

O PSICOLINGUISTA FACE AO INTERESSE DE QUE SE REVESTEM A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS FORMAS DE INTERVIR ATRAVÉS DA LINGUAGEM NO IDOSO *

INTRODUÇÃO

Como é do conhecimento geral, a ONU declarou o ano de 1999 o ano internacional do idoso. Tal tomada de posição poderá ter tido, entre outros méritos, o de ter feito com que a sociedade ficasse mais atenta ao fenómeno do envelhecimento da população, sobretudo na Europa.

Nos próximos cinquenta anos, verificar-se-ão não só o envelhecimento da população, em termos de Europa, mas também um decréscimo da população¹.

De acordo com os dados disponíveis, no continente europeu as pessoas com idade igual ou superior aos 60 anos serão em número de cerca de 217 milhões em 2050 e “prevê-se que Portugal venha a integrar o clube dos «mais velhos» do mundo”², ocupando o 9º lugar no que concerne aos países com aumento de percentagem da população idosa³.

* Este texto constitui uma versão revista da conferência plenária intitulada “Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées” apresentada no *VIIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*, que decorreu na Universidade de Caen (França) entre 28 de Junho e 1 de Julho de 2000.

Ao Dr. João Veloso, deixo os meus agradecimentos pela revisão bibliográfica feita a este texto e pelos comentários que o mesmo lhe suscitou.

¹ Ver artigos “Europeus na idade dos cabelos brancos”, da autoria de Maria Luíza Rolim, e “Velhos serão 33% em 2050”, in semanário *Expresso*, 29 de Abril de 2000, respectivamente p. 13 e p. 32.

² Ver semanário *Expresso*, 29 de Abril de 2000, p.13

Atendendo a que nos propomos estudar⁴, numa população de idosos portugueses, a compreensão, expressão e vocabulário no tocante ao seu discurso narrativo oral e escrito, realçaria que actualmente em Portugal existem 21% de pessoas com mais de 60 anos de idade (1 em cada 5 habitantes) e que em 2050 essas pessoas constituirão 37% do total da população⁵. Os idosos com mais de 80 anos representarão então 26% do total da população comparados com os 15% existentes presentemente (um pouco menos de 1 em cada 7 habitantes)⁶.

A linguagem nos idosos

Por que razão estudar a linguagem nos idosos? Qual o interesse que pode revestir este assunto?

Na verdade, no início do subcapítulo “Capacity effects in aging” do artigo de Patricia Carpenter *et alii* intitulado *Working memory constraints in comprehen-*

³ Ver nota 2.

⁴ Ver PINTO, M. DA G., VELOSO, J.; MARTINS, M. C. – *The language of the elderly: A study with a group of European Portuguese speakers*. Estudo em preparação. O estudo em questão apoia-se na metodologia seguida por A. Girolami-Boulinier (ver diferentes referências bibliográficas ao longo deste texto) e pretende conhecer o que está (ou o que já não está) para lá do discurso espontâneo do idoso em termos de expressão oral e escrita a vários níveis e de compreensão oral e escrita (geral e de evocação de pormenores). Apesar de os estudos induzidos poderem ser objecto de crítica por parte dos que defendem pesquisas mais ecológicas, a metodologia por nós seguida afigura-se sobretudo pertinente no estudo da linguagem dos idosos porque ela pode evidenciar como a fluência do discurso nessa população esconde frequentemente a incapacidade que apresentam em descodificar a informação oral e escrita que os cerca no dia-a-dia. A nossa abordagem tem também como objectivo realçar a necessidade de manter os idosos no uso do “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever [e falar], mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita [e igualmente a língua oral]” (SOARES, M. – *Letramento. Um tema em três géneros*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2001, p. 47) a fim de que possam permanecer socialmente tão activos quanto possível no seu quotidiano. Para que tal se verifique, será importante e imprescindível criar grupos de linguagem devidamente orientados do ponto de vista da ortofonia de forma a que se crie nos idosos gosto pela participação em actos sociais, gosto pela comunicação com os outros, numa interacção proveitosa a todos os níveis, e gosto pela sua actualização relativamente aos assuntos que (pre)ocupam a sua sociedade, evitando assim que nas suas conversas retomem incessantemente vivências antigas e marginalizem, quase sempre de modo involuntário, o que nada tem a ver com os seus mundos. A este propósito, aconselharia muito vivamente a todos os que estejam interessados em conhecer a linguagem dos idosos no que ela representa em termos de jogo de diferentes dinâmicas (sociológicas, psicológicas, fisiológicas, linguísticas) a leitura de PRETI, D. – *A linguagem dos idosos. Um estudo de análise da conversação*, São Paulo, Editora Contexto, 1991. Afigura-se-me que não se deveria partir para um outro tipo de estudo da linguagem dos idosos sem conhecer a abordagem que Dino Preti nos confere sobre esta temática. O autor faz-nos sem dúvida o ponto da situação com muita clareza e com os instrumentos apropriados.

⁵ Ver semanário *Expresso*, 29 de Abril de 2000, pp. 13 e 32.

⁶ *Id.*, *ibid.*

*sion. Evidence from individual differences, aphasia and aging*⁷, lê-se o seguinte: “Among a wide array of human cognitive capabilities, language functions are commonly believed to be the least likely to deteriorate with normal aging”; os autores acrescentam logo a seguir que “This common belief, however, is contradicted by evidence that has accumulated in recent studies in cognitive gerontology (...)”⁸.

Com o contributo da nossa reflexão sobre a linguagem no idoso procuraremos trazer mais algumas achegas relativamente ao efeito da idade no processamento da linguagem e mostrar que outras abordagens, para além da gerontológica cognitiva, poderão alargar a visão relacionada com o envelhecimento.

O efeito da idade no processamento da informação, na capacidade de comunicação e na participação social

O aumento da longevidade deve-se a variados factores como, por exemplo, os progressos verificados na medicina preventiva, as modificações operadas em termos de higiene, as melhorias no que diz respeito à alimentação e as mudanças levadas a cabo nas condições de trabalho e de habitação. Por seu lado, o decréscimo da natalidade resultante de atitudes sociais e económicas que poderiam ser lidas como algo de positivo se não tivessem tido as repercussões que se fizeram sentir no tocante à mencionada baixa de natalidade também acaba por se repercutir no aumento do número de idosos⁹. Resta-nos pois conferir à população idosa a melhor qualidade de vida possível, não devendo ser esquecida a sua capacidade de comunicação e subsequente participação social¹⁰.

A origem das “Universidades da Terceira Idade”

A preocupação com as pessoas de idade não data contudo do ano internacional do idoso, *i.e.*, de 1999. De facto, já no início do século XX, o estudo dessa população

⁷ CARPENTER, P. A.; MIYAKE, A.; JUST, M. A. – *Working memory constraints in comprehension. Evidence from individual differences, aphasia and aging*, in GERNSBACHER, M. A. (ed.) – *Handbook of Psycholinguistics*, San Diego, Academic Press, 1994, pp. 1075-1122.

⁸ *Id.*, p. 1101.

⁹ Ver artigo “Portugal a definhar”, in semanário *Expresso*, 13 de Maio de 2000, p. 24.

¹⁰ A respeito dos direitos comunicativos dos idosos, aconselharia a leitura de MATOS, F. G. de – *Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa*, São Paulo, Editora Ave-Maria, 2002, pp. 50-52, no momento em que o autor se refere aos direitos comunicativos dos idosos: “Comunicação e direitos dos idosos. ONU e as pessoas idosas”.

mereceu uma atenção particular de ordem médica, psicológica, institucional e política¹¹, moldando a forma como a gerontologia passou a estudar a velhice e as pessoas idosas¹².

Por outro lado, se tivermos em conta aspectos pedagógicos, no contexto norte-americano podemos fazer remontar as origens das “universidades da terceira idade” a 1727, ano em que Benjamin Franklin fundou, em Filadélfia, um grupo de discussão e de estudos para os adultos¹³, grupo que, nas palavras de Lemieux, desempenhou um papel de grande relevo no desenvolvimento da educação para as pessoas de todas as idades sem qualquer tipo de discriminação. Perante os novos desafios, a geriatria e a gerontologia deixam de dominar o espectro das disciplinas relativas às pessoas de idade e surge então, de acordo com Lemieux, um novo modelo teórico em educação, a gerontagogia¹⁴.

A gerontagogia

O termo gerontagogia foi utilizado por Lessa¹⁵ e por Bolton¹⁶ “pour définir la science appliquée qui a pour objet l’intervention éducative auprès de sujets âgés et qui est à la frontière entre l’éducation et la gérontologie (Bromley, 1970)”¹⁷.

Desta forma, ainda segundo Lemieux, “La gérontagogie doit donc, pour exister,

¹¹ Ver LEMIEUX, A. – *La gérontagogie et les programmes universitaires pour les personnes du troisième âge. Perspective pour les Facultés d’Éducation*, in *International Conference on Elder University Programs: Education, Research, Social Reengagement and Collaboration Networks*, Granada, 17 Dec. 1999, p. 15. Sobre a mesma temática ver ainda: LEMIEUX, A. – *The university of the third age: Role of senior citizens*, in “*Educational Gerontology*”, 21, 1996, 337-344; LEMIEUX, A. – *Essential learning contents in the curriculum for a certificate degree in personalized education for older adults*, in “*Educational Gerontology*”, 23, 1997, 143-150; LEMIEUX, A. – *La gérontagogie ou l’éducation des personnes âgées à l’université de l’an 2000*, in GUIRAO, M.; SÁNCHEZ MARTINEZ, M. (eds.) – *La oferta de la gerontagogia. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 1998, pp. 199-234.

¹² LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 15.

¹³ *Id.*, p. 6.

¹⁴ *Id.*, p. 23.

¹⁵ LESSA, A. – *Introduction au Forum I, Écologie et vieillissement*, Centre International de Gérontologie Sociale, 1978, pp. 2-30. Citado por LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 31.

¹⁶ BOLTON, C. R. – *Alternative international strategies for older learners. Introduction to educational gerontology*, Washington D. C., Hemisphere Publ. Corp., 1978, pp. 105-127. Citado por LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 31.

¹⁷ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 31, referindo BROMLEY, D. – *Age and adult education. Studies*, in “*Adult Education*”, 2(2), 1970, pp. 124-138.

reposer sur la spécificité de l'utilisation de l'âge comme critère de différenciation par rapport aux situations de formation d'adultes en général (Carré, 1981)¹⁸.

A gerontagogia surge então da necessidade de dar origem a uma ciência que congregue métodos e técnicas especialmente destinados à aprendizagem da pessoa de idade¹⁹. Para Lemieux, ao contrário da pedagogia — com preocupações essencialmente sociológicas, que assenta no modelo de aquisição de conhecimentos e que se dirige aos que vão ensinar nas escolas — e ao contrário da andragogia — um modelo sobretudo económico que tem em vista as pessoas já em exercício no mercado de trabalho e que procuram aperfeiçoamento e reciclagem em termos de educação —, a gerontagogia traduz uma abordagem de competências que não tem como objecto nem a formação inicial nem a reciclagem dos conhecimentos, mas que tem como fim a *metacognição*, i.e., o conhecimento do “*comment se servir de sa connaissance dans le principe de la contradiction et de la relativité de toute chose*» (Lemieux, 1995)²⁰. Nesta óptica, um “*«style post-formel de pensée*» (Rybash, 1986, p. 38)²¹ ganha espaço e faz questionar o carácter final do pensamento formal de acordo com Piaget²². O novo estilo de pensamento que se pretende instalar ultrapassa, no dizer de Rybash, a lógica “*pour atteindre une pensée dialectique caractérisée par le principe de contradiction de toute réalité et le principe de relativité de toute connaissance*”²³

Segundo Lemieux²⁴, enquanto os modelos pedagógico e andragógico relevam da ciência, o modelo gerontagógico, por sua vez, orienta-se antes para a aquisição da sabedoria, noção que, para este autor, ganha a sua “*véritable identité en action dans [les] (...) facultés d'éducation*”²⁵ e não nas faculdades de teologia e de filosofia.

¹⁸ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 31, referindo CARRE, P. – *Retraite et formation: Des universités du troisième âge à l'éducation permanente*, Toulouse, Editions Erès.

¹⁹ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 31.

²⁰ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 33, citando LEMIEUX, A. – *Paramètre pour la détermination des contenus essentiels d'apprentissage dans un curriculum d'un certificat de 1er cycle d'éducation sur mesure pour les aînées. Recherches et réalisation*, Paris, Pedone, 1995, p. 480.

²¹ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 39, citando RYBASH, J. M.; HOYER, J. W.; ROODIN, P. A. – *Adult cognition and aging*, New York, Pergamon Press, 1986.

²² LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 39.

²³ *Id.*, *ibid.*

²⁴ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 33.

²⁵ *Id.*, *ibid.*

O modelo de competências da gerontagogia

Com o modelo de competências da gerontagogia, pretende-se que a pessoa de idade consiga uma melhor gestão da sua vida pessoal e social²⁶. É então objectivo dos programas educativos em causa fazer ressaltar “la conscience qu’ont les personnes âgées de leurs fonctions mentales, de leur créativité, de leurs émotions et de leurs motivations (Lemieux, 1992)”²⁷.

Ressalta assim do exposto a *metacognição*, i.e., “la possibilité pour une personne de pouvoir réfléchir sur les mécanismes de sa propre réflexion”²⁸.

A tónica transita portanto da mera acumulação de conhecimentos para modelos educativos capazes de desenvolver na pessoa de idade um conhecimento reflexivo dos fenómenos estudados²⁹. Estará então em causa, de acordo com Lemieux, “réactualiser des connaissances en vue d’une meilleure gestion de la vie personnelle et sociale”³⁰. Como sublinha o autor mencionado, “Dans cette perspective la connaissance ne porte pas sur l’objet de Science mais sur la métacognition du sujet vis-à-vis l’objet de connaissance”³¹.

A sabedoria

No modelo de competências que este autor nos propõe para reatualizar os conhecimentos com vista a uma melhor gestão da vida pessoal e social³², a pessoa não adquire a ciência mas aprende a servir-se da ciência no princípio da contradição

²⁶ *Id.*, p. 34.

²⁷ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 34, referindo LEMIEUX, A. – *Éducation et personnes du troisième âge*, Laval, Éditions Agence d’Arc, 1992.

²⁸ LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 34. Acerca do termo “metacognição”, ver também POERSCH, J. M. – *Uma questão terminológica: Consciência, metalinguagem, metacognição*, in “Letras de Hoje”, Vol. 33, N.º 4, 1998, pp. 7-12.

²⁹ Ver LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 34.

³⁰ *Id.*, p. 40.

³¹ *Id.*, *ibid.*

³² Revela-se pertinente, neste preciso momento, transcrever a seguinte passagem da autoria de Lemieux: “C’est là la valeur et l’objectif principal du modèle compétentiel d’éducation d’un curriculum universitaire que nous préconisons et qui est seul à pouvoir éviter des chaos de programmes universitaires pour «aînés» genre «cafétéria» où l’on donne un choix multiple de cours sans logique interne et sans principe intégrateur.” (LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 40). Deixaria, sem quaisquer comentários, a presente citação à consideração daqueles que estão de uma ou de outra forma implicados nas “Universidades da Terceira Idade” existentes no nosso país. A respeito do desenvolvimento dos programas de estudos das Universidades da Terceira Idade, ver Lemieux – *La gérontagogie ou l’éducation des personnes âgées...*, pp. 226-227.

e da relatividade de todas as coisas³³. A pessoa adquire, no fundo, a atitude designada por *sabedoria*³⁴.

M. Csikszentmihalyi e K. Rathunde³⁵ referem que Holliday e Chandler (1986)³⁶ consideram que o perfil da pessoa com sabedoria apresenta três aspectos: “a. a general competence (a dimension that overlaps with logical intelligence or technical ability); b. an experience-based pragmatic knowledge; and c. reflective or evaluative metaanalytic skills”³⁷. E, mais adiante, os autores acrescentam que um perfil similar de pessoa com sabedoria é implicado pelos que postulam a existência de um estágio de operações pós-formal do desenvolvimento adulto ótimo, tudo levando a crer que esse pensamento pós-formal apresenta as seguintes características:

“a. One recognizes the relativity of various formal systems through *life experience* and is able to assume contradictory points of view.

b. One acknowledges the *interrelatedness* of all experience and the inevitability of change and transformation.

c. One adopts a more “metasystemic” or *reflective* and integrative approach to thinking (often dialectical).

d. One makes choices with *commitment* to a certain course of action (...)”³⁸.

Por outras palavras, e ainda retomando os autores mencionados quando citam o comentário de Kramer³⁹, “«Post-formal operational thought is at the same time more practical and concrete, and more detached and abstract» (p. 97).”⁴⁰

É naturalmente com base nesse tipo de pensamento que Robert J. Sternberg⁴¹ caracteriza o que designa por “wise people”: “Wise people know what they know and what they do not know as well as the limits of what can be known and what cannot be (...) Wise people welcome ambiguity, knowing it is an ongoing part of

³³ No que concerne ao carácter relativo de todo o conhecimento, ver KITCHENER, K. S.; BRENNER, H. G. – *Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty*, in STERNBERG, R. J. (ed.) – *Wisdom. Its nature, origins and development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 212-229.

³⁴ Ver LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 40.

³⁵ CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K. – *The psychology of wisdom: An evolutionary integration*, in STERNBERG (ed.) – *op. cit.*, pp. 25-51.

³⁶ HOLLIDAY, S. G.; CHANDLER, M. J. – *Wisdom: Explorations in adult competence*, Basel, Karger, 1986. Citado por CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE – *op. cit.*, p. 30.

³⁷ Ver CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE – *op. cit.*, p. 30.

³⁸ *Id.*, pp. 30 e 31.

³⁹ KRAMER, D. A. – *Postformal operations? A need for further conceptualization*, in “Human Development”, 26, 1983, pp. 91-105. Citado por CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE – *op. cit.*, p. 31.

⁴⁰ CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE – *op. cit.*, p. 31.

⁴¹ STERNBERG, R. J. – *Wisdom and its relations to intelligence and creativity*, in STERNBERG (ed.) – *op. cit.*, pp. 142-159.

life, and try to understand the obstacles that confront themselves and others in life”⁴². John A. Meacham⁴³, por sua vez, chama a atenção para o que poderá ser a essência da sabedoria: “knowing that one does not know, appreciating that knowledge is fallible”⁴⁴. Realça ainda que tal sabedoria deverá estar implicada no processo da ciência: “Knowing and doubting” poderão ser assim considerados dois aspectos implicados pela sabedoria⁴⁵.

Será com este tipo de atitude face ao objecto que se deve acolher a perspectiva educativa para as pessoas “mayores” (cf. a expressão *personas mayores* em espanhol).

O maravilhamento perante a realidade

Segundo Lemieux, deve pois agir-se de forma a desenvolver na pessoa em geral e na de idade em particular um espírito de maravilhamento perante a realidade⁴⁶. Dito de outra forma, os programas destinados à pessoas de idade deviam valorizá-la “afin qu’elle trouve un sens sapientiel à sa vie”⁴⁷.

Perante a diversidade de sociedades existentes, a fim de que todos os que desejam frequentar os programas para “personas mayores” (que me seja permitido o emprego da expressão espanhola que considero mais apropriada do que a portuguesa) consigam encontrar/descobrir o prazer de conhecer, através de *curricula* universitários centrados sobre o conhecimento da sabedoria⁴⁸, os agentes de ensino destinados a estes grupos nas variadas sociedades terão naturalmente de se preparar no sentido de fazer face a um público onde se tornam especialmente notórias as diferenças individuais no que respeita a padrões de cognição, a estilos de aprendizagem e a interesses, bem como à heterogeneidade de formações.

⁴² *Id.*, p. 157.

⁴³ MEACHAM, J. A. – *The loss of wisdom*, in STERNBERG (ed.) – *op. cit.*, pp. 181-211.

⁴⁴ *Id.*, p. 185.

⁴⁵ *Id.*, p. 187.

⁴⁶ Ver LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 48. Como ainda refere, na mesma página, o autor em questão: “(...) donner un sens à une chose est une nécessité primordiale pour vivre dans un environnement ayant une signification qui nous permet de nous épanouir. L’émerveillement de pouvoir découvrir est une réalité que nous développons dès notre plus jeune âge et liée à notre capacité de s’étonner devant la réalité”.

⁴⁷ *Id.*, *ibid.*

⁴⁸ Cf. a terminologia usada por LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 49.

A metacognição num contexto de processamento linguístico

Porque considero que a linguagem, enquanto processo, se reveste da maior importância do ponto de vista curricular numa política educativa de cariz gerontagógico — política essa que dê o devido relevo à comunicação e à participação social da população em geral —, retomaria o termo *metacognição*, referido atrás como “la possibilité pour une personne de pouvoir réfléchir sur les mécanismes de sa propre réflexion”⁴⁹, e sublinharia a necessidade de, em termos educativos gerontagógicos, os programas para as pessoas “mayores” deverem fazer realçar “la conscience qu’ont les personnes âgées de leurs fonctions mentales, de leur créativité, de leurs émotions et de leurs motivations (...)”⁵⁰. O destaque que penso dever atribuir-se à metacognição justifica-se porquanto julgo que a perspectiva adoptada se revela também do maior interesse num contexto de processamento linguístico. Desta forma, o estudo já mencionado sobre a linguagem oral e a escrita num grupo de pessoas idosas portuguesas com escolaridades variadas afigura-se-me da maior relevância.

A metacognição, de acordo com K. Strohm Kitchener e H. G. Brenner, “involves knowing how to know and how effective one is at knowing something” e ainda “allows one to monitor the effectiveness of a particular strategy for solving a problem”⁵¹. Revela-se pois de toda a conveniência considerar, no tocante aos programas educativos destinados às pessoas “mayores”, o investimento nas competências metacognitivas que se irão inevitavelmente repercutir nas práticas de linguagem (oral ou escrita). De especial importância, se se pretender considerar o conceito *sabedoria*, será a cognição epistémica, a qual implica uma monitorização que “involves knowledge about the limitations of one’s own knowing as well as the limitations of all knowing strategies”⁵². Ora, a educação também parece desempenhar um papel relevante no desenvolvimento das formas mais desenvolvidas deste tipo de cognição (epistémica)⁵³.

⁴⁹ *Id.*, p. 34.

⁵⁰ LEMIEUX — *Education et personnes du troisième âge...* Citado por LEMIEUX — *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 34. Ver, a este propósito, a conclusão de LEMIEUX — *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, p. 48, intitulada “Le fruit de la connaissance sapientielle: L’émerveillement”.

⁵¹ KITCHENER; BRENNER — *op. cit.*, p. 216.

⁵² *Id.*, p. 217.

⁵³ *Id.*, p. 224.

O discurso narrativo no idoso

Juncos-Rabadán⁵⁴, no âmbito dos seus estudos sobre o “narrative speech in the elderly”, num seu artigo de 1996, começa por escrever desde logo no resumo: “We suggest that education enhances adults’ narrative speech because it improves the metacognitive skills involved in narrative competence”⁵⁵ e, já no artigo propriamente dito, acrescenta: “We believe that the influence of education on narrative capacity is mediated by its enhancement of metacognitive skills”⁵⁶. Escreve ainda este autor no mesmo trabalho: “Education is an important factor in adults’ capacity to understand and tell stories and improves metacognitive skills”⁵⁷.

Por seu lado, quando Mandel e Johnson⁵⁸, num trabalho sobre “story recall and comprehension in adulthood”, abordam a atitude de grupos etários distintos face ao reconto de histórias canónicas e não-canónicas, avançam relativamente ao que se passa com os problemas que as crianças mais novas apresentam no tocante às histórias não-canónicas que “the most likely explanations for this developmental difference involve changes with age in available resources or in metacognitive skills”⁵⁹. E estes autores, no que respeita ao reconto de histórias canónicas e não-canónicas em diferentes grupos etários, sugerem que as competências metacognitivas implicadas nas histórias não-canónicas não se deteriorarão com a idade porque essas competências são também necessárias no processamento habitual do discurso⁶⁰. Por isso, na medida em que tais competências são usadas ao longo da vida adulta, elas não se deixarão deteriorar com o desenrolar dos anos⁶¹. Destas palavras, poderemos desde já extrair a conclusão de que se deve apostar numa política gerontagógica e numa educação ao longo da vida. Os autores salientam também que algumas dessas competências não são tão acessíveis aos adultos mais idosos “not because of a general decline in metacognitive knowledge, but because of a specific decline in knowledge about or use of strategies that either lack general

⁵⁴ JUNCOS-RABADÁN, O. – *Narrative speech in the elderly: Effects of age and education on telling stories*, in “International Journal of Behavioral Development”, 19, 3, 1996, pp. 669-685.

⁵⁵ *Id.*, p. 669.

⁵⁶ *Id.*, p. 681. Por “metacognitive skill” entende o autor “self-knowledge of cognitive processes and the regulation of knowledge” (JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 671).

⁵⁷ *Id.*, p. 683.

⁵⁸ MANDEL, R. G.; JOHNSON, N. S. – *A developmental analysis of story recall and comprehension in adulthood*, in “Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, 23, 1984, pp. 643-659.

⁵⁹ *Id.*, p. 645.

⁶⁰ *Id.*, *ibid.*

⁶¹ *Id.*, *ibid.*

utility or are not «cost effective»”⁶². Desta forma, o aspecto aplicabilidade não poderá ser igualmente menosprezado.

Ao encontro do relevo que é urgente conferir à necessidade de criar no sujeito um conhecimento do objecto de conhecimento⁶³, seja ele qual for — e a linguagem também é um objecto de conhecimento (cf. Sinclair-De Zwart⁶⁴) —, vem a seguinte passagem de S. Kemper e K. Kemtes⁶⁵: “A breakdown of self-awareness and metalinguistic skills may contribute to the discourse problems of adults with Alzheimer’s dementia”⁶⁶.

As competências metacognitivas e a narração

Por que razão relacionar as competências metacognitivas com as narrações enquanto produções verbais que tomam como ponto de partida um suporte pictórico (cf. o estudo de Juncos-Rabadán⁶⁷ e o de Pinto *et alii* em preparação⁶⁸)?

Lembraria neste momento a importância do domínio das estratégias inerentes às narrações⁶⁹ e as suas relações com as competências metacognitivas, provavelmente mais evidentes nesta modalidade verbal do que no discurso espontâneo livre.

⁶² *Id.*, p. 657.

⁶³ Ver, a este respeito, LEMIEUX – *La gérontagogie et les programmes universitaires...*, pp. 34 e 40. Na página 40, pode ler-se: “Dans cette perspective la connaissance ne porte pas sur l’objet de Science mais sur la métacognition du sujet vis-à-vis l’objet de connaissance.”

⁶⁴ SINCLAIR-DE ZWART, H. – *A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget’s development theory*, in ADAMS, P. (ed.) – *Language in thinking*, Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 364-373 (p. 364).

⁶⁵ KEMPER, S.; KEMTES, K. – *Aging and message production and comprehension*, in PARK, D. C.; SCHWARZ, N. (eds.) – *Cognitive aging: A primer*, Philadelphia, Taylor & Francis, 2000, pp. 197-213.

⁶⁶ *Id.*, p. 203.

⁶⁷ JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*

⁶⁸ PINTO *et al.* – *op. cit.*

⁶⁹ Acerca da teoria dos esquemas e da compreensão de textos narrativos, ver SCLiar-CABRAL, L. – *Introdução à psicolinguística*, São Paulo, Ática, 1991, p. 84, e JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 669, no que concerne à competência narrativa. Consultar também a este respeito MANDEL; JOHNSON – *op. cit.* quando apontam as semelhanças e diferenças, em termos de processamento, de listas arbitrárias, de histórias e de outros estímulos “schematically organized” (p. 656). WIMMER, H. – *Children’s understanding of stories: Assimilation by a general schema for actions or coordination of temporal relations?*, in WILKENING, F.; BECKER, J.; TRABASSO T. (eds.) – *Information integration by children*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1980 (referido por JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 671) sugeria que as capacidades metacognitivas são centrais para uma manipulação efectiva das estruturas narrativas por parte das crianças. E esta posição faz reforçar o que Scliar-Cabral – *op. cit.*, p. 84, escreve: “(...) a internalização dos esquemas ou gramáticas das estórias depende de as crianças estarem expostas a experiências narrativas”, experiências essas imprescindíveis para a consolidação das referidas capacidades metacognitivas.

Além disso, as narrações, sobretudo nos modelos das histórias canônicas, estão sujeitas a juízos que tocam já a interpretação e que podem ajudar a evidenciar aspectos envolvidos na mencionada sabedoria, enquanto “a rare combination of attributes” visto que o “cognitive development is only one aspect of the array”⁷⁰.

Implicações do uso de um suporte pictórico

Em nosso entender, o uso de um suporte pictórico como elemento indutor de produções verbais nos grupos de pessoas idosas justifica-se em termos de redução da carga de memória que é normalmente exigida quando está em causa o reconto de um texto ouvido previamente e também em termos de eliminação de incompatibilidades a nível de diferenças de ritmos de discurso e de leitura, tanto no tocante à audição do conto como no caso de ser permitido ao idoso acompanhar a referida audição da leitura silenciosa do texto escrito que lhe corresponde⁷¹.

Juncos-Rabadán diz a este propósito: “The presence of the pictorial form of the story was maintained in order to avoid memory problems and enhance narrative performance (...)”⁷².

⁷⁰ KITCHENER; BRENNER – *op. cit.*, p. 227.

⁷¹ O papel da memória é realçado pelos vários estudiosos que trabalham com idosos e também por parte dos que estudam a linguagem nos grupos de idade e o mesmo se poderá dizer no que concerne ao ritmo do discurso e suas repercussões na compreensão. Ver, a este respeito, KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, p. 201, quando referem que “Older adults’ comprehension is compromised when the structure of the discourse is complex and presented at very rapid rates, and when assessed with tasks such as question answering, imitation and recall.” No que toca ao estudo da memória nos idosos ver, entre outros estudos: CARPENTER *et alii* – *op. cit.*, pp. 1075-1120; JUNCOS-RABADÁN, O.; PEREIRA, A. X. – *Telling stories in the elderly. Influence of attentional and writing memory processes (preliminary study)*, in PINTO, M. G.; VELOSO, J.; MAIA, B. (eds.) – *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000. Proceedings of the 5.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999, pp. 155-159; VAN DER LINDEN, M.; PONCELET, M. – *The role of working memory in language and communication disorders*, in STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. (eds.) - *Handbook of Neurolinguistics*, San Diego, Academic Press, 1998, pp. 289-300; ROCHE-LECOURS, A.; SIMARD, M. – *Cerebral substrate of language. Ontogenesis, senescence, aphasia and recoveries*, in STEMMER; WHITAKER (eds.) – *op. cit.*, pp. 17-24; PARK, D. C.; SCHWARZ N. (eds.) – *op. cit.*; ADAMS, C.; LABOUIE-VIEF, G.; HOBART, C. J.; DOROSZ, M. – *Adult age group differences in story recall style*, in “Journal of Gerontology”, vol. 45, n.º 1, 1990, pp. 17-27; JUNCOS-RABADÁN – *Narrative speech in the elderly...*; Juncos-Rabadán, O.; Iglesias, F. J. – *Decline in the elderly’s language: Evidence from cross-linguistic data*, in “Journal of Neurolinguistics”, vol. 8, n.º 3, 1994, pp. 183-190; PLAIE, T.; ISINGRINI, M. – *Veillessement et codage imagé en mémoire: Effet de la nature du stimulus, d’une consigne d’imagerie et du temps de présentation*, in “Archives de Psychologie”, Vol. 67, N.ºs 262-263, 1999, pp. 167-178; BEATO, M. S.; FERNÁNDEZ, A. – *Memória explícita e memória implícita: Diferenças em função da idade*, in “Psychologica”, 24, 2000, pp. 177-194.

⁷² JUNCOS-RABADÁN – *Narrative speech in the elderly...*, p. 673. O mesmo autor refere ainda, na página 670 do mesmo artigo, o uso de estímulos visuais noutros estudos sobre a competência narrativa.

Em contrapartida, não nos podemos esquecer que um suporte pictórico pela sua natureza vai exigir inevitavelmente capacidades cognitivas específicas no que concerne à sua descodificação. F. Goldman-Eisler, no seu estudo clássico e pioneiro sobre as pausas no discurso⁷³, também apresentava aos informantes suportes pictóricos com o objectivo de obter as produções verbais que pretendia mas alerta para o facto de esta tarefa na sua globalidade envolver num primeiro momento “the intake and decoding of the pictorial information”⁷⁴. E adianta ainda que: “This is not a language problem. The reception of the message is via the visual channel and is not verbally explicit”⁷⁵. De acordo com a autora, os sujeitos teriam, num primeiro momento, de proceder ao “intake of the pictures in sequence” e depois teriam de agarrar o seu significado (“their significance”). Só então é que os sujeitos estão aptos a passar à representação sob a forma verbal das sequências dos eventos sugeridos pelos símbolos visuais⁷⁶.

A representação pictórica, embora esteja muito divulgada nos nossos dias e seja muito utilizada na transmissão de informação⁷⁷, pode correr o risco de corresponder em determinadas populações a um tipo de material com o qual estas se sintam pouco familiarizadas. De resto, neste ponto, penso que a nossa realidade se pode aproximar do que é referido por Juncos-Rabadán relativamente à Galiza. De facto, a idade de dois dos nossos grupos de sujeitos e os seus níveis de escolaridade poderão não se coadunar com hábitos de reconto de histórias apresentadas sob a forma de bandas desenhadas⁷⁸.

A verbosidade e a memória

De qualquer forma, o uso de um suporte pictórico permite a obtenção de um tipo de discurso que, porque induzido, escapa às características comuns de muitas produções orais espontâneas, as quais poderão apresentar muitas perífrases e circunlocuções como forma muitas vezes de encobrir as dificuldades de evocação lexical dos seus autores ou que tendem a circunscrever-se em termos temáticos a

⁷³ GOLDMAN-EISLER, F. – *Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech*, London and New York, Academic Press, 1968.

⁷⁴ *Id.*, p. 53.

⁷⁵ *Id.*, *ibid.*

⁷⁶ *Id.*, *ibid.*

⁷⁷ Ver, a este propósito, as palavras de A. R. Damásio transcritas em “O princípio da perfeição”, artigo de Clara Ferreira Alves, in *Revista* do semanário *Expresso* de 3 de Junho de 2000, p. 44: “Todo o mundo da contemporaneidade está virado para as imagens (...)”.

⁷⁸ Ver JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, pp. 672 e 682.

assuntos em que as pessoas de idade se revelam mais fluentes, na medida em que lhes são mais familiares, escudando-se assim num menor esforço cognitivo.

Sobre este assunto, diz A. Girolami-Boulinier⁷⁹: “Ceux, qui paraissaient garder des facultés intactes, continuaient à s’exprimer avec volubilité sur leur passé et sur leurs activités antérieures, mais avaient beaucoup plus de difficultés d’expression et de compréhension dans le constat des faits ou de raisonnements nouveaux et cela quel que soit le niveau socio-culturel concerné.”⁸⁰

Com um suporte pictórico pretende-se pois evitar o frequente mascaramento do efeito de deterioração da memória que se verifica na linguagem do dia-a-dia e que se traduz numa verbosidade em muitos casos excessiva, repetitiva e despida de conteúdo. Deve realçar-se todavia o carácter involuntário desse tipo de discurso. Com efeito, as pessoas de idade não se dão conta da introdução no discurso de palavras ou expressões que deveriam sofrer o efeito de mecanismos inibitórios⁸¹.

Como dizem também André Roche-Lecours e Martine Simard⁸², “The deficit of lexical evocation is frequently unconscious”⁸³. Para os autores, a idade afecta o acesso lexical. Adiantam mesmo que na vida de todos os dias “... deterioration of memory might affect language: as a compensation mechanism, there may be greater «verbosity» of speech together with periphrases to mask the difficulty of lexical evocation. This is often a «frequency effect» or a more automatic and efficient utilization of syntactic procedures (...)”⁸⁴.

S. Kemper e K. Kemtes⁸⁵ referem também a verbosidade como “A final discourse style often presumed to accompany aging” e que mais não será do que “repetitious, prolonged, off-target speech”⁸⁶. Chamam, no entanto, a atenção para o facto de a verbosidade não ser uma característica geral da pessoa de idade. Na verdade, também pode ocorrer no caso de se verificar um declínio intelectual associado a afectações do lobo frontal⁸⁷. Efectivamente, quando o lobo frontal, por variadas razões, deixa de controlar os processos inibitórios, a perseveração de

⁷⁹ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Intérêt d’un soutien orthophonique auprès de la personne âgée*, in “Revue de Laryngologie”, Vol. 111, N.º 4, 1990, pp. 315-318.

⁸⁰ *Id.*, p. 315.

⁸¹ Cf. também JUNCOS-RABADÁN, O.; DE JUAN, R. E.; PEREIRA ROZAS, A.; TORRES MAROÑO, M. DEL C. – *Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención*, in “Anales de Psicología”, vol. 14, n.º 2, 1998, pp. 169-176 (p. 173).

⁸² ROCHE LECOURE; SIMARD – *op. cit.*, pp. 17-24.

⁸³ *Id.*, p. 22.

⁸⁴ *Id.*, *ibid.*

⁸⁵ KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, pp. 197-213.

⁸⁶ *Id.*, p. 199.

⁸⁷ *Id.*, *ibid.*

diferentes tarefas pode instalar-se e também a verbosidade, se considerarmos que esta também ganha terreno “as a loss of the ability to inhibit competing responses”⁸⁸. Assim, como afirmam as autoras, “an age-related loss of frontal lobe function may lead to increased verbosity among older adults”⁸⁹.

Por sua vez, Juncos-Rabadán, apoiando-se em Hasher e Zacks⁹⁰, vê também na compreensão mais pobre da “macroestrutura” das histórias nas pessoas de mais idade com níveis de escolaridade baixos uma prova da “increased susceptibility to distraction due to an age-related breakdown in inhibitory mechanisms (...)”⁹¹.

Na sequência do exposto, queria sublinhar o facto de não se deverem contornar os problemas de linguagem e de comunicação existentes nas pessoas de idade tirando partido de meios que possam aumentar-lhes as suas limitações. Devem por isso ser tidos em conta os efeitos provavelmente mais negativos do que positivos do uso do designado *elderspeak* quando se trata de falar com as pessoas de idade⁹².

O “elderspeak”

O “elderspeak”, caracterizado por um ritmo lento, por uma prosódia exagerada, por uma sintaxe e um vocabulário simplificados, como dizem S. Kemper e S. Kemtes, corre o risco de se aproximar dos registos usados com as crianças mais pequenas, com os estrangeiros e com os animais domésticos⁹³. Gostaria de acentuar o que a este respeito argumentam Harwood, Giles e Ryan⁹⁴, citados pelas autoras atrás mencionadas: “the use of elderspeak as well as other age-based behavioral modifications contributes to development of an «old» identity, reinforcing stereotypes of older adults, and lowering older adults’ self-esteem”⁹⁵.

⁸⁸ *Id.*, *ibid.*

⁸⁹ *Id.*, *ibid.*

⁹⁰ HASHER, L.; ZACKS, R. T. – *Working memory, comprehension and aging: A review and a new view*, in BOWER, G. H. (cd.) – *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, London, Academic Press, 1988, vol. 22, pp. 193-225. Referidos por JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 680.

⁹¹ JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 680.

⁹² Para uma leitura crítica sobre este assunto, ver KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, pp. 204 e ss.

⁹³ KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, p. 205.

⁹⁴ HARWOOD, J.; GILES, H.; RYAN, E. B. – *Aging, communication, and intergroup theory: Social identity and intergenerational communication*, in NUSSBAUM, J.; COUPLAND, J. (eds.) – *Handbook of communication and aging*, Hillsdale (N. J.), Erlbaum Associates, 1995, pp. 133-159. Citado por KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, p. 207.

⁹⁵ KEMPER; KEMTES – *op. cit.*, p. 207. Como referiu A. Lemicux, na conferência de Granada, Dezembro de 1999, a vida é feita de riscos e não devemos proteger demasiado os idosos.

Repare-se no que A. Girolami-Boulinier⁹⁶ refere a este propósito: "Pour que la communication soit efficace, il convient que l'orthophoniste veille à parler lentement, avec des phrases simples *mais adultes et non bétifiantes* et en ménageant des pauses entre les différents groupes sémantiques"⁹⁷. (Ousaria dizer que se trata de um falar/linguagem-compreensão; sublinhado nosso.)

A descrição e a narração

O facto de se apresentar um suporte pictórico como forma de induzir os recontos pode ainda permitir observar até que ponto os sujeitos são capazes de encontrar nas sequências de imagens que têm à sua frente a relação causal e temporal típica da estrutura narrativa. Dito de outra forma, permite observar se os sujeitos, a partir de uma determinada idade, revelam um declínio na captação da estrutura de uma história que lhes é apresentada sob forma pictórica e concomitantemente no estabelecimento dos elos de coesão próprios da narrativa em favor da mera descrição das imagens de forma cumulativa⁹⁸.

O regresso ao que A. Girolami-Boulinier designa por *cronologia estática, descritiva, cronologia do espaço*, pode fazer lembrar o que se passa, numa perspectiva de desenvolvimento, segundo a mesma autora, quando a criança ainda não atingiu a *cronologia da acção, a cronologia dinâmica, i.e., o estado narrativo, o estado da interpretação*⁹⁹.

Bamberg¹⁰⁰, conforme transcreve Juncos-Rabadán¹⁰¹, "claimed descriptiveness to be an early stage in children's narrative development". Desta maneira, revela-se necessário pôr a criança face à realidade narração desde cedo para que ela possa vir a adquirir a organização estrutural da narrativa e tirar assim partido dela quando vier a ter necessidade ao longo da sua existência¹⁰².

⁹⁶ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage*, in "Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté", 1, 3, 1985, pp. 370-377.

⁹⁷ *Id.*, p. 376.

⁹⁸ Ver JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, pp. 680-681. Com base nos estudos realizados, Juncos-Rabadán refere que "The over-70s stories were more markedly descriptive than those of the younger subjects" (p. 680).

⁹⁹ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*, Paris, Masson, 1984, p. 38.

¹⁰⁰ BAMBERG, M. – *The acquisition of narratives*, New York, Mouton & Gruyter, 1987. Citado por JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 681.

¹⁰¹ JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 681.

¹⁰² Ver SCLiar-CABRAL – *op. cit.*, p. 84.

A. Girolami-Boulinier, nos seus trabalhos com as pessoas de 90 anos e mais velhas, dá-nos conta dessa tendência para a descrição das imagens em desfavor da narração. Em 1987, a autora escreve: “En outre, ils ont tendance à revenir au stade descriptif, avec des structures simples et même des syntagmes comme les petits enfants.”¹⁰³ E, ainda no mesmo estudo, a autora acrescenta: “En somme la majorité des personnes âgées contactées voient des images relatant des situations, mais elles n'établissent pas toujours des relations de cause à effet. *En conclusion* pour les deux histoires, chaque image ou un détail de chaque image est souvent perçu sans lien avec l'ensemble.”¹⁰⁴

Muito embora se verifique nos idosos uma tendência para a descrição, deverá realçar-se, de acordo com Tun¹⁰⁵, que a pesquisa sugere que “the facilitation provided by a well-defined narrative structure might be of particular benefit to older adults”¹⁰⁶.

O domínio do esquema organizacional da narração será, por isso, responsável pelos melhores resultados encontrados, facilitando a elaboração de inferências e o processo interpretativo¹⁰⁷.

A compreensão geral e a compreensão-evocação de pormenores

Por sua vez, o domínio da estrutura narrativa pode também levar a que se verifique uma diferença na atenção dada ao geral e ao pormenor.

Tun, relativamente aos sujeitos por ela estudados, diz: “both young and old readers showed greater differentiation between gist and detail in recall of narratives than of expository passages. This is consistent with the idea that a schema

¹⁰³ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude-prévention et soutien*, in “Rééducation Orthophonique”, 25 (152), 1987, pp. 443-459 (p. 450).

¹⁰⁴ *Id.*, p. 454. Sobre o mesmo assunto, ver ainda *id.*, p. 455: “Ils restent fixés à l'image et se contentent de la constatation de ce qui les frappe visuellement, sans être gênés par le manque d'enchaînement logique qui en découle quelquefois.” E GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Le langage... des 90 ans*, in “Communication et langages”, 58, 1983, pp. 29-37: “Mais en compréhension les mécanismes associatifs «se rouillent» et ne jouent plus, semble-t-il. Les 90 ans ne peuvent plus comprendre la suite d'une histoire en 4 épisodes et certains sont d'ailleurs revenus au stade descriptif.” (pp. 32-33).

¹⁰⁵ Cf. TUN, P. A. – *Age differences in processing expository and narrative text*, in “Journal of Gerontology”, Vol. 44, N.º 1, 1989, pp. 9-15.

¹⁰⁶ *Id.*, p. 9.

¹⁰⁷ *Id.*, p. 13. Ver mais uma vez SCLAR-CABRAL – *op. cit.*, bem como MANDEL; JOHNSON – *op. cit.*, em relação ao papel da educação na criação dessas competências narrativas. Deve pois investir-se na educação e na consolidação das competências metacognitivas que servem também a linguagem (cf. JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, pp. 681 e ss.).

guides memory by helping the reader to select for processing those ideas that are relevant to the schema, thus reducing the information load (...)"¹⁰⁸.

Girolami-Boulinier¹⁰⁹ aponta igualmente, sobretudo na escrita, a diferença entre a compreensão geral e a compreensão-evocação de pormenores nos idosos e sublinha o declínio da compreensão nas duas vertentes (oral e escrita) quando se comparam os resultados obtidos junto desta população com os verificados nos grupos de referência adultos.

A educação e a linguagem do idoso

O acesso da população em geral a partir de uma certa idade, no âmbito da educação ao longo da vida, a uma educação especialmente programada para despertar nela um questionamento dos conhecimentos que já possuem¹¹⁰, e que não raramente os faz neles depositar excessiva confiança¹¹¹, passará com certeza por uma introspecção que reforçará, sem dúvida, competências metacognitivas que permitem ao indivíduo julgar "how certain one can be about what we know and the criteria for knowing"¹¹².

Acredito que, implementando uma política educacional que obedeça a esta linha de pensamento, a linguagem virá a usufruir de um papel muito especial e sairá – estou certa – reforçada tanto na sua vertente oral como na sua vertente escrita. Saliento, por conseguinte, de novo a função que a educação ao longo da vida pode vir a ter no tocante a desempenhos aceitáveis em termos de produção e de compreensão verbais.

Nesta óptica, a concluir o seu estudo de 1996, Juncos-Rabadán refere que os mais idosos revelam um declínio na sua capacidade de compreender e de contar histórias apresentadas de forma pictórica, mas acrescenta: "this decline can be reduced by high educational level"¹¹³.

A notícia publicada em Julho de 1999 na revista *Science*¹¹⁴ intitulada "The brain: use it or lose it", que se reportava ao artigo "Relation of education to brain

¹⁰⁸ TUN – *op. cit.*, p. 13. Ver ainda ADAMS *et al.* – *op. cit.*, p. 25, no que diz respeito à passagem da focalização nos pormenores para sentidos mais globais ("a shift in focus from propositional level details to integrated chunks of meaning").

¹⁰⁹ GIROLAMI-BOULINIER – *Compréhension et expression...*, p. 372.

¹¹⁰ Cf. MEACHAM – *op. cit.*, p. 205.

¹¹¹ *Id.*, *ibid.*

¹¹² KITCHENER; BRENNER – *op. cit.*, p. 216.

¹¹³ JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 682.

¹¹⁴ *Science*, V. 285, N.º 5427, 30 July 1999, p. 661.

size in normal aging. Implication for the reserve hypothesis”, tornado público no mesmo mês pela revista *Neurology*¹¹⁵, chama a atenção para o facto de a educação poder contribuir para que as pessoas de idade se protejam contra o declínio cognitivo. Lê-se então logo no início do citado artigo: “One prediction of the «reserve hypothesis» is that, among elderly individuals with similar age-related brain changes (e.g., cortical atrophy), those with more education would be expected to demonstrate less cognitive impairment than those with less education.”¹¹⁶.

Muito embora os autores admitam que é necessário investigar mais para poderem ser avançados mais dados sobre a base neurobiológica e os correlatos funcionais do efeito da educação¹¹⁷, somos levados a pensar que o efeito da educação pode ser realmente importante. E digo *pode ser* porque, por exemplo, A. Girolami-Boulinier, num dos seus trabalhos consagrados ao estudo da linguagem nas pessoas idosas (com idades compreendidas entre os 90 e os 100 anos)¹¹⁸, diz a determinada altura: “Milieu et niveau des études n’interviennent pas toujours, certaines qui ont leur brevet supérieur ne s’expriment pas mieux maintenant que les autres.”¹¹⁹. E, num outro artigo seu de 1990, escreve, ainda no mesmo âmbito: “Ceux, qui paraissaient garder des facultés intactes, continuaient à s’exprimer avec volubilité sur leur passé et sur leurs activités antérieures, mais avaient beaucoup plus de difficultés d’expression et de compréhension dans le constat de faits ou de raisonnements nouveaux, et cela quel que soit le niveau socio-culturel concerné.”¹²⁰.

No entanto, Juncos-Rabadán, apoiado na sua investigação, lembra que “education enhances narrative performance in all age and language groups”¹²¹. E, mais adiante, chega até a afirmar: “education appears to mitigate the negative effect of age on narrative capacity”¹²². Finalmente, o autor realça mesmo o facto de problemas de memória de trabalho poderem ser mais severos nas pessoas de idade com um nível mais baixo de educação. Dito de outra forma, a educação pode compensar défices também na capacidade narrativa dos mais idosos¹²³.

¹¹⁵ COFFEY, C. E.; SAXTON, J. A.; RATCLIFF, G., BRYAN, R. N.; LUCKE, J. F. – *Relation of education to brain size in normal aging. Implication for the reserve hypothesis*, in “*Neurology*”, 53, 1999, pp. 189-196.

¹¹⁶ *Id.*, p. 189.

¹¹⁷ *Id.*, *ibid.*

¹¹⁸ GIROLAMI-BOULINIER – *Le langage... des 90 ans...*

¹¹⁹ *Id.*, p. 31.

¹²⁰ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Intérêt d’un soutien orthophonique ...*, p. 315.

¹²¹ JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.*, p. 681.

¹²² *Id.*, p. 682.

¹²³ Cf. Coffey et alii – *op. cit.*

Porém, Girolami-Boulinier¹²⁴, evidenciando a sua extraordinária capacidade de observação, escreve então: “Ce qui paraît clairement, c’est que les différences de niveau socio-culturel s’atténuent avec l’âge, même si quelques uns font illusion par une certaine facilité d’élocution, même si les registres de langue sont encore différents de par les anciennes habitudes.”¹²⁵.

Acrescentaria porém que quando está em causa o estudo de pessoas idosas se torna imprescindível deixar bem clara a média etária dessas populações. É que, em minha opinião, não se deverá pôr totalmente de lado a ideia de que, tal como nos primeiros anos de vida da criança se dá importância ao que se passa mês-a-mês, no idoso, à medida que os anos passam, algo de similar poderá registar-se, para além naturalmente de se ter de atender às inevitáveis diferenças individuais.

O oral e a escrita no idoso

Se o desenvolvimento das competências metacognitivas deve ser tido em conta no que concerne ao desempenho verbal na sua vertente oralidade¹²⁶, a tónica não se porá menos acentuadamente se estiver em causa a escrita¹²⁷.

Ora, a atitude das pessoas de idade face à escrita não é totalmente semelhante à que tomam face à linguagem oral¹²⁸. Nos seus vários trabalhos sobre as pessoas de (muita) idade, A. Girolami-Boulinier mostra-nos a diferença de atitude dos idosos face aos dois tipos de linguagem. Vejamos o que esta autora nos diz em diferentes estudos. Em 1983, pode ler-se: “En expression les résultats ne sont pas désastreux, mais dans l’ensemble les individus sont prudents et peu prolixes surtout à l’écrit.”¹²⁹; em 1985, afirma: “Si déjà en langage oral la moyenne est plus faible que celles des groupes de référence, elle s’effondre littéralement en langage écrit”¹³⁰; na página 375 do mesmo artigo, prossegue: “Les 90 ans ne refusaient jamais de parler, mais ils étaient très réticents pour écrire. D’où la prudence effective de leurs réalisations écrites. Le style est d’ailleurs souvent heurté et traduit les inquiétudes successives.”; em 1987, acrescenta: “D’autre part, ils ont peur de l’écrit et la moyenne du nombre de mots utilisés par eux dans les récits écrits correspond à la moitié de la moyenne

¹²⁴ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués*, in “Rééd. Orthophonique”, Vol. 27, N.º 157, 1989, pp. 67-74.

¹²⁵ *Id.*, p. 70

¹²⁶ Cf. JUNCOS-RABADÁN – *op. cit.* e outros autores já mencionados.

¹²⁷ Ver CIELO, C. A. – *A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura*, in “Letras de Hoje”, Vol. 33, N.º 4, 1998, pp. 21-60 (pp. 23-24).

¹²⁸ Sobre os dois tipos de linguagem, ver ROCHE-LECOURS; SIMARD – *op. cit.*, pp. 19-21.

¹²⁹ GIROLAMI-BOULINIER – *Le langage... des 90 ans*, p. 31.

¹³⁰ GIROLAMI-BOULINIER – *Compréhension et expression...*, p. 373.

des récits oraux”¹³¹; em 1989, ao apresentar a sua forma de intervir no domínio da linguagem escrita, a autora comenta: “Enfin reste la partie qui nous a donné le plus de mal et pour laquelle nous avons trouvé des solutions diverses. Il s’agit de la *production de langage écrit*.”¹³²; em 1990, num outro trabalho, afirma a este propósito: “et surtout il se trouve à l’écrit une proportion de syntagmes, c’est-à-dire de phrases sans verbe, qui les ramène au niveau constaté en CE2 (!)”¹³³; por fim, em 1993¹³⁴, A. Girolami-Boulinier retoma a mesma ideia e escreve: “Nous avons d’abord constaté la peur que les «90 ans» ressentent vis-à-vis de l’écrit. Intellectuellement l’expression vient d’autant plus difficilement qu’il faut la transcrire. Matériellement ils ne peuvent le faire qu’avec peine et de plus ils craignent de laisser des fautes d’orthographe, de confondre lettres et mots. Finalement un grand nombre ne peuvent plus ou ne veulent plus du tout écrire.”¹³⁵.

Esta tomada de posição das pessoas idosas relativamente à escrita faz-me comparar a relação idoso-escrita com o que Françoise Coutou-Coumes¹³⁶ descreve quando se refere ao que se passa na criança por ocasião da “mise en place de la transcription du code linguistique”¹³⁷.

Françoise Coutou-Coumes afirma a dado passo: “Orthographier c’est transcrire un code qui est celui des adultes. En ce sens l’apprentissage de la lecture et de l’orthographe vient confirmer l’entrée de l’enfant dans ce monde et lui donner les moyens de communiquer avec autrui en son absence. C’est un pas supplémentaire — et quel pas! — dans la maîtrise de la séparation et dans la conquête de l’autonomie.”¹³⁸.

Que pensar por isso das pessoas de idade que rejeitam a escrita, que têm medo de cometer erros de ortografia, que se mostram menos à vontade quando se trata da

¹³¹ GIROLAMI-BOULINIER – *Que devient le langage adulte...*, p. 450.

¹³² GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt de ces groupes...*, p. 73.

¹³³ GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt d’un soutien...*, p. 316.

¹³⁴ GIROLAMI-BOULINIER, A. – *A propos du langage des personnes âgées*, in “Intercâmbio”, N.º 4, 1993, pp. 37-49.

¹³⁵ *Id.*, p. 38.

¹³⁶ COUTOU-COUMES, F. – *Rencontre. 2. Réponses*, in “Récéd. Orthophonique”, N.º 200, 1999, pp. 13-24.

¹³⁷ *Id.*, p. 16.

¹³⁸ *Id.*, p. 17. A este propósito, atente-se também no que escreve Angela B. Kleiman: “Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a prática escolar (...)” (p. 30). (KLEIMAN, A. B. – *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*, in KLEIMAN, A. B. (org.) – *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, Campinas, SP, Mercado de Letras, 3.ª reimpressão, 2001, pp. 15-61).

transcrição do código linguístico? Quando está em causa a população idosa, que sentido pode ser atribuído às palavras de Françoise Coutou-Coumes “C’est un pas supplémentaire – et quel pas! – dans la maîtrise de la *séparation* et dans la conquête de l’*autonomie*”?¹³⁹ (sublinhado meu).

Deixo esta questão em suspenso, muito embora receie que o problema possa estar precisamente nas palavras-chave *séparation* e *autonomie*. Uma abordagem que não seja (unicamente) gerontológica poderá porventura responder às questões suscitadas pela “maîtrise” referida por Coutou-Coumes.

Os programas de intervenção em ortofonia junto do idoso

A existência de programas no domínio da intervenção em ortofonia junto das pessoas de (muita) idade torna-se portanto algo de absolutamente necessário.

No começo dos anos 80, Andrée Girolami-Boulinier conjuntamente com as suas colaboradoras¹⁴⁰ deu início aos chamados grupos de linguagem. Tratava-se de sessões destinadas a grupos de 5 a 6 participantes que se reuniam uma vez por semana durante uma hora. Estas sessões eram estritamente do foro da ortofonia, não eram, como esta autora sublinhava, meras sessões de “conversação” ou de pedagogia reeducativa¹⁴¹.

Com estas sessões, A. Girolami-Boulinier desejava sobretudo tentar “soutenir (...) faire «réexister» (...) la situation dans le temps et l’espace, la mémoire, l’évocation et la compréhension, en particulier l’utilisation des mécanismes associatifs”¹⁴².

Uma das primeiras tarefas destas sessões junto das pessoas de idade consistia em facilitar o (re)tomar da consciência da sua identidade própria e da identidade dos outros e em facilitar a “reprise en charge” do tempo e do espaço. Com efeito, torna-se necessário que alguns “se rendent compte de l’espace où ils vivent” e “qu’ils reprennent conscience du temps dans lequel ils évoluent”¹⁴³.

Subsequentemente, A. Girolami-Boulinier fazia-os ainda evocar os termos relacionados com um determinado tema¹⁴⁴ (enriquecimento do vocabulário¹⁴⁵),

¹³⁹ COUTOU-COUMES, F. – *Rencontre. 2. Réponses ...*, p. 17.

¹⁴⁰ Ver GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt de ces groupes...*, p. 70.

¹⁴¹ *Id.*, p. 69.

¹⁴² *Id.*, p. 70.

¹⁴³ *Id.*, p. 71.

¹⁴⁴ *Id.*, p. 72.

¹⁴⁵ GIROLAMI-BOULINIER – *A propos du langage...*, p. 46.

solicitava igualmente o reconto com base em imagens¹⁴⁶, a prática do raciocínio¹⁴⁷, a expressão escrita (enquanto abertura para outras actividades¹⁴⁸), e praticava a leitura indirecta (e a aprendizagem de poemas¹⁴⁹) para reeducar a memória imediata. A transcrição seguinte mostra bem o que A. Girolami-Boulinier esperava da leitura indirecta: “Ils ont en somme l’impression de lire et de lire juste, même si nous nous substituons à eux, et ensuite ils ont à se rappeler *exact*. Et peu à peu la mémoire immédiate s’organise.”¹⁵⁰.

Esta abertura a outras actividades¹⁵¹ permite às pessoas de idade adaptar a sua maneira de ser à realidade quotidiana. Como adianta a autora, as pessoas de idade que tomam parte nestas sessões adquirem aos poucos gosto na sua participação e “attendent avec impatience ce moment de la semaine” no qual “ils vont réapprendre à réfléchir, à se souvenir et à vivre un présent actif”¹⁵². Conseguir obter esta reacção por parte das pessoas de idade equivale a dizer que estas pessoas retomaram a sua actividade intelectual e reencontraram não só a vontade de comunicar através da linguagem mas também a vontade de participar socialmente de um modo mais activo.

O. Juncos-Rabadán nos seus trabalhos¹⁵³ dá-nos a conhecer intervenções linguísticas com objectivos semelhantes. Este autor diz, no entanto, que todas as actividades que tenham a ver com a intervenção no domínio da linguagem não se podem dissociar de programas de intervenção global, isto é, devem contemplar as condições pessoais e contextuais das pessoas de idade (“de las personas mayores”)¹⁵⁴.

Em conclusão, será imprescindível que as sociedades zelem no sentido de que ao longo da sua existência a pessoa adulta possa seguir um percurso de aprendizagem que lhe permita um exercício contínuo das suas competências e a “mise en place” e consolidação de uma capacidade de reflexão e de “diálogo” sábio (“sapientiel” no dizer de Lemieux) em permanência com o que a rodeia.

¹⁴⁶ GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt de ces groupes...*, p. 73.

¹⁴⁷ GIROLAMI-BOULINIER – *A propos du langage...*, p. 45.

¹⁴⁸ *Id.*, p. 46.

¹⁴⁹ *Id.*, p. 45, e GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt de ces groupes...*, p. 72.

¹⁵⁰ GIROLAMI-BOULINIER – *Intérêt de ces groupes...*, p. 72.

¹⁵¹ Ver GIROLAMI-BOULINIER – *A propos du langage...*, p. 46.

¹⁵² *Id.*, *ibid.*

¹⁵³ Ver, por exemplo, JUNCOS-RABADÁN, O. – *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*, Barcelona, Masson, 1998; JUNCOS-RABADÁN *et al.* – *op. cit.*, pp. 169-176.

¹⁵⁴ Ver JUNCOS-RABADÁN; DE JUAN; PEREIRO ROZAS; TORRES MAROÑO – *op. cit.*, p. 175.

No caso das pessoas muito idosas que não tiveram a sorte/oportunidade de ter percorrido o trajecto gerontagógico apontado, que se encontram muitas vezes isoladas “na multidão” e que se tornaram silenciosas ou até mesmo apáticas, urge criar apoios no domínio da ortofonia e programas de intervenção como aqueles propostos, por exemplo, por A. Girolami-Boulinier em França e por O. Juncos-Rabadán em Espanha.

Conclusão de um ponto de vista psicolinguístico

Dada a importância que atribuem à linguagem, os psicolinguistas devem estar atentos aos conteúdos dos programas para as pessoas de idade e também aos conteúdos dos programas relativos à aprendizagem ao longo da vida. De facto, as pessoas, durante a sua existência, deviam conservar nas melhores condições a sua linguagem e a sua capacidade de comunicação. Ora, existem muitas pessoas que precisam de ajuda para que tal se verifique.

Em resumo: nós — que estamos directamente implicados na linguagem enquanto processo nos diferentes contextos de uso — temos obrigação de lançar um olhar psicolinguístico atento aos programas relativos à educação ao longo da vida e aos programas (universitários) destinados às pessoas “maiores”, recorrendo novamente à terminologia espanhola. Por outros termos, deveríamos intervir no processo educativo em causa exigindo programas que se destinassem a fazê-las viver a linguagem dignamente e a dominar ao longo da sua existência de igual forma o oral e a escrita (compreensão e expressão), para que a comunicação com os outros e a participação social não fiquem ameaçadas ou não se estiolem progressivamente enquanto não forem vítimas de qualquer “acidente” que lhes retire de uma ou de outra maneira a autonomia, tornando-as fatalmente dependentes.

Maria da Graça L. Castro Pinto