrita-composição, da escrita que, por via da voz do autor, deve capacitar a expressão de coisas novas, que, como comenta Levitin (2020), demandem novas formas de pensamento. Em abono de uma boa saúde cognitiva e mental, evitem-se, por regra, mas nomeadamente no atinente à escrita, por respeito ao seu potencial, atividades banais, corriqueiras, e busquem-se, isso sim, as que incitem a atuação do cérebro, as que reclamem novos olhares sobre o mundo, novas adaptações.

Da escrita, considerada nas várias nuances de criatividade e enquanto fonte de novidade animada pelo diálogo entre linguagem e pensamento, augura-se igualmente que forneça ao leitor a diferença, o que ele não possui, por outras palavras: que comunique aquilo de que o leitor carece ou então, em virtude dessa diferença, lhe viabilize momentos de leitura prazerosos.

7. Fecho

À guisa de fecho e no intento de sublinhar o papel do poder da escrita, apela-se aos decisores de políticas educativas para verem neste processo verbal único, como tão bem o designa Emig (1977), motivo de reformulação de programas escolares em que a exigência da sua prática se encontre deficitária. Este rogo é tanto mais justo e urgente, quanto ninguém deve depreciar o que a

escrita espelha do ponto de vista sociopsiconeurolinguístico e implica numa perspetiva psiconeurolinguística.

A insistência na aprendizagem formal ou informal por parte de agentes de qualquer setor económico nunca será exagerada quando o trilho percorrido e a percorrer conduzir ao protagonismo da neuroplasticidade. E a escrita, sob as suas várias formas, revela-se um excelente mobilizador e administrador dessa capacidade cerebral sempre que as abordagens a este processo verbal único se configurarem ajustadas.

Numa atitude de retoma das palavras de Miguel Torga transcritas no início deste texto, cumpre sublinhar que nenhum laivo de escuridão deve tolher quaisquer conquistas seja a quem for. Cultive-se, por isso, uma ou outra nesga mínima de claridade que irrompa, mesmo que tímida, porque servirá com certeza de mola para a atuação e defesa da neuroplasticidade, qualquer atividade de não importa que setor económico presta sempre um serviço desmedido ao cérebro quando alicerçada em novos olhares sobre a realidade coadjuvados por novos pensamentos. “Pensar novo para inovar” pode constituir a senha que se augura presente em todos os ofícios e não só na prática da escrita.

REFERÊNCIAS

DE LEMOS, Marion. **Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy**. Australian Council for Educational Research, 2002. Disponível em: https://books.google.pt/books?id=WYrCGXTc9Q4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 25 ago. 2022.

ELKONIN, D. B. How to teach children to read. In: DOWNING, J. A. (Ed.). **Cognitive psychology and reading in the USSR**. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988, 387-426.

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. **College Composition and Communication**, v. 28, n. 2 (May, 1977), 122-128, 1977.

EMIG, Janet. **The web of meaning**. Essays on writing, teaching, learning and thinking. Edited by GOSWANI, Dixie and BUTLER, Maureen. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers. Heinemann, 1983. 178 p.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**. Paris: Masson, 1984. 254 p.

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

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

HEALY, Jane M. **Endangered minds. Why children don't think – and what we can do about it**. New York: Touchstone, 1999. 382 p.

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

LEVITIN, Daniel J. **Successful aging. A neuroscientist explores the power and potential of our lives**. New York: Dutton, 2020. 498 p.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995. 412 p.

MURRAY, Donald M. **The craft of revision**. Fifth edition. Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2013. 261 p.

PARADIS, Michel. **A neurolinguistic theory of bilingualism**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. 299 p.

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

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

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. **Saber viver a linguagem**. Um desafio aos problemas de literacia. Coleção Linguística Porto Editora 11. Porto: Porto Editora, 1998. 272 p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1996. 191 p.

TORGA, Miguel. **A criação do mundo**. 7ª edição conjunta. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2021. 560 p.