

Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita

MARGARIDA ALVES MARTINS (*)
ANTÓNIO QUINTAS MENDES (*)

I

A história da escrita na criança começa muito antes da entrada para a escola. Como afirmou Vigotsky «A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história» (Vigotsky, 1977, p. 39).

Este princípio, reconhecido por muitos autores em relação a diversos tipos de conhecimento, só muito raramente o foi no que respeita à aprendizagem da escrita.

Se é certo que a criança não se pode apropriar sozinha, de uma forma espontânea, de um objecto cultural tão complexo como é a escrita, não é no entanto possível desprezar o papel activo que desde muito cedo, antes da entrada para a escola, desempenha na apropriação desse saber; essa apropriação passa por uma reconstrução própria e criativa e não apenas pela imitação de modelos adultos impostos do exterior.

É assim que neste trabalho e na linha de investigações como as de Vigotsky (1978), Luria (1983), D. Graves (1979), E. Ferreiro e A. Teberosky (1980), analisamos a evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita, prévias à instrução formal.

O nosso objectivo é, para além de descrever as formas como a criança vai formando ideias, pondo hipóteses, desenvolvendo conceptualizações sucessivas sobre a escrita, pôr em evidência os factores que facilitam a transição entre os vários momentos dessa psicogénese.

II

E. Ferreiro e Teberosky estudaram a evolução da escrita infantil, através da criação e exploração de várias situações de escrita: pedindo à criança que escrevesse o seu nome ou o nome de algum amigo ou membro da família; contrastando situações de desenho com situações de escrita; pedindo-lhe que escrevesse palavras mais familiares ou menos habituais e solicitando-lhe seguidamente que lesse o que tinha escrito.

Naturalmente que não esperavam da criança uma escrita «correcta» dessas palavras mas antes «como ela acha que se escreve» tal ou tal palavra, procurando perceber o modo como a criança «manipula» os signos gráficos e quais as representações cognitivas sobre a escrita que estão subjacentes a essas manipulações.

(*) Docentes do ISPA.

Puderam assim distinguir cinco níveis evolutivos que vão desde uma relativa indiferenciação entre escrita e desenho, até às correspondências alfabéticas texto/som.

Num primeiro nível a «intenção subjectiva do autor» parece contar mais do que as diferenças objectivas da escrita. Escritas iguais podem reenviar para significados diferentes e escritas diferentes para o mesmo significado.

Existe uma certa indiferenciação entre escrita e desenho sendo a primeira em geral considerada como legenda representando o nome do objecto desenhado. Alguns critérios orientam no entanto a produção escrita: a exigência de um número mínimo de letras para a escrita de cada palavra (variável para cada criança mas situando-se em média nas três letras) e a exigência da variedade de grafemas (as letras em cada palavra não podem ser repetidamente as mesmas).

Por outro lado, podem aparecer a este nível tentativas de correspondências figurais entre a escrita e o referente — os nomes dos objectos maiores são escritos com mais letras ou letras maiores do que os nomes de objectos mais pequenos. É o que os autores chamam de hipótese quantitativa do referente.

Num segundo nível, para ler coisas diferentes a criança exige que haja diferenças objectivas nas escritas; as diferenças de significado são assim expressas, dado o domínio ainda limitado das várias letras do alfabeto, por meio de variações de posição das letras na ordem linear.

Num terceiro nível a criança trabalha pela primeira vez claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A cada grafia corresponde uma sílaba oral. É aquilo a que chamam de hipótese silábica.

Existe a este nível um conflito entre as exigências referidas no primeiro nível (quantidade mínima de grafemas) e a hipótese

silábica, conflito este que se manifesta na escrita de palavras mono- e bissilábicas.

Este conflito por um lado e o conflito entre as formas gráficas que o meio propõe e a sua leitura em termos de hipótese silábica por outro, levam a criança a descobrir a necessidade de fazer uma análise da palavra oral que vai mais além da sílaba — surge assim aquilo a que chamam de hipótese alfabética. As crianças neste quarto nível tentam fazer a correspondência entre grafemas e fonemas.

Finalmente num último nível a escrita é já claramente alfabética iniciando-se os problemas de ortografia.

Segundo estes autores, as crianças dos quatro aos seis anos, passariam sucessivamente por estes cinco níveis evolutivos.

III

Na linha destes trabalhos e utilizando uma metodologia semelhante — situação de entrevista individual de tipo Piagetiano — propusemos a quinze crianças entre os 4 e os 6 anos que escrevessem uma série de palavras («como tu sabes», «como fores capaz») que permitissem evidenciar as várias hipóteses conceptuais sobre a escrita.

As palavras foram escolhidas em função de alguns critérios prévios — interessava-nos um material que suscitasse conflito na criança e que pudesse evidenciar as suas hipóteses conceptuais dominantes.

Assim pedimos-lhes que escrevessem «borboleta» / «elefante», «formiga» / «comboio», pares de palavras com igual número de sílabas cada, reenviando para referentes de de tamanho claramente diferente, no sentido de confrontarmos a hipótese quantitativa do referente com a hipótese da semelhança conceptual («coisas da mesma família» escrevem-se de modo semelhante); «pé», «sol», «casa», palavras mono e bissilábicas, de modo a evidenciar a forma como as crianças resolvem o conflito entre a hipótese da

quantidade mínima de letras e a hipótese silábica.

Estas situações de escrita eram intercaladas com outras em que pedíamos à criança que nos dissesse o que queria que escrevêssemos, perguntando-lhe (situação particularmente interessante no caso de palavras mono e bissilábicas) quantas letras devíamos utilizar. Pretendíamos nestas situações que a criança pensasse primeiro na linguagem oral e posteriormente na escrita.

IV

Não iremos analisar neste artigo as relações entre escrita e desenho mas apenas as produções em que a criança aceita escrever independentemente de qualquer suporte figurativo.

Não pretendemos também definir fases ou estádios da evolução da escrita mas sim pôr em evidência os *momentos evolutivos* que julgamos mais importantes neste processo de apropriação da escrita.

O primeiro comentário que se nos oferece aliás fazer é o de que nos foi extremamente difícil situar cada uma das crianças numa fase ou nível evolutivo. Com efeito, cada criança dava respostas que se poderiam incluir em níveis diferentes, consoante o tipo de situação que lhe era proposto.

Parece-nos no entanto possível isolar a hipótese conceptual dominante de cada uma, o que constituiu critério da sua inclusão num ou noutro nível evolutivo.

A análise dos dados obtidos permitiu-nos distinguir três grandes momentos evolutivos: um primeiro, em que a escrita é essencialmente uma actividade grafo-perceptiva; um momento intermédio, em que a escrita é já uma actividade representativa apesar de não reenviar ainda para a linguagem mas antes para algumas das propriedades do referente; um terceiro, em que a produção da escrita começa a ser guiada e controlada por critérios linguísticos.

Passaremos em seguida a caracterizar cada um destes momentos evolutivos, ilustrando-os através de alguns exemplos.

1. A ESCRITA COMO ACTIVIDADE GRAFO-PERCEPTIVA

O único critério que parece guiar a actividade gráfica neste primeiro momento evolutivo é um critério perceptivo.

A criança não está ainda a representar um significante mas antes a «desenhar a palavra» ou a imagem visual que tem de palavra.

Algumas investigações (E. Ferreiro e A. Teberosky, 1980) demonstraram que a criança começa por encontrar alguns critérios para a produção da escrita ou para a leitura de um texto: um dos critérios definidores da palavra escrita parece ser um número mínimo de letras, o outro a variedade de grafemas.

Julgamos que estas exigências definidoras daquilo que serve ou não para ler, daquilo que é ou não uma palavra escrita, tem origem num conhecimento de tipo figurativo — a partir do seu contacto com múltiplos textos e palavras a criança constrói uma imagem perceptivo/visual da palavra escrita, abstraindo as suas características perceptivas mais salientes.

É assim que, num primeiro momento, as crianças utilizam um número mais ou menos constante de grafemas para representar as diversas palavras, não havendo qualquer critério (quer relacionado com o referente quer com a linguagem) para determinar o número de letras a serem escritas, havendo no entanto sempre uma variação na ordem linear dos grafemas. A leitura dessas palavras é global, constitui apenas um rótulo que a criança apõe à escrita: é a repetição oral da palavra que lhe pedimos para escrever e não uma tentativa de relacionar o texto com o som.

Os exemplos que se seguem (Fig. 1 e Fig. 2) são ilustrativos deste tipo de escrita.

SILVIA (6;0)

A 2 *bombolita*
 RR *elefante*
 FF *comboio*
 Q N *primiga*
 M P *sapo*
 E O *sopinho*

U P *hi Casa*
 O 7

Fig. 1 — Silvia (6;0)

214

TIAGO ORTEGA (4;11)

elefante
 A N E A F
 E V F A A
herbolita

kato
 O T E T O *
 T A T O *
 E I A * * *
 O T E E *

Fig. 2 — Tiago (4;11)

Independentemente do tamanho das palavras que lhes pedimos para escrever quer Tiago, quer Sílvia, utilizam um número mais ou menos constante de grafemas — cinco no caso de Tiago, dois no caso de Sílvia. No entanto há sempre variações na ordem linear o que parece indicar que estas crianças têm plena consciência de que não se podem escrever palavras diferentes com os mesmos signos gráficos.

Não encontramos na nossa população crianças que produzissem escritas iguais para representar significados diferentes.

2. A HIPÓTESE QUANTITATIVA DO REFERENTE

Incluimos neste nível as crianças que representam na escrita algumas das pro-

priedades do referente (tamanho por ex.) e não ainda os sons da linguagem.

Respostas deste tipo são intermédias entre as descritas no ponto anterior e as que denotam a emergência de critérios linguísticos.

Com efeito, a escrita nestas crianças deixa de ser uma actividade puramente gráfica guiada por critérios perceptivos, para passar a ser uma actividade representativa, apesar da criança não considerar ainda que ela representa a linguagem.

É interessante salientar que só encontramos respostas deste tipo a propósito de palavras que reenviam para referentes «da mesma família». Na nossa população, a hipótese quantitativa do referente aparece assim conjugada com a «hipótese da semelhança conceptual».

O exemplo apresentado na Fig. 3 é ilustrativo deste tipo de resposta;

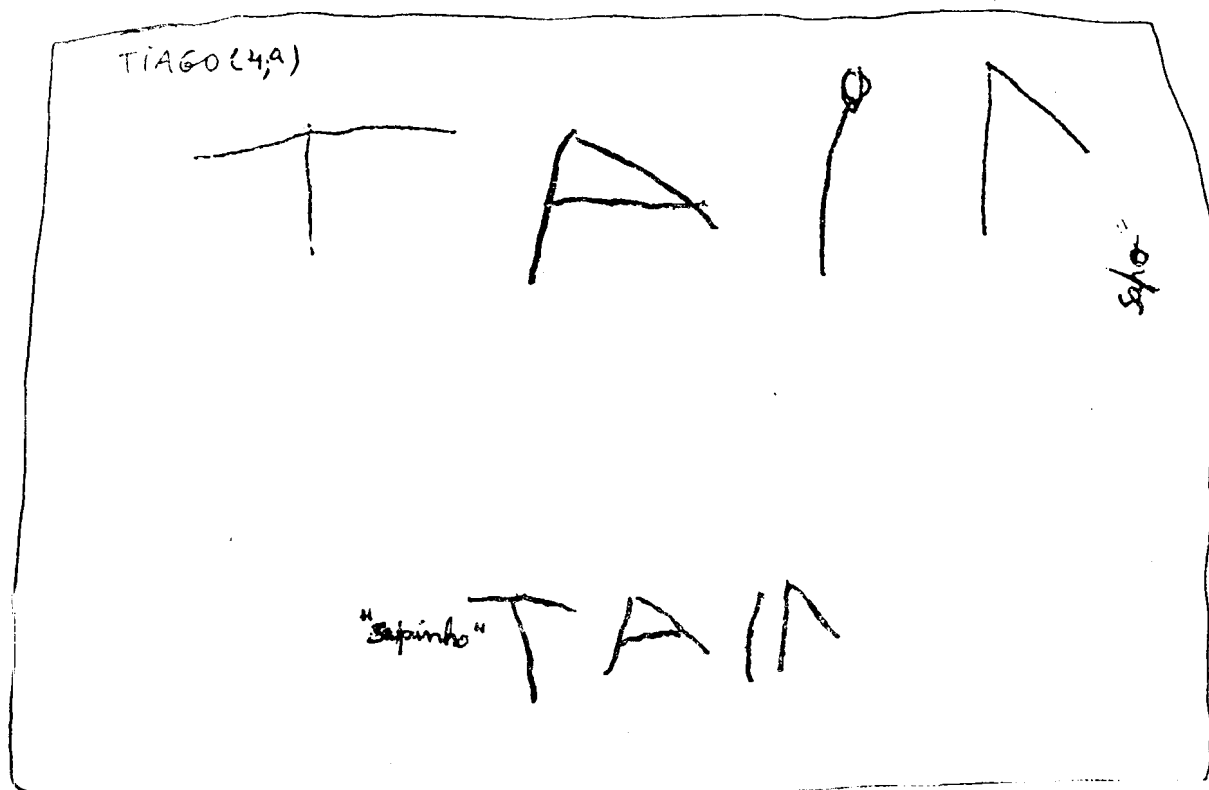


Fig. 3 — Tiago (4;9)

«sapo» escreve-se com letras maiores do que «sapinho» porque, diz Tiago (4;9), «se é sapinho tem de se escrever com letras pequeninas, se é sapo tem de se escrever com letras grandes porque sapos são grandes e os sapinhos são pequeninos». No entanto nos pares «borboleta»/«elefante» ou «formiga»/«comboio» cada nome era escrito independentemente do outro não tendo aparecido qualquer justificação no sentido de relacionar a escrita com o tamanho do referente.

3. EMERGÊNCIA DO CRITÉRIO LINGUÍSTICO

Enquanto que nos níveis anteriores a escrita não reenviava para a linguagem, agora começam a emergir critérios linguísticos que orientam a produção escrita.

No entanto, até que se estabeleça uma relação clara e estável entre texto e som, o critério linguístico entra em conflito com outros critérios, nomeadamente o grafo-perceptivo. Num primeiro momento este último predomina sobre aquele, para posteriormente esta relação se inverter. Uma vez estabelecida a predominância do critério linguístico, a relação entre texto e som começa por ser de tipo silábico (a um grafema corresponde uma sílaba no oral) e só posteriormente passa a ser de tipo alfabético.

a) *Conflitos entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico: predominância do critério grafo-perceptivo*

O exemplo que apresentamos na Fig. 4 mostra claramente de que modo a criança começa a defrontar-se com dois critérios que se tornam opostos: por um lado o critério grafo-perceptivo, por outro o critério linguístico.

Perguntámos ao Pedro (5;1) o que queria que nós escrevêssemos ao que ele respondeu «cão». Antes de escrevermos a palavra per-

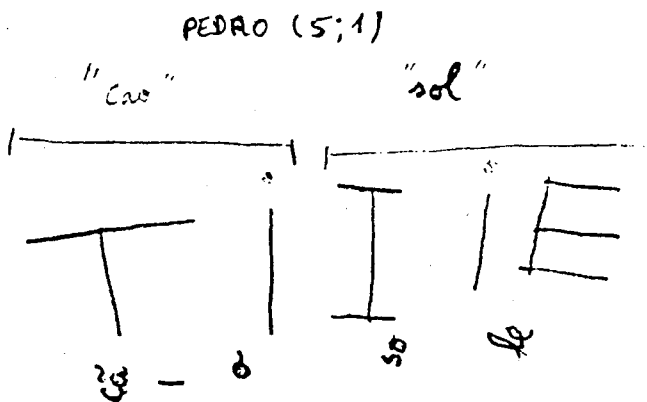


Fig. 4 — Pedro (5;1)

guntámos-lhe quantas letras deveríamos utilizar ao que, dizendo «cã-o», respondeu duas.

Pedimos-lhe então que escrevesse ele, ao que respondeu escrevendo TI e lendo silabicamente «cã-o». O mesmo se passou relativamente à palavra «sol» que escreveu com três letras.

Nesta situação, em que o obrigámos a pensar primeiro na linguagem antes de escrever, aceita escrever uma palavra monossilábica com apenas duas letras mas, curiosamente, vai escrever «sol» logo na continuação de «cão» o que não aconteceu na escrita de outras palavras que constituem unidades bem separadas no espaço.

No exemplo da Fig. 5 pedimos ao Nuno (6;0) que escreva «pé», ao que ele responde escrevendo PI e parando em seguida. Perguntámos-lhe se já está, ao que ele responde

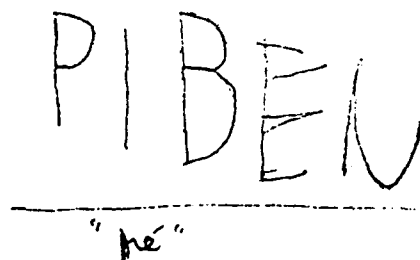


Fig. 5 — Nuno (6;0)

«Não, duas letras não dá quase para nada»
e acrescenta depois mais três letras.

b) *Conflitos entre o critério linguístico e o critério grafo-perceptivo; predominância*

RUI MIGUEL (6; 1)

do critério linguístico — a hipótese silábica

No exemplo da Fig. 6 encontramos respostas típicas de uma criança que se situa na fase da «hipótese silábica».

O número de grafemas utilizados para escrever uma palavra corresponde ao número de sílabas encontradas no enunciado

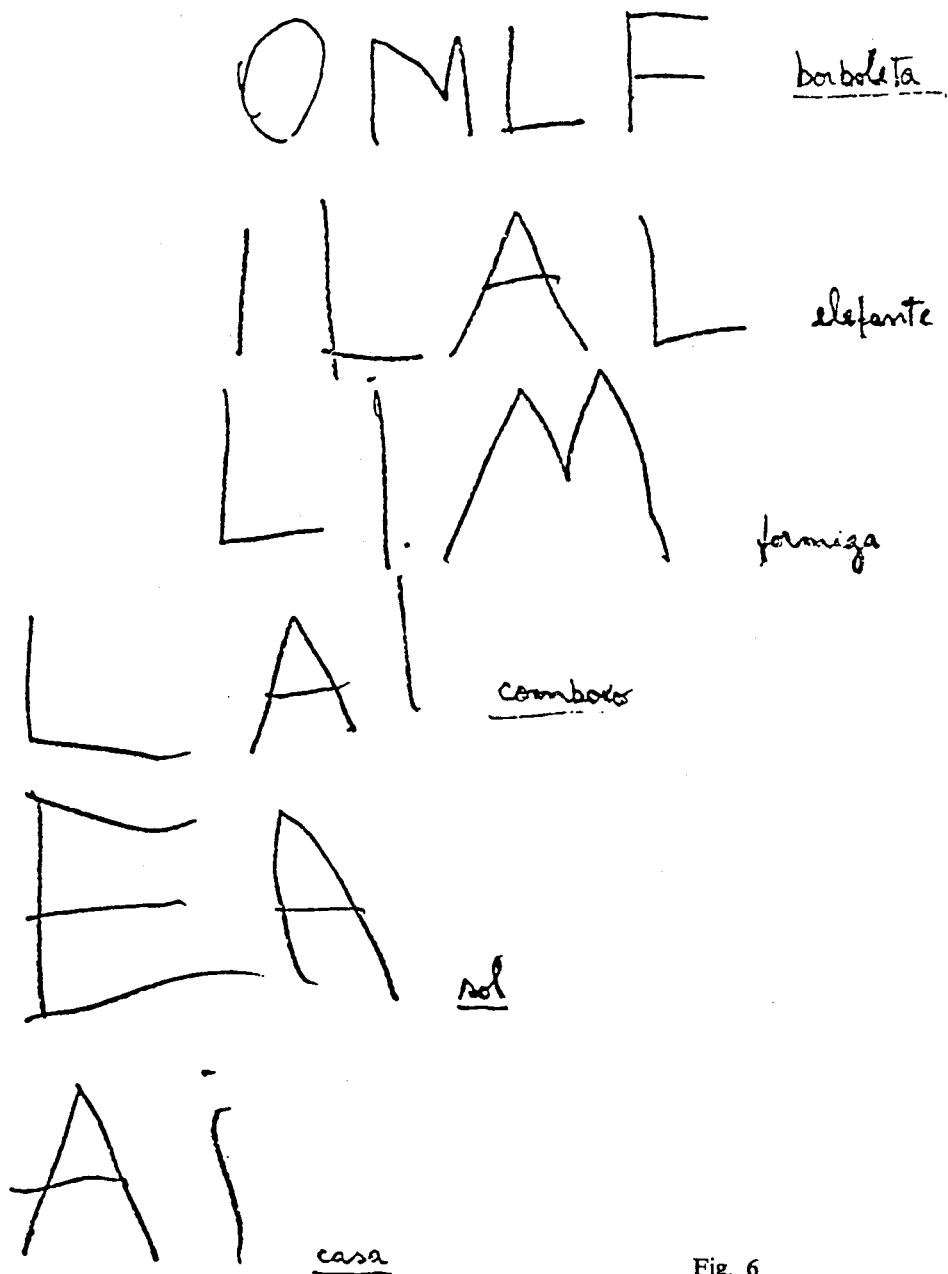


Fig. 6

oral. Tal só não acontece quando a «hipótese silábica» entra em conflito com a «hipótese da quantidade mínima de grafemas», mas é nítido que o critério orientador para a produção da escrita é predominantemente o critério linguístico.

Antes de começar a escrever o Rui Miguel começa sempre por procurar oralmente os sons da palavra e aqueles que encontram as sílabas: «bo-bo-le-ta»; «i-le-fan-te», etc. Esta busca silábica coincide com a busca de correspondências entre os sons da palavra e as letras que conhece e que exprimem esse som. Quando escreve «borboleta», soletra as sílabas e escreve o como primeira letra. Na escrita de «casa» diz: «casa, então a primeira letra é A»; escreve A e lê «CA».

Parece que a representação da vogal *a* é suficiente para representar a sílaba na sua totalidade. Posto que esse é o único fonema que consegue isolar e produzir por si só será apenas esse o som representado graficamente ainda que na leitura consoante e vogal sejam lidas em conjunto. Apesar de, do ponto de vista quantitativo a relação existente nestes exemplos ser a da hipótese silábica (um grafema para uma sílaba) em termos qualitativos julgamos encontrar a conciliação dessa hipótese com a alfabética.

Se nos detivermos no exemplo da escrita de «sol», verificamos que o critério grafo-perceptivo entra em contradição com o critério linguístico — há conflito nítido entre a hipótese silábica e o facto de não se poder ler com uma só letra. Assim quando pedimos ao Rui Miguel que escreva «sol» ele escreve EA; quando lhe perguntamos como se lê ele soletra «so-le» apontando sucessivamente o E e o A, quando lhe perguntamos como se diz, ele responde «sol» sem soletrar; quando lhe voltamos a pedir que leia, de novo diz a palavra como se fosse um bissílabo. A leitura parece ser uma justificação «à posteriori» da escrita produzida.

c) A hipótese alfabética

O exemplo da Fig. 7 reenvia já para uma relação clara de tipo alfabético entre texto e som: a um grafema corresponde um som elementar da palavra oral.

A escrita é de tipo fonético defrontando-se a criança agora com os problemas da ortografia.

V

Diremos em conclusão que a escrita da criança começa por ser uma tentativa de

ilifate [elefante]
 pate [pato]
 patite [patito]
 pe [pé]
 sola [sol]

Fig. 7 — Susana (6;0)

representação da imagem que ela tem da palavra escrita e não uma tentativa de representação dum significado ou conteúdo referencial. Trata-se essencialmente duma actividade gráfica orientada por critérios perceptivos. A leitura é então uma nomeação «à posteriori» da escrita produzida.

Numa fase intermédia a escrita é já uma actividade representativa, ainda que o critério linguístico não controle a sua produção. Parece sim, que a escrita é guiada por um critério conceptual — é aquilo a que chamámos de hipótese quantitativa do referente; só posteriormente, se dá a emergência do critério linguístico (que começa a manifestar-se com a hipótese silábica e mais tarde com a hipótese alfabética) quando a criança começa a compreender que se podem desenhar não só as coisas ou algumas das suas propriedades, mas também a fala. O critério linguístico não se impõe no entanto de imediato pois entra em constante conflito com o critério grafo-perceptivo. O fundamental porém, é que a reflexão sobre a linguagem precede agora a produção da escrita, ainda que por vezes o critério linguístico seja abandonado para dar lugar à escrita de palavras cuja imagem visual corresponda à que a criança tem daquilo que se pode ler (caso da escrita dos monossílabos).

Uma vez o critério linguístico definitivamente instalado, começam a surgir os conflitos entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Na verdade, esta escrita corresponde a uma fase fonética, pois a criança pretende representar directamente os sons (fones) e é a partir desse momento que começam a surgir os problemas da ortografia.

Pensamos ser este o percurso geral do desenvolvimento da escrita em crianças de idade pré-escolar.

Referimos no entanto anteriormente que nos foi difícil situar cada uma das crianças numa fase ou nível evolutivo, já que, consoante o tipo de material utilizado e

consequentemente de conflito cognitivo produzido, obtínhamos respostas que poderiam reenviar para vários níveis de desenvolvimento. Em diversas situações de interacção, tivemos oportunidade de observar, que à medida que íamos questionando a criança, ela ia evoluindo nas suas respostas pois essas questões obrigavam-na a pensar, repensar, explicitar ou reformular as suas próprias conceptualizações.

Estes aspectos, não evidenciados por E. Ferreiro e A. Teberosky são de importância fulcral pois, se na própria situação experimental a criança está a evoluir e a aprender, podemos concluir que em situações deste tipo não estamos apenas a avaliar o seu desenvolvimento «espontâneo», mas antes a observar (e a contribuir para) o seu próprio processo de desenvolvimento/aprendizagem.

Como avaliar então o desenvolvimento da criança? Pensamos que se devem procurar as condições mais favoráveis e tomar as melhores respostas de cada criança como índice das suas possibilidades e do seu nível de desenvolvimento. Com efeito, se uma determinada criança nas condições de estímulo e de situação mais favoráveis consegue, por exemplo, chegar à segmentação silábica do enunciado e relacioná-lo com o texto escrito, ao passo que outra criança nas mesmas condições não o consegue fazer, então podemos com toda a certeza afirmar que a primeira se encontra mais avançada nas suas conceptualizações que a última.

Esta opção enquadra-se nas teorizações de Vigotsky (1977) sobre a «zona de desenvolvimento potencial». Este autor com efeito, distingue o «nível de desenvolvimento efectivo» (o que a criança consegue fazer sozinha) e a «zona de desenvolvimento potencial» (o que a criança consegue fazer com o auxílio dos outros e, acrescentaríamos nós, com as condições materiais mais favoráveis).

Parece-nos que esta perspectiva é mais adequada à realidade do desenvolvimento,

permitindo dar conta da grande variedade e heterogeneidade das respostas duma mesma criança perante vários materiais e ao longo duma situação de interacção com o experimentador. Assim, na nossa perspectiva, quando estamos a observar uma criança não estamos unicamente a avaliar o que «está lá» na mente da criança (as suas «conceptualizações espontâneas»), mas também aquilo que a criança elabora e constrói ao interagir connosco. Estamos não só a avaliar o seu «nível de desenvolvimento efectivo» mas também a agir sobre a sua «zona de desenvolvimento potencial».

BIBLIOGRAFIA

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1980) — *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2.ª ed., Siglo Vintiuno Editores, México.
- GRAVES, D. H. (1979) — «Let children show us how to help them to write», in *Visible Language*, vol. 13, n.º 1, pp. 1-15.
- LURIA, A. R. (1983) — «The development of written in the child» in *Psychology of Written Language, Developmental and Educational Perspectives*, Margaret Martlew (Ed.), John Wiley & Sons, pp. 237-277.
- VIGOTSKY, L. S. (1977) — «Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar» in Luria, Leontiev, Vigotsky e outros: *Psicologia e Pedagogia — I*, Editorial Estampa, Lisboa.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) — *Mind in society*, Harvard University Press.