

Dinâmicas interativas em programas de escrita inventada: Um estudo qualitativo em contexto de jardim-de-infância

Ana Albuquerque

Margarida Alves Martins

Resumo: Diversos estudos têm demonstrado que a promoção da escrita inventada em pequeno grupo no pré-escolar tem um impacto positivo na forma como as crianças conceptualizam as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. No entanto, poucos são os trabalhos que analisaram detalhadamente os processos de *scaffolding* que ocorrem durante as interações, levando à apropriação de procedimentos de análise linguística por parte das crianças. Neste sentido, o presente estudo qualitativo teve como principal objetivo explorar as dinâmicas de interação entre o experimentador e um conjunto de crianças participantes num programa coletivo de escrita inventada no jardim-de-infância. Selecionou-se aleatoriamente um grupo constituído por quatro crianças com competências metalinguísticas iniciais heterogéneas (número de letras conhecidas, nível de consciência silábica e nível de consciência fonémica). Após a transcrição completa do programa, foram estudadas as dinâmicas interativas ocorridas na sessão inicial, intermédia e final, analisando-se a frequência e a qualidade das intervenções e do discurso dos diversos intervenientes. A partir desta análise, foram identificadas sequências de interação ilustrativas das intervenções de apoio providenciadas pelo adulto e, em particular, a forma como as estratégias de mediação foram adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, bem como aos seus conhecimentos e competências individuais. As implicações destes resultados são discutidas no âmbito da formação inicial e contínua de profissionais de educação de infância.

Palavras-chave: Pré-escolar, Escrita inventada, Interação, *Scaffolding*.

Introdução

Na investigação científica da aquisição da linguagem escrita, alguns investigadores têm estudado a vertente social da aprendizagem, explorando os conceitos de mediação e *scaffolding*, com o intuito de compreender as estratégias utilizadas pelo adulto em situações pedagógicas

Este estudo foi financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia (UID/CED/04853/2016)

promotoras do desenvolvimento da literacia (Pentimonti & Justice, 2010; van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). O processo de *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976), associado ao papel do adulto na resolução de problemas, surge como forma de impulsionar as estratégias cognitivas das crianças para a execução autónoma e eficiente das tarefas. Assim, de acordo com as características individuais de cada criança, o tipo de tarefa e o contexto em que decorre a atividade, o adulto modifica e adapta os seus métodos de mediação, de forma a incentivar a remoção progressiva de apoio e encorajar a internalização e consolidação dos procedimentos (Cole, 2006; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992; van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010). Neste sentido, um conjunto de estratégias de *scaffolding* mais diversificado parece estar associado a um apoio mais completo e sofisticado.

Considerando a linguagem oral como uma ferramenta de mediação na construção do conhecimento, as interações sociais e intervenções no discurso verbal constituem-se como um meio de acesso aos mecanismos de aprendizagem (Vegas, 2004). É nesta dinâmica de apoio que se integra o papel do adulto, ao fomentar a comunicação, discussão e partilha de pontos de vista, promovendo a autonomia no pensamento e no discurso (Pontecorvo, 2005).

Enquadrados no referencial teórico sócio-construtivista surgem os programas de escrita inventada, desenvolvidos para promover competências de literacia no pré-escolar através de atividades indutoras de reflexão metalinguística (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, Salvador, Albuquerque, & Silva, 2016; Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal, Ouellette, Pagan, & Lever, 2012). Estes programas assentam em diversos pressupostos, sendo a base para a intervenção as produções escritas das próprias crianças, a partir das quais são geradas situações de conflito cognitivo para impulsionar a reflexão sobre a linguagem oral e escrita, tendo em vista a evolução da aquisição da literacia (Cubero & Luque, 2003; Ferreiro & Teberosky, 1979).

Deste modo, opera-se ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1962, 1978), i.e., a distância entre o nível real de desenvolvimento (capacidade de resolução de problemas de forma

autónoma) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidade de resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou par mais competente) (Brown & Ferrara, 1985; Wertsch, 1988). São, assim, construídos contextos que conduzem a uma desestabilização dos conhecimentos, criando uma dinâmica interativa que permite às crianças refletir sobre a lógica do princípio alfabético através de feedback imediato, pistas inferenciais, intervenções facilitadoras e estratégias de mediação fornecidas pelo adulto, sendo o diálogo o instrumento de execução das práticas de ensino-aprendizagem (Orsolini, 2005).

De acordo com Zucchermaglio (2005), o recurso à interação e suporte social entre pares é também crucial para facilitar este processo e, em particular, o desenvolvimento de competências metacognitivas, o que pode ocorrer, em crianças de idade pré-escolar, através de movimentos conversacionais, como o desenvolvimento de um argumento de discurso comum, ou de atos comunicativos, como as explicações (Orsolini, 2005).

Assim, o principal objetivo deste estudo consiste em explorar as dinâmicas interativas do experimentador e de um conjunto de crianças participantes num programa de escrita inventada realizado no último ano do ensino pré-escolar. Com efeito, o desenvolvimento destas atividades em grupo põe em relevo a necessidade de conduzir uma análise das estratégias de mediação do adulto e das dinâmicas ocorridas no diálogo entre pares.

Método

Desenho de investigação

Neste trabalho apresenta-se um estudo qualitativo decorrente de uma investigação mais alargada, cujo objetivo principal consistiu em avaliar o impacto de um programa de escrita inventada nas competências de literacia iniciais de crianças no final do ensino pré-escolar. O trabalho aqui apresentado incide na análise qualitativa das interações sociais ocorridas em três sessões de intervenção de um grupo participante na condição experimental.

Participantes

Participou neste estudo um grupo de quatro crianças, selecionado aleatoriamente de entre 12 grupos da condição experimental, com características heterogêneas quanto ao gênero e às competências meta-linguísticas (conhecimento de letras e consciência fonológica).

Instrumentos e procedimentos

Programa de intervenção de escrita inventada. O programa de escrita inventada foi desenhado a partir de um conjunto de princípios de natureza sócio-construtivista, tendo em vista a promoção da reflexão, nas crianças, sobre a escrita de determinadas palavras, conduzindo-as a utilizar os grafemas adequados para representar os diferentes fonemas. Durante dois meses foram realizadas 10 sessões de intervenção em pequeno grupo com duração aproximada de 20 minutos. Cada sessão era constituída por quatro episódios, correspondendo à escrita de quatro palavras diferentes.

A partir da interação com os pares e com o experimentador, os participantes foram levados a pensar sobre a forma de escrita de palavras simples, nomeadamente as relações oral-escrito, as correspondências grafo-fonéticas e as regras implícitas associadas ao código escrito, assimilando novos conhecimentos e competências do sistema alfabético de escrita. Na tarefa apresentada ao grupo, as crianças deveriam refletir sobre a melhor forma de escrever um conjunto de palavras ditadas oralmente pelo experimentador, discutindo as suas ideias para chegar a um consenso sobre as letras mais adequadas para representar a palavra.

O experimentador desempenhava um papel crucial nestas sessões, incentivando a participação das crianças na discussão e questionando-as de forma a orientar o processo de pensamento e aprendizagem. Esta função mediadora do adulto permitia monitorizar a atividade e incentivar os participantes a refletir acerca da codificação dos fonemas nas palavras, potenciando uma dinâmica de interação em torno da lógica do princípio alfabético.

Processo de análise qualitativa das dinâmicas de interação. A partir da transcrição das sessões do programa de intervenção, foram identificadas diversas categorias ilustrativas da interação entre os vários interlocutores: experimentador-participantes, participantes-experimentador e participantes-participantes.

Para o estudo da ocorrência destas situações, foi construído um sistema de classificação das dinâmicas interativas, inspirado em trabalhos de investigação centrados na temática das interações sociais, mediação do adulto e processos de *scaffolding* (Alves Martins, Salvador, Albuquerque, & Montanero Fernández, 2017; Orsolini, 2005; Pascucci & Rossi, 2005; Pentimonti & Justice, 2010; Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; Pontecorvo, 2005; Vegas, 2004). Na Tabela 1 e na Tabela 2 apresenta-se a classificação das categorias para o adulto e para as crianças com a respetiva definição e excertos exemplificativos.

Tabela 1

Sistema de classificação das dinâmicas interativas adulto-crianças

Discurso do experimentador	Definição	Exemplos
1. Questão direta	Pergunta dirigida a que uma ou mais crianças expressem a sua opinião	<i>Teresa, que letra achas que é primeiro?</i>
2. Questão inferencial	Pergunta formulada com uma pista de modo a facilitar a resposta	<i>Acham que é um P ou um O primeiro?</i>
3. Pedido de confirmação	Pergunta dirigida a que as crianças confirmem uma proposta apresentada previamente	<i>Todos concordam que é um O agora?</i>
4. Pedido de explicação	Pergunta dirigida a que uma ou mais crianças justifiquem a proposta apresentada	<i>Achas que é um P primeiro porquê?</i>
5. Focalização/gestão	Apelo a que uma ou várias crianças reflitam após uma hesitação ou discordância prévia	<i>Pensem lá todos melhor que letra é que eu vou pôr aqui.</i>
6. Síntese/espelhamento	Recapitulação da proposta apresentada anteriormente por uma ou mais crianças	<i>A Carlota acha que é um P e o Hugo acha que é um H...</i>
7. Explicação	Justificação/esclarecimento da proposta de uma ou mais crianças após a sua apresentação	<i>Como o nome do Hugo: Faz U e põe-se um O no fim.</i>
8. Modelagem procedimental	Exemplificação de estratégias de procedimento que permitem a resolução da tarefa	<i>PEEEE-TAAAAA</i>
9. Feedback	Valorização de uma resposta apresentada por uma ou mais crianças	<i>O A também pode ter o som /a/, pois é, muito bem!</i>
10. Representação visual	Registo escrito das letras decididas pelas crianças após o consenso do grupo	<i>[Escrita: PT]</i>

Tabela 2

Sistema de classificação das dinâmicas interativas crianças-adulto e crianças-crianças

Discurso dos participantes	Definição	Exemplos
1. Resposta direta	Resposta de uma ou mais crianças a uma questão direta do experimentador	<i>É um T.</i>
2. Confirmação de resposta	Reiteração de uma resposta dada anteriormente pela própria criança	<i>É um P, eu sei mesmo de verdade que é um P.</i>
3. Concordância	Manifestação de acordo relativo a uma proposta feita por outra criança	<i>Sim, P.</i>
4. Discordância	Manifestação de desacordo relativo a uma proposta feita por outra criança	<i>Não, não. É um A.</i>
5. Tentativa de argumentação	Tentativa para responder a uma questão ou para justificar uma proposta	<i>Acho que é um... Não sei.</i>
6. Explicação	Justificação/esclarecimento de uma proposta apresentada anteriormente	<i>A palavra é PPPPEEE-TA portanto é com P.</i>
7. Questão/Afirmação	Pergunta ou esclarecimento dirigido diretamente ao experimentador ou a outra criança	<i>Faz que som?</i>
8. Modelagem procedimental	Exemplificação de estratégias de procedimento que permitem a resolução da tarefa	<i>PEEEE-TAAAAA</i>

Foram transcritas três sessões (primeira, quinta e décima), representando o início, o meio e o final do programa de intervenção, para a análise com base no sistema de classificação. Neste sentido, cada sessão foi dividida em quatro episódios (correspondendo à escrita de quatro palavras) e, posteriormente, foram isoladas as falas dos diferentes interlocutores e codificadas as intervenções do discurso.

Resultados

Mediação do experimentador e dinâmicas de interação ao longo do programa

Desde o início até ao final do programa, observou-se uma dinâmica de interação marcadamente dialógica e partilhada, sendo notório um equilíbrio proporcional entre a percentagem de intervenções do adulto e das crianças. Na Figura 1 apresenta-se a distribuição percentual de cada interlocutor nas três sessões analisadas.

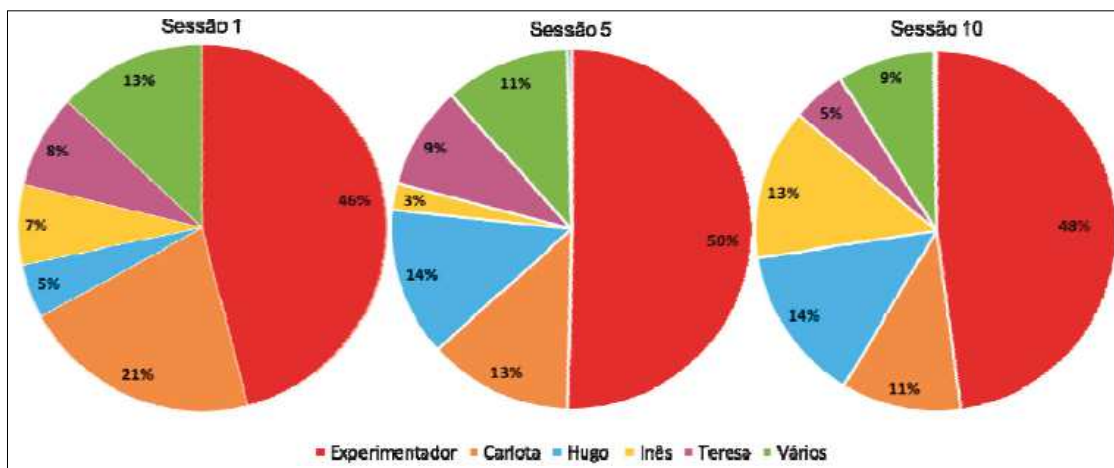


Figura 1. Distribuição percentual das interações ocorridas por cada interlocutor nas sessões de intervenção

A Figura 1 ilustra a importância do papel do adulto no programa de intervenção enquanto mediador das interações e facilitador das dinâmicas de aprendizagem dentro do grupo de crianças. Com efeito, o equilíbrio verificado ao nível do discurso mantém-se de forma consistente ao longo das três sessões analisadas. Os gráficos circulares sugerem que, embora cada criança possa apresentar, individualmente, alterações no grau de participação (aumentando ou reduzindo a frequência de intervenções), o experimentador desempenha uma função preponderante, mantendo a sua participação em cerca de 50% do total da sessão.

Quanto à qualidade das interações, observou-se uma variabilidade na preponderância das diferentes categorias. Na Tabela 3 encontram-se os valores da análise do discurso do adulto, quantificando a frequência absoluta (N) e distribuição percentual (%) de ocorrências.

A Tabela 3 revela um acréscimo da frequência de intervenções do adulto das primeiras para a última sessão, sendo as mais recorrentes associadas a categorias interrogativas. Enquanto na sessão 1 a maioria das questões são diretas, nas sessões seguintes aumenta a ocorrência de questões inferenciais, em particular na última sessão. Também as categorias que requerem uma análise metalinguística mais profunda, como os pedidos de explicação, adquirem maior destaque, aumentando nas últimas sessões, assim como a modelagem procedimental que duplica da primeira para a décima sessão.

Tabela 3

Frequência e distribuição percentual das dinâmicas de interação do adulto durante o programa

	Sessão 1		Sessão 5		Sessão 10		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discurso do experimentador								
Questão direta	26	24.76	21	20.19	31	18.79	78	20.86
Questão inferencial	5	4.76	15	14.42	31	18.79	51	13.64
Pedido de confirmação	18	17.14	18	17.31	23	13.94	59	15.78
Pedido de explicação	8	7.62	13	12.50	12	7.27	33	8.82
Focalização/gestão	7	6.67	2	1.92	7	4.24	16	4.28
Síntese/espelhamento	4	3.81	0	0.00	4	2.42	8	2.14
Explicação	9	8.57	14	13.46	12	7.27	35	9.36
Modelagem procedimental	12	11.43	5	4.81	24	14.55	41	10.96
Feedback	3	2.86	4	3.85	5	3.03	12	3.21
Representação visual	13	12.38	12	11.54	16	9.70	41	10.96
Total	105	100	104	100	165	100	374	100

Na Tabela 4 expõem-se os valores da análise do discurso das crianças, quantificando a frequência absoluta (N) e distribuição percentual (%) de ocorrências por categoria.

Tabela 4

Frequência e distribuição percentual das dinâmicas de interação das crianças durante o programa

	Sessão 1		Sessão 5		Sessão 10		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discurso dos participantes								
Resposta direta	34	29.57	25	24.51	33	20.00	92	24.08
Confirmação de resposta	17	14.78	9	8.82	15	9.09	41	10.73
Concordância	22	19.13	14	13.73	33	20.00	69	18.06
Discordância	8	6.96	8	7.84	13	7.88	29	7.59
Tentativa de argumentação	1	0.87	6	5.88	11	6.67	18	4.71
Explicação	11	9.57	14	13.73	12	7.27	37	9.69
Questão/afirmação	0	0.00	2	1.96	4	2.42	6	1.57
Modelagem procedimental	22	19.13	24	23.53	44	26.67	90	23.56
Total	115	100	102	100	165	100	382	100

A Tabela 4 demonstra que, no geral, a frequência de intervenções das crianças é mais elevada na décima sessão do que nas primeiras. Enquanto as respostas diretas e confirmações de resposta não apresentaram alterações significativas, a ocorrência de concordâncias e discor-

dâncias aumenta, traduzindo um diálogo mais confrontativo. As categorias com maior preponderância na última sessão correspondem a intervenções analíticas mais reflexivas, como a emergência de questões/afirmações e o aumento expressivo de tentativas de argumentação. Também os processos de modelagem procedimental aumentam, apresentando uma frequência bastante superior no final do programa.

A Figura 2 e a Figura 3 ilustram a evolução temporal percentual destes resultados.

A comparação da Figura 2 e da Figura 3 permite compreender a relação entre as dinâmicas interativas do adulto e das crianças, verificando-se um padrão consistente entre determinadas categorias. As questões diretas do adulto e as respostas diretas das crianças assumem um padrão semelhante, diminuindo progressivamente a percentagem com o evoluir das sessões. Enquanto as questões inferenciais e os processos de modelagem procedimental do adulto aumentam da primeira para a última sessão, também as questões/afirmações e os processos de modelagem procedimental da parte das crianças adquirem maior preponderância.

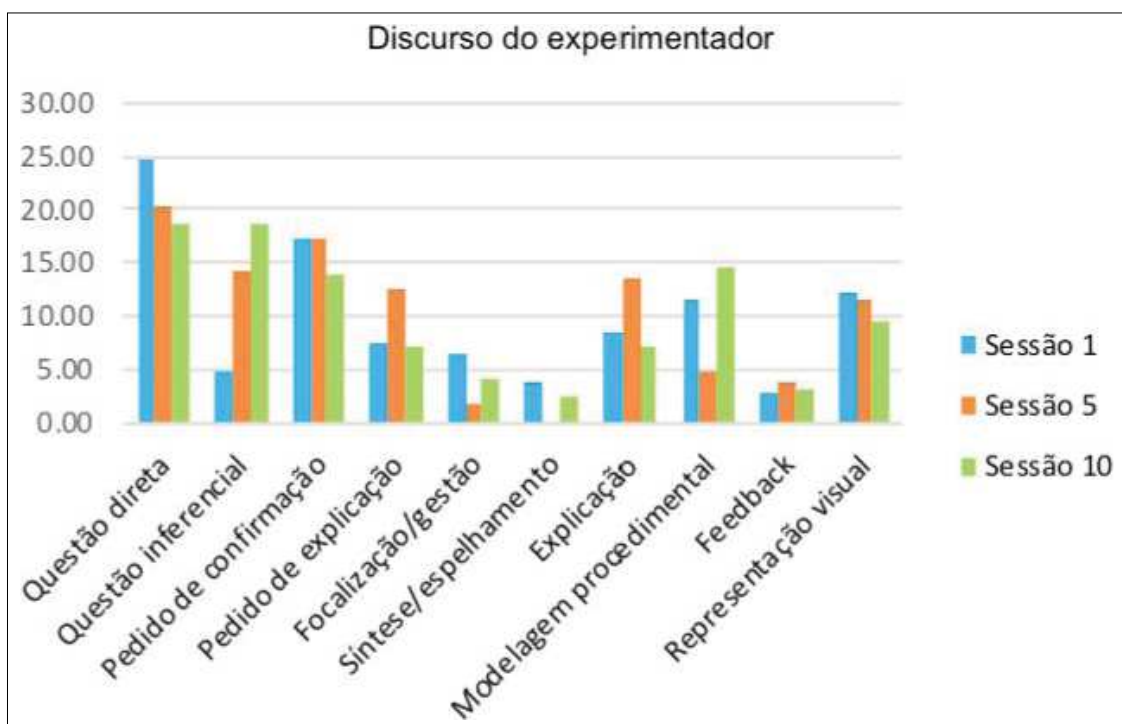


Figura 2. Percentagem de categorias de interação do adulto ao longo das sessões

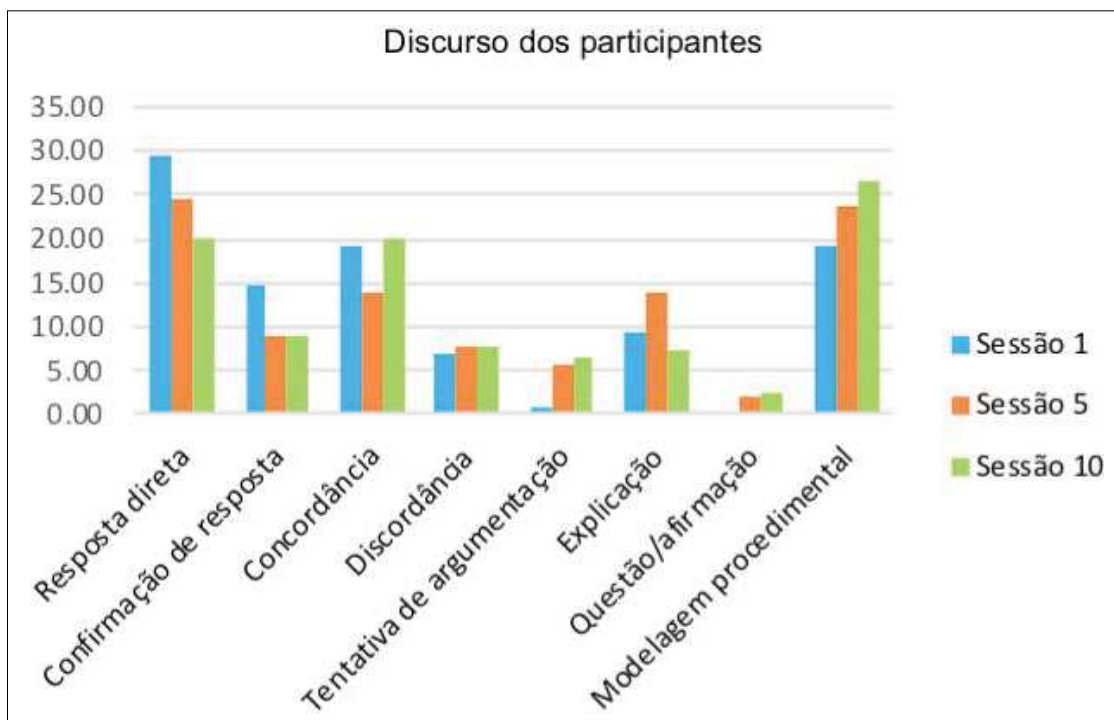


Figura 3. Percentagem de categorias de interação das crianças ao longo das sessões

A primeira sessão de intervenção: Análise qualitativa das interações

Na primeira sessão, verifica-se uma diferença clara quanto ao grau de participação dos intervenientes: no início, o adulto intervém maioritariamente no sentido de incitar a reflexão, questionando sobre a escrita das palavras e apelando ao consenso na decisão do grupo – pede às crianças que expliquem as suas propostas e explicita procedimentos de resolução da tarefa, no sentido de promover a reflexão metalinguística e modelar a análise linguística no oral.

Perante situações de maior dificuldade, o experimentador fornece pistas adequadas através de processos de modelagem de forma indireta, com o intuito de facilitar inferências e contribuir para a resolução do problema.

À medida que a sessão prossegue, apesar de manter o seu papel participativo e interventivo, as intervenções do adulto situam-se sobretudo na focalização da tarefa. No Excerto 1, o adulto adota uma estratégia de síntese/espelhamento, recapitulando as respostas apresentadas por todos os participantes, de forma a apelar à reflexão e ao consenso.

Retoma ainda a proposta correta apresentada pela Carlota, questionando-a para apresentar uma justificção ao grupo. A Carlota dá uma resposta completa e é capaz de fornecer uma explicação adequada com recurso a mecanismos de modelagem procedimental, demonstrando uma apropriação correta dos procedimentos associados à resolução da tarefa.

Excerto 1: [Episódio 1: Palavra PETA | Letra P]

Adulto *Como é que vocês acham que se escreve PETA?*

Carlota *P! Um P, um P, um P!*

Adulto *É um P primeiro?*

Carlota *Siiim, P, P, P!*

Adulto *Todos acham que é a letra P primeiro? É?*

Carlota *P, P, sim! P primeiro.*

Adulto *A Carlota acha que é um P primeiro. E tu, Hugo?*

Hugo *Acho que é um... não sei...*

Adulto *Pensa lá... Qual é que é a palavra? PE-TA.*

Carlota *P, P, P, P!*

Hugo *H. Acho que é um H.*

Adulto *Achas que é um H primeiro?*

Hugo *Sim, é!*

Adulto *E a Teresa, que letra achas que é primeiro?*

Teresa *T!*

Adulto *E a Inês?*

Inês *I.*

Adulto *Pensem lá todos melhor que letra é que eu vou pôr aqui primeiro para escrever PETA. A Carlota acha que é P, o Hugo acha que é H, a Teresa acha que é T e a Inês acha que é I. E agora? Vejam lá melhor para decidirem como é que vamos escrever.*

Carlota *É um P! Eu sei de verdade que é um P!*

Adulto *É? Então e consegues explicar a todos porque é que achas que é um P?*

Carlota *PETA não começa por I nem por H nem por T. Porque olha: PE-TA!! É PE-PE-PE-PE-TA! A palavra é PE-TA portanto é com P*

Com o avanço da sessão, as crianças demonstram, progressivamente, um domínio mais eficaz dos mecanismos de resolução, passando a argumentar e dar pistas inferenciais aos pares, sendo cada vez menor o

papel interventivo do adulto. É notória uma internalização dos procedimentos utilizados anteriormente pelo adulto, em particular na intervenção da Teresa, no final do Excerto 2, e na intervenção da Carlota, no final do Excerto 3.

Excerto 2: [Episódio 1: Palavra PETA | Letra T]

- Adulto *[Escrita: P]*
Então e agora falta alguma letra para escrever PETA? PE-TA? Que letra é que acham que é a seguir?
- Carlota *PE-PE-PE-TA! TA!*
- Vários *TA! Um T! T!*
- Adulto *Um T?*
- Vários *Sim, sim, é o T.*
- Adulto *[Escrita: PT]*
E agora falta alguma letra ou já está aqui escrita a palavra PETA?
- Carlota *Eu acho que é só assim que se escreve.*
- Teresa *Não, não, olha: PE-TAAAA.*
TA, TA, é T.

Excerto 3: [Episódio 2: Palavra PAPO | Letra P]

- Adulto *Agora vamos pensar noutra palavra. Como é que vocês acham que se escreve PAPO? Qual é que será a primeira letra?*
- Teresa *A, A!*
- Carlota *Eu sei, eu sei! É um P, um P, um P!*
- Teresa *A, A, A!*
- Carlota *P, P, P!*
- Adulto *A Carlota acha que é um P e a Teresa acha que é um A... E agora?*
- Carlota *Sim, mas é mesmo! Porque olha: faz PA, PA, PA. É muito parecido com um A mas de verdade é um P. É PA, PA, PA.*

Em certos momentos da sessão, foi possível isolar situações de oposição e conflito, em que as crianças discordam entre si, demonstrando tentativas de argumentação para explanar a sua opinião e persuadir os pares, tal como ilustra o diálogo entre a Inês e a Carlota no Excerto 5. Nestes casos, o experimentador concentra-se, essencial-

mente, em encorajar a reflexão, apelando a que o grupo chegue a um consenso, recorrendo a intervenções caracterizadas por processos de síntese/espelhamento, focalização/gestão e ainda de pedidos de explicação.

Excerto 5: [Episódio 4: Palavra PODO | Letra P]

Adulto *E agora a última palavra, pensem lá como é que se escreve a palavra PODO. PO-DO.*

Vários *PO-DO... POOOO...*

Inês *Um O!!*

Carlota *Não! É um P, é um P!*

Vários *Um O!!!*

Carlota *Não, não!! P!!*

Vários *É um O!*

Teresa *P, P!*

Inês *PO... O, O, O! Um O!*

Carlota *P! A Inês está a ler mal! PO, PO, PO.*

Adulto *Então oiçam lá bem a palavra PODO. PO-DO. Acham que é um P ou um O primeiro?*

Vários *P!*

Vários *O!*

Carlota *Não, não!! Mentira! Não é! É P.*

Teresa *Pois é, é P!*

Adulto *Então e agora como é que escrevemos? Têm que pensar bem e concordar todos...*

Carlota *Não, não! É certo um P. Vamos escrever aqui um P.*

Inês *Ok!*

Adulto *Esperem, têm que pensar todos. Hugo, achas que é que letra primeiro?*

Hugo *P!*

Adulto *É? Porque é que achas que é melhor escrevermos a letra P primeiro?*

Hugo *Porque PA... PA... PA... PO... PO... PO... Parece P!*

Adulto *Então que letra é que vamos pôr?*

Vários *P!*

Adulto *[Escrita: P]*

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as dinâmicas de interação ocorridas entre o experimentador e um conjunto de crianças participantes num programa de escrita inventada realizado no jardim-de-infância. Com efeito, inúmeras investigações têm demonstrado o impacto positivo da promoção da escrita inventada em pequeno grupo para a conceptualização da literacia em idade pré-escolar (Alves Martins et al., 2016; Hofslundsengen, Hagtvet, & Gustafsson, 2016; Ouellette, Sénéchal, & Haley, 2013; Sénéchal et al., 2012). Contudo, poucos trabalhos analisaram os processos de interação, suporte social e mediação, conduzindo à apropriação de procedimentos de análise linguística e à internalização de mecanismos de reflexão metacognitiva pelas crianças.

Os resultados obtidos põem, efetivamente, em destaque a importância da mediação neste tipo de intervenção, sendo notório o papel crucial do processo de *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) para o avanço das estratégias cognitivas e metalinguísticas. A análise das dinâmicas interativas permitiu qualificar as atividades do programa de escrita inventada com uma gestão dialógica e partilhada, num processo de ensino-aprendizagem marcadamente recíproco (Teberosky, 1989). Com efeito, o discurso do adulto vai além de uma função instrutiva e reguladora, na medida em que se caracteriza por uma ação pedagógica diferenciada, que adota estratégias promotoras da participação ativa e cooperação entre pares, estimulando um processo reflexivo de elaboração mental para a resolução coletiva da tarefa.

No que se refere às dinâmicas do adulto, observou-se uma diferença relevante na qualidade das intervenções. No início, o discurso era pautado maioritariamente por questões diretas, i.e., perguntas dirigidas a que as crianças manifestassem a sua opinião. Já na décima sessão, verificou-se uma estratégia mais desafiante por parte do adulto, manifesta através de pedidos de explicação e de processos de modelagem procedimental, procurando ampliar os mecanismos de reflexão. Esta estratégia sugere um processo de transferência progressiva de apoio e controlo da tarefa, desenvolvendo a autonomia associada à

internalização e consolidação da escrita (Cole, 2006; Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 1992).

O experimentador demonstrou disponibilidade para modificar e adaptar as estratégias de mediação ao nível de desenvolvimento potencial das crianças, guiando a interação e a comunicação, promovendo a discussão sobre os grafemas na escrita de palavras e orientando o discurso verbal no sentido de facilitar inferências sobre os fonemas e a relação oral-escrito. Como refere Pontecorvo (2005), a exposição a situações de confronto que implicam argumentação e decisão coletiva para a resolução de problemas é essencial na mediação. Esta estratégia foi evidente no discurso do adulto, ao solicitar constantemente a justificação das propostas das crianças e incitar a discussão para que fosse alcançada uma solução de grupo.

À semelhança das interações do experimentador, também as dinâmicas interativas dos participantes se alteraram na última sessão em termos de frequência e qualidade. No final do programa identificou-se uma maior ocorrência de confrontos entre as crianças (patente no acréscimo de concordâncias e discordâncias) e uma preponderância de intervenções mais analíticas e reflexivas, como questões/afirmações, tentativas de argumentação e processos de modelagem procedimental. Com efeito, as crianças passaram a adotar comportamentos de explicitação e verbalização de procedimentos, inclusivamente dando pistas inferenciais aos pares, numa tentativa de simulação do papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, numa perspetiva educativa, o modelo de intervenção aplicado neste programa experimental pode ser adaptado ao contexto de sala de aula em situações de atividade pedagógica em pequeno grupo. Com efeito, um dos pressupostos fundamentais é o de estimular os processos cognitivos e de reflexão metalinguística das crianças, encorajando-as a pensar sobre a escrita de uma determinada palavra, estabelecer um diálogo colaborativo e justificar as suas propostas, contribuindo para o sucesso na aquisição da literacia.

O facto de ter sido examinado apenas um grupo de quatro crianças representa uma limitação deste estudo, pelo que, para trabalhos futuros, é recomendado uma dimensão mais elevada de grupos e participantes,

permitindo diversificar os contextos educativos. Sugere-se ainda uma análise quantitativa estruturada para compreender de que forma as dinâmicas interativas se relacionam com os progressos individuais nas competências de literacia.

Referências

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: a follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 1-16. doi: 10.1080/02103702.2016.1196913
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Montanero Fernández, M. (2017). Otro niño lo escribió así. Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, 377, 161-183.
- Alves Martins, M., Salvador, L., Albuquerque, A., & Silva, C. (2016). Invented spelling activities in small groups and early spelling and reading. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 36(4), 738-752 doi: 10.1080/01443410.2014.950947
- Brown, A., & Ferrara, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 273- 305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, A. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5), 450-459. doi: 10.1598/RT.59.5.4
- Coll, C., Onrubia J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Cubero, R., & Luque, A. (2003). Desenvolvimento, educação e educação escolar: A teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação 2 – Psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E., & Gustafsson, J.-E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145- 016-9646-8

- Orsolini, M. (2005). A construção do discurso nas discussões em sala de aula: Uma análise sequencial. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Ouellette, G., Sénéchal, M., & Haley, A. (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81, 261-279. doi: 10.1080/00220973.2012.699903
- Pascucci, M., & Rossi, F. (2005). Professores e crianças nos discursos: A construção de textos escritos. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pentimonti, J., & Justice, L. (2010). Teachers use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248. doi: 10.1007/s10643-009-0348-6
- Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S., & Lever, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25, 917-934. doi: 10.1007/s11145-011-9310-2
- Teberosky, A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*, 288, 161-183.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Vegas, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.

Zucchermaglio, C. (2005). Compartilhar socialmente a convencionalidade da língua escrita. In C. Pontecorvo, A. M. Alejo, & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discussindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.