

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

QUE FAREI COM ESTAS LETRAS?

Evolução das conceptualizações sobre a
linguagem escrita, na leitura com imagem,
em crianças de idade pré-escolar

Teresa Alves Soares

Orientação: Prof^a. Doutora Margarida Alves Martins

Lisboa

1999

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins, a inspiração, o estímulo, o questionamento com que me acompanhou na orientação deste trabalho.

Agradeço às crianças, educadoras e directores dos jardins de infância, onde decorreu a recolha de dados e ainda à Filomena Oliveira que pela sua disponibilidade e colaboração, tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradeço também à Helena Henriques de Jesus, todo o incentivo e apoio, ao Paulo a disponibilidade e a colaboração nas revisões do texto, ao André e à Bibi, por terem despertado a minha curiosidade sobre a matéria deste estudo.

Por último, um agradecimento muito especial aos meus pais e ao Carlos, por tudo.

SUMMARY

Following the studies of E. Ferreiro and in a Vygotsky perspective, this study intends to contribute to the understanding of the activities that make the acquisition of written language easier.

The main purpose of this study is to try to understand the efficacy of the intervention, built on the interaction adult-child through a reading exercise with image, in the development of the child's conceptualizations on the alphabetic written system. These conceptualizations relate to the way children think about the relationship between the written and the verbal language and constitute an important variable factor in the acquisition of the reading abilities.

We have done an experimental study with 28 children of 5 and 6 years old, in which we have started with the following premises: children in the pre-school age, that don't know how to read, when confronted with an exercise that facilitates their reasoning about the relationships between the written and the oral language, and about the proceedings they use during the "reading" act, progress in their conceptualizations about the written language.

During the characterization of the reflexive activity of children referring to the written language, done before and after the experimental exercise, we have utilized a reading instrument with image, built with this purpose. We have gathered, at random, two groups to whom were proposed activities with different nature, with the assistance of an adult: construction of a children's puzzle and reading the words and phrases accompanied of image. The experimental intervention was conceived with material susceptible to create situations of cognitive conflict and the assistance of the adult intended to induce the child's thoughts about the relationship between written and oral language and about the proceedings of the exercise's resolution.

The results obtained confirmed our assumption, showing differences in the two groups as far as the number of individuals that showed evolution in their conceptualizations.

The proposed activities in the experimental intervention reinforce the idea of the efficacy of the adult-child interaction, structured through the real reading situations, particularly at the pre-school level, as generators of the conceptual progresses about the system of representation of what is the written language.

INDICE

INTRODUÇÃO	7
I – CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA	14
1. Conhecimentos sobre aspectos de natureza figurativa	17
2. Concepções sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral	20
2.1. Produção de escrita	20
2.2. Leitura com e sem imagem	34
3. Concepções precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura	43
II – PERSPECTIVA DE VYGOTSKY SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	45
1. O papel da mediação no desenvolvimento	47
2. Educação e desenvolvimento	56
III – OBJECTIVOS E HIPÓTESE	65
1. Objectivos	66
2. Hipóteses	67
IV – METODOLOGIA	69
1. Caracterização da amostra	70
2. Tipo de estudo	70
3. Instrumentos e procedimento	71
3.1. Fase I – Pré-teste	72
3.2. Conhecimento do nome de letras	76
3.3. Condições de inclusão no estudo	77
3.4. Fase II – Situação experimental	78
3.5. Fase III – Pós-teste	88

V – ANÁLISE DOS RESULTADOS	89
1. Categorização das respostas	90
1.1. Prancha 1	90
1.2. Prancha 2	93
1.3. Prancha 3	98
1.4. Prancha 4	100
2. Descrição dos resultados	104
2.1. Prancha 1	105
2.2. Prancha 2	107
2.3. Prancha 3	110
2.4. Prancha 4	112
2.5. Relação entre as quatro situações	114
VI – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116
CONCLUSÃO	125
Resumo	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXO I - Lista de alunos envolvidos no estudo	134
ANEXO II – Material do pré e pós-teste	136

Aos meus filhos André e Beatriz

INTRODUÇÃO

“Nos nossos dias, o debate sobre as relações entre psicologia e pedagogia está permanentemente em aberto, mas não é fácil disputar à pedagogia um dos seus temas de excelência e reivindicar a necessidade de adoptar um ponto de vista psicolinguístico e histórico-genético sobre a escrita.”

(Ferreiro, 1997, p. 73)

A aquisição da leitura é hoje entendida como uma actividade cognitiva complexa que não depende, apenas e fundamentalmente, de aptidões psicológicas e de maturação mas da compreensão das funções e das características da linguagem escrita e da natureza do acto de ler. *Se aprender a ler é compreender o que são a escrita e a leitura* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994), a actividade do pensamento da criança sobre a leitura e a escrita, deverá estar no centro do processo de domínio destas actividades.

A construção de representações adequadas, sobre as características do sistema de escrita alfabética e do acto de ler depende, das oportunidades de convívio com verdadeiras situações de leitura e escrita, com parceiros leitores, em diversos contextos, constituindo, assim, uma aquisição profundamente cultural e social.

A compreensão da natureza simbólica do sistema de escrita, sobre a qual a criança se interroga, construindo e reformulando ideias, torna a sua aquisição um processo de reflexão cognitiva logo, essencialmente, conceptual (Ferreiro, 1988).

Porém, ler implica ainda o domínio do código e o controlo dos procedimentos a adoptar perante o texto, o que torna a leitura, também uma aquisição estratégica (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993).

Assim, para aprender a ler, a criança necessita de ter oportunidades, de se apropriar de utilizações e conhecimentos específicos da linguagem escrita e, sobretudo, de poder reflectir sobre o funcionamento da escrita e da leitura.

Para poder aprender a ler a criança precisa de compreender os objectivos da leitura, o que significa apropriar-se das utilizações funcionais da leitura/escrita e possuir razões pessoais para querer aprender a ler - aquilo a que Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) chamaram a construção de um *projecto pessoal de leitor*. Precisar-se-á também de fazer algumas descobertas a propósito de aspectos essenciais da linguagem escrita e da tarefa de ler: compreender que a linguagem escrita representa a linguagem oral e, assim, ser capaz de reflectir sobre as relações entre ambas; compreender que a leitura não é uma interpretação livre, mas uma réplica exacta do está escrito exigindo, assim, uma análise da escrita; compreender que o sistema de escrita alfabética é direccional, linear e literal; compreender que estas actividades possuem uma linguagem técnica específica e um código próprio.

A aprendizagem da leitura e da escrita foi, tradicionalmente, considerada como um domínio exclusivo da aprendizagem e ensino escolares. Hoje é, geralmente aceite que as crianças reflectem sobre a leitura e a escrita, desde que se apercebem da sua existência, e experimentam estas actividades muito antes de iniciarem a sua aprendizagem formal, à semelhança do que acontece por exemplo com os conhecimentos matemáticos. Como afirmou Vygotsky (1984), a aprendizagem da criança, neste domínio, começa muito antes da aprendizagem escolar.

Desde o início da década de 80, estudos como os de Ferreiro & Teberosky (1986) e de Ferreiro (1987), de Cohen & Gilabert (1986) entre outros, puseram em evidência a criança de idade pré-escolar, como um sujeito activo desta aprendizagem que, através dos contactos com a escrita presente no seu meio sócio-familiar constrói, progressivamente, representações sobre o que são ler e escrever.

Estes e outros estudos a que faremos referência no Capítulo II, vieram mostrar que as concepções das crianças de idade pré-escolar, sobre as utilizações funcionais da leitura e da escrita, sobre os seus aspectos mais figurativos e sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral, têm um papel importante na aprendizagem da leitura. O nível de conceptualização sobre a linguagem escrita que reenvia para a forma como as crianças pensam as relações, entre linguagem escrita e linguagem oral, é uma variável importante na aquisição da leitura e da escrita e também um bom preditor dos resultados em leitura, no primeiro ano de escolaridade (Alves Martins, 1994).

Outros estudos procuraram mostrar que as capacidades das crianças de idade pré-escolar reflectirem sobre a linguagem oral (reflexão metalinguística e metafónica) têm importância no sucesso da aprendizagem da leitura (Alegria & Morais, 1989; Gombert, 1992; Mann, 1989; Tunmer, 1989, entre outros).

Aprender a ler e a escrever é um dos principais objectivos, com que as crianças se confrontam, quando iniciam a escolaridade. Todavia, no início do ensino formal, os pontos de partida das crianças, face à aquisição da leitura e da escrita são,

em geral, bem diferentes, dependendo das oportunidades que tiveram, de contactar com as suas utilizações funcionais. Nesse momento, algumas crianças fizeram já aquisições conceptuais importantes e chegam à escola para *terminar* a sua aprendizagem neste domínio, enquanto outros, têm ainda *quase tudo a aprender* (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993).

Geralmente a escola não tem em conta estas desigualdades, o que explicará em parte, o facto de alguns alunos aprenderem a ler em poucos meses, enquanto outros continuam em dificuldades, durante muito mais tempo, e muitas vezes nunca chegam a ser *bons leitores*. Com efeito, o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita constitui um dos factores determinantes do insucesso escolar.

No ensino pré-escolar, em geral, procura-se desenvolver nas crianças algumas aptidões perceptivas e motoras, consideradas necessárias ao domínio da escrita. A concepção pedagógica subjacente é a de que se devem preparar as crianças para aprender a ler e a escrever, e não para ler e escrever. Estaremos talvez perante o equívoco de que falava Vygotsky (1930/1991): ensinar a desenhar letras e a construir palavras não é ensinar, verdadeiramente, a linguagem escrita.

Já Vygotsky (1930/1991) defendia que o ensino da escrita deveria iniciar-se nos anos pré-escolares. Na nossa perspectiva não se trata de ensinar, precocemente a ler e escrever, mas de ajudar a criança a considerar a leitura e a escrita como objectos de reflexão. Vários autores têm salientado a importância de se dispensar, a todos os alunos em níveis pré-escolares, uma pedagogia conceptual: a intenção

pedagógica de criar, através do jogo e do brincar, condições favoráveis ao desenvolvimento conceptual e linguístico das crianças, como uma forma de prevenção das dificuldades de aquisição da linguagem escrita (Cohen & Gilabert, 1986; Goodman, 1987, Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, entre outros)

O presente estudo enquadra-se nesta perspectiva abordando o modo como crianças de idade pré-escolar reflectem, sobre as relações entre texto e imagem e sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Todavia pretende seguir, também, a concepção vigotskiana, segundo a qual: A mediação do adulto ocupa, um lugar central, na construção das capacidades cognitivas da criança; Todos os processos de desenvolvimento cognitivo têm uma origem interpsicológica (inter-pessoal), no contexto das situações de aprendizagem formal e informal, antes de serem reconstruídos num plano intrapsíquico (Vygotsky, 1930/1991)

Tomámos como base metodológica deste trabalho, a perspectiva de Vygotsky (1984, 1987) sobre a *colaboração* do adulto, nos processos de desenvolvimento cognitivo da criança: O adulto, mais do que ensinar, deve tornar disponíveis os instrumentos psicológicos, criando condições para a sua interiorização pela criança; A colaboração do adulto deve estimular a actividade reflexiva da criança, em torno das actividades em curso, dirigindo-se para além do que já foi alcançado, assim *desper-tando e conduzindo* processos de desenvolvimento.

Propomo-nos, então, tomar como objecto de estudo, os efeitos de uma intervenção, estruturada na interacção entre um adulto e uma criança, sobre a actividade de leitura com imagem, no desenvolvimento da compreensão da criança, das relações entre linguagem escrita e linguagem oral.

Um outro objectivo, predominantemente pedagógico, será o de perceber que tarefas se podem propor às crianças, de idade pré-escolar, que possam contribuir para facilitar a aquisição da linguagem escrita.

Assim, formulamos a seguinte hipótese:

Crianças de idade pré-escolar que não sabem ler, quando confrontadas com uma tarefa facilitadora da sua reflexão sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os procedimentos que utilizam no acto de “ler”, evoluem nas suas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

No Capítulo I deste trabalho faremos a revisão dos principais estudos que analisaram a forma como as crianças pensam sobre a linguagem escrita, antes do ensino formal. No Capítulo II abordaremos as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento psicológico e a educação. Seguidamente, nos Capítulos III, IV, V e VI apresentaremos detalhadamente, os objectivos e hipóteses, a metodologia, a análise e discussão de resultados, após o que referiremos algumas conclusões deste estudo.

CAPÍTULO I

CONCEPTUALIZAÇÕES INFANTIS SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA

Os conhecimentos das crianças, sobre a natureza da linguagem escrita, evoluem ao longo dos anos pré-escolares. A consideração da existência de uma evolução da escrita, prévia às actividades escolares, tinha já sido sublinhada por Vygotsky (1930/1991), afirmando que a única forma de compreender o desenvolvimento da escrita na criança seria conhecendo a sua *pré-história*.

As informações a que a criança tem acesso, no contexto dos usos sociais de leitura e da escrita, não permanecem inócuas; a criança interpreta-as e transforma-as de uma forma muito pessoal, construindo ideias e hipóteses que orientam as suas pesquisas, na descoberta destas actividades. Na tentativa de compreender a linguagem escrita a criança confronta-se com problemas essencialmente epistemológicos (Ferreiro, 1988, 1997), como em qualquer outro domínio do conhecimento, numa relação entre sujeito que procura conhecer e um determinado objecto do conhecimento.

Na questão de saber qual a natureza dos processos envolvidos na apropriação da escrita pela criança, pode ajudar a clarificação do conceito de sistema de escrita.

A linguagem escrita foi considerada durante muito tempo, não como uma verdadeira linguagem, mas apenas como uma simples codificação da linguagem oral (Ferreiro, 1992). O domínio da linguagem escrita concebido como a aquisição de um sistema de codificação, torna a sua aprendizagem, essencialmente, técnica; a aquisição da linguagem escrita concebida como a compreensão de um sistema de

representação, faz da sua aquisição, um processo essencialmente conceptual (Ferreiro, 1988).

As conceptualizações são as modalidades particulares que assume a actividade reflexiva da criança nos seus contactos com a linguagem escrita (Besse, 1993). Um conjunto de ideias, hipóteses e teorias transitórias que as crianças elaboram sobre os objectivos, a natureza e o funcionamento do sistema de escrita.

A questão de saber o que pensam as crianças sobre da linguagem escrita, antes de iniciarem a sua aprendizagem formal, tem interessado numerosos investigadores. Estas representações precoces, sobre a linguagem escrita, têm sido olhadas sob dois pontos de vista: o do conhecimento de aspectos mais figurativos e o dos aspectos mais conceptuais.

Os aspectos figurativos relacionam-se sobretudo com utilizações e funções da escrita e da leitura, características gerais e formais, regras convencionais, conhecimento dos nomes das letras, etc.. Os aspectos conceptuais reportam, essencialmente, à forma como as crianças pensam que se lê e escreve, o que pensam que a escrita representa, como relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral - aquilo que Ferreiro (1988) considera os aspectos verdadeiramente *construtivos* da linguagem escrita.

1. CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DE NATUREZA FIGURATIVA

Um dos primeiros trabalhos conhecidos sobre as ideias de crianças de idade pré-escolar sobre a leitura e a escrita (Reid, 1966, citado por Alves Martins, 1994) procurava, através da entrevista individual, conhecer as ideias de um grupo de doze crianças escocesas, de cinco anos de idade, sobre os objectivos e funções destas actividades.

A maioria das crianças envolvidas neste estudo tinha ideias pouco claras sobre a relação entre a leitura e a escrita e uma vaga consciência das relações entre as linguagens escrita e oral. Estes resultados, talvez devido à metodologia escolhida, são muito diferentes dos de outros trabalhos que se lhe seguiram. No entanto este estudo teve a sua importância, na medida em que abordou uma área até aí pouco estudada e atraiu a atenção dos investigadores para os problemas conceptuais que o sistema de escrita coloca às crianças (Alves Martins, 1994).

Muitos trabalhos posteriores recorreram a instrumentos e procedimentos mais diversificados, com o objectivo de averiguar em crianças de idade pré-escolar:

- A compreensão das utilizações funcionais da escrita e da leitura (Hiebert 1981, citado por Alves Martins, 1994; Downing, Ollila & Oliver, 1975, 1977, citados por Downing & Fijalkow, 1984; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994, entre outros).

- O reconhecimento de suportes de escrita e do seu conteúdo (Hiebert 1981, citado por Alves Martins, 1994; Ferreiro & Teberosky, 1986).

- O reconhecimento de actos de leitura (por exemplo, os trabalhos de Ferreiro & Teberosky, 1986).

- A compreensão das convenções da escrita (Tolchinsky & Levin, 1987; Mata, 1991; Capela Martins, 1989, citado por Alves Martins, 1994).

- O conhecimento da linguagem técnica da escrita e da leitura (Hiebert, 1981, Fijalkow, 1989, 1993, Capela Martins, 1989, citados por Alves Martins, 1994).

- Os critérios de lisibilidade (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins, 1989).

- O conhecimento dos nomes das letras (Mason, 1980, citado por Alves Martins, 1994, Mann, 1989 e outros).

Os resultados destes estudos indicam que os conhecimentos das crianças, sobre estes diversos aspectos da linguagem escrita, evoluem ao longo dos anos pré-escolares. Outros estudos, a que faremos referência mais adiante, relacionam estes conhecimentos com o sucesso na aprendizagem formal da leitura.

Foi também uma preocupação, de alguns destes autores, saber como as características do meio sócio-familiar das crianças influenciam estes conhecimentos, realizando estudos em populações de meios sócio-económicos e culturais diferentes, no que diz respeito à informação disponível sobre a linguagem escrita (por exemplo, os trabalhos de Downing, Ollila & Oliver, 1977, citados por Downing & Fijalkow, 1984; de Ferreiro & Teberosky, 1986).

À semelhança do que se verifica a propósito dos aspectos de natureza mais conceptual, encontram-se diferenças significativas nas concepções sobre aspectos essencialmente figurativos da linguagem escrita, entre crianças de grupos sócio-económicos contrastados (Ferreiro & Teberosky, 1986). As características dos meios sócio-familiares parecem marcar estas diferenças pelas actividades sociais de uso da linguagem escrita, em que se criam as condições para a criança poder reflectir sobre este objecto de conhecimento.

Em conclusão, podemos dizer que a apropriação destas características específicas da linguagem escrita é um processo *evolutivo* que depende de um conjunto de factores diversos: sociais, familiares e individuais.

2. CONCEPÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ESCRITA E LINGUAGEM ORAL

As manifestações precoces de *pseudo-leitura* e de produção de marcas gráficas foram, durante muito tempo, consideradas simplesmente como tentativas de imitação do comportamento dos adultos, e não, como actividades inerentes e fundamentais à apropriação da linguagem escrita pelas crianças (Ferreiro, 1988).

No período pré-escolar, as crianças constroem os seus próprios conceitos sobre a relação existente entre as linguagens escrita e oral. A metodologia preferencial para estudar estas conceptualizações, tem sido a de propor às crianças verdadeiras situações de escrita e de leitura, observar os seus comportamentos e recolher os seus comentários.

2.1. *Produção de escrita*

Vygotsky (1930/1991) assinalou que a única forma de compreender o desenvolvimento da escrita na criança seria através da compreensão de toda a história do desenvolvimento de signos, dessa *pré-história* da linguagem escrita.

Foi precisamente do grupo de investigação de Vygotsky que resultou um dos primeiros trabalhos realizados nesta área. Teve início na década de 20, na Rússia, e só muito mais tarde se tornou acessível à comunidade científica ocidental.

Luria (1983) conduziu vários estudos de exploração do desenvolvimento da escrita em crianças de idade pré-escolar.

A metodologia utilizada consistia em pedir às crianças que procurassem não esquecer algumas frases ditas pelo experimentador, que excediam as suas capacidades de memorização. Quando as crianças se convenciam de que não seriam capazes de recordar todas as frases, sugeria-se-lhes que as escrevessem como soubessem, de modo a poderem lembrar-se mais tarde.

Naturalmente as crianças reagiam dizendo que não sabiam como escrever. Então o experimentador ensinava-lhes algum procedimento que ajudasse a fazer o que tinha sido pedido, observando até que ponto elas se apropriavam desse procedimento, e de que forma a notação gráfica se constituía como um auxiliar para recordar a frase.

O contexto experimental é tipicamente o da *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1984, 1991): A execução da tarefa pedida encontra-se além das capacidades actuais da criança; a interferência do experimentador, num processo de assistência/colaboração, introduz novos meios de resolução da tarefa; a natureza das interações deve permitir à criança, a interiorização dessa assistência e o uso desses novos meios, mais a longo prazo, na resolução de outros problemas.

Luria (1983) observou em crianças de três e quatro anos, uma primeira fase de desenvolvimento - o nível de pré-escrita ou pré-instrumental - em que elas produziam grafismos indiferenciados, como imitação da escrita do adulto.

Este tipo de produções não tinha relação com as frases ditadas, nem se constituía como um meio auxiliar de recordação das frases.

Num nível ligeiramente mais avançado continuava a aparecer o mesmo tipo de grafismos, mas agora cada um assinalava que existia alguma coisa para lembrar. Alguma coisa no grafismo, ajudava a criança a recordar uma palavra ou uma frase, que podia até, ter pouca relação com a frase ditada pelo experimentador.

No nível de desenvolvimento seguinte, aparecia a diferenciação dos grafismos. Por exemplo, o tamanho da notação gráfica, relaciona-se com o tamanho da palavra ou da frase. A frases mais longas, estavam associados grafismos mais longos ou maiores.

Porém a grande evolução, ocorria quando a notação gráfica, começava a representar o conteúdo da frase. Os sinais usados pelas crianças que, até este momento, indicavam apenas a existência de algo, transformavam-se agora num outro tipo de sinal - um sinal-símbolo - que não só assinala, como simboliza. A notação gráfica passou a ter uma função significativa, representando a linguagem oral e não apenas as características dos referentes.

Luria (1983) considerou que a necessidade de representar o número ou a quantidade tinha um papel primordial, nesta diferenciação da função das marcas gráficas. No entanto, outros factores, como a forma ou o tamanho dos objectos referenciados nas frases ditadas, contribuíam também para o estabelecimento da função de significação do grafismo.

Neste nível apareciam também desenhos de objectos, acompanhados de marcas arbitrárias, querendo simbolizar uma acção. A criança acabava de descobrir que, para além de se poderem desenhar objectos, se podia também desenhar a fala. Esta descoberta foi considerada um importante precursor do desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças.

No domínio das concepções precoces sobre a relação entre linguagem escrita e linguagem oral, os trabalhos mais conhecidos são os de Ferreiro & Teberosky (1986), realizados nas décadas de 70 e 80. Procederam a uma investigação sistemática, no âmbito da teoria piagetiana, com crianças hispanófonas de idade pré-escolar, de meios sócio-económicos diferentes.

Estes estudos permitiram pôr em evidência vários níveis de conceptualização e de resolução das tarefas de escrita propostas, bem como importantes diferenças individuais. Privilegiando a pesquisa das representações das tarefas, este trabalho permitiu identificar alguns problemas que se colocam às crianças, na apropriação da linguagem escrita. As conceptualizações das crianças sobre o funcionamento da escrita explicam, em boa parte, os procedimentos que adoptam, quando tentam ler

ou escrever, e são indicadores das actividades organizadoras, *constitutivas* do processo de aquisição da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986).

Os dados obtidos a partir destes estudos, segundo as autoras, tornam possível falar de uma evolução psicogenética neste domínio, independente e anterior à educação formal.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1986) as crianças não apreendem a escrita de uma forma passiva. Pelo contrário: dos seus contactos, com actividades que envolvem o uso da escrita, recolhem informações que interpretam e transformam, *inventando* hipóteses próprias que orientam as suas pesquisas acerca da natureza do sistema de escrita alfabética. As autoras consideram que estas hipóteses precoces sofrem reformulações, numa sequência de níveis evolutivos de apropriação do sistema de escrita.

A situação experimental d este estudo consistiu em pedir às crianças que escrevessem como soubessem, várias palavras desconhecidas, o seu nome e uma oração. Em seguida sugeria-se-lhes que lessem o que tinham escrito, procurando obter as suas justificações, através da entrevista individual de tipo piagetiano.

A partir da análise das respostas obtidas, consideraram a existência de cinco níveis nas concepções das crianças sobre o que a escrita representa, evoluindo de uma representação de carácter semântico, até uma representação de carácter fonético (Alves Martins, 1994).

No primeiro nível, escrever é fundamentalmente produzir marcas gráficas. Desenho e letras podem compartilhar o mesmo espaço gráfico. Neste nível as crianças revelam alguma atenção a aspectos formais do texto. Tentam não repetir várias vezes o mesmo símbolo gráfico ou a mesma sequência; tendem a usar um número relativamente constante de símbolos em cada texto (3 ou 4), parecendo acreditar que 1 ou 2 símbolos são insuficientes para serem considerados como escrita. A estes critérios Ferreiro & Teberosky (1986) chamaram *hipóteses de variedade e quantidade mínima de letras*, que são o início da constituição de um critério de lisibilidade quantitativo e qualitativo, no qual a criança se apoia para decidir quais os textos que se podem ler.

Neste nível as crianças acreditam que o que a escrita representa são as propriedades quantificáveis do referente. Fazem variar o número e o tamanho das grafias, no sentido de representar o número e o tamanho de um objecto ou de um animal, ou mesmo a idade de uma pessoa - *hipótese quantitativa do referente*. Acreditam também que o que se escreve são apenas os nomes dos referentes.

Nesta fase a leitura é global, não concebendo a possibilidade de segmentação da palavra ou da frase. As propriedades atribuídas à totalidade, são as atribuídas às partes da escrita.

Progressivamente as crianças começam a tomar consciência de que a escrita está relacionada não com os objectos, mas com a linguagem oral. Uma evolução importante, neste domínio, dá-se com o aparecimento da *hipótese silábica*

que corresponde à primeira tentativa de segmentar a fala, em unidades, relacionadas com unidades do texto.

Nesta fase as crianças acreditam que cada símbolo gráfico pode representar uma unidade da linguagem oral - uma sílaba - e tenta fazer corresponder uma sílaba da palavra oral, a uma letra escrita.

Quando surge a hipótese silábica, as hipóteses de quantidade mínima e variedade das letras, podem tornar-se menos estáveis do que até aqui. Ferreiro & Teberosky (1986) sublinham que a escrita de mono e dissílabos induz um conflito entre o critério de quantidade mínima e a hipótese silábica, pois nesses casos a criança tem dúvidas se a escrita com uma ou duas letras será lisível. Nalgumas crianças a solução de compromisso encontrada para resolver este problema, é a invenção de um dissílabo - por exemplo *sol*, torna-se *so-ol* oralmente, e assim escreve-se com duas letras. Outras crianças abandonam a hipótese silábica, na escrita de monossílabos, concebendo a exceção a uma regra.

Este conflito surgia sobretudo na escrita de palavras, sendo menos frequente na escrita de orações, onde a ocorrência de uma letra isolada, parecia não constituir um problema.

Por outro lado, a aprendizagem da escrita do nome próprio ou de alguma outra palavra, em que a ordem e o número de letras são estáveis, entra em conflito com a hipótese silábica.

Estes conflitos, entre os critérios construídos pela própria criança, abrem caminho à evolução da escrita através de um nível intermediário silábico-alfabético, em que a criança tem em conta o valor sonoro de algumas letras e começa a usar mais que uma letra para representar uma sílaba.

A construção da hipótese silábica é extremamente importante na evolução da escrita pois, pela primeira vez, ela encontra uma regra que lhe permite: relacionar unidades da fala com unidades da escrita, relacionar o todo e as partes, fazer correspondências termo a termo e regular a quantidade de letras a escrever.

Finalmente a criança ascende ao nível mais elevado, quando procura analisar os fonemas e representá-los com os grafemas correspondentes, realizando uma escrita tipicamente *alfabética*. A criança compreendeu que a escrita é uma representação fonética da linguagem oral.

As publicações de Emília Ferreiro, estimularam variadas pesquisas nesta área. De Góes & Martlew (1983) levaram a cabo um estudo com crianças dos 3 aos 6 anos. Pedia-se-lhes que escrevessem o seu nome, e várias palavras ditadas, que copiassem palavras de um modelo impresso e que depois as reescrevessem sem recorrer a esse modelo. Os autores descrevem sete níveis de conceptualização da linguagem escrita, com algumas semelhanças e diferenças, relativamente aos de Ferreiro & Teberosky (1986).

Num primeiro nível, a escrita não representa objectos, nem palavras, mas consiste apenas em executar marcas gráficas. Posteriormente a evolução da representação faz-se dos objectos para as palavras.

Durante esta evolução não foi evidente, a passagem das crianças por um nível silábico, antes de descobrirem a escrita alfabética. Neste estudo foram por vezes as crianças que apresentavam níveis mais avançados que se recusaram a escrever (a recusa não foi descrita por Ferreiro & Teberosky, 1986), compreendendo que a escrita era determinada por regras que ainda não dominavam.

Outro aspecto interessante que foi descrito refere-se à situação de cópia. As crianças mais pequenas tendiam a não respeitar a direcção, a linearidade ou a ordem das letras, na cópia do modelo impresso. Estas, na recópia, não usavam a sua primeira cópia como modelo. As crianças de mais idade, copiavam a sequência correcta das letras e usavam a sua cópia, quando lhes era pedido que recopiassem.

Tolchinsky & Levin (1987) analisaram o desenvolvimento da escrita em crianças israelitas, de classe média, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Procuraram compreender esta evolução tanto no aspecto gráfico, como interpretativo (a sua relação com o significado).

Para isso utilizaram a entrevista individual, realizada a 42 crianças, solicitando duas tarefas: Desenhar e escrever alternadamente quatro frases (“*uma casa*”,

“*um menino brinca com a bola*”, “*céu*” e “*uma flor vermelha*”); depois, identificar a escrita correspondente a cada desenho.

Um outro objectivo deste estudo foi tentar elucidar a dependência da evolução da escrita, face aos sistemas de escrita a que a criança está exposta. O sistema de escrita hebraico tem algumas semelhanças gráficas gerais com o sistema alfabético latino diferindo, porém, na direcção da escrita (da direita para a esquerda) e quanto ao número de unidades gráficas das palavras (não existem palavras de uma só letra e são raras as que excedem as cinco letras).

Também os resultados deste estudo mostram que, com o aumento da idade, a escrita da criança aproxima-se da escrita convencional. As autoras reconhecem que a representação da escrita, em termos de objectos, precede a representação em termos de linguagem oral, mas obtiveram indícios de que a primeira representação, pode não ser evolutivamente inevitável. Outro dado interessante é a observação da segmentação da palavra (análoga à hipótese silábica) ocorrer, não no momento da produção escrita, mas na leitura do que foi escrito.

Besse (1989) (citado por Alves Martins, 1994) realizou um estudo cuja metodologia foi semelhante à utilizada por Ferreiro & Teberosky (1986), com crianças de língua francesa, de idade pré-escolar, também de níveis sócio-económicos contrastados.

Após terem escrito cada palavra ou frase ditada, pedia-se-lhes para dizerem o que tinham escrito e onde. Em seguida o experimentador inquiria sobre o que tinham escrito, em determinado fragmento que ele assinalava.

As respostas foram classificadas de acordo com um grelha exaustiva, construída para o efeito e que considerava o tempo de latência das respostas, os comentários das crianças, o tipo, quantidade e ordem das grafias, o assinalamento das palavras na frase, etc.. As respostas obtidas foram agrupadas em cinco grupos.

No primeiro grupo incluiu a recusa de resposta, também verificada por Alves Martins (1993). O autor não considera este grupo como um nível evolutivo, pois à semelhança do que foi encontrado por De Góes & Martlew (1983) situam-se aqui algumas crianças de níveis conceptuais avançados, conscientes de que a escrita é orientada por regras que ainda não conhecem.

Classificou as restantes respostas em quatro níveis evolutivos, de acordo com o tipo de escrita dominante: Produção escrita sem conservação do oral; ajustamento oral/escrito; análise fonética; escrita alfabética.

Estes quatro grupos correspondem a níveis conceptuais sucessivos, pelos quais podem não passar todas as crianças. Também à semelhança de De Góes & Martlew (1983), o autor não encontrou na sua amostra, crianças num nível silábico, como descrevem Ferreiro & Teberosky (1986). Para Alves Martins (1994) estas diferenças na elaboração das hipóteses conceptuais das crianças, podem ser

determinadas pelas características específicas de cada uma das línguas, espanhola e francesa.

Vários estudos realizados em Portugal (Quintas Mendes, 1985; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Mata, 1991; Alves Martins, 1993, 1994; Pereira, 1997, entre outros) referem a produção de um número importante de escritas tipicamente silábicas.

Alguns destes estudos portugueses chamam a atenção para a influência que o material apresentado no setting experimental poderá ter, no tipo de respostas conceptuais das crianças.

Alves Martins & Quintas Mendes (1987) salientam que o funcionamento cognitivo da criança, no decurso das tarefas propostas, varia não só em função do material apresentado, mas também em função dos conflitos cognitivos induzidos pela intervenção do experimentador. A avaliação transcende a mera classificação das crianças em níveis de desenvolvimento conceptual, constituindo-se numa avaliação formativa que contribui para esse mesmo desenvolvimento.

Propõem então num quadro conceptual vigotskiano “...*que os indicadores a reter para situar as crianças num determinado nível evolutivo, sejam as respostas mais avançadas que as crianças conseguem dar...*” (Alves Martins, 1994, p. 122).

Na continuidade de alguns trabalhos já referidos, Ferreiro (1988) apresenta a reformulação da primeira classificação de cinco níveis evolutivos, numa outra em que são considerados três períodos de evolução conceptual:

“O primeiro período é caracterizado pela procura de parâmetros distintivos entre marcas gráficas figurativas e não figurativas, assim como pela constituição de séries de letras como objectos substitutos e a procura de interpretação destes objectos substitutos.

O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, jogando alternativamente nos eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos.

O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina no período alfabético” (Ferreiro, 1988, p. 20)

Mais recentemente, Alves Martins (1994) procurou relacionar os conhecimentos e representações sobre os objectivos e a natureza da tarefa de ler no início da escolaridade, com a capacidade de leitura no final do primeiro ano.

Nesse estudo, analisou as conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, através de uma situação de produção de escrita que consistia no seguinte: pedir às crianças que escrevessem três nomes de animais da mesma família (*gato, gata, gatinho*), dois nomes de animais que reenviam para referentes de tamanho diferente (*formiga e cavalo*) e uma frase contendo uma acção e uma palavra pedida anteriormente (*o gato come o rato*). Depois da escrita pedia às crianças que lessem o que tinham escrito, apontando onde estava escrito. Relativamente às palavras

formiga e *cavalo*, o experimentador tapava a parte inicial de uma e a parte final de outra, pedindo à criança que lesse o que ficava à vista. As respostas obtidas foram classificadas em quatro níveis evolutivos.

No nível 1 foram consideradas as *escritas pré-silábicas*, em que não há tentativa de relacionar a linguagem escrita com a linguagem oral. A escrita é orientada por critérios grafo-perceptivos (quantidade mínima e variação da posição das letras e consideração das características dos referentes). A leitura é global, não é concebida a segmentação da palavra (as partes da escrita dizem o mesmo que a totalidade).

No nível 2, incluem-se as *escritas silábicas*, em que há a tentativa de fazer corresponder linguagem oral e escrita. A sílaba oral é representada na escrita por uma letra. Muitas crianças deste nível representam apenas os substantivos e o verbo. A leitura é silabada e, quando se tapa uma parte da palavra, tentam segmentar o enunciado oral.

No nível 3, foram classificadas as *escritas com tentativas de fonetização*. As crianças tentam analisar a linguagem oral ao nível dos fonemas e fazer as correspondências fonema/grafema, ainda que nem sempre o consigam fazer correctamente. A leitura é silabada e a segmentação da palavra geralmente é conseguida.

No nível 4 incluem-se as escritas alfabéticas. As palavras escritas conseguem-se ler, embora possam aparecer incorrecções. Na escrita da frase encontram-se todas as palavras ditadas. A leitura deixa de ser silabada e as operações de segmentação são bem conseguidas.

2.2. *Leitura com e sem imagem*

Também no sentido de perceber como a criança concebe as relações entre linguagem escrita e linguagem oral, vários investigadores utilizaram situações de leitura de palavras e frases, com e sem recurso a imagens.

Ferreiro & Teberosky (1986) procuraram conhecer as possibilidades de crianças de quatro, cinco e seis anos, decifram um texto escrito não acompanhado pela imagem, mas pelo enunciado verbal do investigador. A situação criada consistiu na escrita de uma frase diante da criança que seguidamente, era lida, assinalando o texto com o dedo. Perguntava-se depois à criança onde achava que estava escrita, uma ou outra palavra. Por exemplo, sobre a frase “*A menina come um caramelo*”, perguntava-se: “Onde escrevi *menina*? Onde escrevi *caramelo*? Onde escrevi *a*? Onde escrevi *come*?”. Alternativamente perguntava-se o que estava escrito numa parte do texto.

Uma das frases era escrita sem espaços entre as palavras. Sobre esta perguntava-se à criança se estava bem escrita. Numa outra frase, também escrita e

lida diante da criança, pedia-se que assinalasse cada palavra. Em seguida trocava-se a ordem das palavras escritas e questionava-se sobre o que estava agora escrito. Os diversos tipos de respostas encontradas correspondem a quatro níveis evolutivos.

A distribuição das respostas em cada nível, foi analisada por grupo etário, por grupo sócio-económico de origem (dois grupos) e individualmente.

Em resultado deste estudo Ferreiro & Teberosky (1986) verificaram que, durante toda a evolução, a criança não considera a escrita como uma réplica exacta do enunciado oral. Ela começa por acreditar que se escrevem apenas os nomes dos objectos e personagens, isto é, só o conteúdo referencial da mensagem e não a sua forma linguística. No nível inicial, a criança também não concebe uma separação entre as partes do enunciado e a correspondência com as partes do texto. Pode mesmo situar a frase inteira num dos fragmentos da escrita, e aos outros atribuir frases relacionadas com a primeira.

Um progresso importante na compreensão da linguagem escrita dá-se quando a criança começa a conceber que, para além dos objectos, também as relações entre eles podem ser representadas - escrevem-se então, não só os substantivos, mas também os verbos. Esta convicção parece criar as condições para a criança supor que, o que está escrito são as palavras emitidas oralmente, por uma determinada ordem, ou seja, que tudo o que se lê, está escrito.

Só a partir daqui, a criança passa a achar que também os artigos se representam na escrita. Enfim, que a ordem das palavras escritas corresponde, termo a termo, à ordem das palavras ditas (lidas).

A análise das respostas realizada por grupo etário mostra uma progressão, através dos níveis, com o aumento da idade.

Uma análise das respostas por grupo sócio-económico revela grandes diferenças entre os dois grupos. Cerca de metade das crianças de classe média dão respostas classificadas nos dois últimos níveis; metade das crianças de classe baixa dão respostas consideradas no primeiro nível evolutivo.

Relativamente à situação em que se altera a ordem das palavras da frase escrita, as concepções das crianças evoluem desde um primeiro nível em que consideram que a frase se mantém inalterada (“*Diz o mesmo*”), até ao nível mais avançado, em que deduzem o resultado da transformação operada. Entre estes dois níveis de resposta situam-se outros dois intermédios que incluem: as respostas em que as crianças pensam que a frase “*diz o mesmo*”, mas sentem a necessidade de alterar a ordem de leitura das palavras (podem começar pelo fim, ou pelo meio da frase, pois o critério da direccionalidade da leitura, ainda não é estável); as recusas em antecipar o que ficou escrito; as respostas em que as crianças consideram que a frase “*não diz o mesmo*”, mas não conseguem dizer o que resultou da transformação.

Em relação à frase, sem espaços em branco, a maioria das crianças considera que está correctamente escrita.

Também Ferreiro & Teberosky (1986) estudaram a forma como as crianças da mesma amostra, concebiam as relações entre texto e imagem. Criaram uma situação em que apresentavam sete cartões, contendo uma figura e uma palavra, e outros quatro cartões com uma imagem e uma oração.

Em alguns cartões, o texto era mais predictível que noutros. Foram introduzidas algumas discordâncias (a palavra escrita correspondia a uma parte do objecto desenhado ou o nome escrito não era a designação mais frequente, desse objecto), para averiguar quais as crianças que antecipavam em função da imagem e quais as que podiam decifrar texto.

Perguntava-se às crianças se havia alguma coisa para ler, o quê, e onde. A análise das respostas encontradas indicou a existência de quatro níveis evolutivos.

O primeiro nível corresponde à indiferenciação entre desenho e escrita. Texto e imagem são praticamente indissociáveis. Quando se pede às crianças para apontar onde se pode ler ou onde está escrito, tanto mostram o texto, como a imagem. O texto é inteiramente predictível a partir da imagem e representa aquilo que figura no desenho.

No segundo nível existe diferenciação entre escrita e imagem e a escrita representa apenas uma etiqueta verbal do desenho. Consideram que o que se escreve são os nomes dos objectos desenhados.

A supressão do artigo, quando passam da referência da imagem à referência da escrita, é considerado o primeiro indicador da distinção entre texto e imagem. Por exemplo: num cartão com o desenho de um barco, em que está escrito *veleiro* a criança quando se refere à imagem diz “*um barco*”; quando se refere ao texto diz que está escrito “*barco*”.

O terceiro nível corresponde ao início da consideração de algumas propriedades gráficas do texto. As características do texto, como o tamanho das letras e variedade das letras, permitem à criança sustentar a antecipação feita a partir da imagem.

O que está escrito continua a ser a etiqueta do desenho (continuidade na conceptualização dominante no nível anterior), mas inicia-se a consideração das propriedades formais da escrita.

Finalmente, no quarto nível, a criança centra-se principalmente no texto e revela tentativas de correspondência, termo a termo, entre fragmentos gráficos e segmentações sonoras. As primeiras correspondências fazem-se entre fragmentos silábicos do nome e segmentos gráficos do texto e, posteriormente, entre fragmentos fonémicos e gráficos.

Recorrendo a uma metodologia semelhante à que acabámos de descrever, Alves Martins & Quintas Mendes (1986) pretenderam perceber como um grupo de vinte crianças portuguesas, de idade compreendida entre os quatro e os seis anos, diferenciavam as suas estratégias de leitura, em várias situações de leitura com imagem.

Apresentaram catorze cartões com desenhos, acompanhados por uma palavra, duas palavras e uma oração.

A análise dos resultados indicou uma variabilidade das respostas em função do tipo de material apresentado e do tipo de interacção estabelecida com o experimentador, levando a crer que alguns materiais e algumas intervenções do adulto, tinham características facilitadoras do aparecimento de respostas de níveis conceptuais mais avançados.

Consideraram na população estudada a existência de três níveis, cada um deles caracterizado por uma *hipótese conceptual dominante*, orientadora da reflexão da criança, sobre a linguagem escrita.

- *Leitura icónica do texto* - Há distinção entre texto e imagem, embora sejam ambos tratados da mesma forma. É feita uma leitura interpretativa do texto, semelhante à realizada sobre a imagem. A escrita reenvia directamente para os referentes e não para a linguagem. “... a criança fala sobre a escrita ao invés de tentar dizer o que a escrita diz” (p. 55).

- *Hipótese do nome* - Observa-se um tratamento específico dado ao texto, que já não é interpretado da mesma forma que a imagem. O indicador desta diferenciação é a supressão do artigo indefinido, quando passam da referência à imagem “*uma árvore*”, para a referência ao texto “*diz aí árvore*”.

Neste nível coexistem dois tipos de resposta com valor evolutivo diferente. Nalgumas respostas o nome ainda está intimamente ligado ao referente (a escrita reflecte propriedades físicas do referente) e a escrita não é relacionada com o enunciado oral. Por exemplo: face a um cartão cujo desenho é uma galinha, uma criança diz que se lê “*galinha*”. Quando se tapa a última parte da palavra, continua a dizer que se lê “*galinha*”, mas, quando se tapa o início da palavra diz que se lê “*Patas. Patas da galinha*”. Noutras respostas surgem indicadores de que o nome já é uma palavra, analisável e segmentável. Um exemplo apresentado para este tipo de resposta é o de uma criança, que face a um cartão que tem desenhado um sapo, acompanhado da palavra “*animal*”, diz que está escrito “*sapo*”. Tapada a última parte da palavra, diz que se lê “*sa*” e quando se tapa a primeira parte, ela diz que não sabe o que fica.

- *Análise linguística da mensagem* - Há tentativas de análise linguística da fala e da escrita. As crianças apoiam-se na análise da linguagem oral para procederem à análise da escrita. Produzem segmentações da linguagem oral ao nível da frase e da palavra e procuram fazer correspondências entre enunciado oral e escrito.

Os autores entendem que a evolução das concepções infantis sobre a escrita, se faz a par de uma diferenciação das funções da linguagem oral. A criança começa por usar a linguagem oral para *pensar “e falar sobre a escrita”*. Posteriormente, “...*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.*” (Alves Martins & Quintas Mendes, 1896, p. 64)

Chauveau & Rogovas-Chauveau (1993) observaram 100 crianças de língua francesa, de seis anos de idade, no início da escolaridade. A tarefa proposta consistia na interpretação de um curto texto narrativo (*Deux petits ours jouent dans la neige*), acompanhado da ilustração. O texto, disposto abaixo da imagem, distribuía-se por duas linhas.

Foi pedido às crianças que dissessem o que estava escrito e onde, com o objectivo de perceber como coordenavam informações de origem diversa, do texto e da imagem.

Este trabalho torna-se particularmente interessante pela análise que os autores fazem, das atitudes da criança, na sua descoberta do que é a escrita, através da natureza das conceptualizações e dos procedimentos observados, na execução da tarefa de leitura.

Foram observados vinte procedimentos, e agrupados em cinco grandes categorias de resposta.

1. *A interpretação centra-se na imagem.* Frequentemente as crianças colocam a hipótese de que a escrita é uma etiqueta que serve para nomear os objectos presentes na imagem, ou então inventam uma narrativa baseada unicamente na ilustração, projectando o sentido da escrita, sem a analisar.

2. *Interpretação/segmentação do texto.* A criança toma consciência das características quantitativas da escrita (comprimento, número de segmentos separados por um espaço). Pode fazer corresponder um nome ou um verbo a cada palavra, enumerar uma série de elementos sem ligação sintáctica, pode associar uma sílaba a um fragmento do texto, ou produzir uma frase com um número de palavras próximo do número de palavras do texto.

3. *Conflito decifração/compreensão.* A criança dá agora atenção aos aspectos qualitativos da escrita: forma das palavras, letras, sílabas; reconhece palavras isoladas ou faz correspondências grafo-fonéticas. Parece haver aqui, um conflito entre decifrar e procurar o sentido do texto, como se a criança acreditasse que existem duas formas de ler: uma orientando as suas pesquisas sobre o código e outra, orientando-as na descoberta do sentido da frase.

4. *“Tornar-se um verdadeiro leitor”.* A criança torna-se um *investigador do código e do sentido*. Considera informações variadas (iconográficas e grafo-fonéticas), procedendo ao reconhecimento de palavras, à decifração e à predição semântica. Memoriza informações, relaciona elementos identificados, constrói o sentido da frase, usando a linguagem para regular a sua actividade de leitura.

5. “*Saber ler*”. A criança domina os processos envolvidos na leitura. Lê o texto rápida e silenciosamente e depois diz, o que o texto diz.

“É após ter recorrido a hipóteses, interpretações imperfeitas e provisórias que o aprendiz de leitor consegue elaborar conceptualizações apropriadas sobre ler e escrever. Resumindo, a aquisição da leitura é uma aquisição conceptual.

Mas acrescentaremos que é também uma aquisição estratégica. (...) Mesmo para compreender um enunciado curto e simples, é necessário mobilizar modos de fazer e de saber fazer, muito diversificados.” (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1993, p. 38)

3. CONCEPÇÕES PRECOSES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Como já vimos, no início do ensino formal, verificam-se diferenças significativas no que se refere aos conhecimentos sobre a linguagem escrita, entre crianças de níveis sócio-culturais diferentes. Esta discrepância parece ser determinada pela diferença de oportunidades de convívio com situações de leitura e escrita, proporcionadas pelas práticas do meio familiar.

Vários investigadores têm-se dedicado a analisar, a relação entre os conhecimentos das crianças antes do ensino formal e o sucesso na aprendizagem escolar da leitura.

O conhecimento de alguns aspectos de natureza mais figurativa da escrita, (o conhecimento das utilizações funcionais, da linguagem técnica, dos nomes das letras), são bons preditores da aprendizagem escolar da leitura, como mostram vários estudos longitudinais e correlacionais, por exemplo os de Wells, 1981, 1985, de Ehri, 1985 (citados por Alves Martins, 1994), os de Mann, 1989, de Fijalkow, 1993 e os de Alves Martins, 1994.

A capacidade da criança reflectir sobre os aspectos formais de linguagem e sobre as relações entre linguagem oral e escrita, têm um papel importante na aquisição da leitura, sendo bons preditores da sua aprendizagem escolar, como mostram os estudos de Ferreiro & Gomez Palácio (1988) e mais recentemente os de Alves Martins (1994).

A investigação no domínio das conceptualizações infantis sobre a escrita tem-se orientado também, para a compreensão dos processos facilitadores da descoberta e aprendizagem da linguagem escrita, em crianças de idade pré-escolar. Alguns estudos experimentais têm reflectido essa preocupação, quer utilizando materiais e actividades potencialmente facilitadores, recorrendo à interacção grupal ou em pares (Teberosky, 1987; Mata, 1991; Silva, 1994; Pereira, 1997, entre outros), quer recorrendo ao *diálogo metacognitivo* adulto-criança (Rogovas-Chauveau & Chauveau, 1993).

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA DE VYGOTSKY SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A ideia da natureza histórico-social do psiquismo humano expressa nos escritos de Vygotsky conserva hoje, mais de 60 anos após a sua morte, toda a actualidade, oferecendo novos desafios e novas perspectivas para a psicologia e para a educação. O impacto do pensamento de Vygotsky está bem visível nas numerosas publicações actuais, na linha da sua teoria, quer sobre implicações teóricas e metodológicas, quer sobre implicações educacionais.

“Lev S. Vygotsky foi um homem do seu país e do seu tempo” (Rosa & Montero, 1996, p. 57). Empenhado na procura de respostas para os sérios problemas da sociedade russa da época, conhecedor dos princípios de Marx e Engels, a quem recorre frequentemente para enriquecer as suas ideias, foi fortemente influenciado pela ideologia do materialismo dialético. Introduziu na investigação em Psicologia a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano, assim como a importância do colectivo, no individual. Como as estruturas sociais, também as estruturas psicológicas têm, para Vygotsky, raízes históricas e culturais.

Na tentativa de explicar como se formam e desenvolvem as funções psicológicas superiores, ao longo da vida dos indivíduos (ontogénese), Vygotsky (1991) salienta a necessidade de ter em conta a história geral do desenvolvimento humano, recorrendo frequentemente à elaboração de hipóteses sobre a aquisição das características especificamente humanas, ao longo da evolução histórica da humanidade.

1. O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO

O processo de apropriação pela criança, de acções especificamente humanas tem, como propriedade principal, a de se fazer na comunicação (Leontiev, 1978). Ou como afirma Vygotsky, “*Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos*” (Vygotsky, 1991, p. 64).

Tomando consciência desta determinação histórico-social do psiquismo humano, Vygotsky efectuou a crítica teórica das concepções naturalistas biológicas do ser humano, opondo-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural (Leontiev, 1978).

Esta abordagem do desenvolvimento comportou, inevitavelmente, a procura de uma nova metodologia na investigação em psicologia (Vygotsky, 1930/1991), mais especificamente na análise do desenvolvimento das funções psicológicas superioresⁱ - hoje correntemente referido como desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky (1930/1991) salienta a importância de se efectuar:

- uma *análise dinâmica* privilegiando a análise de processos relativamente à análise de objectos; estudar não só o final, mas também a estrutura específica;

ⁱ Retomaremos mais adiante esta questão.

- uma análise explicativa em alternativa à análise meramente descritiva;
- uma análise histórica dos comportamentos que deve constituir a base do estudo teórico. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (Vygotsky, 1991, p. 74). “... *um comportamento só pode ser entendido como a história do comportamento*” (Blonsky citado por Vygotsky, *ibid*).

Leontiev (1978), um dos seus mais importantes colaboradores, considera que Vygotsky tomou como base das suas pesquisas duas hipóteses centrais: as funções psicológicas humanas formam-se a partir das relações entre o indivíduo e a realidade que são sempre processos mediados; os processos psíquicos internos (atenção, memória, vontade, pensamento verbal, formação de conceitos, linguagem escrita) são formados a partir de actividades inicialmente exteriores “interpsicológicas” no contexto de relações sociais, interindividuais.

Estas considerações remetem-nos para dois conceitos, centrais e interdependentes, na Teoria de Vygotsky: **mediação** e **interiorização**.

O conceito mais geral de actividade humana na obra de Vygotsky é um conceito de actividade indirecta, mediada. A intervenção humana no ambiente é sempre mediada pelo uso de instrumentos especificamente humanos – os instrumentos (tecnológicos) e os signos - que acumulam a experiência histórica, nascem e transformam-se no decurso das interacções sociais: “... *a analogia básica entre*

signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza.”
(Vygotsky,1991,p. 61).

Mas estes dois produtos do desenvolvimento humano orientam o comportamento do homem de formas diferentes. Os instrumentos possibilitam a intervenção na natureza, são orientados “externamente”, enquanto que os sistemas de signos são orientados “internamente”, possibilitando ao indivíduo o controlo do seu próprio comportamento e do comportamento dos outros. Vygotsky esclarece o papel mediador do signo na actividade psíquica:

“ A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da actividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.” (Vygotsky, 1991, p.60)

O sistema de signos, considerado nuclear no desenvolvimento humano, é a linguagem verbal que generaliza e fixa na palavra, sob a forma de conceitos, a riqueza do saber acumulado pela humanidade (Leontiev, 1978).

“Os instrumentos psicológicos (signos) são elaborações artificiais; eles são sociais por natureza e não orgânicos ou individuais ...” (Vygotsky, in Schneuwly 1987, p. 8). A mediação dos processos psicológicos aparece sempre a partir da

apropriação por um indivíduo das formas e usos sociais, interindividuais, destes sistemas de signos.

Vygotsky salienta alguns destes instrumentos psicológicos: a linguagem verbal, as formas de contagem e cálculo, as mnemónicas, a escrita, os mapas, as obras de arte, etc..

Sendo no contexto do uso social destes sistemas semióticos complexos que se torna possível a mudança fundamental de todas as operações psicológicas, então o principal mecanismo de desenvolvimento psíquico concebido por Vygotsky é o processo de apropriação das diferentes formas sociais de actividade, historicamente construídas, fixadas nos instrumentos materiais e nos sistemas de signos (Leontiev, 1978).

Vygotsky admitiu que os processos apropriados sob a sua forma exterior, ou seja, no contexto das relações interpessoais, se transformavam posteriormente em processos internos, intrapsíquicos. À reconstrução interna de uma operação externa, que ocorre necessariamente no desenvolvimento do indivíduo, chamou **interiorização**.

Considera um bom exemplo de como a criança interioriza a sua experiência pessoal, o desenvolvimento do gesto de apontar (Vygotsky, 1930/1991) que, na sua forma inicial, é apenas uma tentativa da criança agarrar um objecto que não está ao seu alcance. É o significado dado, pelas pessoas que rodeiam a criança, que altera a

função daquele movimento: progressivamente a criança vai estabelecendo uma relação entre o seu movimento e o comportamento dos outros; o movimento inicialmente dirigido ao objecto (agarrar), torna-se um movimento dirigido para os outros (apontar).

Os signos são mediadores da cognição. Mas, para isso, é necessário que a criança se aproprie deles, através de um processo de interacção social. A partir dos estudos sobre o papel mediador dos signos e do processo de interiorização, Vygotsky formula a lei fundamental do desenvolvimento cultural:

“Todas as funções aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro, no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois no interior da criança (intrapsicológico).”
(Vygotsky, 1991, p. 64)

Encontramos alguma semelhança entre as mudanças que ocorrem na operação acima referida (apontar) e o desenvolvimento da linguagem oral. Ao operar com as palavras que antes eram apenas propriedades dos objectos, a criança descobre nelas a sua função significativa (Vygotsky, 1934/1987). A fala é o comportamento de uso de signos mais importante no desenvolvimento da criança. Ela surge primeiro num nível social, no contexto da comunicação com as pessoas que a rodeiam e só depois aparece num nível individual, “no interior da criança”.

Schneuwly (1994) explica este processo através da análise de uma situação comum: a criança que procura um brinquedo, pedindo ajuda ao pai. O pai vai-lhe

colocando uma série de questões sobre a possível localização do brinquedo: “ Onde o viste pela última vez?” A criança sozinha não consegue lembrar-se. Então o pai continua a pôr-lhe questões, referindo-se à possível localização do objecto: “ Viste-o no quarto? ... No carro?” etc... Este uso da linguagem, sob a forma de questões, permite que a criança explore, activa e voluntariamente, a sua memória. Mas é alguém, exterior à criança, usando um sistema semiótico elaborado - o questionamento - que a ajuda a explorar a sua memória. A um dado momento esta ajuda (questionar para relembrar), uma capacidade externa à criança, presente no relacionamento entre as pessoas, vai sendo interiorizada e torna-se uma capacidade interna da criança.

A criança torna-se capaz de usar um procedimento sistemático de exploração da sua própria memória; o questionamento torna-se linguagem interna. Esta nova função permite substituir ao nível individual, uma função anteriormente social.

Assim, a linguagem desenvolve-se inicialmente como forma de comunicação, tornando-se um instrumento privilegiado para agir sobre os outros; progressivamente diferencia-se através da sua função comunicativa e egocêntrica, em linguagem interior (Vygotsky, 1934/1987), passando a ter para a criança, um papel fundamental na organização e na regulação do seu comportamento. Estas estruturas da linguagem verbal interiorizadas pela criança, tornam-se estruturas básicas do seu pensamento. Como analisa Schneuwly (1987), a linguagem interior

diferencia-se a partir da linguagem oral e torna-se uma função autónoma da linguagem, com funcionamento e estrutura próprias - o pensamento verbal.

Na concepção vigotskiana, a apropriação da linguagem constitui uma condição fundamental para o desenvolvimento do **pensamento**. Para enquadrar as suas perspectivas sobre as relações entre linguagem e pensamento, Vygotsky (1934/1987) recorre à discussão dos resultados de pesquisas de vários autores seus contemporâneos, sobre o comportamento de crianças e de símios antropóides, e às suas próprias observações de crianças muito pequenas, para a elaboração de hipóteses nos domínios filogenético e ontogenético.

Concebe o pensamento e a linguagem verbal como dois processos com origens diferentes no desenvolvimento individual, seguindo inicialmente duas linhas evolutivas distintas, que a dado momento se encontram, e aí “...o pensamento torna-se verbal e a fala racional.” (Vygotsky, 1987, p. 38)

Reconhece assim uma fase *pré-linguística* no desenvolvimento do pensamento e uma fase *pré-intelectual* no desenvolvimento da linguagem.

Os processos de pensamento, na criança, sendo um produto da sua experiência pessoal, formam-se em interdependência com a acção que exercem nela os fenómenos histórico-sociais - especialmente os fenómenos verbais. Resumindo as suas pesquisas sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky postula:

“...o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos básicos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.(...) O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.”
(Vygotsky, 1987, p. 44)

Importa evidenciar aqui o papel relevante dado à actividade da criança, na evolução dos seus processos psicológicos, que transparece da análise do processo de interiorização da linguagem. Pelo uso e interiorização da linguagem, a criança torna-se capaz de planear e regular a sua própria actividade. Esse processo é desencadeado pelas acções da própria criança, no seu ambiente, que desencadeiam e transformam os seus processos psicológicos (Vygotsky, 1934/1987). Em todas as suas obras, o objecto dos seus estudos são indivíduos socialmente envolvidos e activos e as funções psicológicas que emergem dessa actividade.

Faremos aqui uma referência breve aos aspectos mais formais do conceito vigotskiano de desenvolvimento.

Formalmente o desenvolvimento psicológico caracteriza-se por transformações periódicas desiguais das funções psicológicas, em que a transformação qualitativa ou reorganização dessas funções acontece sob a forma de mudanças convulsivas ou revolucionárias (Vigotsky, 1930/1991), em oposição às concepções que encaram o desenvolvimento como um processo linear e directo, resultante da acumulação gradual de transformações isoladas.

Cada nova função psicológica superior não é simplesmente a continuação de outra. O surgimento das novas funções modifica fundamentalmente todas as outras, contribuindo para o seu desenvolvimento geral, como acontece por exemplo, quando a criança aprende a escrever. A este propósito diz-nos Vygotsky:

“... este processo activa uma fase de desenvolvimento dos processos psico-intelectuais inteiramente nova e muito complexa, em que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psico-intelectuais da criança;” (1984, p. 116)

O desenvolvimento faz-se então por revolução e *auto-propulsão*, conduzido por uma *“luta de opostos”* entre interior e exterior (Schneuwly, 1994), operando a reorganização/diferenciação das funções psicológicas existentes, em novas funções mais diferenciadas.

Em suma, na reflexão vigotskiana, o curso do desenvolvimento é visto como um processo que vai do interpessoal para o individual. Se todos os processos de desenvolvimento de capacidades têm primeiramente lugar, em processos de interacção social, compreende-se claramente a atenção que Vygotsky dispensou às questões da educação. Jerome Bruner em 1961, na sua introdução à tradução inglesa de *“Linguagem e pensamento”*, fez coincidir a concepção de Vygotsky sobre o desenvolvimento, com uma verdadeira teoria da educação.

2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Como já vimos, a reorganização e diferenciação dos processos psíquicos, a construção de novas capacidades, é interpretada como o resultado da apropriação da experiência humana, tornada acessível à criança no contexto da comunicação entre criança e adulto, presente desde o nascimento (Vygotsky, 1930/1991). Assim, a construção das capacidades humanas efectua-se primeiramente num plano interpsicológico, em que a educação (informal e formal) desempenha um papel primordial. A forma mais sistematizada desta interacção social - a relação entre um adulto e uma criança - é o processo de ensino-aprendizagem.

Moll (1996) sublinha um aspecto da perspectiva de Vygotsky que consideramos particularmente interessante: a capacidade de ensinar e de se beneficiar da instrução são atributos fundamentais e específicos dos seres humanos.

Como afirmámos no início, Vygotsky, por razões relacionadas com os problemas sociais da sua época e do seu país, deu grande relevância à educação formal e à análise dos problemas do ensino. Na sua teoria deu à pedagogia um papel central nos processos de desenvolvimento, enfatizando a relação entre o pensamento e a organização social da educação (Moll, 1996), contribuindo, simultaneamente, com uma abordagem desenvolvimentista no estudo das aprendizagens escolares.

As suas discussões sobre as características e a importância dos conteúdos das disciplinas formais, no posterior desenvolvimento da criança, mantêm ainda grande

actualidade. É hoje uma preocupação relevante saber como preparar melhor os jovens para a *sociedade do próximo milénio* e, nesse sentido, determinar quais as aprendizagens fundamentais: Que planos de estudos? Qual o peso a atribuir a cada disciplina? (Cardinet & Laveault, 1996).

A análise da relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico da criança, constituiu o ponto de partida para a formulação do que é, provavelmente, o conceito mais influente das ideias vigotskianas - a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Vygotsky preconiza uma redefinição completa das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, relativamente às concepções presentes na literatura que considerou reduzirem-se a três grandes posições teóricas (Vygotsky, 1984, 1991):

A primeira (em referência à teoria de Piaget ⁱⁱ) pressupõe a independência dos processos de ensino e aprendizagem. “*O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. (...) o processo educacional pode apenas limitar-se a seguir a formação mental*” (Vygotsky, 1984, p.105,107).

A segunda (em referência à posição “behaviorista” de James) considera que “*aprendizagem é desenvolvimento*” (p.106). A coincidência dos dois processos é, um

ⁱⁱ Ao longo das suas obras mais conhecidas, Vygotsky entrega-se a um “diálogo” com Piaget comentando a sua obra, de que só conheceu uma parte, e contrapondo as suas ideias.

dos princípios fundamentais desta perspectiva (Vygotsky, 1984). “...*existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, de modo que a cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa do desenvolvimento*” (p. 107).

A terceira posição teórica (em referência a Koffka no contexto das teorias da Gestalt) “...*consiste numa ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança* (p. 107). Afirmam que “*o efeito da aprendizagem nunca é específico*” (p. 109); de um avanço no campo da aprendizagem, resulta um avanço muito maior no campo do desenvolvimento.

Vygotsky (1984,1991) assume que o desenvolvimento da actividade psíquica tem uma origem interpsicológica no contexto da aprendizagem informal e formal.

Aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. Em oposição às posições teóricas referidas e com base nas suas investigações sobre a relação temporal entre aprendizagem e desenvolvimento, verificou que aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento. Em geral a aprendizagem precede o desenvolvimento (Vygotsky, 1984, 1987). Dito de outro modo: o desenvolvimento é uma consequência da educação e da aprendizagem.

Esta forma de conceber a relação entre aprendizagem e desenvolvimento traz à discussão a questão das aprendizagens escolares e particularmente do ensino. Nesse âmbito Vygotsky argui:

“... *uma correcta organização da aprendizagem* ⁱⁱⁱ *da criança, conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem*”. (Vygotsky, 1984, p.115)

Esta *correcta organização da aprendizagem* é o ensino deliberado. Opondo-se à ideia de que o ensino deve orientar-se na base do desenvolvimento já produzido, defende que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, isto é, deve conduzi-lo. Ou melhor dito, deve “*despertar*”, “*conduzir*” e “*nutrir*” na criança, uma série de processos de desenvolvimento, e assim orientar-se, não para o que já foi alcançado, mas principalmente para o futuro (Vygotsky, 1984, 1987). “*O único bom ensino é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia...*” (1987, p. 89). Os processos de ensino-aprendizagem conduzem os processos de desenvolvimento, criando a *zona de desenvolvimento proximal*.

A educação/ensino ocorrendo na base do que já foi adquirido, corre o risco de tornar-se estéril; deverá adiantar-se ao desenvolvimento, mas não tanto que se possa tornar também ineficaz.

Então, Vygotsky (1984) propõe uma forma de avaliação psicológica extraordinariamente interessante e inovadora que implica a necessidade de se

ⁱⁱⁱ Wertsch & Sohmer (1995) assinalam que o termo “*obuchenie*” usado por Vygotsky, é frequentemente traduzido como *aprendizagem* e algumas vezes como *instrução*; reconhecem que *instrução* é uma melhor tradução, mas não faz justiça ao pensamento de Vygotsky. Na sua opinião “*obuchenie*” designa mais precisamente, a interacção professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

recorrer à determinação de pelo menos dois níveis do desenvolvimento: o nível actual das funções psicológicas da criança, resultado do desenvolvimento já produzido (habitualmente obtido pelos testes de inteligência) - *nível de desenvolvimento efectivo*; e o nível das tarefas realizáveis com assistência de alguém mais experiente - *nível de desenvolvimento proximal*.

Assim, “... o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se a pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento efectivo e o nível de desenvolvimento potencial” (p. 113). A distância entre estes dois níveis, constitui a *zona de desenvolvimento proximal*. Só esta forma de avaliação poderá efectivamente determinar a dinâmica do desenvolvimento futuro da criança e orientar o processo educacional de forma profícua .

Vygotsky preconiza que o desenvolvimento das funções psicológicas pode, e deve, ser encorajado pela colaboração de adultos (ou de pares mais experientes). Com a colaboração de outra pessoa, todas as crianças poderão fazer mais do que fariam sozinhas. Esta colaboração define-a como: “... uma pequena assistência: o primeiro passo para uma solução, uma questão importante ou outro tipo de ajuda” (1987, p. 88).

Um exemplo analisado anteriormente a propósito do processo de interiorização de signos (o questionamento como forma de exploração da memória), ilustra bem esta concepção de colaboração/assistência.

Então como se constrói a *zona de desenvolvimento proximal*? A tarefa típica da ZDP é uma tarefa cuja execução se encontra para além das capacidades actuais da criança. É, de facto, o tipo de tarefa com que a criança se confronta constantemente ao longo do seu processo de crescimento. A interferência do adulto, no processo de assistência/colaboração introduz novos meios de que a criança pode, em cooperação, fazer uso ou imitar o uso que faz deles, o adulto. A natureza das interacções deve permitir à criança a interiorização dessa assistência e o uso dos meios mais a longo prazo, para dirigir o seu comportamento, na resolução de outros problemas.

O objectivo da criação da ZDP é sempre o desenvolvimento da actividade independente e autónoma da criança. Assim o bom ensino é aquele que tornando os instrumentos psicológicos disponíveis à criança, cria as condições para que ela construa novas funções psicológicas.

No entanto, apesar dos processos de ensino-aprendizagem dirigirem o desenvolvimento, estes não o determinam linear ou mecânicamente: deixam uma “*zona de liberdade*” (Schneuwly, 1994).

Importa acrescentar que Vygotsky confere aos processos de imitação na criança um papel fundamental no desenvolvimento, relativamente a outras correntes da psicologia que o consideram um processo puramente acessório.

Dada a extraordinária capacidade das crianças imitarem acções dos adultos que ultrapassam largamente as suas capacidades (notoriamente quando brincam),

Vygotsky (1984, 1991) considera a imitação, como a instrução, instrumentos fundamentais no desenvolvimento psicológico - ambas criam a ZDP. Na aprendizagem da linguagem, como na das matérias escolares, a possibilidade da criança imitar actividades guiadas por outras pessoas é um poderoso instrumento que, progressivamente interiorizado, permitirá à criança realizar essas actividades de forma independente.

A zona de desenvolvimento proximal tem, notavelmente implícito, o significado de mudança, antecipação do desenvolvimento, enriquecimento individual e autonomia.

Para Schneuwly (1994) o conceito de ZDP simboliza uma contradição básica entre possibilidades internas (individuais) e necessidades externas (situacionais).

Na sua opinião, essencial na *zona de desenvolvimento proximal*, é a criação de uma tensão, uma contradição - entre interior e exterior - que constitui a verdadeira força motriz do desenvolvimento.

Vergnaud (1989) explora o conceito de zona de desenvolvimento proximal de uma forma curiosa. Considera que a ZDP é um conceito útil, na condição de não ter implicitamente associada, de forma demasiado estrita, a ideia de proximidade, de “*pequenos passos*”, sublinhando a proficuidade de, no processo de ensino, se desestabilizar, por vezes “*profundamente*”, as convicções das crianças.

Vygotsky aplicou o conceito de *ZDP*, quer ao ensino, quer à avaliação. Retomaremos agora o seu modelo de avaliação, partindo do seguinte exemplo:

“Estamos perante duas crianças com uma idade mental de sete anos, mas uma com uma pequena ajuda, pode superar testes até um nível mental de nove anos e a outra apenas até um nível mental de sete anos e meio. O desenvolvimento mental destas crianças é equivalente?” (Vygotsky, 1984, p. 113)

Este modelo preconiza uma forma de avaliação das competências da criança, fundamentalmente diferente de formas de avaliação de natureza estática, que já Vygotsky considerava tradicionais. Estas, recorrendo aos testes que a criança resolve de forma independente (sem assistência), não indicam completamente o seu estado de desenvolvimento, ficam apenas pelo que Vygotsky considera ser o *nível de desenvolvimento efectivo*; têm somente um valor actual, não preditivo do desenvolvimento, e são perigosamente consideradas pelos educadores como um nível não superável pela criança (Vygotsky, 1984), o que os leva a situar os objectivos didácticos, apenas neste nível.

Tal como referimos no início, para Vygotsky, os processos psicológicos só podem ser estudados como processos em mudança.

Ao introduzir uma avaliação contemplando dois níveis de desenvolvimento - efectivo e proximal - Vygotsky apresenta um conceito de avaliação dinâmica,

assistida, isto é, uma forma de avaliação que dá a oportunidade de aprender. É em si mesma didáctica (formativa) e fornece indicadores sobre o progresso do indivíduo.

A perspectiva da *avaliação dinâmica* tem ganho terreno nos campos da psicologia e da avaliação pedagógica. Vários autores se têm dedicado a explorar as potencialidades deste conceito, no contexto educativo. Salientamos neste domínio, entre outros, os trabalhos de Campione & Brown (1990) sobre a avaliação e a performance em contextos assistidos; os de Ferrara, Brown & Campione (1986) onde se discutem as implicações da avaliação vigotskiana em termos educacionais e clínicos; e os de Allal (1993) no domínio da avaliação pedagógica e as suas relações com a regulação metacognitiva.

A forma de análise vigotskiana baseada na ZDP, sublinha a importância dos fenómenos interactivos não apenas no desenvolvimento, mas também como meio de avaliação. Implica assim, a análise da capacidade de se beneficiar da instrução, aquilo que Bruner, 1961, apresentando "*Thought and language*", considera ser para Vygotsky, a inteligência.

CAPÍTULO III

OBJECTIVOS E HIPÓTESE

1. OBJECTIVOS

De acordo com o enquadramento teórico deste estudo, o modo como as crianças reflectem sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral, assim como a representação que têm do acto de ler, no início da escolaridade, são factores de considerável importância na aprendizagem formal da linguagem escrita.

O objectivo central deste estudo é o de procurar perceber se uma intervenção, estruturada na interacção adulto-criança, em torno de uma tarefa de leitura de curtos textos acompanhados de imagem, será eficaz para favorecer a compreensão da criança, sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre o acto de ler.

Mais especificamente, pretendemos avaliar o impacto desta intervenção nos procedimentos de resolução da tarefa do pós-teste, em crianças que a ela foram sujeitas.

Alguns estudos, realizados nos últimos tempos com crianças de idade pré-escolar, têm procurado perceber de que forma é possível favorecer o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. Os trabalhos realizados neste domínio têm recorrido sobretudo a situações de produção de escrita, quer para procurar perceber o efeito de materiais potencialmente facilitadores, quer para avaliar o efeito das interacções sociais.

Para os autores que estudaram a forma como as crianças pensam sobre a linguagem escrita e a linguagem oral e como concebem as relações entre ambas (ver Cap. II), as situações de leitura com imagem constituem um meio de compreender o trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita e a explicitação oral dos seus procedimentos, permite dar conta dessas conceptualizações.

No caso do presente estudo, optámos por usar a leitura de pequenos textos acompanhados de imagem e a interacção estruturada entre um adulto e uma criança, também no sentido de perceber como se pode favorecer a compreensão, da tarefa de ler e do modo como a linguagem escrita representa a linguagem oral.

2. HIPÓTESES

Hipótese Geral

Crianças de idade pré-escolar que não sabem ler, quando confrontadas com uma tarefa facilitadora da sua reflexão sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os procedimentos que utilizam no acto de “ler”, evoluem nas suas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Para testar esta hipótese constituímos, aleatoriamente, dois grupos que foram submetidos a intervenções de natureza diferente: as crianças do grupo experimental

realizaram uma tarefa de leitura de pequenos textos acompanhados de imagem; as do grupo de controlo realizaram uma tarefa de construção de um puzzle infantil.

Considera-se a intervenção realizada no grupo experimental facilitadora da reflexão sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os seus procedimentos de “leitura”, devido às características do material utilizado e da intervenção do adulto:

- * o material concebido considera-se susceptível de introduzir situações de conflito cognitivo;
- * a intervenção do adulto pretende induzir a reflexão da criança, sobre os procedimentos que utiliza na resolução da tarefa e sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral.

Sendo assim, estabelecemos a seguinte **hipótese operacional**:

As crianças do grupo experimental evoluem, nas suas concepções sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral, em maior número que as crianças do grupo de controlo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A nossa amostra é constituída por 28 crianças, 15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino que frequentavam o último ano do ensino pré-escolar, em duas escolas do ensino particular, do concelho de Almada (Anexo 1).

As orientações pedagógicas seguidas por estas escolas eram idênticas no que se refere à abordagem da linguagem escrita, e não incluíam qualquer tipo de ensino formal da leitura e da escrita.

Todas as crianças tinham frequentado o ensino pré-escolar no ano anterior e ingressaram no 1º ano de escolaridade, no ano lectivo seguinte. Nenhuma criança apresentava necessidades educativas especiais e todas elas tinham o português como língua materna.

A média de idades das crianças envolvidas no estudo é de 6 anos, situando-se a idade mínima em 5 anos e 5 meses e a máxima em 6 anos e 6 meses.

2. TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo experimental do tipo pré-teste, intervenção e pós-teste. Foi usado o mesmo instrumento no pré e no pós-teste, construído para o efeito, com o objectivo de conhecer as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita.

Após a realização do pré-teste, foram constituídos aleatoriamente dois grupos de 14 crianças que designaremos por: grupo experimental e grupo de controlo. Aos dois grupos foram propostas actividades de natureza diferente, sempre com a colaboração do adulto. Com as crianças do grupo experimental tratou-se da resolução de uma tarefa de leitura de palavras e frases acompanhadas de imagem; às crianças do grupo de controlo a tarefa proposta foi a montagem de um puzzle infantil.

3. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

O estudo decorreu durante o 3º período do ano lectivo e realizou-se ao longo de três sessões com cada criança. Realizado o pré-teste, procurou-se que as intervenções experimental e de controlo, fossem realizadas nos dois ou três dias seguintes e que o pós-teste tivesse lugar, aproximadamente, uma semana após a intervenção.

Escolhemos a escrita acompanhada da imagem por ser um estímulo frequentemente presente no meio ambiente e paradigmática da literatura infantil logo, suficiente familiar a quem ainda não sabe ler. Uma outra razão que levou à escolha desta tarefa, relaciona-se com a escassez de estudos que abordam a forma como se pode favorecer o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita, recorrendo a situações de leitura com imagem.

3.1. Fase I - Pré-teste

Para analisar a actividade reflexiva da criança, sobre a linguagem escrita, realizámos uma entrevista, em torno da resolução de uma tarefa de leitura de palavras e frases, acompanhadas de imagens coloridas. O instrumento elaborado para este efeito foi inspirado nos trabalhos de Ferreiro & Teberosky (1986) e de Quintas Mendes (1985) e destina-se a analisar a forma como as crianças coordenam informações do texto e da imagem e o modo como relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral.

Os quatro cartões que constituem este instrumento (Anexo 2), foram seleccionadas a partir de um conjunto mais vasto, testado em 6 crianças, em condições idênticas às da nossa amostra, antes do início do estudo. Procurámos reter aquelas que nos pareceram mais conflituais do ponto de vista cognitivo, isto é, que pudessem suscitar mais interrogações e maior reflexão, por parte das crianças.

Apresentámos individualmente a cada criança, cada um dos cartões, perguntando o que achava que estava escrito, porquê, onde estava escrita cada palavra emitida oralmente e se poderia estar escrita outra coisa levando-a, assim, a explicitar os seus modos de fazer e de pensar.

Seguidamente, segmentámos o enunciado oral (foi tapada uma parte da palavra, uma palavra da frase, ou uma linha do texto) e pedimos à criança que dissesse o que ficava escrito. A segmentação do texto foi realizada sempre pela

mesma ordem: primeiro cobrimos a parte final do enunciado (o final da palavra, a última palavra, a 2ª linha respectivamente) e depois a parte inicial, deixando à vista o que tínhamos coberto antes.

O objectivo deste procedimento foi perceber as relações entre o enunciado oral produzido pela criança e o enunciado escrito; especificamente: a capacidade de segmentar o enunciado oral, na sequência da segmentação do enunciado escrito; a correspondência entre a ordem das palavras, ditas oralmente, e a ordem pela qual a criança considera que estão escritas no texto (direccionalidade da mensagem escrita); as correspondências entre as unidades da fala e as unidades da escrita (o que acha que se lê e aquilo que julga estar escrito).

Passaremos agora a descrever as características do material apresentado (Anexo 2).

Prancha I

Imagem: Um carro do tipo desportivo de cor vermelha.

Texto: Automóvel

Prancha II

Imagem: Uma menina segura o lápis na mão e escreve num caderno, sobre a mesa. Os objectos relevantes da imagem são a menina, o caderno ou livro e o lápis. As características da imagem sugerem o movimento de escrita.

Texto: A Carolina escreve

Prancha III

Imagem: Dois meninos sobre relva e flores. A menina (à esquerda) segura um regador de onde saem gotas de água; o menino (à direita) observa, segurando um jarro.

Texto: Os meninos regam as flores (duas linhas)

Prancha IV

Imagem: Uma tartaruga (à esquerda), um cavalo e um leão (ao centro), ervas e pinhas (à direita), sobre um sombreado verde.

Texto: Tartaruga.

Apresentámos as três primeiras pranchas por ordem crescente do tamanho do enunciado escrito e terminámos com um texto de uma palavra, a acompanhar uma imagem composta por vários objectos, sem relação explícita entre si.

Na primeira situação, ao apresentar o nome não habitual, do objecto presente na imagem (Automóvel), pretendeu-se que o texto não fosse totalmente predictível a partir da imagem. É-o do ponto de vista semântico, mas não do ponto de vista linguístico. Ao introduzir esta discordância, pretendemos perceber se a criança analisa a escrita, se procura índices na escrita ou se centra, exclusivamente, em características do referente. A resposta mais frequente no pré-teste foi “carro”, o nome habitual do objecto.

Na segunda situação proposta, o texto também não é altamente preditível a partir da imagem, uma vez que introduzimos na frase um nome próprio, também para perceber se a criança efectua uma análise da escrita. As características do texto, composto por três palavras, de uma, oito e sete letras, respectivamente, permitem-nos também perceber se a criança está atenta a aspectos quantitativos da escrita. Um dos problemas colocados pelo texto foi o tratamento da primeira palavra (artigo definido). Para a maioria das crianças não constituiu um fragmento autónomo do texto, por si só lisível, por não possuir uma *quantidade mínima de letras*. Na generalidade foi considerada uma letra, não fazendo parte do texto lisível, ou foi aglutinada com a segunda palavra.

A terceira situação sugere variados nomes ligados ao contexto, como jardim, menina, menino, meninos, flores e ainda, explicitamente, uma acção: regar. Um texto, distribuído por duas linhas e 5 palavras de tamanhos diferentes, poderá motivar um enunciado oral mais longo que o da prancha anterior. Pretendemos verificar se as crianças têm em conta o comprimento e o número de segmentos do texto, quando produzem um enunciado oral; se consideram que as acções (verbos) estão representadas na escrita; se mantêm a ordem da enunciação, quando passam a localizar no texto, as palavras ditas oralmente.

Na última situação, ao apresentarmos uma só palavra, com número e variabilidade de letras considerável, sob uma imagem com pelo menos três referentes relevantes, pretendemos que a mensagem escrita não fosse inteiramente preditível e procurámos perceber de que forma a criança resolve o problema da

diferença entre a quantidade de referentes e um texto de um único segmento. Tivemos também a preocupação de incluir na imagem um animal pequeno com um nome grande (tartaruga) e um animal grande com um nome pequeno (leão), de modo a perceber se as reflexões das crianças se orientavam para o referente ou para a linguagem oral.

3.2. Conhecimento do nome de letras

Após a situação de leitura com imagem, apresentámos a todas as crianças um alfabeto impresso em maiúsculas de imprensa, para averiguar o conhecimento do nome das letras. Este dado não foi avaliado no pós-teste e destinou-se apenas a saber, quantas letras eram conhecidas por cada criança, e quais as mais conhecidas de todos, de modo a poder utilizar estes conhecimentos na intervenção experimental.

Se pretendemos transferir a atenção da criança, da imagem para o texto, e fomentar uma atitude de análise da escrita, é importante que ela conheça algumas letras. Por outro lado, alguns estudos entre os quais os de Barron, 1986, de Stuart & Coltheart, 1988 e de Stuart, 1990 (referidos por Sprenger-Charolles, 1992), salientam o papel importante que pode ter o conhecimento das letras, mais precisamente do som das letras, desde as primeiras etapas do desenvolvimento da leitura; conhecendo a relação entre letra e som, as crianças podem desde as primeiras tentativas de leitura, começar a utilizá-las como índices fonológicos.

3.3. Condições de inclusão no estudo

A situação experimental foi concebida para crianças, que ainda não sabem ler, mas que começam a compreender que a linguagem escrita representa de alguma forma a linguagem oral. Levam em conta algumas características quantitativas do enunciado escrito, quando produzem o enunciado oral, não reflectem exclusivamente sobre os objectos das imagens, mas são capazes de alguma análise da linguagem oral.

Assim incluímos no estudo:

- Crianças que na prancha I, enunciaram uma só palavra (*hipótese do nome*) e que têm consciência que uma parte da palavra se lê de forma diferente da palavra toda, quer realizem ou não a partição do enunciado oral, quando se tapa uma parte da palavra escrita;
- Crianças que na prancha III tiveram em conta, pelo menos o número de linhas do texto, enunciando oralmente, no mínimo duas palavras, uma para cada linha;
- Crianças que na Prancha IV enunciaram uma, duas ou três palavras;
- Crianças que conheciam no mínimo, os nomes de seis letras do alfabeto.

Das 34 crianças que efectuaram o pré-teste excluímos 6 que não se encontravam nas condições requeridas.

3.4. Fase II - Situação experimental

Nesta segunda fase realizámos com as 14 crianças do grupo experimental, uma entrevista em torno de uma tarefa de leitura com imagem, cujo material foi construído para o efeito. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

O contexto da situação experimental, é o da *zona de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 1984, 1991): a execução da tarefa proposta está para além das capacidades da criança, naquele momento, uma vez que ainda não aprendeu a ler; a assistência/interferência do adulto pretende tornar disponíveis novos meios de resolução da tarefa, que poderão ser utilizados em situações posteriores, de forma independente.

Ainda de acordo com a perspectiva vigotskiana, todos os processos de desenvolvimento têm uma origem interpsicológica, no contexto das situações de aprendizagem formal e informal. Nesses contextos, a pedagogia deve reflectir a preocupação de *despertar* processos de desenvolvimento e não apenas orientar-se para o que já foi adquirido (Vygotsky, 1984, 1987).

Na concepção do material apresentado, e no tipo de *assistência* do adulto, tivemos a preocupação de criar situações susceptíveis de desencadear a reflexão da criança, sobre os processos que utiliza e sobre a natureza da tarefa. Centrando a nossa interferência na actividade reflexiva da criança procurámos dar uma pequena

assistência, sob a forma de questionamento, capaz de favorecer a reflexão metalinguística e metacognitiva.

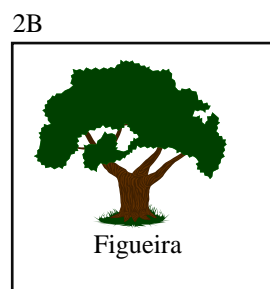
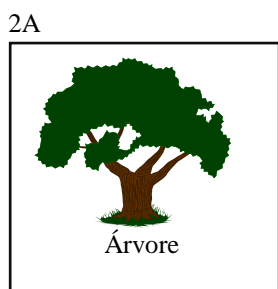
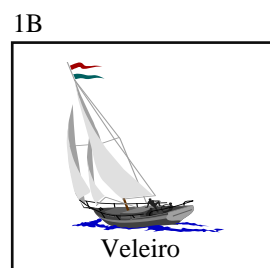
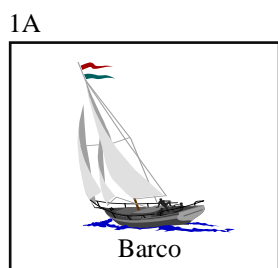
Através da nossa intervenção procurámos, mais especificamente: induzir uma atitude de análise da escrita e da linguagem oral, pela sensibilização para as diferenças formais entre os textos apresentados, para algumas características qualitativas da escrita e para a relação entre enunciados escrito e enunciados orais; desenvolver a consciência da estrutura segmental da linguagem (e das palavras) que caracteriza as escritas alfabéticas; promover o uso de conhecimentos que a criança possui, nomeadamente o dos nomes de letras; desestabilizar as concepções da criança sobre a natureza da tarefa de ler, fomentando a passagem da exclusiva utilização de índices da imagem e de indicadores quantitativos da escrita, para a utilização de índices fonológicos e gráficos.

O material que construámos é constituído por onze cartões em formato A5, contendo imagens diversificadas, acompanhadas por textos formalmente diversos. Procurámos incluir alguns textos, cujas primeiras letras fossem conhecidas de um grande número de crianças da nossa amostra.

Passamos agora a descrever o material e o tipo de intervenção do adulto, recorrendo à transcrição de excertos de entrevistas.

Nas duas primeiras situações apresentámos dois cartões com a mesma imagem e textos diferentes. O texto que acompanha a primeira imagem apresentada

é altamente preditível. O texto que acompanha a segunda imagem designa um nome não habitual do objecto sendo, por isso, dificilmente preditível (situação idêntica á Prancha I do instrumento de controlo).



Procedemos, do mesmo modo, em cada uma das situações 1 e 2. Começámos por apresentar o primeiro cartão (A), pedindo à criança que dissesse o que achava que estava escrito e porquê. Em seguida apresentámos o cartão B, com a mesma imagem e uma palavra diferente, interrogando se o que estava escrito, era igual ou diferente. Depois, apontando a primeira letra de cada palavra, perguntámos à criança se sabia o nome da letra.

Através da apresentação simultânea de imagens iguais, com textos diferentes, procurámos chamar a atenção para as diferenças qualitativas da escrita e

correspondentes diferenças em termos da linguagem oral e ainda induzir o uso de índices fonológicos e gráficos, na resolução da tarefa.

{1A- Barco}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Barco.

P: Porquê?

R: Porque está lá um barco.

{1B-Veleiro e 1A}

P: E aqui (1B), o que está escrito é igual ou diferente?

R: Diferente.

P: O que achas que está aí escrito?

R: ... Não sei. Canoa.

P: Porque não pode estar escrito barco?

R: Porque isto não é igual (aponta escrita).

P: Sabes qual é esta letra? (**B**arco)

R: Sim, é o B. A letra de barco, começa por o B.

P: Sabes qual é esta letra? (**V**eleiro)

R: Não, ainda não sei.

{2A-Árvore}

R: Árvore.

P: Porquê?

R: Porque está a mostrar uma árvore.

{2B-Figueira e 2A}

P: O que está escrito aqui é igual ou diferente?

R: Diferente.

P: O que achas que está aí escrito? (2B)

R: Pau.

P: Não pode ser árvore?

R: Não, porque senão tinha que ser igual àquele.

P: Sabes qual é esta letra? (**A**rvore)

R: Sim, um A.

P: Achas que pode estar aí escrito árvore?

R: Árvore é com A, quer dizer, começa.

P: E aqui (2B), sabes qual é esta letra? (**F**igueira)

R: Não me lembro, só sei melhor as do meu nome.

P: Não pode estar aí escrito árvore?

R: Não. Deve ser pau... Esta letra deve ser um P. (aponta F)

Na terceira situação concebemos materiais diferentes para raparigas (3F)e para rapazes (3M). Nos dois primeiros cartões as imagens são bastante semelhantes contendo apenas uma diferença (menino / menina). No segundo cartão apresentado substituímos a palavra menino pelo nome próprio de cada criança. O terceiro cartão tem a mesma imagem do segundo, acompanhada de um texto de duas linhas e sete segmentos, onde escrevemos um nome próprio, começado por uma letra, conhecida da maioria das crianças.



Apresentámos a cada sujeito um conjunto destes três cartões M ou F. Começámos por mostrar o primeiro cartão, perguntando o que estava escrito e

pedindo para indicar onde estava escrita, cada palavra do enunciado oral produzido. Em seguida apresentámos o segundo cartão, deixando o primeiro à vista, voltando a pedir que dissessem o que estava escrito e onde. Voltámos a fazer notar as diferenças e semelhanças entre os dois enunciados escritos e a chamar à atenção para a primeira letra de cada palavra. Depois substituímos o primeiro cartão pelo terceiro, de modo a confrontar duas situações com a mesma imagem e textos diferentes, em termos de comprimento e número de segmentos.

{3F1-O MENINO ESTUDA }

R: ... Menino a escrever

P: Menino a escrever. Se eu tapar assim (ESTUDA), o que fica escrito?

R :Menino a.

P: E se eu tapar assim? (O MENINO)

R: A escrever.

P: E tu sabes qual é esta letra? (M)

R: Esta aqui? M. Esta (M) sei, esta (E) não, esta (N) não, esta (I) não, esta (N) não e esta (O) aqui sei .

P: Qual é esta letra? (MENINO)

R: M.

P: E está escrito...

R: Menino.

{3F2-A BÁRBARA ESTUDA e 3F1 }

P: Olha agora para aqui. O que está aqui (3F2) escrito é igual ou diferente?

R: Aí... (olha as duas pranchas) Aqui, está o meu nome... O que é igual...

Aqui (3F2) tem o Bárbara e aqui não tem (3F1).

P: Disseste que aqui (3F1) estava escrito: menino a escrever, e aqui (3F2)?

R: Bárbara... (aponta BÁRBARA) e menina a escrever (aponta ESTUDA). Não só escrever. Escrever (aponta ESTUDA). Bárbara a escrever.

P: Então e aqui ? (A, 3F2)

R: Isso aí não é nada.

P:E aqui (O, 3F1)?

R: Isso tão pequeno, não sei. Aqui diz menino a escrever (aponta MENINO ESTUDA).

P: Olha aqui. Se eu tapar assim...(ESTUDA)

R: Bárbara.

P:E assim? (tapado A BARBARA)

R:... A escrever.

{3F3 - A Sara está a ler o livro e 3F2}

P: E agora aqui (3F3) o que está escrito, é igual ou é diferente disto (escrita 3F2)

R: É diferente, também.

P: Onde é que estão mais coisas escritas?

R: (aponta 3F3)

P: Aí. O que achas que se pode ler aí?

R:... A menina está a escrever.

P: Onde diz escrever?

R(aponta 2ª linha)

P: Onde diz menina?

R: Esta (A) com mais esta (Sara) e esta (está) já diz menina. Me (A) ni (Sara) na (está), está (aponta a) a (aponta ler), escrever (2ª linha).

P: Se eu tapar assim (2ª linha), o que diz?

R: Menina está a .

P:E assim? (1ª linha, tapada)

R: Escrever.

Na quarta situação apresentámos dois cartões com a mesma imagem e textos diferentes. O procedimento neste caso, foi idêntico ao descrito para as situações anteriores, apresentando primeiro o cartão 4A e juntando depois o 4B.

4A



4B



{4A-Os três meninos}

R: Os meninos estão a brincar.

P: Onde está escrito brincar?

R: Aqui (aponta meninos)

P: Onde está escrito, os meninos?

R: Aqui (aponta Os três)

P: Onde está escrito, estão?

R: Aqui (aponta meninos). Estão a brincar.

P: E se eu tapar assim (meninos) o que se lê?

R: Meninos.

P: E se eu tapar esta parte? (Os Três)

R: Brincar.

P: E agora o que diz? (tapadas as duas últimas palavras)

R: Me.

P: Aqui está escrito me (ap. Os), e aqui? (ap. três)

R: Ninos.

{4B-Três meninos conversam e 4A}

P: Então e aqui (4B), o que está escrito é igual ou é diferente?

R: Não é nada igual, mas está aqui este que é (aponta meninos).

P: Essa palavra é igual nos dois lados...

R: É.

P: Há mais alguma palavra igual?

R:... Não.

P: O que diz aí?

R: Qualquer coisa de brincar.

P: Qualquer coisa de brincar...?

R: Está aqui escrito brincar (aponta meninos, 4B)

P: E o resto o que diz?

R: O resto não sei.

P: Sabes qual é esta letra? (T)

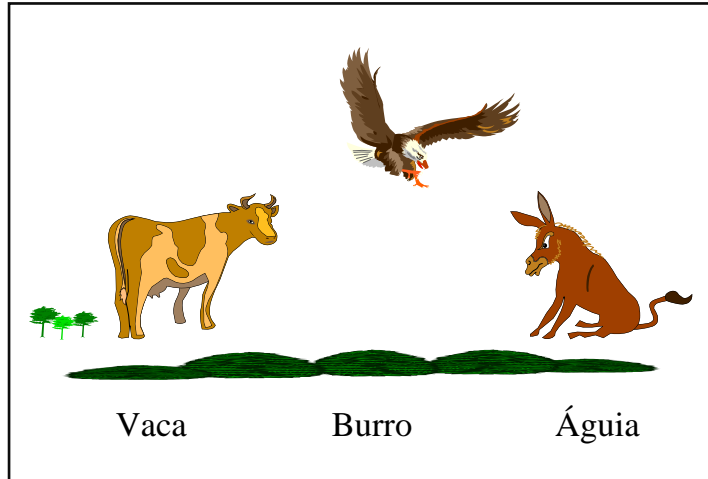
R: Tê, . Com T... Temos de brincar no recreio.

P: Aponta com o teu dedo, onde isso está escrito.

R: Temos (aponta Três) de brincar (meninos), recreio (conversam).

A quinta situação proposta consistiu na apresentação sequencial dos cartões 5A e 5B. No cartão 5A, apresentamos três referentes e três palavras, cada uma delas escrita sob um dos animais da imagem. A designação de dois dos animais, não está escrita sob a imagem do respectivo animal.

5A



Pedimos aos sujeitos para dizerem, o que estava escrito e onde. Depois, apontando, perguntámos o nome da primeira letra de cada palavra (escrita em maiúscula).

{5A-Vaca Burro Águia}

P: O que achas que está aí escrito?

R:... Águia, vaca e burro.

P: Onde está escrito burro?

R: (aponta Águia)

P: Onde está escrito águia?

R: Aqui. (aponta Vaca)

P: Sabes qual é esta letra? (Vaca)

R: Sei. V.

P: E esta ? (Burro).

R: B.

P: E esta? (Águia)

R: A.

P: Então aqui (Burro), o que está escrito?

R: Báguia. Ai báguia! (ri) Bico, está escrito bico.

P: Sabes qual é esta letra? (Vaca)

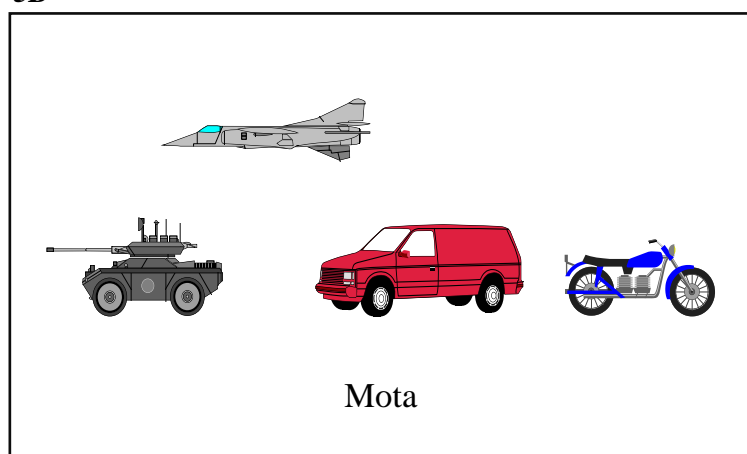
R: Vaca. Tem o V.

P:E esta letra (Águia) como se chama?

R:A. Águia... Então aqui é burro (aponta Burro) e aqui é águia (aponta águia).

No cartão 5B, apresentamos uma palavra escrita, sob uma imagem de quatro objectos, situação semelhante à do último cartão do instrumento de controlo. Procedemos de modo idêntico ao da situação anterior.

5B



{5B-Mota}

R:Carrinha.

P:Onde está escrito carrinha?

R:Aqui (aponta Mota)

P:Sabes qual é esta letra? (**M**ota)

R:M. Isto é um foguetão ou um avião? (aponta imagem)

P:Parece-me um avião.

R:E este carro? (ap. imagem)

P:É um carro militar. Um tanque de guerra.

R:Ta, ta, tan... Mota. Mó, mó... É mota?

P:Qual é esta letra?

R:M. Me, me. Mo ta. Me, me, mota.

3.5. Fase III - Pós-teste

Nesta fase foi usado o instrumento do pré-teste com todas as crianças incluídas no estudo cerca de uma semana após a intervenção experimental ou a intervenção de controlo.

O objectivo foi perceber se existiriam diferenças entre as respostas produzidas, por cada sujeito, nos dois momentos.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS

A variabilidade das respostas em função das características do material apresentado exige, em nosso entender, a análise e a categorização das respostas, em cada situação proposta.

Foi realizada a descrição detalhada de todas as respostas obtidas no pré-teste e no pós-teste. Os procedimentos observados foram hierarquizados, em categorias evolutivas, com base nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1986) e de Ferreiro (1988).

Apresentamos, seguidamente, a descrição dos procedimentos observados em cada situação, acompanhada de alguns exemplos, extraídos de protocolos de alguns sujeitos da amostra.

1.1. *Prancha 1*

As respostas obtidas nesta situação foram analisadas quanto ao modo como a criança coordena informações do texto e da imagem, quando antecipa a mensagem escrita. Encontrámos duas categorias de resposta, A e B, significativamente diferentes, do ponto de vista evolutivo.

Categoria A

A criança antecipa o nome do objecto presente na imagem - *hipótese do nome*; trata a escrita de forma diferente da imagem (supressão do artigo indefinido, quando passa da referência à imagem, para a referência à escrita), projectando o sentido da escrita, sem a analisar, como se pode ver no exemplo seguinte:

{A. F. 6}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Carro.

P: Porquê?

R: Porque está aqui um carro (aponta imagem).

P: Só está aí escrito carro, ou pode estar outra coisa?

R: Só carro.

Categoria B

A criança antecipa uma palavra que nomeia o objecto presente na imagem. Para justificar a sua resposta ou para certificar a antecipação realizada, o seu discurso evidencia, para além da atenção sobre a imagem, uma atenção a aspectos qualitativos do texto e uma análise da linguagem oral.

Esta compreensão de que a leitura requer alguma análise da escrita e que a escrita representa de algum modo a linguagem oral, corresponde a uma evolução significativa na compreensão das relações entre linguagem escrita e linguagem oral.

Vejamos os exemplos seguintes:

{Sérgio 5,5}

R: Automóvel

P: Porquê?

R: Porque está aqui um A, e aqui está um automóvel. (aponta imagem)

P: E não pode estar escrita outra coisa?

R: Não.

P: E pode estar aí escrito carro?

R: Não.

P: Porquê?

R: Porque está aqui um A e A começa por automóvel. E porque automóvel e carro é a mesma coisa.

{André 5,11}

R: Carro. Não ... O carro tem o *re*...

P: Então o que achas que está aí escrito?

R: Não sei.

P: Não pode ser carro?

R: Não, porque carro começa pelo *que* (C).

As respostas que situámos neste nível mostram que a criança usa estratégias indiciadoras de um conflito, entre antecipar a partir da imagem e analisar linguisticamente a mensagem, procurando indicadores na escrita e na oralidade e tentando relacioná-los. Recorre ao conhecimento que tem do nome e do som das letras (identifica ou pergunta o nome de algumas letras, predominantemente da primeira letra da palavra). Tenta espontaneamente, analisar fonologicamente a palavra dita e comparar com o som da letra identificada.

Vimos, no último exemplo, e veremos noutras situações que as reflexões exigidas pelas características do material e da tarefa, assim como o recurso aos conhecimentos que possuem, conduzem algumas crianças a novas interrogações e a reformulações das respostas, podendo chegar ou não, a uma resposta concreta.

1.2. Prancha 2

A análise das respostas permitiu identificar vários procedimentos que agrupámos em categorias hierarquizadas de A a C.

Categoria A

A criança não tem em consideração o número de fragmentos do texto que acompanha a imagem. Antecipa uma palavra (um nome) para todo o texto.

A1. Quando se pergunta se há mais alguma coisa escrita ou se tapa um fragmento do texto e se pede para dizer o que fica escrito, a criança acrescenta outra palavra, passando a considerar dois fragmentos do texto.

{F. L. 6,2}

P: O que achas que está aí escrito?

R: ... Menina (aponta escrita)

P: Onde está escrito menina?

R: (aponta Carolina)

P: Então e se eu tapar assim (escreve), o que fica escrito?

R: Menina.

P: Agora tapo assim (A Carolina), o que fica escrito?

R: Livro.

A2. Quando se tapa um fragmento do texto, e se pede para dizer o que fica escrito, produz uma segmentação do enunciado oral, restituindo uma parte da palavra dita.

{Diogo 5,10}

R: Menina.

P: Onde está escrito menina?

R: (aponta escrita, esq./dta.)

P: E se eu tapar assim (escreve), o que achas que fica escrito?

R: Me.

P: E assim (tapado A Carolina)

R: Nina.

Categoria B

A criança tem em conta dois fragmentos do texto escrito. O primeiro fragmento, o artigo definido, é ignorado ou faz parte da palavra seguinte sendo, nalguns casos, interpretado como a primeira sílaba da palavra. Aparentemente a criança estará a usar o *critério da quantidade mínima* de letras (Ferreiro & Teberosky, 1986), critério em que se apoia para decidir o que se pode ler. Observámos aqui dois procedimentos, significativamente diferentes, em termos evolutivos (B1 e B2).

B1. Antecipa uma frase e, quando passa a localizar no texto, omite uma parte da frase dita ou altera a ordem da enunciação oral. O enunciado oral não é uma réplica exacta do enunciado escrito.

{F. M. 5,11}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Diz aí: Os livros são amigos.

P: E se eu tapar assim? (tapei escreve)

R: Livros.

P: E agora? (tapei 1ª met.)

R: Amigos.

P: E aqui, o que diz? (ap. A)

R: Aí não diz nada. É A.

Neste exemplo podemos observar que a criança considera que nem tudo o que se lê está escrito. O que está escrito é o conteúdo referencial da imagem e não a sua forma linguística, cuja ocorrência mais frequente, é a antecipação de uma frase do tipo, “*A menina está a escrever*” e a convicção de que só está escrito *menina e escrever*.

A ideia de que o que é lido, pode não ser uma réplica exacta do que está escrito, aparece também sob a forma de alteração da ordem da enunciação oral, na passagem para o texto escrito, como veremos no exemplo seguinte:

{ Bárbara 5,10 }

R: Menina a escrever.

P: Onde achas que diz escrever?

R: Escrever? Aqui. (aponta Carolina)

P: E onde está escrito menina?

R: Aqui (aponta escreve).

B2. Antecipa uma frase ou dois ou três nomes de objectos da imagem e procura adequar as partes do enunciado oral a partes do enunciado escrito. Tudo o que foi dito está escrito. Quando localiza no texto as palavras ditas, mantém a ordem do enunciado oral e tenta fazer correspondências, termo a termo: entre as palavras ditas e as palavras ou fragmentos de palavras, do texto. Vejamos os exemplos seguintes:

{André 5,11}

P: O que se pode ler aqui?

R: Lápis (aponta Carolina), Livro (aponta Carolina) e me ni na (ap. escreve).

P: Onde está escrito menina?

R: (aponta escreve)

P: Onde está escrito lápis?

R: Aqui (aponta Carolina) ... e aqui livro (aponta Carolina).

P: Então se eu tapar assim? (tapei A Caro)

R: Fica livro e menina, porque tu tapaste o nome do lápis.

{Margarida 6,6}

R: Diz menina a estudar.

P: Onde diz menina?

R: Aqui (aponta A Carolina)

P: Onde diz estudar?

R: Aqui (aponta escreve)

P: E se eu tapar assim (escreve), o que fica para ler?

R: Fica só menina.

P: E assim? (tapado A Carolina)

R: Fica, a estudar.

P: Pode dizer aí outra coisa, ou mais alguma coisa.

R: Pode dizer menina a estudar ou pode dizer menina a escrever.

Neste caso particular é colocada a hipótese de, em alternativa, estar escrita outra palavra relacionada com o conteúdo referencial da imagem, mas não há qualquer tentativa de análise da escrita.

Categoria C

A criança tem em consideração os fragmentos do texto e está atenta a características qualitativas da escrita. Compreende que ler exige uma análise da escrita e que a escrita, de alguma forma, codifica a linguagem oral.

Para justificar a sua resposta ou para certificar a antecipação realizada, o seu discurso evidencia, para além da atenção sobre a imagem, uma atenção a aspectos qualitativos da escrita e uma análise da linguagem oral. Usa estratégias indiciadoras de um conflito entre antecipar a partir da imagem e decifrar a escrita. Procura indicadores na escrita, recorre ao conhecimento que tem do nome e do som das letras, analisa fonologicamente a palavra dita e compara com o som da letra identificada.

{Nídia 6,1}

P: O que achas que pode estar aí escrito?

R: Não sei... Eu pensava que era: A menina está a estudar ... ou a ler...

P: Então e não pode ser isso, que está lá escrito?

R: ... Pode ser ... A menina está a estudar.

P: Onde achas que está escrito, estudar?

R: Aqui (aponta estuda)

P: E onde está escrito menina?

R: ... Não sei.

P: Não pode estar aqui escrito menina?

R: ... Não...

P: Porquê?

R: ... Porque não é a letra de menina (aponta C) e porque é muito grande (aponta Carolina)

P: É muito grande ...

R: É.

P: E não está aí a letra de menina?

R: Não. É o Mê e esta não tem Mê... Não sei o que diz aqui...

Algumas crianças chegam a perguntar se uma dada palavra se escreve com determinada letra, o que revela a preocupação em relacionar a oralidade com a escrita, e o início da consideração do princípio alfabético.

1.3. Prancha 3

A análise das respostas permitiu identificar variados procedimentos que agrupámos hierarquicamente de A a C.

Categoria A

A criança toma em consideração o número de linhas do texto. Antecipa um nome para cada linha, não levando em conta as diferenças, no comprimento e no número de segmentos, existentes entre as duas linhas.

{João 5,8}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Menino e menina.

P: Onde está escrito menina?

R (aponta 2ª linha)

P: E onde está escrito menino?

R: Aqui (aponta 1ª linha)

P: Só está aí escrito menino e menina, ou pode estar mais alguma coisa?

R: Só menino e menina.

P: E se eu tapar assim (2ª linha) o que fica escrito?

R: Menino.

P: E se eu tapar isto, (1ª linha)

R: Menina.

Categoria B

A criança toma em consideração o comprimento e o número de segmentos do texto (aproximada ou rigorosamente). Considerámos aqui dois procedimentos de níveis diferentes, à semelhança do que fizemos nas Pranchas 2 e 4.

B1. Antecipa uma frase e, quando passa a localizá-la no texto, omite uma parte do enunciado oral ou altera a ordem da enunciação oral que produziu.

B2. Antecipa um conjunto de nomes de objectos presentes na imagem ou uma frase e, quando passa a localizar no texto, procura fazer correspondências, termo a termo, entre o enunciado oral e os segmentos do texto. Tudo o que foi dito está escrito pela mesma ordem da enunciação oral.

Nas respostas que incluímos em *B2* coexistem dois procedimentos equivalentes: fazer corresponder uma ou duas palavras do enunciado oral a cada segmento do texto; fazer corresponder uma palavra ou um recorte silábico da palavra oral a cada segmento do texto. Vejamos um exemplo deste último:

{Carolina 6,3}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Pode estar jardim.. Jar (aponta Os), dim (aponta meninos), aqui deve estar plantas (aponta regam)... e flo, res (aponta 2 palavras, 2ª linha)

Categoria C

A criança está atenta não só a características quantitativas, mas também a características qualitativas do texto e à linguagem oral, hesitando entre projectar um sentido de acordo com a imagem e analisar linguisticamente a mensagem.

Identifica letras e/ou analisa fonologicamente a palavra dita para a localizar no texto. Recorre ao conhecimento que tem do nome e som das letras para sustentar a antecipação realizada a partir da imagem. No exemplo que apresentamos em seguida, a análise da escrita não precede a leitura, mas é a análise da linguagem oral que antecede a análise da escrita. Observámos este procedimento noutras situações.

{Filipe L. 5,8}

R: Os meninos, dois meninos a regar o jardim.

P: Onde está escrito jardim?

R: Jeee, jê, jê,jê, (ap. regam). Jardim, está aqui (aponta regam)

P: E onde diz meninos?

R: Me, me, meninos (aponta meninos) e dois (aponta Os)

1.4. Prancha 4

Nesta situação, como na Prancha 2, registámos maior diversidade de respostas. Os procedimentos observados foram agrupados, hierarquicamente de A a D.

Categoria A

A criança acha que estão escritos três ou dois nomes justapostos (sem espaços) de objectos presentes na imagem. Tudo o que é dito está escrito, e procede à divisão da palavra escrita em partes, para indicar a localização das palavras. No primeiro exemplo que veremos, há uma referência a um critério quantitativo da escrita; no segundo, é o conteúdo referencial da imagem que determina o conteúdo e a ordem do que está escrito:

{Carlos 6}

P: O que achas que está aí escrito?

R: ... Não pode ser tudo.

P: Não pode ser tudo?

R: Não. Aqui está escrito leão... Só pode ser dois. ... E... Cavalos.

P: Só pode estar leão e cavalo?

R: Sim.

P: Não pode estar escrito tartaruga?

R: Não porque só pode ser dois nomes...

P: Porque é que só pode ser dois nomes?

R: Porque assim não dá. Só dá para dois, isto aqui (aponta escrita)

{André 5,11}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Tartaruga, cavalo, leão.

P: Onde é que isso está escrito?

R: Tartaruga (aponta 1^{as} letras), Cavalos (aponta letras intermédias) e Leão (aponta letras finais)

P: Porque pensas que está aí escrito tartaruga e cavalo e leão?

R: Porque está aqui primeiro a tartaruga, depois o cavalo e depois o leão (aponta imagem).

Categoria B

A criança antecipa uma palavra. Está escrito o nome, de um dos animais da imagem, ou a palavra animais. Fundamenta a sua resposta com base num critério grafo-perceptivo (*B1*) ou num critério quantitativo da escrita (*B2*).

B1. A escrita é a etiqueta do desenho. A escolha de um nome pode ter em conta a posição da escrita, face às imagens, ou pode pressupor a ideia de que a escrita pode relacionar-se com características do referente (tamanho da escrita / tamanho do referente), como veremos nos exemplos que se seguem:

{Sara 6}

R: Aqui ... Leão.

P: Porquê?

R: Porque está um leão.

P: E não pode estar escrita outra coisa?

R: Não. O leão está quase em cima da letra.

P: E a tartaruga?

R: Talvez tartaruga porque é pequena, e isto (aponta escrita), é mais ou menos pequeno.

B2. Justifica a resposta com base num critério quantitativo da escrita (“Porque é só uma palavra”, “É só uma linha.”, “São poucas letras”):

{S. B. 6}

R: Leão.

P: Onde?

R: Aqui (aponta escrita)

P: Porque achas que está aí escrito leão?

R: Porque está aqui um leão (aponta imagem).

P: Não pode estar aí escrita outra coisa?

R: Não

P: Porquê?

R: Porque estão poucas letras.

Categoria C

A criança acha que está escrito um nome, de um dos animais da imagem (“pode estar escrito tartaruga ou cavalo ou leão”), e recusa dar outra resposta por compreender que ler obedece a procedimentos que não domina. Como se pode observar no exemplo seguinte, não há qualquer procura, de indicadores na escrita que permita tomar uma decisão sobre qual dos nomes está escrito.

{Margarida 6,6}

P: O que achas que está aí escrito?

R: Ou diz leão, ou cavalo ou tartaruga.

P: Como vais saber qual é que diz?

R: Não sei, pode ser um, mas eu não sei qual é. Ainda não aprendi.

Categoria D

A criança acha que está escrito um nome e a justificação que apresenta, revela que começa a compreender dois aspectos fundamentais da aquisição da linguagem escrita: a escrita representa de alguma forma a linguagem oral; ler obedece a procedimentos de análise da escrita.

As respostas que se incluem nesta categoria revelam tentativas de análise da linguagem oral e de aspectos qualitativos da escrita, indiciando um conflito entre antecipar a partir da imagem e procurar índices linguísticos.

{Carolina 6,3}

P: Diz-me o que pensas que pode estar aí escrito?

R: Cavalo não está.

P: Porquê?

R: Cavalo e leão não dá.... Tartaruga.

P: Porque dizes que cavalo e leão não dá?

R: Porque acaba no A e começa no T. Cavalo, não sei como começa, mas não acaba no A, e leão é do Lê e acaba no U, por isso não pode ser . Só pode ser tartaruga.

{Nuno 6}

R: Leão.

P: Porque achas que diz aí leão?

R: Não, não é leão.

P: Não é leão...

R: É cavalo, ca, ca, ... não... É tartaruga.

P: Porque dizes que é tartaruga?
R: Te. Te. Esta letra é Tê.
P: Só pode estar tartaruga?
R: Só.
P: Porque não pode estar escrito leão, nem cavalo?
R: Por causa do T.

Como vimos, a criança identifica letras, recorre ao conhecimento do nome e do som da letra para antecipar a mensagem escrita, ou analisa fonologicamente a palavra dita, para comparar com o som da letra identificada ou para identificar uma letra do texto.

2. DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A forma como as crianças concebem as relações entre texto e imagem e entre linguagem escrita e linguagem oral foi caracterizada em dois momentos distintos (pré e pós-teste), tendo por base os trabalhos de Ferreiro & Teberosky (1986) e os de Ferreiro (1988).

A evolução dessas concepções foi determinada através das mudanças nos procedimentos revelados pelas crianças, nesses dois momentos, também de acordo com os critérios evolutivos evidenciados nesses estudos.

Num quadro conceptual vigotskiano optámos por considerar, como indicador de classificação, a resposta mais avançada que a criança consegue dar em cada situação proposta.

Considerámos haver evolução sempre que observámos no pós-teste a emergência de uma resposta mais avançada, relativamente ao pré-teste, de acordo com a organização hierárquica dos procedimentos, descrita anteriormente.

Começaremos por descrever os resultados relativos a cada uma das situações, após o que apresentaremos a relação entre as quatro situações.

2.1. Prancha 1

Relativamente a esta primeira situação, verificam-se diferenças nos dois grupos, quando comparamos os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste (Quadro 1).

QUADRO 1

Comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste

	Com evolução	Sem evolução
número de sujeitos do grupo de controlo	0	14
número de sujeitos do grupo experimental	12	2

$X^2 = 21.000$; $p = .000$

Todos os sujeitos do grupo de controlo produziram respostas classificadas na categoria A, nos dois momentos. Em doze sujeitos do grupo experimental observámos uma evolução no procedimento de resolução da tarefa, correspondente à passagem da exclusiva utilização de índices visuais contextuais à utilização de índices fonográficos.

Como exemplo apresentamos, seguidamente, excertos do protocolo de uma criança que, nos dois momentos revela níveis de análise do material e de resolução da tarefa completamente distintos.

No pré-teste responde que está escrito *carro*, justificando-o pela presença do “*desenho de um carro*”. No pós-teste começa por dar a mesma resposta, mas reformula-a espontaneamente, revelando uma apropriação de procedimentos de análise linguística. É interessante observar como esta criança explicita bem o seu raciocínio metalinguístico e as formas de controlo da execução da tarefa.

{Filipe L. 5,8}

Pós-teste

R: Carro.

P: Onde?

R: (aponta escrita) Carro.

P: Porque dizes que está aí escrito carro?

R: Porque tem o A e U, e este e este estes que eu não sei. (aponta letras).

...Cá, cá. Carro. A, U. Ai não. É com *quê* (C). O C é de carro?

P: É.

R: Estava a pensar no A, ...papagaio, papagaio tem Ás... Pneus... Não.

Pneus é com P. As rodas é com o R... ...A. A ... Então não sei o que está aqui escrito.

Repare-se como a criança se serve da imagem e do texto num procedimento interactivo de natureza metalinguística: ora analisa o texto e recorre aos sons das letras que conhece para antecipar palavras; ora analisa, fonologicamente, palavras sugeridas pela imagem e verifica a sua adequação às características qualitativas do texto.

2.2. Prancha 2

Relativamente a esta situação verificou-se, no pós-teste, a ocorrência de respostas mais evoluídas em oito sujeitos do grupo experimental e em três sujeitos do grupo de controlo (Quadro 2).

QUADRO 2

Comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste

	Com evolução	Sem evolução
número de sujeitos do grupo de controlo	3	11
número de sujeitos do grupo experimental	8	6

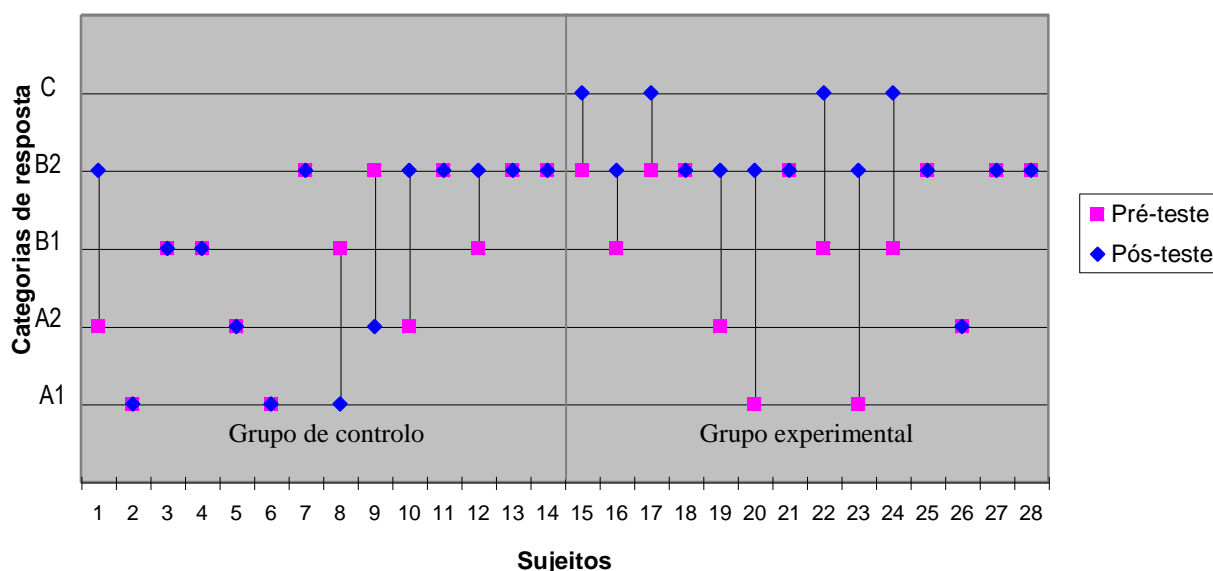
$X^2=3.743$; $p=.053$

A análise da evolução dos tipos de resposta (Gráfico 1) revela que no grupo de controlo as evoluções registadas deram-se, de respostas situadas no pré-teste, em categorias intermédias, para respostas do tipo B2. Nenhum dos sujeitos com respostas situadas nos extremos A1 e B2 evoluiu.

Verificámos ainda neste grupo a ocorrência de duas regressões (respostas no pós-teste, de nível inferior às do pré-teste), de B1 para A1 e de B2 para A2, situação que não se verificou em nenhum sujeito do grupo experimental.

GRÁFICO 1

Evolução do tipo de resposta



No grupo experimental as mudanças ocorreram, exclusivamente, para respostas dos tipos B2 e C e verificaram-se, independentemente, do tipo de resposta do pré-teste (registando-se a maior frequência em sujeitos com respostas situadas abaixo do tipo B2). Na maioria dos sujeitos, com respostas do tipo B2, não se observaram evoluções. Assim, a evolução das respostas no grupo experimental corresponde, na sua maioria, a saltos qualitativos, cuja tendência parece ser de respostas dos tipos A para B (consideração de propriedades quantitativas de texto) e

de B para C (consideração de propriedades qualitativas do texto e análise da linguagem oral).

Apresentamos agora, como exemplo, um protocolo de uma criança, em que a evolução se deu de uma resposta do tipo A1, para uma resposta do tipo B2. No pré-teste esta criança só passou a considerar dois fragmentos do texto, após taparmos um deles; no pós-teste considera dois fragmentos do texto e procura adequar o enunciado oral, de modo a torná-lo uma réplica exacta do enunciado escrito.

{J.B. 6}

Pré-teste

P: O que achas que está aí escrito?

R: ... Menina (aponta escrita)

P: Onde está escrito menina?

R: (aponta Carolina)

P: Então e se eu tapar assim (escreve), o que fica escrito?

R: Menina.

P: Agora tapo assim (A Carolina), o que fica escrito?

R: Caderno.

Pós-teste

R: Menina a ver o livro.

P: Onde está escrito livro?

R: Aqui (aponta escreve). Menina a ver (aponta A Carolina), o livro (escreve).

P: E se eu tapar assim (escreve), o que fica escrito?

R: Menina a ver... Espera... é só menina.

P: E se eu tapar assim (A Carolina)?

R: Livro.

P: Então onde está escrito, a ver?

R: ... Não sei. Se calhar é só menina e livro. Não está aí escrito, a ver.

P: Achas?

R: ... Não sei. Eu estou a ver que ela está a ver o livro, mas acho que não diz aí... Menina e livro.

2.3. Prancha 3

Na terceira situação proposta observámos a evolução das respostas em oito sujeitos do grupo experimental e em três do grupo de controlo (Quadro 3).

QUADRO 3

Comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste

	Com evolução	Sem evolução
número de sujeitos do grupo de controlo	3	11
número de sujeitos do grupo experimental	8	6

$$X^2= 3.743; p= .053$$

A evolução das respostas expressa no Gráfico 2, mostra que nenhum dos sujeitos que produziu respostas do tipo B2, evoluiu no pós-teste.

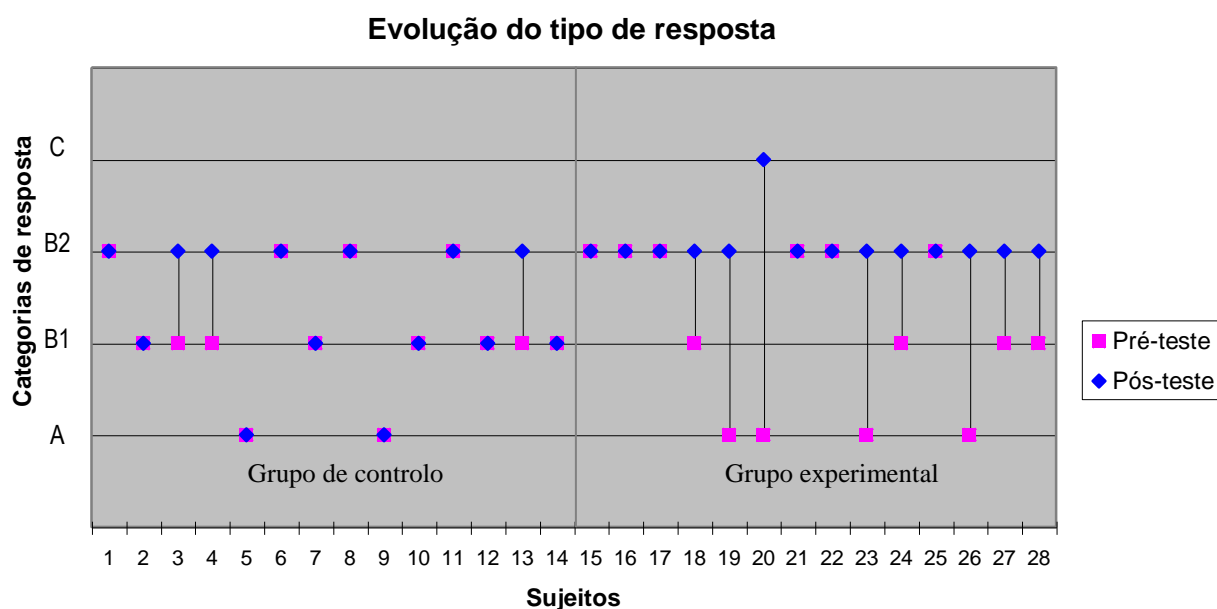
No grupo experimental, todas as mudanças de respostas de nível inferior a B2, deram-se para B2 (consideração de que o que é lido é uma réplica exacta do que está escrito), com excepção de um sujeito que evoluiu para o tipo C e que curiosamente produzira no pré-teste, uma resposta do tipo A.

Neste caso concreto, a resposta produzida no pré-teste, mostra que a criança apenas teve em consideração o número de linhas do texto antecipando um nome para cada linha: *jardim e meninos*.

No pós-teste emitiu a frase: *dois meninos a regar o jardim*; e, quando localizou as palavras ditas, fez corresponder pela mesma ordem, uma palavra dita a uma palavra escrita, analisando o enunciado oral para procurar letras no texto, susceptíveis de sustentar o enunciado oral.

Tal como vimos, neste caso, e noutros anteriormente referidos, a análise da escrita não precede a *leitura*, mas é a análise do enunciado oral que antecede a análise da escrita. É assim que, para localizar no texto, por exemplo a palavra *meninos*, a criança isola a primeira sílaba e procura no texto a letra correspondente a esse som, “*Me, me... meninos. Está aqui.*” e aponta a letra M, na palavra *Meninos*.

GRÁFICO 2



2.4. Prancha 4

Relativamente à última situação, registámos evolução das respostas em treze sujeitos do grupo experimental, e em dois sujeitos do grupo de controlo (Quadro 4).

QUADRO 4

Comparação dos resultados obtidos no pré e no pós-teste

	Com evolução	Sem evolução
número de sujeitos do grupo de controlo	2	12
número de sujeitos do grupo experimental	13	1

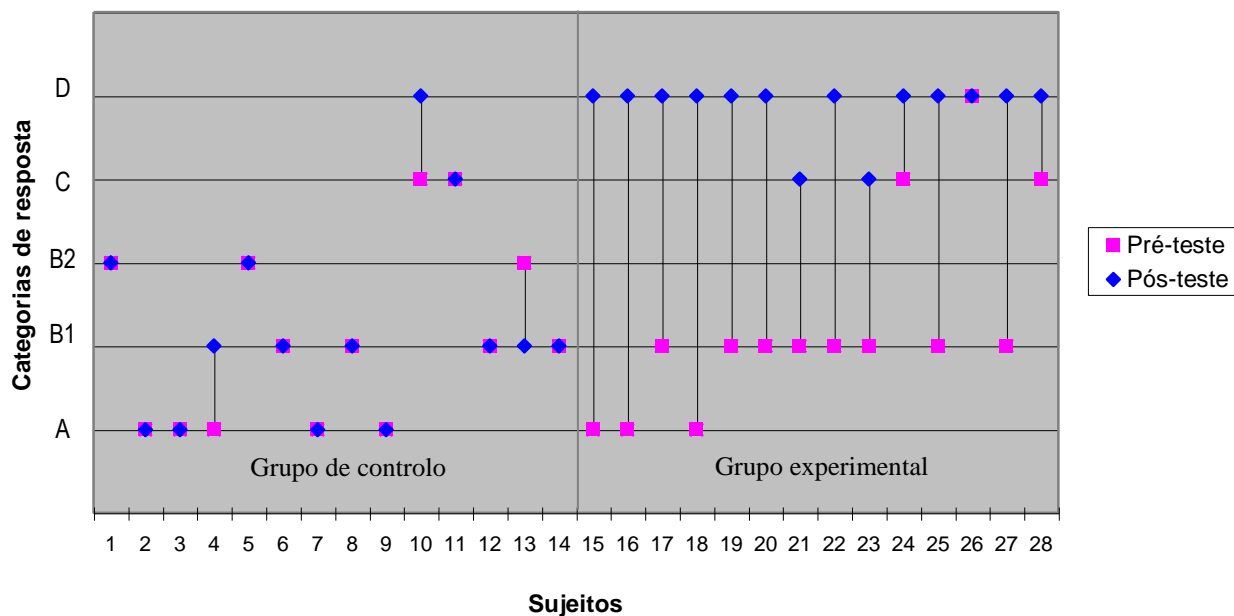
$X^2= 17.374$; $p= .000$

A análise do Gráfico 3 revela que as progressões no grupo de controlo são de A para B1 e de C para D, verificando-se também uma resposta regressiva, de B2 para B1.

Podemos também observar que no grupo experimental todos os sujeitos evoluíram, com excepção de um, que no pré-teste deu uma resposta do tipo D. A maior parte das evoluções correspondem a importantes saltos qualitativos para a categoria D (procedimento de análise qualitativa da escrita e análise da linguagem oral) e dão-se, independentemente do tipo de resposta produzida no pré-teste.

GRÁFICO 3

Evolução do tipo de resposta



Mesmo as crianças, que no pré-teste consideraram, estarem escritos dois ou três nomes de referentes (tipo A), evoluem no pós-teste para procedimentos de procura de índices linguísticos na oralidade e no texto (tipo C). Do mesmo modo, crianças que se basearam num critério quantitativo do referente (B1), ou da escrita (B2), para antecipar a mensagem, no pós-teste, perguntam nomes de letras ou identificam letras (geralmente a primeira) usando os sons das letras, para decidir qual dos nomes está escrito.

Por exemplo, uma criança que no pré-teste diz que está escrito “*tartaruga...porque é pequena*” e o que está escrito, “*também é pequeno*”, produz a seguinte resposta, no pós-teste:

{Joana M. 6,6}

R: Tartaruga.

P: Porque achas que é tartaruga?

R: Não sei. ... Qual é esta letra? (aponta tartaruga)

P: É o *guê* (G).

R: E esta?

P: É o T.

R: Tartaruga, certo?

P: Como soubeste que era tartaruga?

R: Porque começa pelo T.

P: E não pode estar escrito cavalo?

R: Não.

P: E leão?

R: Não, porque não tem as mesmas letras de tartaruga.

Como vimos, embora a criança não possuísse um conhecimento do nome das letras, revelou ter-se apropriado de um procedimento - o questionamento sobre o nome da letra - disponibilizado pela intervenção do adulto, que lhe permitiu resolver o problema: sabendo o nome da letra poderia servir-se do som para identificar a palavra escrita.

2.5. Relação entre as quatro situações

No Quadro 5 apresentamos a frequência de ocorrência de respostas mais evoluídas no pós-teste, em cada situação e para cada grupo.

Como se pode verificar, a situação em que os sujeitos do grupo experimental evoluíram em maior número foi a Prancha 1, seguida da Prancha 4 e das Pranchas 2 e 3.

A única situação em que não se verificou qualquer evolução nas respostas dos sujeitos de grupo de controlo, foi a da Prancha 1.

QUADRO 5

Evolução de respostas no pós-teste

	<i>Grupo experimental</i>	<i>Grupo de controlo</i>
	Frequência	Frequência
Prancha 1	12	0
Prancha 2	8	3
Prancha 3	8	3
Prancha 4	13	2

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objectivo central deste estudo foi procurar perceber se uma intervenção, estruturada na interacção adulto-criança, em torno de uma tarefa de leitura de curtos textos acompanhados de imagem, seria eficaz para favorecer a compreensão da criança, sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre a tarefa de ler.

Assim, concebemos uma intervenção experimental, potencialmente facilitadora da reflexão sobre o modo como a linguagem escrita representa a linguagem oral, devido às características do material utilizado e às características da intervenção do adulto.

Partimos, então, da seguinte hipótese geral:

Crianças de idade pré-escolar que não sabem ler, sujeitas a uma tarefa facilitadora da sua reflexão sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os procedimentos que utilizam no acto de “ler”, evoluem nas suas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Operacionalizámos esta hipótese da seguinte forma:

As crianças do grupo experimental evoluem, nas suas concepções sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral, em maior número que as crianças do grupo de controlo.

Começámos por solicitar, a todas as crianças da nossa amostra, uma tarefa de leitura com imagem, destinada a conhecer as suas conceptualizações sobre a linguagem escrita (pré-teste), que reenvia para o modo como as crianças pensam as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Em seguida, constituímos, aleatoriamente, dois grupos a que foram propostas actividades diferentes a realizar com a colaboração do adulto: uma tarefa de leitura com imagem (situação experimental) e uma tarefa de construção de um puzzle infantil (situação de controlo). Seguidamente, voltámos a usar o instrumento inicial com todas as crianças (pós-teste).

Vimos que o material destinado a conhecer as conceptualizações sobre a linguagem escrita, pela sua diversidade, solicitava respostas de natureza diferente, tal como tinha sido assinalado por Ferreiro & Teberosky (1986) e por Quintas Mendes (1985) o que determinou a necessidade de analisar os procedimentos de resolução da tarefa, em cada uma das quatro situações propostas. Após análise, descrição e hierarquização de todos os procedimentos de resolução da tarefa comparámos, as respostas produzidas por cada criança, nos dois momentos, no sentido de perceber se as diferenças correspondiam a mudanças indicadoras de evolução na conceptualização, sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

Realizámos então, a análise dos resultados em cada situação, para cada grupo de sujeitos e a análise qualitativa das mudanças observadas individualmente, com a

finalidade de avaliar o impacto da intervenção experimental, nos procedimentos de resolução da tarefa no pós-teste em crianças que a ela foram sujeitas.

Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese, mostrando diferenças nos dois grupos quanto ao número de sujeitos que evidenciaram progressos conceptuais, relativamente à natureza da linguagem escrita.

Estes resultados são, claramente, evidentes nas Pranchas 1 e 4; nas Pranchas 2 e 3, os resultados vão no mesmo sentido, embora não sejam significativos. Parece-nos poder afirmar que este facto dever-se-á: por um lado, às exigências da tarefa, mais complexa nas situações de leitura de frases que nas de leitura de palavras; e ainda ao facto da intervenção experimental, no que se refere à assistência do adulto e ao material utilizado, ter sido mais bem pensada nas situações de leitura de palavras. Seria pois, interessante, estudar melhor o tipo de intervenção dirigido às situações de leitura de frases.

A análise qualitativa dos resultados das situações de leitura de palavras (Pranchas 1 e 4) mostra que a intervenção experimental favoreceu, o desenvolvimento de processos de análise da escrita e de análise da linguagem oral, correspondente à passagem da utilização de informações da imagem ou de características quantitativas da escrita, à utilização de índices fonográficos. Na mesma perspectiva de análise, relativamente às situações de leitura de frases (Pranchas 2 e 3) é interessante verificar que a intervenção favoreceu, sobretudo, crianças que produziram no pré-teste, respostas menos avançadas.

A análise das características das mudanças, ocorridas nas respostas, mostra que em todas as situações as evoluções registadas ocorreram, independentemente, do tipo de resposta prévio à intervenção. Este dado permite-nos afirmar que a diversidade inicial das conceptualizações das crianças do grupo experimental não constituiu um obstáculo, nem à intervenção, nem à evolução dessas conceptualizações. Efectivamente, a intervenção revelou-se, em muitos casos, igualmente eficaz, em crianças cujos tipos de resposta eram, previamente, bastante diversos. Contudo, consideramos que seria interessante a realização de um estudo semelhante, controlando à partida, o nível conceptual das crianças, no sentido de perceber se esta intervenção beneficiaria, igualmente, crianças de todos os níveis conceptuais.

A análise dos resultados permite ainda constatar, em várias situações, a ocorrência de mudanças importantes, do ponto de vista evolutivo, na forma de conceber as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Com efeito, a apropriação das características do sistema de escrita alfabética só pode ser vista como um processo em que as evoluções se podem dar por saltos qualitativos e nunca como uma apropriação, passo a passo (Besse, 1993).

Vimos pela análise das respostas às quatro situações que as características da assistência do adulto e do material utilizado solicitaram das crianças, na situação de pós-teste, reflexões de natureza bem diferente, conduzindo a reformulações das respostas e a novas interrogações, sobre a especificidade da linguagem escrita. Efectivamente, tinha já sido assinalado por alguns autores, o facto da actividade

cognitiva das crianças variar, em função dos conflitos cognitivos induzidos pelas características do material apresentado (Ferreiro & Teberosky, 1986; Alves Martins & Quintas Mendes, 1986) e pelas características das solicitações do adulto (Alves Martins & Quintas Mendes, 1986; Besse, 1993).

Uma das limitações deste estudo decorre do facto de não ser possível perceber, quais os efeitos específicos do material usado e quais os efeitos da assistência do adulto, nos processos evolutivos evidenciados nos sujeitos; todavia pensamos que seria útil, procurar perceber qual a importância de cada um destes factores nas mudanças observadas nas crianças.

A produtividade da intervenção realizada depende, também, do nível de consolidação alcançado, pelos processos que pretendemos favorecer. Apesar de serem patentes os indicadores de evolução, referiremos como uma outra limitação deste estudo, o facto de não termos realizado um pós-teste diferido. Com efeito, a realização de um pós-teste num período de tempo mais alargado, possivelmente, permitiria perceber, o grau de estabilidade dos efeitos da intervenção ou a sua limitação no tempo.

Não obstante, e de acordo com os resultados apurados com esta concepção metodológica, podemos afirmar que a intervenção concebida tem características potenciadoras do desenvolvimento metalinguístico e da compreensão da tarefa de ler. Observámos, por um lado, a emergência de um olhar a escrita numa perspectiva de análise qualitativa, de *investigador do código* (Chauveau & Rogovas-Chauveau,

1993); por outro, assistimos ao desencadear de procedimentos de análise da linguagem oral e de tentativas de relacionar ambas as formas de linguagem que, como evidenciaram vários estudos (Ferreiro & Gomez Palácio, 1988; Alves Martins, 1994, entre outros) têm um papel importante na aquisição da leitura.

Observamos ainda, com frequência, tentativas de identificação de letras, comparações entre o nome da letra identificada na escrita e fonemas da palavra dita, desencadeando, muitas vezes, a utilização da primeira letra da palavra, como índice fonológico para ler. O recurso a este tipo de índice fonológico revela-se uma estratégia importante desde as primeiras etapas do desenvolvimento da leitura e da escrita, como sublinham os estudos de Barron, 1986, de Stuart & Coltheart, 1988, de Stuart, 1990 (referidos por Sprenger-Charolles, 1992), de Mann, 1989 e de Pereira (1997).

Parece-nos ainda relevante referir que, em várias situações (que tivemos oportunidade de mencionar no Capítulo V) a criança, mais do que reproduzir um procedimento disponibilizado pelo adulto na intervenção, *inventa* as suas próprias estratégias, elabora os seus próprios métodos de resolução da tarefa. Este dado, em nosso entender, ancora na concepção de Vygotsky (1984, 1991) que refere a possibilidade da criança realizar actividades guiadas por outras pessoas como um poderoso instrumento que, progressivamente interiorizado, lhe permitirá realizá-las de forma independente. Por outro lado, indica-nos também, que as características da intervenção favoreceram a criação de *zonas de desenvolvimento proximal*. Como sublinha Schneuwly (1994) os processos que conduzem à criação da *ZDP* não

determinam o desenvolvimento de forma mecânica ou linear, mas pelo contrário, deixam uma “*zona de liberdade*”.

Vygotsky (1984, 1991) sublinhou também, a utilidade de no processo de ensino-aprendizagem, se propor às crianças a realização de tarefas em colaboração com o adulto que transcendam o seu nível de conhecimentos, orientadas, não para o que já foi alcançado, mas *caminhando adiante do desenvolvimento, servindo-lhe de guia*. Todavia, solicitar a criança para a realização de tarefas que estão para além das suas capacidades actuais, afigura-se uma questão deveras polémica, no campo educativo. Em nosso entender, este estudo mostra que a organização de actividades que ultrapassam os conhecimentos actuais das crianças, concretamente, de verdadeiras situações de leitura, a realizar em colaboração com o adulto, tendo como finalidade desencadear a sua actividade metacognitiva e metalinguística, são eficazes para favorecer a compreensão da especificidade da linguagem escrita e o domínio da leitura.

Como afirmámos anteriormente, o objectivo deste trabalho foi o de tentar perceber os efeitos em termos globais, da intervenção experimental concebida, na evolução das conceptualizações sobre a linguagem escrita, em crianças que a ela foram sujeitas. Todavia, parece-nos que para além dos efeitos do conjunto das actividades da situação experimental, cada tarefa poderia ser alvo de uma análise pormenorizada, no sentido de tentar perceber que tipos de conflitos e que estratégias de resolução são solicitados, em cada momento.

Finalmente, pensamos que os resultados deste estudo levam-nos a considerar, também, a possibilidade de efectuar uma intervenção idêntica (provavelmente em mais que uma sessão), como processo de intervenção pedagógica dirigido a crianças em dificuldades na aprendizagem da leitura, no início da escolaridade.

CONCLUSÃO

Tal como afirmámos no início deste trabalho a criança precisa de ter oportunidades de poder reflectir sobre o funcionamento da escrita e da leitura, e assim, construir representações adequadas sobre as características do sistema de escrita alfabética e do acto de ler. A forma mais natural de proporcionar essa reflexão é, em nosso entender, através da participação em verdadeiras situações de leitura (e de escrita), isto é: *aprender a ler, lendo*.

O nível de conceptualização sobre a linguagem escrita, ou seja, a actividade reflexiva da criança sobre as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral é, uma variável importante na aquisição da leitura como mostram vários estudos que tivemos oportunidade de referir.

Ao concebermos uma intervenção, de natureza experimental, procurando favorecer o desenvolvimento dessas conceptualizações em crianças de idade pré-escolar, pretendemos contribuir para a compreensão de actividades facilitadoras da aquisição da linguagem escrita, e assim, preventivas do insucesso na aprendizagem escolar da escrita e da leitura.

Colocámos a hipótese de que crianças de idade pré-escolar que não sabem ler, quando confrontadas com uma tarefa facilitadora da sua reflexão sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os procedimentos que utilizam no acto de “ler” – quer pelas características do material utilizado, quer pelas características da intervenção do adulto – evoluem nas suas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Os resultados que apresentámos no capítulo anterior confirmam esta hipótese. Mostrámos, assim, que a intervenção experimental concebida, tem características facilitadoras da evolução das conceptualizações de crianças de idade pré-escolar, sobre a natureza da linguagem escrita.

Como referimos anteriormente, os estudos que procuram perceber de que forma é possível favorecer o desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita têm recorrido, sobretudo, a situações de produção de escrita, verificando-se uma escassez de trabalhos que abordam esta problemática através da utilização de situações de leitura com imagem. Pensamos que este estudo, na medida em que pretende contribuir para a reflexão sobre as práticas educativas, ditas preparatórias da aquisição da linguagem escrita, poderá sugerir várias linhas de investigação e permitir retomar algumas pistas em futuros trabalhos, no que diz respeito, às actividades que efectivamente, podem favorecer o processo de aquisição da linguagem escrita.

Em nosso entender, as propostas pedagógicas apresentadas ao longo deste trabalho, vêm reforçar a ideia da eficácia das interacções adulto-criança, estruturadas através de verdadeiras situações de leitura, concretamente, ao nível pré-escolar como uma forma de gerar progressos conceptuais, sobre o sistema de representação que é a escrita.

Finalmente, este estudo, para além de deixar em aberto várias linhas de investigação, ganha maior relevância, uma vez que as recentes orientações curriculares para a educação pré-escolar (Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) preconizam a abordagem da escrita como objecto de reflexão, numa perspectiva de competência global para a leitura.

RESUMO

Na sequência dos estudos de E. Ferreiro e numa perspectiva Vygotskyana, este trabalho pretende contribuir para a compreensão das actividades facilitadoras da aquisição da linguagem escrita.

O objectivo central deste estudo é o de procurar perceber a eficácia de uma intervenção, estruturada na interacção adulto-criança através de uma tarefa de leitura com imagem, no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre o sistema de escrita alfabética. As conceptualizações reenviam, para a forma como as crianças reflectem sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e constituem uma variável importante na aquisição da leitura.

Realizámos um estudo experimental com 28 crianças de 5 e 6 anos, em que avançámos a seguinte hipótese: Crianças de idade pré-escolar que não sabem ler, quando confrontadas com uma tarefa facilitadora da sua reflexão sobre as relações

entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os procedimentos que utilizam no acto de “ler”, evoluem nas suas conceptualizações sobre a linguagem escrita.

Na caracterização da actividade reflexiva das crianças sobre a linguagem escrita, realizada antes e após a situação experimental, utilizámos um instrumento de leitura com imagem construído para o efeito. Constituímos aleatoriamente dois grupos a que foram propostas, actividades de natureza diferente, com a colaboração do adulto: construção de um puzzle infantil e leitura de palavras e frases acompanhadas de imagem.

A intervenção experimental foi concebida com material susceptível de desencadear situações de conflito cognitivo e a intervenção do adulto pretendeu, induzir a reflexão da criança sobre as relações entre linguagem escrita e linguagem oral e sobre os seus procedimentos de resolução da tarefa.

Os resultados obtidos vieram confirmar a nossa hipótese, mostrando diferenças nos dois grupos quanto ao número de sujeitos que evidenciaram evolução nas suas conceptualizações.

As actividades propostas no contexto da intervenção experimental reforçam a ideia da eficácia das interacções adulto-criança, estruturadas através de verdadeiras situações de leitura, concretamente ao nível pré-escolar, como geradoras de progressos conceptuais sobre o sistema de representação que é a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegria, J & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Allal, L. (1993). Régulations metacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative dans un enseignement différencié (pp. 130-145). Berne: Lang.

Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7(1-2-3), 425-422.

Alves Martins, M. (1993). Évolution des conceptualisations d'un groupe d'enfants d'âge pré-scolaire sur l'écriture portugaise. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, 60-70.

Alves Martins, M. (1994). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Col. TESES/2. ISPA.

Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1986). Leitura da imagem, leitura da escrita: Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5(1), 45-65.

Alves Martins, M. & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5(4), 499-508.

Besse, J. -M. (1993). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite. In G. Chauveau, M. Remond, E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris: Coll. CRESAS/10. INRP, L'Harmattan.

Campione, J.C. & Brown, A.L. (1990). Guided learning and transfert: implications for approaches to assessment. In N. Frederiksen, et al. (Eds.), *Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition* (pp.141-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cardinet, J. & Laveault, D. (1996). Dix années de travaux européens et nord américains sur l'évaluation: quelles lignes de force? *Mesure et évaluation en éducation* 18(3), 1-25.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1993). Interpretations de textes et capacité de lecture au début du C.P.. In G. Chauveau, M. Remond, E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris: Coll. CRESAS/10. INRP, L'Harmattan.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Tournai: Coll. Les Guides. Magnard.

De Góes, C. & Martlew, M. (1983). Young Children's Approach to Literacy. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley.

Downing, J. & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.

Ferrara, R., Brown, A., Campione, J. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57, 1087-1099.

Ferreiro, E. (1987). Os processos construtivos de apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Gomez Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF.

Ferreiro, E. (1992). Psycholinguistique et conceptualisation de l'écrit. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L' "illettrisme" en questions*. Lyon: PUL.

Ferreiro, E. (1997). L' enfant après Piaget: un partenaire intellectuel pour l' adulte. *Psychologie Française*, 42 (1), 69-76.

Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (1988). Lire-Écrire à l'école: Comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Lyon: CRDP.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fijalkow, J. (1993). Clarté cognitive en grande section de maternelle et lecture au cours préparatoire. In G. Chauveau, M. Remond, & Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris: Coll. CRESAS/10. INRP, L'Harmattan.

Gombert, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associés. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecock, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Goodman, Y. (1987). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In E. Ferreiro & M. Gomez Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Luria, A. R. (1983). The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. New York: Wiley.

Mann, V. A. (1989). Les habiletés phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Mata, L. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações sobre a escrita: Papel das interações sociais. *Análise Psicológica*, 9 (3-4), 403-410.

Moll, L.C. (Ed.) (1996). Introdução. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 3-27). Porto Alegre: Artes Médicas.

Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, M.C. (1997). *Conceptualizações infantis sobre a escrita: a influência do material*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Quintas Mendes, A. (1985). *Representações cognitivas sobre o sistema de escrita em crianças de idade pré-escolar*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Rogovas-Chauveau, E. & Chauveau, G. (1993). Le dialogue métacognitif et le savoir lire. In G. Chauveau, M. Remond, E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris: Coll. CRESAS/10. INRP, L'Harmattan.

Rosa, A. & Montero, I. (1996). O contexto histórico do trabalho de Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 57-83). Porto Alegre: Artes Médicas.

Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1(4), 5-16.

Schneuwly, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 281-291.

Silva, A. (1994). Uma perspectiva preventiva das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. *Inovação*, 7, 201-213.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecock, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Teberosky, A. (1987). Construção de escritas através da interação grupal. In E. Ferreiro & M. Gomez Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tolchinsky, L. & Levin, I. (1987). In E. Ferreiro & M. Gomez Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tumner, W. (1989). Conscience fonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & Ch. Perfetti (Eds.), *L'Apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Vergnaud, G. (1989). La formation des concepts scientifiques. *Enfance*, 42, 111-118.

Vygotsky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1934).

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes (Obra original publicada em 1930).

Wertsch, J. & Sohmer, R. (1995) Vygotsky on learning and development. *Human Development*, 38, 332-337.

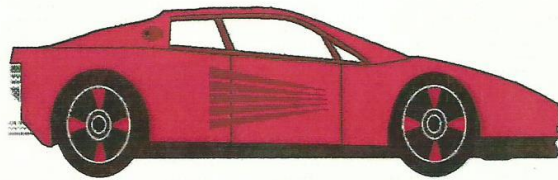
ANEXO I

LISTA DE ALUNOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO

SEXO	IDADE (anos, meses)	TAREFA
♀	6,0	Puzzle
♀	6,2	Puzzle
♂	5,11	Puzzle
♂	5,10	Puzzle
♂	6,0	Puzzle
♂	5,8	Puzzle
♂	5,11	Puzzle
♀	6,6	Puzzle
♀	6,4	Puzzle
♀	6,2	Puzzle
♀	6,4	Puzzle
♀	6,3	Puzzle
♂	6,0	Puzzle
♀	6,0	Puzzle
♀	6,1	Leitura
♂	5,5	Leitura
♂	5,6	Leitura
♂	5,11	Leitura
♀	6,6	Leitura
♀	6,2	Leitura
♂	5,9	Leitura
♀	5,10	Leitura
♀	6,3	Leitura
♂	6,0	Leitura
♂	5,8	Leitura
♀	5,11	Leitura
♂	6,0	Leitura
♀	6,4	Leitura

* Alunos do último ano do ensino pré-escolar, dos Externatos *Abelhinha* e *Natel*, no ano lectivo de 97/98.

ANEXO II



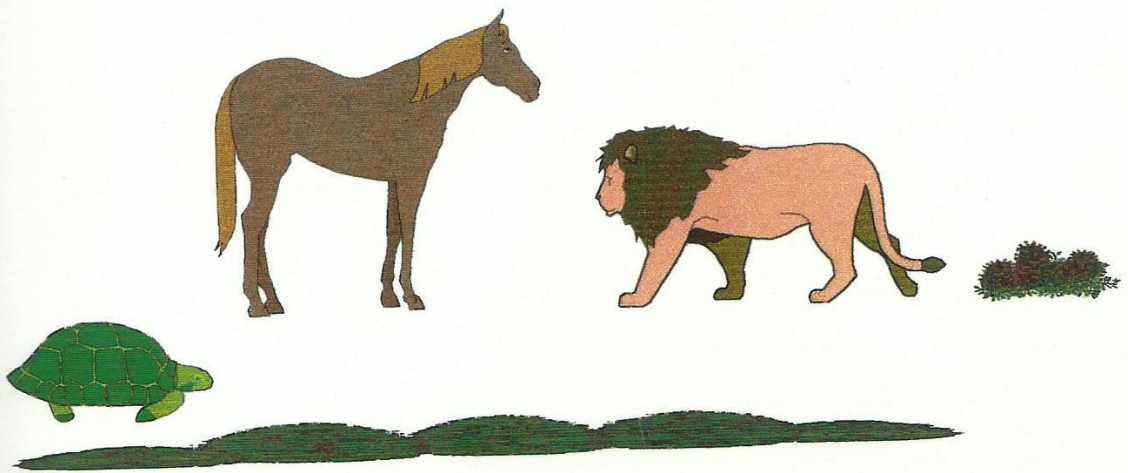
Automóvel



A Carolina escreve



Os meninos regam
as flores



Tartaruga