

Estudo Comparativo dos Processos Interactivos numa Tarefa de Escrita em Crianças com Competências Fonológicas Diferenciadas (*)

CRISTINA SILVA (**)

1. INTRODUÇÃO

É já uma prática muito frequente nas nossas salas de aula actividades cuja modalidade de realização assenta no trabalho de grupo e na cooperação entre crianças.

Infelizmente, essas iniciativas pedagógicas onde se incentiva a interacção entre as crianças, estão frequentemente circunscritas a actividades na área das expressões, ou quando aplicadas ao âmbito das aprendizagens formais, enquadram-se numa orientação em que aquele aluno que sabe mais deverá funcionar como um pequeno professor em miniatura e ajudar o colega menos «dotado».

E, no entanto, a utilização, num contexto natural de sala de aula, de actividades de interacção social que envolvam, por exemplo, confrontos e partilhas mútuas das concepções de que as crianças dispõem sobre o sistema de representação que é a escrita, parece ser um instrumento pedagógico particularmente útil para que a criança esclareça algumas das confusões conceptuais com que se debate relativamente à natureza

do sistema escrito, na fase inicial da aprendizagem da leitura (se pensarmos, a título de exemplo, entre outros possíveis, na planificação de actividades pedagógicas para a iniciação da leitura e escrita).

O trabalho que agora vou apresentar vem corroborar a importância das actividades de interacção social na fase de iniciação à leitura e escrita, procurando ainda atender a vários dados importantes que decorrem das pesquisas recentes sobre os conceitos e capacidades de que a criança deverá dispôr para que compreenda as características do acto da leitura.

Os últimos 15 anos de investigação relativa aos processos e conceitos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita trouxeram dados muito importantes que não podem ser ignorados na selecção das actividades pedagógicas iniciais, no âmbito da leitura e escrita, nomeadamente:

A) Foi demonstrado que a criança, antes de entrar para a escola, tentou já compreender o significado dos sinais gráficos que constituem a escrita, observando-se uma verdadeira psicogénese para a evolução da escrita, na qual se distinguem várias hipóteses conceptuais dominantes construídas pela criança (Ferreiro & Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987).

(*) Comunicação apresentada no VII Colóquio de Psicologia e Educação, ISPA, Lisboa, Novembro de 1992.

(**) Assistente, ISPA.

De facto, segundo Emília Ferreiro (1988), é possível identificar três grandes períodos nesta evolução.

1. Um primeiro período caracterizado pela pesquisa de critérios distintivos entre marcas gráficas figurativas e marcas gráficas não figurativas.

A primeira diferenciação que a criança estabelece diz respeito à discriminação entre marcas icônicas e não icônicas, sendo os elementos desta última categoria designados como letras. Estas marcas não icônicas são interpretados como um objecto que, tal como qualquer outro objecto, tem um nome — neste caso chamam-se letras.

A atribuição de um significado ao texto acontece apenas quando existe um relacionamento espacial entre o texto e a imagem (ou seja, quando as letras aparecem próximo de uma imagem). Consegue-se perceber que as letras começam a ter, para a criança, o estatuto de um objecto substitutivo, através da omissão do artigo que elas fazem quando nomeiam o objecto da imagem, referindo-se ao que está escrito.

2. O segundo período diferencia-se do anterior pelo estabelecimento de condições formais de Legibilidade.

Os critérios de quantidade mínima de grafemas e variedade intra-figural, definem as possibilidades de interpretação de um texto escrito (ou seja, as crianças vão considerar a necessidade de uma quantidade mínima de letras de grafemas para escrever uma palavra, assim como uma certa variedade entre as letras utilizadas).

Num primeiro momento, estes dois critérios ainda não são utilizados para diferenciar escritas, mas apenas para definir quais os escritos que são passíveis de uma interpretação (tanto que as crianças não consideram impossível existir produções escritas diferentes para designar o mesmo objecto, e escritos idênticos para nomear objectos diferentes).

Mais tarde, os dois critérios referidos vão ser utilizados na diferenciação das várias produções escritas (ou seja, elas consideram que para se lerem coisas diferentes é necessário que existam diferenças objectivas nos textos, e recorrem a estes critérios para o estabelecimento dessas diferenças).

3. O terceiro período é marcado pelo início

do estabelecimento da relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral.

É neste contexto que surge a chamada hipótese silábica, na qual se procede à correspondência das partes da palavra (sílabas), na sua ordem de emissão com as partes da palavra escrita (letras).

No início, as crianças trabalham com esta hipótese a um nível meramente quantitativo, ou seja, o número de letras deve corresponder ao número de sílabas, independentemente do valor sonoro da letra. Mais tarde, através do conhecimento social de algumas letras, começam a verificar-se limitações nas escolhas das letras, de modo a que estas representem correctamente o valor sonoro da sílaba.

Gradualmente, as crianças começam a sentir necessidade de efectuar uma análise que vá para além da sílaba, passando por uma fase intermédia de correspondência silábico-alfabético, até chegarem à última fase da evolução, que corresponde à compreensão dos princípios alfabéticos.

B) Existem evidências empíricas que comprovam que a consciência de segmentos fonológicos como rimas, sílabas e fonemas é um indicador preditivo do sucesso da criança no seu processo de alfabetização, e que provavelmente é necessário um mínimo de consciência fonológico para que haja sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

De facto, muitas investigações demonstraram a existência de uma correlação entre a apreensão da estrutura fonética da fala e o sucesso da aprendizagem da leitura. Esta relação parece ainda verificar-se, segundo alguns estudos, para a sensibilidade a unidades maiores do discurso oral — sílabas e rimas — (Bryant & Bradley, 1990; V. Mann, 1989).

Em termos teóricos existe, no âmbito desta área de investigação, alguma polémica relativamente: (a) Ao processo que permite desenvolver competências de representação consciente dos segmentos fonéticos da fala; (b) O sentido da relação entre essas competências e a aprendizagem da leitura.

Em relação a estas questões, encontramos na literatura três orientações: (1) A primeira hipótese considera que a capacidade para ter acesso consciente às representações fonéticas da fala decorre da aprendizagem da leitura (Morais &

Alegria, 1987); (2) Uma segunda hipótese enquadrada as competências fonológicas (em termos não só de consciência de fonemas mas igualmente de sílabas e rimas), como um pré-requisito para a leitura e logo, como a sua causa (Bryant & Bradley, 1990; V. Mann, 1989); (3) Um terceiro ponto de vista, parece apostar numa linha de causalidade recíproca. Assim, procedem a uma diferenciação entre um nível de conhecimento computacional, mais implícito e inconsciente dos fonemas (o qual seria accionado, por ex., para decidir se duas palavras rimam), e que funcionaria como pré-requisito, e um nível de conhecimento mais reflexivo subjacente à manipulação consciente dos fonemas, que se desenvolveria como resultado da aprendizagem da leitura e da escrita (Perfetti, 1989; Stanovich, 1987).

Uma outra vertente da investigação em psicologia tem-se preocupado em identificar as características formais das dinâmicas interactivas entre pares, susceptíveis de originar progressos cognitivos. No contexto dos trabalhos experimentais que incidem sobre esta problemática, vamos encontrar duas filiações teóricas: uma, adopta a orientação estruturalista Piagetiana (a «Teoria do conflito Sócio-Cognitivo»), enquanto a outra se situa numa linha procedimental, procurando concentrar-se em situações/tarefas específicas.

A «Teoria do conflito Sócio-Cognitivo» (Perret-Clermont, 1983; Doise & Mugny, 1981), prevê que a evolução cognitiva decorrente de uma interacção resulta das oposições entre as respostas, a qual irá desencadear uma coordenação dos pontos de vista opostos, com um retorno vantajoso ao estado de equilíbrio, por via da interiorização do sistema que integrou as duas posições.

Por vezes, não se verifica esta situação de conflito sócio-cognitivo nas dinâmicas interactivas, mas tão só uma aquiescência passiva de um dos parceiros, de molde a restabelecer o equilíbrio da relação interindividual relacional, raramente se traduz em benefícios conceptuais para os sujeitos que participam numa interacção.

A perspectiva procedimental (Gilly, 1988, 1989; Blaye, 1988), terá, no entanto, conseguido evidenciar que certas dinâmicas interactivas não-

-conflituosas resultam, ainda assim, benéficas para os sujeitos que nelas participam.

Para estes autores, o benefício cognitivo decorrente da participação numa dinâmica interactiva, estará associado, por um lado, a uma função de destabilização, a qual conduzirá a uma modificação dos procedimentos de resolução e das representações iniciais da tarefa, e por outro, a uma função de controlo que cada um dos parceiros exerce sobre as propostas do outro.

A aplicação desta perspectiva de investigação ao estudo do papel das interacções sociais no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre a escrita tem sido diminuto.

No entanto, e neste âmbito, Lourdes Mata (1991), desenvolveu um trabalho centrado nos processos de interacção social sobre uma tarefa de escrita, entre díades de crianças de níveis conceptuais diferentes (grafo-perceptivo e silábico), tendo demonstrado que apenas com uma sessão de interacção, as crianças registavam progressos conceptuais, relativamente às suas hipóteses sobre a escrita (apenas as crianças de nível conceptual pré-silábico).

Uma análise mais detalhada das dinâmicas interactivas permitiu observar que a evolução das conceptualizações surgia, sobretudo, em díades mais participativas.

O trabalho, que passo a apresentar, constitui uma continuação da pesquisa desta autora, procurando precisar o papel das competências fonológicas das crianças, no contexto de uma dinâmica interactiva centrada sobre uma tarefa de escrita, entre duas crianças de níveis conceptuais diferentes.

2. DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

2.1. *Objectivos*

Os objectivos específicos do trabalho foram os seguintes: (a) Avaliar se capacidades diferentes, em tarefas de natureza fonológica, poderão interferir no progresso registado em crianças pré-silábicas, por via de um processo de interacção baseado numa tarefa de escrita; (b) Proceder a uma análise qualitativa dos processos interactivos decorrentes do trabalho conjunto das crianças, de modo a avaliar o impacto rela-

tivo da variável competência fonológica, dentro dos vários possíveis estilos interactivos, para os progressos conceptuais.

Procurou-se também explorar outros tipo de dados, atendendo a um interessante problema teórico, ainda não resolvido no quadro da literatura, sobre os processos de consciência relativamente à linguagem.

Mais concretamente, ainda hoje não é claro como é que se processa a interacção entre a consciência fonológica (nos seus vários níveis), e a compreensão da escrita.

Emília Ferreiro (1988), a propósito deste problema, coloca duas hipóteses possíveis: (a) Serão, eventualmente, processos independentes (a consciência dos segmentos fonológicos e a construção de hipóteses conceptuais relativas à escrita), mas num dado momento do desenvolvimento conceptual, vão-se interligar e reforçar mutuamente; (b) As capacidades de segmentação do discurso oral poderão desenvolver-se a partir dos problemas cognitivos que a criança enfrenta, na análise que faz do objecto de conhecimento que é a escrita. Assim, numa linha meramente exploratória, um outro objectivo deste trabalho passa pela tentativa de explicação da relação entre as hipóteses conceptuais dominantes sobre a escrita, disponíveis na criança, e as suas capacidades para identificar unidades como rimas, sílabas e fonemas. Mais concretamente: (c) Precisar se existem diferenças na capacidade para identificar segmentos fonológicos, nomeadamente rimas sílabas e fonemas, conforme o nível de desenvolvimento conceptual da criança em relação à escrita.

2.2 Metodologia

2.2.1. Amostra

36 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, que frequentavam o Jardim de Infância C.B.E.I., em Vila Franca de Xira.

2.2.2. Paradigma geral

Fase I — Pré-teste

Tarefas: (a) Escrita e leitura de algumas palavras e frases em situação individual; (b) Identificação, com base em material figurativo,

de pares de palavras que: (b1) Partilham de uma rima; (b2) Apresentam a mesma sílaba inicial; (b3) Apresentam o mesmo fonema inicial; (b4) Indicar entre quatro palavras (três das quais começavam pelo mesmo fonema ou sílaba), a diferente.

Objectivos

Tarefa A: (1) Identificação das hipóteses conceptuais dominantes que orientam as produções escritas efectuadas pela criança; (2) Identificação do tipo de estratégias utilizadas pela criança no momento da produção escrita e da leitura.

Tarefa B: (1) Obter um indicador global da competência da criança para identificar as unidades fonológicas discriminadas nas tarefas; (2) Avaliar da existência de diferenças em relação a esse indicador, conforme o nível conceptual dos sujeitos em relação à escrita; (3) Analisar possíveis diferenças no desempenho das várias tarefas fonológicas apresentadas, em função das hipóteses conceptuais dos sujeitos em relação à escrita.

Classificação dos dados

Tarefa A: Os protocolos obtidos foram classificados em duas categorias, relativas a dois momentos fundamentais da evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita: (1) Utilização de critérios grafo-perceptivos (nível 2); (2) Recurso a um critério linguístico: hipótese silábica (nível 3).

Tarefa B: Em função do conjunto total de respostas correctas, no conjunto das provas, os desempenhos das crianças foram categorizados em dois níveis: **Nível F+:** Número de respostas correctas acima da mediana; **Nível F-:** Número de respostas correctas inferior à mediana.

Fase II — Situação Experimental

Tarefa: Escrita de um livro em situação com um par.

Constituição das díades experimentais: Uma vez que a tarefa experimental foi resolvida em situação de interacção, os sujeitos foram associados em pares. Foram constituídas 12 díades, cada uma delas composta por uma criança que utilizava um critério grafo-perceptivo (nível 2), e por outra que já recorria a um critério silábico

(nível 3). Essas díades eram, no entanto, diferentes quanto ao desempenho obtido nas tarefas de natureza fonológica. Assim, em cinco dos pares, ambos os sujeitos apresentaram resultados elevados nas tarefas fonológicas; nas restantes sete díades, ambos os elementos apresentaram baixos resultados nas tarefas de natureza fonológica. Assim, foram utilizadas dois tipos de díades: **Díades I:** Ss nível 3, F+ x Ss nível 2 F+; **Díades II:** Ss nível 3, F- x Ss nível 2 F-.

Análise das interações: Procedeu-se a uma análise qualitativa dos diálogos registados entre as crianças durante a interação que inclui uma listagem e operacionalização dos comportamentos observados.

Fase III

Nesta terceira fase, utilizou-se a tarefa A, descrita na fase de pré-teste como um instrumento de avaliação dos progressos relativos às hipóteses conceptuais, conforme as diferentes características das díades.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. *Relação entre as conceptualizações dominantes nos sujeitos e as competências evidenciadas nas provas de natureza fonológica (nos seus diversos níveis)*

Resultados: As crianças de nível 3 obtiveram, no geral, melhores resultados neste tipo de provas (detecção de rimas, sílabas e fonemas comuns em duas palavras).

Assim, a maior facilidade destas crianças em detectar rimas e sílabas aparece associada a um melhor desempenho analítico ao nível da detecção de fonemas.

É, no entanto, de referir que as características da tarefa, ao nível da detecção dos fonemas, não requeriam uma representação consciente dos fonemas que integravam as palavras.

Deste modo, podemos apenas afirmar que, para os sujeitos de nível 3, uma melhor competência para efectuar operações analíticas em unidades fonológicas como rimas e sílabas, parece estar positivamente relacionada com

competências analíticas mais elaboradas de detecção de fonemas.

Neste contexto torna-se, de facto, pertinente a existência de investigações que procurem explicitar se foram estas competências de análise fonológica que terão facilitado às crianças de nível conceptual mais evoluído a compreensão de que o sistema de escrita remete para a oralidade, ou se terão sido os problemas cognitivos levantados pela análise da escrita (nomeadamente, problemas de coordenação entre a totalidade e as partes que compõem uma palavra), que terão conduzido estas crianças a desenvolver competências de análise do fluxo oral mais elaboradas.

3.2. *Progressos conceptuais assinalados após o processo de interação*

Verificou-se que a proporção de sujeitos de nível 2 que modificou as suas estratégias de escrita no pós-teste, integravam maioritariamente as díades tipo I (ou seja, aquelas em que os sujeitos dispunham de competências fonológicas mais elevadas).

3.3. *Análise das dinâmicas interactivas*

Díades I

Todos os sujeitos de nível 2 que integravam estas díades registaram progresso conceptual.

Encontrámos dois tipos de dinâmicas que passamos a caracterizar.

(a) Dinâmicas essencialmente relacionais (2 díades)

É de sublinhar que os sujeitos de nível 2 que integravam estas díades apresentaram dúvidas em relação aos critérios grafo-perceptivos na fase do pós-teste.

Estes dados são contraditórios com a literatura referente aos estudos relativos às interações sociais, os quais apontam que uma dinâmica sobretudo relacional raramente se revela benéfica.

As dúvidas conceptuais evidenciadas por estes sujeitos, a par das suas competências fonológicas mais elevadas, poderão ter permitido que apenas a observação dos procedimentos de segmentação das palavras efectuados pelo respectivo par de nível 3, resultasse em perturbação

dos seus próprios critérios conceptuais, com consequências em termos da reconstrução cognitiva dos mesmos.

(b) *Dinâmicas essencialmente colaborantes*

Neste caso, o efeito benéfico da interacção esteve claramente associado às funções de destabilização dos procedimentos de escrita e funções de controlo que cada um dos parceiros exerceu em relação às propostas do outro, tal como foi demonstrado em outros trabalhos.

Díades II

(a) *Dinâmicas essencialmente colaborantes (5 díades)*

Em duas destas díades, a criança de nível 2 que as integraram registou uma evolução conceptual, mas em três outras díades não se registou qualquer progresso nos respectivos elementos de nível 2.

A principal diferença a assinalar entre as crianças de nível 2 nas díades que registaram progressos, decorre do facto de termos registado dúvidas nos critérios grafo-perceptivos (tentaram proceder a correspondências oral/escrito na leitura dos seus escritos), na fase de pré-teste, entre as crianças que registaram, após a sessão de interacção, progressos conceptuais.

De resto, em todas estas díades verificamos um envolvimento activo de ambos os parceiros, havendo em muitas delas uma oposição explícita de respostas entre pares, caminho considerado privilegiado para induzir progresso conceptual.

Parece, pois, plausível afirmar que os poucos recursos, em termos de competências fonológicas, das crianças que não registaram evolução, não permitiu que elas tivessem construído e conseguissem autonomamente aplicar um sistema de escrita regulado segundo critérios linguísticos.

(b) *Dinâmicas essencialmente relacionais (2 díades)*

Nestas díades, o sujeito de nível 2 não registou evolução conceptual. Estes resultados parecem pacíficos de analisar, na medida em que a submissão passiva de um sujeito em relação às propostas do seu par raramente conduz a progresso cognitivo.

4. CONCLUSÃO

Os resultados apresentados neste trabalho parecem justificar que o valor positivo de uma interacção centrada numa tarefa de escrita não pode ser conceptualizado exclusivamente em termos das características formais da dinâmica interactiva, mas torna-se necessário atender às exigências que são específicas a essa tarefa, e ao funcionamento cognitivo individual relativamente a essas exigências.

No fundo, é necessário compreender, de modo articulado, tal como Gilly propõe, as condições de apresentação da tarefa (e as particularidades da própria tarefa), o tipo de funcionamento cognitivo individual, e o tipo de funcionamento sócio-cognitivo da díade, para possuímos uma visão de como um processo interactivo pode favorecer o progresso de competências cognitivas.

No caso particular de uma tarefa de escrita (com crianças de níveis conceptuais considerados), e no que respeita ao funcionamento cognitivo individual em relação ao objecto «escrita», parece importante atendermos a aspectos como o facto de a criança já ter ou não tentado ajustar as suas produções escritas às sílabas do oral, ou ainda ao facto de a criança ter disponível ou não algumas competências de análise do oral.

É no quadro destas competências que deveremos tentar analisar o efeito benéfico de uma interacção dentro dos possíveis estilos formais da dinâmica.

O factor competências fonológicas parece ser um elemento importante neste contexto.

De facto, tal como está demonstrado que é necessário um mínimo de capacidades fonológicas para que a criança tenha sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, surge igualmente como plausível, face aos resultados encontrados, que uma atitude analítica em relação às palavras, mesmo que rudimentar, pode potenciar os efeitos benéficos decorrentes de uma interacção entre uma criança pré-silábica com uma criança de nível conceptual silábico.

BIBLIOGRAFIA

Alegria, J. & Morais, J. (1989). Analyse segmentale

- et acquisition de la lecture. In *L'apprenti lecteur* (L. Rieben & C. Perfetti, Eds.), pp. 173-196, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bryant, P., Bradley & Maclean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 7(5): 444-450.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Inter Editions.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In *La production de notations chez le jeune enfant* (H. Sinclair, Ed.), Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1988). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. In *Interagir et Connaitre: enjeux et regulations sociales dans le développement cognitif* (A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet, Eds.), pp. 19-28, Cousset: Delval.
- Gilly, M. (1989). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In *Constructions des savoirs: Obstacles et Conflits* (N. Bednarz & C. Garnier, Eds.), pp. 162-182, Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Mann, V. (1989). Les habiletés phonologiques: prédictors valides des futures capacités en lecture. In *L'apprenti le lecteur* (L. Rieben & C. Perfetti, Eds.), pp. 221-239, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Martins, M.A. & Mendes, A.Q. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, V(1): 45-65.
- Mata, L. (1991). *L'étude des rôles constructeurs des interactions sociales en tâches de lecture et écriture*. Tese de mestrado, ISPA, Lisboa.
- Perfetti, C. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In *L'apprenti le lecteur* (L. Rieben & C. Perfetti, Eds.), pp. 61-84, Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Stanovich, K. (1987). Perspectives on segmental analyses and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5): 514-519.

RESUMO

Este estudo evidencia como a eficácia das interações sociais, enquanto via para potenciar progressos ao nível das conceptualizações sobre a escrita, não decorre apenas das características formais da dinâmica estabelecida (relacional vs colaborante), mas é, nos vários contextos interactivos, mediada pelas competências fonológicas disponíveis na criança.

ABSTRACT

The results of this research show how the social interaction efficiency, as a way to potentiate the progress on writing representations, not only arises from the formal characteristics of the established interactive dynamic, but is also mediated by the phonological competence of each child.