

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

ESCRITA EM INTERACÇÃO

Processos de Construção em Crianças de 5-6 anos

TESE DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Orientação de : Prof. Doutora Margarida Alves Martins

Maria de Lourdes Estorninho Neves da Mata

1995

RESUMO

Neste trabalho procurámos clarificar a influência do modo de resolução de uma tarefa de escrita (Individualmente ou em Interação) nas conceptualizações das crianças sobre escrita. Procurámos também identificar o tipo de trocas entre crianças durante o processo de interação, de modo a caracterizar as dinâmicas de trabalho e os factores que as regulam.

Trabalhámos com crianças de idade pré-escolar com diferentes conceptualizações sobre escrita. Metade destas crianças tiveram que escrever o texto de um pequeno livro em conjunto com um parceiro, enquanto a outra metade o fez individualmente. Foi entre as crianças que resolveram a tarefa em interação com um colega que se verificaram mais benefícios ao nível das estratégias de escrita. Contudo estes benefícios só foram identificados em díades onde se desenvolveu uma dinâmica de colaboração ao longo da situação de trabalho conjunto.

No grupo das crianças de nível conceptual mais evoluído (silábico) não foi identificada qualquer evolução, contudo para algumas das crianças de nível conceptual grafo perceptivo a situação de interação mostrou-se potencializadora de progressos. As crianças que obtiveram ganhos pelo facto de trabalharem em conjunto com um colega mostraram-se mais participativas, já que tentaram não só fazer mais propostas como explicá-las. Também quando eram confrontadas com uma proposta do colega, frequentemente desenvolveram comportamentos de verificação e confirmação antes de a aceitarem

ÍNDICE:

I - INTRODUÇÃO	1
II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1. Perspectiva Tradicional sobre a Aprendizagem da Linguagem	
Escrita	4
2.2. Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem da Linguagem	
Escrita	10
2.2.1. Teoria da Clareza Cognitiva	15
2.2.2. Perspectiva Psicogenética.....	20
2.3. Construção de Escrita em Situação de Interacção.....	30
2.4. Papel das Interacções Sociais nas Construções Cognitivas.....	37
2.4.1. Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo	37
2.4.2. Perspectiva Processual	40
2.4.3. Perspectiva Vygotskiana.....	46
2.4.3.1. Implicações da Teoria Vygotskiana na	
Aprendizagem da Linguagem Escrita	59
III - PROBLEMÁTICA.....	63
IV - HIPÓTESES GERAIS	66
V - METODOLOGIA	67
5.1. População.....	67
5.2. Paradigma Geral	68
5.3. Material.....	68
5.3.1. Material para o Pré-Teste e Pós-Teste.....	68
5.3.2. Material para a Situação Experimental	69
5.4. Tarefas	69
5.5. Procedimento.....	72
5.5.1. Fase I.....	72
5.5.1.1. Descodificação e Classificação dos Dados	74
5.5.2. Fase II.....	80
5.5.2.1. Grupo Experimental - Situação de Interacção	80

5.5.2.1.1. Constituição das Díades.....	80
5.5.2.1.2. Procedimento para a Situação Experimental... ..	81
5.5.2.1.3. Análise das Interações.....	83
5.5.2.2. Grupo de Controlo - Situação Individual.....	89
5.5.2.2.1.Procedimento.....	89
5.5.3. Fase III.....	89
5.5.4. Resumo do Dispositivo Geral de Investigação	90
5.6. Hipóteses Operacionais	91
5.6.1. Modo de Resolução da Tarefa.....	91
5.6.2. Nível Conceptual dos Sujeitos	92
5.6.3. Efeito das Dinâmicas Interactivas.....	94
VI - RESULTADOS.....	95
6.1. Apresentação dos Resultados.....	95
6.2. Influência das Condições de Resolução da Tarefa	96
6.2.1. Influência do Nível Conceptual dos Sujeitos	97
6.3. Característica das Situações de Interação	98
6.3.1. Comportamentos Observados nas Díades	99
6.3.2.Participação das Crianças de cada um dos Níveis Conceptuais para o Funcionamento das Díades.....	101
6.3.3. Comparação entre Díades Com Evolução e Díades sem Evolução	105
6.3.3.1. Participação dos Sujeitos de Nível 2-Grafo Perceptivo, nas Díades com e sem Evolução	107
6.3.3.2. Participação das Crianças de Nível 3A-Silábico, nas Díades com e sem Evolução.....	111
6.3.4. Participação das Crianças de Nível 2 - Grafo-Perceptivo, e 3A - Silábico nas Díades com Evolução.....	115
6.3.5. Participação das Crianças de Nível 2 - Grafo-Perceptivo, e 3A - Silábico nas Díades Sem Evolução	116
6.3.6. Participação para a Produção Final.....	118
6.3.7. Caracterização do Funcionamento das Díades.....	120
6.3.7.1. Díades Sem Evolução.....	121

6.3.7.1. Díades Com Evolução.....	122
VII - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	124
7.1. Confirmação das Hipóteses.....	124
7.1.1. Modo de Resolução da Tarefa.....	124
7.1.2. Nível Conceptual dos Sujeitos.....	125
7.1.3. Efeitos da Dinâmica Interactiva	126
7.2. Influência do Modo de Resolução da Tarefa.....	127
7.2.1. Influência dos Níveis Conceptuais.....	127
7.2.2. Produtividade e Consolidação das Estratégias Utilizadas.....	138
7.2.3. Dinâmica das Interações.....	140
7.2.3.1. Diferença entre Níveis Conceptuais.....	140
7.2.3.2. Diferença entre Díades Com e Sem Evolução..	143
7.2.3.3. Funcionamento das Díades	144
VIII - CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS.....	166

I - INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

É hoje evidente para a maioria das pessoas que as crianças, antes da entrada para a escola, possuem muitos conhecimentos sobre a Linguagem Escrita. Estes conhecimentos são o resultado natural de um conjunto diversificado de contactos e de experiências quotidianas da criança com a escrita no seu meio envolvente, publicidade, jornais, televisão, livros, revistas, etc.

Desde há vários anos, investigadores têm trabalhado na identificação dos conhecimentos das crianças, sobre a linguagem escrita, antes de serem submetidas a um ensino formal da leitura/escrita (Reid 1966; Hiebert 1981; Downing 1987a, 1987b, Downing e Leong 1982). Contudo um conjunto de outros investigadores, para além da identificação dos conhecimentos, também se têm preocupado com a identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, e com a compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre o funcionamento da escrita (Ferreiro 1980, 1986, 1987a, 1987b, 1988, 1991; Ferreiro e Palácio 1982; Ferreiro e Teberosky 1986; Alves Martins e Mendes 1986, Alves Martins 1993a, 1993b, 1994; Besse 1993, 1995; Mata 1989, 1991).

Este conjunto de trabalhos de investigação, tem contribuído para uma clarificação considerável, dos conhecimentos sobre o processo de aquisição da linguagem

escrita. Estes autores puseram também em evidência uma psicogénese para a evolução da escrita, considerando etapas sucessivas, organizadas e articuladas umas nas outras.

Para além destes, outros trabalhos têm vindo a precisar os mecanismos e factores que influenciam a evolução dos conhecimentos que as crianças possuem, sobre a linguagem escrita. Uma destas abordagens que nos merece uma atenção particular, é a que estuda as crianças em situação de interacção social. De facto, as situações de interacção permitem trocas, nomeadamente trocas verbais, e fornecem oportunidades de confrontação e/ou coordenação de diferentes pontos de vista. A observação destas situações pode permitir o estudo dos processos interactivos e, também o estudo das condições de desencadeamento e construção de novos conhecimentos.

As interacções entre sujeitos e a identificação das dinâmicas estabelecidas, das características da interacção, dos papéis desempenhados e dos seus efeitos, tem vindo a ser estudada por vários autores, segundo perspectivas de abordagem diferentes e em múltiplas situações. Por um lado têm-se desenvolvido trabalhos no âmbito da Teoria do Conflito Sócio-cognitivo e da Perspectiva Processual (Blaye 1988, 1989a, 1989b; Carugati 1985, 1988; De Paolis e Mugny 1985; Doise e Mugny 1981; Gilly 1988a; Gilly, Fraisse e Roux 1988; Perret-Clermont 1983), onde se analisam interacções simétricas, ou seja, aquelas em que à partida é atribuído um papel igualitário aos sujeitos. Por outro lado temos os trabalhos de inspiração Vygotskiana (Gilly in press; Hedegaard, M 1992; McLane 1992; Tudge 1992) que se debruçam sobre as interacções assimétricas, ou seja aquelas em que existem à

partida estatutos e papéis diferentes. Qualquer que seja a abordagem considerada, existem poucos trabalhos utilizando situações de escrita (Teberosky 1987a, 1987b; Ramos 1989; Pontecorvo 1990; Pontecorvo & Zuchermaglio 1992). Assim o estudo do momento da interacção, a identificação e caracterização das diferentes dinâmicas de trabalho, a identificação do trabalho e participação de cada um dos sujeitos, a identificação do tipo de trocas efectuadas, é praticamente inexistente.

É objectivo deste trabalho clarificar o que se passa durante a interacção entre duas crianças que têm conceptualizações diferentes sobre escrita e identificar alguns dos efeitos que daí podem resultar.

Trabalhámos com uma amostra de 56 crianças de 5-6 anos de idade, que nunca tinham sido submetidas a um ensino formal da linguagem escrita e que estavam em diferentes níveis conceptuais sobre o seu funcionamento. Utilizámos duas situações experimentais distintas: resolução de uma tarefa de escrita individualmente ou em interacção com um colega.

A nossa análise teve como objectivo:

- evidenciar os efeitos das situações de resolução da tarefa nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita,;
- identificar as dinâmicas estabelecidas;
- identificar o papel desempenhado por cada uma das crianças durante a fase de interacção.

II-ENQUADRAMENTO TEÓRICO

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Perspectiva Tradicional sobre a Aprendizagem da Linguagem Escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita não é um problema recente, muitos trabalhos de investigação já foram conduzidos e há perspectivas diferentes sobre este assunto, perspectivas estas que tem influenciado práticas pedagógicas e métodos de ensino da linguagem escrita.

Apesar da quantidade de investigações diferentes, que já foram conduzidas, sobre esta temática, ainda persistem muitos aspectos pouco claros, quanto ao modo como as crianças aprendem, continuando assim a realizar-se trabalhos que têm vindo a acrescentar novos dados e informações pertinentes, e contribuído para a evolução das várias perspectivas de abordagem desta problemática.

As abordagens mais tradicionais consideravam a aprendizagem da leitura e da escrita como um acto essencialmente mecânico. Considerava-se que, para que a criança pudesse compreender e utilizar este sistema convencional, era necessário que lhe explicassem e ensinassem todas as regras e somente depois era possível à criança utilizá-lo. Esta posição é evidente numa análise feita por Hall (1987), Teale e Sulzby (1989), aos curricula de ensino da linguagem escrita nos EUA e GB. Estes

autores identificaram, inerentes a alguns dos currícula analisados, os seguintes pressupostos:

- ler e escrever são em primeiro lugar processos perceptivo-visuais que envolvem as relações entre unidade escrita/som e que devem ser ensinados de modo sequencial e sistemático (Hall 1987, Teale e Sulzby 1989).
- as crianças não estão preparadas para aprender a ler e a escrever até terem 5 ou 6 anos (Hall 1987).
- uma vez que as regras de leitura/escrita são complexas as crianças têm que ser ensinadas por um técnico (Hall1987) e é tarefa do professor controlar o desenvolvimento da criança de um estado de desconhecimento para um de domínio da linguagem escrita (Hall 19987, Teale e Sulzby 1989).
- o papel da criança é seguir o caminho do professor (Hall1987).
- a criação de uma hierarquia complexa de perícias, permite hierarquizar o ensino, identificar e diagnosticar qualquer problema na aquisição da linguagem escrita (Hall 1987, Teale e Sulzby 1989).

O extracto do texto que apresentamos em seguida ilustra também claramente estes pressupostos implícitos e o carácter mecanicista que esta perspectiva atribuía à aprendizagem da linguagem escrita:

Ler é acima de tudo e essencialmente uma habilidade mecânica de descodificação, de transformar os símbolos escritos nos sons que constituem a linguagem ...

“Estamos profundamente preocupados com que as crianças compreendam o que leem, contudo a técnica da descodificação mecânica deve adquirir-se primeiro, se queremos que sejam iniciadas correctamente. Nas primeiras etapas de aprendizagem da leitura há muito pouca necessidade da criança pensar e raciocinar.

O que ela necessita é de alguma prática no domínio da técnica da descodificação e o pensar irá aparecendo algum tempo mais tarde”.

Wallcut (Hall 1987 p2)

Assim para que esta aprendizagem se fizesse da melhor forma, a tónica posta no trabalho de muitos autores passou a ser a identificação das perícias básicas essenciais para a aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Mialaret (op.cit.) as condições necessárias à aprendizagem da escrita e da leitura podem organizar-se em seis grupos:

1. **Condições Gerais de Desenvolvimento Físico** (saúde, alimentação...)
2. **Condições Sociais e Aspectos Afectivos** (factores culturais, importância da leitura para a família...)
3. **Condições Perceptivo-Motoras** (Problemas de visão, audição...)
4. **Condições respeitantes à Linguagem** (Comunicação, função simbólica,...)
5. **Condições respeitantes à Estruturação Espacial.**
6. **Condições respeitantes ao Nível Intelectual.**

Azuias e Perron (1966) ao considerarem sobretudo a organização do acto gráfico, identificaram 3 tipos de factores subjacentes à sua organização:

1. **Factores Perceptivo-Motores** - Porque a escrita é essencialmente um movimento complexo, que exige apreensão fina, controlo da força e da posição da mão, pressupõe a existência de um certo grau de maturação e de certas formas de organização funcional do sistema neuro-muscular.
2. **Factores de Organização Espacio-Temporal** - É necessário que a criança manipule certos aspectos da representação espacial, como as relações alto-baixo, esquerda-direita, a ordem e sucessão de uma série de objectos ou de desenhos, para poder copiar correctamente uma palavra ou uma frase.
3. **Factores sócio-afectivos e de Personalidade** - Este tipo de factores pode influenciar a resistência que a criança vai ter à fadiga, já que a criança que não gosta de escrever ou de se exprimir, fatiga-se com muito mais facilidade que as outras.

Como já vimos, este tipo de perspectiva influenciou práticas pedagógicas, o Jardim de Infância passou a ser visto como um “período de preparação” onde muitas das actividades das crianças visavam, o treino de aspectos específicos como a motricidade fina, a orientação espacio-temporal, a atenção, etc.. O objectivo deste treino era criar condições para que a criança chegasse à escola com os pré-requisitos considerados necessários para a aprendizagem da linguagem escrita. Na

escola os objectivos prioritários, como já referimos, eram tanto o domínio da técnica da descodificação como o controlo do traço, para uma boa caligrafia.

Vários autores se têm pronunciado criticamente sobre este tipo de abordagem. Entre eles podemos destacar Vygotsky (1978), que considera muito limitativa a forma como as crianças são iniciadas na escrita.

“O ensino da escrita tem sido concebido em aspectos práticos muito limitados. Às crianças não é ensinada a linguagem escrita. A mecânica de leitura do que está escrito é tão enfatizada, que obscurece a linguagem escrita enquanto tal”.

Vygotsky (op.cit) p 105

O mesmo autor ainda na continuidade destas ideias e fazendo uma análise aos resultados dos trabalhos de diferentes autores, como Luria, Montessori, Hetzer, conclui que:

- Uma vez que crianças muito pequenas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, é possível iniciar a aprendizagem formal da linguagem escrita numa idade mais precoce.
- A escrita deve ter significado para a criança. Deve ser criada nas crianças uma necessidade intrínseca à tarefa de escrever, assim como também esta deve ser necessária e relevante para a sua vida.
- A escrita deve ser ensinada naturalmente.

Também Fijalkow (1987) fazendo uma reflexão sobre este tipo de práticas educativas mais tradicionais conclui que, para as crianças no início da escolarização foram desenvolvidos métodos considerados adaptados às características identificadas como pertinentes ao sistema de escrita, ao acto de ler, e às operações que estas exigem. Considera ainda que a tónica, é posta essencialmente no objecto, sendo assim a problemática essencialmente de natureza linguística e psicolinguística. O objectivo é determinar o texto e os modos da sua apropriação, a tarefa da criança é fazer somente aqui o que está previsto, não sendo assim o "aprendiz", o centro das preocupações.

Posteriormente vários trabalhos nos anos 60 mostraram que esta perspectiva assente nos pressupostos da maturidade para a aprendizagem da leitura se encontrava na prática inapropriada (Hall1987). Como resultado de estudos mais recentes e de diferentes abordagens, nomeadamente tendo em consideração as características dos conhecimentos das crianças antes e durante o contacto formal com a linguagem escrita, identificaram-se alguns pressupostos que passaram a ser determinantes nas novas abordagens desta problemática e que, em muitos casos, são opostos aos anteriormente apresentados, nomeadamente:

- A aprendizagem da linguagem escrita é um processo social influenciado por uma procura de sentido.
- As crianças de idade pré-escolar já possuem alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita, sendo o processo contínuo e iniciando-se muito cedo.

A própria criança para aprender deve envolver-se e ter algum papel na organização e no controlo de todo o processo.

2.2. Perspectivas Actuais sobre a Aprendizagem da Linguagem Escrita.

Muitos dos trabalhos nos últimos anos (Downing e Fijalkow 1984, Ferreiro e Teberosky 1986, Quintas Mendes e Alves Martins 1986; Alves Martins 1993a, 1993b, 1994; Ferreiro 1986, 1988, 1992; Besse 1994, 199; Salinger 1992; Goodman 1989; Chauveau & Rogovas-Chauveau 1994; Fijalkow 1993; Mata 1989, 1991), tiveram como objectivo a exploração e conhecimento do modo como as crianças reflectem sobre a leitura e escrita, sobre os conceitos técnicos utilizados, do que pensam sobre o acto de ler, das suas funções, etc.

Reid (1972) desenvolveu um trabalho com o objectivo de conhecer que noções e concepções tinham as crianças sobre a leitura e a linguagem, no início do primeiro ano de escolaridade. Verificou que as crianças não têm uma noção clara do que é ler, o que se pode ler, o que é uma "palavra", uma "letra" um "som, sobre a relação entre linguagem escrita e linguagem oral. É sobre os trabalhos de Reid que se vai debruçar Downing (Downing 1970 cit. Downing, Fijalkow 1984), fazendo uma réplica, embora com algumas alterações, na tentativa de concretizar determinadas situações. Embora tenha encontrado algumas diferenças no seu trabalho, no global as conclusões a que chega são as mesmas, concluindo que as crianças em fase de iniciação têm dificuldade em compreender o objectivo da linguagem escrita.

Alguns autores têm levantado algumas críticas às conclusões a que Reid e Downing chegaram, já que os resultados obtidos não são totalmente concordantes com os anteriormente referenciados. (Bowey, Tunmer e Pratt 1984, Hiebert 1981,

Hall 1987). Quanto às dificuldades e falta de conhecimentos das crianças sobre as características e natureza do sistema de escrita, Bowey, Tunmer e Pratt (op.cit.) atribuem os fracos resultados das crianças à dificuldade das tarefas propostas, já que, segundo os autores, por vezes nestas existe uma confusão entre três aspectos distintos:

- Palavra, como unidade da linguagem oral.
- Palavra, como unidade da linguagem escrita.
- Conhecimento metalinguístico do termo "palavra".

Assim, os autores consideram que se obriga à utilização simultânea, por parte da criança, de mais de uma dimensão de classificação. Bowey, Tunmer e Pratt (op.cit.) utilizaram situações experimentais mais acessíveis e verificaram que as "performances" das crianças eram assim bastante superiores. Hiebert (1981) realizou também trabalhos equivalentes aos de Reid, encontrando porém resultados bem diferentes, devido ao modo como questionou as crianças. Hiebert (op.cit.) utilizou situações significativas para as crianças e que não se baseavam essencialmente na verbalização.

Hall (1987) também levanta algumas críticas aos trabalhos que depreciam os conhecimentos das crianças sobre linguagem escrita considerando que muitos deles à semelhança do avançado por Bowey, Tunmer e Pratt (1984), têm algumas características que acabam por influenciar os resultados. Segundo Hall (op.cit.) muitos dos trabalhos nesta área estão mais preocupados com o domínio da terminologia e performance abstracta, do que em avaliar se a criança possui algumas competências como "leitor" e "escritor". Por outro lado considera que

muitos dos investigadores, pelo facto das crianças não conseguirem dar uma resposta “tipo adulto” numa situação formal de teste, assumem que estas não sabem nada sobre linguagem escrita. Este autor ressalta que vários trabalhos têm chegado a conclusões diferentes pelo facto de utilizarem situações mais adequadas às vivências e características das crianças. Um aspecto inerente à maioria dos trabalhos, segundo Hall (op.cit.) é que os seus resultados são apresentados de modo a que o que sobressai é aquilo que a criança não sabe fazer, persistindo em ignorar os resultados positivos que estas vão obtendo.

Yetta Goodman (1987, 1989) partilha com estes autores a ideia de que as crianças possuem vários conhecimentos sobre o sistema de linguagem escrita, antes da entrada para a escola, e que esta apropriação vai sendo feita gradualmente à medida que a criança vai tentando compreender o mundo da escrita que a rodeia, não se podendo determinar o momento em que se inicia. Muitas vezes o “ponto de vista” da criança não coincide com o do adulto, o que não o torna menos importante já que serve de base para toda a evolução posterior pois assenta numa “procura de sentido sobre e através da escrita”. À medida que a criança vai explorando activamente o meio vai construindo o que Goodman (1989) chama as “*raízes da linguagem escrita*”, incluindo estas *raízes* vários aspectos como: (1) consciência da escrita em contextos situacionais; (2) conhecimento do tipo de discurso relacionado com a linguagem escrita; (3) funções e formas da escrita; (4) linguagem oral sobre a linguagem escrita; (5) consciência metalinguística e metacognitiva sobre a linguagem escrita

Referindo-se à primeira raiz, Goodman (op.cit.) considera-a a mais comum a todos os aprendizes e a que se desenvolve mais nos anos pré-escolares. Consiste na análise, interpretação e procura de sentido dos elementos escritos que aparecem no meio onde eles estão inseridos. Nalguns dos seus trabalhos Goodman verificou que 60% das crianças de 3 anos de idade já conseguem “ler” escritas do meio desde que contextualizadas (McDonald, Burger King, Pasta de dentes...). Quanto à segunda raiz, Goodman (op.cit.) considera que a possibilidade da criança contactar com suportes de escrita com tipos de discurso variado (livros, revistas, jornais, cartas) depende muito da cultura familiar e comunitária. Nalguns dos seus trabalhos, a autora verificou que as crianças utilizam correctamente os livros (sabem para que servem, manuseiam-nos correctamente e sabem as suas funções). Constatou que entre os 3 e os 5 anos aprendem que a escrita tem uma mensagem e conseguem prever como uma história ou uma carta começam e que tipo de linguagem se espera encontrar num jornal. Na terceira raiz Goodman (op.cit.) refere-se a situações de escrita propostas às crianças em que verificou que aos 3 anos já há um início de diferenciação entre desenhar e escrever e que discutem já a funcionalidade de escrita. As crianças vão também desenvolvendo linguagem oral sobre a linguagem escrita (Raiz 4). Em casa e nos diferentes ambientes que frequenta a criança desenvolve princípios e conceitos sobre as funções da linguagem escrita, a relação entre linguagem escrita e a linguagem oral e ideias sobre a organização do sistema linguístico. Goodman (1986) especifica o desenvolvimento de cada um destes princípios do seguinte modo:

- a. **Princípios Funcionais** - Desenvolvem-se à medida que a criança descobre como escrever e porquê escrever. As experiências quotidianas têm muita importância no desenvolvimento destes princípios.

- b. **Princípios Linguísticos** - Desenvolvem-se à medida que a criança compreende como a linguagem escrita se organiza. Neste nível é necessário assinalar todas as regras ortográficas, sintáticas e semânticas da linguagem escrita.
- c. **Princípios Relacionais** - Desenvolvem-se à medida que a criança é sensível ao problema da significação da linguagem escrita.

Goodman (op.cit) refere também a importância para a criança, em fase de aprendizagem, de trabalhar com todos os princípios aqui enunciados. Assim ela pode descobrir este sistema testando as suas hipóteses e abandonando algumas ideias, quando descobre que há outras mais adequadas.

A última raiz apresentada por Goodman (1989) é a que se refere à capacidade da criança analisar e explicar o processo da linguagem, falar sobre a linguagem. Isto não significa que a análise tenha que ser correcta pelos padrões adultos convencionais, mas que mostre que a criança pode falar sobre o modo como a língua funciona.

Também nos trabalhos desenvolvidos por Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994) se veem enfatizados alguns destes grandes vectores apresentados por Goodman (op.cit:.) Estes autores consideram que para uma criança se tornar leitora necessita de se apropriar, (*integrar, interiorizar*) das principais funções da escrita (p.ex. informativa, heurística, imaginativa, interpessoal, reguladora). Segundo os autores esta competência funcional a que chamam *projecto pessoal de leitor* condiciona a possibilidade da criança desenvolver as práticas de leitura que a tornarão um

verdadeiro leitor.- leitura utilitária, leitura intelectual e leitura patrimonial. Por outro lado a existência de um *projecto pessoal de leitor* dará também sentido ao trabalho cognitivo da criança sobre a linguagem escrita.

Fazendo também uma reflexão sobre o processo de aquisição da leitura, e numa tentativa de explicar as dificuldades sentidas pelas crianças quando no início da aprendizagem, Downing propôs um modelo teórico, - *Teoria da Clareza Cognitiva*, (Downing 1987a, 1987b, Downing e Fijalkow 1984).

2.2.1. Teoria da Clareza Cognitiva

Segundo Downing (Downing e Leong 1982, Downing 1987) a leitura é uma perícia, uma técnica, e como tal partilha as características de todos as "perícias"¹. Assim podem identificar-se as 3 fases de desenvolvimento encontradas por Fitts e Posner (1967 cit. Downing e Fijalkow 1984) para a aprendizagem de qualquer "perícia".

1. **Fase Cognitiva** - quando o principiante está estritamente ligado às funções e à técnica da tarefa, na determinação do que tem que fazer face a uma situação que não conhece bem.
2. **Fase de Domínio** - verifica-se um exercício, um treino da "perícia": este vai sendo praticado até ao domínio.

¹Tradução do termo *skill*.

3. **Fase da Automatização** - o principiante está em condições de praticar a "perícia", sem esforço, sem erros, automaticamente, quase sem pensar. Mas quando ele se depara com um problema imprevisto, é forçado a prestar atenção e obrigado a tomar consciência das suas acções.

Como a leitura é uma "perícia" muito complexa, que compreende numerosas "sub-perícias", a fase cognitiva não se limita assim ao nível da escola primária, apesar da ênfase especial que ela aqui assume (Downing 1987a , 1987b).

A Teoria da Clareza Cognitiva de Aprendizagem da Leitura põe sobretudo a tónica na fase cognitiva já que os principiantes tentam compreender as características desta "perícia" específica que é o saber ler. Vernon (1971 cit. Downing 1987a) considera que a base das dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita parece ser um estado de confusão cognitiva. Para Vernon (op.cit.) existem dois processos diferentes de reflexão na aprendizagem da linguagem escrita: A compreensão dos objectivos e a compreensão das suas características técnicas. Downing e Fijalkow (1984) consideram que existe uma tendência por parte dos educadores para dar sobretudo ênfase à segunda fase, a Fase do Domínio. Este facto pode muitas vezes explicar a confusão cognitiva, que se revelou como um elemento comum entre as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita.

A Teoria da Clareza Cognitiva tenta integrar estes dois aspectos da aprendizagem da leitura, atribuindo igual peso quer à significação, quer ao código. As suas principais características podem ser resumidas nos seus oito postulados:

-
- " 1. A escrita de qualquer língua é um código visual dos aspectos do oral que foram acessíveis à consciência linguística dos inventores desse código ou sistema de escrita.
2. A consciência linguística dos inventores de um sistema de escrita comportava uma consciência simultânea da função de comunicação da linguagem e de certas características da linguagem falada que eram acessíveis à análise lógica do locutor-receptor.
3. O processo de aprendizagem da leitura consiste na descoberta :
- a - das funções
 - b - das regras de codificação do sistema de escrita
4. Esta descoberta depende da consciência linguística que o principiante tem destas mesmas características de comunicação e de linguagem que foram acessíveis aos inventores do sistema de escrita.
5. As crianças abordam as tarefas de leitura na escola com os conceitos relativos às funções e às características do oral e da escrita que só em parte estão desenvolvidos.
6. Em condições adequadas, a clareza cognitiva das crianças, quanto às funções e às características da língua, vai-se desenvolvendo.
7. Ainda que o estado inicial de aquisição da linguagem escrita seja fundamental, persistem desafios conceptuais, que conduzem a um alargamento da clareza cognitiva nas etapas escolares posteriores sempre que um novo saber fazer se associa ao repertório da criança.
8. A Teoria da Clareza Cognitiva aplica-se a todas as línguas e a todos os sistemas de escrita. O aspecto comunicativo é universal, mas as regras de codificação variam de língua para língua"

Downing e Fijalkow 1984 pp 60-61

Hall (1987) levanta algumas críticas à Teoria da Clareza Cognitiva, nomeadamente, no que se refere à terminologia empregue e ao facto de se considerar a leitura

como uma técnica, uma perícia. Para Hall (op.cit) não é possível conceber uma criança em "confusão cognitiva" durante todo o processo de aprendizagem da linguagem escrita, até atingir uma visão convencional da mesma. O carácter negativo associado ao termo "confusão", não pode explicar o processo de aprendizagem em que a criança se confronta com situações de conflito, onde é necessário integrar nova informação e reformular ideias e estruturas de pensamento. Segundo o autor é aqui que se verifica a grande diferença entre os trabalhos que concebem a criança como confusa e aqueles que a concebem como competente, parecendo confundir-se "falta de conhecimento convencional" com "confusão" :

"Contudo depende do modo como olhas o copo. Vê-lo meio vazio ou meio cheio? Toda a gente concorda que as crianças estão longe de ter um conhecimento completo da linguagem escrita quando chegam à escola, quer seja no Reino Unido, nos Estados Unidos; Argentina ou Austrália. A diferença a considerar é o estatuto dado à performance "incompleta" da criança. Deve ser vista como evidência de sucesso, ou como evidência de falhanço? Podem perguntar, "E faz alguma diferença como é vista?". Considero que é realmente diferente se abordar as crianças considerando-as competentes, ou se as abordar considerando-as incompetentes. Se o resultado da aprendizagem das crianças sobre linguagem escrita é "incompetência" então talvez a criança necessite de contactar com estratégias alternativas para se tornar alfabetizado. Se contudo o resultado da aprendizagem das crianças é "competência" então talvez se deva procurar estratégias de ensino que perpetuem as circunstâncias que permitiram o desenvolvimento da competência".

Hall (1987) p. 63

Hall (op.cit.) também não concorda com o facto de se considerar aprendizagem da leitura como a aprendizagem de uma técnica de uma perícia, apresentando outros autores que partilham desta sua posição (Harste, Woodward & Burke, Ferreiro & Teberosky cit. Hall 1987).

A posição de Ferreiro e Teberosky (1985) “ é que o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimento envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos **apropriação de conhecimento**, e não aprendizagem de uma técnica. Com tudo o que essa apropriação significa, aqui como em qualquer outro domínio da actividade cognitiva: um processo activo de reconstrução por parte do sujeito ...” (op.cit) p.275.

Mais tarde Ferreiro (1991) volta a reafirmar esta sua posição quando diz:

“Aprender a ler e escrever foi tradicionalmente considerado como a aquisição de uma técnica que toma lugar essencialmente (se não exclusivamente) em ambiente escolar.

Só recentemente este processo de aprendizagem começou a ser considerada como uma aquisição de conhecimentos, e ao mesmo tempo, a importância das aquisições feitas antes e fora dos contextos educacionais foi realçada” (Ferreiro 1991 p. 157-8.).

Harst et al.(1984 cit. Hall1987) ao rejeitarem esta noção da linguagem escrita como uma perícia, não concordam com o modelo proposto por Downing de três níveis na

progressão da confusão para a clareza, da fase cognitiva para a fase da automatização . Para estes autores, e no modelo por eles proposto, a criança pode estar nos três níveis simultaneamente, já que qualquer acontecimento de linguagem escrita pode operar em vários níveis, e a participação e domínio de cada um destes pode ser diferente para o sujeito.

2.2.2. Perspectiva Psicogenética

Ferreiro e Teberosky trabalharam, não somente na identificação dos conhecimentos que as crianças desenvolvem sobre a linguagem escrita, antes e após a instrução escolar, mas sobretudo sobre a identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, e sobre a compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre o sistema de escrita (Ferreiro 1980, 1987a, 1987b, 1988, Ferreiro e Palácio 1982, Ferreiro e Teberosky 1986).

Ferreiro (1988) considera que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser concebida não como a aquisição de um sistema de codificação, mas sim como a compreensão de um sistema de representação. Assim ela deixa de ser considerada como puramente técnica, tornando-se conceptual.

Aprender a ler e a escrever implica, a construção de um novo objecto de conhecimento. Esta aquisição, para além de uma colecta de informação vai implicar

"a construção de um esquema conceptual que vai permitir interpretar os dados anteriores e os novos dados. Nenhum destes esquemas conceptuais pode ser caracterizado como uma simples reprodução, na mente da criança, de informações fornecidas pelo meio" (Ferreiro 1987a p.17).

As crianças procuram activamente compreender a natureza da linguagem escrita. Elas vão interpretar a informação segundo os seus esquemas por um processo de assimilação e de transformação, tendo como resultado construções originais e estranhas á nossa forma de pensar. Por vezes o sujeito vai sentir a necessidade de modificar os seus esquemas conceptuais, de modo a incorporar novas características do objecto.

Ferreiro e Teberosky (1986) consideram a existência de uma série de etapas ordenadas, antes da compreensão da natureza do sistema alfabético por parte da criança. Cada etapa é caracterizada por esquemas conceptuais particulares. Para a sua identificação as autoras conduziram estudos semi-longitudinais e transversais e utilizaram situações diversificadas, a partir de entrevistas às crianças que foram conduzidas segundo os princípios de base do "método clínico" de Piaget. As situações propostas eram quer de interpretação do código alfabético quer situações de produção gráfica. Para todas as tarefas, tentaram introduzir situações de conflito.

Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram assim a existência de cinco níveis evolutivos, nas conceptualizações infantis sobre o sistema de escrita:

Nível 1 - a escrita não é mais que a reprodução de traços típicos, sem qualquer intenção de comunicação; somente quem escreveu sabe o significado da sua produção escrita. O que importa é sobretudo a "intenção do autor". Neste nível podem existir escritas diferentes para designar o mesmo objecto, ou escritas idênticas para designar objectos diferentes. Nas suas produções as crianças podem utilizar dois tipos de critérios: a quantidade e a variedade. Estes critérios vão influenciar as escritas das crianças de tal modo que estas vão considerar que é necessária uma quantidade mínima de caracteres para que uma produção se possa ler, assim como uma certa variedade entre os caracteres utilizados. As produções incluídas neste nível, podem ainda apresentar uma função representativa, mas elas nunca se referem à linguagem, mas ao referente, havendo por vezes uma correspondência figurativa entre a escrita e o objecto a que se refere. A este aspecto as autoras denominam como "hipótese quantitativa do referente".

Nível 2 - A hipótese central que caracteriza este nível, é a de que para ler coisas diferentes, são necessárias diferenças objectivas nas produções escritas.

Nível 3 - Este nível é caracterizado pela tentativa de atribuir um valor sonoro a cada letra que constitui a escrita. Cada letra de início vai representar uma sílaba. Este nível é muito importante já que, a criança vai trabalhar pela primeira vez, utilizando a escrita como uma representação da linguagem oral. A hipótese dominante característica deste nível é denominada pelos autores, como *Hipótese Silábica*. Por vezes esta hipótese vai desencadear um conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafias, o que vai provocar a necessidade, por parte da criança, de "fazer uma análise que vá além da sílaba" (Ferreiro e Teberosky 1986, p.196).

Antes da escrita alfabética - **Nível 5**, a criança vai passar por um nível intermédio de transição denominado de *Silábico-Alfabético- Nível 4*, que se desenvolve como resultante de dois conflitos: o conflito entre hipótese silábica e hipótese da quantidade mínima; o conflito entre as formas gráficas escritas do meio envolvente da criança, e a leitura silábica que vai fazer destas formas.

Alves Martins e Quintas Mendes (1986) consideram que no Nível 1 de Ferreiro e Teberosky, há produções escritas de níveis evolutivos diferentes, já que coexistem produções onde não há qualquer intenção de representação e outras onde esta função já está presente, embora não se pretenda representar a linguagem oral, mas sim o objecto referido.

Quintas Mendes (1985) e Alves Martins e Quintas Mendes (1986) desenvolveram um trabalho com crianças em idade pré-escolar, cujo objectivo foi o de identificar as hipóteses conceptuais dominantes sobre o sistema de escrita, para estas crianças. Perante os resultados encontrados, consideraram a existência de 3 Momentos Evolutivos:

1. **Escrita como Actividade Grafo-Perceptiva** - a criança não tem a intenção de representar mais do que a imagem que tem da escrita. Vai utilizar um número quase constante de caracteres para representar palavras diferentes contudo não há um critério para determinar este número.
2. **Hipótese Quantitativa do Referente** - há uma intenção de representar o referente, mas não a linguagem. A escrita deixa de ser uma actividade puramente gráfica, orientada por critérios perceptivos, e transforma-se

numa actividade representativa. Quintas Mendes (op.cit) refere não ter encontrado muitas escritas deste tipo, surgindo estas somente na situação de escrita de nomes de referentes da mesma família.

3. **Emergência de um Critério Linguístico** - nas produções incluídas neste nível já se identificam critérios linguísticos que orientam a escrita. São aqui considerados 3 momentos diferentes resultantes de conflitos entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico:

3.a. Conflito entre o critério grafo-perceptivo e o critério linguístico em que se verifica uma predominância do critério grafo-perceptivo.

3.b. Conflito entre os critérios linguístico e grafo-perceptivo em que se verifica uma predominância do critério linguístico - Hipótese silábica.

3.c. Hipótese Alfabética.

O trabalho de Pontecorvo e Zucchermaglio (1988) traz novas interpretações sobre alguns aspectos das produções escritas infantis. As autoras consideram que os princípios organizadores que desempenham um papel importante no desenvolvimento da linguagem escrita são a hipótese da quantidade mínima associada a uma variação interna. Assim o trabalho principal das crianças, antes da escrita silábica é o da diferenciação, podendo considerar-se dois modos de diferenciação (Ferreiro 1986 cit. Pontecorvo e Zucchermaglio 1988):

1. - **Intra-relacional** - este modo refere-se somente a palavras isoladas, não havendo a preocupação de comparar diferentes palavras. Esta diferenciação, por sua vez, pode ser:

Quantitativa - é necessária uma quantidade mínima de letras para escrever, ou ler uma palavra.

Qualitativa - é necessária uma variação interna. Só se pode ler um texto, quando ele é formado por letras variadas.

2. - **Inter-relacional** - Este modo de diferenciação ocorre da necessidade de existirem diferenças objectivas na escrita de diferentes palavras. Segundo Pontecorvo e Zucchermaglio (op.cit), para a diferenciação inter-relacional, podem considerar-se dois modos de diferenciação:

Formal - A criança tenta controlar a quantidade e a variedade dos caracteres utilizados, para obter produções diferentes, na escrita de palavras diferentes.

Exterior - As diferenciações são baseadas nas características do significado ou do referente.

Estes dois modos parecem ser alternativos para a maior parte das crianças. As autoras não encontraram crianças que utilizassem somente um modo externo de diferenciação. Verificaram também que as crianças com um grande repertório de letras e que consideravam necessário, para escrever uma certa quantidade de caracteres, só utilizavam variações formais nas suas produções. As crianças com um pequeno repertório, são mais sensíveis ao que está para além do sistema de escrita e vão utilizar critérios externos para controlarem as suas produções.

Esta explicação pode de alguma forma esclarecer os resultados encontrados por Quintas Mendes (1985) e Alves Martins e Quintas Mendes (1986) nomeadamente o

facto de este autor não ter encontrado muitas crianças situadas no seu Nível 2 - *Hipótese Quantitativa do Referente*. Parece assim que mais do que um nível conceptual este aspecto caracteriza um modo de diferenciação, que a criança utiliza somente em certas situações e sob certas condições.

Esta posição parece-nos ser partilhada por Alves Martins (1993a, 1993b, 1994) em trabalho posteriores onde não considera como um fase evolutiva particular aquela em que as produções são orientadas pela *hipótese quantitativa do referente*. Ao analisar as produções escritas num grupo de crianças de 5 anos, considera que estas são de três tipos. Um primeiro em que as escritas *não são orientadas por um critério linguístico*, não havendo ainda qualquer tentativa de as relacionar com o oral, nem antes nem durante a escrita. Um segundo onde a escrita é *orientada por hipóteses linguísticas*, surgindo normalmente as primeiras escritas silábicas, em que a cada sílaba tentam fazer corresponder uma letra. Por fim a autora refere o momento da *fonetização da escrita*, em que as crianças analisam o oral procurando identificar a letra correcta para representar os sons isolados. Neste grupo faz a distinção de três tipos de escrita diferentes: 1) *Silábico* - onde se faz a representação de cada sílaba por uma letra correspondendo exactamente a um dos elementos da sílaba; 2) *Silábico-Alfabético* - onde é feita uma análise para além da sílaba; e por fim o tipo 3) *Alfabético*.

Ferreiro (1988) num trabalho posterior ao já aqui apresentado, procedeu a uma reformulação e reorganização dos níveis conceptuais por si identificados. Passou assim a considerar três períodos, na evolução das conceptualizações das crianças sobre o sistema de escrita:

Primeiro Período - o que caracteriza este período, é a busca de distinção entre "marcas gráficas figurativas" e "marcas gráficas não-figurativas". No início letras e imagens ou desenhos podem partilhar o mesmo espaço gráfico e não ter entre eles qualquer relação de natureza significativa ou mesmo funcional. Os textos podem ser interpretados nalgumas condições contextuais que permitam a construção de uma significação (proximidade de uma imagem ou conhecimento do objecto), mas "não dizem nada" na ausência de um contexto.

Segundo Período - o início deste período é caracterizado pelo estabelecimento de condições formais para que um texto possa ser lido. A criança vai considerar as propriedades do texto, e os eixos de diferenciação considerados são dois: qualitativo e quantitativo. De início estes critérios não vão permitir senão estabelecer quais as escritas que podem ser interpretadas. Somente depois da fase em que a criança elabora o critério "é necessária uma diferença objectiva no texto para que se possam ler coisas diferentes", é que estes critérios vão ser utilizados para diferenciar as diferentes produções escritas.

Terceiro Período - As partes componentes de uma produção escrita tornam-se progressivamente observáveis e associadas aos "pequenos bocadinhos" que a criança identificou como componentes dos nomes pronunciados. Assim as crianças vão iniciar uma correspondência termo a termo, onde uma série ordenada de letras é relacionada com uma série ordenada de sílabas de uma palavra. No início deste período, vão sentir a necessidade de repetir

sílabas, acrescentar letras e "saltar" letras, pois a hipótese silábica serve somente para justificar uma produção escrita, que não foi baseada nela. Mais tarde, a correspondência torna-se estrita, mas as letras são escolhidas aleatoriamente. A escolha de cada letra só é determinada pelas que a precedem e é a sua posição que determina o valor sonoro que lhe vai ser atribuído. Esta correspondência vai ter uma evolução no sentido de uma correspondência termo a termo onde já se verificam limitações na escolha das letras, pois elas representam correctamente um valor sonoro identificado na sílaba.

Quando as crianças tentam interpretar as produções escritas alfabéticas, por exemplo a escrita do seu nome, esta hipótese silábica vai desencadear conflitos, que vão fazer surgir a necessidade de encontrar um meio de analisar as escritas "para além da sílaba". Identifica-se então um período intermédio, resultante da substituição de um sistema por outro, em que a etapa final é a conquista dos princípios base do sistema alfabético.

O conjunto de trabalhos acabados de apresentar tiveram como preocupação principal a identificação dos diferentes níveis conceptuais sobre a linguagem escrita e a sua sucessão. O estudo dos mecanismos e dos factores que influenciam esta evolução necessita ainda ser feito de forma mais minuciosa. G. Chauveau e E. Rogovas-Chauveau (1987b) identificaram vários factores de ordem social para a evolução das representações e das explicitações da criança sobre o funcionamento do sistema de escrita, da natureza do acto de ler, do modo como se aprende a ler e das funções da escrita. Estes autores estudaram sobretudo a influência das interacções investigador-criança, e reafirmam a importância de estudar as trocas entre crianças da mesma idade ou de diferentes idades e as

Teberosky (1987a) refere um paralelismo entre os níveis conceptuais individuais e os níveis de construção das produções escritas, na interacção. Assim num primeiro nível, onde se verifica somente uma correspondência global entre a escrita e a sua interpretação, há um domínio das intenções. As trocas entre crianças são sobretudo sobre os signos utilizados, mas as produções são independentes. No início da hipótese silábica, já há uma procura de coerência das intenções e dos resultados, sendo esta correspondência sobretudo individual. As informações partilhadas influenciam sobretudo aspectos externos da escrita como a forma, a direcção, a quantidade de grafias. Como neste nível já existe um tratamento dos segmentos da escrita, há mais sensibilidade para aceitar as influências sobre o carácter convencional destes segmentos.

Teberosky (1987b, 1988) trabalhou também na análise do ditado e de textos escritos que as crianças produzem em situações de interacção. A situação utilizada era conduzida numa classe de crianças de Jardim de Infância, que era periodicamente sujeita a observações.

A tarefa proposta às crianças era a de escreverem uma história a dois, partilhando uma mesma folha de papel. Em cada par, alternadamente, uma das crianças ditava e a outra escrevia, sendo a escolha da história e os papéis de cada um decididos pelas próprias crianças.

Teberosky (1987b) considera a existência, na situação de ditado, de uma sequência de processos que se alternam: Planificação, Produção, Revisão, Redacção. Esta sequência é equivalente à identificada para a situação de composição (Gould 1980; Hayes & Flower 1980 cit. Teberosky 1987b). Analisando

2.3. Construção de Escrita em Situação de Interação

Não existem ainda muitos trabalhos sobre a interação entre crianças, na situação de escrita conjunta, de modo a verificar-se como decorrem essas interações, se há confrontação de pontos de vista, que tipo de trocas se verificam, quais os benefícios que daí resultam, etc.

Um dos trabalhos nesta problemática foi conduzido por A. Teberosky (1987a) pretendendo verificar como é que crianças em idade pré-escolar partilham e confrontam as suas conceptualizações, sobre o sistema de escrita. Este trabalho foi realizado com 20 crianças que frequentavam o último ano da Pré-primária, e teve a duração de 7 meses. As crianças foram distribuídas em grupos de 5, sendo cada grupo constituído por sujeitos de níveis conceptuais diferentes, mas próximos, de modo a facilitar as trocas e evitar situações em que uma criança se impusesse, por ter muito mais conhecimentos que os outros. O papel da educadora, era o de facilitar as trocas entre as crianças, de responder às questões postas pelas crianças e de propor situações de leitura e escrita. Estas situações eram de quatro tipos diferentes:

- Todas as crianças escreviam a mesma coisa no seu papel ou no quadro.
- Só uma das crianças escrevia e as outras observavam e colaboravam.
- Cada criança escrevia uma coisa diferente.

A análise dos resultados obtidos, permitiu a Teberosky (op.cit.) identificar a existência de três situações diferentes e ordenadas, de trocas:

interacções entre um adulto e um grupo de crianças . Mouvet (1990) referindo-se às interacções entre crianças, considera-as também de extrema importância, pois contribuem para tornar mais claros os objectivos e os critérios de qualidade da actividade da escrita. Permitem também que as crianças se tornem mais conscientes das estratégias empregues e desenvolvam capacidades metalinguísticas e metacomunicativas.

* **Escritas Independentes** - O critério dominante neste tipo de escritas, é o de que cada um pode escrever como quer. As trocas referem-se essencialmente ao tamanho das grafias utilizadas, à sua forma, à sua quantidade e variedade interna. O objectivo da escrita não é nem a transmissão de informação nem a sua interpretação por parte do outro.

** **Escritas em Colaboração** - Neste caso há muitas trocas entre crianças, mas a interacção ainda não é fundamentada na comunicabilidade da escrita nem há praticamente confrontação entre produções escritas. As crianças têm já critérios estáveis, mas trocam informações para dar "consistência" à sua produção escrita. Por vezes verificam-se conflitos, que podem provocar progresso conceptual.

*** **Escritas Confrontadas** - Pela confrontação das diferentes produções e modelos subjacentes, há discussões onde cada um vai defender as suas produções e critica as dos outros. *"As convicções que as crianças têm acerca de suas produções não são o resultado apenas de uma elaboração individual, mas também da concordância com as produções dos outros. (...) Dá-se aqui uma integração reflexiva e não uma aceitação passiva da opinião dos outros"* (op.cit.p.137).

Entre todas as situações propostas a que foi identificada como proporcionando melhores resultados para a colaboração entre crianças, foi a da escrita simultânea de um mesmo conteúdo.

este tipo de tarefa proposta às crianças, Teberosky (1990) considera também que a ela estão inerentes 3 actividades implícitas: ditar, escrever e ler. Na actividade de ditar o discurso é afectado já que exige pausas, controlo do ritmo, repetições, voltar atrás, variações de entoação, separação de sílabas, alterações na pronúncia para facilitar a escrita, etc. Na escrita identificaram-se aspectos ligados à negociação do modo de representação escrita do texto e troca de informação sobre certas convenções como o título, separação de palavras, etc. Na actividade de leitura verificaram-se revisões para confirmar o resultado escrito e utilização da leitura como meio de diferenciação entre o que já está escrito e o que falta escrever.

Teberosky (1987b) verificou que a maior diferença encontrada entre as crianças de cada grupo, se referia à possibilidade de alternar os processos inerentes às tarefas de ditado e de composição. As crianças mais avançadas, são capazes de *"ditar, escrever, corrigir, ler ou dar instruções para que os outros realizem a tarefa"* (op.cit.p80). Tornaram-se também capazes de se adaptar ao nível do seu parceiro controlando as unidades ditadas, as repetições, o controlo do que já está escrito e as instruções que utilizam. Estas são exclusivamente verbais ou acompanhadas de instruções gráficas, segundo a ideia que a criança tem das possibilidades do seu parceiro.

Teberosky (1988, 1990) assinala a dificuldade que algumas crianças têm de controlar o que já escreveram e o que falta escrever, tendo necessidade de recorrer frequentemente ao adulto. Segundo Teberosky existe uma dificuldade em controlar dois papéis:

"aquele que se aproxima do de escritor e o que é próximo do de leitor. Esta coordenação é uma aquisição tardia nas crianças já que os dois são inicialmente, do ponto de vista do sujeito, separados" (op.cit. p.406).

Só alguns dos sujeitos após algum tempo de prática conseguiam integrar os dois papéis. Esta autora concluiu (Teberosky 1990) que as crianças destas idades possuem já um conhecimento da linguagem escrita que lhes permite , após algum tempo, diferenciar entre os comentários e a mensagem ditada. Para além disso a riqueza da interacção permite a algumas crianças fazer uma representação e uma avaliação das competências dos parceiros de modo a indicar-lhes o que escrever, fornecer-lhes informações técnicas e controlar a escrita do texto.

Ramos (1989) trabalhou também nesta área das interacções sociais na produção de textos escritos. No seu trabalho acompanhou dois grupos de crianças de Jardim de Infância, um que durante o ano escolar participou nalgumas sessões de escrita de histórias ou de palavras em grupo (Grupo Experimental) e o outro que não participou neste tipo de sessões (Grupo de Controlo). As crianças dos dois grupos foram questionadas no início do trabalho , de modo a saber-se o que pensavam e o que conheciam sobre o sistema de escrita. Cada criança do Grupo experimental participou pelo menos em quatro sessões de escrita em interacção, sendo duas sessões de histórias e duas sessões de escrita de palavras. Um mês após a última sessão de interacção, todas as crianças foram questionadas novamente, para verificar a evolução dos conhecimentos e das conceptualizações das crianças dos dois grupos.

Ramos (op.cit) verificou que a diferença entre crianças que participaram nas sessões de interacção e as que não frequentaram, se centrava sobretudo no conhecimento das funções da escrita e ao nível das hipóteses conceptuais formuladas, que eram qualitativamente mais avançadas para o Grupo Experimental. Não encontrou qualquer diferença significativa, entre os dois grupos no que diz respeito ao conhecimento dos aspectos técnicos e convencionais da escrita (orientação espacial, presença de espaços entre as palavras, quantidade de letras, etc.).

Pontecorvo e Zucchermaglio (1992) referem também um trabalho realizado em contexto educativo, com crianças em idade pré-escolar. O seu objectivo era analisar como é que diferentes tipos de interacção social influenciam a aquisição da linguagem escrita. Neste trabalho consideraram as interacções adulto-criança e criança-criança. Nas interacções adulto-criança consideraram-se dois tipos de situações: *Construção e interpretação de escrita* e a *Produção de texto*. Na situação de Construção e interpretação de escrita o professor trabalhava com um pequeno grupo de 3 ou 4 crianças . Estes grupos eram heterogéneos quanto aos níveis conceptuais. As principais preocupações do professor eram :

- encorajar as crianças a produzirem escrita, aceitando formas não convencionais.
- pedir às crianças para lerem as suas produções de modo a explicitarem os seus modos de construção e permitir comparações com os modos utilizados pelos colegas.
- apresentar situações problemáticas que levantassem novas questões à criança, ou que contrastassem as suas regras com as regras dos outros.
- levar a que as crianças reconhecessem e tomassem progressivamente

conhecimento dos problemas inerentes ao seu sistema pessoal de escrita.

- apoiar a resolução de problemas de escrita mais complexos, fornecendo directamente ou indirectamente a informação necessária para que a criança rentabilizasse ao máximo a sua competência.

Na situação de produção de texto o professor tanto interagiu com as crianças em grupo como individualmente. Aqui as principais preocupações estavam ligadas à produção de um texto expositivo, à ligação das suas diferentes componentes e à coerência entre as ideias já expostas no texto e as que estavam em elaboração, tendo sempre a preocupação de analisar e reflectir sobre algumas das convenções ortográficas.

Nas interacções criança-criança, os autores verificaram que é mais frequente encontrar momentos de co-construção efectiva, nas actividades de produção de texto. Muitas vezes verificava-se uma alternância entre fases de oposição e de co-construção. Contudo nas situações de construção e interpretação de escrita surgiam mais frequentemente momentos de tutorado, em que uma criança mais competente apoiava o trabalho cognitivo do colega focando a sua atenção para os aspectos principais. Nesta mesma situação, uma comparação entre diferentes modos de escrita e subsequente conflito, ocorreram somente entre crianças de nível conceptual silábico, ou quando as suas diferenças conceptuais não eram muito grandes.

2.4. Papel das Interações sociais nas Construções Cognitivas.

2.4.1. Teoria do Conflito Sócio Cognitivo

O estudo dos mecanismos através dos quais as interações sociais entre pares, podem ser geradoras de progressos individuais, em situações de escrita e leitura ainda se encontra pouco desenvolvido, contudo noutro tipo de situações este tem sido o campo de trabalho de vários autores, Todos estes trabalhos, partem do principio, de que o facto de se trabalhar a dois para a resolução de uma tarefa, pode permitir aos sujeitos que participam na interacção, fazer progressos que não teriam feito se tivessem resolvido essa mesma tarefa sós.

Uma das teorias explicativas que se desenvolveu sobre este aspecto foi a Teoria do Conflito Socio-Cognitivo, que tem por objectivo o estudo do papel das interações sociais na aquisição de novas competências cognitivas. Esta teoria tem pontos de referência da teoria piagetiana no que diz respeito ao seu ponto de vista estruturalista, construtivista, interaccionista e quanto ao papel do conflito no desenvolvimento da inteligência (Gilly 1988, 1989a,1989b,1991). Contudo entre estas duas teorias verificam-se algumas diferenças quanto à influência das variáveis sociais nos mecanismos interactivos responsáveis pelo desenvolvimento. Segundo Doise e Mugny (1981) a interacção não se dá somente entre um sujeito e um objecto, sendo a relação com o objecto mediatizada pela relação do sujeito com outros individuos. Há assim uma passagem "de uma psicologia bipolar (sujeito-

objecto) para uma psicologia tripolar (sujeito-outro-objecto)" (Moscovici 1972 cit Doise & Mugny 1984).

Segundo a teoria do conflito socio-cognitivo nem todas as interações induzem progressos posteriores (Doise 1988, Paolis & Mugny 1985, Perret-Clermont & Brossard 1988, Doise & Mugny 1981, Carugati & Mugny 1985). Para que isso aconteça, é necessário que durante o seu desenrolar se verifiquem desacordos entre as respostas dos sujeitos, assim como que uma tomada de consciência da existência de centrações e/ou de pontos de vista diferentes. Existe assim um papel central para o conflito, que provoca um desequilíbrio intraindividual e que é um conflito interindividual de natureza social. É a procura de um modo de ultrapassar este conflito interindividual, que pode provocar um ultrapassar do desequilíbrio intraindividual. Contudo estas oposições podem ser ultrapassadas de vários modos nem sempre provocando benefícios individuais.

Quando um dos indivíduos vai mudar a sua resposta para restabelecer o estado das relações antes do conflito, não tendo desenvolvido um trabalho verdadeiramente cognitivo, só se irá verificar uma mudança superficial. Esta mudança, que resulta somente do restabelecer de uma relação não conflitual, é designada por diversos autores por Regulação Relacional (Paolis e Mugny 1985, Mugny, Paolis e Carugati, 1984).

Frequentemente os grupos chegam à elaboração de novos instrumentos cognitivos, resultantes da organização cognitiva de um ou vários sujeitos, através da coordenação de diferentes pontos de vista ou de centrações opostas. Cada

sujeito é obrigado a manter presente a sua posição e a do companheiro e a elaborar uma estrutura que integre os dois, o que irá induzir progresso. Este progresso é explicado por uma interiorização individual das coordenações interindividuais, durante a resolução do conflito sendo este tipo de regulação chamada de Regulação Socio-Cognitiva.

Doise e Mugny (1981) e Perret-Clermont (1983) consideram que o papel do conflito sócio-cognitivo não se pode reduzir a um "efeito modelo", uma vez que se verificou a existência de progresso sem a utilização de modelos correctos e também porque a evolução não foi verificada somente entre os sujeitos de nível inferior, tendo por vezes os sujeitos de nível superior também beneficiado com as coordenações interindividuais. O facto de durante o pós-teste, terem surgido argumentações diferentes das verificadas durante o desenrolar das interacções e das respostas dos indivíduos melhorarem com a passagem do tempo, são, segundo estes autores, mais alguns índices que levam a abandonar essa hipótese explicativa.

Para o desenvolvimento benéfico de uma situação de conflito sócio-cognitivo há também a influência de factores respeitantes ao individuo (Mugny, Paolis e Carugati 1984, Doise e Mugny 1981, Carugati e Mugny 1985). É necessário que a criança seja capaz de comunicar as suas ideias e de interpretar correctamente a mensagem do companheiro. O momento de desenvolvimento de um conceito é também muito importante, porque as interações sociais induzem um progresso cognitivo essencialmente no momento inicial de elaboração de um conceito que, uma vez iniciado vai permitir à criança uma certa autonomia. Doise e Mugny (1981) propõem como explicação do desenvolvimento cognitivo, um modelo de "espiral de

causalidade". Segundo este modelo alguns pré-requisitos vão permitir á criança participar em interacções mais complexas, assegurando-se assim a elaboração de instrumentos mais complexos que por sua vez, permitirão a participação em novas interacções estruturantes.

Glachan (1982a cit. Emler,N. e Glachan,M. 1985) também verificou, que se um dos parceiros adopta um papel dominante e o outro um papel de submissão, o progresso individual de cada um dos sujeitos não é significativo, já que estes não tiveram oportunidade de confrontar os seus diferentes pontos de vista. Este autor defende também a importância do modo como o experimentador estrutura a situação, as características das tarefas propostas aos sujeitos, assim como também a importância das capacidades iniciais dos sujeitos.

2.4.2. Perspectiva Processual

Uma análise das fases de co-resolução conduziu à identificação de situações de interacção onde não foram identificadas dinâmicas socio-conflituais seguidas de coordenações efectivas de respostas e onde se verificaram posteriores efeitos benéficos para os sujeitos que nelas participaram, conduziu vários autores a desenvolver uma outra perspectiva de investigação. Para eles o objectivo não era mais identificar o papel das interacções sociais no desenvolvimento da inteligência numa perspectiva estruturalista, passou a ser o estudo e a identificação das condições e das dinâmicas presentes, na construção de competências limitadas a classes de problemas específicos. Pretende-se assim a elaboração de modelos

procedimentais das actividades de resolução de problemas e caracterizar a sua evolução ao longo do desenvolvimento (Gilly 1988).

Blaye, A.(1989) utilizando uma tarefa de organização de um produto de dois conjuntos, em crianças que frequentavam o último ano de Jardim de Infância, criou 3 tipos de situações para poder distinguir três níveis de oposição de respostas:

- Oposição das performances terminais
- Oposição nas performances intermédias
- Oposição de procedimentos

A autora verificou que, a confrontação com respostas divergentes só é susceptível de produzir efeitos benéficos quando ela é feita nos **processos de construção**. É necessário pôr em questão os modos individuais de resolução durante o seu desenrolar. Blaye (1988) realçou também a influência de dois outros parâmetros, para esta tarefa, o **nível da performance colectiva** e também a natureza dos **processos de preenchimento** utilizados durante a fase de interacção.

O êxito na tarefa durante a resolução colectiva, está positivamente ligado ao êxito individual no pós-teste, mas esta não parece ser uma condição nem suficiente nem necessária para que se verifique progresso.

Quanto à natureza dos procedimentos, Blaye (op.cit.) diz que parece existir uma representação inicial do problema, induzida por uma estruturação forte do quadro

em linhas e colunas, onde um "*percorrer sistemático das casas se torna uma característica pertinente da actividade de resolução*" (op.cit.p.50).

Sempre que as crianças são levadas, durante a fase de interacção, a pôr em acção procedimentos não sistemáticos, a maioria vai progredir, pois são obrigados a reorganizar as suas estratégias iniciais de resolução, a procurar novas fontes de regulação para a sua actividade e conseqüentemente a modificar a sua **representação inicial de tarefa.**

Blaye (op.cit.) não encontrou verdadeiras oposições de respostas seguidas de negociações argumentadas, conduzindo a uma coordenação individual de centrações. O que verificou foi a existência de confrontações de actos, nunca verbalizadas, onde cada um teve necessidade de readaptar o seu modo de resolução em função das acções realizadas pelo outro.

Parece assim, que a desestabilização dos procedimentos e a informação transmitida no decorrer da resolução, conduzem à elaboração de uma nova representação do problema. Para Blaye a desestabilização dos procedimentos de resolução constitui "*uma forma particular de perturbação da actividade do sujeito induzida pela confrontação com um parceiro*" (Blaye 1988, p.53).

Dalzon (1988) apesar de utilizar uma tarefa diferente, chegou a resultados semelhantes: as interacções mais eficazes não eram as que opunham os sujeitos quanto ao resultado das suas acções, mas aquelas que os opunham quanto ao procedimento gestual de realização da tarefa.

Barnier (1989) vai retomar este aspecto da representação da tarefa para explicar os benefícios do papel do tutor numa interacção assimétrica. Considera que o tutor quando é colocado em situação de explicar ao outro e de argumentar está activo cognitivamente já que tem que repensar a tarefa, observar o que o outro faz e tentar perceber qual é a representação do outro sobre a tarefa a resolver. Assim todo um processo de elaboração ao nível da representação vai-se desenvolver e vai reforçar a inteligibilidade da tarefa.

Segundo Gilly (1989b) a eficácia das interacções parece estar ligada a duas funções da intervenção do outro : a "**desestabilização**" e o "**controlo**". Por desestabilização o autor entende alguns dos aspectos que acabámos de citar: desestabilização ao nível da representação da tarefa e dos processos de resolução. A função de controlo da actividade, segundo Gilly (1988, 1989a, 1989b), pode tomar formas diversas : intervenções de aceitação, intervenções de verificação de uma afirmação, reformulações do outro ou soluções do outro, etc.

Para Gilly (1988, 1989a) os resultados benéficos das interacções são dependentes do:

- Tipo do Problema
- Funcionamento Cognitivo Individual
- Funcionamento socio-cognitivo da diade.

Para o estudo do funcionamento das diades, Gilly, Fraisse, e Roux (1988), numa investigação feita com crianças de idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, fizeram uma análise dos momentos de interacção. Estes autores verificaram para

todas as diades uma alternância de sequências de trabalho cognitivo individual e de sequências de trabalho interactivo. Numa análise mais diferenciada destas sequências interactivas encontraram quatro tipos possíveis de co-elaboração. Uma mesma sequência, segundo os autores, pode comportar vários tipos de co-elaboração. Os diferentes tipos identificados foram:

Colaboração de aceitação ("*collaboration acquiesçante*") - um dos sujeitos elabora uma solução que propõe ao companheiro. Este aceita, sendo esta adesão à proposta do colega o resultado de um "*verdadeiro acordo cognitivo*" e tendo um valor de "*controlo e de reforço positivo da solução proposta*".

Co-construção - Um sujeito começa uma acção que vai ser retomada e continuada pelo outro. Apesar desta harmonia aparente da interacção, as intervenções de um podem perturbar o procedimento do outro e "*orientá-lo para uma acção ou ideia que ele não teria*" (op.cit.p.84).

Confrontações com desacordo - Um dos sujeitos faz uma proposta que é recusada pelo outro sem qualquer justificação. Perante esta rejeição ele pode "*retirar-se para uma fase de trabalho individual*" ou justificar o seu ponto de vista.

Confrontações contraditórias - são caracterizadas pela existência de desacordos e de oposição de respostas. Segundo os autores esta situação vai desencadear "*uma fase de confrontação numa tentativa de ultrapassar a oposição*". Esta pode conduzir quer a um impasse onde os sujeitos vão manter as suas propostas; quer a um acordo pelo aceitar da proposta inicial de um ou do outro , ou mesmo de uma nova proposta; quer a "*uma tentativa de verificação experimental para provar uma hipótese de resolução*".

Parece assim evidente a identificação de diversos factores, como tendo influência nos mecanismos psicossociais das construções cognitivas.

Parece também claro que o tipo de tarefa a resolver terá influência no funcionamento cognitivo do sujeito e conseqüentemente no funcionamento socio-cognitivo da diade, isto no caso de se tratar de uma tarefa de resolução conjunta. À própria tarefa pode ser atribuída uma significação social por parte do sujeito, o que por mecanismos vários irá também influenciar o modo de resolução utilizado, como se verificou nos trabalhos ligados às noções de "marquage social" e a de "schéma pragmatique de raisonnement" (Doise e Mugny 1981; Girotto, Gilly, Blaye e Light 1989 cit. por Gilly 1989a, 1989b). Para além destes factores há ainda que considerar a significação social que o sujeito atribui ao contexto de resolução, (Are, B. 1988; Schubauer-Leoni 1986) e que parece ter influência no comportamento deste e também nos processos e estratégias de resolução da tarefa utilizadas. O sujeito implicado na resolução de determinada tarefa vai interpretando as situações e atribuindo significados às tarefas, através das suas experiências passadas em tarefas ou situações similares.

Certamente com a continuação de estudos nesta área vários outros factores irão sendo identificados e a influência dos já identificados mais esclarecida. Há assim a necessidade de se continuar a desenvolver investigação, procurando verificar também se os factores identificados em certas idades para determinados tarefas e situações, podem ou não observar-se noutras idades e noutras situações.

2.4.3. Perspectiva Vygotskiana

A linguagem escrita é um instrumento cultural e, como já vimos está presente no dia-a-dia da maioria das crianças. A sua apreensão começa a ser feita de uma forma informal, através de interações muitas vezes mediadas por outros sujeitos mais competentes, como os pais ou outros adultos conhecidos da criança, ou mesmo outras crianças. Considerando estes aspectos, parece-nos de extrema importancia considerarmos ainda, e no âmbito da aquisição da linguagem escrita e também do papel aí desempenhado pelas interações sociais, o trabalho de Vygotsky.

Um tema central na Teoria de Vygotsky é que o desenvolvimento pode ser entendido como a transformação de processos básicos biologicamente determinados, em funções psicológicas superiores. Esta transformação ocorre nas interações sociais e através do uso de instrumentos e símbolos criados culturalmente. Assim, toda a relação do sujeito com o meio é mediatizada pelo grupo social de pertença e mediatizada por instrumentos elaborados a partir da experiência de gerações anteriores. É precisamente a “apropriação dos instrumentos (instrumentos técnicos e signos), dependentes da herança socio-cultural, que marca de forma essencial a passagem das actividades elementares a actividades superiores (Gilly in press).

Existem pelo menos 3 princípios fundamentais, a partir dos quais Vygotsky considera o desenvolvimento dos processos mentais superiores. O 1º diz respeito

às relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento; o 2º refere-se ao papel da mediação social nas relações entre o indivíduo e o seu meio (mediação pelos instrumentos) e na actividade psíquica intra-individual (mediação pelos signos); e no 3º é considerada a passagem do intersíquico para o intrapsíquico nas situações de comunicação social (Gilly in press).

1º Desenvolvimento, aprendizagem e educação - Vygotsky (1977, 1978, 1985) começa por considerar que para definir correctamente as relações entre estes aspectos, não basta definir somente um grau de desenvolvimento, para adequar as experiências de aprendizagem. Segundo o autor é necessário definir dois níveis de desenvolvimento, caso contrário não é possível estabelecer a relação entre desenvolvimento e possibilidades de aprendizagem. O primeiro nível, *nível actual de desenvolvimento*, é definido como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança estabelecidas como resultado de alguns ciclos de desenvolvimento já completos” (Vygotsky 1978 p.85). Este nível é obtido quando se faz a avaliação de um sujeito, por exemplo através da passagem de testes ou outras tarefas de resolução individual. Contudo a resolução das mesmas situações pela criança mas com o apoio do adulto pode, segundo este autor ser um índice de desenvolvimento bastante importante a considerar. É, com a conjugação destes dois índices de desenvolvimento que Vygotsky (1978, 1985) introduz a noção de *Zona de Desenvolvimento Potencial*² que é definida como:

“a distância entre o nível de desenvolvimento actual determinado pela resolução independente de problemas e o nível potencial de

² Conforme tradução na obra *Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*.

desenvolvimento determinado pela resolução de problemas com o apoio de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes.

Vygotsky 1978 p.86.

Segundo o autor, o que uma criança consegue fazer hoje com a ajuda de alguém mais competente, será o que poderá fazer sózinha amanhã. Assim, tendo em consideração não só os resultados já obtidos, como também aqueles em via de aquisição, é possível conhecer melhor toda a dinâmica de desenvolvimento de uma criança. Ainda para uma maior clarificação deste conceito Vygotsky (1978) avança mais algumas ideias:

"A zona de desenvolvimento potencial define aquelas funções que ainda não atingiram a maturidade mas que estão num processo de maturação, aquelas funções que atingirão a maturação amanhã mas que actualmente estão num estado embrionário, Estas funções podiam ser denominadas de 'botões' e 'flores' do desenvolvimento mais do que de 'frutos' do desenvolvimento. O nível actual de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento potencial caracteriza o desenvolvimento mental em perspectiva. (op.cit. pp.86-87)

O conceito de *Zona de Desenvolvimento Potencial* leva também a uma reformulação e reavaliação do papel da imitação no desenvolvimento, já que tradicionalmente esta actividade é vista como um processo puramente mecânico. Segundo Vygotsky (1978), uma vez que no ser humano existe uma zona de desenvolvimento potencial, é possível através da imitação, fazer-se muito mais numa actividade colectiva ou com o apoio de um adulto. Este facto leva também a

uma alteração das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Qualquer experiência de aprendizagem orientada para um nível de desenvolvimento já adquirido é ineficaz. assim “o único ensino bom é aquele que precede o desenvolvimento” (Vygotsky 1985 p.110).

Segundo esta perspectiva, aprendizagem não é desenvolvimento, mas uma aprendizagem bem organizada pode resultar em desenvolvimento. Há assim uma unidade, mas não uma identidade entre os processos de aprendizagem e os de desenvolvimento interno

Este conceito de *zona de desenvolvimento potencial* tem sido abordado por diferentes autores (Gallimore &Tharp 1992; Tudge 1992; Hedegaard 1992; John-Steiner 1990) numa tentativa de aprofundamento e operacionalização em diferentes contextos. Para a situação da linguagem escrita, esta mobilização tem sido frequentemente feita para justificar a eficácia de algumas interações entre as crianças e os seus pais/mães muitas vezes em contexto informal, no seu dia a dia (Teale 1989; Gundlach, McLane, Stott & McNamee 1985; Sulzby 1985; Sowers 1985; Anderson & Teale 1987; McLane 1992)

Retomando o conceito de *zona de desenvolvimento potencial* Tharp & Gallimore (1988 cit. Gallimore & Tharp1992) definem o ensino do seguinte modo:

“Ensinar consiste em apoiar a performance através da zona de desenvolvimento potencial. Pode dizer-se que há ensino quando é dado apoio nos pontos da zona de desenvolvimento potencial em que a performance necessita de apoio” (op.cit. pp.183-184).

Esta definição implica progresso através de influências recíprocas da criança com o seu meio. A criança através das acções reguladoras e discurso dos outros, é levada gradualmente a executar acções e discurso independentes.

Segundo os autores (op.cit) a aquisição de uma competência pode ser esquematizada num processo de quatro passos onde, é bem evidente a posição e papel da ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial)

- **Passo 1 - Performance apoiada por outro parceiro mais competente** .
Antes da criança conseguir funcionar como agente independente, tem que se apoiar no adulto ou num parceiro mais competente para que a regulação da tarefa seja feita por outro. A quantidade e qualidade de regulação da tarefa, feita pelo outro, depende da idade da criança e da natureza da tarefa. Durante a fase inicial da ZDP a criança tem uma compreensão muito limitada da situação, da tarefa e dos objectivos a atingir. Nesta fase o outro mais competente vai transmitindo directrizes e procedendo à modelagem de comportamentos, limitando-se a criança a uma resposta de imitação ou de aquiescência. Ao longo da resolução da tarefa a criança começa a compreender a relação dos seus diferentes componentes, assim como também a sua performance. Quando alguns destes conceitos sobre a performance são adquiridos, a criança pode começar a ser apoiada por outro tipo de meios, como questões, *feedback* e estruturação cognitiva. Esta primeira etapa é ultrapassada quando a responsabilidade do apoio e da performance da tarefa passou a ser gerida pela criança.

- **Passo 2** - Performance apoiada pelo próprio. O sujeito consegue completar a tarefa sem o apoio dos outros o que não significa que a competência esteja desenvolvida e automatizada. A regulação pode ter passado do adulto para a criança mas as funções de controlo mantêm-se através de verbalizações e discurso orientador.
- **Passo 3** - Performance desenvolvida, automatizada e fossilizada. Nesta fase não é necessário apoio do adulto nem do próprio, é um estado para além do auto-controlo e do controlo social.
- **Passo 4** - Desautomatização e retorno à ZDP. Uma vez dominadas as estratégias cognitivas o sujeito não é obrigado a depender só de mediação interna. Quando sente qualquer dificuldade, pode pedir ajuda por necessitar do controlo de alguém mais competente. Estas desautomatizações ocorrem tão regularmente que constituem um novo passo do processo de desenvolvimento.

Panofsky (1987 cit John-Steiner 1990) refere-se também a este construto vygotskiano e na sua definição enfatiza o papel do adulto enquanto mediador no processo de internalização.

"... Os adultos medeiam a actividade da criança: eles cativam e regulam a sua atenção, abstraindo aspectos do meio que estão envolvidos no conceito. Trabalhando na zona de desenvolvimento potencial da criança, o adulto ajusta-se ao seu nível de conhecimento, permitindo à criança, com apoio, operar de modos mais avançados do que aqueles que conseguiria sózinha.

Os processos desta interacção, partilhados ou interpsicológicos, são lentamente internalizados pela criança, acabando por guiar o seu processo

cognitivo, na sempre em mudança, zona de desenvolvimento potencial”
(*op.cit. pp. 27-28*).

2º Mediação social na construção dos processos mentais superiores -

Vygotsky (cit. Gilly in press) considera que a especificidade da actividade humana, é ser socialmente mediatizada quer se trate de actividade exterior, respeitante às relações do homem com o meio, ou de actividade interior. Isto significa instrumentalizada, estruturada e transformada por processos (ou instrumentos) socialmente elaborados (tais como a linguagem ou outros sistemas de signos que sirvam para representar e assinalar as relações entre os objectos ou as propriedades dos objectos representados). Assim, é a apropriação dos instrumentos, provenientes de herança sócio-cultural, que marca de modo determinante a passagem das actividades elementares às actividades superiores. O meio adulto envolvente da criança tem um papel mediador e regulador das suas interacções com o meio. As palavras de apoio, os sinais, os gestos regulam o comportamento da criança dirigindo, por exemplo, a sua atenção para além dos traços perceptivamente salientes, reorganizando socialmente o seu campo perceptivo de um modo culturalmente relevante (Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992).

No processo de aquisição da leitura e da escrita, a importância da mediação social tem sido enfatizada na tentativa de explicar e fundamentar o papel aí desempenhado pelos adultos (Gundlach, McLane, Stott & McNamee 1985, Rogovas-Chauveau & Chauveau 1993; Rogovas-Chauveau 1993). Cazden (1981 cit. Gundlach, McLane, Stott & McNamee 1985) examinou em detalhe as interacções entre adulto e criança em etapas precoces de aquisição da linguagem

escrita. Nestes estudos o adulto é normalmente visto como o tutor, um colaborador que fornece “*scaffolding*”³ na forma de pistas verbais e apoio manual estruturando assim a actividade da criança. Quando uma criança recebe apoio na leitura ou na escrita por parte de um adulto ou de um irmão mais velho, a criança e o seu colaborador estão a trabalhar ao nível da sua zona de desenvolvimento potencial. Ao trabalhar com um parceiro mais competente a criança vai não só resolver a tarefa como também poderá eventualmente internalizar algumas estratégias que passará a utilizar autonomamente. A função do ensino da linguagem escrita deverá ser vista como uma facilitação social dada à criança no momento da aquisição de conhecimentos (Pontecorvo 1990) . Esta facilitação pode ser vista quer no apoio do adulto como intervenção ao nível da ZDP, tal como já referimos, ajudando-o na redefinição da situação ou em aspectos concretos da resolução da tarefa, quer pelo apoio dado pelos pares. Todo este processo torna possível a partilha e a divisão dos problemas que vão surgindo assim como a construção de um raciocínio e linguagem colectivos.

A característica comum a estas estratégias de facilitação social, é que todas elas são baseadas na sua função e na necessidade de exteriorizar e explicitar, num contexto sócio-comunicativo, as ideias e as expressões verbais. Esta explicitação e exteriorização são mecanismos essenciais que possibilitem a interiorização de competências ou seja , as crianças tornam-se progressivamente capazes de fazerem sózinhas o que no início só conseguiam fazer com o apoio de outros.

³ O sentido deste termo é o de um apoio que estrutura e direcciona a actividade, deixando contudo espaço de actuação e exploração para a criança.

3º Passagem do interpésíquico para o intrapsíquico - Vygotsky (1985) estabeleceu uma lei fundamental do desenvolvimento onde estabelece o papel do social na apropriação dos signos e sistemas de signos constituintes do aparelho psíquico do indivíduo.:

“Cada função psíquica superior aparece duas vezes ao longo do desenvolvimento da criança: primeiro como actividade colectiva, social e portanto como função interpésíquica, depois, a segunda vez, como actividade individual, como propriedade interna ao pensamento da criança, como função intrapsíquica”.

Vygotsky 1985 p. 111

As funções psicológicas superiores têm origens sociais de dois modos (Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992). Um primeiro, refere-se às funções mentais superiores como a atenção voluntária, que aparecem primeiro num plano interpessoal, antes de aparecerem como parte de repertório cognitivo / comportamental da criança num plano intrapsicológico. Um segundo modo, é aquele em que as funções mentais superiores podem ser entendidas como a internalização de interacções socialmente reguladas, ou como a internalização de adaptações culturalmente determinadas que medeiam as relações da criança com o meio.

Em todo o processo de passagem do inter para o intrapsíquico a performance dos sujeitos necessita de ser apoiada. A esta reconstrução interna de uma operação externa Vygotsky (1978) chama *internalização*. A internalização não se refere a uma simples imagem mental ou representação mental de uma relação externa, mas

sim a um novo nível de organização de comportamento que até certa altura só foi possível com o apoio de signos e mediadores externos.

Anderson & Teale (1987) retomam este conceito de internalização para uma situação específica: a situação de apreensão da linguagem escrita. Segundo os autores a "*internalização de estruturas, ou consciência delas desenvolve-se como resultado da participação do indivíduo nas actividades*" (op. cit. p.217). As crianças ao participarem em actividades de leitura e de escrita, mesmo que não saibam ainda ler nem escrever, vão conseguindo resolver algumas situações com a ajuda de um adulto ou de outra criança já alfabetizada. Inicialmente estas actividades são conduzidas pelo outro. Gradualmente o processo de condução vai passando para a criança, havendo assim uma transferência do plano *interpsicológico* para o *intrapsicológico*

Referindo-se ao processo de internalização de uma forma geral, Gallimore & Thrap (1992) consideram que na transição do apoio pelos outros para o auto-apoio (internalização e automatização), há variações na forma pela qual esse apoio pode ser dado. Segundo os autores podem considerar-se seis meios de apoio à performance, modelagem, gestão de contingência, *feed-back*, dar instruções, questionar e estruturação cognitiva, que sendo considerados em conjunto proporcionam uma interligação das diferentes áreas da psicologia à teoria Vygotskiana.

Modelagem - o comportamento é transmitido e adquirido por imitação através de um processo de participação guiada. O processo de modelagem / imitação é influenciado por vários factores, como a idade, o sexo e o grau de

amizade do modelador e do imitador, a presença de reforço, o repertório de imitação, etc..

Gestão de Contingência - é um meio de apoiar a performance em que as recompensas (reforços sociais de elogio e encorajamento, reforços materiais de consumo, tokens, recompensas simbólicas) ou punições seguem o comportamento. As recompensas, elogios e encorajamentos que seguem um comportamento vão fortalecendo cada ponto de avanço na ZDP. A gestão de contingência não pode ser utilizada para originar novas competências, estas devem ser originadas através de outros meios de apoio como a modelagem, a instrução, a estruturação cognitiva, etc.

Feed-back - A informação de *feed-back* é um poderoso meio de apoio, e pode levar um aluno a um melhoramento da sua performance na tentativa seguinte.

Dar instruções - É certamente o mais ubíquo de todos os meios de apoio no dia-a-dia. É importante que o dar instruções seja incluído no ensino, embora dentro de determinados limites, para que a "voz instrutora" do professor se torne a "voz auto-instrutora" do aprendiz na transição para uma performance auto-regulada.

Questionar - Este tipo de actuação apela a uma resposta activa e criativa por parte do aluno. Nem todas as questões apoiam a performance havendo que distinguir entre as que efectivamente apoiam e as que se limitam a avaliar. A questão de apoio leva à produção de uma operação mental que o aluno não faria sózinho.

Estruturação cognitiva - Refere-se ao fornecimento de uma estrutura para pensar e agir. Organiza, avalia, agrupa e sequencia a percepção, memória e

acção. No dia-a-dia as estruturas cognitivas podem ser mais ou menos formalizadas ou mais ou menos conscientes. Pode, segundo os autores (Gallimore &Tharp 1992), considerar-se a existência de dois tipos de estruturas:

1. Estruturas de Explicação - estas estruturas servem para organizar a percepção de um novo modo.
2. Estruturas operando ao nível dos processos cognitivos - neste caso o professor ajuda o aluno a organizar a informação em bruto que este possui, podendo referir-se a outras situações semelhantes; podem por exemplo ser fornecidas estruturas para memorizar ou regras de associação de semelhanças.

Para uma maior clarificação de alguma destas formas de apoio e sua diferenciação, os autores ilustram-as com alguns exemplos que passamos a apresentar:

Dar instruções: *"Pensa sobre o tema principal desta história".*

Questionar: *"Qual pensas ser a ideia principal desta história?"*

Estruturação Cognitiva (Tipo1) : *"Todas estas partes da história estão associadas à ideia principal: os sentimentos da rapariga para com o seu gato. A palavra que usamos para definir os seus sentimentos é carinhoso. Ela é carinhosa para o seu."*

Estruturação Cognitiva (Tipo2): *" As histórias têm ideias principais. As partes de qualquer história estão relacionadas com a ideia principal." (Tharp & Gallimore 19988)*

Gallimore & Tharp 1992 p183

Todos estes meios de apoio têm origens diversas, contudo a sua ligação com a perspectiva de desenvolvimento vygotskiana pode facilitar a compreensão do processo de educação. Neste processo há sempre que ter em consideração que o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial de cada criança requer uma individualização de acordo com as características do momento e a progressão da criança através da ZDP. Como vimos a passagem de um processo de regulação pelo outro, para auto-regulação, de resolução conjunta para resolução independente, não acontece por acaso e envolve interacções específicas entre um sujeito mais competente e um sujeito menos competente em determinada tarefa.

Este é um processo gradual, podendo ser identificados vários passos. Para Diaz, Neal, Amaya-Williams (1992) é importante diferenciar, por exemplo, entre auto-controlo e auto-regulação. Auto-controlo será a capacidade para utilizar uma ordem e directriz dada, na ausência do orientador; ou seja capacidade de se comportar na ausência de estruturas de suporte externas de acordo com um comando ou directiva já dados anteriormente. A criança limita-se a internalizar essa directriz e a emití-la. Na auto-regulação pelo contrário, um plano auto-formulado de acção mais do que um comando internalizado, regula a actividade da criança. Portanto a auto-regulação pode ser vista como a capacidade para planear, guiar e monitorizar o seu comportamento. Kopp (1982 cit Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992) refere-se também a estes aspectos considerando como antecedentes para uma auto-regulação, entre outros aspectos, o controlo e o auto-controlo. Por **Controlo** o autor considera a capacidade da criança iniciar, manter e acabar uma acção em resposta a indicações do orientador sendo assim necessária a presença imediata de sinais externos. Por **Auto-controlo** o autor entende a capacidade da criança desenvolver as indicações e directrizes do orientador na ausência deste. A **Auto-**

-regulação é considerada diferente do auto-controlo especialmente na sua flexibilidade de se ajustar a novas situações e na utilização de reflexão e de estratégias metacognitivas.

2.4.3.1. Implicações da Teoria Vygotskiana na Aprendizagem da Linguagem Escrita

Para além dos trabalhos no âmbito da linguagem escrita, que fomos referindo, e que mobilizam pontualmente alguns conceitos da perspectiva vygotskiana do desenvolvimento e aprendizagem, para justificação dos seus resultados existem outros que na sua génese se fundamentam nesta perspectiva.

McNamee (1992) partindo da ideia de Vygotsky de que a linguagem escrita é uma actividade sócio-cultural desenvolve um trabalho de intervenção junto de uma comunidade procurando desenvolver confiança e destreza na leitura e na escrita. Trabalha dentro da sala de aula com o professor mas não esquecendo estratégias de informação e generalização desse trabalho com as famílias. Um objectivo presente ao longo da intervenção foi a identificação constante das necessidades de apoio não só por parte da criança como também por parte dos adultos envolvidos no processo. Esta identificação conduzia assim ao que McNamee (op.cit) chama a construção da ZDP. Duas condições foram consideradas essenciais para desenvolvimento na ZDP. Por um lado a capacidade para brincar, a capacidade para imaginar, já que o próprio Vygotsky (1978) considera que para se

crescer e desenvolver as pessoas têm que ser capazes de pensar em si de um modo diferente daquilo que são hoje.

“... as melhores aquisições das crianças são conseguidas a brincar, aquisições que amanhã se tornarão o seu nível básico de conduta e de moralidade”

Vygotsky (1978 cit McNamee 1992 p.100)

Vygotsky (1978) diz também que

“... o brincar cria a zona de desenvolvimento potencial da criança. Ao brincar a criança comporta-se sempre para além da sua idade média, acima do seu comportamento no dia-a-dia “ (p. 102).

Foram assim implementadas estratégias de modo a desenvolver esta capacidade de jogar, brincar entre os elementos desta comunidade. Por outro lado foi considerado essencial, para que se verificassem mudanças na ZDP, a capacidade de utilização da ajuda e apoio dos outros, criando-se estratégias de discussão e apoio mútuo não só entre as crianças, mas entre todos os intervenientes no processo.

Também McLane (1992) no seu trabalho procura explorar algumas ideias de Vygotsky sobre a linguagem escrita. Por um lado a ideia de que a escrita é uma extensão do jogo e desenho da criança *“o jogo, desenho e escrita podem ser vistos como momentos diferentes num processo unificado essencial ao desenvolvimento da linguagem escrita”* (1978 cit McLane 1992). Por outro lado a ideia de escrita enquanto complexa actividade cultural. O autor conjugou ainda estas ideias com

outra já referida anteriormente sobre o papel do jogo no desenvolvimento e com a importância da mediação social na negociação e construção da zona de desenvolvimento potencial. Este seu trabalho foi desenvolvido num contexto informal de aprendizagem fora do horário escolar. Tentou-se que as crianças descobrissem que podiam utilizar a escrita em actividades já por elas desenvolvidas: jogo, desenho e comunicação de modo a que elas a achassem importante e com um significado pessoal. Escrever não é fácil, e especialmente para crianças muito pequenas apresenta muitas dificuldades técnicas e mecânicas, tais como a própria escrita das letras, o soletrar, a pontuação, etc. Como a escola enfatiza estes aspectos, é difícil para muitas crianças descobrir que a escrita pode ser um meio de auto-expressão e comunicação com os outros, nomeadamente para aquelas que fora da escola têm muito poucas interações com a escrita. Assim neste trabalho (McLane op.cit.) procurou-se que as crianças usassem a escrita com fins sociais e através de processos de escrita também muito sociais. Durante as fases de produção as crianças falavam entre si e com os adultos que estavam presentes; pediam apoio não só aos adultos como a colegas e iam aproveitando as sugestões dadas pelos outros. Para além disso procurou-se informalizar os momentos de produção, de modo a que estes fossem sentidos como momentos de jogo.

No final do seu trabalho o autor concluiu que este tinha ilustrado algumas ideias de Vygotsky:

1. As crianças com o apoio do adulto, podem usar a escrita como forma de prolongamento dos seus interesses no desenho, no jogo de exploração e do faz de conta e como meio de explorar e conduzir as relações sociais.

2. As crianças necessitam da mediação do adulto para compreenderem os objectivos e utilizações da escrita, para o domínio da sua mecânica e técnica. Muitas das crianças necessitarão desse apoio durante bastante tempo. Este será dependente das experiências individuais, da sua competência e confiança na escrita, assim como também do papel dos companheiros no assumir de algumas destas funções de apoio.
3. Seria importante que a escola permitisse e encorajasse mais situações de escrita lúdica "não oficial", pois ao fazê-lo facilitará a relação da criança com este saber cultural tão complexo.

"Aquele que brinca não tem que se preocupar com o risco de falhar, porque o objectivo do brincar é a exploração e a manipulação de processos, mais do que o atingir metas pré-determinadas; no brincar não há pressões ou constrangimentos para que se dê a resposta correcta nos produtos finais. Assim a brincadeira confere uma sensação de liberdade e de controlo, encorajando aquele que brinca a experimentar materiais e actividades, papéis, e ideias de modos novos e inventivos. Brincar à e com a escrita - brincar com formas e convenções, usando a escrita como uma extensão do jogo dramático - pode servir para abrir a actividade da escrita à consideração e à exploração... Finalmente, brincar encoraja o que brinca a agir como se ele ou ela fossem já competentes na actividade em consideração... Brincar com processos e formas de escrita parece ser, como dar à criança um sentimento de 'pertença' - ou de 'direito' - desta complexa actividade cultural"
.(McLane op.cit. p.311-312).

III - PROBLEMÁTICA

III - PROBLEMÁTICA

As ideias base orientadoras do nosso trabalho foram as seguintes:

- Existe uma evolução ao nível das conceptualizações infantis sobre escrita, onde se podem distinguir etapas sucessivas. Esta evolução começa antes de uma aprendizagem formal e não é inteiramente determinada pela acção das instituições educativas.
- A interpretação de uma produção escrita pode fazer-se para além dos aspectos figurativos (qualidade do traço, orientação...). Quando se tem como objectivo verificar o que a criança quis representar pela sua escrita e como chegou à produção de determinada representação, não se estão a tomar em consideração os aspectos figurativos, mas sim os aspectos construtivos.
- Ao realizar uma tarefa em interacção com um parceiro, uma criança pode obter progressos significativos, em relação aos progressos que obtêm as que resolvem a mesma tarefa individualmente.
- As características do funcionamento interactivo são determinantes para os progressos posteriores das crianças. A existência de efeitos benéficos aparece

geralmente ligada a uma participação activa dos dois sujeitos e não à procura de uma solução de um modo puramente relacional.

Sendo o objectivo deste trabalho comparar a influência dos modos de resolução de uma tarefa de escrita, nas conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita quer quando estas actuam individualmente quer em situação de interacção com um parceiro,. Pretendendo-se também identificar, ao longo da situação de interacção, o tipo de trocas de informação entre as crianças, as dinâmicas estabelecidas e os factores que as regem. Tivemos necessidade de trabalhar com crianças ainda não submetidas a qualquer ensino formal da linguagem escrita e com conceptualizações diversificadas sobre o seu funcionamento.

Escolhemos a idade dos 5-6 anos, para a nossa amostra, porque nesta idade as crianças:

1. não iniciaram ainda uma aprendizagem formal da linguagem escrita.
2. já estão despertas para muitas das características do sistema de escrita, desenvolvendo hipóteses bastante diversificadas sobre o seu funcionamento.

Utilizando uma amostra de crianças mais novas, as hipóteses desenvolvidas sobre o funcionamento da escrita, seriam certamente, mais primitivas e menos diversificadas o que dificultaria o emparelhamento de crianças em níveis conceptuais diferentes.

A escolha da tarefa a utilizar foi também uma das nossas principais preocupações, pois ela parece ter um papel determinante na confrontação dos diferentes

procedimentos de resolução e conseqüentemente ao nível da representação da tarefa (Blaye 1989). Ensaiámos várias tarefas antes de escolhermos a mais eficaz para que se verificasse confrontação dos diferentes pontos de vista, sobre o funcionamento da linguagem escrita, ao longo da resolução. Assim a tarefa escolhida foi a que nos pareceu facilitar um trabalho de co-elaboração de uma solução conjunta.

IV - HIPÓTESES GERAIS

IV - HIPÓTESES GERAIS

Tendo presentes os vectores anteriormente expostos, partimos para o nosso trabalho com as seguintes Hipóteses Gerais:

1 - Modo de Resolução da Tarefa

HG1 - O modo de resolução da tarefa tem um papel determinante na evolução das estratégias de escrita.

2 - Nível Conceptual dos Sujeitos

HG2 - Serão diferentes os efeitos da situação experimental, consoante o nível conceptual dos sujeitos.

3 - Dinâmica Interactiva

HG3 - A dinâmica interactiva estabelecida, tem um papel determinante na modificação de estratégias de resolução do problema.

V - METODOLOGIA

V - METODOLOGIA

5.1. População

Trabalhámos com uma população de 56 crianças de 5/6 anos, que frequentavam Jardins de Infância na área de Lisboa.

A escolha das crianças foi feita entre todas as que frequentavam a Pré-Primária, nestes Jardins de Infância, em função da sua adesão a um pré-teste, constituído por uma série de pedidos de leitura e escrita de certas palavras e frases.

A pedagogia seguida por estas escolas era idêntica, no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. Esta pedagogia, caracterizava-se por praticamente ignorar a linguagem escrita em quase todas as suas dimensões e por se restringir a trabalhar quase que exclusivamente os aspectos motores e de coordenação, que esta tarefa exige.

Não incluímos na nossa amostra qualquer criança, que tivesse sido submetida a uma aprendizagem formal da escrita. Tudo o que sabiam sobre o funcionamento da escrita, no início deste trabalho, era resultado das interacções naturais com a escrita, nos diferentes contextos que frequentavam (família, Jardim de Infância...).

A média de idades das crianças da nossa amostra foi de 5 anos e 11 meses, com um desvio de 9 meses.

5.2. Paradigma Geral

A experimentação decorreu segundo o seguinte paradigma:

Fase I - **Pré - Teste** - Escrita e leitura de algumas palavras e frases, individualmente.

Fase II - **Sit. Experimental** - Escrita de um texto num livro de imagens, quer individualmente, quer em interacção com um colega. Esta fase decorreu 2 semanas após a fase I.

Fase III - **Pós- teste** - Escrita e leitura de algumas palavras e frases, individualmente. Esta fase decorreu uma semana após a fase II.

5.3. Material

5.3.1. Material para o Pré-teste e Pós-teste.

* Papel e lápis para a criança escrever.

* Gravador para registar todas as produções verbais.

5.3.2. Material para a Situação Experimental.

- Um livro com 4 imagens, sem texto (Anexo II).

Imagem 1 - Um rapaz.

Imagem 2 - Um boné.

Imagem 3 - Um rapaz com o boné na cabeça.

Imagem 4 - Um rapaz e um boné caído no chão.

- Papel para as crianças ensaiarem e descobrirem como se escreviam as palavras que lhes eram pedidas.
- Uma caneta vermelha e outra verde, para diferenciar o que cada criança escrevia.
- Um gravador para registar todos os diálogos e comentários das crianças.

5.4. Tarefas

Utilizámos dois tipos de tarefas: Tarefa 1, para o Pré-Teste e Pós-teste e Tarefa 2 para a Situação Experimental.

Tarefa 1 - Consistiu na escrita de algumas palavras e frases que tinham como objectivo a identificação :

- das hipóteses conceptuais dominantes, das crianças, sobre o funcionamento da linguagem escrita.
- das principais estratégias que utilizavam no momento da leitura e escrita.

As palavras a escrever permitiam evidenciar as diferentes hipóteses conceptuais. Assim temos como principais características inerentes a cada uma delas, as apresentadas em seguida:

BOI - um grande referente, com um nome pequeno.

FORMIGA - Um pequeno referente, mas com um nome grande.

A escrita destas duas palavras permitia evidenciar se a criança orientava a sua escrita por aspectos ligados às propriedades do referente, ou se considerava os aspectos linguísticos.

PATO - PATA - PATINHO

Estas palavras permitiam verificar se as diferenças de tamanho entre o pato, a pata e o patinho, teriam como consequências diferenças quantitativas nas representações gráficas das crianças e ainda verificar como é que as crianças representavam os sons idênticos nas três palavras.

O PATO NADA NO LAGO

O objectivo da escrita de uma frase era o de verificar, como as crianças representavam as diferentes palavras de uma frase. Para além disso, como a palavra "Pato" aparece inserida num outro contexto, pretendíamos verificar até que ponto a criança teria a preocupação de a representar na frase tal como o tinha feito anteriormente, quando apareceu isolada. A escrita de uma

frase permitia-nos ainda verificar até que ponto o tamanho da emissão oral, iria interferir na produção escrita da criança.

Tarefa 2 - Escrever o texto de um livro de quatro páginas. O texto pedido para ser escrito nas quatro páginas era o seguinte:

1ª Página:

Imagem - Um rapaz.

Texto - "RUI"

2ª Página

Imagem - Um boné.

Texto - "BONÉ"

3ª Página

Imagem - Um rapaz com o boné na cabeça.

Texto - " O RUI PÕE O BONÉ"

4ª Página

Imagem - Um rapaz e um boné caído no chão.

Texto - " O BONÉ CAI NO CHÃO".

As duas frases eram simples para não dificultar a tarefa e para evitar recusas à escrita por parte das crianças.

5.5. Procedimento

Foi realizado um primeiro contacto com vários Jardins de Infância, de modo a analisarmos o tipo de pedagogia que seguiam, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem da Linguagem Escrita. Após este primeiro contacto seleccionámos quatro instituições que seguiam uma pedagogia equivalente, e que na sua abordagem à linguagem escrita punham essencialmente ênfase nos aspectos técnicos.

Toda a investigação decorreu nessas instituições após uma familiarização prévia com as crianças, de modo a minimizar os aspectos constrangedores das situações experimentais. O paradigma utilizado foi o já apresentado, com três fases: Pré-Teste, Situação Experimental e Pós-Teste.

5.5.1. Fase 1

Na 1ª Fase deste trabalho, fizemos uma entrevista individual (Tarefa 1) a todas as crianças que frequentavam a Pré- Primária, nas instituições seleccionadas, perfazendo um total de 113 crianças. Esta entrevista teve dois objectivos, por um lado a caracterização dos níveis conceptuais, por outro lado a selecção das crianças para este trabalho..

Nesta primeira fase a *consigne* utilizada foi a seguinte:

"Estou a fazer um trabalho sobre aquilo que as crianças sabem sobre a escrita antes de entrarem para a escola. Gostava muito que tu me ajudasses neste trabalho. Para isso só tens que escrever umas palavras e umas frases. Eu sei que tu ainda não foste à escola, e que ninguém te ensinou ainda a escrever e a ler. Assim tu vais escrever como tu sabes, como tu achares que se escreve".

Pedimos-lhe então que escrevesse cada uma das palavras já indicadas anteriormente, questionando-a em seguida: *"O que é que escreveste? Lê-me o que tu escreveste. Porque é que escreveste assim?"*

De modo a recolher o máximo de informação possível, as respostas foram gravadas e o tomámos simultaneamente o máximo de notas que nos permitissem completar a informação gravada. Por vezes questionávamos mais a criança, para uma maior clarificação sobre suas produções escritas e sobre as ideias e estratégias a elas subjacentes.

Para evitar quaisquer inibições, o gravador foi mostrado às crianças, foi-lhes explicado como funcionava e a sua importância para o nosso trabalho. Gravámos em seguida algumas frases, que as crianças escutaram, e só em seguida passámos à recolha de dados.

5.5.1.1. Descodificação e Classificação dos Dados.

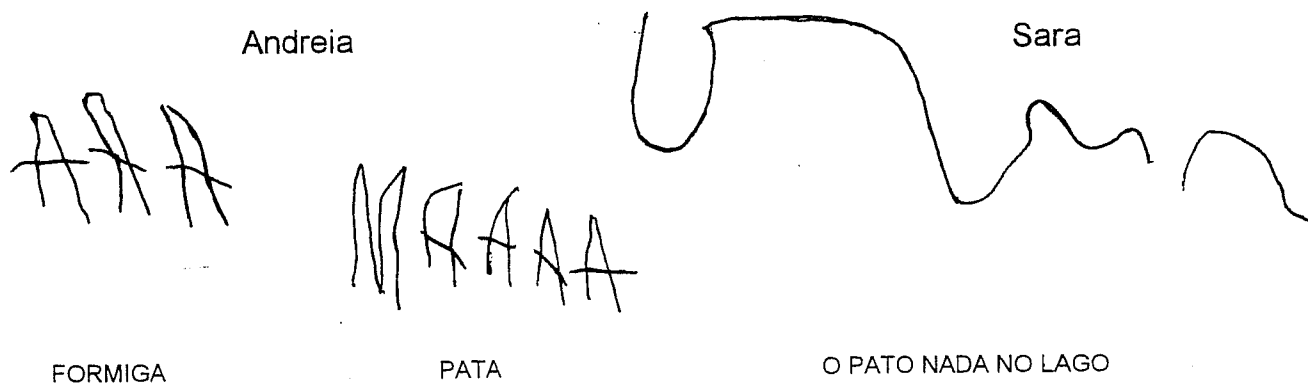
Todas as gravações e notas foram descodificadas para uma grelha (Anexo I).

Só depois de todos os protocolos estarem organizados, passámos ao tratamento dos dados. Foram definidos vários níveis conceptuais tendo em conta os períodos, considerados característicos da evolução das conceptualizações sobre escrita (Ferreiro 1988). Foi com base nestes níveis conceptuais que se classificaram as diferentes estratégias que as crianças apresentaram no momento da escrita. Os níveis conceptuais considerados foram os seguintes:

Nível 1 - Início de diferenciação entre marcas gráficas icónicas e marcas gráficas não-figurativas.

Classificámos nesta categoria todas as produções em que a criança utilizava garatuja para a sua produção ou, mesmo utilizando maioritariamente símbolos convencionais, não tinha presente ainda como mecanismo de controlo a variedade intrafigural.

Exemplo:



Nível 2 - Utilização clara de critérios grafo-perceptivos, bem definidos, na construção das suas produções.

Classificámos nesta categoria todas as produções cuja escrita ainda não era orientada por um critério linguístico, sendo contudo controlada pelas características perceptivas mais salientes da palavra escrita (variedade de grafemas - intra e interfigural, e quantidade mínima). A escrita é assim, uma tentativa de representação da imagem que a criança tem de palavra.

Exemplos:

Ana

ORAN

BOI

AANA

PATA

OAOA

FORMIGA

OADNAOANO

OAOAO

PATO

O PATO NADA NO LAGO

Nível 3 - Utilização de um critério Linguístico

Nesta categoria incluímos todas as produções onde já se verifica um tratamento linguístico, no momento da escrita, embora este possa ser mais ou menos desenvolvido. Esta categoria foi subdividida em três sub-categorias:

3A - Silábico

As produções aqui incluídas eram caracterizadas por uma preocupação de correspondência termo a termo, na qual uma sílaba da palavra era posta em correspondência com uma letra. A criança podia centrar-se exclusivamente em correspondências quantitativas escrevendo assim, tantas letras quantas as sílabas identificadas, mas utilizando qualquer letra para fazer esta correspondência.

Exemplos:

Ana Rita

JAR

AER

PA - TA - A

RPA

FOR - MI - GA

PA - TI - NHO

Mas identificámos também produções em que, mesmo sendo silábicas, se verificavam limitações por parte da criança, na escolha das letras a utilizar, aparecendo correspondência correcta de alguns sons nalgumas, ou em todas as letras utilizadas. Para além de um tratamento quantitativo, aparecia assim um início de um tratamento qualitativo.

Exemplos:

Nelson

FIG

FOR - MI - GA

AO

PA - TO

AT

PA - TA

AiO

PA - TI - NHO

3B - Silábico - Alfabético

Esta fase pode ser considerada como uma fase intermédia, onde as produções não são já silábicas, mas também não são ainda produções nitidamente alfabéticas. Praticamente todas as letras utilizadas são correctas, mas ainda faltam algumas.

Exemplos:

Hugo

FORMIGA

PATINHO

FUMA

PATNO

UOI

FORMIGA

AER

PATINHO

AET

PATO

AEI

PATA

Apesar da Catarina ter escrito correctamente a palavra Boi, para todos os outros pedidos isso não acontece, não tentando sequer fazer qualquer correspondência entre a escrita e o oral. Assim o nível conceptual considerado foi o grafo-perceptivo- nível 2, já que não foi identificada a utilização por parte da Catarina, de qualquer critério linguístico.

A maior parte das crianças, a partir das suas produções escritas, foram incluídas nos níveis conceptuais 2 - grafo-perceptivo e 3A - silábico. As crianças com conceptualizações identificadas nos restantes níveis conceptuais foram muito poucas, não sendo por tal suficientes para se fazer uma análise aprofundada. Assim acabámos por eliminá-las da nossa amostra final tal como procedemos com as que se recusaram a colaborar e com aquelas em que não foi possível identificar um nível conceptual dominante. Retivemos assim 56 crianças, tendo para 28, sido identificado como nível conceptual dominante o Grafo-perceptivo - nível 2, enquanto que para as restantes 28 o nível conceptual dominante identificado foi o Silábico - nível 3A.

Após classificarmos todas as produções das crianças e identificarmos os seus níveis conceptuais dominantes, repartimos aleatoriamente todas as crianças com

conceptualizações situadas no Nível 2 e no Nível 3 A, em dois grupos equivalentes: o Grupo Experimental - Resolução da Tarefa 2 em interacção com um parceiro, e o Grupo de Controlo - Resolução da Tarefa 2 individualmente.

5.5.2. Fase II

Nesta Fase podemos distinguir duas situações diferentes para o grupo experimental e o grupo de controlo.

5.5.2.1. Grupo Experimental - Situação de Interacção

5.5.2.1.1. Constituição das Díades

Para o grupo experimental tivemos necessidade de associar as crianças duas a duas; assim constituímos 14 pares de crianças, onde uma utilizava preferencialmente um critério Grafo-Perceptivo para controlar as suas produções (Nível 2) e a outra um critério linguístico (Nível 3A).

Os sujeitos para cada grupo foram escolhidos aleatoriamente entre os sujeitos incluídos em cada categoria.

5.5.2.1.2. Procedimento para a Situação Experimental

A cada um dos pares de crianças que iam trabalhar em conjunto foi dito:

"Há uns dias pedi-vos para escreverem algumas palavras, e vocês escreveram sózinhos. Hoje peço-vos para escreverem juntos um livro. Tenho aqui um livro com imagens, mas sem texto escrito. Temos que lhe escrever o texto para que ele possa ser lido. Está bem?"

Mostrámos cada uma das imagens às crianças dizendo:

Página 1 - *Aqui temos um menino que se chama Rui, portanto têm que escrever aqui o seu nome - RUI.*

Página 2 - *Aqui temos um boné, então têm que escrever aqui BONÉ.*

Página 3 - *Aqui temos um rapaz com um boné na cabeça, têm que escrever O RUI PÕE O BONÉ.*

Página 4 - *Aqui temos o Rui, e um boné que está no chão. Têm que escrever O BONÉ CAI NO CHÃO.*

Para que as pessoas possam perceber o que vocês vão escrever vão ter que combinar e descobrir os dois juntos qual é a melhor maneira de escrever. Têm que combinar bem e estar os dois de acordo, porque no livro vocês só podem escrever de uma maneira. Assim só escrevem no livro quando os dois estiverem de acordo e acharem que é essa a melhor maneira de escrever. Está aqui um papel para vocês treinarem e experimentarem até chegarem a um acordo. Quando descobrirem como

se escreve, podem passar para o livro, mas atenção, só se os dois estiverem de acordo.

Têm aqui duas canetas com cores diferentes, a caneta verde é para o(a)____, a caneta encarnada é para o(a) _____. Perceberam tudo? Então podem começar a combinar como se escreve RUI, quando acharem uma maneira, passem para o livro.

Explicámos a situação tantas vezes quantas as necessárias para que as crianças a compreendessem. Insistimos também na necessidade de combinarem tudo em voz alta para ficar registado no gravador.No fim de cada página, voltávamos a lembrar as palavras ou frases a escrever e a necessidade de chegarem a um acordo.

Durante as interações só interrompemos no início se as crianças começavam a escrever isoladamente, sem tentarem encontrar uma solução conjunta, ou se as crianças consideravam terminada a sua escrita de palavras ou frases, mas cada um apresentava uma produção diferente. Estas intervenções tiveram sempre como objectivo acentuar a necessidade de chegarem a uma solução conjunta sobre a forma de escrever no livro.Todas as vezes que as crianças colocaram questões que implicavam juízos sobre as produções escritas, demos sempre respostas neutras, devolvendo essas questões para o grupo.

5.5.2.1.3. Análise das Interações

I - As gravações foram transcritas para uma grelha (Anexo 1), onde também incluímos todas os registos complementares, por nós feitos ao longo da interação. Esta grelha era constituída por 4 categorias de informação:

- **NOME** - identificação da criança que falava.
- **PRODUÇÕES ORAIS** - Registo de tudo o que a criança dizia.
- **PRODUÇÕES ESCRITAS** - Registo do que a criança escrevia.
- **OBSERVAÇÕES** - Registo de todas as informações complementares pertinentes para clarificar a situação.

O registo feito nesta grelha permitia também ver a simultaneidade e sucessão dos acontecimentos.

II - Após a organização de todos os protocolos passámos a um tratamento qualitativo dos mesmos. Em primeiro lugar procedemos ao levantamento dos diferentes tipos de comportamentos que surgiam no desenrolar das interações. Assim chegámos às seguintes categorias:

PROPOSTA (p) - Foi utilizada esta categoria sempre que uma criança fazia uma proposta quer esta se referisse a uma letra, quer a várias letras, quer ao número de letras a incluir na produção final.

Exemplos:

Par B (Mariana X Ana) - Palavra a escrever "RUI"

Mariana - *Ru - ru - ru ...ru - i. É isso, Ru é com um U.*

Par F (Ivo X Selma) - Frase a escrever " O Boné Cai no Chão"

A Selma escreveu de imediato IUIVAOE enquanto tentava descobrir letras para propôr.

Selma - *É assim, tu tens que pôr mais letras.*

Par M (João X Ana) - Palavra a escrever RUI.

João - *Eu acho que é preciso 3 letras.*

ACEITA (a) - Nesta categoria foram registadas todas as aceitações de propostas. Esta aprovação podia ser expressa oralmente ou somente através da cópia da letra ou conjunto de letras propostos.

Exemplos:

Par C (Eliana X Ana) - Palavra a escrever RUI.

Ana - *É um u porque é ruuu ... é um U.(p)(e)*

Eliana - *É com um U - (a)* e ela copia a letra que a Ana tinha acabado de escrever.

Frase a escrever - O Boné Cai No Chão

Ana - *O bo - né - cai - no chão ... no ... é O.(p)*

Eliana copia a letra que a Ana escreveu.(a)

REJEITA (ã) - Assinalámos nesta categoria sempre que uma criança não aceitou a proposta da outra.

Exemplos:

Par E - (Ana X Hugo) - Palavra a escrever RUI.

Hugo - *Ru - i, é um I.(p)*

Ana - *Não! (ã) É um A.(p).*

EXPLICA (e) - Utilizámos esta categoria sempre que uma criança tentava explicar à outra o porquê da escolha de certa(s) letra(s). Incluímos aqui também todas as situações em que uma criança ensina à outra uma letra de que ela tem necessidade, mas que não conhece.

Exemplos:

Par I (Duarte X Bruno) - Palavra a escrever RUI.

Duarte escreveu ROI e Bruno escreveu UE.

Duarte - *U - E ... U-E ... isso não está bem porque Rui é com um R, um O, e um I. Rui não é com U e E... Se fosse com U e E, era UE. Percebeste?*

Par C (Eliana X Ana) - Palavra a escrever RUI.

Ana - *É um U, porque é Ruuu, tem um U.*

TENTAR (t) - Englobámos nesta categoria todas as tentativas de uma criança para descobrir uma letra para escrever, mas sem conseguir chegar a uma proposta.

Exemplos:

Par L (Ricardo X Ana) - Palavra a escrever BONÉ.

Ricardo - *Bó ...bó ...bó ... (t)*

Ana - *É um O. (p)*

IGNORAR (i) - Cotámos nesta categoria, sempre que uma criança fez uma proposta mas, a outra que trabalhava sózinha, ignora essa proposta, pois está a tentar chegar á sua própria proposta.

Exemplos:

Par F (Ivo X Selma) - Frase a escrever O RUI PÔE O BONÉ.

Ivo - *Tem um U ... é assim - ele escreve U e I. (p)*

Ivo - *Bó - né-é-é E! Tem um E!.(p)*

Selma ignora estas propostas enquanto faz a sua produção com letras diferentes.(i)

QUESTIONAR (?) - Nesta categoria foram incluídas todos os pedidos de explicação feitos por uma criança á outra, sobre a (s) proposta(s) que esta tinha feito, ou sobre qualquer letra desconhecida.

Exemplo:

Par G (Nelson X Filipa) - Palavra a escrever RUI

Filipa - *Como é que é um U? (?)*

Par K (Carina X Joana) - Palavra a escrever RUI.

Joana escreveu RUI

Carina - *Porque é que escreveste assim?*

REVER (r) - Incluímos nesta categoria todas as tentativas de revisão do que tinha acabado de escrever, por parte de uma criança.

Exemplos:

Par E (Ana X Hugo) - Frase a escrever O BONÉ CAI NO CHÃO

As crianças já tinham escrito U I O U, Ana procura confirmar o que já está escrito e o que falta escrever.

Ana - *Ru - i Põe - o bo - bo* - fazendo a seguinte correspondência:

U I O U
Ru - i - põe - o

Utilizando estas categorias classificámos todas as interacções.

Exemplo:

Par G (Nelson X Filipa) - Palavra a escrever RUI

Nelson - *Ru ...U (p)*

Filipa - *Porque é que é um U? (?)*

Nelson - *É assim como eu estou a fazer.* Ele escreve e mostra à Filipa. **(e)**

Filipa - *Vou tentar fazer.* - ela copia a letra **(a)**

Nelson - *Ru... i ... ru... i.* **(t)**

Filipa - *É un l, é com um l. (p)* - A Filipa e o Nelson escrevem l (a)

Filipa - *Rui tem muitas letras.(p)*

Nelson- *Ru ...i... tem poucas letras.(ã, p)*

Filipa - *Ah, pois é! (a).*

Após classificados todos os comportamentos, obtivemos sequências de interação, utilizando letras maiúsculas para representar as crianças e letras minúsculas para representarmos os comportamentos.

Exemplo:

Np F? Ne Fa Nt Fp Nãp Fa

III - Após a descodificação geral e específica das Fases I e II, calculámos médias e frequências relativas dos diferentes comportamentos descritos nos parágrafos precedentes. Com o objectivos de verificarmos as nossas hipóteses utilizámos quatro tipos de tratamento estatístico. Por um lado para verificarmos o efeito das situações experimentais (Individual ou Interação), executamos o teste Mann-Whitney. Para compararmos os perfis dos grupos, tomando em consideração todos os grupos e comportamentos simultâneamente, procedemos à execução de uma Manova através do programa SPSS. Para sabermos dentro destes perfis quais os comportamentos que eram responsáveis pelas diferenças encontradas utilizámos uma ANOVA. Por último utilizámos um teste de análise de significância de diferença de médias, do programa MICROSTAT que nos permitiu comparar em cada dois grupos, as diferenças obtidas comportamento a comportamento.

5.5.2.2. - Grupo de Controlo - Situação Individual

5.5.2.2.1. Procedimento

A tarefa para os sujeitos incluídos neste grupo, situação individual, foi a mesma que para a situação de interacção, contudo aqui a criança tinha que escrever sózinha. Foi-lhe dito:

"Há uns dias pedi-te para escreveres algumas palavras. Hoje venho-te pedir para escreveres um livro. Tenho aqui um livro com imagens, mas sem texto escrito. Temos que lhe escrever o texto para que ele possa ser lido. Tu vais escrever. Está bem?"

Em seguida o procedimento utilizado foi em tudo equivalente ao descrito para a Situação de Interacção.

5.5.3. Fase III

Esta Fase é em tudo idêntica ao descrito para a FASE I e o seu objectivo foi o de analisar se se verificavam diferentes evoluções consoante a situação experimental.

5.5.4. Resumo do Dispositivo Geral da Investigação

FASES	TAREFAS	SUJEITOS E MODALIDADES DE TRABALHO
PRÉ - TESTE	Escrita de algumas palavras e frases	<ul style="list-style-type: none"> • Passagem individual a 113 crianças (5-6 anos). • Escolha de 56 sujeitos, pela identificação dos seus níveis conceptuais.
SITUAÇÃO EXPERIMENTAL (duas semanas depois do pré-teste)	Escrita de um texto num livro de imagens	Repartição dos sujeitos pelos dois modos de resolução: diádico ou individual, resultando: <ul style="list-style-type: none"> • 14 diades com um sujeito do nível 2 - Grafo-perceptivo, e outro do nível 3A.- Silábico • 14 sujeitos do nível 2 - Grafo-perceptivo • 14 sujeitos do nível 3A - Silábico
PÓS - TESTE (uma semanas após a situação experimental)	Mesma tarefa utilizada no Pré-teste: escrita de algumas palavras e frases.	Passagem individual a todos os sujeitos.

5.6. Hipóteses Operacionais

5.6.1. Modo de Resolução da Tarefa

A hipótese geral 1, é de que o modo de resolução da tarefa tem um papel importante na evolução das estratégias de escrita dos sujeitos no pós-teste.

Os sujeitos que na fase experimental escreverem o livro com um colega terão a oportunidade de se confrontarem com outros pontos de vista, com outros processos de resolução da tarefa, com diferentes propostas com as explicações do parceiro e também com a necessidade de justificarem as suas propostas. Estes aspectos irão operar uma desestabilização sobre alguns aspectos do funcionamento cognitivo e irão induzir mudanças. Para além disso, e uma vez que se poderá verificar exteriorização e explicitação de ideias e estratégias, a situação de interacção poderá também proporcionar a interiorização de competências partilhadas pelo grupo. Assim a que as crianças podem progressivamente vir a ser capazes de fazerem sózinhas o que no início só conseguiam fazer com o apoio de outros.

Os sujeitos que durante a fase experimental escreverem o livro sózinhos não terão estas oportunidades.

Assim pomos a seguinte hipótese:

H1 - A frequência de crianças que apresentarem progressos quanto às estratégias de escrita utilizadas, no pós-teste, será significativamente superior entre aquelas que

participarem numa situação de interacção durante a fase experimental, do que entre as que resolverem a tarefa individualmente.

5.6.2. Nível Conceptual dos Sujeitos

A nossa hipótese geral 2 diz que segundo o nível conceptual dos sujeitos, os efeitos benéficos da situação de interacção não serão os mesmos.

Parece-nos que uma das causas predominantes para estas modificações são mudanças ao nível da representação da tarefa "escrita". Esta mudança parece-nos ser mais fácil entre as crianças de nível 2 (grafo-perceptivo) que para as de nível 3A (silábico), porque:

- Existe uma diferença mais evidente entre o tipo de estratégias de escrita utilizadas pelas crianças do nível 2 e do nível 3A, do que entre as estratégias utilizadas pelas do nível 3A, porque para o primeiro caso a evolução é de uma escrita orientada somente por critérios grafo-perceptivos para uma escrita que passa a ser uma representação da linguagem oral; e no segundo caso a escrita é já uma representação da linguagem oral e o que muda é o nível de representação.
- É mais fácil para as crianças de nível 3A transmitirem informações pertinentes sobre o funcionamento da linguagem escrita, às crianças de nível 2, do que o

inverso visto que as suas representações são mais avançadas e portanto mais adequadas.

- As crianças com estratégias de escrita situadas ao nível 2, não têm qualquer justificação nem para a escolha das letras que utilizarem, nem para a quantidade de letras das suas produções. Quando uma criança de nível 3A lhes apresenta todas as suas justificações, é mais fácil para ela aceitá-las e adoptá-las do que o inverso.
- Apesar de ao nível da *consigne* não se ter induzido qualquer diferença no papel atribuído aos elementos da díade, na realidade existe uma criança mais “competente” do que a outra para a resolução da tarefa proposta, já que as suas hipóteses sobre o funcionamento da escrita são mais avançadas. Esta diferença vai acabar por se repercutir na dinâmica de funcionamento da díade. A criança de nível conceptual mais avançado poderá apoiar o seu parceiro na leitura e escrita das palavras e frases propostas, trabalhando ao nível da sua Zona de Desenvolvimento Potencial. Este facto poderá eventualmente levar a que haja progresso para a criança de nível conceptual 2, através da internalização de algumas competências, passando esta a fazer sózinha o que durante a interacção conseguiu fazer com o apoio do parceiro.

Assim pomos a seguinte hipótese:

H2 - *A evolução das estratégias de escrita no pós-teste, para as crianças que resolverem a tarefa de escrita em interacção com um parceiro, será mais*

significativa entre as crianças de nível inicial 2 que entre as crianças de nível inicial 3A.

5.6.3. Efeito das Dinâmicas Interactivas

A nossa hipótese geral 3 diz que a dinâmica interactiva estabelecida durante a situação de interacção, tem um papel determinante na mudança de estratégias de escrita no pós-teste.

Já anteriormente defendemos a ideia de que para que se verifique progresso é necessário que a dinâmica interactiva se estabeleça na base de uma implicação quer social quer cognitiva por parte dos sujeitos; assim a situação problema apresentada, não deverá ser resolvida de um modo puramente relacional.

Assim pomos as seguintes hipóteses:

H 3 - Não se verificará progresso nas performances do pós-teste, entre os pares onde a dinâmica estabelecida fôr uma dinâmica puramente relacional (submissão).

H 4 - Será entre as díades onde se estabelecer uma dinâmica de colaboração que se verificará uma mudança de estratégias de escrita no pós-teste.

VI - RESULTADOS

VI - RESULTADOS

6.1. Apresentação dos Resultados

Como já apresentámos anteriormente, neste trabalho considerámos duas formas diferentes de resolução de uma tarefa de escrita no decorrer da FASE II (fase experimental). Numa dessas situações as crianças escreveram individualmente o texto de um livro com imagens, (Situação I - Individual) e na outra as crianças escreveram o texto em conjunto com um parceiro de nível conceptual diferente (Situação II - Interação).

Todos os sujeitos que aderiram ao pré-teste e que apresentavam conceptualizações sobre o funcionamento da escrita, situadas no nível 2 (grafo-perceptivo) e no nível 3A (silábico), foram repartidos aleatoriamente entre as duas situações experimentais (Quadro nº1).

SITUAÇÃO	NÍVEL	2	3A	TOTAL
		Grafo Perceptivo	Silábico	
I INDIVIDUAL		14	14	28
II INTERACÇÃO		14	14	28
TOTAL		28	28	56

QUADRO Nº1 - Distribuição dos sujeitos pelas diferentes condições de resolução da tarefa.

6.2. Influência das Condições de Resolução da Tarefa

Para verificarmos a influência das condições de resolução da tarefa, comparámos as estratégias de escrita utilizadas pelas crianças das duas situações experimentais, no pré-teste e no pós-teste (Quadro nº2).

SITUAÇÃO	PRÉ - TESTE		PÓS - TESTE	
	NÍVEL 2 Grafo Perceptivo	NÍVEL 3A Silábico	NÍVEL 2 Grafo Perceptivo	NÍVEL 3A Silábico
I INDIVIDUAL	14	14	13	15
II INTERACÇÃO	14	14	6	22
TOTAL	28	28	19	37

QUADRO Nº 2 - Resultados obtidos pelos sujeitos integrados nas duas situações experimentais no pré-teste e no pós-teste.

Pela análise do Quadro nº2, podemos verificar a existência de uma diferença nos níveis conceptuais dos sujeitos, entre o pré-teste e o pós-teste. Esta diferença é mais evidente para as crianças da Situação II - Interacção (U de Mann-Whitney= 1.96, $p < 0.05$), que para as da Situação I - Individual. Assim, enquanto na Situação I só uma criança evoluiu entre o pré-teste e o pós-teste, no caso das crianças que

participaram na situação II, há 8 crianças que utilizaram, no pós-teste, estratégias de escrita mais evoluídas do que as que tinham inicialmente utilizado.

6.2.1. Influência do Nível Conceptual dos Sujeitos

Fazendo uma análise mais diferenciada da evolução de estratégias de escrita (Quadronº2), podemos verificar que entre as crianças de nível 3A (silábico), não há qualquer mudança de estratégia entre o pré-teste e o pós-teste, nem para as crianças que trabalharam individualmente nem para as que trabalharam em interacção com um colega, e todos os 9 sujeitos que evoluíram, eram sujeitos de nível conceptual inicial 2.

NÍVEL	PRÉ - TESTE		PÓS - TESTE	
	2	2	2	3A
SITUAÇÃO	Grafo Perceptivo	Grafo Perceptivo	Grafo Perceptivo	Silábico
I INDIVIDUAL	14	13	13	1
II INTERACÇÃO	14	6	6	8
TOTAL	28	19	19	9

QUADRO Nº 3 - Resultados obtidos no pós-teste pelos sujeitos de nível inicial 2, integrados nas duas situações experimentais.

Entre estas crianças de nível conceptual inicial 2 (grafo perceptivo), encontramos uma diferença significativa consoante a situação experimental de resolução da tarefa em que estavam inseridos (U de Mann-Whitney=2.78, $p<0.01$). Como podemos verificar pela análise do Quadro nº3, para as crianças que trabalharam sózinhas, a evolução das estratégias de escrita é praticamente inexistente, só uma criança vai mudar de nível. Para as que trabalharam com um colega, verificaram-se 8 mudanças de estratégias de escrita entre o pré-teste e o pós-teste.

Em resumo, verificámos existirem mais crianças com progressos no pós-teste, ao nível das estratégias de escrita, entre as que participaram na Situação II (interacção) que entre as que participaram na Situação I (individual). Considerando somente as crianças que trabalharam em conjunto com um colega (Situação II) só foi identificada evolução entre as de nível conceptual inicial 2 (grafo-perceptivo).

6.3. Características das Situações de Interação

Procedemos à quantificação da ocorrência dos diferentes comportamentos identificados no desenrolar das interações. Foi nosso objectivo fazer uma análise das características de funcionamento das díades, da frequência e tipo de participação dos sujeitos, com o objectivo de caracterizar os diferentes modos de trabalho e os papéis assumidos por cada um ao longo da interacção.

6.3.1. Comportamentos Observados nas Díades

Considerando todas as díades em conjunto, podemos verificar pela Figura nº1 que os comportamentos mais frequentes são *Propor* (34,6%), *Aceitar* (24,9%) e *Rever* (12,6%). Em conjunto estas três categorias perfazem um total de 72,1% dos comportamentos observados. Podemos assim dizer que a reação a uma *Proposta* foi normalmente a sua *Aceitação*, embora surgindo por vezes algumas *Rejeições* e só pontualmente o *Ignorar* a proposta do parceiro.

Dos restantes comportamentos, o de *Explicar* parece assumir peso significativo, representando 8,3% das intervenções feitas.

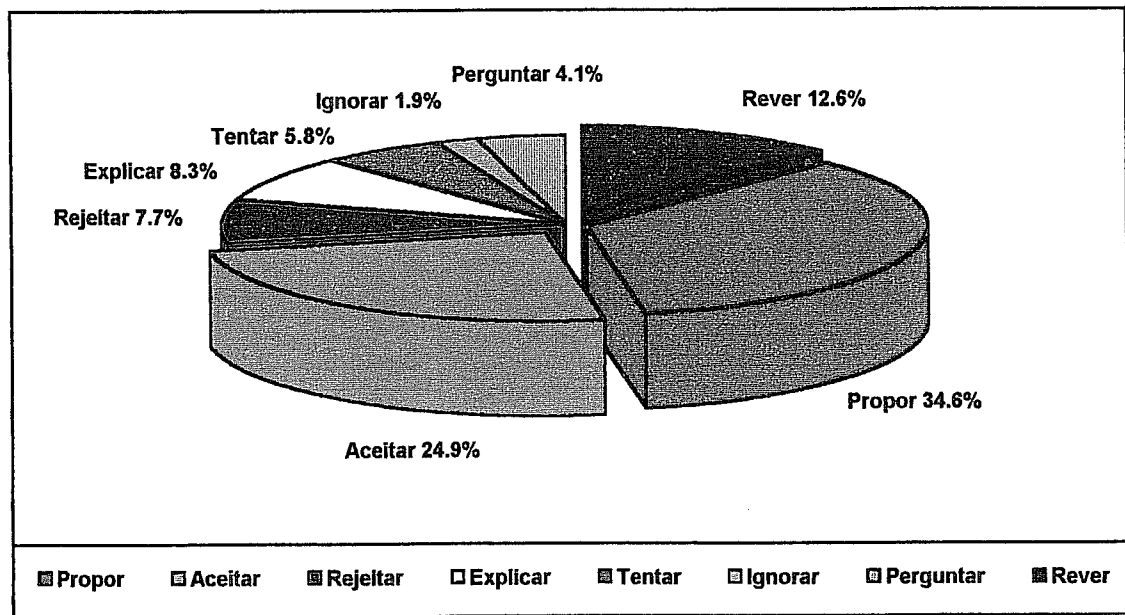


FIGURA Nº 1 - Repartição dos diferentes comportamentos observados nas díades

Cada díade era constituída por dois sujeitos com conceptualizações diferentes sobre o funcionamento da escrita, uma delas situada no nível 2 (grafo-perceptivo) e outra no nível 3A (silábico), constatou-se que houve díades em que um sujeito evoluiu (**E**) e outras em que nenhum evoluiu (**NE**). Procurámos saber se para os quatro grupos de sujeitos (2E; 2NE; 3E; 3NE) os perfis de interacção, tomando em consideração todos os comportamentos em simultâneo, eram equivalentes. Verificámos que existe uma diferença significativa ($F= 1.327$ $p<0.05$) nos perfis dos quatro grupos e que esta resulta essencialmente de 3 comportamentos: *Propor* ($F=6.13$ $p<0.003$), *Aceitar* ($F=7.40$ $p<0.001$) e *Explicar* ($F=3.06$ $p<0.05$).

6.3.2. Participação das Crianças de cada um dos Níveis Conceptuais para o Funcionamento das Díades.

As percentagens dos diferentes comportamentos desempenhados pelas crianças com conceptualizações situadas no nível 2 (grafo-perceptivo), estão representadas na Figura nº 2.

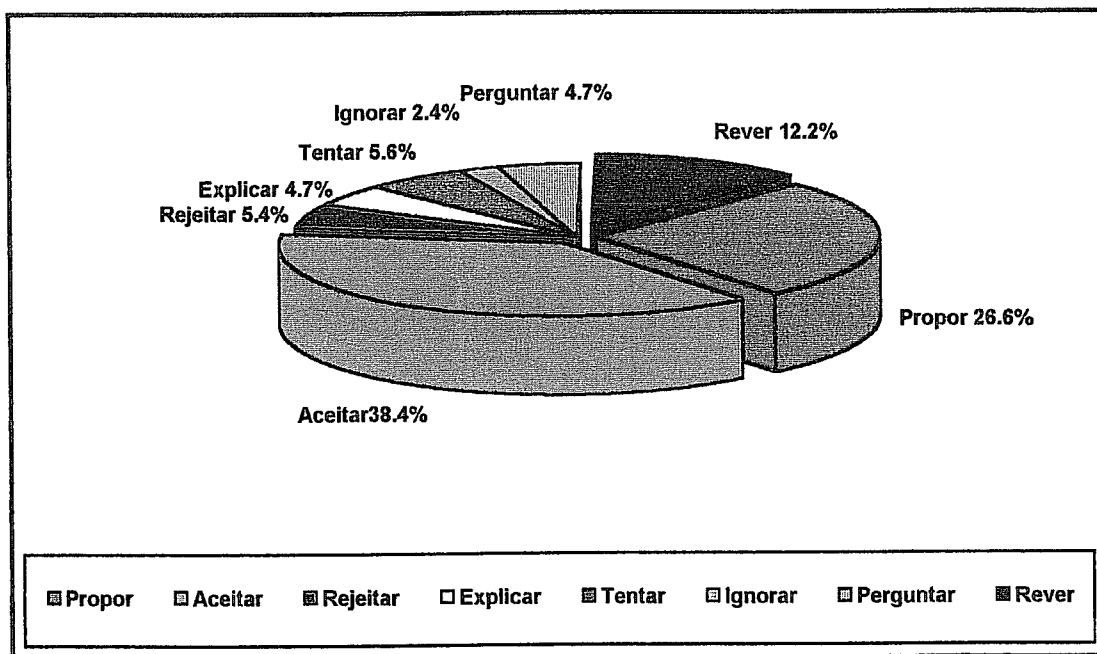


FIGURA Nº2 - Repartição dos diferentes comportamentos observados durante a fase de interação para as crianças com conceptualizações de nível 2.

A análise deste gráfico permite-nos verificar que, ao contrário do que se passou para o grupo de uma forma global, aqui o comportamento mais frequente é *Aceitar* (38.4%) e somente a seguir surge o *Propor* (26.6%). Estas crianças *Aceitam* mais as propostas dos parceiros do que fazem as suas próprias propostas e entre os

restantes comportamentos considerados surge com maior peso relativo o de *Rever*, que representa 12,2% das intervenções destas crianças. De destacar ainda, que perante a *Proposta* do parceiro de nível 3A estas crianças optam preferencialmente pela sua *Aceitação*, *Rejeitando-as* poucas vezes e só as *Ignorando* muito raramente.

Para as crianças de nível 3A (Figura nº3), o comportamento mais frequentemente observado é o de *Propor* (41,8%), seguido de *Rever* (13,0%) e sómente a seguir surge o *Aceitar* (12,8%).

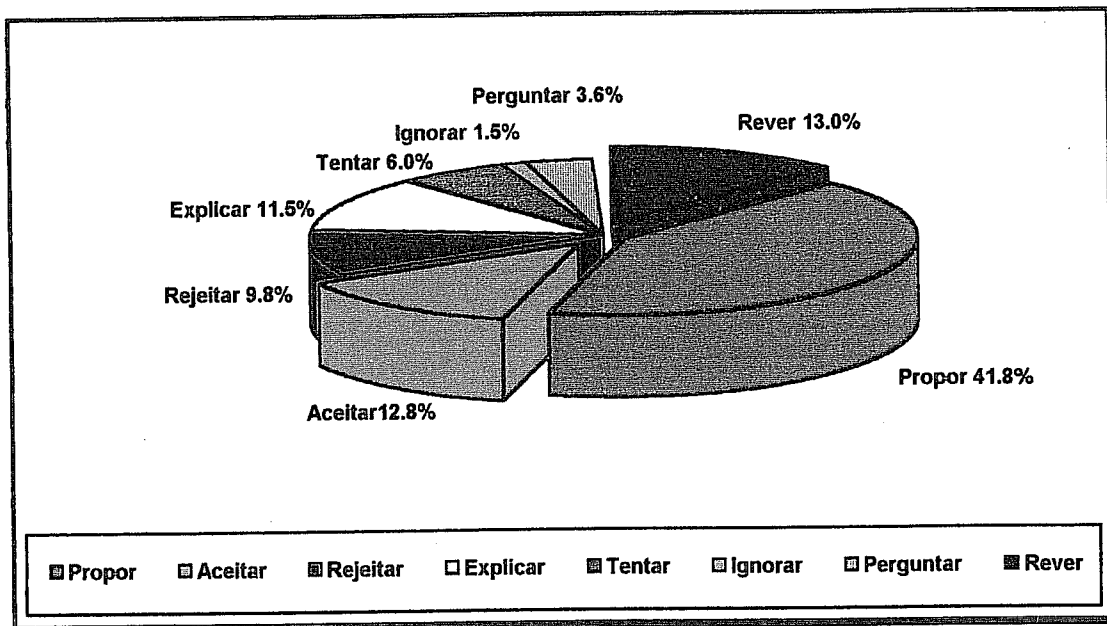


FIGURA Nº 3 - Comportamentos observados para as crianças de nível 3A (silábico) durante a interação.

Metade das intervenções destas crianças são relativas a *Propostas* (41,8%) que fazem ou a *Explicações* (11,5%) dadas ao seu companheiro. Nas suas reações às

propostas dos colegas de nível conceptual 2, embora surjam muitas Aceitações também é de considerar a frequência de Rejeições. Só muito pontualmente estas crianças Ignoraram uma proposta do parceiro.

Pela comparação das frequências dos comportamentos das crianças de cada nível (Figura nº 4), podemos verificar que as diferenças se reflectem essencialmente no que respeita aos comportamentos *Propor* ($t=3.68$ dif.sign. $p<0.001$), *Aceitar* ($t=4.34$ dif.sign. $p<0.001$), e *Explicar* ($t=2.67$.dif.sign. $p<0.02$).

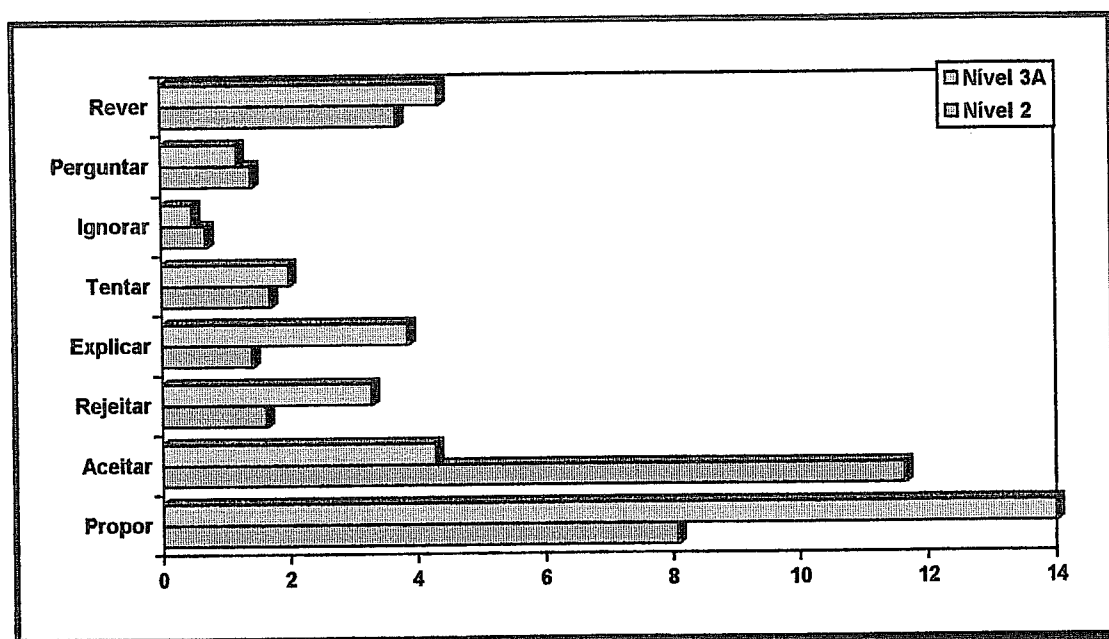


FIGURA Nº4 - Gráfico comparativo das frequências médias , dos comportamentos observados, durante a fase de interacção, para os sujeitos de nível 2 e 3A.

As crianças de nível conceptual 3A fazem mais Propostas que as crianças de nível 2 e estas últimas, Aceitam mais as propostas feitas. É também entre as crianças de nível 3A que há mais Explicações para o colega. Podemos também verificar que a

frequência de *Rejeição* de propostas é superior à apresentada pelas de nível 2, embora esta diferença não se tenha mostrado significativa.

Assim de um modo global, parece que estas crianças assumiram papéis e funções diferentes no funcionamento das díades. As crianças de nível conceptual 3A vão-se preocupando em rever o trabalho efectuado, fazem grande parte das propostas, explicando-as muitas vezes e assumem, em grande parte, uma posição crítica face às propostas dos parceiros; as crianças de nível conceptual 2, embora "aventurando-se" por vezes a fazer as suas propostas, assumem essencialmente um papel de aceitação das propostas dos parceiros, sendo muito pouco críticas em relação a estas.

6.3.3. Comparação Entre Díades Com Evolução e Díades Sem Evolução.

Uma vez que a dinâmica de interação é um factor essencial para todas as evoluções que possam surgir posteriormente, parece-nos importante fazer uma análise comparativa das díades onde uma criança evoluiu no pós-teste (**E**) e aquelas onde nenhuma das crianças evoluiu (**NE**).

Considerando em conjunto o trabalho desenvolvido pelos dois elementos das díades, podemos verificar existirem diferenças, entre as díades **E** e as **NE**, para alguns dos comportamentos considerados (Quadro nº 4 e Figura nº 5).

		Propor	Aceitar	Regeitar	Explicar	Tentar	Ignorar	Perguntar	Rever	Total
GRUPO	Total	196	146	43	51	33	7	23	66	565
	E Média	24.50	18.25	5.38	6.38	4.13	0.88	2.88	8.25	70.63
GRUPO	Total	113	77	26	23	19	10	14	47	329
	NE Média	18.83	12.83	4.33	3.83	3.17	1.67	2.33	7.83	54.83

QUADRO Nº 4 - Comportamentos observados durante a fase de interação para as díades com Evolução (**E**) e sem Evolução (**NE**).

A média das frequências é superior para todos os comportamentos, nas díades onde uma criança evoluiu no pós-teste (**E**), à excepção do comportamento *Ignorar*.

Este comportamento que tem uma frequência média de ocorrência ligeiramente superior para as díades **NE**, foi aquele que apresentou para os dois grupos (**E** e **NE**) a mais baixa frequência de ocorrência. Os comportamentos onde esta diferença é mais acentuada são *Propor* ($t= 2.15$ sign. $p=0.03$), *Aceitar* e *Explicar*, não se tendo verificado para estes dois últimos diferenças estatisticamente significativas.

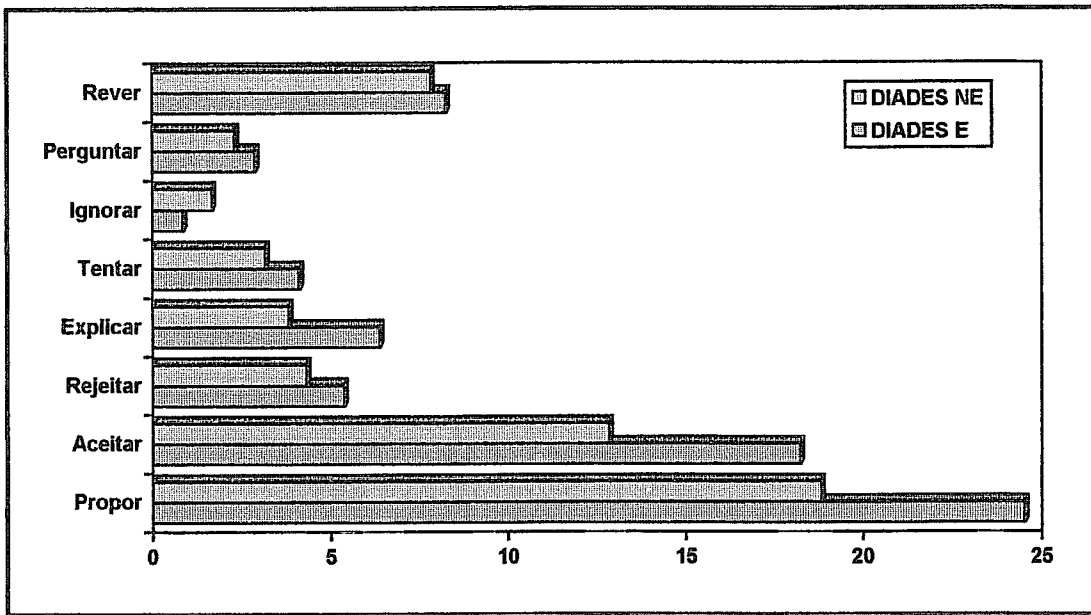


FIGURA Nº5 - Gráfico comparativo das frequências médias dos comportamentos observados, durante a fase de interação, para as díades NE (sem Evolução) e díades E (com Evolução).

Para as díades **E** verificámos uma frequência média de 70,6 comportamentos, enquanto que para as díades **NE** esta frequência média é somente de 54.8. Assim o conjunto das díades **E** parecem ter uma tendência para ser mais participativas que o conjunto das díades **NE**.

6.3.3.1. Participação dos Sujeitos de Nível 2 -Grafo Perceptivo, nas Díades Com e Sem Evolução.

A análise da figura nº6 mostra que para os sujeitos do grupo E (díades com Evolução) os comportamentos mais frequentes são *Aceitar* (37.6%), seguido de *Propor* (25.1%), o que perfaz um total de 62.7% das ocorrências. O comportamento menos frequente é o *Ignorar* (1.8%). Portanto estas crianças durante a interação predominantemente Aceitam as propostas do parceiro, sendo contudo de realçar a sua participação ao nível das propostas que apresentam. De destacar também que 12,2% das suas intervenções se referem à *Revisão* do trabalho efectuado.

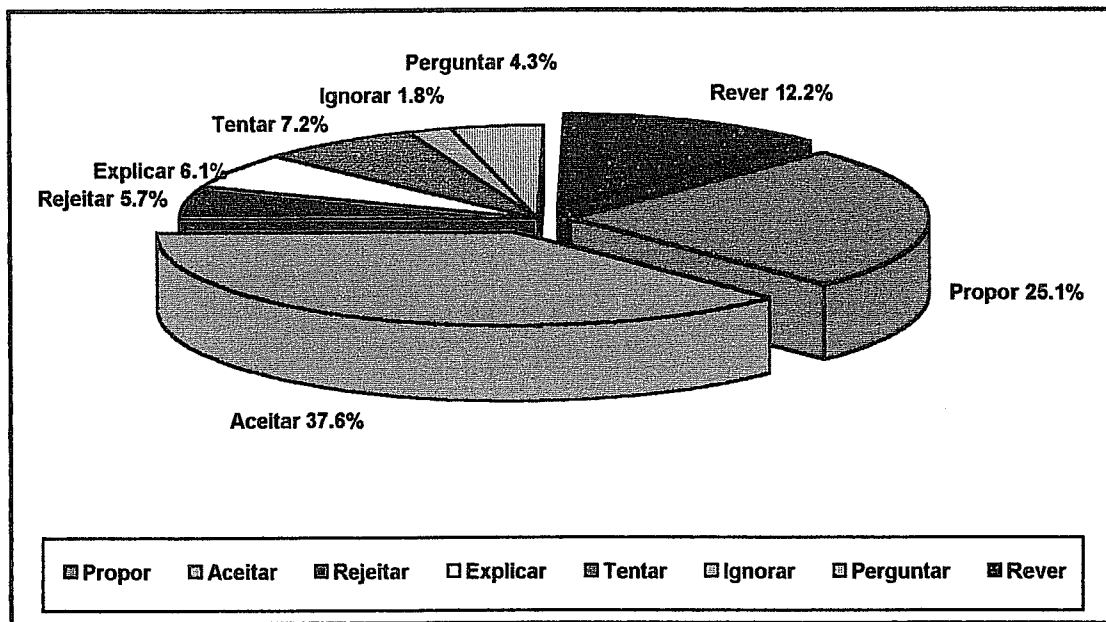


FIGURA Nº6 - Representação dos comportamentos observados durante a fase de interação, para as crianças de nível 2 (Grafo Perceptivo), que evoluíram no pós-teste (E).

Pela análise da Figura nº7, podemos verificar o que se passou com as crianças de nível 2 que não evoluíram (NE). O comportamento mais frequente é *Aceitar* (39,7%) seguido de *Propor* (29.5%) o que perfaz , para estes dois comportamentos, um total de 69,2% das ocorrências. O comportamento menos frequente é *Explicar* (2.1%).

Assim estas crianças quando confrontadas com uma proposta do parceiro normalmente aceitam-na, só em casos pontuais a rejeitam ou ignoram. De destacar as intervenções de *Revisão* do trabalho efectuado, que surgiram como a terceira categoria mais representativa para este grupo de crianças, com uma frequência relativa de 12,3%.

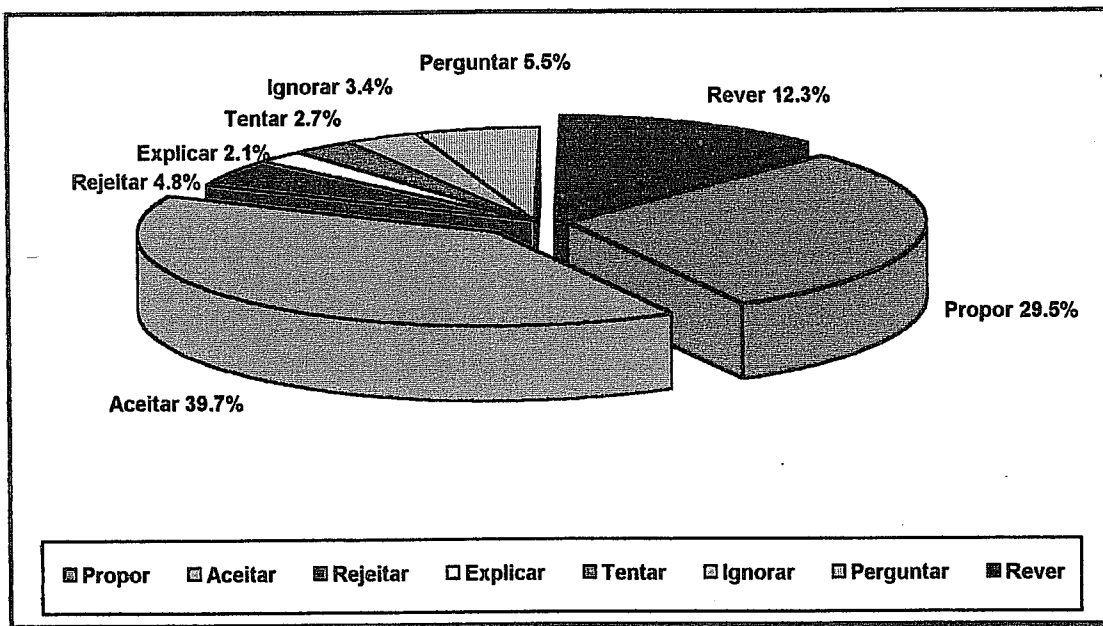


FIGURA Nº 7 - Representação dos comportamentos observados durante a fase de interação para as crianças de nível 2- Grafo Perceptivo, que não evoluíram no Pós-teste (NE).

Para uma comparação das frequências médias de ocorrência dos diferentes comportamentos (Quadro 5 e Figura nº8), para os dois grupos, podemos verificar que os 3 mais frequentes são os mesmos (*propor/aceitar/rever*).

		Propor	Aceitar	Rejeitar	Explicar	Tentar	Ignorar	Perguntar	Rever	Total
GRUPO	TOTAL	70	105	16	17	20	5	12	34	279
E	MÉDIA	8.75	13.13	2.00	2.13	2.50	0.63	1.50	4.25	34.88
GRUPO	TOTAL	43	58	7	3	4	5	8	18	146
NE	MÉDIA	7.17	9.67	1.17	0.50	0.67	0.83	1.33	3.00	24.33

QUADRO Nº 5 - Comportamentos observados durante a fase de interacção para as crianças de nível 2 - Grafo Perceptivo, das díades com Evolução (E) e sem Evolução (NE).

Quanto aos outros comportamentos, podemos verificar quase que uma inversão entre os dois grupos. Para as crianças que mudaram de estratégia de escrita no pós-teste, verificámos a seguinte ordem de frequências de ocorrências: *Tentar*, *Explicar*, *Rejeitar*, *Perguntar* e *Ignorar*. Para os que não evoluíram no pós-teste, a ordem encontrada foi: *Perguntar*, *Ignorar*, *Rejeitar*, *Tentar* e *Explicar*.

A média das frequências dos comportamentos das crianças dos grupos **E** é para todas as categorias superior à das crianças do grupo **NE**, excepto para a categoria ignorar, comportamento este que é na sua essência de nível diferente dos outros, já que implica, não uma participação com o parceiro, mas sim uma ausência de trabalho conjunto. A maior diferença verifica-se para o comportamento *Tentar* ($t=1.83$ $p<0.05$.) e *Explicar*.

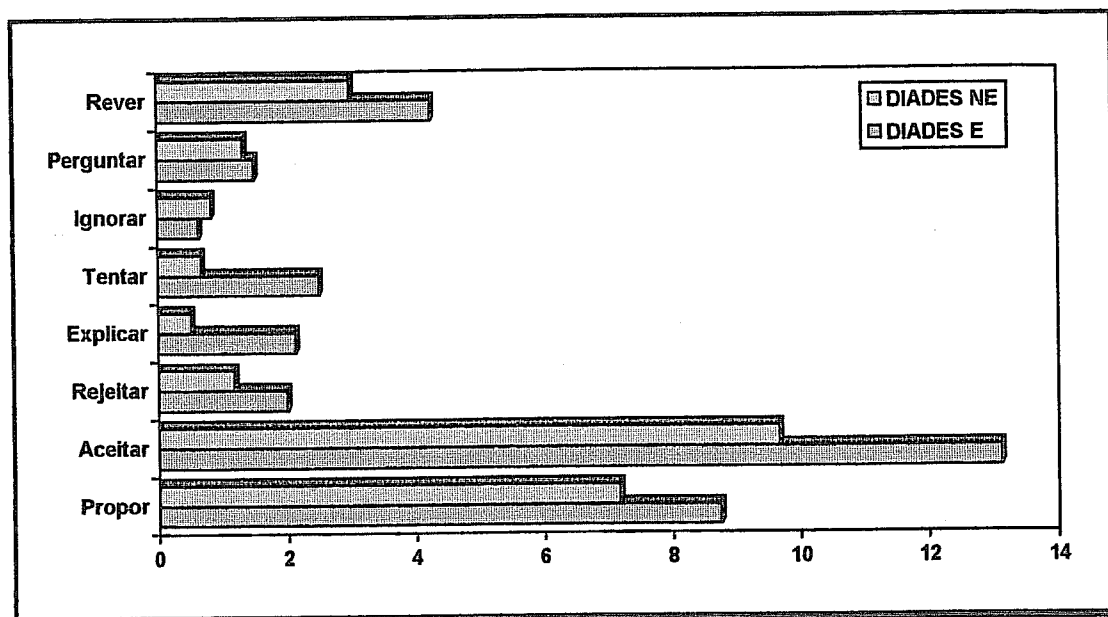


FIGURA N^o8 - Comparação das frequências médias dos comportamentos observados, durante a fase de interação para as crianças de nível 2 - Grafo Perceptivo, dos grupos E (com Evolução) e NE (sem Evolução).

Assinalamos também que os comportamentos *Explicar* e *Tentar* foram identificados em 75% das díades **E** e somente em 33% das díades **NE**. Estes comportamentos aparecem assim, como mais característicos entre as crianças de nível conceptual 2 que evoluíram do que entre as que não evoluíram.

Considerando todos os comportamentos globalmente, podemos verificar uma tendência para as crianças do grupo E (34,8) serem mais participativas que as do grupo NE (24,3), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($t=2.75$ $p<0.01$).

6.3.3.2. Participação das Crianças de Nível 3A- Silábico, nas Díades Com e SemEvolução.

Pela análise do gráfico da Figura nº9, podemos verificar que para as crianças de nível 3A (Silábico) das díades E (com Evolução), o comportamento que se destaca como mais frequente é o de *Propor*, correspondendo este a 44,1% das suas intervenções, Segue-se o de *Aceitar* as propostas do parceiro (14,3%). Com frequências relativas muito equivalentes surgem em seguida as Explicações (11,9%) e as intervenções de *Revisão* do trabalho já efectuado (11,2%).

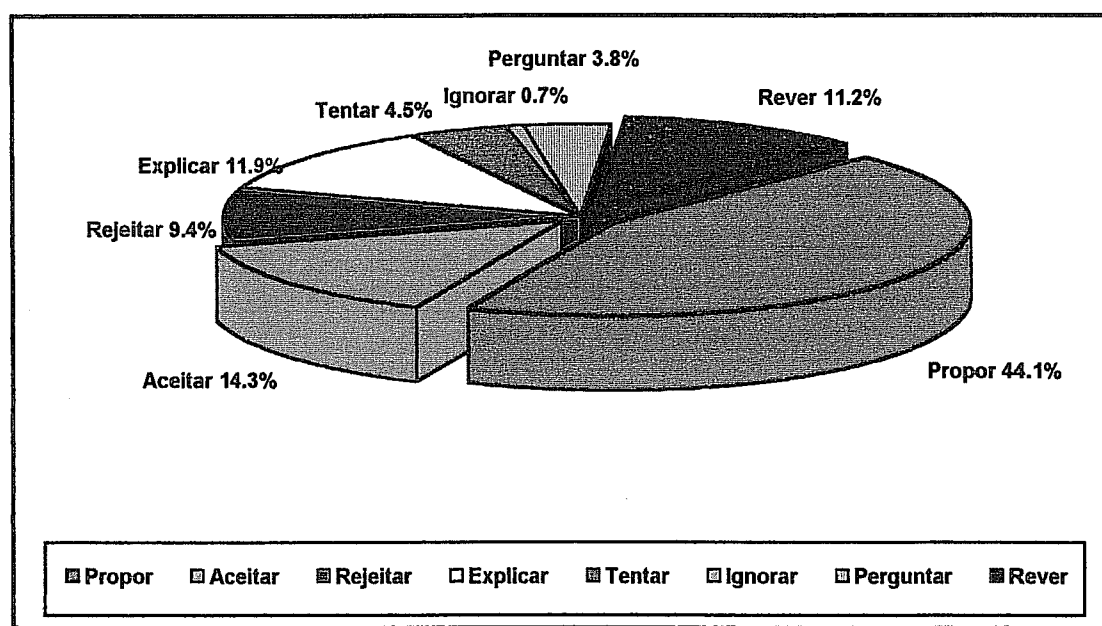


FIGURA Nº 9 -Representação dos diferentes comportamentos observados para as crianças de nível 3A (silábico), cujo parceiro evoluiu no pós-teste (E).

A reacção deste grupo de crianças às propostas do colega com quem interagem, foi maioritariamente de aceitação, surgindo por vezes algumas rejeições e só muito raramente as ignorando. De destacar que este comportamento foi entre todos o que surgiu menos, sendo a sua frequência relativa somente 0,7%.

A participação das crianças de nível 3A das díades NE, está representada na Figura nº10. Como podemos verificar estas crianças fazem bastantes propostas (38,3%), têm algumas preocupações e necessidade de rever o seu trabalho e também fornecem algumas explicações aos seus colegas, respeitando estas 10.9% das suas intervenções.

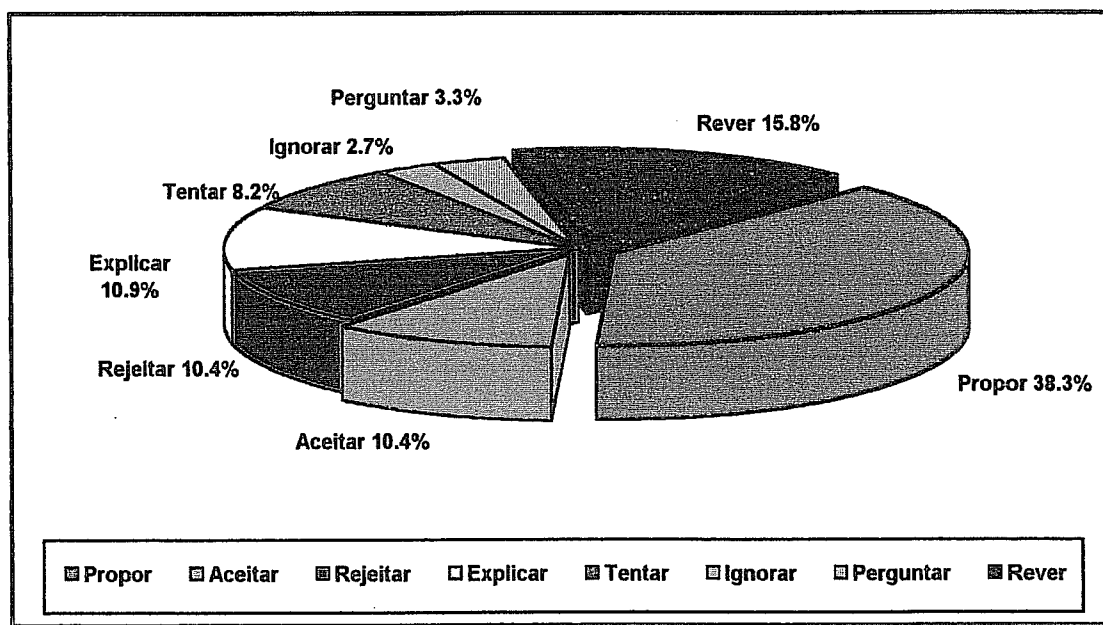


FIGURA Nº 10 - Representação dos comportamentos observados durante a fase de interação para as crianças de nível 3A (Silábico), integradas nas díadas NE (sem Evolução).

As reacções deste grupo de crianças às propostas dos colegas tanto foram de aceitação como de rejeição e só pontualmente as ignoraram

Analisando o Quadro nº 6 e a Figura nº 11, em que se pretende comparar estes dois grupos, podemos verificar que a média das frequências dos comportamentos das crianças de nível 3A (silábico), das díades **E** (com evolução) tem uma tendência para ser superior em todas as categorias, às das díades **NE** (sem evolução), excepto para os comportamentos *Tentar*, *Ignorar* e *Rever*.

		Propor	Aceitar	Regeitar	Explicar	Tentar	Ignorar	Perguntar	Rever	Total
GRUPO	TOTAL	126	41	27	34	13	2	11	32	286
E	MÉDIA	15.75	5.13	3.38	4.25	1.63	0.25	1.38	4.00	35.75
GRUPO	TOTAL	70	19	19	20	15	5	6	29	183
NE	MÉDIA	11.67	3.17	3.17	3.33	2.50	0.83	1.00	4.83	30.50

QUADRO Nº 6 - Comportamentos observados durante a fase de interacção, para as acrianças de nível 3A (silábico) integradas nas díades E (com evolução) e NE(sem evolução).

De referir ainda que o comportamento *Ignorar* aparece em 50% das díades **NE** e somente em 12.5% das díades **E**.

Considerando todos os comportamentos globalmente, podemos verificar que a média de comportamentos para cada criança de nível conceptual 3A, do grupo **E** (35.8) não é significativamente mais elevada que a das díades **NE** (30.5).

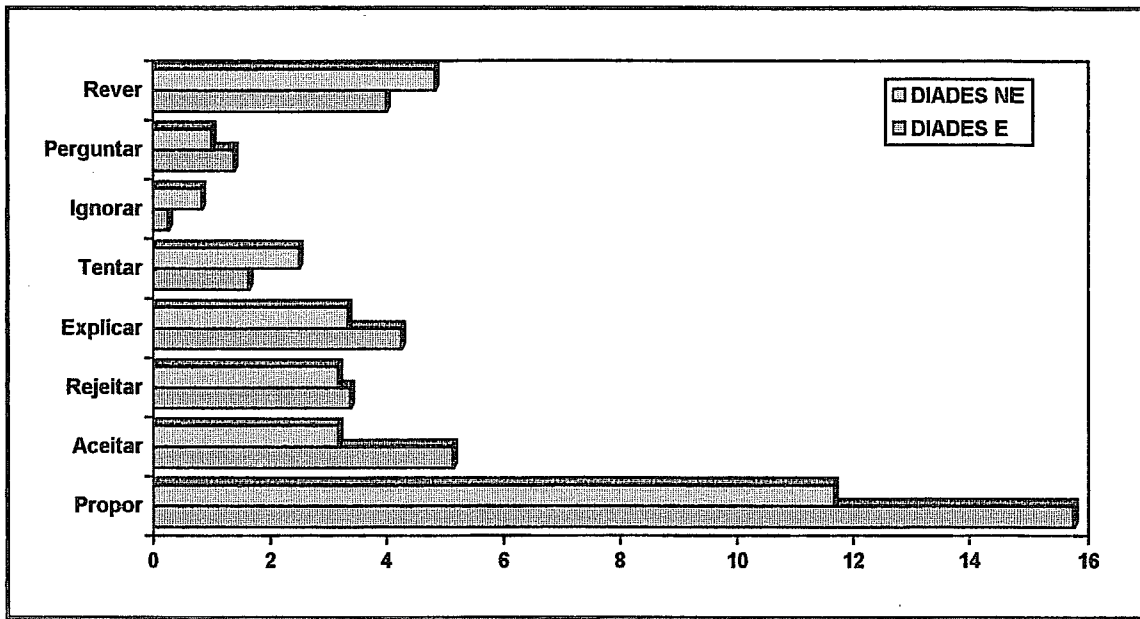


FIGURA Nº 11 - Comparação das frequências médias dos comportamentos observados, para as crianças de nível 3A (silábico), dos grupos E (com evolução) e NE (sem evolução), durante a fase de interação.

Apesar de parecer existir uma tendência para as crianças de nível conceptual 3A das díades E fazerem mais propostas que as integradas nas díades NE, esta diferença não foi significativa. Analisando cada um dos outros comportamentos considerados, não se verificaram quaisquer diferenças entre umas e outras crianças. Assim para os índices considerados, parece não existirem diferenças importantes na participação das crianças de nível 3A integradas nas díades E e NE.

6.3.4. Participação das Crianças de Nível 2-Grafo Perceptivo, e 3A-Silábico, nas Díades com Evolução.

Pelo gráfico da Figura nº 12, obtivemos uma comparação do trabalho de cada um dos sujeitos integrados nas díades E.

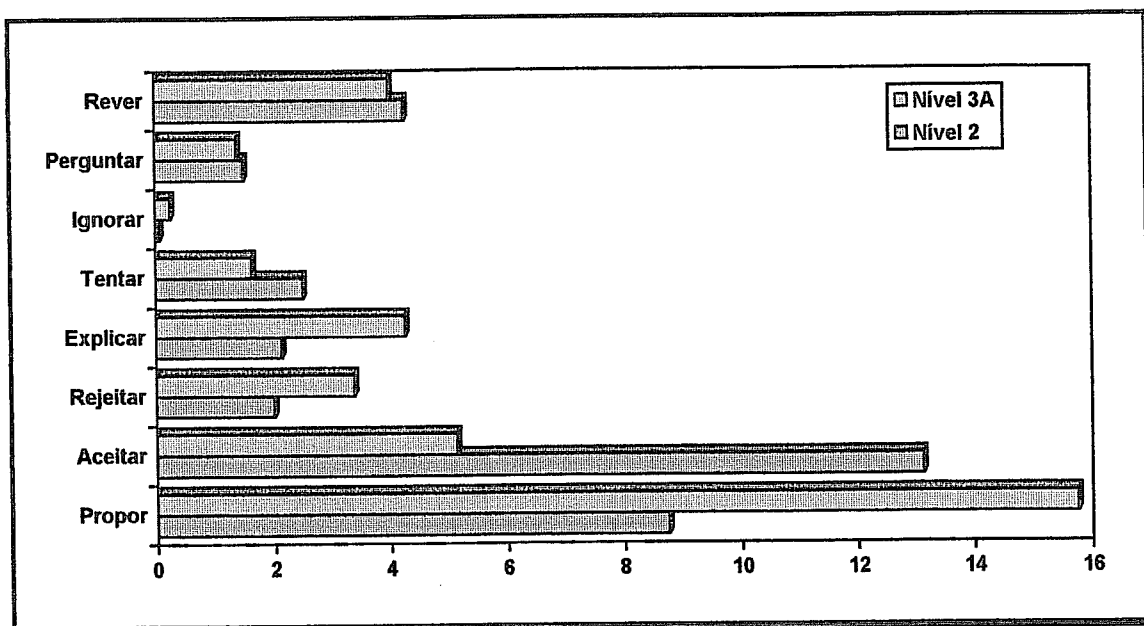


FIGURA Nº 12 - Comparação das frequências médias dos comportamentos observados para as crianças das díades onde uma das crianças evoluiu no pós-teste (E).

A maior diferença nas suas actuações verifica-se para as categorias *Aceitar* ($t=3.06$ sign. $p=0.01$) e *Propor* ($t=2.79$ sign. $p<0.01$). Para as categorias *Explicar* e *Rejeitar* identificámos uma tendência para as crianças de nível 3A explicarem e rejeitarem mais as propostas que as de nível 2, contudo esta não se mostrou significativa.

Nota-se aqui mais uma vez a tendência, já identificada para o grupo total de sujeitos de uma diferença evidente nos papéis assumidos. As crianças de nível 3A das díades **E**, com estratégias mais evoluídas de escrita, evidenciam-se pela quantidade de propostas que fazem, assumindo assim um papel bastante activo. Simultaneamente assumem também um papel de certa forma crítico em relação às propostas dos colegas, rejeitando-as muitas vezes. Quanto aos seus parceiros de nível conceptual 2A, o comportamento maioritariamente identificado foi o de aceitação de propostas do parceiro, embora não deixem de fazer as suas próprias propostas ainda que significativamente menos frequentes.

6.3.5. Participação das Crianças de Nível 2-Grafo Perceptivo e 3A-Silábico nas Díades sem Evolução.

O gráfico da figura nº13, representa a participação dos sujeitos de cada nível conceptual nas díades onde nenhuma das crianças evoluiu no pós-teste.

Tal como tínhamos verificado para as díades do grupo **E**, as maiores diferenças verificam-se para os comportamentos *Aceitar* ($t=3.88$ sign $p<0.01$) e *Propor* ($t=3.29$ sign. $p<0.01$). Estas diferenças são ainda mais acentuadas para o conjunto das díades sem evolução (**NE**), que as verificadas para o conjunto das díades com evolução (**E**). Os papéis desempenhados pelos dois elementos da díade, são aqui

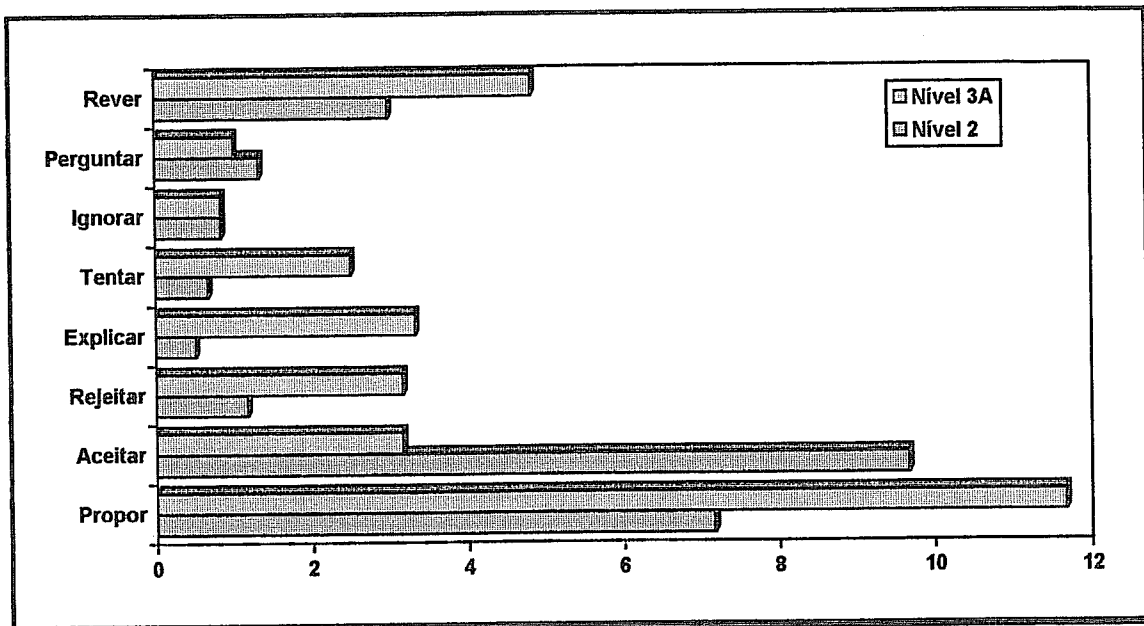


FIGURA Nº 13 -Comparação das frequências médias dos comportamentos observados nas díades onde nenhuma das crianças evoluiu no pós-teste (NE).

mais diversificados do que para as díades E, já que para além dos comportamentos *Aceitar* e *Propor*, também se constataram diferenças significativas para os comportamentos *Rejeitar* ($t=3.52$ $p<0.01$), *Explicar* ($t=3.0$ $p<0.01$). Só pontualmente as crianças de nível 2 *Rejeitaram* uma proposta do colega e muito raramente fornecem uma *Explicação* aos colegas de nível 3A, enquanto estes por vezes tanto *Rejeitam* propostas como dão *Explicações* aos seus colegas.

6.3.6. Participação Para a Produção Final

Nem todas as Propostas feitas durante a situação de interação acabaram por constar na produção final, já que por vezes foram *Rejeitadas* ou mesmo *Ignoradas*. Assim, numa tentativa de compreensão do tipo de propostas de letras Aceites, nomeadamente no que se refere a quem as fez e como as fez, procedemos a uma análise mais detalhada que se encontra sintetizada no quadro nº 10.

Nesta análise considerámos por um lado as propostas das crianças de nível conceptual 2, Grafo Perceptivo, diferenciando-as em *Propostas Autónomas* e *Propostas Dependentes*. Considerámos *Propostas Autónomas* as que foram feitas sem qualquer apoio do parceiro, e *Propostas Dependentes* aquelas que resultaram da silabação do colega. Por outro lado, considerámos a frequência de propostas feitas pelas crianças de nível conceptual 3A, Silábico, e aceites para produção final.

Por último procedemos à análise mais detalhada do tipo de aceitação destas propostas por parte das crianças de nível conceptual 2, Grafo Perceptivo. Sobre este aspecto pretendemos verificar se se limitavam a aceitar as propostas do parceiro ou se desenvolviam alguma estratégia de confirmação.

	DIADES	NÍVEL 2		PROPOSTAS	PROPOSTA DE
		PROPOSTAS DEPENDENTES	PROPOSTAS AUTÓNOMAS	NÍVEL 3A	NÍVEL 3A CONFIRMADAS POR NÍVEL 2
D Í A D E S E	E	1	3	16	9
	J	1	7	6	4
	H	2	0	18	4
	K	0	0	20	5
	M	1	4	8	4
	N	1	5	16	5
	O	2	7	8	3
S	S	0	0	7	6
	MÉDIA	1,0	3,3	12,4	5,0
D Í A D E S NE	C	4	0	7	0
	F	0	0	8	0
	G	1	1	12	1
	P	2	5	7	2
	L	3	0	11	1
	R	0	0	7	0
	MÉDIA	1,7	1,0	8,7	0,7
	DIFERENÇA NE / E	Não Significativa	Não Significativa	Não Significativa	Diferença signif. t=5.32 p<0.0001

QUADRO Nº 10 - Participação das crianças de cada um dos níveis conceptuais, para a produção final. **Propostas Autónomas** - Propostas feitas sem qualquer ajuda do parceiro. **Propostas Dependentes** - Proposta resultante da silabação do parceiro.

Podemos verificar que apesar da tendência para as crianças de nível 2, do grupo E fazerem mais propostas autónomas que as do grupo NE, esta diferença não é significativa. No que se refere às propostas dependentes das crianças de nível 2

díades E e NE, também não se verificou qualquer diferença significativa. Comparando as propostas aceites para a produção final das crianças de nível 3A, das díades com e sem evolução no pós teste, novamente não foi encontrada qualquer diferença significativa.

Uma diferença nitidamente significativa foi a encontrada para a confirmação de propostas do parceiro do nível 3A, por parte das crianças de nível 2. Entre as díades E verificámos muito mais comportamentos de confirmação das propostas, que entre as díades NE. Assim as crianças de nível 2 das díades com evolução tiveram um papel activo de confirmação e controlo das propostas do parceiro. Este comportamento foi identificado, em todos os sujeitos de nível 2 que evoluíram, enquanto que só surgiu pontualmente em metade dos sujeitos de nível 2 que não evoluíram.

6.3.7. Caracterização do Funcionamento das Díades

Entre as díades onde uma das crianças evoluiu no pós-teste, e aquelas onde nenhuma evoluiu, parece-nos existir uma diferença quanto às suas dinâmicas de trabalho.

6.3.7.1. Díades Sem Evolução

Podemos verificar para todas as díades onde nenhuma das crianças evoluiu no pós-teste (C, F, P, L, R) momentos de rejeição de propostas (Anexo III). Estas rejeições foram quase sempre resolvidas por aceitações passivas por parte da criança de nível conceptual inicial 2.

Para as díades F e R estas crianças fizeram muito poucas propostas, e nunca regidas por uma análise linguística das palavras, não tendo sido nenhuma delas aceite pelo parceiro de nível conceptual 3A. Todos os conflitos foram resolvidos por aceitações passivas à excepção de uma situação onde as crianças não chegaram a acordo.

As crianças de nível conceptual 2 das díades C, G, L e P fizeram algumas propostas aceites pelos companheiros de nível conceptual mais avançado (16). Apesar disso, quase todas as propostas (10/16), foram o resultado de uma silabação do parceiro ou da identificação de uma palavra já anteriormente escrita. Só os sujeitos das díades G e P fizeram propostas autónomas, resultantes de uma análise linguística das palavras (1 e 5, respectivamente). Porém o que se passou para estas duas díades foi diferente. Filipa (díade G, nível 2), apesar de ter feito uma proposta autónoma, copiou quase todas as propostas do parceiro sem sequer tentar compreendê-las. Fernando (díade P, nível 2) fez sete propostas aceites pelo companheiro, e apoiadas numa fonetização, tendo sido 5 destas propostas autónomas. Trabalhou activamente durante a interacção, excepto na resolução de

uma situação de conflito, onde após várias justificações de parte a parte, aceitou a proposta do parceiro sem mostrar ter percebido as suas justificações.

As crianças de nível 2 destas díades quase nunca tentaram confirmar as propostas do parceiro, tendo este comportamento de verificação surgido só pontualmente (1 ou 2 vezes), em três díades.

6.3.7.2. Díades Com Evolução

Para as 8 díades onde uma das crianças evoluiu no pós-teste (E, H, J, K, M, N, O e S) identificámos aspectos diferentes aos anteriormente apresentados para as outras díades.

Não encontramos nenhuma díade com uma dinâmica puramente relacional. Em duas destas díades (S e K) as crianças de nível 2 não participaram directamente na produção final. Apesar disso não tiveram um papel de submissão, uma vez que no decorrer de toda a situação de trabalho foi várias vezes evidente (6 e 5 respectivamente) uma tentativa de confirmação da proposta feita pelo parceiro.

Todas as outras crianças de nível conceptual 2 participaram com propostas de letras, aceites para a produção final. Tiveram também um papel importante na confirmação das propostas dos parceiros. Assim podemos considerar dois grandes tipos de dinâmicas. Para as seis díades (E, J, M, N, O, H) a produção final foi o

resultado das propostas das duas crianças. Esta colaboração foi equivalente para as crianças de nível 2 e para as de nível 3A nas díades J, M, e O. Contudo para as díades E, N, e H verificou-se um domínio das propostas das crianças de nível conceptual mais avançado.

Para as outras duas díades (S, K), as produções finais foram o resultado somente de propostas da criança de nível conceptual 3A, tendo as crianças de nível 2 desempenhado um papel activo de confirmação e verificação das propostas do parceiro.

As rejeições de propostas são raras em 3 díades (J, N, O), tendo as propostas de ambas as crianças subjacentes a mesma análise linguística da palavra. Nas díades E, M e S ocorreram muitas situações de rejeição de propostas, tendo a maior parte resultado de análises diferentes do oral. Assim enquanto que uma das crianças representava um dos sons da sílaba, a outra representava a sílaba por uma letra escolhida ao acaso, sem qualquer correspondência sonora correcta. Na díade S surgiram muitas situações de desacordo pois, apesar das suas tentativas de representação silábica da palavra, a criança de nível conceptual 2, ainda não conseguia representar todas as sílabas.

VII - INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

VII - INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. Confirmação das Hipóteses

7.1.1. Modo de Resolução da Tarefa

A nossa Hipótese Geral 1 elaborada no sentido de que "*O modo de resolução da tarefa tem um papel determinante na evolução das estratégias de escrita*" foi confirmada pelos resultados obtidos. Com efeito, confrontados com uma mesma tarefa, os sujeitos vão retirar diferentes benefícios da resolução desta, consoante o modo como a resolveram -Individualmente ou em interacção com um parceiro.

Verificámos uma maior frequência de crianças com mudança de estratégias de escrita no pós-teste, entre as crianças que durante a fase experimental, trabalharam em interacção com um parceiro, tendo sido esta diferença significativa. Assim a nossa Hipótese Operacional 1 que afirmava que "*A frequência de crianças que apresentam um progresso quanto às estratégias de escrita, no pós-teste, é superior entre as que trabalham em situação de interacção durante a fase experimental*" foi igualmente confirmada.

7.1.2. Nível Conceptual dos Sujeitos.

A nossa Hipótese Geral 2 que referia que "*Segundo o nível conceptual dos sujeitos, os efeitos da situação de interacção não são os mesmos*" foi confirmada. Verificámos uma frequência de evolução das estratégias de escrita significativamente diferente entre as crianças de nível conceptual inicial 2 e as de nível conceptual inicial 3A, que trabalharam em interacção

Para as crianças de nível inicial 3A não se verificou qualquer mudança de estratégias de escrita no pós-teste, mantendo todas as crianças as suas estratégias de escrita silábica.

Entre as crianças de nível conceptual 2 (grafo-perceptivo) o que se passou foi algo diferente. Há muitas crianças (8) que após a fase de interacção vão passar a utilizar estratégias de escrita inerentes a um nível conceptual mais avançado. Assim a nossa Hipótese Operacional 2 elaborada no sentido de que : "*A evolução das estratégias de escrita no pós-teste, para as crianças em situação de interacção, é mais significativa para as de nível inicial 2, que para as de nível inicial 3A*", foi confirmada.

7.1.3. Efeitos da Dinâmica Interactiva.

A nossa Hipótese Geral 3 elaborada no sentido de que "*a dinâmica interactiva estabelecida, tem um papel determinante na modificação de estratégias de resolução de um problema*" foi também confirmada já que não verificámos qualquer evolução no pós-teste entre as crianças das díades onde:

- um dos sujeitos nunca participou para a produção final, desempenhando um papel passivo de aceitação das propostas do parceiro.
- todas as situações com confrontação de diferentes propostas, foram resolvidas por submissão da criança de nível conceptual 2.

Assim a nossa Hipótese Operacional 3 posta no sentido de que "*Entre as díades onde a dinâmica estabelecida fôr puramente relacional (submissão,...) não se verificará um avanço nas performances no pós-teste*" foi confirmada.

Encontrámos em todas as díades onde uma criança evoluiu no pós-teste, momentos de colaboração entre as duas crianças, na construção da produção final. Cada uma das crianças fez propostas ou verificações das propostas do parceiro. Assim a nossa Hipótese Operacional 4 que dizia "*Será entre os pares onde se estabelecer uma dinâmica de colaboração, que se verificará uma mudança de estratégias no pós-teste*" foi confirmada.

7.2. Influência do Modo de Resolução da Tarefa.

Já anteriormente referimos, na apresentação dos resultados, que se verificou uma evolução das estratégias de escrita, entre as crianças que foram submetidas à Situação Experimental 1 (Individual) e as que foram submetidas à Situação Experimental 2 (Interacção). Estes resultados confirmam a eficácia das interacções sociais de co-resolução, para gerarem progressos individuais e estão em conformidade com os encontrados por outros autores para outro tipo de tarefas (Perret-Clermont 1985, Doise e Mugny 1981, Carugati 1985, Gilly, Fraisse e Roux 1988, Blaye 1988, 1989a).

7.2.1. Influência dos Níveis Conceptuais.

Uma análise mais aprofundada pode clarificar esta evolução dos sujeitos submetidos à Situação Experimental 2 (Interacção). Não se verificou evolução entre as crianças dos dois níveis conceptuais considerados, mas somente entre as crianças de nível conceptual inicial 2. Parece-nos que esta diferença pode ser justificada por 3 tipos de factores:

1. Diferente possibilidade de desestabilização dos procedimentos de escrita.
2. Papéis diferenciados assumidos pelas crianças dos dois níveis conceptuais.
3. Competências de análise linguística.

1. No que se refere à desestabilização dos procedimentos de resolução de uma tarefa, A. Blaye (1989) verificou que esta, associada à informação transmitida durante a fase de interação, pode induzir uma nova representação do problema. Parece-nos que a tarefa de escrita escolhida permitiu às crianças confrontarem as suas diferentes propostas e estratégias a estas subjacentes, ao longo do processo de produção. Tentando chegar a um acordo para escrever as palavras no livro, as crianças vão confrontar-se com diferentes propostas e por vezes muito explicitamente com a estratégia que a elas conduziu. Tiveram várias oportunidades de no decorrer da interação, se questionarem mutuamente e de explicarem a razão de escolha desta ou daquela letra(s), de tentarem compreender as estratégias do parceiro, de recolherem informações. Estes aspectos poderão ter induzido uma desestabilização dos procedimentos até ai empregues e alterações ao nível da representação inicial da tarefa..

Durante o pré-teste, nalguns casos, as crianças de nível conceptual 2 evidenciaram características que poderão ter facilitado não só a desestabilização dos seus procedimentos de escrita, mas também a sua representação sobre esta. Entre estas podemos considerar:

- a) as dúvidas demonstradas quanto à validade das produções por si realizadas;
- b) as tentativas de ajustamento entre a escrita e o oral no momento de leitura.

- a) No primeiro momento de escrita individual, algumas crianças de nível conceptual 2 demonstraram ter algumas dúvidas sobre as suas produções escrita, pois os

princípios de variedade e quantidade de grafias, parecem começar a já não ser suficientes para justificar as suas escritas.

Exemplo:

Situação: Pré-Teste

Nome: Ana

Nível Inicial: 2

Após um pedido de escrita, Ana diz:

A.: Não sei bem ... vou tentar.-escreve algumas letras.

Exp.: O que é que escreveste?

A.: Eu queria escrever pato, mas não sei se é assim, eu acho que não, mas não tenho a certeza.

Exp.: Porque é que escreveste assim?

A.: Porque eu queria escrever pato e não sei fazer de outra maneira.

Exp.:Lê o que escreveste, por favor.

Ana leu a sua produção globalmente sem fazer qualquer correspondência entre os segmentos do oral e elementos da escrita.

Exemplo:

Situação: Pré-Teste

Nome: Carina.

Nível Inicial: 2

Palavra a escrever: "Pata".

Exp.: Escreve "pata", por favor.

Carina não escreveu de imediato, hesitou e somente após alguns segundos escreveu

IAUAOo

Exp.: O que escreveste?

C.: Não sei bem, mas devia ser pata.

Exp.: Pode-se escrever pata de outra maneira?

C.:Não.

Exp.:Porque é que escreveste assim?

C.:Porque eu experimentei e acho que é assim.

Exp.: Lê o que escreveste.

C.: Eu não sei ler.

Exp.: Mas o que é que escreveste?

C.:Eu acho que pata é assim.

Carina recusou-se a ler todas as suas produções escritas.

Ao longo da interacção estas crianças são confrontadas com um parceiro que tem uma estratégia diferente, fazendo uma correspondência oral/escrita onde já há uma justificação para a quantidade de letras que propõe (uma letra para cada sílaba); onde há, a maior parte das vezes, uma justificação para a letra que propõem (a representação correcta de um dos sons identificados no oral) e que vai questionar, ou mesmo opôr-se às propostas das crianças de nível 2, procedimentos estes que são equivalentes aos apontados por Gilly (1988) como indutores de uma desestabilização da actividade cognitiva do parceiro:

"pode também ser produzida pelo prestar de informação, uma abertura do campo das possibilidades, uma interrogação sobre as consequências de uma acção, etc., para além de uma oposição ou desacordo apresentando efectivamente um carácter socio-conflictual" (op.cit. p. 134).

b) Durante o pré-teste verificámos também que no caso de algumas crianças, apesar da sua escrita não regida por uma análise do oral, posteriormente durante a leitura destas produções notavam-se algumas tentativas de ajustamento. Este pode ser mais um indício de que os seus princípios já não eram suficientes, necessitando estas crianças de outros critérios justificativos das suas produções.

Exemplo:

Situação: Pré-Teste

Nome: João

Nível Inicial: 2

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Palavra a escrever: Formiga.

João escreveu sem fazer qualquer tentativa de relacionar a escrita com o oral (FTGRIP)

Exp.: Que escreveste?

J.: Formiga.

Exp.: Lê o que escreveste.

J.: For-mi-ga - fazendo a seguinte correspondência

F T G R T P

for mi ga

Palavra a escrever: Boi

João escreve sem ter feito qualquer correspondência oral/escrito durante a escrita.

Exp.: O que escreveste?

J.: Boi

Exp.: Lê o que escreveste.

J.: Bo - i - fazendo a seguinte correspondência B I T R L

bo i

Durante a interacção estas crianças poderão ser elucidadas sobre a necessidade de estabelecer estas relações com o oral durante o momento da escrita, provocando-lhes assim esta nova informação, uma desestabilização nos procedimentos até aí utilizados.

Esta desestabilização da actividade cognitiva da criança, pode para além de influenciar as estratégias utilizadas também modificar certos aspectos da representação que estas têm sobre o que é a tarefa "escrever". Uma representação "falsa", onde a escrita é uma escolha arbitrária de letras, pode ser substituída por uma mais adequada, onde a escrita é uma representação das sílabas do oral. Vai assim havendo uma interrogação sobre o que a escrita representa, o que exige uma

formulação/reformulação de hipótese conceptuais que vão sendo cada vez mais próximas das características convencionais da escrita.

Por outro lado a análise das interações, mostrou-nos que a transmissão de informação não foi equivalente para todas as crianças. As oposições ou desacordos foram resolvidos quer por submissão quer por aceitação, por parte da criança de nível conceptual inicial 2, após ter compreendido a lógica da proposta do parceiro. Por vezes esta fez propostas fundamentadas numa análise diferente dos sons dos elementos isolados, e apesar disso abandona a sua proposta e aceita a da criança de nível conceptual mais avançado sem se justificar ou argumentar, sem conseguir explicitar o seu ponto de vista ao parceiro. As diferenças significativas encontradas entre os dois elementos das díades quer ao nível das intervenções de *Proposta* e *Aceitação* quer ao nível das *Explicações*, também indiciam a falta de estratégias de passagem de informação por parte das crianças de nível conceptual 2. Foram os sujeitos de nível 3A - silábico, que fizeram mais propostas e que para além disso deram mais explicações sobre estas. Qualquer um destes comportamentos pode ser um bom meio de transmissão de informação ao parceiro, ao contrário do comportamento de aceitação que é dominante nos sujeitos de nível conceptual 2.

2. Em muitas díades foi bem diferenciado o trabalho desenvolvido por cada um dos elementos. Os sujeitos possuíam competências diferentes para a resolução desta tarefa e assumiram-nas. Assim, ao contrário do que esperávamos, em vez de surgirem muitas situações de conflito devido a confrontações de estratégias, a criança de nível conceptual mais avançado impôs o seu modo de resolução. Ao fazê-lo acaba por tomar, muitas vezes, a condução de toda a actividade e a

apoiar o seu parceiro para que este consiga também participar. Este apoio é concretizado de diferentes modos: através de propostas, de explicações, início de uma proposta que o colega termina, reformulações, *feed-back*, etc. Assim uma situação à partida igualitária transforma-se numa situação de tutorado entre pares, em que uma criança mais competente em determinada tarefa, vai apoiar a outra ao nível da sua Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), levando-a a fazer propostas mais avançadas do que as que conseguiria fazer sózinha.

Exemplo:

Situação: Interação

Nome: Marco - nível conceptual 3A

Fernando - nível conceptual 2

Palavra a escrever: RUI

O Fernando começou por escrever FONO, sem combinar nada com o Marco.

M. - Rui é com um Uo que é que estás a escrever? ...Rui ... Ru - u é com um U. Ru é um U. Ru-i.

F. - Ah!

M - Já puseste o U.

F - I é um I, eu acho que é um I, mas não sei fazer o I....Ah!Já sei! (depois de ver o do M).

O Fernando acaba por conseguir propor a letra I, após o Marco lhe ter explicado a estratégia subjacente às suas propostas e também após ter silabado a palavra a escrever. Mesmo assim ele não sabe fazer o I, acabando por vir recorrer novamente ao Marco para ultrapassar a dificuldade.

Situação: Interação

Nome: Marco - nível conceptual 3A

Fernando - nível conceptual 2

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Frase a escrever: O boné cai no chão.

M - O é um U.

F - Pois é, é um U. O boné, bo é um O, esta letra é parecida com esta, só que para ser igual, este tinha que ter isto tapado.

M - O bo-né, é um E!

F - E? O bo-né, é! -Faz um I.

M - Isso é um I, não é um E, um E, é assim, e tu fizeste um I...Faz outra vez de novo.

M - O boné caí caí.

F - Ca-Ca, A!

M - Eu tenho um A no meu nome.

Novamente o Fernando, sempre apoiado pelo Marco consegue fazer uma nova proposta aceite, para a produção final.

Nalguns casos este apoio desenvolvido é suficiente para que a criança de nível conceptual 2A gradualmente consiga executar sózinha algumas destas acções e posteriormente, consiga desenvolver mecanismos de auto-controlo suficientes para resolver sózinha a tarefa proposta e realizar performances mais avançadas.

Uma situação muito particular, deste trabalho ao nível da ZDP, foi a verificada na diáde N, em que as duas crianças se apoiam mutuamente. A criança de nível 2 (Duarte) consegue, durante a interacção perceber a lógica das propostas do colega e fazer as suas propostas baseado-se numa estratégia de análise do oral, muitas vezes diferente da deste. Para algumas palavras escritas as duas crianças chegaram, num trabalho conjunto, a uma análise dos segmentos do oral, para além da sílaba. A criança de nível conceptual inicial 3A (Ana) identificou as consoante, e a criança de nível conceptual inicial 2 (Duarte), após uma compreensão das

estratégias utilizadas, identificou as vogais. Contudo ambas confirmaram todas as propostas e estas foram aceites depois da sua compreensão.

Exemplo:

Situação: Interação.

Nome: Ana e Duarte.

Frase a Escrever: "O boné cai no chão"

A.: O ... é com um U.

D.: Sim, é um U.

A.: Bo...bo... é um B.

D.: Um B? bo...bo...bo...ó...bo...ó. É um O, bo,bo!

A.: um O?

D.: Sim, ouve bo...bo, tem um O. É preciso um O, bo,bo.

A.: Sim. Ne... é com um N.

D.: Como é que é um N? - Ana mostra-lhe.

A.: Ca...é um C.

D.: Sim... caa, é também um A para fazer CA.

A.: O bo...né...ca...a...a, sim, é um A também ...A...ca...i, é um I.

D.: Cai no...no, parece que estamos nus...nu, tem um U.

A.: sim, no...u, chã...chão, é um xê, é um zê.

D.: um j!

A.: Pois um jê ...chã... o. Acho que tem outro U.

D.: É verdade, tem outro U.

Produção final:

U B O N C A I N O J U

o bo né cai no chã o

Contudo, apesar desta performance durante a interação, nem a Ana nem o Duarte, vão conseguir fazer uma análise para além da sílaba quando trabalharem sózinhos durante o pós-teste. Parece assim, que o tempo de trabalho em conjunto não foi

suficiente para uma integração completa das estratégias conjuntas de escrita partilhadas pelos dois durante a interacção.

Exemplo:

Situação: Pós-teste.

Nome: Ana.

Frase a escrever: "O pato nada no lago".

Ana escreve somente uma letra por cada sílaba, com a seguinte correspondência:

U P T N D N L U
o pa-to na-da no la-go

Duarte no pós-teste, nem chegou a identificar as vogais das sílabas que conseguiu isolar. Parece-nos que a dificuldade em controlar sózinho a segmentação das palavras em sílabas, o vai impedir de analisar os sons constituintes, apesar de o ter feito, aparentemente sem grande dificuldade na fase de interacção.

3. A inexistência de evolução no pós-teste pelas crianças de nível 3A pode também ser explicada em termos de competências na análise linguística. É evidente que o nível de dificuldade exigido para a identificação de uma sílaba é diferente do exigido na identificação de fonemas (Gombert 1990). Esta dificuldade na identificação dos segmentos fonémicos tem sido atribuída à inexistência destes segmentos em termos acústicos (Lieberman e al 1977 cit. Read 1978). Por exemplo a percepção que a sílaba "ga" tem dois elementos não é evidente pois o sinal físico é contínuo, sem transição entre segmentos. Mehler (1981 cit. Gombert 1990) partilha de opinião

semelhante, referindo que a sílaba é uma unidade natural na segmentação do discurso, enquanto o fonema já implica uma decomposição desta unidade.

A identificação dos fonemas da palavra é assim uma aquisição mais tardia do que a identificação das sílabas sendo pouco provável que uma criança desta idade, possua grandes competências para uma análise tão complexa ou que as adquira durante um período de interação tão curto.

O que parece verificar-se é que muitas crianças de nível conceptual 2 já possuíam competências em termos de análise silábica e, ao tomarem consciência da necessidade de representação do oral passam a mobilizar essa sua competência. Contudo, para que as crianças de nível 3A possam evoluir, as competências necessárias são de nível superior. Como provavelmente muitas delas ainda não as possuem, o tempo de interação não vai ser suficiente para esta aquisição, mesmo que seja rico em informação pertinente como no caso da idade N. Parece-nos contudo que este aspecto merece um maior aprofundamento, nomeadamente procedendo-se a uma avaliação das competências de análise do oral antes das crianças iniciarem a interação, de modo a poder verificar-se de que modo estas influenciam o trabalho desenvolvido e as aquisições posteriores.

7.2.2. Produtividade e Consolidação das Estratégias Utilizadas.

M. Parisi (1988) verificou que a produtividade de uma interação social depende não só da existência de competências iniciais ou da capacidade da criança se descentrar do seu ponto de vista, mas também do nível de consolidação das estratégias cognitivas. Os nossos resultados parecem apontar no mesmo sentido.

Como já referimos há crianças com produções escritas ao nível 2, que têm dúvidas sobre a sua forma de escrever e outras no momento da leitura já tentam ajustar as suas escritas com as sílabas do oral. Parece-nos que estas crianças têm um nível de reflexão e de consolidação das conceptualizações sobre o sistema de escrita diferente das que não têm dúvidas ou que não tentam fazer qualquer correspondência, já que estes podem ser índices de transição para o nível seguinte.

Entre as 8 crianças que evoluíram no pós-teste, seis durante a passagem do pré-teste mostraram dúvidas sobre as suas estratégias de escrita e/ou tentaram, durante o momento de leitura, fazer uma correspondência oral/escrita. Entre as seis crianças que não evoluíram, quatro não mostraram qualquer dúvida sobre as suas produções escritas e não tentaram fazer qualquer ajustamento entre a escrita e o oral.

Para além do nível de consolidação e de reflexão das estratégias utilizadas, está presente um outro factor, já identificado noutros trabalhos como tendo influência na

produtividade de uma interacção social: a dinâmica de trabalho estabelecida durante a fase de trabalho conjunto (Blaye 1989a, 1989b; Carugati 1988, De Paolis e Mugny 1985, Doise e Mugny 1981, Gilly, Fraisse e Roux 1988).

7.2.3. Dinâmica das Interações

7.2.3.1. Diferença entre Níveis Conceptuais.

O papel desempenhado pelas crianças de nível 2 e 3A para o funcionamento das díades foi de uma forma global diferente. Apesar da consigne que teve como objectivo o estabelecer uma situação igualitária entre as crianças, isto na realidade não se passou. A estratégia de escrita dominante, para todas as díades foi a das crianças de nível conceptual inicial 3A, uma letra para cada sílaba isolada. Assim cerca de 42% das intervenções destas crianças foram propostas, enquanto só 12,7% foram aceitações das propostas do parceiro. O que se passou para as crianças de nível conceptual inicial 2 foi o inverso: 36,9% das intervenções foram para aceitar e 28,1% são para fazer propostas. Esta diferença de papéis é ainda mais acentuada por uma outra diferença significativa identificada: são sobretudo as crianças de nível 3A que vão explicar a razão de ser das suas propostas.

Este domínio de propostas das crianças de nível conceptual 3A pode ser em parte explicada pelos seguintes factos:

1. Há crianças de nível conceptual inicial 2, que ainda pensam que "cada um pode escrever como quiser".

Exemplo:

Situação: Pré-teste

Nome: Eliana.

Nível Inicial: 2

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Exp.: Escreve Formiga e Boi, por favor.

Eliana escreve NAE e TAENLA, sem identificarmos qualquer tentativa correspondência entre oral e escrita, enquanto escrevia.

Exp.: Porque escreveste assim?

E.: Porque não sei fazer de outra maneira.

Exp.: E porque é que escreveste formiga com estas letras e boi com aquelas.

E.: Porque a formiga é pequena e o boi é grande. Se ele é maior tem que ter mais letras.

Exp.: Podíamos escrever formiga e boi de outra maneira?

E.: Sim, cada um pode escrever como quiser.

Exp.: Lê o que escreveste, por favor.

E.: Formiga. Boi - fazendo uma correspondência global com o que tinha escrito.

Podemos aqui identificar um domínio das intenções do autor da escrita.

Exemplo:

Situação: Pré-teste

Nome: Filipa

Nível Inicial: 2

Exp.: Escreve Formiga e Boi, por favor.

Filipa escreve PDANO e DPANO.

Exp.: O que escreveste?

F.: Formiga e boi.

Exp.: Porque escreveste assim?

F.: Porque eu quis escrever assim.

Exp.: Podía-se escrever formiga e boi de outra maneira?

F.: Sim, cada um pode escrever formiga e boi como quiser.

Exp.: Porque escolheste estas letras?

F.: Porque eu quis.

Para estas crianças o aceitar as propostas do parceiro de nível conceptual mais evoluído, não pois estas podem ser consideradas como uma outra maneira de escrever,

2. Uma criança de nível 3A que elaborou uma estratégia de escrita onde já há um controlo linguístico, para as letras utilizadas, não aceitará facilmente, uma proposta que tenha subjacente uma estratégia menos evoluída.
3. Há crianças de nível 2 que já mostram dúvidas sobre a sua forma de escrever, e outras que tentam fazer uma correspondência silábica, posteriormente ao momento da escrita. Segundo Ferreiro (1988) este aspecto pode reflectir uma transição para o nível conceptual mais avançado, em que já se verifica uma fonetização de escrita. Uma vez que os seus princípios orientadores não são suficientes, estas crianças estão mais sensíveis às novas informações que o companheiro lhes transmite quer pela estratégia que utilizam, quer muitas vezes pelas explicações que dão para justificarem as suas propostas, acabando por assumir um papel de aprendiz.

Esta diferença entre a participação das crianças de diferentes níveis conceptuais, verificou-se quer nas díades **E** quer nas díades **NE**, mas ela é mais acentuada para as **NE** no que diz respeito aos comportamentos *Propor*, *Aceitar*. Uma diferença significativa para *Rejeitar* e *Explicar* foi observada somente para as díades **NE**, uma vez que entre as díades **E** estes comportamentos são mais equilibrados.

7.2.3.2. Diferenças entre Díades Com e Sem Evolução.

Verificámos uma tendência para as díades **E** serem mais participativas que as díades **NE**. A frequência média de comportamentos observados para as díades **E** foi de 71.3 e para as díades **NE** de 55.3. Uma vez que a participação das crianças de nível 3A para o funcionamento das díades foi muito equivalente, esta diferença verificada é sobretudo resultado da participação das crianças de nível conceptual inicial 2. A participação global destas crianças para as díades **E** foi significativamente superior á encontrada para as díades **NE**. Considerando cada categoria isolada não se encontram diferenças significativas, apesar de se verificar uma tendência para estas crianças nas díades **E** explicarem e tentarem mais do que as das díades **NE**.

Esta tendência parece ter um papel muito importante, pois estes dois comportamentos exigem uma grande actividade cognitiva. Quando uma criança explica, ela deve verbalizar os princípios que estiveram subjacentes à sua proposta e mesmo discuti-los, o que a vai ajudar a clarificar estes princípios ou a constatar a sua ineficácia. Quando as crianças de nível 2 tentaram fazer as suas propostas, baseando-se numa estratégia silábica, mesmo sem chegar a uma proposta, já começaram a compreender que é necessária uma análise do oral.

Uma outra diferença muito acentuada entre as crianças de nível 2 das díades **E** e **NE**, diz respeito à confirmação das propostas do parceiro. É sobretudo entre as crianças das díades **E** que esta confirmação foi identificada. O papel desta verificação parece-nos ser também muito importante, pois ela é também uma forma

activa de tentar compreender os princípios da estratégia utilizada pelo colega, de se manterem activos no desenrolar da interacção e de os ajudar a informação recolhida.

7.2.3.3. Funcionamento das Díades.

A Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo debruçou-se sobre a dinâmica interactiva de resolução de uma tarefa. Um sujeito ao resolver uma tarefa em interacção com um parceiro pode obter progressos que não teria no caso de ter resolvido a mesma tarefa sózinho. Para que a interacção seja eficaz é necessário que se verifique oposição entre as respostas dos sujeitos. Estas oposições têm também que ser resolvidas de um modo sócio-cognitivo onde os sujeitos confrontem as suas respostas e cooperem para a procura de uma solução cognitiva comum (Doise 19988; Paolis & Muguy 1985, Perret-Clerhout & Brossard 1988, Doise & Muguy 1981).

Os resultados por nós obtidos mostram que nalgumas díades onde se verificaram efeitos benéficos pela interacção, nenhuma situação de oposição foi identificada (Díade N). Noutras díades (J, H, K, O) o papel do conflito também não nos parece ter sido muito significativo, já que surgiu pontualmente; para 3 díades estas oposições surgiram somente no final da interacção e só num dos casos ela foi resolvida por explicações e compreensão da perspectiva do outro. Para uma outra díade a oposição de respostas surgiu no início, mas foi resolvida sem que tenha sido identificado qualquer trabalho de cooperação. Momentos de trabalho em

colaboração foram identificados em todas estas díades antes da ocorrência das situações de conflito.

Assim, parece-nos importante, tal como vários autores o fizeram, considerar outros factores indutores de progresso numa interacção social, para além dos apresentados pelos defensores da teoria do conflito sócio-cognitivo (Blaye 1989; Dalzou 1988; Barnier 1998; Gilly 1988a, 1988c).

Gilly (1988a) refere, que apesar da oposição do parceiro poder ser considerado um meio privilegiado para produzir o desequilíbrio necessário ao progresso, ele não é exclusivo. Este autor apresenta vários trabalhos de investigação onde se verificaram efeitos benéficos sem a identificação de um verdadeiro conflito entre os sujeitos. Alerta para um conjunto mais alargado de intervenções do parceiro susceptíveis de favorecer progressos individuais; para além das de tipo estritamente sócio-conflitual. Entre os aspectos benéficos que a intervenção do parceiro pode ter este autor refere, a estimulação e activação, o alargamento do campo de acção ou de representação e o controlo de respostas e de actividade.

Uma intervenção de um dos elementos, não apresentando qualquer carácter conflitual, pode assim induzir, segundo Gilly (op.cit.) uma perturbação ou desestabilização no companheiro.

O que verificámos entre estas díades foi que a criança que começou a propor foi normalmente a criança de nível 3A. Através das suas explicações e das suas

propostas, esta criança transmitiu ao parceiro informações sobre os procedimentos utilizados. Assim a criança de nível conceptual 2 confrontou-se com uma estratégia de escrita, onde a utilização do oral era essencial. Pôde assim reter um novo elemento para reger a sua escrita para além da quantidade e variedade dos grafemas utilizados. Perante esta nova informação sobre o sistema de escrita, há crianças que quase imediatamente são capazes de a utilizar autonomamente com sucesso; contudo outras crianças tentam utilizá-la mas sem terem grande sucesso nesta sua tentativa sendo por vezes apoiadas pelo colega que a completa ou a reformula. Em muitos casos nas díades E estas crianças acabam por utilizar estas estratégias preferencialmente para confirmar as propostas do colega.

As intervenções do parceiro de nível conceptual 3A parece terem tido um papel importante, não só para a desestabilização dos procedimentos de escrita, como já referimos, mas também para a consolidação dos novos processos identificados. Estas interações podem ser identificadas com as que Gilly (1989a, 1988b) associou à função de "controlo" e também com os procedimentos de apoio identificados por Gallimore & Tharp (1992) no processo de internalização das novas competências (Modelagem, Feedback, Dar instruções, Questionar,...).

Quando uma criança de nível conceptual 2:

- copia uma proposta de um colega.
- tenta fazer uma proposta que é seguida de concordância e/ou de reformulações por parte do parceiro, ou mesmo de rejeição.
- completa uma proposta iniciada pelo colega de nível conceptual 3A.

- tenta confirmar as propostas do colega

vai conseguindo adquirir gradualmente o controlo da situação. O domínio deste controlo vai-lhe ser essencial para que possa posteriormente conduzir a situação sózinha, para que haja uma transferência do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico. Contudo por vezes o tempo de interacção não é suficiente para a consolidação e posterior internalização dos procedimentos interindividuais.

Assim, apesar de 6 das 8 crianças que evoluíram no pós-teste, durante a fase de interacção terem conseguido fazer propostas baseadas numa estratégia de fonetização, nem todas elas foram capazes, na situação de pós-teste, de representar correctamente um dos fonemas de cada sílaba identificada. A maior parte delas utilizou uma estratégia silábica sem correspondência sonora correcta.

Exemplo:

Situação: Pós-teste.

Nome: Carlos

Nível Inicial: 2

Nível Final: 3A

Palavras a escrever: formiga; pato.

Para cada sílaba dita, o Carlos escreveu uma letra.

C.: For ... (l) ... mi ... (O) ...ga ... (R).

C.: Pa ... (R)... To ... (P).

Verificámos que por vezes a ausência de correspondência sonora era resultado de inexistência de conhecimento do modo de representar o som isolado correctamente.

Exemplo:

Situação: Pós-Teste

Nome: Duarte

Palavra a escrever: pato

D. : Pa ...pa... é um P. - o Duarte escreve um B.

D. : to ... to... é um T. - ele escreve um L.

Contudo outras vezes a ausência de correspondência sonora é o resultado da não identificação de um dos elementos da fracção isolada.

Exemplo:

Situação: Pós-Teste

Nome: Ana

Palavras a escrever: Formiga; boi.

A. : Fo ... fo ... fo ... é um l. - ela escreve um l.

A. : mi ... mi ... mi ... é um j. - ela escreve um J.

A. : ga ... ga ... - ela escreve um H.

A. : Bo ... bo ... é um U - ela escreve U.

A. : l ...l ... é um A - ela escreve um A.

A Ana sabia escrever um l, porque ela o fez na palavra formiga. Apesar disso quando escreve " boi", ela não vai sequer identificar o som isolado l, dizendo que se trata de A, e registando-o como tal.

Para fazer uma correspondência sonora correcta é necessário que as crianças isolem um elemento constituinte da palavra, em seguida identifiquem um som desse elemento isolado e que, para além disso, tenham conhecimento da letra que

representa este som identificado. Durante a situação de interacção o companheiro de nível conceptual 3A, ajuda-as na condução de todos estes passos fazendo ou a silabação, e/ou a identificação do som, e/ou a identificação da letra, ou verificando a proposta, ou muito simplesmente aceitando a proposta. Há aqui nitidamente uma performance apoiada por outro parceiro mais competente que é considerada como o primeiro passo na construção da ZDP (Gallimore e Tharp 1992). Nesta fase o outro mais competente vai transmitindo directrizes, *feed-back*, e procedendo à modelagem de comportamentos, ou seja, neste caso concreto, por exemplo vai silabando e o colega vai imitando essa silabação. Ao longo da tarefa a criança de nível 2 vai compreendendo a relação entre os diferentes componentes da tarefa.

Esta primeira etapa só é ultrapassada quando a responsabilidade do apoio e da performance da tarefa passou a ser gerida pela criança com estratégias de escrita iniciais menos desenvolvidas. A passagem para o segundo passo é feita quando o sujeito consegue completar a tarefa sem o apoio do outro. Ora o que se verificou foi que a situação por nós utilizada não foi suficiente para que as crianças globalmente consigam fazer a passagem a este segundo passo, provavelmente devido ao curto tempo de execução e à escassez de tarefas a resolver em conjunto.

Apesar de algumas crianças utilizarem verbalizações como orientadoras do seu trabalho (p.e. as silabações em voz alta) não vão conseguir resolver todos os aspectos inerentes à tarefa. As suas performances, apesar de mais evoluídas do que anteriormente quando trabalhavam sózinhas, vão ainda nalguns casos, ser menos evoluídas do que quando realizaram o trabalho em interacção já que não conseguem ainda gerir toda a responsabilidade de resolução da tarefa.

Quando a criança de nível conceptual 2 está sózinha, ela tem que desempenhar dois papéis, sem qualquer tipo de apoio, o papel de propor e o papel de controlar. Este acumular das funções inerentes a cada um destes papéis, parece-nos exigir um domínio que algumas das crianças ainda não possuem. Assim estas vão centrar-se somente sobre alguns aspectos ignorando ainda os outros.

Existe ainda um outro aspecto que pode tornar a tarefa ainda mais difícil para estas crianças. Quando as suas produções escritas eram orientadas por um critério grafo-perceptivo, não havia qualquer controlo linguístico e a criança desempenhava somente o papel de escritor; perante as suas produções ia interpretá-las consoante as suas intenções de momento (o que interessava era a " intenção subjectiva do autor"). Quando estas crianças começam a tentar representar o que dizem , um outro papel vai surgir, o de leitor que as vai ajudar a controlar as suas produções. Teberosky (1988) refere a dificuldade das crianças, no início para coordenar estes dois papéis, necessitando muitas vezes de ajuda do adulto para saberem o que já escreveram.

Esta dificuldade parece estar presente no exemplo seguinte em que a Ana tenta escrever uma letra para cada sílaba, mas ao ler o que acaba de escrever, ela demonstra algumas dificuldades, fazendo por vezes uma correspondência de uma letra para cada palavra.

Exemplo:

Situação: Pós-Teste.

Nome: Ana.

Nível Inicial: 2; Nível Final 3A.

Frase a escrever: "O pato nada no lago".

A. : "O - escreve A.

pa... - escreve Z. Em seguida a Ana lê o que escreveu.

A. : "pa - to". Já está pa ... to. Na ... " - ela escreve M. Em seguida lê.

A. : " O pato nada". - fazendo a correspondência indicada.

A Z M

A. : "no ..." - escreve O

A. : " la ...go---" - escreve l e em seguida O

Produção final: A Z M O l O

A passagem de um processo de regulação pelo outro, para um de auto-regulação é gradual (Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992). Na parte final deste processo o sujeito deve ser capaz de planear, guiar e monitorizar o seu comportamento, o que parece não se verificar ainda nalguns destes casos. O que se verifica é que neste processo, muitas das crianças de nível conceptual inicial 2 conseguem durante a fase de interacção "*iniciar, manter e acabar uma acção em resposta a indicações imediatas*" do sujeito mais competente - Controlo (Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992). Na situação de pós-teste algumas entre elas só vão conseguir desenvolver parte das indicações e directrizes do parceiro mais competente na ausência deste (Auto-controlo - Diaz, Neal, Amaya-Williams 1992). Entre as oito crianças que evoluíram no pós-teste, somente duas foram capazes de fazer uma representação correcta dos sons identificados, para a maior parte dos segmentos sonoros por elas isolados. Contudo seis destas crianças, durante a situação de interacção foram capazes de fazer propostas sob uma estratégia de fonetização, e todas desempenharam um papel de confirmação das propostas dos parceiros.

VIII - CONCLUSÃO

VIII - Conclusão

O objectivo geral deste trabalho foi o de pôr em evidência a eficácia das interacções sociais de co-resolução, no gerar de progressos individuais, numa situação de escrita.

Verificaram-se progressos individuais ligados a interacções com conflito, seguidas de negociações argumentadas, culminando numa proposta comum. Contudo verificou-se igualmente evolução em interacções onde não foi identificada qualquer oposição de respostas. Este aspecto tinha já sido abordado por Gilly, Fraisse & Roux (1988) e por Blaye (1988). Estes autores avançaram com a ideia de que havia necessidade de se considerarem outros factores indutores de progresso para além dos apresentados pela Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo.

Neste nosso trabalho, e para a tarefa de escrita proposta, parecem-nos estar presentes dois aspectos de importância primordial para o esclarecimento desta problemática. O primeiro destes aspectos diz respeito a uma desestabilização dos procedimentos de resolução, que vai induzir uma nova representação sobre o que é a escrita. Este aspecto verificou-se quando uma criança, cujos princípios orientadores para escrever, eram somente, a variedade e a quantidade de grafias utilizadas, vai obter ao longo da interacção informações para modificar a sua representação sobre o que é a escrita. Estas informações são-lhe transmitidas ao confrontar-se com um parceiro que faz já uma análise do oral, através das

propostas deste, das Explicações, dos comportamentos de revisão etc... Esta mudança vai induzir uma representação que considera a escrita, não uma sequência aleatória de letras mas uma representação do oral, onde a análise deste vai permitir identificar e justificar não só a quantidade de letras a utilizar como a sua variedade.

Para além deste maior conhecimento sobre as características da escrita, o momento de interacção mostrou-se também essencial para o início da integração e consolidação das novas informações obtidas na passagem de um plano interpsicológico para o intrapsicológico. Nesta passagem, tal como referem Diaz, Neal, Amaya-Williams (1989), o controlo deixa de ser feito pelo outro passando gradualmente a um processo de auto-controlo, onde no caso da escrita as funções que os dois parceiros desempenham reciprocamente ao nível da silabação, da identificação de sons, da escolha de letras a utilizar mostraram ser determinantes.

Verificámos somente evolução de estratégias de escrita entre as crianças de nível conceptual menos evoluído em cada díade e foi sobretudo entre as crianças deste nível conceptual que evoluíram e que não evoluíram, que encontramos diferenças de comportamentos, durante a situação de interacção.

As crianças de nível conceptual 2 das díades com evolução (E) foram globalmente mais participativas. Uma análise mais pormenorizada mostrou que estas crianças tentaram não só fazer propostas mais frequentemente, mas também explicar as suas propostas. Quanto às aceitações uma diferença qualitativa foi também evidente. Quase todas as aceitações das crianças de nível conceptual 2- grafo

perceptivo, das díades com evolução (E), apareceram ligadas a comportamentos de verificação e confirmação das propostas dos parceiros. Para as crianças de nível conceptual 2 -grafo perceptivo, das díades sem evolução (NE) estes comportamentos de verificação foram raramente identificados. Estes comportamentos parecem-nos ter um papel muito importante ao nível da compreensão das estratégias do colega e na consolidação e integração das novas informações, para que as crianças do nível 2 -grafo perceptivo possam mais tarde vir a utilizar sózinhas estes novos processos de escrita.

Os nossos resultados apontam também no sentido de que uma regulação puramente relacional, de eventuais momentos de conflito durante a interacção, não implica uma melhoria posterior das performances individuais, e que é sobretudo entre as díades onde se estabeleceu uma dinâmica de colaboração, que se poderão verificar efeitos benéficos pela interacção.

Depois deste trabalho e de todas as questões que por ele foram levantadas, parece-nos que novas linhas de investigação ficam em aberto. Assim para uma melhor compreensão esta problemática, é necessário, por um lado, fazer uma análise mais minuciosa das situações de interacção. Esta análise parece-nos essencial para uma maior clarificação dos aspectos já aqui levantados sendo contudo necessário fazer registos em video. Este tipo de registo permitirá a identificação de outras características para além das já identificadas. Permitirá também uma análise qualitativa mais aprofundada das diferentes condutas e uma identificação dos aspectos afectivos ligados à interacção.

Por outro lado, a ideia de M. Parisi (1988) segundo a qual a produtividade de uma interação social depende do nível de consolidação atingido pelas estratégias cognitivas utilizadas, parece-nos merecer uma atenção particular. Para as situações de escrita, para além dos aspectos já aqui trabalhados, parece-nos de grande importância estudar o tipo de efeito das interações com uma amostra de crianças mais novas, ou mesmo com crianças desta faixa etária tendo uma atenção particular a índices que poderão evidenciar o grau de consolidação/integração das estratégias de escrita utilizadas, em relação aos diferentes níveis conceptuais.

A confrontação entre crianças utilizando estratégias silábicas e crianças utilizando estratégias mais evoluídas também nos parece ser de extrema importância para clarificar estes processos, já que permitirá quer a identificação doutros factores que exercem influência no desenrolar das interações, quer à compreensão do que se passa quando as crianças que utilizam estratégias silábicas são confrontadas e trabalham em conjunto com crianças que utilizam estratégias de escrita mais evoluídas. Para além disso parece-nos merecer uma atenção particular a identificação de outros índices de evolução para além da transição de nível conceptual.

Apesar de se ter tentado que a situação de interação fosse igualitária, na maior parte das díades isto não se verificou, já que a competência para a resolução da tarefa de escrita proposta era diferente. Assim parece-nos também importante que, utilizando tarefas de escrita, se criem quer situações de interação onde as competências sejam realmente equivalentes, quer situações onde os papéis sejam

claramente diferentes para que haja uma maior clarificação dos mecanismos postos em jogo em cada uma destas situações.

Com efeito, é necessária uma compreensão mais vasta dos comportamentos individuais e dos mecanismos que a eles conduzem, para esclarecer esta problemática da construção dos conhecimentos sobre a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES MARTINS, M. (1993a) " Evolution des Conceptualizations d'un Groupe d'Enfants d'Âge Préscolaire sur l'Écriture du Portugais" . *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 91, 60-69.
- ALVES MARTINS, M. (1993b) " Les Idées des Enfants sur l'Écrit à l'Entrée à l'École Primaire" , In M. Alves Martins, Besse, J.M., Chauveau, G., Inizan, A., Rogovas-Chauveau, E. *La Lecture pour Tous* . Paris: Armand Colin.
- ALVES MARTINS, M. (1994) " Conceptualizações Infantis sobre Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura" . *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.
- ALVES MARTINS, M. & MENDES, A. Q. (1986). "Evolução das Conceptualizações Infantis sobre Escrita". *Análise Psicológica*, V, 4, 499-508.
- ANDERSON, A.; TEALE, W. (1987). " A Lectoescrita como Prática Cultural" . ". In E. Ferreiro & M. Palácio, *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARE, B. (1988). *Significations Sociales Contextuelles et Résolution de Problème: Influence sur L'Elaboration et la Gestion de Strategies Comportementales et Cognitives*. Memoire de DEA, Université de Provence.
- AZUIAS, M. & PERRON, R. (1966). "L' evolution de l'écriture et de la motricité graphique". *Bulletin de Psychologie*, 247, XIX, 8-12, 517-524.
- BARNIER, G. (1989). "L'effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez les enfants de 7-8 ans en interactions dyadiques avec des pairs de 6-7 ans". *European Journal of Psychology of Education*, vol.4, 3,385-399.
- BEAUDICHON, J.; LEGROS, S.; VANDROMME, L. (1989). " la Prise en Charge du Contrôle de la Communication à Visée Instrumentale: Aspects Interpersonnels et Intrapersonnels. *Enfance*, Tomo 42, N° 1-2, 56-66.
- BESSE, J.M.; GAULMYN, M.; GINET, D. (1988) " Introduction" . In E. Ferreiro; M. Gomes Palácio 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.

- BESSE, J.M. (1993). " De l'Écriture Productive à la Psychogenèse de la langue écrite. In CRESAS *L'Enfant Apprenti Lecteur - L'Entrée dans le Système Écrit*. Collection CRESAS N°10, Paris: INRP, L'Harmattan.
- BESSE, J.M. (1995). *L'Écrit, l'École et l'Illettrisme*. Les Guides Magnard, Paris: Éditions Magnard.
- BLAYE, A. (1988). "Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- BLAYE, A. (1989a). "Interactions Sociales et Constructions Cognitives: Présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif". In N. Bednarz & Garnier, *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflit*. Montréal: Agence d'Arc inc.
- BLAYE, A. (1989b). "Nature et effets des oppositions dans des situations de co-résolution de problèmes entre pairs" In N. Bednarz & Garnier, *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflits*. Montréal: Agence d'Arc inc.
- BOWEY, J.; TUNMER, W. & PRATT, C. (1984) "Development of children understanding of metalinguistic term word". *Journal of Educational Psychology*, Vol.76, 6.
- CARUGATI, F. (1988). " Interactions, déstabilisations, conflits". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- CARUGATI, F. (1985). "La théorie du conflit socio-cognitif". In G. Mugny (Ed.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1987a). "Interactions chercheur-enfant et apprentissage de la lecture". In CRESAS *On n'apprend pas tout seul*. Paris: Les Éditions ESF.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS CHAUVEAU, E. (1987b). "Des familles immigrées et la réussite en lecture au C.P". In CRESAS *On n'apprend pas tout*. Paris: Les Éditions ESF.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS CHAUVEAU, E. (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris, Les Guides Magnard, Éditions Magnard.

- DALZON, C:** (1988) "Conflit Cognitif et construction de la notion Droite/Gauche". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset: Delval.
- DE PAOLIS, P. & MUGNY, G.** (1985). "Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social". In G. Mugny (Ed.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- DOISE, W.** (1988). "Régulations sociales des opérations cognitives". In R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont, J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset: Delval.
- DOISE, W. & MUGNY, G.** (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterÉditions.
- DOWNING, J. & FIJALKOW, J.** (1984). *Lire et raisonner: Education et Culture*. Toulouse: Editions Privat.
- DOWNING, J.** (1987a). "A influência da escola na aprendizagem da leitura". In E. Ferreiro & M. Palácio, *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DOWNING, J.** (1987b). "Clarté Cognitive et Conscience Linguistique". *Les Dossiers de L'Education*, 11/12, 31-42.
- DOWNING, J. & LEONG, C.** (1982). *Psychology of Reading*. New York: Macmillan Publishing Co.
- EMLER, N. & GLACHAN, M.** (1985). "Apprentissage social et developpement cognitif". In G. Mugny (Ed.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- FERREIRO, E.** (1980). *Psico-genesis de la escritura*. Trabalho apresentado no 1º Congresso Brasileiro Piagetiano, Rio de Janeiro.
- FERREIRO, E.** (1986). " Literacy Development: Psychogenesis" . In Y. Goodman (Ed) *How Children Construct Literacy - Piagetian Perspectives*. Newark, Delaware: International Reading Association
- FERREIRO, E.** (1987a). "Os processos construtivos de apropriação da escrita". In E. Ferreiro & M. Palacio *Os processos de leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FERREIRO, E. (1987b). "Processus d'aquisition de la langue écrite dans le contexte scolaire", *Dossier de l'Education*, 11/12, 15-29.
- FERREIRO, E. (1989). "L'écriture avant la lettre". In H. Sinclair, *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FERREIRO, E. (1989). " The Interplay Between Information and Assimilation" . In W. Teale & E. Sulzby (Ed) *Emergent Literacy - Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- FERREIRO, E. (1991) " Psychological and Epistemological Problems on Written Representation of Language. In M. Carretero; M. Pope; R.Simons; J. Pozo (Eds) *Learning and Instruction - European Research in an International Context*. Vol.3 Oxford: Pergamon Press.
- FERREIRO, E. & PALACIO, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura : Evolucion de la escritura durante el primer año escolar*. México.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1986) *Psicogénese da lingua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIJALKOW, J. (1987). "Conscience linguistique et apprentissage de la lecture". *Les Dossiers de l'Education*, 11/12, 77-91.
- FIJALKOW, J. (1993) *Entrer dans l'Écrit*. Les Guides Magnard, Paris: Éditions Magnard.
- GALLIMORE, R.; THARP, R. (1992). " Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse" . In L. Moll, *Vygotsky and Education - Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GILLY, M. (1988a). "Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset: Delval.
- GILLY, M. (1988b). "Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique". In "Le fonctionnement de l'enfant à l'Ecole: Bilan et perspectives psychologiques et didactiques". *European Journal of Psychology of Education*, nº hors série, 127-138.

- GILLY, M. (1989a). *Social Psychology of cognitive constructions: European Perspectives*. E.A.R.L.I., Madrid.
- GILLY, M. (1989b). "À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs". In N. Bednarz & C. Garnier (Eds.) *Construction des savoirs Obstacles & Conflits*. Montréal: Agence d'Arc inc
- GILLY, M. (1989c). "Remarques et reflexions à propos de didactique et de conflit socio-cognitif". In N. Bednarz & Garnier, *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflits*. Montréal: Agence d'Arc inc.
- GILLY, M. (1991). " Social Psychology of Cognitive Constructions: European Perspectives. In M. Carretero; M. Pope; R. Simons; J. Pozo (Eds) *Learning and Instruction - European Research in an International Context*. Vol.3 Oxford: Pergamon Press, . 99-123.
- GILLY, M. (in press). " Approches Socio-Construtives du Developpement Cognitif de l'Enfant d'Age Scolaire". In *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement* . Paris: Hachette.
- GILLY, M., FRAISSE, J. & ROUX, J.P. (1988). "Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et socio-cognitives". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset: Delval.
- GOMBERT; J.E. (1990). *Le Développement Metalinguistique*. Paris: PUF.
- GOODMAN, Y. (1987). "O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas". In E. Ferreiro & M. Palácio *Os processos de leitura e escrita* (pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOODMAN, Y. (1989). " Children Coming to Know Literacy. In W. Teale & E. Sulzby (eds) *Emergent Literacy - Writing and Reading* (pp.1-14). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- GOSWAMI, V; BRYANT, P. (1991) *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates Ltd Publishers.
- GREENE, J. (1985). "Children's writing in an elementary school postal system". In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research: Children's early writing development* (pp. 201-296). New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.

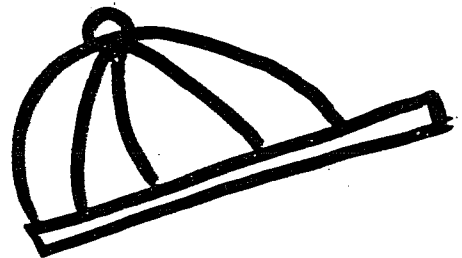
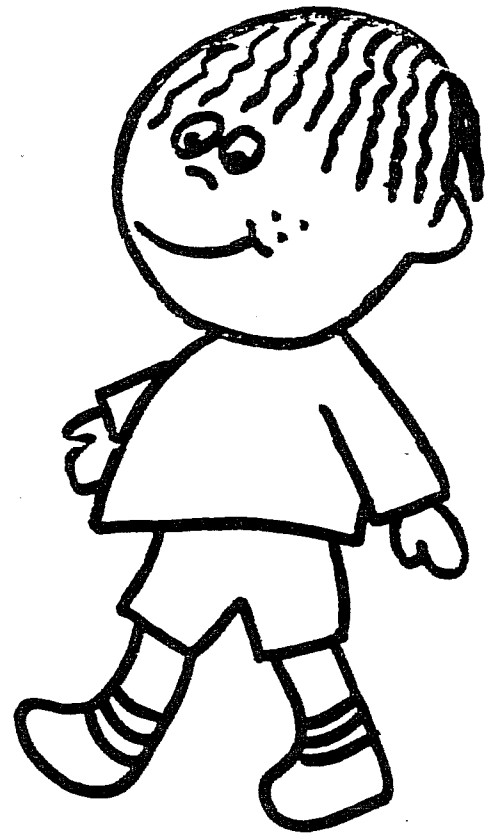
- GUNDLACH, R.; McLANE, J.; STOTT, F.; McNAMEE, G. (1985). "The Social Foundations of Children's Early Writing Development". In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research: Children's early writing development*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- HALL, N. (1987). *The Emergent Literacy*. London: Hodder and Stoughton in association with The United Kingdom Reading Association.
- HEDEGAARD, M. (1992). "The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction". In L. Moll, *Vygotsky and Education - Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HIEBERT, E. (1981). "Developmental patterns and interrelationships of preschool children's print awareness". *Reading research Quaterly*, 2, 236-260.
- JOHN - STEINER, V. (1990). "A Vygotskian Perspective on Verbal Thinking and Writing". In C. Hedley; A. Baratta; J. Houtz (Eds) *Cognition, Curriculum and Literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Cooperation.
- MATA, L. (1989) *Análise da Escrita de um Grupo de Crianças de 4-5 Anos. Diferenças Individuais e Conceptualizações Dominantes*. Monografia de Fim de Curso, Lisboa, ISPA.
- MATA, L. (1991) "Descoberta da Linguagem Escrita". *Cadernos de Educação de Infância*, 20, 11-16.
- McLANE, J. (1992). "Writing as a Social Process". In L. Moll, *Vygotsky and Education - Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNAMEE, G. (1992). "Learning to Read and Write in an Inner-city Setting: A Longitudinal Study of Community Change". In L. Moll, *Vygotsky and Education - Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MENDES, A.Q. (1985). *Aquisição da leitura e da escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística na criança*. Monografia de fim de curso, I.S.P.A.
- MENDES, A.Q. & ALVES MARTINS, M. (1986). "Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura", *Análise Psicológica*, V, 1, 25-43.

- MIALARET, G.** (1969). "Psicologia experimental da leitura da escrita e do desenho". In G. Mialaret *Tratado de Psicologia Experimental*, III. S. Paulo: Ed. Forense.
- MOUVET, B.** (1990). "Organiser l'Apprentissage de l'Écriture à l'École Maternelle". In J. Fijalkow (Ed.) *Décrire l'Écrire. Actes de l'Université d'Été de Toulouse*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- MUGNY, G.; DE PAOLIS, P. & CARUGATI, F.** (1984). "Social regulations in cognitive development". In H. Tajfel (Ed.) *The social dimension - European developments in social psychology*. Vol.I, Cambridge: Cambridge University Press.
- PARISI, M.** (1988). "Niveaux d'organisation cognitive et Permeabilité ao conflit socio-cognitif". In A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset: Delval.
- PERRET-CLERMONT, A.N.** (1983). *Desenvolvimento da Inteligência e Interacção Social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PERRET-CLERMONT, A.N. & BROSSARD, A.** (1988). "L'Intrication des Processus Cognitifs et Sociaux dans les Interactions". In R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont, J. Stevenson-Hinde (Eds.). *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset: Delval.
- PONTECORVO, C.** (1990) "L'Acquisition de l'Écriture dans une Perspective Sócio-Génétique". In J. Fijalkow (Ed.) *Décrire l'Écrire. Actes de l'Université d'Été de Toulouse*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERMAGLIO, C.** (1988). "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education*, Vol.3, 4, 371-398.
- RAMOS, J.** (1989). *A Influência da Interação Social no Desenvolvimento do Conhecimento Infantil sobre a Escrita*. Monografia de fim de Curso, ISPA.
- READ, C.** (1978). "Children's Awareness of Language, with Emphasis on Sound Systems". In A. Sinclair, R Jarvella & W. Levelt (Ed.) *The Child's Conception of Language*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- REID, J.** (1972). "Learning to Think About Reading". In E. Stones *Readings in Educational Psychology, Learning and Teaching*. London: Methuen.

- ROBINSON, A.** (1987) " Observation on 5 -6 year old's use of Spelling" . In C. Anderson *Reading: The abc and beyond*. MacMillan Education.
- ROGOVAS -CHAUVEAU, E.** (1993). " Les Jeunes Enfants et L'Entrée Dans la Culture Écrite" . In M. Alves Martins.; J.M. Besse.; G. Chauveau.; A. Inizan; E. Rogovas Chauveau *La Lecture Pour Tous*. Paris: Armand Colin.
- ROGOVAS - CHAUVEAU, E.; CHAUVEAU, E.** (1993). " Le Dialogue Métacognitif et le Savoir - Lire" . In CRESAS *L'Enfant Apprêti Lecteur - L'Entrée dans le Système Écrit*. Collection CRESAS N°10, Paris: INRP, L'Harmattan.
- SALINGER, T.** (1992). " Critical Thinking and Young Literacy Learners. In C. Collins; J.N. Mangieri (Eds) *Teaching Thinking: An Agenda for the 21 st Century*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L.** (1986). " Le Contrat Didactique: un Cadre Interprétatif pour Comprendre les Savoirs Manifestés Par Les Élèves en Mathématique" . *European Journal of Psychology of Education*, Vol.1, N° 2, 139-153.
- SULZBY, E.** (1985). " Kindergarteners as Writers and Readers" . In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research: Children's early writing development*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- SOWERS, S.** (1985). " Learning to Write in a Workshop: A Study in Grades One to Four" . In M. Farr (Ed.) *Advances in writing research: Children's early writing development*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- TEBEROSKY, A.** (1987a). "Construção de escritas através da interação grupal". In E. Ferreiro & M.Palácio, *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TEBEROSKY, A.** (1987b). "La dictée entre enfants". In C.R.E.S.A.S. *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*. Paris: Ed. ESF.
- TEBEROSKY, A.** (1988). "La dictée et la rédaction entre enfants du même age". *European Journal of Psychology of Education*, III, 4, 399-414.
- TEBEROSKY, A.** (1990). " Connaissances, Activités de Langage et Alphabétisation" . In J. Fijalkow (Ed.) *Décrire l'Écrire. Actes de l'Université d'Été de Toulouse*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

- TEALE, W. (1989). "Home Background and Young Children's Literacy Development". In W. Teale & E. Sulzby (Ed) *Emergent Literacy - Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- TEALE, W.; SULZBY, E. (1989). "Introduction: Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers". In W. Teale & E. Sulzby (Ed) *Emergent Literacy - Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- TUDGE, J. (1992). "Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. Moll, *Vygotsky and Education - Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. London, Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). "Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar". In Luria; Leontiev; Vigotsky e Outros, *Psicologia e Pedagogia - Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento* Vol.1. Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Lisboa: Editorial Estampa.
- VYGOTSKY, L.S. (1983). "Prehistory of Written language". In M. Martlew, *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. John Wiley & Sons.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). "Le Problème de L'enseignement et du Développement Mental à l'âge Scolaire". In B. Schneuwely & J.P. Bronckart (Eds) *Vygotsky Aujourd'hui*. Textes de Base en Psychologie. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

ANEXOS



ESCOLA : _____

NOMES : _____

SITUAÇÃO : _____

DATA : _____

INICIO : _____

FIM : _____

DURACAO : _____

NOME	PRODUÇÕES VERBAIS	PRODUÇÕES ESCRITAS	OBSERVAÇÕES