

# Leitura da imagem e leitura da escrita

## Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar

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

O objectivo do presente trabalho é o de investigar as sucessivas conceptualizações que crianças em idade pré-escolar elaboram sobre imagem/texto e suas relações, o modo como vão operando diferenciações entre o universo gráfico icónico e o não icónico, e a forma como vão diferenciando as suas estratégias de leitura em relação a cada um destes sistemas.

### I — INTRODUÇÃO

1. É corrente a observação de que o contacto precoce com o livro, e em particular com o livro com imagem, estimula a curiosidade e o desejo de leitura na criança, enriquece o seu imaginário, cria oportunidades e momentos de um relacionamento afectivo e motivacional se podem detectar consequências positivas deste tipo de actividade. No plano cognitivo têm sido assinadas elevadas correlações entre o «conví-

vio» com estas situações e o êxito na aprendizagem da leitura. M. Clark (1978), num estudo sobre leitores precoces, concluiu que muitas crianças aprendem a ler sózinhas precisamente através do contacto com este tipo de suportes. A escrita, contextualizada pela imagem, seria assim mais facilmente apreendida enquanto portadora de uma mensagem, e esta mais facilmente antecipável por bastante predizível e específica.

Mas estes efeitos são recíprocos. Se a imagem pode ajudar à leitura do texto, também o texto poderá influenciar a leitura da imagem. Como assinalou D. Escarpit (1976), a leitura, por um adulto, do texto que acompanha a imagem tem um efeito de retorno sobre a leitura desta última. A criança retomará o livro, folheando-o novamente, recontando e reconstruindo a história que ouviu ler; a segunda leitura da imagem será certamente diferente da primeira. A aquisição de *esquemas narrativos* seria outra das contribuições da imagem para a futura leitura: imagens isoladas podem conter elementos de uma narrativa (G. Jean, 1978; D. Escarpit, 1976) e sequên-

---

(\*) Docente no I. S. P. A.

(\*\*) Docente no I. S. P. A.

cias de imagens podem introduzir a criança na dimensão sintagmática, no eixo temporal de uma história. Como afirma G. Jean (*op. cit.*), «voltar as páginas de um livro para perceber a *sequência* e como a imagem se transforma em função de um antes e de um depois» é algo de essencial para que a criança se situe no espaço-tempo do livro e da história.

Outros efeitos positivos têm sido atribuídos à leitura da imagem pela criança. Assim, para L. Lentin (1981), as trocas verbais e os comentários à imagem ajudariam a criança a passar de uma *linguagem implícita* a uma *linguagem explícita* necessária à abordagem da leitura e da escrita.

Enfim, podemos constatar que há uma grande diversidade de sugestões quanto aos efeitos benéficos que o convívio com a imagem ou com o conjunto texto/imagem têm para a aquisição da leitura e da escrita. Para alguns, o comportamento face à imagem seria mesmo comparável ao comportamento de leitura da escrita. Assim, para D. Escarpit, «o comportamento de uma criança diante da imagem é o comportamento de um leitor, ao mesmo tempo objetivo e participante, comparável ao do adulto em face do texto escrito». (*op. cit.*, p. 75). Para outros, a leitura da imagem constituiria como que uma «pré-aprendizagem» da leitura: «a leitura da imagem, fornecendo a base a partir da qual se constroem os esquemas da leitura, representa um exercício intelectual que exige um duplo esforço de análise e de síntese, preparando assim a criança para a compreensão da leitura, à qual ela conduz gradativa e suavemente; é, por isso, importante que a leitura de imagens preceda a aprendizagem da leitura». (Danset-Léger, 1978-1979, p. 116).

2. É, de facto, plausível que a criança comece, desde muito cedo, a interrogar o texto escrito a partir destas situações já que o conjunto texto/imagem está presente em

inúmeros contextos da sua vida quotidiana, nomeadamente nos livros infantis, na televisão, na publicidade, etc. Mas se o convívio frequente com as imagens facilita, sem dúvida, o acesso ao texto, não subscreveríamos, no entanto, a ideia de que a passagem da imagem para o texto seja redutível a um processo gradativo e contínuo, sem sobressaltos. Pelo contrário, pensamos que existem algumas descontinuidades que importa considerar.

Imagem e texto constituem dois sistemas de representação bem diferentes e a passagem de um para o outro implica o abandono de certas estratégias que já não se adequam, e sem o que mais se obstaculiza do que se facilita essa passagem. Para percebermos o que se passa é necessário ultrapassar a mera constatação de que há uma correlação positiva entre os hábitos de leitura da imagem e o sucesso na abordagem da escrita.

A chamada de atenção de G. Jean de que «o texto enquanto legendagem de figuras pode desempenhar um papel junto das crianças muito novas ao fazê-las tomar consciência de que as linhas negras que acompanham uma figura são coisa diferente da figura e que vai ser preciso decifrá-las»<sup>(1)</sup> parece-nos constituir um apontamento interessante e positivo no sentido em que tenta especificar quais os problemas com que a criança se depara quando se defronta com conjuntos texto/imagem, problemas esses que — como justamente faz notar o autor — são em grande parte de tipo conceptual e remetem para *tomadas de consciência* por parte da criança, sobre a especificidade de cada um daqueles sistemas simbólicos. Com efeito, Imagem e Escrita constituem dois sistemas de representação bem diferenciados e conseqüentemente exigem estratégias de leitura bastante diferentes, *o que pode não ser de imediato evidente para a criança que*

(<sup>1</sup>) G. Jean, *op. cit.*, p. 128.

*ainda não aprendeu a ler.* Ela terá de adquirir não só uma adequada compreensão das relações entre referentes reais e suas representações figuradas<sup>(2)</sup>, mas ainda — e é isso que sobretudo nos interessa neste trabalho —, estabelecer diferenciações entre representações gráfico-icônicas e representações gráfico-linguísticas, e, dentro destas últimas, compreender os mecanismos do seu funcionamento. Descobrir que a escrita representa linguagem e que esta se organiza recorrendo a um número limitado de grafemas que constituem unidades mínimas passíveis de reorganizações sequenciais que geram conjuntos significantes diferenciados, envolve um conjunto de «insights» tão complexos que seria de espantar que a criança chegasse rápida e facilmente à compreensão do funcionamento deste sistema.

3. O trabalho de E. Ferreiro e A. Teberosky (1980), dedicado ao estudo evolutivo das concepções infantis sobre a leitura e a escrita, assume particular relevância para uma análise detalhada das questões que temos vindo a enunciar<sup>(3)</sup>. Estas autoras demonstraram que as conceptualizações das crianças passam por diversas fases ou níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação inicial entre imagem/texto e desenho/escrita, passando por concepções de tipo pictográfico e ideográfico, até conceptualizações que claramente já relacionam a escrita com a linguagem oral, embora essa relação não seja, de imediato, concebida como

---

(2) Nas crianças, a compreensão de que uma figura não é uma réplica do referente mas uma representação, e que as representações icônicas são semelhantes mas não são elas próprias os objectos representados, implica uma realização cognitiva que evolui gradualmente.» (J. Downing, Che Leong, 1982, p. 7).

(3) Além do interesse global da obra em referência, assinala-se que as autoras dedicaram um capítulo específico ao problema da «leitura com imagens», nomeadamente o capítulo III, pp. 81-138.

sendo de tipo alfabético, mas antes de tipo silábico (a um grafema correspondendo uma sílaba).

Em particular no que respeita a situações de leitura com imagem, estas autoras referem a existência de 4 níveis evolutivos. Num primeiro, a que chamaram de *indiferenciação inicial entre imagem e texto*, as crianças referem-se ao texto tal como se referem aos objectos ou à representação figurada desses objectos. Num segundo nível, a que chamaram *hipótese do nome*, aparece já uma distinção clara e explícita entre imagem e texto, sendo esta distinção marcada a nível verbal pela supressão do artigo indefinido quando a criança se refere ao texto. Este é considerado como etiqueta do desenho; a escrita não se refere já ao objecto representado mas ao *nome* desse objecto. Num terceiro nível, as *propriedades objectivas do texto* passam a ser tomadas em consideração; enquanto nos níveis anteriores a descontinuidade, o tamanho, as diferenças entre letras não impunham, por si só, qualquer diferenciação na leitura, agora textos ou palavras diferentes reenviam para significados e leituras diferentes. Finalmente, num quarto nível, existe busca de *correspondência termo a termo entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras*. As primeiras correspondências efectuam-se entre segmentos gráficos e sílabas (*hipótese silábica*) e, em momentos posteriores, entre fragmentos gráficos e fones (*hipótese alfabética*).

Apesar do interesse deste trabalho, parece-nos que ele contém algumas limitações. Uma psicogénese da escrita não pode, do nosso ponto de vista, ser elaborada unicamente a partir de respostas obtidas em várias situações experimentais sem terem sido previamente definidos critérios pertinentes que possam ser indicadores de reais progressos nas conceptualizações infantis.

Para a definição destes critérios torna-se necessário partir de uma análise formal das características estruturais dos sistemas de

representação que estamos a estudar; imagem, linguagem e escrita, tentando perceber concretamente que estratégias cognitivas são utilizadas na leitura da imagem e na leitura da escrita.

## II. LEITURA DA IMAGEM E LEITURA DA ESCRITA

### 1. *Falar a escrita, falar a imagem. Relações entre a imagem, a escrita e a linguagem*

São muitas e muito significativas as diferenças entre imagem e escrita e logo entre leitura da imagem e leitura da escrita. *No entanto, antes de começarmos a destacar essas diferenças começaremos por indicar algo que é comum a ambos os sistemas ou pelo menos que os aproxima: a linguagem.*

A propósito das relações entre diversos sistemas semióticos, e a linguagem afirma Barthes, nos seus «Elementos de Semiologia»:

«(...) os objectos, as imagens, os comportamentos podem significar e, significam muitas vezes, mas nunca de uma maneira autónoma; qualquer sistema semiológico se cruza com a linguagem. A substância visual, por exemplo, confirma as suas significações fazendo-se reforçar por uma mensagem linguística (...), de tal modo que pelo menos uma parte da mensagem icónica mantém uma relação estrutural de redundância ou de substituição com o sistema da língua; (...) parece cada vez mais difícil conceber um sistema de imagens, de objectos cujos *significados* possam existir fora da linguagem: perceber o que uma substância significa é recorrer fatalmente ao corte da língua — o único sentido é o nomeado, e o mundo dos significados é na verdade o mundo da linguagem.» (1984, p. 8)

Pode ser polémica a ideia de que o único sentido é o nomeado, de qualquer modo, este excerto aponta bem para o cruzamento quase imperioso que existe entre a imagem e a linguagem: podemos bem afirmar que *a imagem solicita a palavra*. Pode falar-se sobre uma imagem, sobre um desenho e fazê-lo é de certa forma trazê-lo do universo da substância para o universo do significado. E precisamente uma das fases importantes do desenvolvimento do desenho infantil é o momento em que a criança *nomeia* o que desenhou.

De certa forma pode dizer-se que a criança que ainda não aprendeu a ler/escrever, interroga o texto escrito a partir deste mesmo esquema: a criança, e mais frequentemente o adulto com a criança, falam sobre os textos com que se deparam, textos que muitas vezes estão inseridos em conjuntos de imagens, nomeadamente nos livros infantis.

Não é por acaso que alguns investigadores sublinham a importância da troca verbal com o adulto a propósito de imagens e de conjuntos texto/imagem. J. Hébrard (1978) chamou a atenção para o facto de os leitores precoces interrogarem o texto muito antes de o saberem ler e de o fazerem de uma forma oralizada: «ils parlent l'écrit avant de savoir le lire», (p. 75) enriquecendo assim notavelmente a sua experiência de linguagem («langagière»). Este «falar» à volta do texto e da imagem incute na criança

«o hábito de abordar um texto colocando hipóteses sobre a sua significação e sobre os enunciados em que esta significação se actualiza» (J. Hébrard, 1978, p. 77)

A imagem funciona assim como um contexto que faz gerar hipóteses sobre o sentido geral do texto reduzindo «a polissemia *a priori* infinita de um texto que ainda se

não pode ler.» (p. 77) *Mas tão importante como esse contexto figurativo é a troca verbal com o adulto:*

«Se o apoio sobre a imagem é uma etapa importante neste trabalho, ele pode ser posto em paralelo com o apoio sobre uma *troca verbal aprofundada* (...)

(...) Uma conversação deste tipo é um meio eficaz para levar a criança a *ganhar o hábito de abordar um texto 'falando' as hipóteses semânticas* ('en parlant' les hypothèses sémantiques) a partir das quais ela o lerá. Se esta fala não pode ser pedagogicamente senão uma fala em voz alta, ela torna-se muito rapidamente numa atitude de linguagem ('attitude langagière') e numa atitude intelectual, numa expectativa activa que funda toda a leitura individual, isto é, toda a leitura silenciosa. A fala não é aqui restituição de um enunciado oral, mas *preparação à percepção* de um texto.» (J. Hébrard, *ou. cit.*, 79)

Este texto parece-nos extremamente importante por três ordens de razões: por chamar a atenção para o processo que denomina de «falar as hipóteses semânticas»; pelo percurso que indica quanto ao trabalho cognitivo que a criança realiza face ao texto, «trabalho» que começa pelo falar em voz alta a propósito do texto, até à leitura silenciosa; pela importância que dá à interlocução com o adulto.

Julgamos que este «falar as hipóteses semânticas» de que nos fala J. Hébrard tem algo a ver com a ideia de Barthes de que, para chegar ao significado é necessário nomear a «substância». Aliás, este percurso da substância á(s) palavra(s) constituía também um problema central nas já clássicas observações de Vigotski (1979) sobre a linguagem e o pensamento. Lembremo-nos que

este autor distingue o *sentido* e o *significado* sendo este último comum ao pensamento e à linguagem. O sentido predomina no pensamento e no discurso interior e estes são algo de sintético e condensado (tendência para a predicação, *sintaxe simplificada*). Logo é dizer que o pensamento e o discurso interior operam com a semântica e não com a fonética. São sintéticos e não lineares. Para que o pensamento se revele e «saia da sombra» ele tem de passar pelo significado e depois pelas palavras. Torna-se então discurso verbal composto por unidades discretas e sucessivas. Este processo de passagem do global e sintético para o linear é bem exemplificado pelo próprio Vigotsky:

«Ao contrário do discurso, o pensamento não é constituído por unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um rapaz descalço de camisa azul a correr pela rua abaixo, não vejo cada elemento em separado: o rapaz, a camisa, a cor desta última, a corrida do rapaz, a ausência de sapatos. Concebo tudo isto num só pensamento, mas exprimo o pensamento em palavras separadas. Um interlocutor leva por vezes vários minutos a expor um só pensamento. No seu espírito o pensamento encontra-se presente na sua globalidade num só momento, mas o discurso tem que ser desenvolvido por fases sucessivas.» (1979, p. 196)

Há uma certa analogia entre esta passagem do pensamento ao discurso verbal e a passagem da imagem ao texto. De certo modo a imagem aprende-se sinteticamente com um sentido global, ela está muito mais próxima do *sentido* substancial do que a escrita, *forma* que recorta a mensagem e lhe dá um significado que não passa pelos conteúdos ou referentes reais ou figurados mas pelo *significado* no sentido em que o entendia Saussure. Nesse sentido é pertinente

falar em «falar as hipóteses semânticas», isto é, dizer que pela interlocução com o adulto, a criança passa da apreensão global e totalizante da imagem, para um processo de *análise* que a leva a uma *mensagem linear*.

Mas se a imagem «despoleta» o discurso verbal, esse discurso permanece exterior ao objecto de que se fala. Ora não é isto que ocorre com a escrita. A escrita não é algo que normalmente solicite a fala sobre si própria, mas antes algo que pretende representar com exactidão a própria linguagem. Melhor dito, a escrita é ela própria a linguagem; ela não solicita a palavra porque ela própria é a palavra. *Pensamos que do ponto de vista cognitivo um dos momentos evolutivos importantes no processo que estamos a estudar, é aquele em que a criança deixa de falar sobre a escrita para passar a tentar dizer o que a escrita diz.*

## 2. A linguagem da imagem e a escrita enquanto linguagem

Depois de termos acentuado de que modo é que a escrita e a imagem podem ter como pólo comum a linguagem, acentuemos agora as diferenças entre ambas as linguagens: a da imagem e a da escrita.

Imagem e escrita constituem, com efeito, dois sistemas simbólicos bem diferentes, cada qual exigindo da criança «operações» cognitivas muito distintas. Para poder operar com cada um desses sistemas simbólicos são necessários diferentes graus de consciencialização quanto às respectivas estruturas e mecanismos de funcionamento, sendo que a escrita parece exigir um conhecimento explícito dos seus mecanismos de funcionamento, ao passo que a imagem não. Como afirma M. Massironi,

«É sempre muito difícil *ver* o que está por detrás de uma imagem. Enquanto a figura impõe um seu *significado* de

maneira totalizante, e todos se detêm a falar dele, resulta bastante mais difícil indagar sobre a estrutura das imagens que sustentam aquele significado.» (1982, p. 66).

Mas se a imagem é de leitura mais ou menos evidente, a escrita não o é, exigindo do leitor, para que chegue ao significado, um máximo de explicitação e clareza cognitiva quanto aos seus próprios mecanismos de geração de significado.

Começamos então por contrastar estes dois sistemas, a dois níveis: o da estrutura da mensagem e o do campo de referência.

### 2.a. Estrutura da mensagem. Linearidade da mensagem escrita

Uma das características da imagem é que a sua mensagem é produzida «na trama do espaço» (Danset-Langer, 1979-80); «Todas as mensagens possíveis estão co-presentes sobre a página (*ibid.*). Mais importante ainda, é que não existe uma «sintaxe» rigorosa na articulação dos diversos elementos da imagem. Decerto que existem regras de conjugação desses elementos (na perspectiva, por ex.), no entanto essas regras não são comparáveis às da linguagem, que se organiza num sistema de múltiplas oposições que devem ser respeitadas tanto na sua construção como na sua interpretação. Danset-Langer (*op. cit.*) contesta radicalmente a opinião de alguns estudiosos (por exemplo R. Arnheim) que afirmam possuir a imagem uma «sintaxe» própria:

«Nada, de facto, permite afirmar que a imagem não é 'sintaxicamente livre', que ela não é pobre em regularidades prescritas, que ela não é somente 'semânticamente interpretável'. É sem dúvida isso que a opção mais radicalmente à codificação linguística da informação. E, citando G. Mounin, 'é

pura literatura falar de codificação e descodificação (...) em vez de falar de elaboração e de interpretação.» (p. 864)

Não pretendemos entrar aqui nesta polémica sobre a existência ou não de uma sintaxe da imagem; importa-nos somente sublinhar que sendo a sua articulação estrutural muito mais débil que a da linguagem, isso leva a que a sua leitura seja muito mais livre e flutuante que a da escrita. Não existe nela uma *ordem*, da leitura fixa, ficando esta essencialmente dependente dos focos atencionais do sujeito. Pelo contrário, a escrita (apesar de também co-presente na página), respeita o carácter linear da linguagem oral que se desenrola no tempo. Tal como na linguagem oral, na escrita é necessário respeitar a ordem de enunciação. Como diz J. Hébrard (*op. cit.*):

Por outro lado, a sua *uni-dimensionalidade* interdita-nos que a apreendamos segundo uma ordem diferente daquela que foi produzida pelo sujeito da enunciação. Pelo contrário, numa representação figurada (por exemplo num quadro), não existe uma ordem necessária de leitura.» (p. 187)

## 2.b. *Literalidade da mensagem escrita*

Já atrás assinalámos ao falarmos de Vigotsky, a importância da passagem de um nível semântico não linear (por ex., no pensamento ou na imagem) para a linguagem, *forma* estruturada linearmente. Voltamos de novo a esse problema. É cada vez mais aceite em psicologia que a compreensão ou a produção da linguagem se apoiam fortemente em *componentes extra-linguísticas*, como sejam o *conhecimento que temos do mundo* («esquema»; estruturas semânticas/conceptuais) e *situação* (contexto em que

ocorrem os actos de linguagem). Seria vão procurarmos o sentido do que ouvimos ou lemos como se este estivesse apenas *nas* palavras ou na estrutura das frases. Isto é, seria vão procurarmos compreender a compreensão apenas atendendo ao código linguístico.

Com efeito, vários estudos têm demonstrado que tanto a compreensão da linguagem no adulto como a aquisição da linguagem na criança se apoiam em estruturas conceptuais e em variáveis de situação (contexto). M. Donaldson (1978) demonstrou que a criança muito jovem é *incapaz de dirigir a sua atenção especificamente para a linguagem enquanto forma* pois que a não consegue separar totalmente do contexto não linguístico. Quando uma criança ouve palavras que se referem a uma situação de que ela se está ao mesmo tempo a aperceber, a sua interpretação das palavras é influenciada pelas expectativas que ela projecta na situação. Em tarefas experimentais que implicavam a resolução de problemas de tipo piagetiano, verificou a existência de interpretações por parte da criança que iam além das «consignes» linguísticas do experimenter. As crianças davam primeiro um sentido à situação e só a partir dessa compreensão global davam um sentido ao que lhes fora dito. De um modo geral, a linguagem não tinha prioridade sobre as expectativas cognitivas mais gerais que a criança mobilizava em cada contexto específico.

A incapacidade da criança para atender à *forma* da linguagem foi igualmente assinalada por Luria (1984) ao pôr em evidência a tendência infantil para se centrar nos contextos referidos pela mensagem. Luria dá alguns exemplos ilustrativos de como a criança pequena tem pouca consciência das unidades constitutivas da mensagem verbal — por exemplo, à pergunta «Quantas palavras há na frase 'Naquela sala há doze cadeiras'», quase todas as crianças de 3-5 anos tenderão a responder: «doze».

Por outro lado, os estudos de Robinson e Robinson (1982) e de Olson et al. (1983) mostram que as crianças em idade pré-escolar tendem a confundir o que a frase diz (sentido literal) com o que se pretende dizer (intenção do emissor). Por exemplo, se uma criança pretende dizer «flor azul» e inadvertidamente diz apenas «flor» e um receptor escolhe uma flor encarnada em resposta à descrição do emissor, a culpa do insucesso na comunicação é normalmente atribuída ao receptor. As crianças estudadas não suspeitavam que a mensagem poderia ser ambígua ou incorrecta. Para aqueles autores, estas confusões indiciam uma certa incapacidade para distinguir entre as mensagens em si e o que o emissor pretende dizer.

O conjunto destes dados parece indicar ser necessário um certo grau de maturidade na consciência metalinguística do sujeito para que este possa destacar a frase do contexto, a forma do conteúdo, o que é dito do que se pretende dizer. A imaturidade dessa consciência metalinguística torna mais problemática a abordagem do texto escrito. É que, como dizem Olson e Torrence (op. cit.), a escrita preserva a forma e as palavras em si, ela é como que uma superfície que necessita de ser sujeita a análise, estudo e interpretação.

Na escrita para mais, falta todo o suporte não linguístico que está presente em qualquer interacção verbal. Ora, este facto faz com que o elemento *código* assumam maior importância do que aquela que tem numa situação de comunicação oral. A compreensão passa aí por uma atenção específica à mensagem tendo esta de ser analisada tal como ela se nos mostra, isto é, na sua forma literal. É óbvio que o texto escrito é passível de interpretações diversas e para mais o que dele retemos (vide estudos sobre a memória semântica) não é a sua forma literal mas antes o seu sentido geral. No entanto, esse sentido geral só é obtido após a análise da mensagem literal. Se no texto está escrito:

«Estava um esplêndido dia de sol e o calor era intenso» não poderemos ler: «Estava muito calor e havia muito sol» apesar de ser esse o sentido geral que extraímos daquela frase. Aliás só foi possível chegar a este sentido geral da frase porque a analisámos primeiro na sua literalidade. Naturalmente que a diferença fundamental entre a situação oral e escrita é a de que o tratamento que o ouvinte faz da mensagem linguística é largamente não consciente ao passo que o leitor/escritor terá de ter um controlo consciente e explícito do código que veicula a mensagem.

Ora, nas crianças que começam a abordar o texto escrito, é possível supor — a partir das evidências que atrás referimos — que há pouca consciência desta literalidade da mensagem, não só porque desconhecem a natureza e as características da escrita, mas provavelmente também por uma dificuldade mais geral de tratamento da linguagem em si. Em suma, diríamos que estas crianças estão pouco familiarizadas com uma «inteligência de tipo linear» (De Beaugrande, 1982), sendo o seu funcionamento cognitivo mais de tipo global e *semanticamente orientado*.

Estas características fazem com que, com frequência, as crianças projectem sobre a escrita não uma mensagem (ainda que antecipada ou «adivinhada»), mas antes um «esquema conceptual» qualquer que tem a ver com situações que lhes são familiares. É frequente nestes casos que a criança comece a contar uma história a propósito do texto escrito ao invés de apenas produzir um enunciado restrito. E mesmo quando a criança já percebeu que a escrita comporta mensagens mais ou menos restritas essa dificuldade em considerar a literalidade da escrita faz com que algumas crianças, ainda que após vários anos de escolarização, se deem a adivinhar o texto sem que controlem as suas hipóteses semânticas através da

necessária análise dos índices gráficos que o texto oferece.

Campos de referência — outra das diferenças fundamentais entre escrita e imagem resulta dos respectivos *campos de referência*. Ao passo que a imagem reenvia para os referentes do mundo exterior (seja ele real ou imaginário), a escrita reenvia para referentes linguísticos. Vejamos o que é específico a cada um destes campos de referência.

A imagem tem essencialmente um «estato analógico» (Danset-Langer, *op. cit.*, p. 861); ela é sempre tendencialmente figurativa. Como assinala aquela autora:

«A maior parte das imagens, consideradas no seu aspecto geral ‘assemelham-se’ àquilo que elas representam ou significam.» (pág. 861)

Ora, esta aderência ao real não existe na linguagem (seja ela oral ou escrita) e só ocorre em casos especiais como na onomatopeia. Pelo contrário, a colagem ao mundo externo está invariavelmente presente na imagem (excepção feita às «imagens impossíveis»; ilusões visuais).

Por outro lado, o *signo linguístico* é totalmente convencional e arbitrário, opondo-se por isso ao *icon* (mimético) ou ao *símbolo* (intrinsecamente motivado). O significado de um significante não se confunde com um qualquer referente, pois aquele não reenvia para objectos mas para um conceito («conceptualização de uma classe de referentes», R. Galisson e D. Coste, 1983, p. 614). Assim, pode dizer-se que «o signo icónico não é bífase» (Danset-Langer, *op. cit.*, p. 862) e pode até perguntar-se se é legítimo apelidá-lo de «signo».

Em oposição ao símbolo visual, o signo gráfico reenvia sempre para uma unidade linguística. Com efeito, de um ponto de vista formal, a escrita representa ou simboliza a linguagem e não (directamente) quais-

quer propriedades do mundo real (excepto na pictografia, que a generalidade dos autores considera como um modo de representação figural/icónico e não como um sistema de escrita).

O signo escrito é, então, um signo linguístico e, como tal, totalmente arbitrário.

Tal como na linguagem oral, a escrita serve-se de um número limitado de unidades para gerar um número ilimitado de enunciados. Estamos, portanto, no centro do problema da articulação da linguagem. Ora o que faz com que o paralelismo entre linguagem escrita e linguagem oral seja mais ou menos próximo é o modo como os diversos sistemas de escrita representam a primeira e a segunda articulação da linguagem. Enquanto nas escritas ideográficas encontramos um paralelismo entre dois códigos em que apenas um — a língua falada — é de dupla articulação e onde a escrita apenas representa a primeira, nas escritas silábicas e alfabéticas ambos os níveis (primeira e segunda articulação) estão representados.

É assim que, depois da criança compreender que a escrita reenvia para a linguagem ela terá de descobrir que aspectos da linguagem estão representados na escrita. Ao nível do eixo sintagmático, estão representados na escrita. Ao nível do eixo sintagmático, descoberta da organização linear das unidades da primeira articulação; ao nível da palavra, descoberta e capacidade de operar com uma combinatória de unidades mínimas não significativas, ou seja, capacidade de operar com a segunda articulação da linguagem. É claro que a criança que opera a este segundo nível já percebeu ou intuiu que o signo linguístico é perfeitamente arbitrário, sem qualquer relação com os conteúdos que veicula. Só aceitará trabalhar sobre o significante, decompondo-o e compondo-o, utilizando para isso as unidades elementares desprovidas de sentido que ela começa por encontrar (as vogais e as sílabas).

\*  
\*   \*  
\*

Diremos, em resumo, que a leitura da imagem e a leitura da escrita impõem à criança diferentes exigências metacognitivas e diferentes estratégias de leitura. No essencial, as descobertas da criança sobre o sistema escrito situam-se a três níveis: linearidade e literalidade da mensagem escrita; arbitrariedade do signo linguístico; combinação de unidades mínimas não significativas.

### III. ESTUDO EVOLUTIVO DAS CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS EM SITUAÇÃO DE LEITURA COM IMAGEM

#### 1. *Hipóteses*

No capítulo anterior tentámos diferenciar as características da imagem e da escrita com o objectivo de encontrar critérios pertinentes para a definição dos diversos momentos evolutivos que a criança percorre. Diferenciámos esses dois sistemas relativamente a dois aspectos fundamentais: 1) por um lado quanto à *estrutura da mensagem*; 2) por outro lado quanto aos respectivos *campos de referência*.

Quanto ao primeiro aspecto sublinhámos o carácter linear e literal da mensagem (que exige do sujeito uma *descodificação*) por oposição ao carácter não linear e não literal da imagem (que apenas exige do sujeito uma *interpretação*).

No que respeita aos campos de referência característicos de cada um desses sistemas, assinalámos que a imagem tem essencialmente um carácter figurativo/analógico, em que o icon mantém sempre uma relação de semelhança com aquilo que representa. Vimos por outro lado que a escrita reenvia para signos linguísticos onde a relação entre o signifiante e o significado é arbitrária.

Ao analisarmos as características formais do sistema alfabético constatámos que nele estava presente o princípio da dupla articula-

ção da linguagem. Assim, sugerimos que a tomada de consciência dos princípios de funcionamento subjacentes à escrita alfabética implica que a criança compreenda que tem de operar com unidades mínimas não significativas (letras e sons) ou seja, a criança tem de perceber que a escrita é uma combinação de unidades mínimas sem significado (grafemas) e que essas unidades mínimas se relacionam com unidades mínimas de enunciado oral.

Em função destes critérios faremos a hipótese genérica de que, num primeiro momento, a criança trata o texto de uma forma idêntica à imagem (não respeita o carácter linear e literal da mensagem escrita e não compreende a natureza específica do seu campo de referência) para, num segundo momento, passar a dar um tratamento propriamente linguístico à mensagem escrita.

#### 2. *Metodologia*

Com o objectivo de testar a pertinência das análises que temos vindo a enunciar, procedemos a um primeiro estudo exploratório com um grupo de 20 crianças dos 4 aos 6 anos, provenientes de vários meios sócio-culturais, frequentando todas jardins de infância.

A situação experimental envolvia a apresentação a cada criança de um cartão com um texto e uma imagem. No total foram utilizados 14 cartões. Os critérios empregues para a elaboração do material foram idênticos aos utilizados por Ferreiro e Teberosky (1980). Todas as imagens (objectos, pessoas, animais) eram, em princípio, familiares à criança, tendo sido retirados de livros infantis.

Numa das condições, a imagem era acompanhada por uma só palavra, noutra por duas palavras e noutra ainda por uma oração. Nalguns cartões o texto era altamente predictível a partir da imagem, noutros não. Esta discrepância foi introduzida para ave-

riguar quais as crianças que antecipavam em função da imagem e quais as crianças que se centravam sobretudo no texto.

Cada um dos 14 cartões era apresentado sucessivamente a cada criança, sendo-lhe perguntado se há alguma coisa para ler», solicitando-lhe que indique «onde» e incitando-a a que leia o que ali está escrito. Em seguida, pedia-se-lhe que justificasse a sua resposta e que explicasse como é que tinha conseguido ler. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e posteriormente analisadas.

### 3. Resultados e discussão

Uma primeira análise dos resultados evidenciou não ser possível uma classificação por níveis muito bem delimitados, pois as respostas obtidas apresentavam uma certa variabilidade em função do tipo de material que era apresentado e do tipo de interacção que era estabelecido com o experimentador. Em particular, pudemos constatar que todas as crianças eram capazes de ter em conta as propriedades objectivas (qualitativas e quantitativas) do texto, não sendo, por isso, possível afirmar que essa tomada em consideração possa constituir um critério definidor de um nível. Considerámos, assim, na população estudada, três tipos de respostas passíveis de serem consideradas como níveis, tendo em conta os critérios que enunciámos a partir da análise teórica anteriormente apresentada.

Numa primeira fase (a que chamámos de *leitura icónica do texto escrito*), a criança «fala sobre a escrita» ao invés de tentar dizer o que a escrita diz. Ela não compreendeu ainda o carácter linear e literal da mensagem escrita (e portanto realizar uma leitura livre e fluída, uma «interpretação» como o faz para a imagem) e, por outro lado, trata a escrita como se esta reenviasse directamente para os objectos ou suas represen-

tações figuradas e não para signos linguísticos.

Uma fase intermédia é constituída pela «*Hipótese do Nome*» na qual se pode observar um tratamento específico dado ao texto: imagem e texto já não são lidos/interpretados de forma idêntica.

É este um dos momentos evolutivos mais importantes na evolução das conceptualizações da criança, pois é nesta fase que a criança deixa de apenas «falar sobre a escrita» para passar a tentar dizer o que a escrita diz. Considerámos ainda que no interior da «hipótese do nome» coexistem respostas com um valor genético diferente: aqueles em que o nome está ainda indissociado do referente e aquelas em que o nome é já uma «palavra» (ou seja, um objecto analisável linguisticamente).

Finalmente numa terceira fase desta evolução, *a mensagem escrita passa a ser analisável linguisticamente*. A criança aceita trabalhar com unidades mínimas não significativas e começa a tentar estabelecer relações entre o texto e som. Neste momento a linguagem já não é algo de puramente exterior entre texto e som. Neste momento a linguagem «está lá» na escrita, ou seja, que a escrita é linguagem. Torna-se então possível uma leitura que é simultaneamente análise do texto e análise da linguagem e em que a reflexão sobre o texto/linguagem é prévia à tentativa de leitura. Julgamos que este comportamento reflecte um avanço notável na consciência metalinguística da criança, pois ele indicia que a linguagem se tornou já um objecto para a sua consciência.

Passaremos, em seguida, a dar exemplos de respostas características de cada uma destas fases.

#### a) *Leitura icónica do texto escrito*

Nesta fase, apesar de diferenciar ambos os suportes, a criança refere-se ao texto do mesmo modo que à imagem.

*Exemplos:*

*Silvia (6;0)*

[veleiro]

R: Um barco

P: E aonde é que está escrito barco?

R: Aqui só. (→ texto)

P: E aqui o que é que está? (→ imagem)

R: Um barco.

P: E aqui não pode estar só «barco»? (→ texto)

R: Não

P: Porquê?

R: (Silêncio)

P: Explica-me lá aonde é que diz aí «barco».

R: É aqui (→ aponta o texto globalmente)

[amendoeira]

R: Está a dizer uma árvore.

P: E o que é que está escrito?

R: Uma árvore.

P: E aonde é que está «uma»?

R: Aqui (→ aponta vagamente o texto)

P: E árvore?

R: Aqui (aponta vagamente depois mais especificamente); Este bocadinho todo é a «árvore» [amend] e este bocadinho é «uma» [doeira].

[roda]

R: Um carro. Só um carro.

P: E o que é que está escrito?

R: Um carro.

P: E onde é que está «um»?

R: «Um» está aqui nestes dois [ro]

P: E «carro»?

R: Nestes dois [da]

O que primeiro caracteriza estas respostas em contraste com as respostas que observaremos no nível seguinte, é a não supressão do artigo indefinido quando a criança se refere ao texto, embora ela nunca tenha dúvidas em apontar o texto como sendo escrita.

É ainda característico destas respostas o facto de as crianças indicarem apenas muito vagamente aonde é que o texto «diz» cada uma das palavras e só o fazerem após insistência do experimentador. Sinal de que não esboçam qualquer tentativa de relacionar a escrita com o enunciado oral é o facto de que, quando lêem, não dão qualquer entoação especial ao que dizem. É como se não houvesse diferença entre ler e dizer. Pelo contrário outras crianças quando se lhes pede para lerem, embora não fazendo qualquer correspondência entre segmentos gráficos e segmentos sonoros, fazem no entanto uma «leitura» pausada ou mesmo silabada, que são como que «marcas» do acto de leitura. Para elas, ler é algo de diferente de falar ou dizer.

Sustentámos anteriormente a ideia de que a criança começa por «falar sobre» a escrita antes de tentar dizer o que a escrita diz e que isso traduz um tipo de tratamento da escrita que se assemelha ao da imagem. Vejamos agora alguns exemplos:

*Tiago (4;9) [dois cães]*

P: O que é que está escrito aqui?

R: Dois cãezinhos.

P: Aonde é que está escrito dois cãezinhos?

R: Aqui está escrito um [dois] e aqui é escrito outro [cães]

P: E aqui o que é que está escrito? [dois]

R: Cão.

P: E aqui? [cães]

R: Cão.

De facto parece-nos que há aqui *uma interpretação da escrita em função do modo de leitura da imagem*. Perante esta figura poderíamos imaginar respostas verbais do tipo:

— «cão; cão»

— «um cão, outro cão»

— «um cão e um cão»

— «dois cãezinhos», etc.

Isto é, não há uma resposta correcta a considerar. Há apenas uma «fala» sobre a imagem. Tiago transfere este tipo de interpretação para a escrita. «Cão + Cão» pode ler-se «dois cãesinhos», pois o que importa é que (tal como numa imagem) ambos os elementos estejam representados «aqui está escrito um e aqui é escrito outro» havendo uma legítima liberdade para nomear de um modo diferente, e com uma ordem não fixa, esses elementos representados.

Outro exemplo que ilustra o que acabámos de dizer:

*Tiago (4;9) [os meninos conversam]*

P: O que é que está escrito aí?

R: Está «meninos a brincar» (...) «meninos vão para escola e caem dois».

P: Está escrito «meninos a brincar»?

R: Não. Está escrito os meninos a ir para a escola.

P: Aonde é que está escrito meninos?

R: Aqui os meninos (aponta vagamente) e a ir para a escola é aqui [conversam]

P: E «vão»? Aonde é que está escrito «vão»? Os meninos vão para a escola.

R: Tá aqui [os]

P: Então lê lá tudo.

R: «os meninos vão para a escola»

Parece-nos interessante que Tiago se refira ao texto no infinito («a ir para a escola») e leia, ou aceite ler, no presente («vão para a escola»). Isto parece traduzir a diferença entre o que está escrito e o que se pode ler, entre o que está representado e o que podemos dizer dessa representação. A utilização do infinito reenvia para uma linguagem puramente *descritiva* (o que *está lá representado na escrita*) em oposição ao uso do presente do indicativo (forma *expressiva* e *interpretativa* dos dados contidos nessa representação).

Também o facto de admitir que o verbo «vão» possa estar escrito no início do texto

revela que não tem consciência da linearidade da escrita. *Assim, as coisas podem estar escritas num lugar ou noutro independentemente da ordem de enunciação.*

Vários dos protocolos que recolhemos permitem-nos de facto recolher índices de que a criança se refere à escrita não como uma *forma*, mas antes como algo que remete — tal como a imagem — para *conteúdos*. Os casos mais nítidos são aqueles que explicitamente se referem ao texto do mesmo modo que se referem à imagem, não suprimindo o artigo quando se referem àquela.

*Exemplos:*

*Sílvia (6; 0) [o bebé está a brincar]*

P: O que é que está escrito?

R: Um bebé com uma boneca e com um livro... e bola

P: Aponta lá aonde é que está escrito.

R: Aqui é o livro, aqui nestes dois [o b]; aqui o menino [ébé] e aqui é a boneca [tá a] e aqui é a bola [brincar]

[os meninos vão à escola]

P: Aonde é que se pode ler?

R: Aqui/nestes todos (aponta globalmente o texto).

P: Como é que lêes?

R: A menina, a outra menina, o outro menino e o cão vão à escola. Não, o cão não entra, fica na rua.

P: O que é que está escrito aqui? [os].

R: A menina.

P: E aqui? [meninos]

R: A outra menina.

P: E aqui? [vão].

R: Outra menina.

P: E aqui? [à escola].

R: Está a dizer: o cão fica na rua.

A não supressão do artigo já denota por si que a criança trata a escrita do mesmo modo que a imagem; a referência a conteúdos é explícita: «A menina, a outra menina, o outro menino e o cão vão à escola.» Esta referência (descritiva) a conteúdos objectais mostra que a criança trata a mensagem linguística do mesmo modo que trata a mensagem icónica. Apesar de ter consciência de que o texto é escrito (aponta globalmente o texto como sendo para ler) ela pensa essa escrita como algo mais ou menos mágica ou misteriosamente representa os objectos que estão na figura (como se os objectos estivessem de algum modo desenhados na escrita). Pequenos fragmentos de texto que se encontram na proximidade espacial dos elementos figurados são tomados como os bocados que representam esses elementos: «Aqui é o livro o b»; «Aqui o menino ébé», etc. Há no texto um *lugar* onde o objecto está representado.

Esta ligação da escrita aos objectos está intimamente relacionada com a não compreensão do carácter puramente formal da escrita, o que leva àquilo a que chamámos de «predominância das hipóteses semânticas sobre as hipóteses lineares». Atentemos de novo no enunciado produzido por Sílvia: «A menina, a outra menina, o outro menino e o cão vão à escola. Não, o cão não entra, fica na rua.» O que aqui ocorre claramente é a  *projecção de um esquema conceptual*, uma regra que a criança conhece bem (o cão não pode entrar na escola), e não o tratamento da escrita de um ponto de vista estritamente linguístico. A criança *não* procura antecipar uma *mensagem*, produzir um enunciado que procurará fazer corresponder com os fragmentos do texto. Para além dessa falta de *intenção* existe uma impossibilidade prática em produzir essas correspondências pois o enunciado produzido é instável e flexível. Trata-se de uma interpretação fluída tal como para a imagem. Uma vez está «cão», «cão», outras vezes

está «dois cãezinhos»; uma vez está «meninos a ir para a escola», outras vezes está «meninos vão para a escola». Pelo contrário, as crianças que já buscam intencionalmente as correspondências texto/som, emitem *uma* hipótese sobre *uma mensagem* possível e se a abandonam substituem-na *claramente* por *outra* hipótese. Isto é, não deixam pairar sobre o texto duas mensagens simultâneas.

Pensamos que os exemplos que temos vindo a apresentar ao longo deste capítulo permitem deixar claro o que entendemos por «leitura icónica do texto escrito» e o que esta implica em termos de uma particular conceptualização sobre o *campo de referência* da escrita bem como sobre a *estrutura e modo de funcionamento da sua mensagem*.

Afirmamos que claramente as crianças diferenciam e discriminam texto e imagem enquanto suportes materiais distintos. No entanto o texto começa por ser para a criança essencialmente um mistério (não tanto nas suas funções mas antes no seu modo de funcionamento) que ela procurará desvendar a partir de um *esquema de leitura* que já conhece: o da imagem. Isto traduzir-se-á num modo de leitura que é *interpretativo* no sentido em que não respeita a ordem de enunciação da mensagem e ainda porque não respeita a literalidade da escrita; a propósito do texto produzem-se diversas mensagens que embora possam ser semanticamente equivalentes não têm a mesma *forma*.

Por outro lado esta criança trata a escrita como se esta reenviasse directamente para conteúdos referenciais e não para o universo da linguagem.

Neste nível podemos observar que a criança faz uma distinção clara e explícita entre imagem e texto. Assim, quando se refere à imagem ela utiliza o artigo indefinido mais o substantivo ao passo que *quando se refere ao texto ela elimina o artigo*.

*Exemplos:*

*Rui Miguel* [formiga].

P: Há aqui alguma coisa para ler?

R: Há!

P: Aonde?

R: Aqui. (→ aponta texto).

P: E o que é que se lê?

R: Mosca!

P: Mosca? Porquê?

R: Porque está aqui uma mosca (→ aponta imagem).

P: E o que é que está escrito aqui?

R: Mosca!

P: E isto o que é? (→ imagem)

R: Uma mosca.

*Tiago* [veleiro]

R: Barco. Um barco dos índios.

P: E o que é que está escrito?

R: Barco.

P: E o que é que está aqui? (→ imagem).

R: Um barco.

P: E aqui? (→ texto).

R: Está escrito barco.

*Rui Miguel* [animal].

R: rã-ã.

P: Aonde é que diz rã?

R: Aqui (aponta texto).

P: E aqui o que é? (→ imagem).

R: Uma rã.

A hipótese do nome surge como etapa importante na conceptualização sobre a escrita porque se trata do primeiro indicador de que esta começa a ser tratada de forma diferente da da imagem. O texto refere-se ao *nome* do objecto e não ao próprio objecto.

A *atitude* que o sujeito tem face ao texto já não é idêntica àquela que ele tem face à imagem. No entanto, queríamos demonstrar agora que as respostas nome por si só,

não garantem que a criança relacione necessariamente a escrita com o *enunciado oral*, podendo ainda relacioná-lo com o *referente*. Em certas respostas nome é visível que estes (nomes) estão ainda intimamente relacionados com os objectos que nomeiam, ao passo que em outras respostas nome o enunciado é tratado como unidade linguística decomponível nas suas partes.

Vejamos alguns exemplos:

*Nuno* (6; 0) [bola].

R: «Bola».

P: E não pode estar «menino»? (a figura contém uma baliza, uma criança e uma bola).

R: Mas isto aqui é pequenino (→ referindo-se ao texto) e a bola é pequenina, por isso é «bola».

Note-se que, apesar de ele dar uma «resposta nome», *a relação postulada não é a de:*

*Tamanho do enunciado oral* → *Tamanho da escrita*

mas sim

*Tamanho do referente* → *Tamanho da escrita*

O «nome» não é ainda uma realidade linguística (analisável e decomponível nos seus elementos) encontrando-se bastante intrincado na realidade do referente.

Para que a criança comece a tratar o nome como um objecto linguístico é necessário que a criança assuma as palavras como algo independente das coisas que aquelas mencionam. Ora os estudos sobre esta matéria (Piaget, 1926; I. Papandropoulou e H. Sinclair, 1974; S. Templeton e E. Spivey, 1980; S. Templeton, 1980) mostram que a criança começa por considerar (até aos 6 ou 7 anos, aproximadamente) as palavras como participando da realidade dos objec-

tos, como partes integrantes das coisas. Já Piaget, num trabalho que antecede em 50 anos as actuais investigações sobre a noção de palavra, observava que se para algumas crianças o nome é inseparável do objecto, para outras ele já é uma palavra, o que significa que a linguagem se autonomizou dos seus conteúdos referenciais.

Os estudos mais recentes sobre o noção de palavra na criança confirmam de maneira substancial estas asserções originais de Piaget. I. Papandropoulou e H. Sinclair (1974) identificam uma primeira fase (aos 4-5 anos) em que não há diferenciação entre as palavras e as coisas. As palavras são palavras porque reenviam para um objecto ou para uma acção. Assim, uma criança de 4 anos e 9 meses afirma que uma palavra «é alguma coisa de verdade»... pode ser uma cadeira ou um livro, ou um cão, etc. Outra afirma que um lápis é uma palavra «porque escreve». Quando se lhes pede que digam uma palavra comprida referem-se a um objecto grande; se se lhes pede uma palavra curta, referem-se a um objecto pequeno.

Este tipo de evolução implica de igual modo um deslocamento do mundo dos objectos (referentes físicos) para o mundo da linguagem enquanto tal (referentes linguísticos). Ora, na linha do raciocínio que vínhamos seguindo, pensamos que na fase a que Ferreiro e Teberosky chamaram de *hipótese do nome* existem sob a mesma aparência duas respostas distintas e com um valor genético diferente: 1) a das crianças para quem esse nome é de facto o *nome da coisa* (ou do objecto apresentado na imagem) e *que dela é inseparável*, tal como sugeriram Piaget e Luquet. Nestes casos (e teremos oportunidade de os analisar mais em detalhe), quando fragmentamos o texto escrito, a criança faz corresponder a cada segmento do texto, uma parte do referente; 2) a das crianças para quem o *nome* é uma *palavra*. Nestes casos a segmentação do texto escrito não dá origem a uma fragmen-

tação do referente, mas antes a uma partição do enunciado oral.

Isto revela que há já um tratamento propriamente linguístico da mensagem escrita em que o «nome» reenvia para a *palavra* — objecto linguístico decomponível em unidades menores. Naturalmente que este tipo de resposta só é possível quando a linguagem se tornou independente dos objectos, quando os nomes se separaram das coisas.

Uma das metodologias que utilizámos para analisar este problema foi a de provocar propositadamente a segmentação do texto apresentando à criança uma palavra e tapando ora as primeiras letras ex.: [~~animal~~], ora as últimas letras ex.: [anim~~al~~]. Surgiram-nos basicamente três tipos de resposta:

a) lê-se a mesma coisa em ambas as partes da palavra.

*Andreia* (5; 11) [galinha].

R: «Galo».

P: Nisto tudo está galo? [galinha].

R: É.

P: E então neste bocadinho? [gali].

R: Galo.

P: E neste bocadinho? [nha].

R: Galo.

b) a participação dá origem a que a criança indique o nome do referente global no primeiro fragmento (ex.: «animal» em [ani]) e o nome de uma das *partes do referente* no outro fragmento.

*Tiago* (4; 9). [galinha].

P: O que é que está lá escrito?

R: Galinha.

P: Lê lá outra vez.

R: Ga-liinha.

P: E só neste bocadinho, o que é que está escrito? [gali].

R: Galinha.

P: E só neste bocadinho? [nha].

R: Patas. Patas da galinha.

c) a partição do texto provoca uma partição sonora no enunciado oral.

*Nuno* (6; 0) [animal].

R: Diz «sapo».

P: E só aqui? [ani].

R: Diz «sá».

P: E aqui? [mal].

R: ... Não sei... Assim não sei.

Pensamos que entre *a)* e *b)* há diferenças importantes pois que a resposta *b)* implica uma certa consciência de que a mesma palavra não pode estar expressa por dois fragmentos gráficos diferentes. Há consciência de que a fragmentação do texto dá origem a uma *descontinuidade no significado*, porém sem que se perceba porquê ou como. Ou melhor, percebe-se que ela remete não tanto para uma discontinuidade no significado mas antes para uma *descontinuidade no referente*.

Mas a diferença decisiva está nas respostas de tipo *c)* pois que aí há a consciência de que a fragmentação do texto dá origem a uma *descontinuidade no significante* e só por via disso o significado ficará alterado ou mutilado. Estas respostas revelam que a criança está já a fazer uma *análise linguística do significante*, decompondo-o nas suas unidades elementares ou procurando-as (começando por encontrar as sílabas). *Estas crianças aceitam já trabalhar com unidades mínimas não significativas* (os sons e as letras) o que, repare-se, não acontece nem com as respostas de tipo *a)* nem com as respostas de tipo *b)*, que *sempre procuram encontrar unidades que mantenham a sua integridade semântica*. Pelo contrário, as crianças que dão respostas de tipo *c)* estão a começar a compreender — a um nível prático, entenda-se — o princípio da 2.<sup>a</sup> articulação da linguagem.

### c) *Tratamento linguístico da mensagem escrita*

O último tipo de respostas que vamos analisar remete-nos já para os níveis mais avançados da evolução conceptual sobre a linguagem escrita. A criança começa a fazer uma análise linguística do enunciado oral e do texto procurando as unidades componentes de ambos e o modo como se relacionam e correspondem.

Naturalmente que para começar a fazer essas correspondências texto/som ela terá de ser capaz de fazer *um recorte no enunciado oral*. Isto é, depois de ter percebido que a escrita reenvia para uma mensagem linguística e que esta é de natureza diferente da mensagem icónica, ela tem de *ser capaz de perceber* que esse enunciado é decomponível em segmentos menores. E percebendo isso ela terá de *ser capaz de realizar* essa segmentação.

Dois tipos de segmentação do enunciado oral surgem como importantes: ao nível da *frase*, a capacidade de *identificação* das suas diversas partes e a capacidade de *isolar* esses diferentes segmentos; ao nível da *palavra*, a capacidade de *identificar* e de *isolar* as unidades mínimas de som e relacioná-las com as correspondentes unidades gráficas. Basicamente a nossa discussão centrar-se-á ao nível da(s) palavra(s) (uma ou duas) e não a nível da frase.

Vejamos alguns exemplos:

*Ricardo* (6; 0) [roda].

R: «Ca[ro] — rro»[da].

P: Não pode ser «roda»?

R: Então diz aqui «ro-da»... Não pode! Senão também não dizia «carro»!

[bola]

R: «Me-ni... (pausa), menino!»

(tenta primeiro fazer corresponder uma letra a uma sílaba oral o que dá

como resultado uma leitura silabada («me-ni...»). Como sobra uma letra desiste desse tipo de leitura e diz globalmente «menino»).

P: Olha, e não pode ser «baliza»?

R: «Ba-li...» (Tem o mesmo comportamento que anteriormente mas depois pára e diz: «Não! Depois já não havia nome de menino.»)

P: E bola, pode ser «bola»?

R: Depois «bola» já não havia nome de menino. Só se estivesse aqui mais letras.

É notório que há uma consciência clara de que um só fragmento de texto não pode comportar vários nomes. Assim, no 1.º exemplo se está «carro» não pode estar «roda» ao mesmo tempo. No 2.º exemplo se está «menino» não pode estar também «baliza» ou «bola». Portanto exige-se uma correspondência termo a termo entre fragmentos de texto (palavras) e nomes. Mas Ricardo não se fica por esta exigência global e vai mais longe pois tenta fazer correspondências muito específicas entre partes do texto e fragmentos sonoros do nome. Note-se que a sua interpretação do texto é já bastante autónoma em relação à imagem (embora a imagem seja naturalmente o suporte dessa interpretação); mas esta por si só não basta para interpretar o texto pois que ele se apoia nos índices do texto e nas correspondências texto/som para antecipar a sua leitura. Notamo-lo quando à pergunta «não pode estar baliza?», *antes de responder* tenta fazer correspondências entre segmentos de texto e sons. Se estivesse totalmente dependente da imagem poderia logo responder afirmativamente pois que a imagem é composta por três elementos (um menino, uma baliza e uma bola) e o texto poderia reenviar de facto para qualquer um desses elementos. O comportamento de Ricardo revela que ele *aceita a possibilidade* de estar

escrito «baliza» mas que só o pode verificar *depois de analisar* o texto e suas relações com os sons.

O que encontramos em Ricardo é precisamente a conquista desta nova atitude intelectual face à linguagem: *com* a linguagem a criança começa a reflectir *sobre* a linguagem e *essa reflexão precede a tentativa de leitura do texto*. Não fora a situação social e talvez essa reflexão se processasse já a um nível totalmente interno com utilização de uma «palavra interior», preparando uma leitura silenciosa. Observa-se também este fenómeno na escrita espontânea.

As primeiras leituras que a criança faz do que ela própria escreveu, começam por ser uma justificação *à posteriori* da escrita produzida, ao passo que em momentos posteriores a reflexão sobre a linguagem *precede* o que ela irá escrever. Ao nível da reflexão metalinguística este comportamento é bastante significativo pois indica que a criança é já «capaz de tomar a palavra e as relações verbais como objectos para a sua consciência» («make the word and verbal relations an object of his consciousness», Luria, 1946, citado por J. Downing, 1984).

Voltando de novo ao caso de Ricardo, observemos quais as estratégias que ele mobiliza para proceder às correspondências texto/sons e quais os problemas que ele enfrenta na análise do enunciado oral:

[animal]

R: É «sapo».

P: E como é que lês aí «sapo»?

[an] [im] [al] [an] [im] [al]

R: «Sa-po-oo» ... «Saa-po-o».

(Tenta fazer corresponder a cada duas letras uma sílaba oral)

P: E se eu tapar este bocadinho? [ani-mal].

R: É só «sá».

P: E assim? [~~animal~~].

R: É só «sá»... é só «sá»... é só «sá».  
Não! É só «sá»...

(Apesar da sua persistência *não consegue isolar a sílaba final «po»*.)

[galinha]

R: «galinha» (tom de leitura).

P: Como é que lêes?

[ga] [li] [nh] [a]

R: «Ga-li-nha-a».

(Tentativas de correspondência 2 letras/1 sílaba oral.)

P: E só aqui neste bocadinho? [~~galinha~~].

R: Diz só «galinha»... «gali». «Gali!».

P: E aqui? [~~galinha~~].

R: É só «galinha»... «gali»... «gali-~~nha~~».  
É só «galinha». É só «gali...».

(De novo após várias tentativas não consegue isolar a última sílaba. Consegue silabar «ga-li-nha» mas depois não consegue isolar por completo a sílaba «nha».)

É notório que a conceptualização de Ricardo reenvia já para uma relação entre a escrita e o enunciado oral e mais ainda que essa relação não é apenas global mas que implica algumas *regras* de correspondência no interior de cada um desses sistemas. Daí a procura de partes de um e de outro sistema que se correspondam. Essas partes são consideradas como unidades que fazem parte de unidades mais vastas mas no entanto divisíveis: o nome e o segmento de texto.

Vejamos quais as unidades utilizadas por Ricardo:

a) ao nível oral manipula obviamente as sílabas;

b) ao nível do texto a unidade escolhida é por vezes a letra e mais frequentemente o agrupamento de duas letras.

Há portanto tentativa de correspondência entre a unidade oral escolhida (sílaba) e a unidade de texto escolhida (uma ou duas letras).

Essas correspondências têm de ser feitas em situações diversas, cada uma exigindo à criança respostas particulares. Exemplos mais frequentes:

1) O número de segmentos do texto corresponde exactamente ao número de sílabas do nome. Neste caso a correspondência realiza-se sem conflito (ex.: «ca»[ro]; «rro»[da]).

2) Mas como só raramente essa correspondência é perfeita (há letras a mais ou a menos em relação ao número de sílabas da palavra oral), surgem diversos casos:

- a) permanência da leitura silabada mas com deformação para que esta se ajuste ao texto. É o caso em que há poucas sílabas para muitas letras dando-se então um alongamento da leitura (ex. 1: «sa-po-oo»; «saa-po-oo»); ou o caso em que apesar de o nome corresponder ao texto continuam a «sobrar» letras (ex. 2: «ga-li-nha-a»);
- b) mudança das unidades em que normalmente divide o texto. Normalmente a unidade de texto que considera é o agrupamento de duas letras. Porém como o nome que supõe estar escrito («menino») tem 3 sílabas e o texto que se lhe apresenta [bola] tem apenas dois grupos de duas letras faltando assim representação para a terceira sílaba, ele opta por tomar como unidades as letras, fazendo correspondências 1 letra/1 sílaba (o que ainda assim lhe não resolve o problema...);

- c) passagem de uma leitura silabada para uma leitura global, como forma de evitar o conflito (cf. ex. 7). Trata-se de uma *desistência na análise* do enunciado, devida às dificuldades que esta apresenta.

Os êxitos e inêxitos obtidos por Ricardo na análise do enunciado oral não lhe são particulares, antes pelo contrário são comuns a todas as crianças que já chegaram a esta fase e confirmam os resultados obtidos por vários autores (I. Liberman et al., 1978; B. Bellefroid e E. Ferreiro, 1979; J. Alegria, 1985), a saber:

- 1) as sílabas e as vogais são os elementos sonoros mínimos que a criança começa por conseguir isolar, só mais tardiamente chegando à conceptualização dos fonemas;

e

- 2) as últimas sílabas são mais dificilmente isoláveis do que as primeiras.

No entanto, e para terminar os comentários sobre esta última fase, pode afirmar-se que, apesar da incapacidade prática de segmentação do enunciado oral, em termos *conceptuais* estas respostas revelam um progresso considerável em relação às que analisámos anteriormente, sendo já relativamente clara para estas crianças a relação entre o escrito e o oral.

#### IV. CONCLUSÕES

Dado o carácter exploratório deste trabalho, limitar-nos-emos a enunciar algumas considerações gerais e a formular algumas interrogações sobre o carácter do desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a leitura e a escrita, considerações essas que poderão orientar outros estudos neste domínio.

Chamaremos, em primeiro lugar, a atenção para as dificuldades de uma classificação do desenvolvimento por fases ou por níveis. Este tipo de classificação pode levar a pensar que há delimitações claras entre um nível e outro, entre uma resposta e outra. Quando utilizamos o termo «fase» ou «nível» não estamos a afirmar que a criança dê exclusivamente respostas características de *um* determinado nível evolutivo, mas antes que em cada nível há *uma hipótese conceptual dominante* que é a sua hipótese mais consistente nessa fase e que constitui para a criança um guia interno que orienta o seu pensamento sobre a leitura e a escrita<sup>(4)</sup>.

Parece-nos, no entanto, poder afirmar que o percurso geral do desenvolvimento das conceptualizações infantis se dá «de fora para dentro», ou seja, da utilização de uma linguagem puramente exterior à escrita para uma consideração da escrita em si própria e por si própria enquanto linguagem. No início, a criança dialoga com a escrita — interroga-a, interpreta-a, «fala sobre ela» (ao propor hipóteses sobre o possível conteúdo da mensagem, ou ao dialogar com o adulto sobre a escrita — «o que é que diz aqui?»).

A linguagem é, neste primeiro momento, um *instrumento* para pensar e falar sobre a escrita.

Num segundo momento, e após a criança ter compreendido que a escrita é linguagem, a fala passa a ser não só o *instrumento* mas também o *objecto* de análise.

Assim, as primeiras leituras são globais, corridas, isto é, a criança apõe um nome ou uma oração aos fragmentos gráficos sem tentar fazer correspondências específicas entre texto e som. Só posteriormente a reflexão sobre a linguagem irá preceder a leitura.

---

(4) Gostaríamos de salientar a necessidade de definir previamente os critérios de classificação das respostas. Com efeito, só a partir de uma análise formal das características do sistema escrito se pode afirmar que tal ou tal resposta têm ou não valor genético diferente.

## BIBLIOGRAFIA

- ALEGRIA, J. (1985) — «Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades» in *Infancia y Aprendizaje*, 29, pp. 79-94.
- BARTHES, R. (1953) — *Elementos de Semiología*, Edições 70, 1974, Lisboa.
- BEAUGRANDE, R. de (1982) — «Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage» in *Bulletin de Psychologie* 356, pp. 11-16.
- BELLEFROID, B., FERREIRO, E. (1979) — «La segmentation des mots chez l'enfant» in *Arch. Psychologie* XLVII, 180, pp. 1-35.
- CLARK, M. (1978) — *Young Fluent Readers*, Heinemann Educational Books, Londres.
- DANSET-LÉGER, J. (1979) — «L'enfant e les images de la littérature enfantine» in *Bulletin de Psychologie* 338, pp. 113-120.
- DONALDSON, M. (1978) — *Children's Minds*, 8.ª ed., Fontana/Collins, Glasgow.
- DOWNING, J., LEONG, C. K. (1982) — *Psychology of Reading*, MacMillan Publ., Nova Iorque.
- DOWNING, J. (1984) — «Task awareness in the development of reading skill» in Downing, J., Valtin, R. *Language Awareness and Learning To Read*, Springer-Verlag, Nova Iorque.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1980) — *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 2.ª ed., Siglo Vinteuno Editores, México.
- HEBRARD, J. (1978) — «Role du parler dans l'apprentissage de l'écrit» in Lentin, L. *Du parler au lire*, 2.ª ed., Les Editions ESF, Paris.
- LENTIN, L. (1981) — *A Criança e a Linguagem Oral. Ensinar a Falar: Como? Quando? Onde?*, Livros Horizonte, Lisboa.
- LURIA, A. R. (1974) — *Consciencia y Lenguaje*, Visor Libros, Madrid.
- MASSIRONI, M. (1982) — *Ver pelo Desenho. Aspectos Técnicos, Cognitivos, Comunicativos*, Edições 70, Lisboa.
- OLSON, D. R., TORRANCE, N. (1983) — «Learning and Cognitive Development; a Conceptual Transformation in the Early School Years» in Meadows, S. (Ed.) *Developing Thinking. Approaches to Children's Cognitive Development*, Methuen, Londres.
- PAPANDROPOULOU, I., SINCLAIR, H. (1974) — «What is a word? Experimental Study of children's ideas on grammar» in *Human Development* 17, pp. 241-258.
- PIAGET, J. (1926) — *A representação do mundo na criança*, Ed. Record, Rio de Janeiro.
- ROBINSON, E. J., ROBINSON, W. P. (1982) — «Knowing when you don't know enough: children's judgements about ambiguous information» in *Cognition* 12, pp. 267-280.
- SINCLAIR, A., PAPANDROPOULOU, I. B. (1984) — «Children's thinking about language and their acquisition of literacy» in Downing, J., Valtin, R. (Eds.) *Language Awareness and Learning To Read*, Springer-Verlag, Nova Iorque.
- TEMPLETON, S., SPIVEY, E. M. (1980) — «The concept of word in young children as a junction of level of cognitive development» in *Research in the Teaching of English*, vol. 14, n. 3, pp. 265-278.
- TEMPLETON, S. (1980) — «Young children invent words: developing concepts of word-ness» in *Reading Teacher* Jan., pp. 454-459.
- VIGOTSKY, L. S. (1978) — *Mind in Society*, Harvard University Press.

## THE EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH ON LEARNING AND INSTRUCTION (EARLI)

EARLI foi fundada para promover na Europa a investigação sobre o Ensino e a Aprendizagem. Apóia a troca e a discussão sistemática de ideias e resultados entre investigadores europeus. Encoraja igualmente o intercâmbio com investigadores não europeus. Os principais interesses da EARLI residem nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e instrução privilegiando uma abordagem microanalítica que enfatize a natureza psicológica e educacional destes processos. A investigação sobre o Ensino e a Aprendizagem visa descrever e explicar estes processos e possibilitar a melhoria da prática educacional.

### PRINCIPAIS OBJECTIVOS DA CONFERÊNCIA

A conferência proporcionará oportunidade para:

- Troca e discussão de resultados de investigações em curso, especialmente na Europa, sobre Ensino e Aprendizagem;
- Rever o «estado da arte» em relação a temas fundamentais em Ensino e Aprendizagem na Europa;
- Discutir novas orientações, abordagens, metodologias, conceitos, etc., neste domínio;
- Promover a cooperação entre investigadores.

### PRINCIPAIS TEMAS

- Aprendizagem e instrução em contextos naturais
- Factores motivacionais e emocionais na aprendizagem
- Aquisição de conhecimentos e resolução de problemas
- Desenvolvimento de conceitos e aprendizagem
- Estratégias para a aprendizagem efectiva
- Diagnóstico na aprendizagem e na instrução
- Compreensão e aprendizagem a partir de textos
- Processos cognitivos e sociais na aprendizagem com computadores
- Habilidades básicas em domínios específicos
- Processos de aprendizagem na sala de aula
- Problemas especiais da aprendizagem e instrução em minorias étnicas

### COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Dr. Heinz Mandl, Presidente (República Federal da Alemanha)

Prof. Dr. Frank Achtenhagen (República Federal da Alemanha)

Prof. Dr. Neville Bennett (Reino Unido)

Prof. Dr. Erik de Corte (Bélgica)

Prof. Dr. Jan Eric Gustafsson (Suécia)

Prof. Dr. Karl J. Klauer (República Federal da Alemanha)

Prof. Dr. Frederico Pereira (Portugal)

Prof. Dr. Clotilde Pontecorvo (Itália)

Prof. Dr. Jean Richard (França)

Prof. Dr. Pieter Span (Holanda)

### CONVIDADOS

Foram convidados 12 prestigiados cientistas no domínio do Ensino e da Aprendizagem. Os seguintes investigadores aceitaram já o convite:

Prof. Dr. H. Aebli (Suíça)

Prof. Dr. A. Lesgold (E. U. A.)

Prof. Dr. J. Prucha (Checoslováquia)

Prof. Dr. Salomon (Israel)

Prof. Dr. R. Snow (E. U. A.)

Prof. Dr. F. E. Weinert (R. F. A.)

### O PROGRAMA DA CONFERÊNCIA

#### COMPREENDERÁ

- Posters
- Comunicações
- Simpósios

A língua oficial da conferência será o inglês.

### INSCRIÇÕES

Preço de inscrição  
Membros da EARLI  
Não membros da EARLI

Até 15 de Maio de 1987

DM 70  
DM 100

depois de 15 de Maio de 1987

DM 100  
DM 130

Banco: Baden-Württembergische Bank AG,  
BLZ 64120030  
Acc. No. 1208025500

### COMO SUBMETER UMA PROPOSTA

**Posters:** Um poster é uma exposição visual de um tema. Para submeter uma proposta de *poster* envie 2 cópias de um sumário de 3 páginas (30 linhas cada página) e 2 cópias de um *abstract* de 200 palavras (para publicação). Tanto o sumário como o *abstract* devem ter em conta os seguintes aspectos: (1) objectivos, (2) enquadramento teórico, (3) métodos e técnicas, (4) dados, (5) resultados ou conclusões, (6) relevância educacional ou científica da pesquisa. O título do trabalho, o(s) autor(es), a instituição e o endereço devem aparecer escritos no canto superior esquerdo da página de cobertura. Todos os *abstracts* e sumários devem ser escritos em inglês.

**Comunicações:** uma comunicação refere-se a uma apresentação oral de um tema (20 minutos mais 10 minutos para a discussão). Para submeter uma proposta de comunicação envie 2 cópias do sumário (30 linhas cada página) e 2 cópias de um *abstract* de 200 palavras (para publicação). A forma e o conteúdo devem obedecer aos critérios referidos na rubrica «Poster».

**Simpósios:** Um simpósio deve permitir a discussão de problemas ou tópicos específicas a partir de várias perspectivas. Deve proporcionar sugestões para soluções e interpretações alternativas seja para um tema comum seja em relação a um tema complementar. Alguns simpósios já foram iniciados (veja-se abaixo). Se deseja propor um simpósio ainda não previsto, por favor sugera dois organizadores (presidente e moderador) e 4 conferencistas de diferentes países. As comunicações dos conferencistas não devem conter 20 minutos, mais 10 minutos para discussão. No fim do simpósio o moderador apresenta uma crítica já preparada (cerca de 20 minutos). A proposta deve ser enviada em 2 cópias de 1 página normalmente espaçada com um resumo temático (30 linhas) assinalando a relevância e objectivos do simpósio proposto. Por cada contribuição dos conferencistas envie um sumário de 3 páginas normalmente espaçadas com cerca de 30 linhas (em 2 cópias) e 2 cópias de um *abstract* de 200 palavras (para publicação). A forma e o conteúdo devem obedecer aos critérios referidos na rubrica «Poster».

As decisões finais sobre a aceitação das propostas serão tomadas pela Comissão Organizadora das quais dará conhecimento em Março de 1987.

### FORAM JÁ INICIADOS OS SEGUINTESSIMPÓSIOS

- Interação social e instrucional na sala de aula: Bennett (Reino Unido), Pontecorvo (Itália)
- Aprendizagem em contextos actuais: Svensson (Suécia), Janssen (Bélgica)
- Processamento de texto: Denhière (França), Simons (Holanda)
- Resolução de problemas: Raaheim (Noruega), Demitriou (Grécia)
- Aprendizagem com sistemas tutoriais: Mandl (República Federal da Alemanha), Weidenfeld (França)
- Computadores na escola — processos cognitivos e sociais: De Corte (Bélgica), Beishuizen (Holanda)
- Concepções dos alunos sobre os conteúdos das matérias: Driver (Reino Unido), Säljö (Suécia)
- Domínio do conhecimento: Rollett (Áustria), Kraak (República Federal da Alemanha)

### DATAS

A data limite para a apresentação de propostas (incluindo *abstracts* e sumários): 15 de Janeiro de 1987. Outros fora do programa podem ser enviados até Abril de 1987.

Toda a correspondência deve ser enviada para:

Prof. Dr. Heinz Mandl  
Deutsches Institut für Fernstudien  
an der Universität Tübingen  
Arbeitsbereich Lernforschung  
Bei der Fruchtschranne 6  
D-7400 Tübingen 1  
Telefone (0 70 71) 26C28-29