

D.M.
SILV/A.1

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
em associação com
Université de Provence

Mestrado em Psicologia Educacional
1990/1991
1991/1992

ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS
INTERACTIVOS NUMA TAREFA DE ESCRITA
EM CRIANÇAS COM COMPETÊNCIAS FONOLÓGICAS
DIFERENCIADAS

ORIENTAÇÃO:
Prof. Doutora Margarida
Alves Martins

Ref. 6091

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

Ana Cristina Conceição da
Silva

INDICE

I - INTRODUÇÃO.....	p1
II - PERSPECTIVAS TEORICAS.....	p4
2.1. Abordagem tradicional da aprendizagem da leitura....	p4
2.2. Perspectivas actuais de como se aprende a ler.....	p6
2.3. Concepções infantis sobre a escrita.....	p11
2.4. A consciência Metafonológica e as suas relações com a leitura.....	p20
2.5. O papel das interacções sociais na construção de competências cognitivas.....	p34
2.5.1. Perspectiva Estruturalista: Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo.....	p34
2.5.2. Perspectiva Procedimental: construção de competências cognitivas relativas a classes específicas de problemas.....	p40
2.6. O papel construtor das interacções sociais em tarefas de leitura e escrita.....	p46
III - PROBLEMATICAS E HIPOTESIS.....	p51
3.1. Problemática.....	p51
3.2. Hipóteses Gerais.....	p53
3.2. Hipóteses Operacionais.....	p54
IV - METEDOLOGIA.....	p56
4.1. População.....	p56

4.2. Paradigma Geral.....	p56
4.3. Descrição das tarefas e do material utilizado.....	p57
4.4. Variáveis.....	p63
4.5. Descrição da Investigação.....	p63
4.5.1. Fase I.....	p64
4.5.2. Classificação dos dados.....	p66
4.5.3. Fase II.....	p71
4.5.3.1. Constituição das díades Experimentais.....	p71
4.5.3.2. Descrição da situação Experimental.....	p72
4.5.3.3. Análise das interacções.....	p73
4.5.3.4. Análise dos dados.....	p77
4.5.4. Fase III.....	p77
4.5.6. Resumo do Dispositivo Experimental.....	p78
V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	p79
5.1. Tarefas fonológicas.....	p79
5.2. Evolução dos sujeitos de nível 2 nas Díades I e II..	p80
5.3. Comparação dos padrões de interacção das Díades com evolução (E) com as Díades sem evolução (NE)....	p82
5.3.1. Comparação dos padrões de interacção das Díades E/F+ com as Díades NE/F-.....	p85
5.3.2. Comparação dos padrões de interacção das Díade E/F- com as Díades NE/F-.....	p87

5.4. Análise global destes resultados.....	p89
5.5. Análise comparativa das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3, nas Díades E.....	p90
5.5.1. Análise comparativa das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3, nas Díades E/F+.....	p92
5.5.2. Análise comparativa das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3, nas Díades E/F-.....	p95
5.5.3. Análise comparativa das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3, nas Díades NE/F-.....	p97
5.6. Análise global destes resultados.....	p99
5.7. Caracterização dos perfis de interacção diade a diade.....	p101
5.7.1. Caracterização dos perfis de interacção nas díades E/F+.....	p101
5.7.2. Caracterização dos perfis de interacção nas díades E/F-.....	p111
5.7.3. Caracterização dos perfis de interacção nas díades NE/F-.....	p115
5.8. Análise global das dinâmicas interactivas estabelecidas nos vários tipos de díades.....	p125
VI - DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS RELATIVAMENTE AS HIPÓTESES COLOCADAS.....	p129
6.1. Quanto à relação entre o nível conceptual dos sujeitos e a capacidade de identificação de segmentos fonológicos.....	p129

6.2. Quanto à relação entre as capacidades de identificação de segmentos fonológicos e consequências no progresso conceptual decorrentes de uma interacção sobre uma tarefa de escrita.....	p130
6.3. Quanto às características e consequências das dinâmicas interactivas.....	p130
VII - CONCLUSÕES.....	p139
BIBLIOGRAFIA.....	p142
ANEXOS.....	p149

6.2. Quanto à relação entre as capacidades de identificação de segmentos fonológicos e consequências no progresso conceptual decorrentes de uma interacção sobre uma tarefa de escrita.....	p130
6.3. Quanto às características e consequências das dinâmicas interactivas.....	p130
VII - CONCLUSÕES.....	139

I - INTRODUÇÃO

A investigação recente sobre leitura e escrita permitiu salientar a sua natureza cognitiva e linguística, incidindo sobre o estudo dos conceitos e capacidades de que a criança deve dispôr para que compreenda as características do acto de leitura.

Nesta linha, surgiram diversos trabalhos de investigação, dos quais, entre outros, se pode destacar:

.Estudos relativos à identificação dos conhecimentos das crianças, anteriores ao ensino formal da linguagem escrita, sobre os objectivos da leitura e conceitos técnicos utilizados no decorrer dessa aprendizagem (Reid, 1966; Downing, 1987; Downing e Leong, 1982).

.Estudos sobre as hipóteses conceptuais que as crianças constroem sobre a escrita, (anteriores à sua entrada para a escola), e que orientam as suas produções escritas (Ferreiro e Teberosky, 1986; Ferreiro, 1988; Alves Martins e Mendes, 1986).

.Estudos sobre as capacidades Metalinguísticas das crianças, nomeadamente, relativos à capacidade das crianças para identificar e manipular os segmentos do discurso oral como rimas, sílabas e fonemas (Morais e Alegria, 1987; Liberman e Shankweiler, 1972; Bryant e Bradley, 1983; etc.).

Estes trabalhos conduziram a uma melhor compreensão do processo de aprendizagem da linguagem escrita, ao evidenciarem:

.A existência de uma psicogénese para a evolução da escrita, ou, pelo menos, a relevância de determinadas hipóteses conceptuais dominantes, num dado momento de desenvolvimento, as quais podem estar mais ou menos afastadas do princípio alfabético.

.A importância da disponibilidade de algumas capacidades Metalinguísticas (nomeadamente, a possibilidade de identificar e manipular unidades como

"palavra", "sílabas" e "fonemas"), enquanto factor de facilitação para a compreensão das relações entre a oralidade e a escrita.

O estudo dos processos de tomada de consciência relativamente à linguagem tem levantado alguns problemas do ponto de vista teórico, uma vez que não é ainda claro como se processa a interacção entre os conhecimentos gerais linguísticos (nomeadamente, no que respeita à capacidade para decompôr o fluxo linguístico oral, nas suas unidades constituintes de várias dimensões), e a compreensão da escrita. Até que ponto são processos independentes, e, num dado momento do desenvolvimento das concepções sobre a escrita, se vão interligar e reforçar mutuamente? Até que ponto essas capacidades de decomposição decorrem dos problemas cognitivos com que a criança se depara na análise que procura fazer do objecto de conhecimento "Escrita"? Tratam-se de questões teóricas que ainda hoje se mantêm em aberto.

Um dos objectivos deste trabalho passa, exactamente, pela tentativa de explicitação da relação entre as hipóteses conceptuais dominantes sobre a escrita, e as capacidades para identificar unidades como rimas, sílabas, e fonemas. Haverá diferenças na capacidade para identificar cada uma destas unidades sonoras, conforme o critério conceptual com que a criança aborda a escrita? Eis um dos problemas a que este trabalho procura responder, apesar de não apresentar a pretensão de estabelecer linhas de causalidade.

Uma outra área de investigação, relativa ao papel construtor das interacções sociais no desenvolvimento cognitivo, tem sido transposta para tarefas de leitura e escrita, no sentido de precisar os mecanismos indutores de progresso na evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita (Teberosky, 1987; Ramos, 1989; Mata, 1991).

Estes trabalhos, tal como outros no âmbito de outras tarefas (Blaye, 1988; Doise e Mugny, 1981; Gilly, 1988; Gilly, Fraisse e Roux, 1988, etc.), vieram esclarecer quais as condições em que as dinâmicas interactivas se revelam favoráveis a um avanço cognitivo.

Gilly (1988, 1989a, 1989b), sugere que a compreensão dos mecanismos sócio-cognitivos que originam progresso cognitivo resulta da conceptualização articulada de factores como as condições da apresentação da tarefa, o tipo de funcionamento cognitivo individual e o tipo de funcionamento sócio-cognitivo da diáde.

Uma investigação de L. Mata (1991), que procurou analisar detalhadamente os processos interactivos que se estabeleceram entre as crianças, na abordagem conjunta de uma tarefa de escrita, veio demonstrar que a evolução das conceptualizações, nestas circunstâncias, surgia associada a díades mais participativas, existindo ou não oposição explícita de respostas entre os sujeitos.

O presente trabalho enquadra-se na mesma orientação, mas procura especificar alguns aspectos do funcionamento cognitivo individual, (nomeadamente no respeito à capacidade das crianças para aplicar conhecimentos metalinguísticos), que poderão influenciar as possibilidades de progresso no decorrer duma dinâmica interactiva. Assim, e atendendo ao problema teórico anteriormente levantado, pretende-se analisar como os diferentes níveis de sensibilidade aos sons das palavras revelados pelas crianças, menos evoluídas do ponto de vista conceptual sobre a escrita, poderão influenciar a assimilação de critérios conceptuais mais avançados, nos quais a escrita é reenviada para a oralidade. Paralelamente, procurar-se-á ponderar este factor com a análise detalhada dos processos interactivos que poderão surgir no trabalho conjunto das crianças, relativamente a uma tarefa de escrita, de modo a avaliar o impacto desta capacidade dentro de vários possíveis estilos da dinâmica estabelecida.

II - PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 ABORDAGEM TRADICIONAL DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A psicologia desde sempre se interessou pela aprendizagem da leitura e escrita, sobretudo no sentido de tentar explicar as causas de dificuldades de aprendizagem de algumas crianças.

As perspectivas tradicionais que predominaram até ao final dos anos sessenta, centraram-se nos processos periféricos envolvidos no acto de leitura, nomeadamente no problema da percepção. A atenção atribuída aos aspectos perceptivos (percepção auditiva e visual), e motores, foi desenvolvida no sentido de os considerar como pré-requisitos para aprendizagem da leitura. Certas aptidões psicológicas, como a organização perceptivo-motora, a estruturação espaço-temporal, o esquema corporal, a noção de ritmo, a lateralidade, a correcta pronúncia das palavras, etc., deveriam estar presentes num determinado nível de maturidade para que a aprendizagem fosse bem sucedida.

Mialaret (1974) refere que para que existam condições de "reading readiness", é necessário que a criança tenha desenvolvido aptidões relativas a :

- a) Condições perceptivo-motoras.
- b) Condições sociais e aspectos afectivos (ex: importância atribuída pelos pais à leitura).
- c) Condições relativas à linguagem (em termos de maturidade da função representativa e de comunicação).
- d) Condições relativas à estruturação do espaço.
- e) Condições relativas ao nível intelectual (idade mental de pelo menos seis anos).

Dentro da mesma orientação, Perron e Auzias (1966) atribuem as dificuldades de aprendizagem a imaturidade funcional do sistema nervoso, que impede a organização complexa dos gestos necessários ao acto de escrever, a uma representação deficiente do espaço, ou ainda a factores sócio-afectivos (pouca resistência à fadiga, desmotivação, distúrbios de personalidade).

Destas posições tira-se a conclusão óbvia de que, sem a presença destes pré-requisitos, a criança não poderá aprender a ler, e que as dificuldades de aprendizagem são resultantes de déficits ou imaturidade numa ou em várias das aptidões referidas.

Esta perspectiva de aptidões prévias desta natureza, tem sido posta em causa por duas ordens de factores (M. Martins e Q. Mendes, 1986):

- a) Não existe uma teoria da leitura, que permita fundamentar a relação entre essas aptidões e aprendizagem da leitura.
- b) Os programas de ensino baseados no treino dessas aptidões, aplicados a crianças com dificuldades de aprendizagem não se revelaram eficazes

A investigação recente sobre as competências e conceitos subjacentes à aprendizagem e acto da leitura permitiram reequacionar o problema; a natureza cognitiva e linguística da leitura foi evidenciada e as dificuldades de aprendizagem analisadas à luz dos conceitos que a criança tem de adquirir para compreender o acto de leitura.

2.2 PERSPECTIVAS ACTUAIS DE COMO SE APRENDE A LER

TEORIA DA CLAREZA COGNITIVA

É hoje evidente que as actividades de leitura e escrita num sujeito com experiência e num sujeito que está a iniciar a sua aprendizagem não devem ser analisadas do mesmo modo.

Os modelos actuais sobre a actividade de leitura indicam que o leitor experiente mobiliza em paralelo condutas grafo-fonéticas, ideográficas, e de antecipação semântica e sintáctica, evidenciando deste modo a natureza cognitiva do acto de leitura.

A falência das perspectivas tradicionais da aprendizagem da leitura que enfatizavam as capacidades de organização perceptivo-motora, estruturação espácio-temporal, lateralidade, etc, enquanto pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, veio reforçar a ideia de que a leitura não se baseia em operações de carácter perceptivo, mas sim de natureza cognitiva.

O problema que se coloca é o de perceber quais os problemas cognitivos que a criança tem de ultrapassar para atingir a mestria e a coordenação dos diferentes "subskills" necessários à compreensão de um texto escrito.

Várias investigações iniciadas no final dos anos sessenta, início dos anos setenta, vieram evidenciar algumas das dificuldades com que as crianças se confrontavam no seu processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Retomando uma ideia de Vygotsky, segundo a qual as crianças pré-escolares só têm "uma vaga ideia da utilidade da escrita" (1962, cit. por Downing, 1982), uma pesquisa de Reid (1966 op.cit.), veio confirmar que, de facto, as crianças quando entram para a escola não têm muitas vezes a mínima noção dos objectivos da leitura. Estes dados foram corroborados por um outro estudo efectuado por Downing (1970).

Por outro lado, Reid (1966, cit. por Downing), descobriu igualmente que as crianças manifestavam uma grande confusão nos termos técnicos como "palavra", "som", "letra", "frase" e "número", os quais correspondem à nomenclatura de base utilizada pelos professores, na iniciação à leitura.

Ainda outros estudos, demonstram que a percepção que a criança possui dos segmentos orais não coincide com as unidades palavra e fonema, noções que parecem ser imprescindíveis para que ela compreenda as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Um estudo de Papandropoulou e Sinclair (1974, op. cit.), mostra que as crianças associam o tamanho das palavras ao tamanho do referente que aquelas nomeiam.

Outras investigações que vão ser desenvolvidas em capítulos subsequentes sugerem que a consciência dos componentes fonéticos das palavras é particularmente difícil de atingir nas crianças pré-escolares. Por outro lado, as concepções que as crianças possuem sobre a escrita, não remetem necessariamente para a linguagem oral (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Este conjunto de dados evidencia as incertezas conceptuais com que as crianças se deparam em relação à natureza e objectivos do sistema escrito.

Dai que vários autores (Vernon, 1971; Downing e Leong, 1982; Fijalkow, 1987), associem as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita a um estado de confusão cognitiva da criança, que persiste em relação aos objectivos da leitura e aos conceitos técnicos necessários para reflectir sobre as particularidades linguísticas envolvidas nessa tarefa.

Alguns destes autores (Downing e Leong, 1982; Downing e Fijalkow, 1982), vão propôr um modelo da aprendizagem da leitura - Teoria da Clareza Cognitiva - que postula que a criança evolui, no decorrer da aprendizagem, de um estado de relativa confusão em relação aos aspectos acima referidos, para um estado de maior clareza cognitiva.

Inspirando-se nas teorias de aprendizagem de "skills" (Fitts e Posner, 1967; cit. por Downing, 1982), os autores vão classificar a leitura dentro dos comportamentos de "saber fazer", cujo domínio, tal como para outros "skills", se desenvolve ao longo de três fases :

a) Fase cognitiva :

Nesta fase, o sujeito deve proceder a uma representação global da tarefa e descobrir quais os comportamentos pertinentes para a realizar. No caso

da leitura, a criança necessita de compreender os seus objectivos e a natureza dos processos de realização envolvidos.

b) Fase de domínio :

Posteriormente, a criança deve exercitar as operações básicas, solicitadas pela tarefa.

c) Fase de automatização

Esta fase é atingida quando a criança lê, sem que seja necessário um controle consciente sobre as operações activadas, excepto quando se depara com algum problema imprevisto.

Os autores resumem o seu modelo em oito postulados:

1. A escrita em qualquer língua é um código visual dos aspectos da oralidade que se tornaram acessíveis à consciência linguística dos inventores desse código ou sistema da escrita.
2. A consciência linguística dos inventores do sistema e escrita, comportou uma consciência simultânea da função de comunicação da linguagem e de certas características da linguagem oral acessíveis à análise lógica do locutor/receptor.
3. Os processos de aprendizagem da leitura consistem na redescoberta : a) das funções, b) das regras de codificação do sistema de escrita.
4. Essa redescoberta depende da consciência linguística que o sujeito que aprende tem das mesmas características de comunicação e de linguagem que foram acessíveis aos inventores do sistema da escrita.

5. As crianças abordam as tarefas de leitura na escola, com conceitos relativos às funções e às características da oralidade e da escrita, que só estão em parte desenvolvidas.
6. Em condições favoráveis, a clareza cognitiva das crianças quanto às funções e características da linguagem vai-se desenvolvendo.
7. Embora o estado inicial da aquisição da linguagem escrita seja o mais importante, a confusão cognitiva reaparece, para logo desaparecer à medida que se acumulam novos "saber-fazer" no repertório da criança.
8. A teoria da clareza cognitiva aplica-se a todas as línguas e sistemas de escrita. O aspecto de comunicação é universal, mas as regras ou técnicas de codificação variam de língua para língua."

(Downing e Fijalkow, 1984)

Esta teoria atribui particular importância à primeira fase (fase cognitiva), pois sem o conhecimento das funções e características da linguagem escrita, o progresso posterior da aprendizagem fica comprometido. Esta fase é, no entanto, muitas vezes ignorada ou subvalorizada pela escola.

Esta teoria parece revelar potencialidades heurísticas para integrar várias linhas de investigação, nomeadamente sobre os vários tipos de noções que as crianças precisam de desenvolver para compreenderem a natureza da linguagem escrita (conceitos que lhe permitam reflectir sobre as relações entre a linguagem oral e escrita).

Assim, para a compreensão dos conceitos específicos a que a criança tem de atender, para poder reflectir sobre a relação oral/escrito, há que coordenar os resultados de estudos que remetem para:

a) Consciência Meta-linguística - evidenciando as capacidades e dificuldades que as crianças possuem na manipulação consciente de unidades como palavra, frase, fonema e sílaba (estes dois últimos elementos vão ser objecto de desenvolvimento num capítulo posterior), e sugerindo a necessidade de trabalho pedagógico para o desenvolvimento dessas noções.

b) Concepções infantis sobre a escrita e as suas relações com a linguagem oral - esta área de estudos analisa o percurso que a criança efectua até compreender que a escrita alfabética, traduz, através de combinações de um número limitado de grafias, a cadeia fonética do nível oral para o nível da escrita. Estes estudos avaliam igualmente quais as palavras que a criança considera como passíveis de serem escritas, até à compreensão do seu carácter de literalidade (ver capítulo a seguir).

c) Conhecimentos sobre algumas convenções da escrita e sobre o significado dos actos de leitura - Nestes estudos analisam-se as noções sobre a unidireccionalidade da escrita; sobre a diferenciação entre símbolos variados e os signos da escrita; sobre a distinção entre os sinais de pontuação e as letras; sobre a capacidade para reconhecer se alguém está a ler ou não; sobre a discriminação dos suportes que são passíveis de leitura.

A partir deste conjunto de estudos, surgem indicações concretas sobre os conceitos que é necessário desenvolver na escola, de modo a favorecer um estado de maior clareza cognitiva nas crianças.

2.3 CONCEPÇÕES INFANTIS SOBRE A ESCRITA

A criança, antes de entrar para a escola, tentou já compreender o significado dos sinais gráficos, e elaborou sobre eles sistemas de representação.

Ao longo do convívio com as múltiplas marcas gráficas com que a criança se depara, esta interroga-se sobre o seu significado: qual a relação entre os objectos deste modo representados e o próprio processo de representação (ou seja, por exemplo, quais as propriedades dos objectos que a escrita representa), e constrói hipóteses que procuram dar resposta a estas questões.

Neste contexto, E. Ferreiro (1988), afirma a existência de "uma verdadeira psicogénese," podendo distinguir-se etapas sucessivas de desenvolvimento, as quais estão associadas "em termos de mecanismos constitutivos, que vão gerar os níveis sucessivos" (op. cit.).

E. Ferreiro e A. Teberosky (1986), definiram, nos seus primeiros estudos acerca das conceptualizações infantis sobre a escrita, cinco níveis de evolução, cujas hipóteses dominantes vão desde uma relativa indiferenciação entre a escrita e o desenho, até às concepções alfabéticas da escrita:

NÍVEL 1 :

Neste nível, a escrita reproduz os aspectos figurativos que a criança acha que a escrita possui. Regista-se um predomínio da intenção subjectiva daquele que escreve, de tal modo que escritas diferentes podem ser tomadas como referindo-se ao mesmo objecto, uma vez que o que conta é a sua intenção. A função comunicativa não é ainda associável às marcas gráficas, pois cada um pode interpretar a sua escrita mas não a dos outros.

Não há ainda uma distinção clara entre a escrita e o desenho, no sentido de que de, que para descodificar o seu significado, é preciso relacioná-la com o mundo dos objectos. As escritas remetem para o nome dos objectos, o que não aparece explicitado nos desenhos, no sentido de uma legendagem e não de uma correspondência aos aspectos orais.

A produção de escritas é já guiada por alguns critérios, nomeadamente a necessidade de um número mínimo de grafias para cada palavra e a procura de variação dos sinais dentro da própria palavra.

As autoras referem a " **existência de tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objecto referido**" (op.cit.); assim, segundo elas, as crianças podem orientar as suas produções através do que designam como a hipótese quantitativa do referente, de modo que objectos maiores são escritos com mais letras do que objectos mais pequenos.

NIVEL 2 :

A evolução principal deste nível em relação ao anterior, regista-se na exigência de representar palavras diferentes através de conjuntos gráficos igualmente diferentes. As crianças exprimem esta exigência de diferenças objectivas nas escritas através de combinações entre as grafias, de modo a evitar a repetição do mesmo padrão gráfico.

Para Ferreira (1987), as crianças evidenciam já a compreensão de um dos princípios do sistema alfabético, ou seja, que através de um número limitado de grafias, que podem ser combinadas de modos diversos, resultam diferentes totalidades significativas. Isto não significa, contudo, que as crianças sejam capazes de analisar o sentido dessas partes, que valem apenas em função do todo de que fazem parte.

A mesma autora (op. cit.), refere-se a dois critérios alternativos, utilizados, pelas crianças no sentido de precisar a quantidade de grafias a colocar :

- a) Critérios relacionados com a hipótese quantitativa do referente, para avaliar o número máximo de grafemas a utilizar.
- b) Restrição, de modo fixo, do número máximo e mínimo de grafemas possíveis.

NIVEL 3 :

Neste nível, a criança trabalha já com a hipótese de que a escrita remete para a linguagem oral; cada grafema é colocado a representar uma sílaba (hipótese silábica).

Esta correspondência letra/sílaba resultará da necessidade de interpretar o significado de cada uma das partes que as crianças consideram imprescindíveis para a construção das suas produções escritas. Deste modo "surge a decomposição da palavra em partes, bem como a tentativa de pôr em correspondência as partes da palavra (sílabas) na ordem de emissão com as partes ordenadas da palavra escrita (letras)" (op.cit.p.120).

Ao orientar as suas produções escritas através desta hipótese, as crianças vão confrontar-se com dois tipos de conflitos:

- a) Conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafias, face a palavras mono e bissilábicas, que as obriga a fazer uma reinterpretação dos excedentes de letras, quando procuram respeitar a referida hipótese.
- b) Conflito com as formas gráficas propostas pelo meio, quando se procura interpretá-las à luz da hipótese silábica.

NIVEL 4 :

Os conflitos acima referidos vão encaminhar as crianças no sentido de procederem a uma análise que ultrapasse o nível silábico. Este nível constitui uma fase de transição, na qual as produções escritas revelam uma análise, ora silábica, ora alfabética, tentando já encontrar correspondências grafema/fonema.

O conflito evidenciado na alínea b) sobressai, sobretudo, no caso da aprendizagem do nome próprio.

NIVEL 5 :

A partir deste nível, a criança ultrapassou as dificuldades de compreensão do sistema escrito, e procede já a uma análise sonora dos fonemas que escreve, revelando ter compreendido o princípio alfabético.

A perspectiva estruturalista de Ferreiro, no sentido da existência de fases sucessivas de desenvolvimento das concepções infantis, onde impera uma hipótese orientadora das produções e interpretações do sistema escrito, tem sido posta em causa por duas ordens de dados empíricos:

- a) Conforme o tipo de material escrito e situação em que é colocada, a mesma criança dá respostas que remetem para hipóteses conceptuais de níveis diferentes (M. Martins e Q. Mendes, 1987).
- b) Através de uma única sessão de interacção entre crianças de níveis conceptuais diferentes, regista-se um progresso duradouro entre as crianças de níveis menos evoluídos (L. Mata, 1991).

No trabalho referido de M. Martins e Q. Mendes, estes autores só encontraram crianças com a noção de que podem escrever palavras diferentes com diferentes conjuntos gráficos. Antes da criança atender a critérios linguísticos, nas suas produções escritas, eles distinguiram duas hipóteses conceptuais dominantes com significados evolutivos diferentes: uma em que a escrita não é ainda uma actividade de representação, mas apenas a reprodução das imagens de que ela dispõe das palavras; e uma outra em que, apesar da escrita ter um valor de representação, esta é remetida para as propriedades dos referentes. Mais concretamente, os autores (op. cit p.501), consideraram a existência de três momentos evolutivos:

a) A escrita como actividade grafo-perceptiva

As produções escritas são, nestas circunstâncias, orientadas por um conhecimento tipo figurativo, o qual resulta da imagem que a criança tem do que são palavras. Regista-se um número mais ou menos constante de grafemas nas suas produções, não existindo qualquer critério de natureza representativa para determinar o seu número.

b) A hipótese quantitativa do referente

A actividade de escrita é já representativa, no sentido em que a criança procura traduzir, no que escreve, algumas propriedades do referente (ex: o tamanho). A representação ainda não é dos sons da linguagem.

Os autores só encontraram respostas deste tipo para referentes da mesma família (ex: pato-patinho).

c) Emergência de um critério linguístico

A escrita é já orientada pela representação dos sons. Até atingir o princípio alfabético da escrita, a criança entra em conflito com critérios grafo-perceptivos, que num primeiro momento aparecem como dominantes, para posteriormente predominar um critério silábico. A partir daí, o conflito é entre a hipótese silábica e a alfabética, até à estabilização desta última.

Um trabalho de Pontecorvo e Zucchermaglio (1988), procura especificar os critérios utilizados pelas crianças, no sentido de não repetir o mesmo padrão gráfico para diferentes palavras.

Segundo as autoras, os sistemas de representação das crianças pré-silábicas assentam nos processos de diferenciação. Esses processos de diferenciação são num, primeiro momento, intra-relacionais (Ferreiro, 1986; cit. por Pontecorvo), ou seja, centram-se na quantidade mínima de letras que tornam legíveis, ou não, as palavras, e na variação interna das letras dentro da mesma palavra, sem que haja, contudo, preocupação de comparar as diferentes escritas.

A partir do momento que a criança passa a respeitar o critério segundo o qual diferentes palavras se escrevem de maneira diferente (modo de diferenciação inter-relacional), depara-se com o problema de como vai fazer para que isso aconteça.

Esse problema é, de acordo com as autoras, resolvido de duas maneiras:

a) Diferenciação por critérios formais:

A criança baseia-se numa quantidade mínima de caracteres (geralmente fixa), e em regras de combinatória, de modo a diferenciar as escritas produzidas.

b) Diferenciação por critérios exteriores:

Neste caso, a diferenciação das escritas assenta no estabelecimento de uma relação entre "a estrutura dos significantes e a estrutura dos referentes"

Repare-se na analogia que é possível estabelecer entre estes critérios, e as referências de Martins e Mendes às actividades de escrita, enquanto obedecendo a critérios grafo-perceptivos, ou enquanto relacionável com a hipótese quantitativa do referente.

É, no entanto, curioso, na pesquisa de Pontecorvo, que os dados sugiram que as crianças com maior reportório em termos de grafias, utilizam mais critérios de tipo formal, e as crianças com menor reportório recorrem mais a critérios externos. Estes dados são explicados em termos da possibilidade do último tipo de crianças ter maiores dificuldades em diferenciar as escritas através de permutações de grafias. Mas os dois critérios eram utilizados pelas crianças de modos alternativos.

Para as autoras, estes dois modos de diferenciação - exterior (a) e formal (b) - são, respectivamente, percursores de duas características do sistema alfabético:

- a) Ligação significado/significante, no qual a criança estará mais próxima da relação exterior entre a oralidade e os significantes escritos.
- b) Independência das características qualitativas e quantitativas do referente, relativamente às marcas gráficas.

E. Ferreiro (op. cit.), reformulou, posteriormente os níveis de evolução a considerar, referindo a existência de três etapas

fundamentais, no desenvolvimento das concepções infantis sobre a escrita. Neste artigo, também a autora, atribui particular ênfase, aos critérios de diferenciação, prévios à relação oral/escrita.

PRIMEIRO PERIODO

Esta fase é "caracterizada pela pesquisa de parâmetros distintivos entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas".

A primeira diferenciação que a criança estabelece, refere-se à distinção entre marcas icónicas e não icónicas, sendo os elementos desta última categoria, nomeados como letras. Neste contexto, as "letras" são interpretadas como um objecto, que tal como os outros objectos do mundo, são detentoras de um nome (chamam-se letras). Mas por enquanto, estas, não apresentam ainda o estatuto de objectos substitutivos. A atribuição desse estatuto surge associada ao relacionamento espacial entre letras e imagens. É, apenas quando as letras aparecem próximas de uma imagem, que é possível interpretar o texto. O indicador de que as letras se estão a tornar um objecto substituto, está presente na omissão do artigo indefinido, quando as crianças nomeiam o objecto da imagem, referindo-se ao que está escrito.

SEGUNDO PERIODO

Este período demarca-se do anterior, devido ao "estabelecimento de condições formais de legibilidade", as quais decorrem da análise que a criança passa a efectuar, sobre as propriedades específicas do texto.

Os critérios de quantidade mínima de grafemas e variedade intra-figural dos grafemas dentro de uma palavra (respectivamente, eixo de diferenciação quantitativa e qualitativa), definem as possibilidades de interpretação de um texto escrito. Estes dois critérios, não são utilizados, só por si, para diferenciar escritas. Um progresso significativo, surge, quando a criança passa a considerar que "para que se leiam coisas diferentes, é necessário que existam diferenças objectivas nos textos em si". Para

distinguir as diferentes palavras as crianças jogam alternadamente com o eixo quantitativo e com o eixo qualitativo, pesquisando, por vezes, para determinado tipo de palavras, uma coordenação entre os dois eixos.

TERCEIRO PERIODO

Este período é assinalado pelo estabelecimento da relação linguagem escrita/linguagem oral (início da fonetização da escrita). O estabelecimento desta relação é precedida pela noção de que "a uma totalidade incompleta da escrita _ em termos dos critérios definidos de legibilidade _ corresponde a uma totalidade incompleta ao nível da emissão oral". É nesta base, que se dá o aparecimento da 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, a criança trabalha com esta hipótese a um nível quantitativo, ou seja, o número de letras deve corresponder ao número de sílabas (independentemente da letra que é, pelo que o valor da letra, depende da posição que ocupa na palavra). No entanto o conhecimento social de algumas letras, leva-as, por vezes, a limitar as suas escolhas, (por exemplo, recorrendo às vogais correspondentes).

Esta hipótese irá desencadear na criança várias situações de conflito, nomeadamente, quando a criança se depara com mono e bissílabos, em relação à exigência de uma quantidade mínima de letras. Outra fonte de conflito, surge do confronto com os escritos dos adultos, nos quais, as crianças encontram um excesso de letras. Neste âmbito, a autora salienta o papel que o nome próprio tem como factor de desequilíbrio.

Este tipo de conflitos induz as crianças a tentarem proceder a uma análise que vá além do nível silábico, donde surgem as escritas alfabético-silábicas.

Esta fase intermédia é ultrapassada quando as crianças compreendem as regras de produção do sistema alfabético, o que corresponde à última etapa de evolução.

E. Ferreiro (op. cit.p44) equaciona nesta obra, o problema da passagem aos critérios linguísticos, nas representações que as crianças constroem sobre a escrita.

A hipótese silábica tem inerente a capacidade para proceder à decomposição silábica, mas a relação entre os conhecimentos linguísticos gerais e a compreensão da escrita está ainda por precisar.

A autora coloca as duas hipóteses que a investigação ainda não conseguiu dar resposta :

- a) Aplicação das capacidades de decomposição silábica, desenvolvidas sobre a oralidade, à escrita.
- b) As capacidades de decomposição silábica sobre a oralidade, poderiam ser desenvolvidas por duas vias independentes; uma assente na oralidade e outra na escrita. A aplicação das capacidades de decomposição à escrita, resultaria da necessidade de resolver problemas específicos à compreensão da escrita.

Estas questões teóricas relativas aos processos de tomada de consciência nos domínios da linguagem serão de seguida desenvolvidos.

2.4. A CONSCIENCIA METAFONOLÓGICA E AS SUAS RELAÇÕES COM A LEITURA

2.4.1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O conceito de Metalinguagem remete-nos para a possibilidade de reflectirmos sobre a linguagem oral, enquanto subdomínio da Metacognição.

Gombert (1990), inclui nas capacidades Metalinguísticas:

- 1) Actividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização
- 2) Capacidades de controle, avaliação e planificação do sujeito em relação aos seus próprios processos.

Estas actividades e capacidades abrangem todas as dimensões da linguagem, nomeadamente aspectos fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos.

Uma das dimensões mais abordadas nos últimos quinze anos de investigações é a consciência fonológica, na medida em que aquela se revela necessária para reflectir sobre as relações entre a fala e a escrita alfabética.

O conceito de consciência fonológica é um conceito aplicado de modo, por vezes, controverso.

Alguns autores reservam a utilização deste termo para referir o acesso consciente ao nível fonético e à capacidade para manipular cognitivamente as representações situadas a este nível, (denominando-a também nesse caso de consciência fonética ou consciência segmental).

Outros autores utilizam o termo numa perspectiva mais ampla, enquadrando-o enquanto uma capacidade geral de sensibilidade aos sons do discurso oral.

A definição mais consensual e mais precisa é, sem dúvida, a primeira; é de referir ainda que esta inconsistência na terminologia se reflecte na polémica teórica existente, no que respeita ao problema das relações entre a aprendizagem da leitura e a consciência dos segmentos da fala.

Convém então precisar alguns aspectos :

Fonema é a unidade sonora que não pode ser analisada em unidades mais pequenas e sucessivas.

Os elementos fonémicos são habitualmente mediatizados pelos sons, não correspondendo aos sons em si mas a categorias abstractas de linguagem. É devido à representação dos fonemas que os membros da espécie humana produzem e memorizam um número indefinido de palavras.

2.4.2. IDENTIFICAÇÃO DOS SEGMENTOS DO DISCURSO ORAL

Em 1972, o trabalho pioneiro de I. Liberman e D. Shankweiler sobre a capacidade de análise consciente dos segmentos da fala, nomeadamente sílabas e fonemas, veio demonstrar que:

- a) As crianças pré-escolares apresentam dificuldades em segmentar as palavras nos seus elementos constituintes.
- b) Essas dificuldades são particularmente acentuadas ao nível da segmentação fonemática, capacidade que surge mais tarde que a segmentação silábica.

Posteriormente, e atendendo a que os fonemas são as unidades base do nosso sistema alfabético, um número muito elevado de estudos empíricos veio demonstrar 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).

No âmbito destes dados, podem citar-se os estudos de Bradley & Bryant, 1983; Fox & Routh, 1980; Treiman & Baron, 1981; Lundberg, 1980; Alegria, Pignot & Morais, entre outros (citados por Liberman, 1989).

As diferenças que se registam nas capacidades de análise silábica e fonética derivam talvez do facto das sílabas corresponderem a actos articulatórios unitários (Morais e Alegria, 1989).

2.4.3. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E A LEITURA: MODELOS E PERSPECTIVAS PARA O SENTIDO DA SUA LIGAÇÃO

Se neste momento, é consensual a ideia de que "a consciência da estrutura fonética da fala depende de capacidades metalinguísticas que não decorrem directamente da aquisição da linguagem" (Snankweiler e Crain, 1984, citados por Tunmer, 1989), existe ainda uma ampla controvérsia sobre :

- a) O processo que permite desenvolver a consciência fonológica ao nível da representação consciente dos segmentos fonéticos.
- b) O sentido da relação causal entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

Em relação a este último ponto (do qual decorrem as posições assumidas em relação ao anterior), parecem surgir essencialmente três orientações:

A primeira hipótese é a de que a consciência fonológica, tal como foi anteriormente definida, é uma consequência da aprendizagem da leitura.

A segunda hipótese vê a consciência fonológica (neste caso, frequentemente definida numa perspectiva mais ampla), como um pré-requisito para a leitura e, logo, como a sua causa.

Um terceiro ponto de vista parece apostar numa linha de causalidade recíproca, dado que o facto de a consciência fonológica ser considerada como um pré-requisito não é tido como incompatível com a possibilidade da aprendizagem da leitura facilitar o seu desenvolvimento.

Esta polémica tem subjacente alguma ambiguidade na amplitude dos segmentos fonológicos incluídos nas diversas referências ao conceito de consciência fonológica, e provavelmente também a diversidade de tarefas utilizadas nas investigações para indiciar a aquisição dessa capacidade .

2.4.3.1. A CONSCIENCIA DA ESTRUTURA FONETICA DA LINGUA COMO UMA CONSEQUENCIA DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Esta posição é atribuída, na literatura, ao grupo de Bruxelas (Content, Morais, Alegria e al.).

A sua tese genérica é a de que a capacidade de explicitação consciente das unidades fonéticas da fala decorre geralmente da aprendizagem da leitura.

Afirmam eles (Content Morais, e Alegria, 1987), que :

"A capacidade para lidar com unidades segmentárias do discurso não é adquirida espontaneamente no decorrer do desenvolvimento cognitivo mas exige algum treino específico, o qual, para a maior parte das pessoas, é proveniente da aprendizagem da leitura e escrita no sistema alfabético".

No entanto, no artigo citado, eles afirmam-se como proponentes de uma hipótese interactiva, declarando que, se a experiência da aprendizagem da leitura vai permitir à criança tornar-se consciente dos fonemas, essa progressiva consciencialização é, por sua vez, facilitadora da mesma aprendizagem.

Um estudo experimental de B. Byrne (1990), parece dar conta desta dinâmica, ao demonstrar que a consciência dos fonemas e o conhecimento das associações letra/fonemas têm papéis complementares na aquisição do princípio alfabético.

Na linha desta orientação, Morais e Alegria diferenciam o que chamam de consciência segmental (representação consciente e isolada de cada uma das unidades fonéticas das palavras), e capacidades de análise segmental. Estas últimas podem ser desenvolvidas independentemente da aprendizagem da leitura num sistema alfabético, podendo ter consequências positivas nessa posterior aprendizagem :

"A aquisição de representações conscientes dos segmentos implica alguma capacidade de análise segmental, o que por sua vez aumenta a eficiência das possibilidades de manipulação segmental" (op. cit. p. 418).

Este último conceito de análise segmental traduz a possibilidade de a criança efectuar operações analíticas em tarefas particulares de manipulação fonética, o que não é necessariamente indicador da presença de representações conscientes dos fonemas. Este tipo de competências analíticas ao nível de detecção de fonemas em situações específicas, são concebidas como mais elaboradas, do que, por exemplo, a indicação de rimas que eles atribuem como decorréncias da sensibilidade a semelhanças fonológicas, sem que seja necessário qualquer operação analítica.

A ideia de que "a consciência da estrutura segmental das palavras (...) não se desenvolve senão num quadro de aprendizagem da leitura num sistema alfabético até porque não existem outras habilidades que exijam do sujeito semelhante tomada de consciência" (Morais e Alegria, 1989), surge na sequência de várias evidências experimentais que passo a especificar :

Em 1979, Moraes, Alegria, Cary e Bertelson, efectuaram um estudo em que compararam o desempenho em duas tarefas de natureza fonológica de 30 adultos analfabetos, oriundos de Portugal, com o desempenho de 30 adultos da mesma origem social, alfabetizados em adultos. Tratavam-se de tarefas de adição e subtração de fonemas, podendo originar palavras ou não-palavras. As diferenças registadas nas taxas de sucesso dos dois grupos (19% para o 1º grupo e 72% para o 2º), sugerem que a experiência de aprendizagem da leitura é responsável pela consciência dos fonemas.

Um outro estudo dos mesmos autores, utilizando as mesmas tarefas, mas desta vez efectuado com crianças da escola primária, permite tirar conclusões idênticas. Neste estudo, testavam-se as crianças em momentos diferenciados da sua aprendizagem na leitura. Os resultados eram significativamente superiores nos momentos mais avançados dessa aprendizagem.

Os resultados que sublinham o efeito da aprendizagem da leitura num sistema de escrita alfabética, são especificados em função do método de ensino. Os mesmos autores, num estudo de 1982, demonstraram que crianças ensinadas pelo método global são menos eficientes em tarefas de análise ao nível fonémico, do que um grupo idêntico ensinadas por um método fonico.

Uma outra investigação (Read, Zhang, Nie e Ding, 1986), encontraram resultados que apoiam os anteriores dados. Eles foram comparar dois grupos de sujeitos chineses adultos, em relação a tarefas idênticas ao estudo com analfabetos. Os sujeitos do primeiro grupo conheciam apenas a escrita tradicional ideográfica chinesa, enquanto que os elementos do segundo sabiam também ler num sistema de escrita alfabética. A taxa de sucesso dos sujeitos do primeiro grupo foi de 21%, significativamente inferior à taxa de sucesso de 83% do segundo grupo.

Um estudo de V. Mann (1986), realizado com crianças japonesas e americanas no 19º ano de escolaridade, chegou a conclusões que vão no mesmo sentido. As crianças japonesas, iniciadas em dois sistemas de escrita, um ideográfico e outro em que cada símbolo representava uma sílaba (não sendo portanto um sistema alfabético), apresentavam maiores dificuldades em tarefas de análise fonética do que as suas congêneres americanas, não havendo, contudo, diferenças ao nível de tarefas de análise silábica.

Apesar dos autores apontarem que a representação consciente da estrutura fonética da língua se desenvolve, para a maioria das pessoas, num contexto de confronto do código alfabético (hipótese probabilística), mantêm em aberto a possibilidade de a consciência segmental se desenvolver na ausência desse confronto.

Num outro estudo, estes mesmos autores (Content, Morais e Alegria, 1982), evidenciam que capacidades de análise fonética podem ser aprendidas antes do ensino formal da leitura, havendo mesmo uma generalização para fonemas não trabalhados na fase de treino. No entanto, estes skills analíticos são concebidos como procedimentos específicos e como condições facilitadoras da aprendizagem da leitura - não como imprescindíveis pré-requisitos, dado que, consideram eles, a própria instrução alfabética pode induzir crianças que nunca foram estimuladas nesse sentido, a centrarem-se nos segmentos do discurso oral.

Uma investigação de Fox e Routh (1984), que procurava avaliar a relação entre capacidades de segmentação e inversão fonética e aprendizagem de leitura, demonstrou que sujeitos "segmentadores" apresentavam um desempenho mais elevado nas tarefas de leitura, evidenciando esse papel facilitador.

Morais e Alegria, no entanto, colocam a hipótese de treinos mais extensos poderem, só por si, conduzir à aquisição da consciência segmental, atendendo à existência de uma tradição oral de análise fonética na Índia, e com base em dados sobre a importância das propriedades articulatórias para o desenvolvimento da consciência segmental.

2.4.3.2. CONSCIENCIA DE UNIDADES FONOLÓGICAS MAIS AMPLAS ENQUANTO PRÉ-REQUISITOS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA

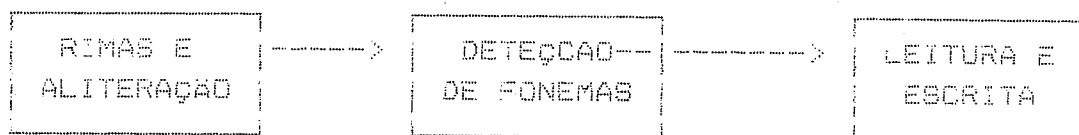
Vários autores (Bryant e Bradley, 1983; V.Mann, 1989; M. Tornéus, 1984, entre outros), têm sublinhado a importância que a consciência de outras unidades fonológicas, que não apenas os fonemas (rimas, sílabas e unidades intra-silábicas), parece ter, enquanto elementos que permitem estabelecer predições sobre os posteriores desempenhos das crianças na aprendizagem da leitura.

Um estudo longitudinal com 400 crianças efectuado por Bryant e Bradley (1983), encontrou uma consistente relação entre a sensibilidade precoce à rima e aliteração, e os scores em testes de leitura e ortografia quatro anos depois.

Paralelamente, os mesmos autores procuraram definir uma conexão causal entre essas capacidades e aprendizagem da leitura. Para esse efeito, integraram um componente de treino no seu estudo, trabalhando com 65 dessas crianças. O treino consistiu, para o grupo I, na categorização de figuras com base em rimas; para o grupo II, acrescentou-se ao treino a ligação ao sistema alfabético pela introdução de letras de plástico. Aos outros dois grupos considerados de controle, a um, não foi ensinado nada, e ao outro foram dadas instruções sobre categorização conceptual, com base no mesmo material figurativo. Eles verificaram que ambos os grupos aos quais ensinaram a categorizar as palavras pelos sons, obtiveram melhores resultados na aprendizagem da leitura e escrita do que os sujeitos dos outros dois grupos. Esse progresso foi, no entanto, particularmente acentuado para os elementos do grupo II. De acordo com estes resultados, os autores concluíram que existiriam dados empíricos suficientes para apoiar a ideia de que a ligação entre a sensibilidade às rimas e o sucesso na leitura é de natureza causal.

Uma outra investigação de Mann e Liberman (1984, citada por Gombert, 1990), dá conta de uma correlação significativa de 0.40 entre a capacidade das crianças em decompor sílabas entre os 5 e os 6 anos, e os desempenhos posteriores em leitura. Um outro estudo da primeira autora (1989), no qual ela passa uma bateria de testes de capacidades fonológicas,

sugere que essas capacidades são "verdadeiramente antecedentes da leitura, sendo responsáveis por 60% da variância dos resultados de leitura nas crianças" (op.cit.). Um estudo posterior (Bryant, MacLean, Bradley e Crossland, 1990), também longitudinal, em que se procurou correlacionar o desempenho em tarefas de rima, detecção de fonemas e resultados na leitura e ortografia, revelou a existência de uma relação dos dois níveis de skills fonológicos, e destes com o progresso na aprendizagem da leitura e escrita. Estes autores conceberam, a partir daí, um modelo que procura precisar o desenvolvimento das relações causais entre skills fonológicos e leitura. Eles esquematizaram o seu modelo nos seguintes moldes :



De acordo com este modelo, a consciência das rimas vai promover o desenvolvimento da consciência dos fonemas, que, por sua vez, influencia a aprendizagem das relações grafo-fonéticas.

Bryant e outros apelam, neste contexto, ao trabalho de R. Treiman (citado por Bryant, 1990b), sobre unidades intra-silábicas (consoante inicial e/ou vogais, e eventuais consoantes que se sigam, numa rima), cuja consciência, segundo ela, surge antes da representação dos fonemas. Esta perspectiva enquadra-se, na medida em que essas unidades podem coincidir, em certas palavras, com os fonemas.

Esta investigação dá ainda cobertura a um outro modelo sugerido por U. Goswami, que parte da ideia de que a rima tem efeitos directos sobre a aprendizagem de código alfabético, por facilitar procedimentos de descodificação por analogia (padrões sonoros idênticos correspondem frequentemente a padrões gráficos semelhantes), considerando os efeitos rimas/leitura e consciência fonética/leitura como independentes. Os mesmos autores referem evidências que remetem para a relação positiva que, por si só, as rimas têm na leitura.

Um trabalho de Stanovich (1984, citado por Gombert), apresenta, no entanto, resultados contraditórios, não encontrando qualquer relação entre o desempenho em tarefas de leitura, identificação e produção de rimas.

2.4.3.3 UMA OUTRA PERSPECTIVA INTERACTIVA

Esta perspectiva difere da apresentada no ponto 2.4.3.1. por defender a necessidade de um mínimo de consciência fonológica para aquisição de competências fundamentais em leitura.

Autores como Perfetti (1989), Tunmer (1989), e Stanovich (1987), sugerem uma linha de causalidade bidireccional, onde a consciência fonológica detém um papel de causa e consequência.

Esta concepção é fundamentada por vários estudos :

Uma investigação longitudinal de Perfetti (1987), evidencia como a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura se desenvolvem em interacção, concluindo que "a relação entre o conhecimento fonético e a aquisição da leitura depende do grau de reflexão e de análise explícita, requerida pela tarefa fonética" (1989).

Um outro estudo (Tunmer e Nesdale, 1985), sugere que para a criança beneficiar do conhecimento dos nomes das letras, necessita de ter desenvolvido um mínimo de consciência fonológica, reforçando, através de uma análise estatística, a hipótese interactiva.

A conceptualização elaborada por Perfetti (1989), diferencia entre um nível de representação mais implícita e inconsciente dos fonemas (que ele designa como conhecimento computacional, o qual é accionado, por exemplo, para decidir se duas palavras rimam), e um nível de conhecimento mais reflexivo, subjacente à manipulação consciente dos componentes fonéticos de uma palavra apresentada oralmente. Este último nível não é considerado pelo autor como um pré-requisito da aprendizagem da leitura, uma vez que se desenvolve como resultado dessa mesma aprendizagem:

- . Provavelmente, é necessário um mínimo de capacidades metafonológicas para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. Uma atitude analítica (mesmo que rudimentar), em relação às palavras, favorece a aprendizagem de competências de leitura.
- . Um nível de representação explícita dos fonemas parece surgir apenas após o confronto com a escrita alfabética, talvez porque a partir da descoberta do princípio alfabético, as crianças passam a ter disponível uma base física para os representar.

2.4.4.2. CONTROVERSAS E ALGUMAS QUESTOES

O grupo de Bruxelas de Morais e Alegria discorda da importância atribuída pelo grupo britânico de Bryant e Bradley à capacidade para identificar unidades fonológicas superiores ao fonema (silabas e rimas). Morais (e outros, 1987), afirma que a detecção dessas unidades não requer operações analíticas pertinentes para a aprendizagem da leitura e escrita, e ao referir-se ao estudo longitudinal dos autores britânicos, sublinha a maior significância de resultados no grupo experimental em que foi treinada a conexão entre rimas e padrões gráficos.

Bryant e Bradley consideram a consciência das rimas como precursoras da consciência dos fonemas, a qual estará, deste modo, correlacionada, enquanto causa, com a aprendizagem da leitura e escrita. Eles fundamentam a sua posição com base nos seus próprios estudos longitudinais, já anteriormente referidos, e em outros estudos (Ellis & Large, 1987; Lundberg, Olofsson & Wall, 1980; Mann & Liberman, 1984, citados por Bryant e Bradley, 1990b), nos quais aparecem evidenciados uma forte relação entre as capacidades fonológicas das crianças àquele nível e os seu posterior sucesso na aprendizagem da leitura.

É de referir, no quadro desta polémica, que nestes vários estudos longitudinais e correlacionais, nunca foram controlados os conhecimentos prévios e concepções que as crianças têm sobre o sistema alfabético (ou, pelo menos, não aparecem referências em relação a esse tipo de dados).

Além disso, é de salientar também que certas contradições experimentais (por exemplo, o estudo de Stanovich sobre a relação entre identificação de rimas e leitura, onde a mesma não foi confirmada, citado por Gombert, 1990), poderão ser explicados pelo facto dos autores utilizarem diferentes critérios de desempenho nas tarefas de leitura (op. cit. p.50) .

Um trabalho de investigação sobre o nível de explicitação da consciência da estrutura fonética da língua, em crianças numa fase de transição de concepções silábicas da escrita para concepções alfabéticas, talvez se revelasse produtivo para clarificar alguma desta polémica. Dentro desta linha, uma investigação longitudinal que procurasse averiguar com se processará o desenvolvimento da relação entre a consciência de unidades fonológicas como sílabas e rimas, e o tipo de análise efectuada pelas crianças sobre as palavras, na fase de transição de concepções grafo-perceptivas para concepções silábicas da escrita, poderia ser igualmente interessante.

De facto, nenhum dos autores citados, dentro deste quadro de investigação, se interessou em estudar a relação entre o desenvolvimento das capacidades de segmentação do discurso oral e o desenvolvimento das concepções que as crianças elaboram sobre a escrita - até que ponto serão independentes; até que ponto estarão correlacionadas.

Dos autores referidos, apenas V. Mann utiliza, numa bateria de testes*, para avaliar capacidades fonológicas (1989), as escritas pré-convencionais, dado que, segundo ela, "as ortografias pré-convencionais* reflectem a capacidade da criança atingir a estrutura fonológica da palavra" (1987, citada por Gombert, 1990). A mesma autora acrescenta que "Este tipo de conduta ortográfica traduz uma capacidade precoce de análise fonética e é um bom preditor de desempenhos posteriores na aprendizagem da leitura" (op. cit. p.205) .

* As ortografias pré-convencionais referidas por V. Mann são baseadas na hipótese silábica.

Parece-me provável que, de facto, a criança utilize e desenvolva capacidades de análise segmental, no decurso e através das suas produções pré-escolares de escrita, sobretudo a partir de um nível conceptual em que a escrita remete para a oralidade.

2.5. O PAPEL DAS INTERACÇÕES SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

O papel construtor das interações sociais entre pares, no desenvolvimento cognitivo, foi amplamente confirmado através de numerosas investigações.

Existe, contudo, alguma polémica em relação aos mecanismos geradores do progresso cognitivo, suscitado nessas circunstâncias.

Assim, no contexto dos trabalhos experimentais sobre este domínio, vamos encontrar duas filiações teóricas: uma adopta a orientação estruturalista Piagetiana, enquanto a outra se situa numa linha procedimental, procurando concentrar-se em situações/tarefas específicas.

2.5.1 PERSPECTIVA ESTRUTURALISTA: TEORIA DO CONFLITO SOCIO-COGNITIVO

2.5.1.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O conceito central deste modelo teórico é a noção de conflito. Esta noção é retomada, por um lado, de algumas teorias da psicologia social, e por outro, da perspectiva Piagetiana.

O conceito de dissonância cognitiva (Festinger, 1957; citado por Carugati & Mugny, 1985), no quadro da psicologia social, remete para uma forma de conflito, uma vez que se tratam de conhecimentos sociais que têm uma natureza contraditória. Outras pesquisas no âmbito da dinâmica de grupo evidenciaram que a interacção social e conflitual pode ter um efeito estruturante e gerador de novos conhecimentos (op. cit.).

O conflito operatório é, para a psicologia desenvolvimentista de Piaget, um conceito explicativo, dado que o crescimento das estruturas intelectuais em sistemas mais complexos deriva da existência de desequilíbrios internos da actividade cognitiva. Uma das fontes de desequilíbrio, é a interacção que as crianças estabelecem com o seu ambiente físico, no qual se tornam notórias as

contradições entre as suas acções ou antecipações, e os resultados reais dessas mesmas acções (Inhelder e Sinclair, 1974; citados por Gilly, 1989). São as eventuais perturbações suscitadas pelo meio que induzem conflitos entre as suas próprias respostas. O conflito é avaliado, assim, como sendo de natureza intra-individual.

Retomando o modelo estruturalista, interaccionista e construtivista Piagetiano da inteligência, os defensores da tese sócio-cognitiva vão propôr uma teorização social que integre, em termos gerais, a concepção Piagetiana de inteligência.

Segundo estes autores (Doise & Mugny, 1981), a natureza social da inteligência é reconhecida mas não estudada. O próprio Piaget admitiu que "a cooperação entre os indivíduos constitui o ponto de partida de uma série de condições importantes para a constituição e desenvolvimento da lógica" (citado por Doise & Mugny, 1981), mas, no entanto, nunca incorporou nas suas pesquisas a dimensão social, excluindo mesmo a possibilidade de um papel causal do social sobre o cognitivo.

Segundo estes autores, o conflito, mas de natureza social, é o mecanismo explicativo do desenvolvimento cognitivo, dado que é ao "coordenar as suas acções com as dos outros, que o indivíduo adquire o domínio de sistemas de coordenações, seguidamente individualizados e interiorizados" (op. cit. p34), num quadro de interacções sociais em que existe conflito de respostas entre os pares.

Trata-se, no fundo, de uma alteração da perspectiva bipolar (sujeito/objecto), para uma conceptualização tripolar (sujeito/outros/objecto), onde a relação com um objecto de conhecimento é mediada pela relação com outros sujeitos.

É de sublinhar que o objectivo destes autores continua a ser o estudo da génese e desenvolvimento da inteligência, cujo progresso se baseia "necessariamente na resolução de crises conflituais sucessivas" (Gilly, 1989).

2.5.1.2. TESES FUNDAMENTAIS DA TEORIA DO CONFLITO SOCIO-COGNITIVO

A tese genérica deste modelo é, então, que as interacções

sociais promovem a aquisição de novas competências cognitivas, desde que exista um conflito socio-cognitivo no decorrer dessa interacção. Essa oposição entre as diferentes respostas ou centrações dos sujeitos vai suscitar uma coordenação inter-individual dos pontos de vista, inicialmente opostos, conduzindo, conseqüentemente, a uma reorganização cognitiva nos indivíduos, por interiorização do sistema que integrou as duas posições.

O conflito sócio-cognitivo é, por inerência, de natureza social e cognitiva. É social, na medida em que se inscreve num contexto de relações sociais em que há uma oposição de posições, e é esse contexto social que comporta potencialidades para a coordenação dos pontos de vista, uma vez que, nestas circunstâncias, é quase impossível ignorar as diferenças existentes entre os sujeitos. Existe, igualmente, um desequilíbrio cognitivo, na medida em que o sistema cognitivo do sujeito não é capaz, de imediato, de abarcar o seu ponto de vista e o do outro, num conjunto coerente (Doise e Mugny, 1981).

A eficácia atribuída ao conflito sócio-cognitivo é, segundo os autores (Doise e Mugny, 1981; Carugati, 1985), devido :

- a) Tomada de consciência, por parte da criança, da existência de outros pontos de vista diferentes dos seus.
- b) Acesso a novas informações que podem ajudar a criança, ou os parceiros, a elaborar uma nova resposta.
- c) A necessidade de regulação social aumenta a probabilidade da criança estar activa, do ponto de vista cognitivo.

O conflito sócio-cognitivo só conduz à construção de novos instrumentos cognitivos, desde que estejam presentes as seguintes condições:

- a) Heterogeneidade de pontos de vista nas respostas avançadas pelos sujeitos (o que acontece, nomeadamente, em díades de níveis conceptuais diferentes mas próximos, ou em sujeitos com o mesmo nível conceptual, mas que apresentem centrações diferentes), e tomada de consciência do ponto de vista do outro.

- b) Os sujeitos devem dispôr de alguns pré-requisitos sociais e cognitivos, que lhe permitam comunicar e interpretar correctamente as mensagens dos parceiros.
- c) A interacção social deve ocorrer no momento inicial do desenvolvimento de uma noção, sendo nessas circunstâncias que se verifica um efeito mais estruturante.
- d) Deve existir uma regulação sócio-cognitiva na resolução do conflito, e não apenas uma regulação relacional.

A propósito do referido na alínea b) e c), os autores propõem um modelo de desenvolvimento em espiral (op. cit.), no qual alternam fases de interdependência e autonomia, no decorrer do desenvolvimento cognitivo. Assim, após uma fase de "apuramento" de certos requisitos sociais e cognitivos, nos momentos iniciais de um nova noção, o progresso parece estar dependente das possibilidades de co-elaboração cognitiva em interacção social com parceiros. A interiorização e autonomia dessa nova aquisição vai permitir ao sujeito desenvolver-se, mesmo em circunstâncias de trabalho individual. É neste contexto de causalidade em espiral que "certos requisitos permitem à criança participar em interacções mais complexas, assegurando a elaboração de instrumentos cognitivos mais complexos que, por sua vez, permitem a participação em novas interacções estruturantes" (Doise & Mugny, 1981).

Como foi referido na alínea d), a regulação relacional do conflito não conduz a progressos, apenas uma regulação sócio-cognitiva os torna possíveis (Paolis e Mugny, 1985; Doise e Mugny, 1981). Existe uma regulação relacional do conflito quando se verifica a aquiescência de um dos sujeitos, apenas com o objectivo de restabelecer o equilíbrio da relação interindividual anterior ao conflito,

sem que tenha existido qualquer regulação cognitiva. A regulação relacional pode manifestar-se em várias circunstâncias, nomeadamente por submissão de um dos sujeitos ao outro; por mera justaposição de respostas opostas, sem que haja confronto - ex: divisão de tarefas; ignorância recíproca dos respectivos modos de realização da tarefa (op. cit. p100).

Apenas quando as crianças aceitam confrontar as suas respostas (o que envolve uma reciprocidade de estatutos entre os pares), e havendo uma mudança das afirmações manifestas por ter existido uma coordenação dos pontos de vista iniciais, com conseqüente reorganização cognitiva de um ou dos vários parceiros, poderemos, então, falar de regulação do tipo sócio-cognitivo.

As pesquisas de Glachan (citado por Emler e Glachan, 1985), vêm suportar esta conceptualização. A análise das interacções verbais, no decorrer de um dos seus estudos, sugere que o facto de haver contradições verbais é um bom preditor dos progressos posteriores em desempenhos individuais. Igualmente, se um dos membros da diáde adopta um papel dominante e o outro se submete, os progressos individuais posteriores de cada um dos parceiros é pouco significativo. Este autor refere ainda que a natureza da tarefa influencia o tipo de interacção possível, dado existirem tarefas que, pelas suas próprias características, favorecem as trocas verbais.

Os efeitos estruturantes de uma interacção social, com conflito sócio-cognitivo, são manifestos através das seguintes evidências (Perret-Clermont, 1979; citado por Carugati e Mugny, 1985):

- a) Existe uma generalização dos instrumentos cognitivos desenvolvidos.
- b) Esse progresso apresenta estabilidade ao longo do tempo.
- c) A natureza dos argumentos apresentados pelas crianças, nos pós-testes, é qualitativamente superior, indicando, assim, evoluções estruturais.

O papel construtor do conflito sócio-cognitivo não pode ser explicável, segundo os autores, por um efeito de modelagem, dado que existem progressos, mesmo que nenhuma das crianças seja um modelo correcto, mas apresentem confrontos com base em concentrações diferentes sobre a tarefa.

2.5.2 PERSPECTIVA PROCEDIMENTAL: CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS RELATIVAS A CLASSES ESPECÍFICAS DE PROBLEMAS

2.5.2.1 CRÍTICAS AO MODELO DO CONFLITO SOCIO-COGNITIVO; OBJECTIVOS E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Esta perspectiva, no estudo que faz das interações sociais, demarca-se das teses da teoria do conflito sócio-cognitivo, por um lado, em termos de enquadramento conceptual, por, outro em função do tipo de análise que efectua de alguns dados experimentais, que são utilizados para validar o referido modelo.

Ao nível teórico, esta perspectiva (Gilly, 1989a) "abandona a concepção Piagetiana de desenvolvimento cognitivo por uma filiação de estruturas intelectuais sucessivas com o estatuto de sintaxe geral do pensamento".

Ao atribuir ao sujeito uma maior especificidade nas competências e procedimentos, que mobiliza para lidar com as tarefas com que se depara, o objectivo desta orientação deixa de ser encontrar mecanismos explicativos para o desenvolvimento cognitivo, em termos gerais. Procura-se, antes, elaborar modelos procedimentais que dêem conta de como os sujeitos resolvem tarefas particulares em situação de interacção social. Neste contexto, o objectivo será o de "compreender em quê, em que condições, e por que mecanismos as interações de co-elaboração podem intervir na construção de competências cognitivas relativas a classes particulares de problemas" (op. cit. p7).

No plano dos dados empíricos, que fundamentam a teoria do conflito sócio-cognitivo, os autores (Gilly, 1988, 1989a, 1989b; Blaye, 1989a), colocam alguns problemas:

- a) Existem interações sociais, onde, apesar de não se registarem dinâmicas conflituais, se observa progressos cognitivos nos sujeitos que nelas participam.
- b) A frequência de interações em que se registre a existência de conflito sócio-cognitivo é relativamente rara, verificando-se geralmente uma grande pobreza de trocas verbais entre os parceiros.

- c) As referências ao que se passa no decorrer das fases de co-resolução da tarefa são insuficientes.
- d) O paradigma experimental geralmente utilizado é pouco representativo (as díades são seleccionadas de modo a maximizar as possibilidades de conflito, o tipo de interacção social é muito restrito, excluindo outras possíveis interacções susceptíveis de favorecer progresso cognitivo, o tipo de tarefas são apenas provas piagetianas), para ilações tão amplas sobre o papel construtor do conflito sócio-cognitivo no desenvolvimento cognitivo individual.

2.5.2.2 TESES FUNDAMENTAIS DA PERSPECTIVA PROCEDIMENTAL

Para esta perspectiva, a explicação dos mecanismos sócio-cognitivos que favorecem o progresso de competências cognitivas, numa situação de interacção social, envolve a compreensão articulada das relações de dependência entre (Gilly, 1988, 1989a, 1989b):

- a) Condições de apresentação da tarefa.
- b) Tipo de funcionamento cognitivo individual.
- c) Tipo de funcionamento socio-cognitivo da díade.

Vários trabalhos experimentais (Blaye, 1988, 1989b; Dalzon, 1988; Gilly, Fraisse e Roux, 1988b), atestam como estas dimensões se inter-relacionam e afectam as dinâmicas sócio-cognitivas possíveis.

O trabalho de Blaye (1989b), baseado numa tarefa de produto de dois conjuntos, compara três níveis de oposição de respostas entre as díades: oposição sobre os desempenhos terminais; oposição sobre os desempenhos intermédios, e oposição de procedimentos. Deste estudo, ela conclui que o

confronto de respostas divergentes entre os pares só é susceptível de comportar progressos, quando está ligada ao decorrer dos processos de resolução da tarefa. Segundo o seu ponto de vista, "essas evoluções resultam de uma modificação do modo de regulação inicial utilizado pelos sujeitos para resolver o problema" (op. cit. p.212). Nestas circunstâncias, há, portanto, um efeito de destabilização sobre os procedimentos iniciais de resolução da tarefa, sem que, aliás, se verifique, no decorrer das interacções, oposições verbais explícitas, acontecendo antes um confronto em actos. Dalzon (1988), numa tarefa resolvida em interacção, relacionada com a construção das noções de direita e esquerda, encontrou resultados semelhantes. Ele verificou que a condição em que a interacção gerava mais progressos, era quando existia confronto dos procedimentos (neste caso, gestuais), e não quando a oposição era apenas sobre o resultado da acção.

Gilly e outros (1988), numa tarefa de ordenação de objectos, com base nas suas propriedades, encontrou igualmente resultados que permitem confirmar os dados anteriores.

Outro trabalho dos mesmos autores, (op. cit. p.79), baseada numa tarefa de comparação de pesos fictícios, permitiu evidenciar como o confronto sócio-cognitivo tem também efeitos ao nível da alteração da representação inicial da tarefa.

Ainda um outro estudo dos mesmos autores (op. cit. p.77), procura dar conta de uma outra faceta desta problemática: como diferentes formas de apresentar uma mesma tarefa - neste caso, uma tarefa de jogo com um computador que envolvia um raciocínio por recorrência, e em que o computador estava programado para jogar de dois modos diferentes - pode induzir modos de funcionamento cognitivo individual diferentes, com consequentes influências nas dinâmicas sócio-cognitivas estabelecidas. Esta interdependência é, de facto, confirmada pelos resultados obtidos.

Os quatro primeiros estudos referidos, mostram como o efeito benéfico das interacções sociais está ligado a uma função de destabilização, a qual conduz a uma modificação dos procedimentos de resolução e das representações iniciais da tarefa.

O estudo das modalidades de funcionamento sócio-cognitivo, no decorrer da resolução das tarefas, evidenciou que o efeito positivo das interações sociais está igualmente ligado ao controle social que cada um dos parceiros exerce sobre o outro. Esta função de controle pode assumir diferentes formas: intervenções de aquiescência, reformulações das afirmações do outro, acções de verificação das propostas do parceiro, reforço e estimulação do outro, etc. Segundo Gilly (1988b), estes aspectos funcionais de co-elaboração, no decorrer da interacção, não são contraditórios com o efeito de conflito sócio-cognitivo, apenas introduzem uma gama mais diversificada nos modos possíveis de perturbação que um sujeito pode exercer sobre o seu par.

Os mesmos autores analisaram mais detalhadamente o que acontece no decorrer das interações durante o processo de co-resolução.

Antes demais, encontraram em, todas as díades, sequências de trabalho individual e sequências de trabalho interactivo; confirmaram, por outro lado, que em díades em que um dos sujeitos adopta um papel dominante e o outro de submissão, a interacção raramente é benéfica.

Nas observações efectuadas, consideraram, do ponto de vista formal, a existência de quatro tipos de co-elaborações; podendo verificar-se, no decorrer de uma mesma sequência interactiva, um ou mais do que um dos tipos:

- a) Colaboração aquiescente: neste caso, um dos sujeitos elabora sozinho uma solução, e propõem-na ao seu parceiro, o qual fornece um feedback (verbal ou gestual), de acordo. O seu acordo tem um valor de controle e de reforço positivo da solução indicada, significando que terá construído, em paralelo, a mesma solução.
- b) Co-construção: um dos sujeitos inicia uma frase ou uma acção, a qual é retomada pelo outro, que recomeça no ponto deixado pelo anterior, e assim sucessivamente, nunca se verificando manifestações

observáveis de desacordo. Segundo os autores, este processo de co-elaboração parece ter dois efeitos simultâneos "abertura dos campos de possibilidades e perturbações no caminhos de resolução" (Gilly e outros, 1988b).

- c) Confrontos com desacordo: um dos sujeitos emite uma solução, em relação à qual o seu parceiro manifesta desacordo, sem apresentar, contudo, argumentos alternativos. Face a tal, o primeiro retira-se para uma fase de trabalho individual, ou procura justificar novamente a sua perspectiva.
- d) Confrontos contraditórios: neste caso, ambos os sujeitos avançam com propostas opostas e com a respectiva argumentação. Esta oposição de respostas é ultrapassada pelo retorno a uma fase de trabalho individual, ou por acordo sobre uma das soluções indicadas, ou, ainda, por verificação tipo experimental da eficiência de cada uma das hipóteses de resolução.

Apesar dos autores considerarem que a colaboração se revela mais eficaz quando "ela conduz à oposição de justificações (hipóteses) relativas ao modo de fazer" (op.cit.p86), afirmam, igualmente, que o valor benéfico da co-elaboração não deve ser avaliado independentemente da tarefa em causa e da natureza cognitiva das interacções por ela induzida.

O último dos trabalhos experimentais acima referido (com base numa tarefa de raciocínio por recorrência), dá-nos conta como, de facto, o efeito de uma interacção social deve ser compreendido em função do modo de apresentação da tarefa, funcionamento cognitivo e sócio-cognitivo dos indivíduos, e de como estes níveis são interdependentes.

Esta complexidade de análise pode ainda ser aumentada, quando se entra em linha de conta com as significações sociais particulares, ligadas ao conteúdo das tarefas, e com o próprio contexto onde elas são resolvidas.

A postura conceptual desta orientação obriga a uma pesquisa diversificada com diferentes tarefas, das quais a leitura e a escrita, dada a sua pertinência educativa, devem obrigatoriamente fazer parte.

2.6 O PAPEL CONSTRUTOR DAS INTERACÇÕES SOCIAIS EM TAREFAS DE LEITURA E ESCRITA

Poucos têm sido os trabalhos que se têm centrado, na linha das problemáticas referidas no capítulo anterior, sobre tarefas de leitura e escrita. Existem, contudo, algumas investigações neste âmbito, umas estão aparentemente desvinculadas do contexto teórico e experimental para o qual nos remete o anterior capítulo, e outras (Lourdes Mata, 1990), que procuram, explicitamente, aproveitar alguns dos dados empíricos e perspectivas de análise referidas, para estudarem o papel das interacções sociais em tarefas de leitura e escrita.

Um trabalho por assim dizer pioneiro, de Teberosky (1987a), procura, dentro dum contexto social natural (o jardim de infância), "mostrar como crianças podem partilhar e confrontar com outras crianças as suas concepções acerca do sistema escrito através da interacção com o objecto e com os outros sujeitos". Parece-me implícita, nesta definição de objectivos, a conceptualização tripolar (sujeito/outros/objecto), na qual a construção do conhecimento é mediada pela relação com os outros. Situando-se numa perspectiva estruturalista, na concepção que tem sobre o desenvolvimento dos aspectos construtivos de apropriação da escrita, a autora avalia os intercâmbios infantis sobre este objecto de conhecimento como uma potencial fonte de conflito, o qual é colocado em termos sociais e interindividuais. Afirmo ela que "esta interacção constitui uma fonte de conflito, visto que as crianças utilizam as suas próprias hipóteses para assimilar a informação do meio, e as põem à prova ao confrontá-las com as hipóteses dos outros, nem sempre idênticas às suas" (op. cit. p125).

Na sua pesquisa, foram constituídos grupos de cinco crianças, possuindo hipóteses conceptuais relativas ao sistema de escrita, heterógeneas mas próximas. A professora foi atribuído um papel não directivo, de facilitação dos intercâmbios.

Neste contexto, foram trabalhadas três tipos de situações:

- a) Todas as crianças do grupo escreviam a mesma coisa numa folha ou no quadro.
- b) Uma só criança escrevia, enquanto as outras olhavam e colaboravam.
- c) Cada criança escrevia algo diferente.

Destas situações, a autora considera que a primeira se revelou mais produtiva, em termos de potencialidades de interacção - repare-se como, neste caso, temos maior possibilidades de confrontos situados no decorrer dos procedimentos; a segunda apresentou-se como igualmente interessante, todavia mais limitada, porque implicava apenas um produto final escrito.

Por outro lado, ela estabelece, com base na análise que efectuou das interacções, um paralelismo entre o nível conceptual dos participantes e as características do próprio intercâmbio entre os pares. Deste modo, ela definiu três tipos de interacções, classificadas em função do modo como os sujeitos procedem no decorrer das suas escritas em grupo:

a) Escritas independentes:

Neste caso, cada sujeito ocupa-se mais da sua própria escrita do que da dos outros. Cada sujeito pode, pois, escrever à sua maneira, o que corresponde ao predomínio da intenção subjectiva. As solicitações de informação entre os pares, quando existem, são dirigidas sobre a quantidade e variedade de grafias.

Este tipo de interacção, é determinado pela correspondência global a que os sujeitos procedem entre a escrita e o nome a representar, não sabendo como interpretar informações relativas a partes desse todo.

b) Escritas em colaboração :

Regista-se um aumento dos pedidos e trocas de informação entre os pares, relativos ao próprio modo de escrever, ou seja, à representação gráfica das palavras que se pretende escrever. Esses pedidos não

são ainda indicadores de preocupação sobre a comunicabilidade do que se escreve. No entanto, os intercâmbios visam já conseguir uma certa coerência entre as suas escritas, o que origina conflitos potencialmente indutores de progresso.

Segundo a autora, este tipo de interações é possível a partir do momento em que as crianças compreendem que a escrita representa segmentos orais da fala, o que suscita a necessidade de atribuir um valor aos seus sinais gráficos. Daí, decorrem as primeiras tentativas para encontrar uma coerência entre a intenção e os resultados.

c) Escritas confrontadas :

Este modo de construção grupal das escritas tem como base o confronto dos modelos individuais e a discussão no sentido de encontrar uma só forma de escrever o mesmo nome. Do confronto resulta frequentemente uma procura de acordos interindividuais, os quais permitem chegar a conclusões sobre a convenção.

É a partir da fase anterior, em que se consideram as partes em si da escrita, que surge, por parte das crianças, uma maior disponibilidade para apreender informação sobre o valor convencional dessas partes. Logo, "as informações compartilhadas podem ajudar a aceitar valores estáveis para as partes do escrito" (op. cit. p140).

A mesma autora (1987b, 1988), efectuou outros trabalhos, com características metodológicas semelhantes, centrados, desta vez, sobre a análise de uma tarefa de ditado e escrita, e de uma história escolhida pelas próprias crianças. Nesta última situação, as crianças utilizavam a mesma folha de papel, tendo liberdade para negociar o papel que cada uma delas deveria adoptar. As características das tarefas seleccionadas envolviam, por parte das crianças, actividades e posturas diversificadas no decorrer da interacção, nomeadamente actividades centradas sobre o modo de ditar, outras

relacionadas com os aspectos técnicos da representação gráfica, e ainda outras sobre a leitura enquanto processo de verificação do que foi produzido. O seu objectivo genérico seria, então, o de avaliar as relações entre estes três tipos de actividades e as respectivas posições enunciativas, durante o intercâmbio entre os sujeitos.

Na situação de ditado, Teberosky (1987b), encontrou uma sequência alternada de processos: Planificação; Produção; Revisão e Redacção. As diferenças encontradas entre os grupos diziam respeito à capacidade para adoptar essas diversas posições enunciativas. Assim, os sujeitos mais avançados eram capazes de "ditar, escrever, corrigir, ler e dar instruções para que os outros realizem a tarefa" (op. cit. p.80); ou seja, revelavam-se capazes de se adaptar ao nível do seu parceiro e exercer controle sobre o resultado escrito. Esta capacidade para integrar a leitura e a escrita de modo a verificar o que foi produzido é, segundo a autora, (1988), particularmente difícil de conseguir por parte de algumas crianças. Outros aspectos, nomeadamente ser capaz de diferenciar entre o "falar" e o "ditar", ou mesmo distinguir repetições textuais e repetições/hesitações, ou ainda controlar o tamanho dos segmentos a serem ditados, parecem ser atingidos com mais facilidade pelas crianças. Estes dois últimos aspectos são, no entanto, objecto de aprendizagem, no decorrer da própria interacção.

J. Ramos (1989), estudou igualmente o papel das interacções, enquanto factor potenciador de desenvolvimento das concepções infantis sobre a escrita. Para tal, confrontou dois grupos, um que participou, em situações de grupo, em tarefas de escrita de palavras e histórias (grupo experimental), e outro em que as crianças não participaram nesse tipo de trabalho. As crianças foram avaliadas no início e no fim da pesquisa, com o objectivo de avaliar os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Os resultados revelaram uma superioridade do grupo experimental, em relação aos conhecimentos sobre as funções da escrita e sobre a qualidade das hipóteses conceptuais disponíveis por

parte das crianças. Trata-se, no entanto, de um trabalho que avalia, de um modo global, as consequências favoráveis dos factores sociais, sem precisar, de um modo mais detalhado, as características dessa mesma interacção.

L. Mata (op. cit.), efectuou um trabalho de investigação mais fino, no qual analisou, caso a caso, os processos interactivos que se estabeleceram entre as crianças, procurando analisar as circunstâncias em que aqueles teriam um efeito construtor.

O seu paradigma experimental incluiu uma fase de pré-teste, de modo a avaliar o nível conceptual das crianças, uma fase experimental de escrita de um livro em situação individual, ou em situação de interacção com um par, e uma fase de pós-teste, com o objectivo de avaliar eventuais progressos nas hipóteses conceptuais. A sua população era constituída por 56 crianças, cujas hipóteses conceptuais remetiam para critérios grafo-perceptivos, ou para critérios linguísticos ao nível silábico, tendo 28 delas trabalhado em situação individual, e as restantes 28 em díades heterógeneas, no que respeita aos níveis conceptuais dos seus membros.

Os resultados indicaram um maior progresso das crianças colocadas em situação de interacção, mas apenas entre aquelas que se orientavam por critérios grafo-perceptivos. Uma análise fina dos processos interactivos, permitiu concluir que nas díades em que se registaram progressos, as crianças foram mais participativas, procurando fazer mais propostas e justificações dos seus pontos de vista. Os progressos registados por essas crianças surgem ligados a situações de interacção, onde se observou uma oposição das respostas entre os pares, mas igualmente a situações onde tal oposição não se verificou. A autora explica estes dados com base num efeito de desestabilização nos procedimentos de resolução da tarefa, o qual terá induzido uma nova representação da tarefa entre os sujeitos que orientavam as suas produções escritas por critérios grafo-perceptivos. Ela assinala ainda a importância de mais investigação neste contexto, mas com crianças que utilizam estratégias de escrita mais evoluídas, de modo a avaliar a eficácia das interacções sociais de co-resolução nessas circunstâncias.

III - PROBLEMATICA E HIPOTHESES

3.1. PROBLEMATICA

As ideias que fundamentam este trabalho decorrem de vários dados empíricos provenientes de diversas áreas de investigação. Assim, atendendo a que:

- . Existe uma evolução da escrita, onde se podem distinguir várias hipóteses dominantes, construídas pela criança, previamente ao ensino formal.
- . A consciência de segmentos fonológicos (como as rimas, as sílabas e os fonemas), é um indicador preditivo do sucesso da criança no seu processo de alfabetização, na medida em que uma atitude analítica face ao fluxo oral das palavras parece favorecer a aprendizagem de competências de leitura e escrita, e, conseqüentemente, a compreensão do princípio alfabético.
- . O envolvimento conjunto de duas crianças (uma de nível conceptual pré-silábico, e outra de nível silábico), numa tarefa de escrita, e desde que haja um envolvimento participativo de ambas, conduz a progressos conceptuais na criança de nível menos evoluído.

Este trabalho visa, no contexto destes dados, atingir os seguintes objectivos:

- a) Precisar se existem diferenças na capacidade para identificar segmentos fonológicos, nomeadamente rimas, sílabas e fonemas, conforme o nível conceptual da criança relativamente à escrita.
- b) 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.

- c) Analisar os processos interactivos decorrentes do trabalho conjunto das crianças, de modo a avaliar, dentro dos vários possíveis estilos interactivos, qual a potencial influência do factor competências fonológicas para os progressos conceptuais.

3.2. HIPOTESES GERAIS

1 - Relação entre o nível conceptual dos sujeitos e capacidades de identificação de segmentos fonológicos

HG 1 - Conforme o nível conceptual das crianças, as capacidades de identificação dos segmentos fonológicos serão diferenciadas.

2 - Relação entre as capacidades de identificação de segmentos fonológicos, e consequências no progresso de uma interacção sobre uma tarefa de escrita.

HG 2 - As capacidades de identificação de segmentos fonológicos vão ter um papel determinante nas possibilidades de progresso suscitadas por uma situação de interacção sobre uma tarefa de escrita.

3.3. HIPÓTESES OPERACIONAIS

- 1 - Relação entre o nível conceptual dos sujeitos e capacidades de identificação de segmentos fonológicos.

Segundo a nossa hipótese geral, é de esperar que as crianças de níveis conceptuais menos evoluídos apresentem resultados inferiores nas tarefas fonológicas, em relação às crianças de níveis conceptuais mais evoluídos. É previsível que crianças que analisam e produzem escritas segundo um critério silábico, e que, conseqüentemente, apresentam já uma atitude analítica perante o fluxo oral das palavras, revelem mais facilidade em tarefas em que lhes é solicitada a identificação de segmentos sonoros comuns. Se esta previsão parece plausível, face a tarefas em que a dimensão dos segmentos a identificar são rimas ou sílabas, não o é, necessariamente, para o caso onde é solicitado às crianças que identifiquem fonemas comuns.

No entanto, e uma vez que as características das tarefas que envolvem fonemas não requerem, necessariamente, que as crianças sustentem uma representação consciente de cada um dos fonemas, mas apenas competências analíticas ao nível de detecção de fonemas comuns, é provável que a sua atitude analítica influencie, favoravelmente, também o seu desempenho em tarefas em que lhes é solicitado que encontrem fonemas idênticos. Assim, colocamos a hipótese:

- H1 - A taxa de sucesso das crianças de nível silábico em tarefas de natureza fonológica, sejam elas a detecção de rimas, sílabas ou fonemas comuns em palavras, é significativamente superior ao das crianças de nível pré-silábico.

- 2 - Relação entre as competências fonológicas das crianças e as possibilidades de progresso numa situação de interacção baseada numa tarefa de escrita.

Já foi demonstrado que a colaboração de duas crianças de níveis conceptuais diferentes numa tarefa de escrita, durante a qual têm a oportunidade de se confrontar com um outro ponto de vista, necessitam de justificar as suas propostas e se deparam com as explicações do seu par, conduz a progressos conceptuais no sujeito de nível menos evoluído, desde que haja um envolvimento activo de ambos os parceiros. Parece-nos, no entanto, e dentro deste contexto, no qual são colocadas a cooperar crianças pré-silábicas com crianças silábicas, que as primeiras poderão ser mais sensíveis aos argumentos das segundas, quando revelam já alguma sensibilidade em relação aos segmentos sonoros que constituem as palavras. De facto, e uma vez que, quando a criança sustenta representações silábicas da escrita, trabalha já com a hipótese de que a linguagem escrita remete para a oralidade, os argumentos que vai utilizar para fundamentar o seu ponto de vista vão, necessariamente, centrar-se na segmentação das palavras nos seus sons constituintes. Estes argumentos poderão ser muito mais facilmente entendidos por parte de crianças cujas representações da escrita não atendem à oralidade, mas que revelam alguma competência em tarefas fonológicas, mesmo que nunca tenham aplicado essas competências à área da escrita. Assim, colocamos como segunda hipótese:

H2 - A evolução das estratégias de escrita na situação de pós-teste, após uma situação de interacção, é mais significativa nas crianças de nível 2, integradas nas díades tipo I*, do que no caso das crianças do mesmo nível que integram as díades tipo II**.

* Díades tipo I - díades em que os elementos de nível 2 e 3 que as integram possuem elevadas capacidades fonológicas.

** Díades tipo II - díades em que os elementos de nível 2 e 3 que as integram possuem baixas capacidades fonológicas.

IV METODOLOGIA

4.1. POPULAÇÃO

Este trabalho foi efectuado com base numa amostra de 36 crianças, com idades compreendidas entre 5 e 6 anos, frequentando, todas elas o jardim de infância C.B.E.I. em Vila Franca de Xira.

Todas as crianças foram submetidas a um pré-teste constituído por uma tarefa de escrita de algumas frases "à sua maneira" e várias provas cujo objectivo era testar a sua capacidade para identificar unidades como rimas, sílabas e fonemas que eram comuns em duas palavras.

A partir deste pré-teste, 24 destas crianças foram encaminhadas para a fase experimental.

Nenhuma das crianças avaliadas revelou qualquer relutância em colaborar nos dois tipos de tarefas.

Todas estas crianças iriam entrar no corrente ano lectivo para a escola, não tendo, portanto, recebido qualquer instrução formal sobre leitura e escrita. Este jardim de infância promove, no entanto, nas suas práticas, o contacto da criança com a linguagem escrita. Assim, estavam presentes nas salas etiquetas sobre diversos materiais, quadros de presenças e de actividades; além disso, as crianças eram incentivadas a escrever o que quisessem, quando quisessem, de acordo com as suas ideias sobre a escrita.

A média das crianças testadas era de seis anos e três meses.

4.2. PARADIGMA GERAL

A experiência inclui três fases:

FASE I - PRÉ-TESTE :

- a) Escrita e leitura de algumas palavras e frases em situação individual.
- b) Identificação com base em material figurativo, de pares de palavras (entre duas possibilidades de escolha), que:
 - b1 - Partilham uma rima
 - b2 - Apresentam a mesma sílaba inicial .
 - b3 - Apresentam o mesmo fonema inicial.

b4 - Diferenciar entre quatro palavras (das quais, três começam pelo mesmo fonema ou sílaba), a diferente.

FASE II - SITUAÇÃO EXPERIMENTAL:

Escrita de um livro em situação de interacção com um par. Esta fase decorreu entre uma a três semanas após o pré-teste.

FASE III - PÓS-TESTE :

Escrita e leitura de algumas palavras e frases em situação individual.

Esta fase decorreu cerca de três a quatro dias após a Fase II.

4.3. DESCRIÇÃO DAS TAREFAS E DO MATERIAL UTILIZADO

TAREFA 1*:

A primeira tarefa utilizada nas fases de pré-teste e pós-teste consistia na escrita e leitura de algumas palavras e frases, tendo como objectivo:

- a) Identificação das hipóteses conceptuais dominantes que orientam as produções escritas efectuadas pelas crianças
- b) Identificação das estratégias utilizadas no momento da produção escrita e da leitura.

As palavras utilizadas foram seleccionadas em função das suas potencialidades para evidenciar as diferentes possíveis hipóteses conceptuais.

*Esta tarefa é idêntica à utilizada por L. Mata (op.cit, 1991), com os mesmos objectivos referidos pela autora.

PALAVRAS E FRASES UTILIZADAS:

"BOI" - Um nome pequeno que remete para um referente grande.

"FORMIGA" - Um nome grande que remete para um referente pequeno.

A análise das produções escritas relativas a estas duas palavras permite averiguar se as crianças atendem a factores relacionados com o referente ou se consideram os aspectos linguísticos.

"PATO"

"PATA"

"PATINHO"

Estas palavras, para além de contemplarem os objectivos acima referidos, permitem também avaliar como as crianças representam, em diferentes palavras, sons que são idênticos.

"O PATO NADA NO LAGO"

Neste caso, o objectivo é verificar como é que as crianças representam as diferentes palavras da frase.

MATERIAL:

- . Papel e lápis para as crianças escreverem.
- . Gravador para registar tudo o que elas afirmavam, no decorrer da tarefa.

TAREFA 2:

Na realidade, estão aqui incluídas quatro tarefas diferentes mas que foram consideradas enquadradas neste ponto, uma vez que apresentam o objectivo genérico de avaliar a sensibilidade da criança a unidades sonoras (rimas, sílabas e fonemas), partilhadas por diferentes palavras.

Assim, temos:

Tarefa A - Identificação de rimas:

A criança tem de seleccionar, entre duas palavras, aquela que rima com uma terceira (apresentadas sob uma base figurativa).

Tarefa B - Identificação de sílabas iniciais:

A criança tem de seleccionar, entre duas palavras, aquela que partilha a mesma sílaba inicial com uma terceira (apresentadas sob uma base figurativa).

Tarefa C - Identificação de fonemas iniciais:

A criança tem de seleccionar, entre duas palavras, aquela que partilha o mesmo fonema inicial com uma terceira (apresentadas sob uma base figurativa).

Tarefa D - Diferenciação de fonemas e sílabas iniciais:

A criança tem de seleccionar entre quatro palavras, três das quais começam pelo mesmo fonema ou pela mesma sílaba, aquela que começa de maneira diferente.

É de salientar que estas tarefas envolvem apenas capacidades de análise segmental (Morais e Alegria, 1987), e não requerem o que os autores designam, como consciência segmental.

Algumas das tarefas (tarefas C e D), exigem que a criança efectue operações analíticas para que consiga detectar fonemas. As outras, requerem apenas sensibilidade a semelhanças fonológicas, sem que seja necessário qualquer operação analítica.

A apresentação destas diferentes tarefas decorre dos seguintes objectivos:

a) Obter um indicador global das capacidades da criança para identificar as unidades fonológicas, já referidas.

b) Avaliar da existência de diferenças em relação a esse indicador, conforme o nível conceptual dos sujeitos, em relação à escrita.

c) Avaliar da existência (ou não), de diferenças no desempenho das diversas tarefas, conforme as hipóteses conceptuais dos sujeitos em relação à escrita.

Estas tarefas foram utilizadas apenas na fase de pré-teste, tendo servido de base para o emparelhamento do sujeitos (juntamente com os resultados obtidos na tarefa 1), na fase experimental.

MATERIAL:

Tarefa A:

. Caderno de oito páginas; cada página contém três imagens, uma delas separada por uma traço. Das palavras nomeadas pelas outras duas imagens, uma delas rima com aquela que está separada.

Descrição das imagens:

- . Lua; rua, anel
- . Rato; gato, estrela
- . Serrote; lenha, escadote
- . Asa; casa, relógio
- . Sol; caracol, balde
- . Tambor; flor, lua
- . Balão; olho, cão

Tarefa B:

. caderno de oito páginas, com três imagens organizadas da mesma forma da tarefa anterior. Neste caso, das palavras nomeadas pelas duas imagens, uma delas começa pela mesma sílaba que aquela que está separada.

Descrição das imagens.

- . Olho; gelado, osso
- . Lua; luva, gaiola
- . Gato; dedo, galo
- . Mala; maçã, vela
- . Vaso; orelha, vaca
- . Relógio; martelo, regador
- . Caneta; cama, dado
- . Sapato; rato, saia

Tarefa C:

- . Caderno de sete páginas com uma estrutura idêntica ao referido para a tarefa B, incidindo, neste caso, nos fonemas iniciais.

Descrição das imagens:

- Gola; rolha, garrafa
- Sol; sino, garfo
- Coelho; camisa, boneca
- Roda; régua, bota
- Vassoura; borracha, vestido
- Mesa; faca, milho
- Livro; ovelha, laço

é de notar que os fonemas são os mesmos utilizados para a tarefa com sílabas.

Tarefa D:

- . Caderno de oito páginas, cada página contendo quatro imagens. Das palavras nomeadas pelas imagens, três começam pelo mesmo fonema (ou pela mesma sílaba), sendo uma quarta iniciada por um fonema diferente (ou por uma sílaba diferente).

Descrição das imagens:

- . Laço, livro, lagarto, tesoura
- . Casa, coração, gato, copo
- . Burro, barco, caneta, boi
- . Faca, pá, folha, fósforo
- . Garfo, garrafa, gola, janela
- . telefone, pião, tesoura, telhado
- . Dado, caneta, cama, cadeado
- . Uvas, livro, unha, urso

TAREFA 4*:

Esta tarefa, utilizada como tarefa experimental, consistiu na escrita dum pequeno livro com quatro páginas. Em relação a cada página, foi solicitado às crianças que escrevessem respectivamente o seguinte:

1ª Imagem de um rapaz

Texto : "RUI"

2ª Imagem de um boné

Texto : "BONÉ"

3ª Imagem de um rapaz com um boné na cabeça

Texto : "O RUI PÔE O BONÉ"

4ª Imagem de um rapaz e de um boné a cair no chão

Texto : "O BONÉ CAI NO CHÃO"

As frases seleccionadas incluíam palavras anteriormente escritas, de modo a avaliar se as crianças mantinham a mesma representação.

* Esta tarefa é a mesma tarefa experimental utilizada por L. Mata (op. cit., 1991).

MATERIAL :

- . Caderno de quatro páginas, com as imagens acima referidas.
- . Papel para as tentativas de escrita das crianças, antes de registarem o resultado final no caderno.
- . Duas canetas, uma vermelha e outra verde, para diferenciar o que cada um dos elementos da diade escrevia.
- . Gravador para registar os diálogos e comentários das crianças.

4.4 VARIAVEIS

4.4.1. VARIAVEIS INDEPENDENTES

- NIVEL ATINGIDO NAS TAREFAS FONOLÓGICAS.
 - . Resultados iguais ou superiores a 60% .
 - . Resultados inferiores a 60% .

4.4.2. VARIAVEIS DEPENDENTES

- NIVEL DE RESOLUÇÃO DA TAREFA DE ESCRITA NO POS-TESTE.
 - . Utilização de um critério não - linguístico.
 - . Utilização dum critério linguístico.
(silábico ou alfabético)

4.5. DESCRIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho foi antecedido por uma fase de exploração efectuada na escola primária com 12 crianças do 1º ano de escolaridade, no decorrer do 3º período. Os resultados obtidos então, foram no sentido das hipóteses apontadas. No entanto, vários factores fizeram-nos optar pela população presente neste trabalho, nomeadamente:

- a) Maior relutância das crianças em colaborar, por terem a noção de que existe uma maneira certa de escrever, a qual lhes era desconhecida em alguns casos.

- b) Tendência a existirem regulações relacionais, uma vez que a certos alunos era atribuído o estatuto "daquele que sabe".
- c) Maiores obstáculos na operacionalização prática do projecto devido a factores de tempo e dificuldades em retirar as crianças do contexto de sala de aula.

Os resultados obtidos no trabalho efectuado no infantário com as 36 crianças avaliadas no pré-teste, foram trabalhados no sentido de analisar as relações existentes entre o nível das conceptualizações sobre a escrita e as pontuações globais e parciais, relativas às diferentes tarefas de natureza fonológica.

Destas 36 crianças, 24 foram seleccionadas para a fase experimental.

4.5.1 FASE I

A Fase I consistiu numa entrevista individual, onde foram realizadas três tarefas, (tarefas 1, 2 e 3), com as 36 crianças referidas.

Em relação a cada uma das tarefas, foram dadas as seguintes instruções:

TAREFA 1 :

"Nós estamos a fazer um trabalho sobre o que os meninos sabem sobre a escrita, antes de entrarem para a escola. Gostaríamos que tu nos ajudasses. Para isso, vou pedir-te que escrevas algumas palavras e frases. Eu sei que tu ainda não entraste para a escola, e que ninguém te ensinou ainda a ler e a escrever. Mas tu podes escrever como tu sabes, como tu achas que é".

Após a criança escrever cada uma das palavras pedidas, eram-lhe colocadas as seguintes questões: "O que é que tu escreveste? Lê o que acabaste de escrever. Porque é que escreveste assim?"

As respostas das crianças foram registadas num gravador assim como eventuais comentários efectuados, no decorrer da produção; foram ainda tomadas notas sobre as estratégias utilizadas durante a leitura.

Por vezes, foram ainda colocadas outras questões, com o objectivo de esclarecer as hipóteses subjacentes às escritas realizadas.

As crianças foram informadas da finalidade do gravador, e foi-lhes facultada previamente a oportunidade de dizerem "alguma coisa para o gravador", com subsequente audição, a fim de atenuar eventuais efeitos de inibição.

TAREFA 2 :

Tarefa A : "Agora vamos fazer um jogo: estão aqui dois desenhos, e mais um aqui separado por um risco. O que tens de fazer é descobrir qual destes dois acaba da mesma maneira do que aquele".

Esta instrução era repetida item a item, indicando os nomes dos objectos representados nos desenhos.

Tarefa B e C : "Agora temos um jogo um bocadinho diferente: estão também dois desenhos e um outro separado por um risco. O que tens de descobrir é qual destes dois começa da mesma maneira do que aquele".

Esta instrução era igualmente repetida, apontando os nomes dos objectos.

Tarefa D: "Agora o que tens de fazer é o seguinte: vou apresentar-te alguns desenhos. Todos os eles começam pelo mesmo som menos um. Tu tens que descobrir o que começa de maneira diferente".

Estas quatro tarefas foram objecto de apresentação de três itens de treino, para cada uma delas. Nas tarefas B, C e D, as crianças eram incentivadas a repetir devagarinho a palavra, sendo induzidas a isolar a sílaba ou fonema inicial.

4.5.2. CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS

TAREFA 1 :

Os protocolos obtidos foram classificados em duas categorias, relativas a dois momentos fundamentais da evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita.

É de salientar que, no mesmo protocolo, por análise simultânea das estratégias de leitura e das produções escritas, nós encontramos respostas que remetem para hipóteses conceptuais de nível diferente (ex: produções silábicas com produções tipo silábico-alfabético), tendo nesse caso enquadrado as respostas, em função de um critério de maior frequência.

Queríamos ainda referir que na nossa amostra não encontramos crianças que não atendessem a critérios como a quantidade de grafemas e a variedade intra-figural, como estratégia de controle das suas produções. Por outro lado, apesar de nos termos deparado com produções tipo alfabético-silábico ou mesmo alfabético, estas apareceram apenas pontualmente, integradas em protocolos, onde predominava a correspondência termo a termo, uma letra para uma sílaba.

NIVEL 2 - Utilização de critérios grafo-perceptivos.

Foram classificadas, nesta categoria, as produções que:

- a) Não atendem ainda a critérios linguísticos.
- b) Reflectem a utilização de critérios como a quantidade mínima de grafemas e variedade interna, os quais procuram traduzir a imagem que a criança detém da palavra.

EXEMPLOS:

Sara:

ATSR

- BOI

CEM

- FORMIGA

OIN

- PATO

ICA

- PATA

AE!

- PATINHO

O INK

- O PATO NADA NO LAGO

Sérgio:

P F G

- PATA

B E S T

- BOI

A B T I S

- FORMIGA

P E I S

- PATINHO

P F G

- PATO

P F G T I R

O PATO NADA NO LAGO

NIVEL 3 - Utilização de um critério linguístico

Dentro desta categoria, incluímos as produções escritas em que já se estabelece uma relação com a oralidade. Todas as produções encontradas dentro deste critério, foram orientadas segundo a hipótese silábica, verificando-se um predomínio da correspondência termo a termo, uma letra para cada sílaba. Neste contexto, encontraram-se, ainda, duas situações distintas:

- Utilização de qualquer letra para representar cada uma das sílabas, verificando-se, no final, o mesmo número de letras que sílabas existentes na palavra (controle quantitativo).
- Tentativa de correspondência sonora entre as letras e as sílabas que elas pretendem representar (controle qualitativo, além do quantitativo).

EXEMPLOS:

EJA - PATA

Susana:

A - BOI

QAE - PATINHO

EWC - FORMIGA

AEQ - O PATO NADA NO LAGO

EP - PATO

Cátia:

PI - BOI

PT - PATA

PIU - PATINHO

FIA - FORMIGA

PTLNUAU - O PATO NADA NO LAGO

PA - PATO

Tiago:

B O P

BOI

P T U

PATINHO

F I G

FORMIGA

P U T P F R A

O PATO NADA NO LAGO

P U

PATO

P T

PATA

Das 36 crianças avaliadas, 24 foram incluídas no nível 2, e as restantes 12 no nível 3.

TAREFA 2 :

As diferentes tarefas, incluídas neste ponto, foram todas classificadas de acordo com o mesmo critério. Por cada item correctamente respondido foi atribuído um ponto, e obviamente, cada resposta incorrecta foi cotada com zero pontos.

Em função do número total de respostas correctas, no conjunto das provas, os desempenhos das crianças foram incluídos em dois níveis de respostas:

Nível F+ - Número de respostas correctas superior a 60%.
(Grupo de sujeitos com capacidades de análise fonológica mais elevadas)

Nível F- - Número de respostas correctas igual ou inferior a 60%.
(Grupo de sujeitos com capacidades de análise fonológicas menos elevadas)

Os critérios quantitativos utilizados para definir os níveis F+ e F-, decorrem da distribuição dos resultados obtidos pelas crianças testadas.

Por outro lado, procedemos a uma análise estatística (t de Student), no sentido de avaliar se existiriam diferenças nos resultados (em relação à pontuação obtida em cada prova e em relação ao somatório das pontuações), conforme o nível conceptual dos sujeitos.

4.5.3. FASE II

Nesta fase, com base na classificação das produções escritas e nos resultados obtidos nas tarefas fonológicas, foram criados dois grupos experimentais.

4.5.3.1. CONSTITUIÇÃO DAS DIADES EXPERIMENTAIS

A tarefa experimental aplicada foi resolvida em situação de interacção, pelo que 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 5 dos pares, ambos os sujeitos apresentaram resultados elevados nas tarefas fonológicas, o mesmo não sucedendo aos elementos das restantes 7 díades.

O esquema abaixo indicado procura dar conta das características dos dois grupos de pares, cujo desempenho na tarefa de pós-teste irá ser comparado :

DIADES I : Ss nível 3, F+ x Ss nível 2, F+

DIADES II : Ss nível 3, F- x Ss nível 2, F-

4.5.3.2. DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO EXPERIMENTAL

Cada par foi conduzido a um pequeno gabinete do infantário. Ai, foi transmitido às crianças a seguinte instrução:

"Um dia destes, eu pedi-vos que vocês escrevessem algumas palavras, o que fizeram, mas sózinhos. Hoje vou pedir-vos outra coisa. Vou pedir-vos para escreverem um livro, mas vão fazer isso em conjunto. Tenho aqui um livro com imagens mas sem nada escrito, temos que escrever alguma coisa para que se possa ler. E é isso que vocês vão fazer, está bem?"

Seguidamente, as imagens do livro foram mostradas às crianças, ao mesmo tempo que lhes era dito:

Página 1: "Aqui está um rapaz que se chama Rui. O que vocês têm de escrever aqui é "Rui"".

Página 2: "Aqui está um boné, aqui têm de escrever "boné"".

Página 3: "Aqui está um rapaz com um boné na cabeça. Aqui têm de escrever "O Rui põe o boné"".

Página 4: "Aqui está outra vez o rapaz, mas o boné vai a cair. Aqui têm de escrever "O boné cai no chão"".

"Para que os dois possam compreender o que escreveram, têm de ser os dois a descobrir em conjunto a melhor maneira de escrever estas palavras. é preciso que os dois estejam de acordo sobre a maneira de escrever, pois o livro é só um, e portanto só podem escrever de uma maneira, mas em que os dois estejam de acordo. Está aqui um papel para vocês

tentarem a maneira de escrever e põem-se de acordo sobre como se escreve. Quando vocês descobrirem a maneira de escrever, podem passar para o livro, mas atenção, só depois de chegarem a um acordo sobre a maneira de escrever as palavras".

Estas instruções foram repetidas página a página, assim como o que deveriam escrever. Foram distribuídas a cada criança canetas de cor diferente, para que cada uma soubesse o que estava a escrever.

No decorrer da interacção, as crianças só foram interrompidas quando começavam a escrever sózinhas, sem procurar chegar a um acordo, ou ainda quando os produtos finais eram diferentes. Essas intervenções limitavam-se a chamar, mais uma vez, a atenção, para a necessidade de chegarem a um acordo.

Quando as crianças pediam para que avaliássemos o que tinham acabado de escrever, eram-lhe dadas respostas neutras, ou a questão era remetida para o grupo.

4.5.3.3. ANALISE DAS INTERACÇÕES

A gravação dos diálogos ocorridos durante a interacção, foi transcrito para uma grelha, conjugada em paralelo com as notas tomadas no seu decorrer.

Após a organização dos protocolos, procedeu-se a um tratamento qualitativo dos mesmos. Para tal, efectuou-se uma listagem dos comportamentos ocorridos ao longo das interacções. Foram consideradas as seguintes categorias comportamentais:

PROPOR METODOLOGIAS (PM): Esta categoria foi aplicada sempre que uma das crianças fazia propostas sobre a maneira de se pôem de acordo.

EXEMPLO :

DIÁDE I (Ricardo X Pedro)

P - ...E tu fazes comigo?

R - Então, tu tens que me ir dizendo as letras.

PROPOR (P) : Todas as vezes que as crianças faziam sugestões a propósito das letras a usar ou sobre o número de letras da palavra ou frase, esta categoria foi utilizada.

EXEMPLOS :

DIADA A (Filipa X Pedro)

P - A palavra Rui deve ter muitas letras. Devias ter "escrevido" mais uma aqui.

DIADA C (Tiago X Pedro)

T - Rui é um R..Ru-i...é um R, um U e um I.

DIADA G (Fábio X Igor)

I - Boné também tem duas.

ACEITAR (A) : Quando uma das crianças aceitava uma proposição do outro, era notificada segundo esta categoria. Esta aceitação, poderia ser manifesta oralmente, ou apenas através da cópia de letras ou conjuntos de letras.

EXEMPLOS :

DIADA A (Filipa X Pedro)

P - Ela tem razão é um O...BO.

DIADA C (Tiago X Pedro)

T - Rui, um R, um U e um I.

P (depois de ter copiado o R) - Assim!

T - Rui... um Ru e um i. Agora metes aí um U e um I.

Pedro copia o resto.

REJEITAR (R) : Sempre que uma das crianças manifestava desacordo, face a um proposta da outra, esta categoria foi usada.

EXEMPLOS :

DIADA D (Alexandre X João)

J - Agora um C.

A - Rui não tem nenhum C.

DIADE G (Fábio X Igor)

F - Puseste duas iguais juntas...não pode.

EXPLICAR (E) : Esta categoria foi utilizada sempre que uma das crianças tentava justificar, perante a outra, a sua opção de escrita; ou ainda quando uma criança mostrava à outra como se fazia determinada letra, que esta não sabia fazer.

EXEMPLOS :

DIADE G (Fábio X Igor)

F - é duas palavras, olha lá, BO-NÉ...Tu tinhas lido BO-NE-NÉ.

F - Rui tem quatro..Ru i i i

DIADE A (Filipa X Pedro)

P - Como é o N?

F - Um N tem três pernas, uma acima, outra abaixo, e outra para cima...Queres que eu escreva?

TENTAR (T) : Esta categoria foi usada sempre que uma das crianças fazia tentativas de descobrir a letra que necessitava de escrever, sem atingir uma proposta.

EXEMPLOS :

DIADE C (Tiago X Pedro)

F - Bo..Bo..

T - Um B

IGNORAR (I) : Esta categoria foi utilizada quando uma das crianças fazia uma proposta e o outro a ignorava, continuando a trabalhar segundo o seu ponto de vista.

EXEMPLOS :

DIADE H (Tiago X Rui)

R - Leva cinco (em relação à palavra RUI)

T - leva duas

T (depois de ter escrito) - Fica assim.

QUESTIONAR (Q) : Esta categoria traduz a ocorrência de um pedido de explicação por parte de uma das crianças em relação à outra, ou se esta lhe solicita que a ensine em relação a qualquer coisa.

EXEMPLOS :

DIADE D (Alexandre X João)

A (depois de ter proposto um B para BONÉ)- Como é um B?

DIADE A (Filipa X Tiago)

T (Em relação à palavra RUI) - Porque é que escreveste tão poucas? Eu escrevi muitas, podias ter "escrevido" as mesmas que as minhas.

REVER (Re) : Esta categoria foi aplicada sempre que uma das crianças, revê aquilo que escreveu.

EXEMPLOS :

DIADE D (Alexandre X João)

A (na frase O RUI PôE O BONÉ) - já estou perdido...O RUI..PôE..O..BONÉ...Ah, já está.

Fazendo a correspondência assim:

ROI BI O BO

RUI Pô E O BO Né

Com estas categorias, foi possível classificar todas as interações, permitindo-nos obter sequências de interação, segundo um código de letras para cada categoria enunciada.

4.5.3.4. ANALISE DOS DADOS

Com o objectivo de aprofundar a análise das dinâmicas interactivas estabelecidas nos vários tipos de díades calculámos as médias das frequências das categorias comportamentais, e através de uma análise residual fomos pesquisar quais as categorias que terão contribuído para a existência de diferenças de comportamento entre os vários tipos de díades.

4.5.4. FASE III

Esta fase utilizou a tarefa 1, descrita na primeira fase de modo a avaliar a existência de diferenças nos progressos relativos às hipóteses conceptuais sobre a escrita, conforme as diferentes características das díades.

4.5.6. RESUMO DO DISPOSITIVO EXPERIMENTAL

FASES	TAREFAS	SUJEITOS A FORMAÇÃO DAS DIADES
PRÉ-TESTE	<p>Escrita de algumas palavras e frases.</p> <p>Identificação de rimas, sílabas e fonemas comuns em palavras.</p>	<p>Aplicação a 36 crianças. Identificação dos níveis conceptuais das crianças.</p> <p>Avaliação das suas pontuações nas tarefas fonológicas.</p> <p>Seleção de 24 sujeitos.</p>
FASE EXPERIMENTAL	<p>Escrita de um texto num livro de imagens</p>	<p>Repartição dos sujeitos pelas diades.</p> <p>10 Sujeitos em diades tipo I e 14 Sujeitos em diades tipo II.</p>
PÓS-TESTE	<p>Escrita de algumas palavras e frases.</p>	<p>Aplicação a todos os Sujeitos das diades.</p>

V - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. TAREFAS FONOLÓGICAS

Como foi assinalado, o âmbito deste trabalho envolve uma primeira hipótese que contempla a relação entre a capacidade para resolver tarefas de natureza fonológica - detecção de rimas comuns, de sílabas comuns e de fonemas comuns, em pares de palavras - e o nível conceptual dos sujeitos.

Deste modo, procurou-se comparar as pontuações dos dois grupos de crianças (definidos em função do nível conceptual), em relação a cada uma das tarefas fonológicas, e ainda no que respeita ao somatório das pontuações obtidas no conjunto das tarefas.

A análise estatística efectuada, permitiu verificar que existe uma diferença significativa ($t=3.5$, no nível de significância de 0.001), no total das provas fonológicas, a favor das crianças de nível 3.

A diferença mais significativa situa-se na prova de detecção de sílabas comuns ($t=3.21$ ao nível de significância de 0.003), e de fonemas comuns ($t=2.99$, no nível de significância de 0.005), pois os limites de confiança são superiores. Na tarefa de detecção de rimas, a diferença apresenta um grau de significância menor ($t=1.37$, no nível de significância de 0.1).

O conjunto destes dados apontam para uma clara supremacia das crianças de nível 3, relativamente a competências fonológicas, não nos permitindo, no entanto, pronunciar sobre se essas capacidades decorrem dos problemas cognitivos que a criança teve de resolver para construir a hipótese silábica da escrita, ou se, pelo contrário, foram estas que potenciaram o seu desenvolvimento conceptual.

É interessante sublinhar a diferença encontrada entre as crianças de nível 2 e 3, no que respeita à prova de detecção de fonemas. Analisando este resultado, no quadro das diferenças obtidas em relação às outras tarefas, este parece ir de encontro ao modelo proposto por Bryant e Bradley (1991), o qual propõe que a consciência de rimas e sílabas é precursor e facilitador da consciência dos fonemas. É, de referir, no entanto, que a natureza da prova não requer que a criança disponha de representações conscientes de todos os

fonemas constituintes da palavra. Assim, podemos apenas afirmar que uma maior facilidade em proceder a operações de análise ao nível de rimas e sílabas parece estar relacionada com a existência de melhores competências analíticas ao nível da detecção de fonemas.

Como já foi sugerido, parece-nos importante proceder a estudos longitudinais que analisem detalhadamente a relação entre os critérios conceptuais sobre a escrita e as competências fonológicas de diferentes níveis, de modo a obter mais informação sobre o problema da interacção entre os conhecimentos metalinguísticos (na sua dimensão fonológica), e a compreensão da escrita.

5.2. EVOLUÇÃO DOS SUJEITOS DE NÍVEL 2 NAS DIADES I E II

Como foi anteriormente referido, as díades que passaram pela situação experimental (constituídas por sujeitos que na tarefa de escrita do pré-teste foram classificados no nível 2 e no nível 3), integravam sujeitos que revelaram elevadas competências fonológicas (Diades tipo I), e baixas competências fonológicas (Diades tipo II).

O quadro abaixo indicado, (quadro 1), procura dar conta da distribuição dos sujeitos em função das características das díades.

TIPO DE DIADE	NÍVEL 2	NÍVEL 3	TOTAL
DIADE TIPO I	5	5	10
DIADE TIPO II	7	7	14
TOTAL	12	12	24

QUADRO 1 : Repartição dos sujeitos em função do tipo de diáde a que pertencem.

Para verificar o efeito que o factor "competências fonológicas" poderá ter tido, enquanto potenciador do progresso nas estratégias de escrita, por via de uma tarefa de interacção centrada sobre a escrita, fomos comparar as estratégias de escrita utilizadas pelas crianças na situação de pré-teste e pós-teste (quadro 2).

TIPO DE DIADE	PRE-TESTE		POS-TESTE	
	NIV. 2	NIV. 3	NIV. 2	NIV. 3
DIADA TIPO I	5	5	0	10
DIADA TIPO II	7	7	5	9
TOTAL	12	12	5	19

QUADRO 2 : Resultados obtidos pelos sujeitos no Pré e Pós-teste.

Como podemos verificar pela análise deste quadro, e tal como foi constatado em trabalhos anteriores (L. Mata, 1991), apenas os sujeitos de nível 2 registaram progresso nas estratégias de escrita no pós-teste, tal como tinha sido contemplado na nossa hipótese.

Tanto no tipo de Díade I no de tipo II, se verificam progressos, entre as crianças de nível 2, nas estratégias de escrita. No entanto, o número de crianças que evoluiu foi proporcionalmente maior entre as crianças que integraram as díades tipo I.

De facto, uma análise estatística permite-nos afirmar que a proporção de sujeitos de nível 2 no pré-teste, difere significativamente ($p=0.18$ no nível de significância de 0.05), da proporção de sujeitos de nível 3 no pós-teste. Esta diferença resulta da passagem das crianças de nível 2 para nível 3, sobretudo por parte dos sujeitos que integravam as Díades tipo I, os quais evoluíram todos.

Estes dados apoiam a hipótese que foi colocada, sugerindo-nos que a disponibilidade de competências fonológicas por parte das crianças de nível 2, poderá facilitar a assimilação de novas informações obtidas no

decorrer da interacção com o seu par, induzindo a uma representação da escrita que é já uma representação do oral. Este efeito só poderá, no entanto, ser clarificado com uma análise minuciosa das características das interacções nas díades.

5.3. COMPARAÇÃO DOS PADRÕES DE INTERACÇÃO DAS DÍADES COM EVOLUÇÃO (E) COM AS DÍADES SEM EVOLUÇÃO (NE)

Uma vez que a dinâmica interactiva é um factor essencial para a existência ou não de posteriores progressos nas representações sobre a escrita, procedeu-se a uma análise comparativa das díades segundo vários pontos de vista. Assim, fomos, num primeiro momento, comparar as díades onde se registou evolução (E), com as díades sem evolução (NE), considerando as intervenções do conjunto dos dois elementos que as integravam.

Assim, podemos constatar a existência de diferenças em relação a algumas categorias comportamentais entre as Díades (E) e (NE), (quadro 3 e figura 1, página seguinte).

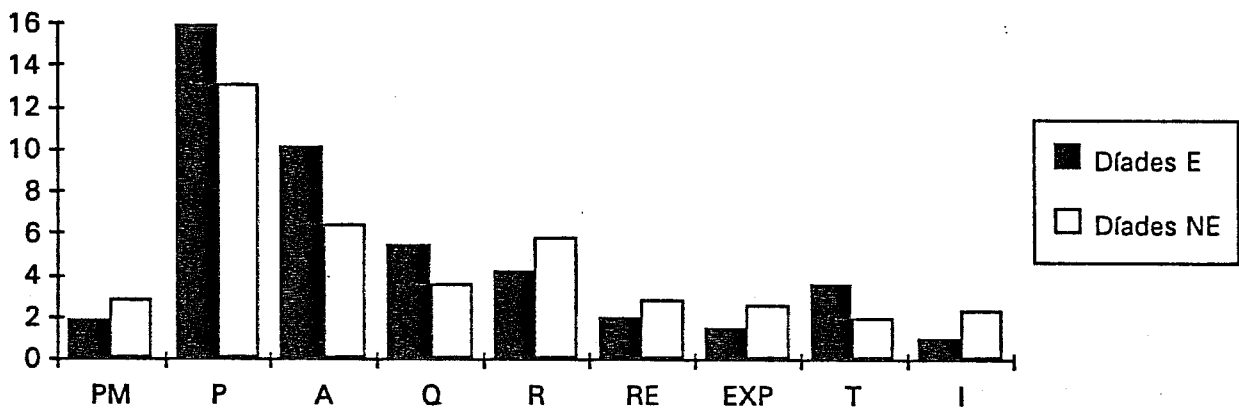
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	
E	13	111	71	38	29	14	10	25	7*	318
NE	14	65	32	18	29	14	13	10	12*	207
	27	176	103	56	58	28	23	35	19	525

QUADRO 3 : Comportamentos observados na fase de interacção nas díades E e NE. Estão assinaladas as categorias comportamentais que contribuíram significativamente para as diferenças de comportamento.

A figura 1 permite-nos verificar que a média das frequências das categorias comportamentais, PROPOR, ACEITAR, QUESTIONAR E TENTAR, se revela superior nas Díades (E). Por seu lado, as Díades (NE) apresentam médias superiores nos comportamentos PROPOSTAS METODOLÓGICAS, REJEITAR, EXPLICAR E IGNORAR.

FIGURA 1

Gráfico comparativo das médias das frequências das categorias comportamentais observados em todos os sujeitos das Díades E e Díades NE, durante a interacção



A análise estatística destes resultados permite-nos afirmar que existem de facto diferenças significativas entre os dois grupos de díades ($\chi^2=32$, no nível de significância de 0.005). No entanto, um aprofundamento estatístico através de uma análise residual, a qual nos permite identificar as categorias que contribuíram para a significância da diferença, revela-nos que (com desvio de 5% da normal estandarizada, nomeadamente a 1.96), poucos ajustamentos residuais são significativos. Apenas na categoria comportamental IGNORAR, o valor desta estatística se apresenta significativo, não nos sendo possível afirmar que as outras categorias comportamentais terão contribuído para a diferença.

É ainda de referir que, para as díades (E), nós encontramos uma frequência média de comportamentos de 45.4, e para as díades (NE) de 41.4, valores sensivelmente idênticos, pelo que não podemos apontar qualquer tendência de maior participação por parte de um destes dois grupos de díades.

Estes dados vão de ser de seguida aprofundados, em função não apenas do factor evolução, mas igualmente em função do tipo de díade* a que os sujeitos que evoluíram, ou não, pertencem.

*Uma vez que temos sujeitos que evoluíram nas díades Tipo I e tipo II, vamos passar a referenciar-las como díades E/F+ (em relação às díades onde os sujeitos apresentavam elevadas capacidades fonológicas), díades E/F- (em relação às díades onde se registou evolução, mas que integram sujeitos com baixas capacidades fonológicas), e díades NE/F- (em relação às díades onde não se registou evolução, as quais integram apenas sujeitos com baixas capacidades fonológicas).

5.3.1. COMPARAÇÃO DOS PADRÕES DE INTERACÇÃO DAS DIADES E/F+ COM AS DIADES NE/F-

A comparação das médias das frequências nas categorias comportamentais entre estes dois tipos de díades (quadro 4, figura 2), revela-nos que nas díades E/F+ surgem mais comportamentos de PROPOR, ACEITAR, QUESTIONAR e TENTAR. As restantes categorias comportamentais, nomeadamente PROPOSTAS METOLÓGICAS, REJEITAR, REVER, EXPLICAR e IGNORAR, aparecem com maior incidências nas díades NE/F-.

	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	Total
F+E	10	92	61*	35	24	8*	7*	20	7	264
F-NE	14	65	32*	18	29	14*	13*	10	12	207
	24	157	93	53	53	22	20	30	19	471

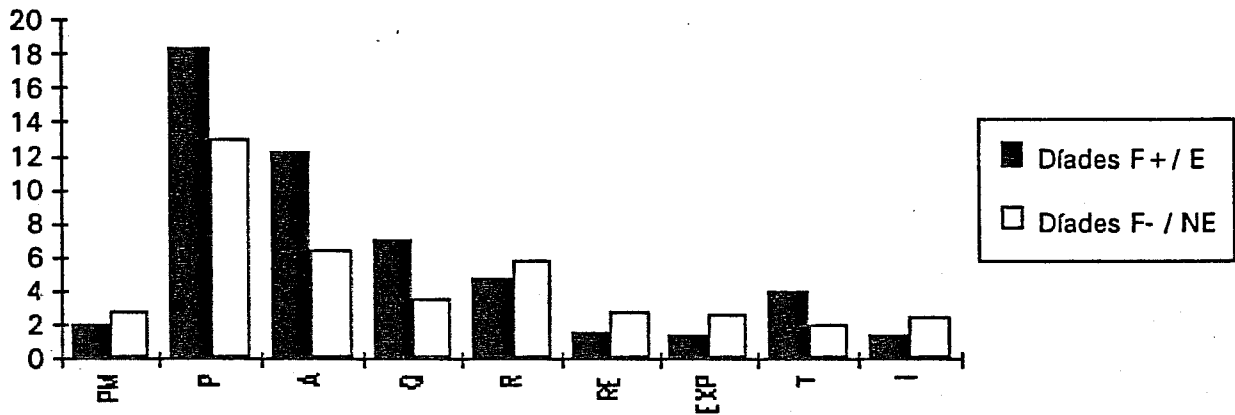
QUADRO 4 : Comportamentos observados na fase de interacção nas díades E/F+ e NE/F-. Estão assinaladas as categorias comportamentais que contribuíram significativamente para as diferenças de comportamento.

A análise estatística destes dados indica-nos a existência de diferenças significativas ($\chi^2=37.68$, no nível de significância de 0.005), entre os dois grupos de sujeitos. Estas diferenças, e de acordo com o que nos é apontado pela análise residual, são devidas à maior utilização das categorias ACEITAR, e menor utilização das categorias EXPLICAR e REVER, por parte dos sujeitos das díades E/F+; e, consequentemente, da maior utilização das categorias EXPLICAR e REVER, e menor utilização da categoria ACEITAR, por parte dos sujeitos pertencentes às díades NE/F-.

Podemos ainda apontar que para as díades E/F+, se verifica uma frequência média de comportamentos de 52.8, enquanto

FIGURA 2

Gráfico comparativo das médias das frequências das categorias comportamentais em todos os sujeitos das Díades F+ / E e Díades F- / NE, durante a interacção



para as díades NE/F-, essa média é de 41.4. Assim, podemos registrar uma tendência, ainda que pequena, das díades F+/E para serem mais activas do que as díades NE/F-.

5.3.2. COMPARAÇÃO DOS PADRÕES DE INTERACÇÃO DAS DÍADES E/F- COM AS DÍADES NE/F-

A comparação das médias das frequências relativamente as categorias comportamentais entre as díades E/F- e NE/F- (quadro 5, figura 3), aponta-nos que a média das frequências é superior em relação a quase todos os comportamentos nas díades NE/F-, excepto para as categorias comportamentais TENTAR e REVER, as quais revelam uma ligeira maior ocorrência entre as díades E/F-.

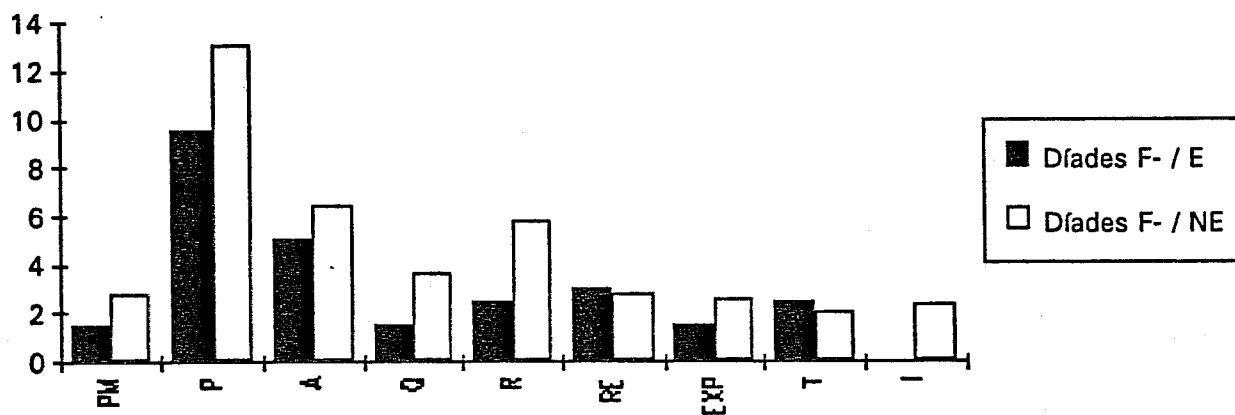
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	Total
F-E	3	19	10	3	5	6	3	5	0*	54
F-NE	14	65	32	18	29	14	13	10	12*	207
	17	84	42	21	34	20	16	15	12	261

QUADRO 5 : Comportamentos observados na fase de interacção nas díades E/F- e NE/F-. Estão assinaladas as categorias comportamentais que contribuíram para as diferenças de comportamento.

Através da análise estatística podemos concluir que existem diferenças significativas ($\chi^2=16.57$, no nível de significância de 0.05), entre os dois grupos de sujeitos, ainda que o único ajustamento residual que se revela significativo seja o da categoria IGNORAR (ou seja, a maior utilização desta categoria por parte dos sujeitos das díades NE/F-, é responsável pela significância dessa diferença). Curiosamente, a frequência média de comportamentos nas díades NE/F- é de 52.8, enquanto nas díades E/F- é apenas de 27. Estes dados apontam para uma maior participação por parte

FIGURA 3

Gráfico comparativo das médias das frequências das categorias comportamentais observadas em todos os sujeitos das Díades F- / E e F- / NE, durante a interação



dos sujeitos das díades NE/F- em relação aos sujeitos das díades E/F-.

5.4. ANÁLISE GLOBAL DESTES RESULTADOS

O primeiro dado a salientar deste conjunto de resultados é o facto de não podermos afirmar que haja diferenças significativas em relação à maior parte das categorias comportamentais, entre as díades onde o elemento de nível 2 registou evolução, e as díades em que isso não aconteceu.

No entanto, é de realçar a maior frequência, nas díades E, (apesar de não significativa), de categorias comportamentais, como PROPOR, ACEITAR, QUESTIONAR e TENTAR, que nos parecem fundamentais numa dinâmica interactiva construtiva e colaborante. Estes dados são semelhantes quando examinamos isoladamente as díades E/F+.

Por oposição, é de sublinhar a maior tendência dos sujeitos das díades NE em utilizar as categorias REJEITAR e IGNORAR, (esta última num nível significativo), as quais poderão estar eventualmente associadas a dinâmicas menos colaborativas.

A análise isolada das díades E/F+, revela ainda que a categoria comportamental ACEITAR, é uma das categorias que contribui para a diferença entre este tipo de díades e as díades NE/(F-)*. Torna-se, neste caso, necessário precisar se se trata de aceitações que resultam de um processo de colaboração ou de uma aceitação relacional. Estes resultados parecem, no entanto, vir dar força à nossa sugestão, de que as crianças de nível 2 com algumas competências fonológicas poderiam mais facilmente atender aos argumentos do seu parceiro de nível 3.

Curiosamente, entre os sujeitos das díades NE/F-, há maior incidência (a um nível significativo), de comportamentos

* É de recordar que todas as díades NE são díades, em que os elementos que delas faziam parte apresentam baixas capacidades fonológicas (F-).

como EXPLICAR e REVER, os quais poderiam constituir uma base facilitadora para a interiorização dos argumentos dos sujeitos de nível conceptual mais elevado, por parte dos sujeitos de nível menos elevado.

A comparação entre as díades E/F- e NE/F-, leva-nos a dizer e, de acordo com um critério quantitativo, que terá existido uma maior participação dos sujeitos das díades NE/F-, do que das díades E/F-. Mais ainda, a média das frequências é superior (apesar de não ser a um nível significativo), para quase todos os comportamentos, nas díades NE/F-. Dentro deste quadro, é de salientar a categoria IGNDRAR, por ser a principal responsável pelas diferenças entre os dois grupos de sujeitos, pelo que nos parece legítimo colocar a hipótese de que esta categoria terá tido um papel importante em relação aos diferentes resultados decorrentes da situação de interacção.

5.5. ANÁLISE COMPARATIVA DAS INTERVENÇÕES DOS SUJEITOS DE NÍVEL 2 E 3 NAS DÍADES E

A análise do gráfico da figura 4 (página seguinte), permite-nos verificar que os sujeitos de nível 3 das díades E apresentam, como comportamentos mais frequentes, PROPOR (41.6%), ACEITAR (13%), e REJEITAR (11.1%), num total de 65.7% .

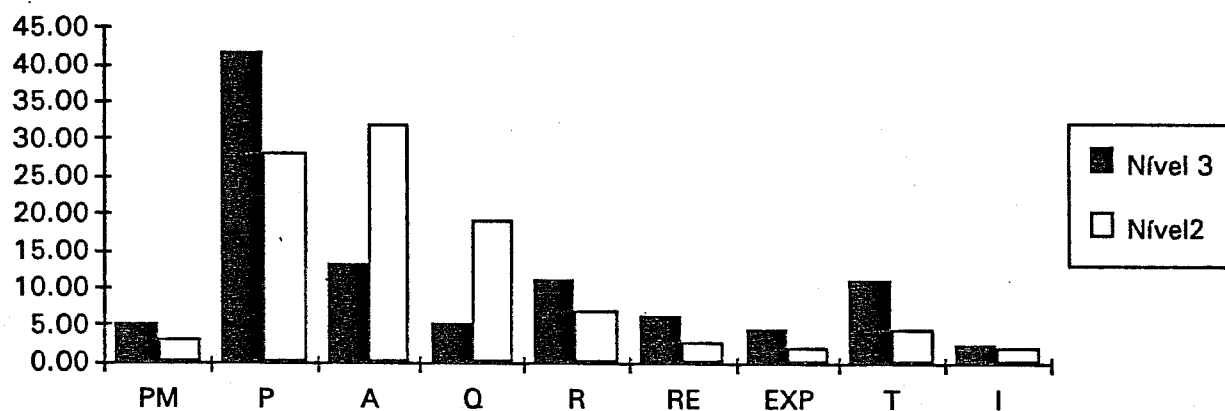
O comportamento menos frequente é IGNDRAR (2.4%).

Quanto aos sujeitos de nível 2, apresentam como comportamentos mais frequentes ACEITAR (31.8%), PROPOR (28%), e QUESTIONAR (19.1%), num total de 78.9% . O comportamento menos frequente é também o de IGNDRAR (1.9%).

A análise estatística confirma-nos a existência de diferenças significativas ($\chi^2=24.22$, no nível de significância de 0.005), na distribuição de intervenções entre os dois tipos de sujeitos. Essas diferenças resultam da maior utilização das categorias PROPOR e TENTAR, e da

FIGURA 4

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais dos sujeitos de nível 2 e de nível 3, das Díades E



menor utilização das categorias ACEITAR e QUESTIONAR, (ajustamentos residuais significativos com um desvio de 5% da normal estandarizada), por parte dos sujeitos de nível 3, verificando-se o inverso entre os sujeitos de nível 2.

E										
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	Total
N3	8	67*	21*	8*	18	10	7	18*	4	161
N2	5	44*	50*	30*	11	4	3	7*	3	157
	13	111	71	38	29	14	10	25	7	318

QUADRO 6 : Comportamentos observados nos sujeitos de nível 2 e 3 das díades E durante a fase de interacção. Estão assinaladas as categorias que contribuíram significativamente para as diferenças de comportamento entre os sujeitos de nível 2 e 3.

A média da frequência das intervenções dos sujeitos de nível 3 e 2, é, respectivamente, de 23 e 22.4, não se verificando qualquer tendência de um dos parceiros ser mais activo do que o outro.

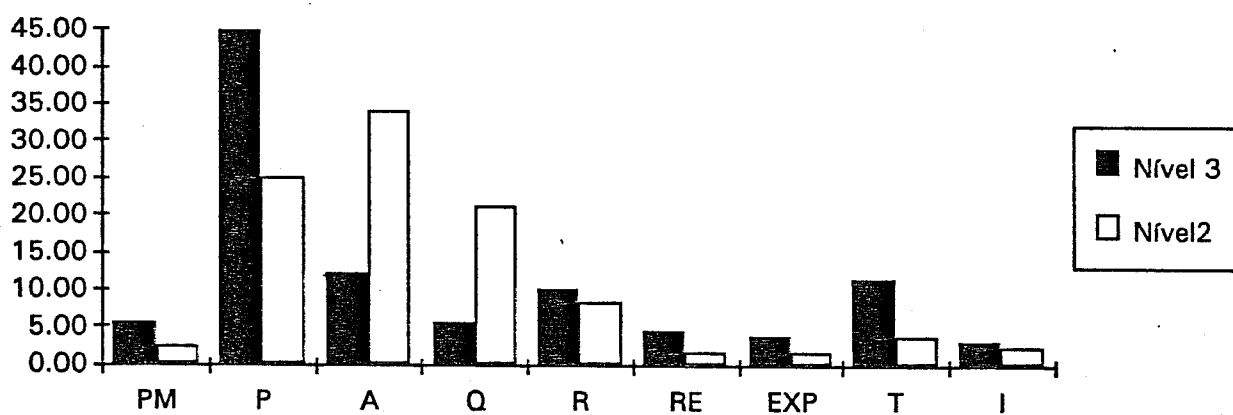
5.5.1. ANÁLISE COMPARATIVA DAS INTERVENÇÕES DOS SUJEITOS DE NÍVEL 2 E 3, NAS DÍADES E/F+

Os dados comparativos relativamente às intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3 que integram estas díades, são muito semelhantes aos referidos no ponto 1.5, uma vez que o maior peso nas díades E, decorre da evolução dos sujeitos de nível 2, que pertenciam às díades E/F+.

Assim, e através da análise do gráfico da figura 5 (página seguinte), podemos constatar que os comportamentos mais frequentes entre os sujeitos de nível 3, são PROPOR (44%), ACEITAR (12%) e TENTAR (11.3%), num total de 67.3 das intervenções. Os comportamentos menos frequentes são REVER (0.4%), e IGNORAR (3%).

FIGURA 5

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais dos sujeitos de nível 3 e de nível 2 das Díades F+ / E



Em relação aos sujeitos de nível 2, temos como comportamentos mais frequentes as categorias ACEITAR (34%), PROPOR (25%), e QUESTIONAR (21.2%), perfazendo a totalidade de 80.2% das intervenções. Os seus comportamentos menos frequentes incidem sobre as categorias REVER (1.5%), e EXPLICAR (1.5%).

Existem também diferenças significativas ($\chi^2=22.48$, no nível de significância de 0.005), na distribuição das intervenções, por parte dos grupos de sujeitos, para as quais contribuem a maior utilização, por parte dos sujeitos de nível 3, das categorias (ajustamentos residuais significativos com um desvio de 5% da normal estandardizada), PROPOR e TENTAR, e menor utilização das categorias ACEITAR E QUESTIONAR, verificando-se o sentido inverso na utilização destas categorias por parte dos sujeitos de nível 2.

F+E										
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	Total
N3	7	59*	16*	7*	13	6	5	15*	4	132
N2	3	33*	45*	28*	11	2	2	5*	3	132
	10	92	61	35	24	8	7	20	7	264

QUADRO 7 : Comportamentos observados nos sujeitos de nível 2 e 3 das díades E/F+, durante a fase de interacção. Estão assinaladas as categorias que contribuíram significativamente para as diferenças de comportamento entre os sujeitos de nível 2 e 3.

O número total das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3 foi exactamente idêntico.

5.5.2. ANÁLISE COMPARATIVA DAS INTERVENÇÕES DOS SUJEITOS DE NÍVEL 3 E 2, NAS DIÁDES E/F-

A análise do gráfico da figura 6 (página seguinte), indica-nos que os comportamentos dos sujeitos de nível 3 que aparecem com uma frequência mais significativa são PROPOR (44%) E ACEITAR (20%), com um registo de 60% das intervenções. Por outro lado, surgem como menos frequentes os comportamentos REJEITAR E IGNORAR (ambos com 0%).

Nos sujeitos de nível 2, os comportamentos mais frequentes são PROPOR (27%), ACEITAR (17.2%), e REJEITAR (17.2%), assumindo o somatório de 61.4% das intervenções. O comportamento menos frequente é IGNORAR (0%).

A análise estatística da distribuição das intervenções nos dois grupos de sujeitos não nos dá indicações sobre a existência de diferenças significativas entre os grupos.

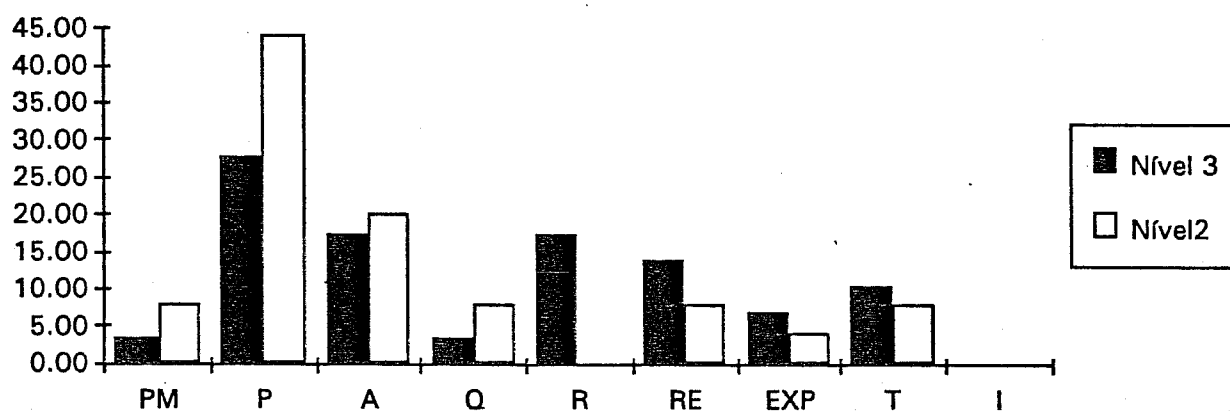
F-E									
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	Total
N3	2	11	5	2	0	2	1	2	25
N2	1	8	5	1	5	4	2	3	29
	3	19	10	3	5	6	3	5	54

QUADRO 8 : Comportamentos observados nos sujeitos de nível 2 e 3 das diádes E/F-, durante a fase de interacção.

A média das frequências dos comportamentos observados é sensivelmente idêntica (12.5 e 14.5, respectivamente, para os sujeitos de nível 3 e 2), sendo, no entanto, bastante baixa, quando comparada à registada nas outras diádes.

FIGURA 6

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais dos sujeitos de nível 3 e de nível 2, das Díades F- / E



5.5.3. ANALISE COMPARATIVA DAS INTERVENÇÕES DOS SUJEITOS DE NÍVEL 3 E 2, NAS DIÁDES NE/F-

O gráfico da figura 7 (página seguinte), revela-nos que os comportamentos mais frequentes nos sujeitos de nível 3 são PROPOR (36.1%), e REJEITAR (15.2%), os quais compõem 51.3% da totalidade das intervenções destes sujeitos. Menos frequentes, aparecem várias categorias comportamentais em igualdade de circunstâncias, nomeadamente os comportamentos de ACEITAR, QUESTIONAR, REVER e IGNORAR (todos com um valor percentual de 5.7).

Nos sujeitos de nível 2, verifica-se uma maior incidência nos comportamentos PROPOR (26.4%), e ACEITAR (25.4), os quais constituem 51.8% da totalidade das suas intervenções. As categorias EXPLICAR (0.9%), e TENTAR (2%), são aquelas que registam menor frequência entre estes sujeitos

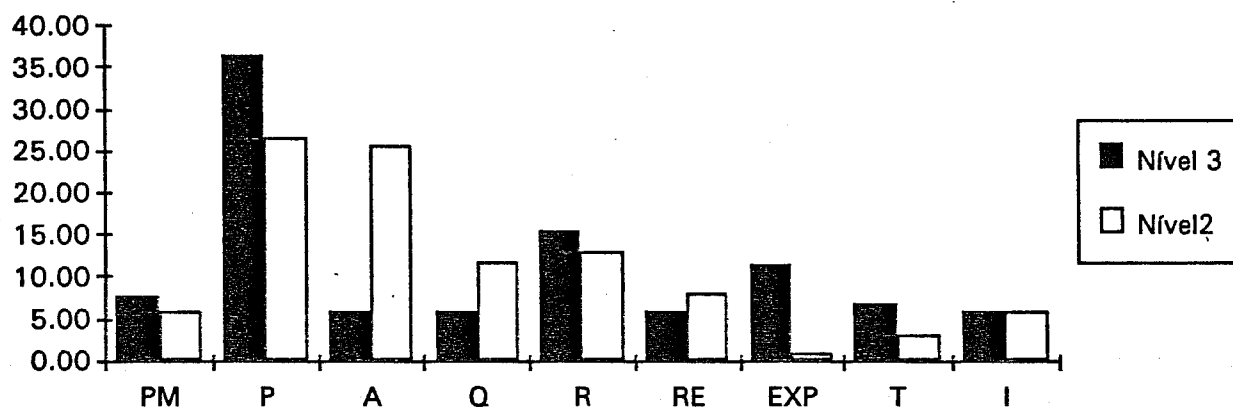
Regista-se, por outro lado, uma diferença significativa ($\chi^2=20.91$, no nível de significância de 0.001), na distribuição das intervenções dos sujeitos de nível 3 e 2, sendo as categorias comportamentais ACEITAR e EXPLICAR responsáveis por essa diferença (os sujeitos de nível 3 recorrem significativamente mais à categoria EXPLICAR do que os seus pares de nível 2, e estes recorrem significativamente mais à categoria ACEITAR do que os seus parceiros), de acordo com os ajustamentos residuais.

F-NE										
	PM	P	A	Q	R	RE	EXP	T	I	Total
N3	8	38	6*	6	16	6	12*	7	6	105
N2	6	27	26*	12	13	8	1*	3	6	102
	14	65	32	18	29	14	13	10	12	207

QUADRO 9 : Comportamentos observados nos sujeitos de nível 2 e 3 das diádes NE/F- durante a fase de interacção. Estão assinaladas as categorias que contribuíram significativamente para as diferenças de comportamento entre os sujeitos de nível 2 e 3.

FIGURA 7

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais dos sujeitos de nível 3 e de nível 2, das Díades F- / NE



A média das frequências das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3 é, também, sensivelmente idêntica (respectivamente 21 e 20,4), não se registando, portanto, maior envolvimento de um dos grupos de sujeitos.

5.6. ANALISE GLOBAL DESTES RESULTADOS

A comparação das intervenções entre os sujeitos de nível 2 e 3, nas díades E, permite-nos assinalar uma preponderância significativa das categorias PROPOR e TENTAR, entre os sujeitos de nível 3, e das categorias ACEITAR E QUESTIONAR, por parte dos sujeitos de nível 2. As outras categorias apresentam valores semelhantes entre os sujeitos dos dois níveis considerados.

Este padrão de resultados, sobretudo pela maior incidência do comportamento QUESTIONAR, entre os sujeitos de nível 2, em relação aos sujeitos de nível 3, pode ser indicador de um envolvimento participativo, por parte destes sujeitos, nomeadamente ligado a uma tentativa de verificação das propostas avançadas pelos sujeitos de nível mais elevado.

Quando isolamos as díades E/F+, e procedemos à comparação das intervenções dos sujeitos de nível 2 e 3 que delas fazem parte, encontramos resultados semelhantes aos acima enunciados.

A comparação das intervenções dos sujeitos de nível 3 e 2, que integram as díades E/F-, não nos aponta diferenças significativas na utilização das categorias comportamentais. O dado mais curioso aparece na indicação de que o comportamento ACEITAR é dos mais frequentes entre os sujeitos de nível 3 (e o REJEITAR é nulo entre estes sujeitos), o que sugere que pode ter havido uma assimilação dos argumentos dos sujeitos de nível 3, por parte dos sujeitos de nível 2.

Os comportamentos onde se verifica mais diferenças entre os sujeitos de nível 3 e 2 das díades NE/F-, são EXPLICAR (a favor dos primeiros), e ACEITAR (a favor dos segundos). Nas

restantes categorias, não são significativamente diferentes. A relativa incidência do comportamento EXPLICAR dos sujeitos de nível 3 em relação aos de nível 2 (a qual não se reflectiu em progresso nestes últimos), dá-nos a entender que, apesar destes fazerem propostas (é o comportamento mais frequente entre os sujeitos de nível 2), estas não são fundamentadas perante os seus parceiros. Por outro lado, os dados em relação à categoria ACEITAR necessitam de uma análise qualitativa fina, no quadro específico de cada interacção, no sentido de precisar a natureza das aceitações.

5.7. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE INTERACÇÃO DIADE A DIADE

Algumas das pistas avançadas na análise dos resultados do ponto anterior carecem de ser fundamentadas através de uma análise qualitativa dos padrões específicos de interação que ocorreram em cada diada.

5.7.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE INTERACÇÃO NAS DIADES E/F+

5.7.1.1. DIADE A (Filipa (N.3) x Pedro (N.2))

Como se pode verificar pela análise do gráfico da figura 8, (página seguinte), os comportamentos com maior frequência no sujeito de nível 3 são PROPOR (52.3%) e REJEITAR (9.5%). No sujeito de nível 2 verificamos maior incidência nos comportamentos PROPOR (33.3%), ACEITAR (26.6%), e QUESTIONAR (20%).

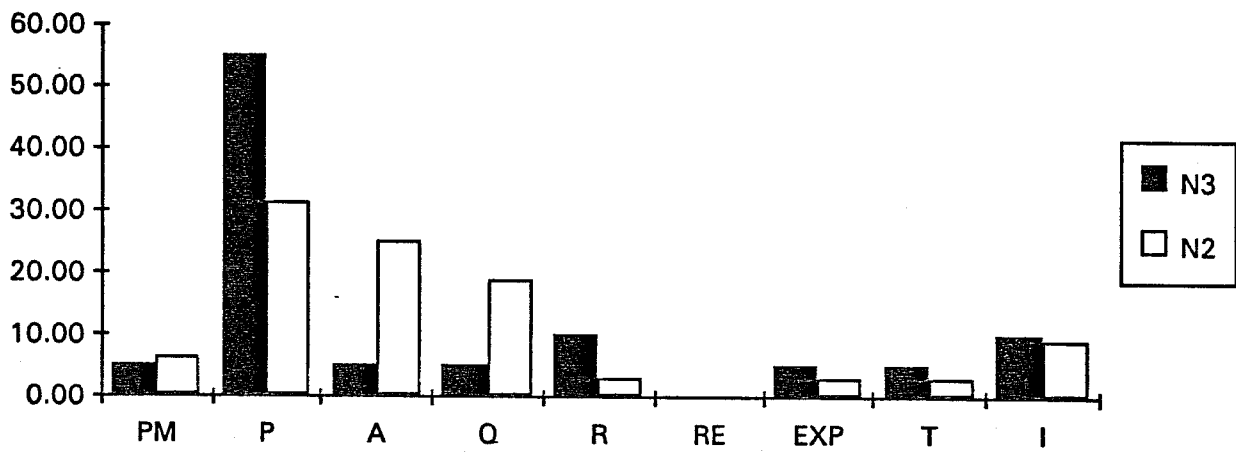
Esta interação inicia-se com escritas independentes por parte dos dois sujeitos. O Pedro questiona a sua parceira no sentido de ela justificar a sua escrita, sem que obtenha qualquer resposta. Deste modo, acaba por se verificar uma aceitação aparentemente relacional por parte do Pedro, que copia a versão da sua companheira.

A escrita da segunda palavra inicia-se com uma tentativa de fonetização (talvez por ter visto a sua colega fazer tentativas semelhantes na escrita da primeira palavra), por parte do Pedro, que conduz à proposta de uma letra que é aceite pela Filipa. A partir daí, a Filipa toma o controle dos acontecimentos, ditando as letras que se seguem. O Pedro faz algumas propostas, sem qualquer preocupação de fonetização, as quais são ignoradas ou rejeitadas pela sua parceira sem qualquer explicação, mas vai escrevendo as letras ditadas por ela, questionando-a em relação à sua grafia. Apenas uma vez vemos no Pedro uma atitude explícita de confirmação e verificação da proposta do seu par ("...e porque é que é um o ? Ela tem razão é um o...bo").

Em relação às duas frases seguintes, este padrão repete-se: a Filipa vai fonetizando os sons e dita as letras correspondentes, e o Pedro copia-as. Este faz apenas uma proposta em relação a uma palavra já escrita.

FIGURA 8

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade A



5.7.1.2. DIADE B (Cátia (N.3) x Pedro Ivo (N.2))

O padrão interactivo desta diade é (figura 9, página seguinte), caracterizado por um predomínio das categorias PROPOR (66.6%), e REJEITAR (14.2%), por parte do sujeito de nível 3, e das categorias ACEITAR (60%), e QUESTIONAR (35%), por parte do sujeito de nível 2.

A dinâmica interactiva desta diade é completamente dominada pela Cátia. Ela vai fonetizando e indicando quais são as letras que compõem as palavras. O Pedro copia-as e vai fazendo algumas questões sobre a sua grafia. Faz muito poucas propostas, as quais são rejeitadas pela sua parceira, e ele não rejeita, por sua vez, qualquer das propostas da Cátia. Nunca se verificou, da sua parte, qualquer iniciativa explícita de confirmação ou verificação em relação às propostas da sua companheira, nem contribui com qualquer letra para os produtos finais escritos.

5.7.1.3. DIADE C (Tiago Amaral (N.3) x Pedro Gonçalo (N.2))

Os comportamentos mais frequentes (figura 10, página 105), no sujeito de nível 3 desta diade, são PROPOR (33.3%), TENTAR (18.5%), REJEITAR (14.2%), e ACEITAR (11.1%). Por parte do sujeito de nível 2, verificam-se os comportamentos mais frequentes de ACEITAR (47.8%), PROPOR (26%); e QUESTIONAR (17.3%).

O resultado final dos produtos escritos é, no caso desta diades, uma consequência das propostas das duas crianças, num genuíno processo de co-construção, ainda que com o predomínio do Tiago. Depois das primeiras propostas iniciadas pelo Tiago, o Pedro começa igualmente a contribuir com propostas sobre as letras a escrever, as quais resultam já de uma análise do fluxo oral da palavra. As questões que faz vão no sentido de um pedido de confirmação em relação às letras que propõe, por parte do seu parceiro.

Este padrão interactivo explica a frequência relativamente elevada do comportamento ACEITAR, que podemos constatar no sujeito de nível 3. Por outro lado, as rejeições que este sujeito faz de algumas propostas do seu par resultam de

FIGURA 9

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade B

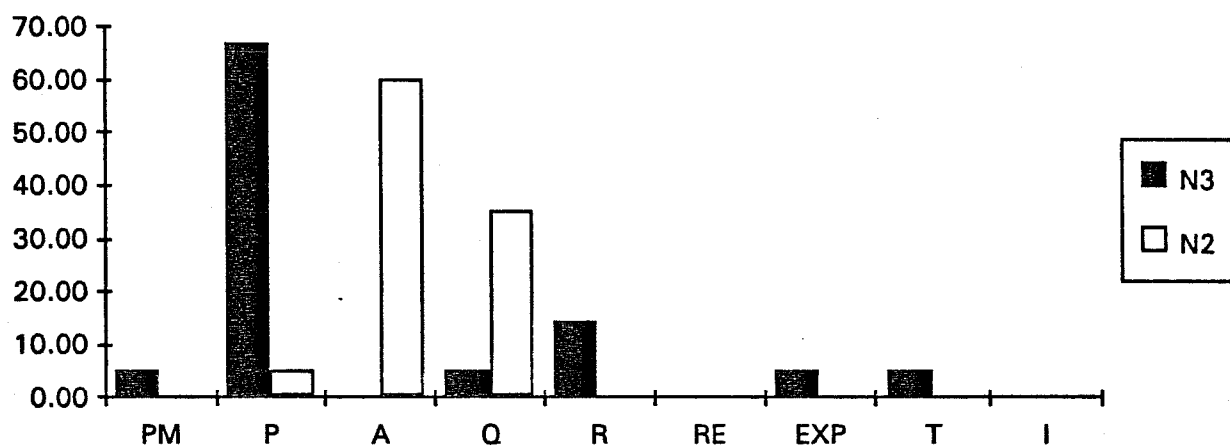
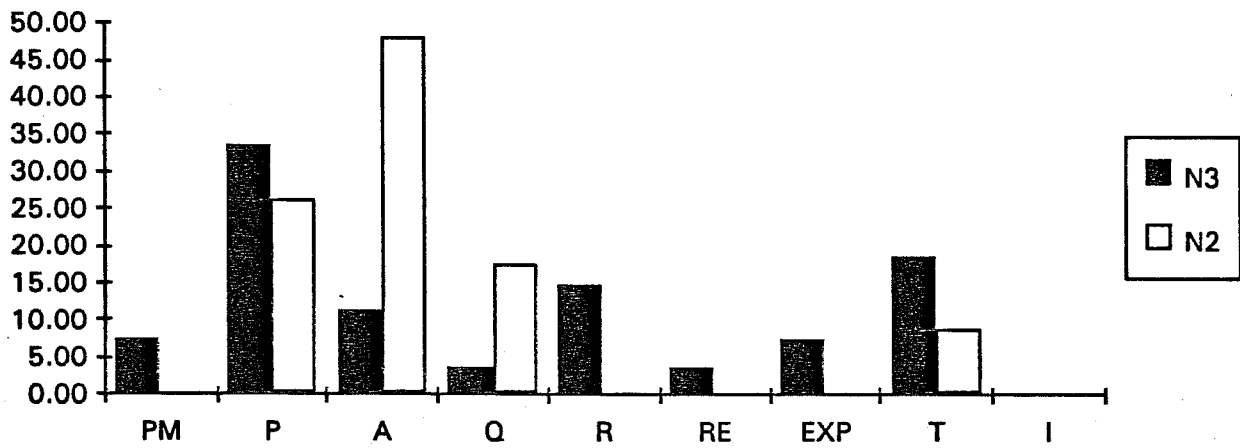


FIGURA 10

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade C



análises linguísticas diferentes do oral, em relação às letras que servem para representar as sílabas.

5.7.1.4. DIADÉ D (Alexandre (N.3) x João Tiago (N.2))

Através da análise do gráfico da figura 11, (página seguinte), podemos constatar que, no sujeito de nível 3, predominam as categorias comportamentais PROPOR (40.4%), ACEITAR (14.8%), e TENTAR (10.6%), enquanto no sujeito de nível 2 verificamos que os comportamentos mais frequentes são ACEITAR (31.5%), PROPOR (28.9%), QUESTIONAR (21%), e REJEITAR (15.7%).

Nesta interacção, a primeira palavra foi escrita com base nas propostas do sujeito de nível 3, em relação às quais o seu par se submeteu sem qualquer tentativa explícita de controle do resultado final. A partir daí, apesar de se manter o domínio em termos de propostas no sujeito de nível 3, constatamos a presença de questões que incidem sobre o controle e confirmação dessas propostas por parte do João, e mesmo de algumas propostas suas com base na fonetização da palavra, algumas das quais foram aceites. As rejeições que este sujeito faz a algumas propostas do Alexandre tem que ver com discordâncias em relação à grafia das letras (curiosamente, o João conhecia mais letras do que o Alexandre), e em relação a alterações efectuadas pelo Alexandre, sobre palavras já escritas. A frequência relativamente elevada da categoria ACEITAR, por parte do sujeito de nível 3, resulta exactamente da aceitação do conhecimento dos grafemas evidenciados pelo João. Por outro lado, as rejeições deste sujeito relacionam-se com análises diferentes sobre o oral, nomeadamente em relação às letras a aplicar para representar as sílabas.

5.7.1.5. DIADÉ E (Catarina (N.3) x Jorge (N.2))

Nesta diáde temos como comportamentos mais frequentes (figura 12, página 108), do sujeito de nível 3, as categorias PROPOR (35.2%), ACEITAR (29.4%), e TENTAR (17.6%). No sujeito de nível 2, os comportamentos mais frequentes são PROPOR (26.3%), QUESTIONAR (15.7%), e ACEITAR

FIGURA 11

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade D

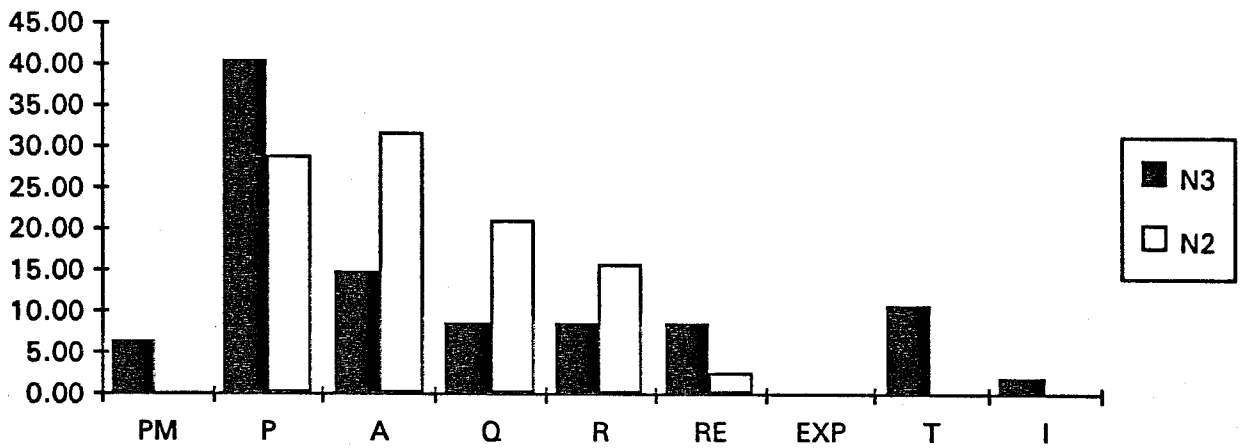
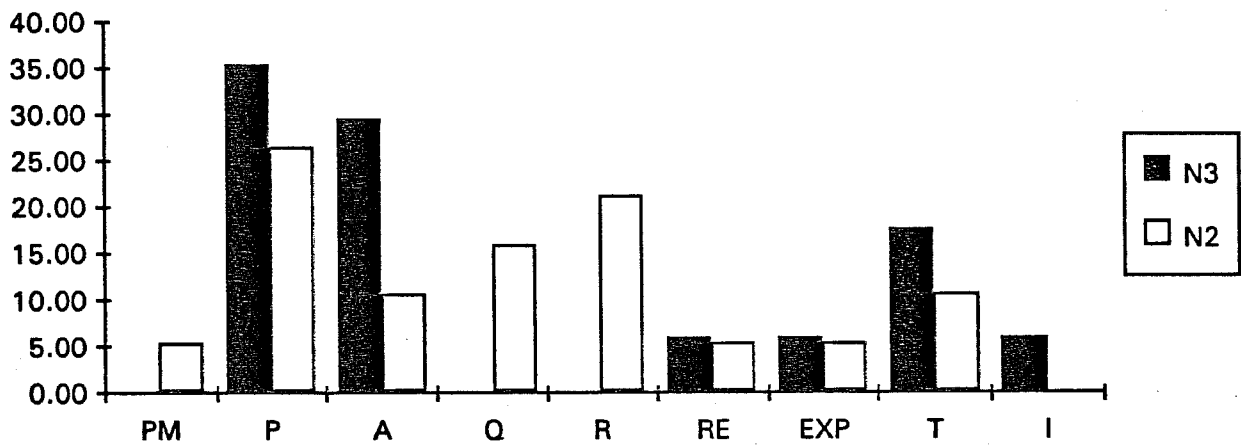


FIGURA 12

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade E



(10.5%).

Curiosamente, nesta diade, a primeira palavra foi escrita de acordo com uma proposta do sujeito de nível 2, em função de critério de quantidade mínima e variação interna dos grafemas, a qual foi aceite passivamente pela Catarina.

Na segunda palavra, a Catarina toma a iniciativa de tentar avaliar quantas letras compõem a palavra, e estabelece-se um conflito em que os dois parceiros contrapõem argumentos baseados num critério mínimo de grafemas e num critério silábico. O Jorge acaba por aceitar os argumentos da sua parceira, e a partir daí, assume novamente o domínio das propostas, mas então com base numa análise linguística do oral.

Há ainda uma situação em que a Catarina discorda da análise efectuada pelo seu parceiro, mas em que, ao revêr o seu próprio trabalho, aceita o ponto de vista dele.

Esta descrição permite compreender a elevada incidência do comportamento ACEITAR, no sujeito de nível 3. As rejeições que o sujeito de nível 2 faz em relação às propostas do seu par, tem que ver, num primeiro momento, com a diferença de critério conceptuais em relação à escrita, e em seguida com divergências em relação ao número de letras necessário à representação escrita das frases. É de salientar que nenhum dos dois sujeitos procura estabelecer uma correspondência entre os sons da palavra e as letras a utilizar.

5.7.1.6. AVALIAÇÃO GLOBAL DAS DINAMICAS INTERACTIVAS ESTABELECIDAS NAS DIADES E/F+

Como foi possível detectar, através das descrições dos pontos anteriores, existem diferenças nos padrões interactivos destas várias diades, em que os sujeitos que as integram possuem elevadas capacidades fonológicas, e nas quais se registou evolução nos sujeitos de nível 2 (Diades E/F+).

O primeiro dado a assinalar é que apenas numa delas (E), se registou uma dinâmica interactiva envolvendo conflito e oposição explícita de respostas entre os pares, com contra-argumentação de pontos de vista.

Outro aspecto fundamental a sublinhar é a existência de duas díades (A e B), onde se registou um padrão interactivo aparentemente relacional (sobretudo na díade B).

Os sujeitos de nível 2 que integravam estas díades contribuíram muito pouco para o produto final escrito (o sujeito da díade A fez duas participações nesse sentido, uma delas relativa a uma palavra já escrita, e o sujeito da díade B não efectuou nenhuma). Por outro lado, quase que não se verificam tentativas explícitas de verificação e controle das propostas do seu parceiro, por parte destes sujeitos (verificamos um ou dois comportamentos neste sentido por parte do sujeito da díade A e nenhum no sujeito da díade B). Os comportamentos de QUESTIONAR têm, nestas díades, o sentido de averiguar como se escreve o fonema indicado pelo sujeito de nível conceptual mais elevado.

Nas outras díades (C, D e E), constatamos uma participação activa dos sujeitos de nível 2. É de notar, nestas díades, a rápida aderência dos sujeitos de nível 2 a critérios silábicos, no decorrer do trabalho. Tanto na díade C como na D, a produção final escrita resulta das proposições dos dois elementos que integram as díades, apesar de existir alguma supremacia, em termos de propostas, dos sujeitos de nível 3. Nestas mesmas díades, as rejeições que aparecem têm sobretudo a ver com sugestões diferentes para as letras que vão representar as sílabas (os sujeitos de nível conceptual mais elevado utilizam já as letras com um valor sonoro estável, o que não acontece com os sujeitos de nível 2).

Há ainda que referir que, nestas díades, a relativa incidência do comportamento QUESTIONAR, entre os sujeitos de nível 2, têm, neste caso, o sentido de tentar verificar as propostas do seu par, ou ainda, de solicitar confirmação para as suas próprias propostas.

Como já referimos, a díade E é a única onde observámos uma oposição de respostas, devido à utilização de critérios conceptuais diferentes, para posteriormente o sujeito de nível 2 aderir ao critério silábico e passar a dominar em termos de propostas.

5.7.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE INTERACÇÃO DAS DIADES E/F-

5.7.2.1. DIADE F (Susana (N.3) x Dulce (n.2))

Nesta diade, o sujeito de nível 3 apresenta como comportamentos mais frequentes (figura 13, página seguinte), PROPDR (33.3%), ACEITAR (33.3%), e TENTAR (22.2%). Por sua vez, no sujeito de nível 2, os comportamentos com maior relevância são PROPDR (50%), e ACEITAR (37.5%).

Nesta diade, verifica-se um maior domínio de propostas no sujeito de nível 2. A interacção inicia-se com escritas independentes em relação à primeira palavra, e, curiosamente, o sujeito de nível 2, ao comparar a sua produção com quatro letras com a do seu parceiro, revê a sua própria produção, e, sem qualquer intervenção do seu par, afirma que só "**pode levar duas**", no que é corroborado pelo outro elemento.

A partir daí, as duas vão fazendo propostas em função do número de letras que cada palavra tem de levar, e, de seguida, uma delas (por vezes uma, outra vezes a outra), escreve a palavra, utilizando grafemas aleatoriamente, e a outra copia.

5.7.2.2. DIADE G (Fábio (N.3) x Igor (N.2))

De acordo com o que é indicado pelo gráfico da figura 14, (página 113), os comportamentos mais frequentes no sujeito de nível 3 são PROPDR (25%), REJEITAR (25%), e REVER (25%), enquanto no sujeito de nível 2 temos uma maior percentagem no comportamento PROPDR (41.1%).

Trata-se de uma diade que registou, em relação às duas primeiras palavras, uma oposição explícita de pontos de vista, baseada em critérios conceptuais diferentes. Este conflito é ultrapassado quando o Fábio lê nas escritas do Igor, procurando demonstrar que nas sua produções não é possível fazer uma correspondência silábica entre o oral e o escrito (por exemplo, em relação à palavra Rui, que o Igor tinha escrito com quatro letras, ele afirma "**olha aqui, Ru/i** (em relação ao seu próprio escrito), **tu fizeste assim Ru/i/i/i**"; ou em relação à palavra boné, que o Igor tinha

FIGURA 13

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade F

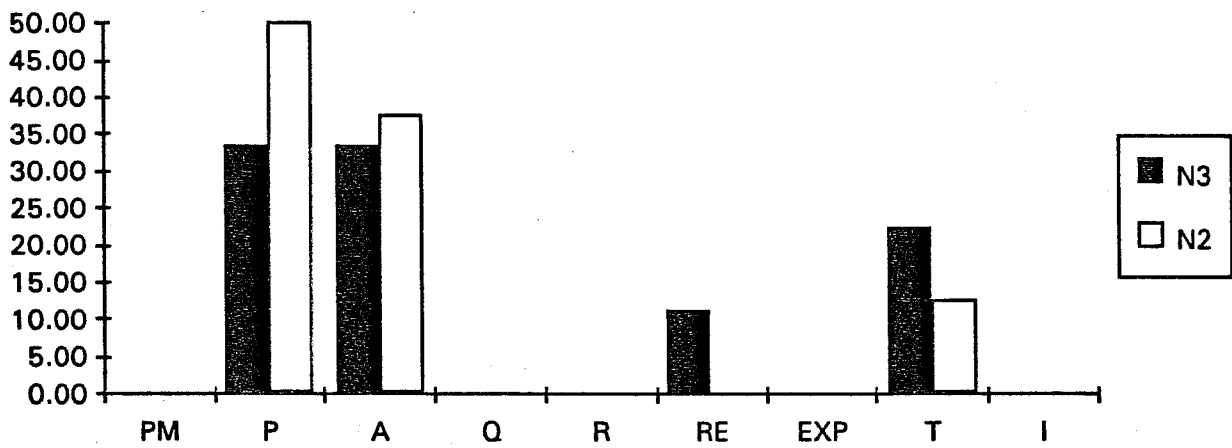
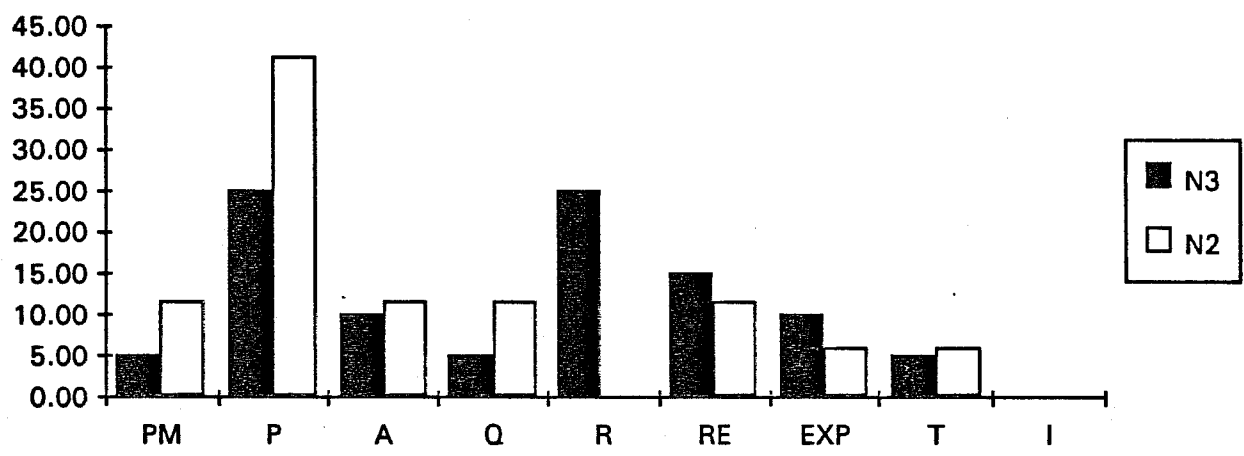


FIGURA 14

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade G



escrito com três letras "tu leste assim Bo/né/né"). Face a estes argumentos, o Igor passa a adoptar um critério de análise linguística da escrita e a fazer também propostas de acordo com esse critério. É ainda de referir, em relação a este par, que o que está em causa é a quantidade de letras, e não as letras que é possível utilizar para representar as sílabas (que pode ser qualquer uma), pelo que, depois de acordado o número de letras a aplicar, um copia pelo outro, para não haver divergências.

5.7.2.3. AValiação GLOBAL DAS DINAMICAS INTERACTIVAS ESTABELECIDAS NAS DIADES E/F-

O primeiro aspecto a salientar nestas díades (que integravam sujeitos com baixas capacidades fonológicas, e onde ocorreu evolução no sujeito de nível 2), é o claro envolvimento e participação dos sujeitos de nível 2 no resultado final das produções escritas. Quer através de uma oposição explícita de respostas, que conseguiu induzir uma destabilização dos procedimentos a seguir quando se escreve, em relação ao sujeito de nível 2 (caso da diade G), quer através de um processo de comparação dos procedimentos utilizados (diade F), podemos constatar adopção de critérios linguísticos por parte dos elementos de nível 2 que integravam as díades, ainda a meio das tarefas propostas. A partir daí, podemos presenciar um processo de co-construção dos restantes escritos, com intervenções equiparadas entre os dois sujeitos.

Estes dados permitem compreender o que foi avançado no ponto 1.9, nomeadamente em termos da hipótese, que a relativamente elevada percentagem de comportamentos de aceitação, por parte dos elementos de nível 3 destas díades, estaria associada a uma genuína assimilação dos seus critérios, por parte dos seus pares de nível 2, no decorrer do próprio processo interactivo.

5.7.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE INTERACÇÃO DAS DIADES NE/F-

5.7.3.1. DIADE H (Tiago Martins (N.3) x Rui Pedro (N.2))

A observação do gráfico da figura 15, (página seguinte), permite-nos verificar que os comportamentos que predominam no sujeito de nível 3 desta diade são PROPOR (33.3%), REJEITAR (20%), e IGNORAR (20%), enquanto aqueles que são mais frequentes no sujeito de nível 2 são PROPOR (37.5%), ACEITAR (25%), e REVER (18.7%).

Esta interacção é caracterizada pelo avançar simultâneo de propostas, por parte de ambos os sujeitos, em relação à quantidade de grafemas a utilizar, de acordo com os respectivos critérios conceptuais (quantidade mínima e variedade de grafemas, e silábico). No entanto, o Tiago rejeita ou ignora sistematicamente as propostas do Rui, e este acaba sempre, em relação a todas as palavras, por aceitar passivamente o ponto de vista do outro. Assim, apenas uma vez, e em relação a uma palavra que já tinha sido escrita, o Rui contribui para o resultado final de um escrito. Por outro lado, as várias revisões que faz ao trabalho do seu par, antes de o copiar, são leituras globais, o que revela que ele não compreendeu o critério utilizado pelo seu companheiro.

5.7.3.2. DIADE I (Ricardo (N.3) x Pedro Manuel (N.2))

O elemento de nível 3 desta diade apresenta como comportamentos mais frequentes (figura 16, página 117), PROPOR (29.6%), e EXPLICAR (14.8%). Pelo lado do sujeito de nível 2, verificam-se, como comportamentos mais frequentes, PROPOR (32%), e ACEITAR (16%).

Esta interacção é caracterizada, em relação à escrita das duas primeiras palavras, por um confronto explícito de posições em relação à quantidade de letras a aplicar, o Ricardo atendendo a um critério silábico e o Pedro insistindo do ponto de vista da quantidade mínima de grafemas. Na primeira palavra, apesar de o Ricardo procurar

FIGURA 15

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade H

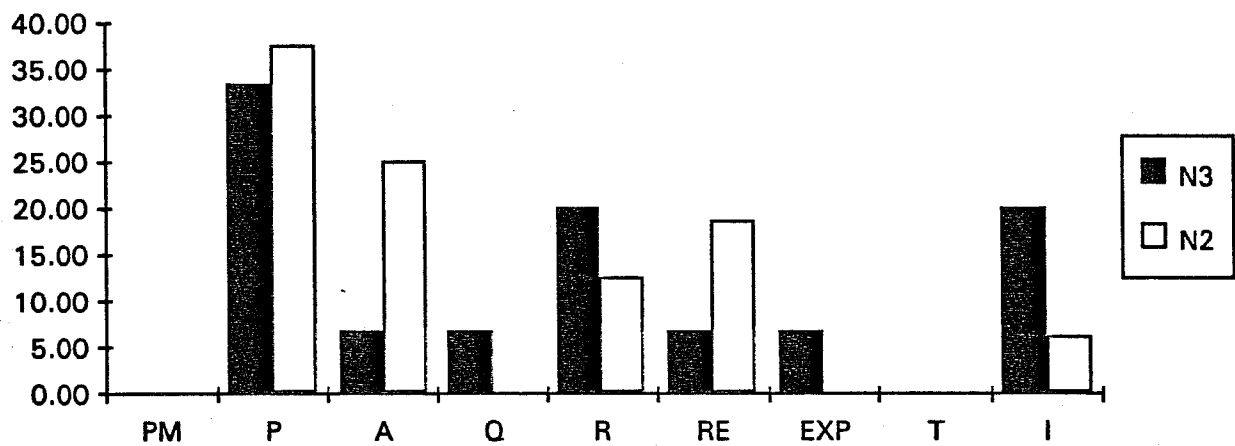
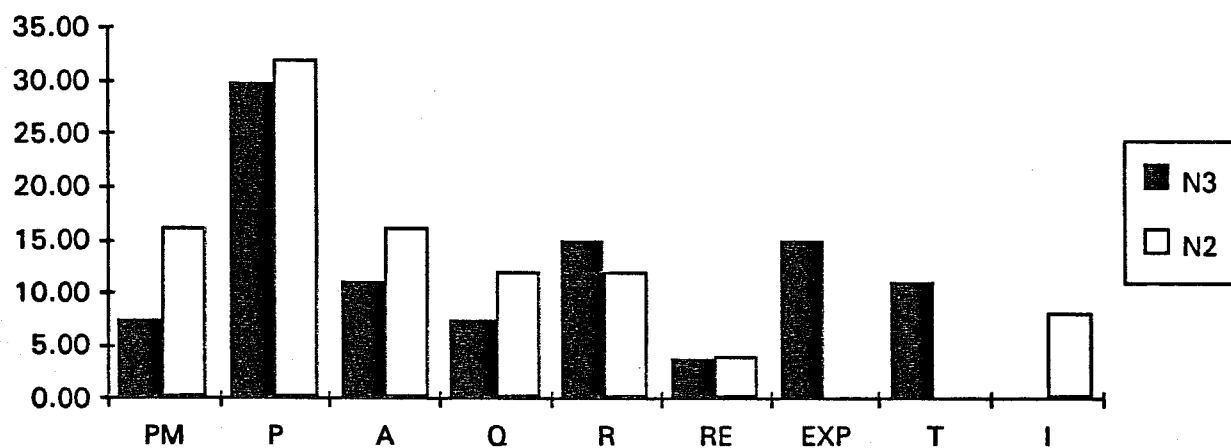


FIGURA 16

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade I



justificar a sua posição através da leitura repetida da sua produção escrita, indicando lentamente uma sílaba para cada letra, chegam a uma solução de compromisso em relação ao número de letras a utilizar (três). Na segunda palavra, e através do recurso à mesma estratégia por parte do Rui, o Pedro acaba por aceitar o ponto de vista do seu parceiro. O comportamento deste sujeito é, em relação às palavras seguintes, de certo modo paradoxal, pois por um lado faz propostas que não atendem em nada a uma regulação linguística, mas por outro lado apresenta comportamentos de verificação do trabalho do seu par, procurando proceder a uma correspondência entre o oral e a escrita, corrigindo mesmo o Ricardo, com base nesta análise. É curioso, ainda, assinalar que as propostas de letras que remetem para uma análise sonora da palavra, partiram do Pedro ("Rui é a letra de rolha, faz o r", "boné, é um o, também dá um o"), as quais foram aceites pelo Ricardo. O procedimento genérico da diáde, em relação à produção final das palavras, constitui, no Pedro, copiar o que o seu par escrevia, depois de terem concordado no número de letras a aplicar.

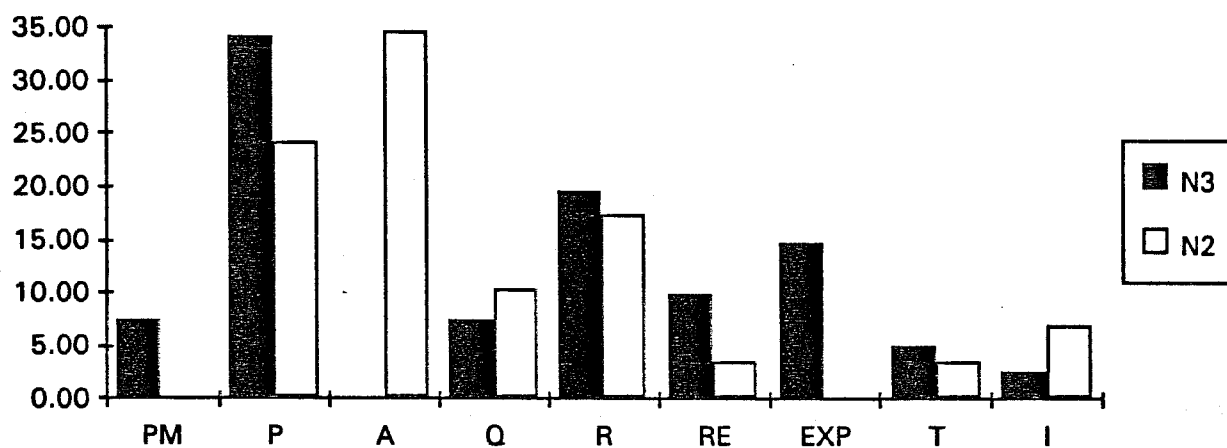
5.7.3.3. DIÁDE J (Pedro Tavares (N.3) x Filipe (N.2))

Os comportamentos dominantes dos sujeitos que integraram esta diáde (figura 17, página seguinte), foram, para o sujeito de nível 3, PROPOR (34,1%), REJEITAR (19,5%), e EXPLICAR (14,6%), e para o sujeito de nível 2, ACEITAR (34,4%), PROPOR (24,1%) e REJEITAR (17,2%).

Na escrita da primeira palavra, constatou-se uma aceitação passiva, por parte do sujeito de nível 2, em relação às propostas avançadas pelo sujeito de nível conceptual mais avançado (existiu alguma polémica, mas devido ao facto do Filipe ter copiado em espelho o que o outro escreveu). Na segunda palavra, registou-se uma oposição explícita de pontos de vista, em relação ao número necessário de letras (conflito entre o critério quantidade mínima de grafemas e critério silábico), tendo o Filipe acrescentado uma letra ao "o" e "e", propostos pelo Pedro. Este conflito, depois de várias explicações, em que o Pedro procedia à indicação uma

FIGURA 17

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade J



letra/uma sílaba, só foi, no entanto, ultrapassado quando este sugeriu ao Filipe que "lesse" o que tinham escrito e lhe fez notar que ele só tinha lido as duas primeiras letras. Na escrita das restantes palavras, observámos um domínio de propostas por parte do Pedro. As propostas do Filipe que não atendiam a uma análise linguística foram rejeitadas, continuando este a copiar passivamente o que outro escrevia. Verificou-se, ainda assim, a ocorrência de um comportamento explícito de confirmação do trabalho do seu par (enquanto copiava: "O Rui põe é um o...bo/né"), e de uma proposta apoiada na fonetização que foi aceite ("cai é um c").

5.7.3.4. DIADE L (David (N.3) x Tiago João (N.2))

A observação do gráfico da figura 18 (página seguinte), permite-nos verificar que a categoria dominante no sujeito de nível 3, é PROPDR (54.5%), enquanto no sujeito de nível 2, os comportamentos que predominam são ACEITAR (45.4%), e QUESTIONAR (27.2%).

A dinâmica interactiva desta diade caracterizou-se por uma submissão relacional quase absoluta, por parte do sujeito de nível 2, limitando-se este a copiar o que o seu par escrevia. Ao longo do trabalho, este sujeito pôs duas ou três dúvidas, relacionadas com o critério quantidade mínima de grafemas ("boné é mais letras, não é?" "fica só duas?"), as quais foram ignoradas pelo seu companheiro de trabalho. As rejeições que o David apresenta são relativas à qualidade da grafia do Tiago, e não relacionadas com propostas concretas que aquela tenha apresentado; este sujeito não participou nunca directamente para a produção final.

5.7.3.5. DIADE M (Susana Isabel (N.3) X Sara (N.2))

Pela análise do gráfico da figura 19 (página 122), podemos avaliar que os comportamentos com maior incidência, no sujeito de nível 3, são PROPDR (45.4%), e ACEITAR (18.1%), enquanto no sujeito de nível 2 constatamos, como

FIGURA 18

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade L

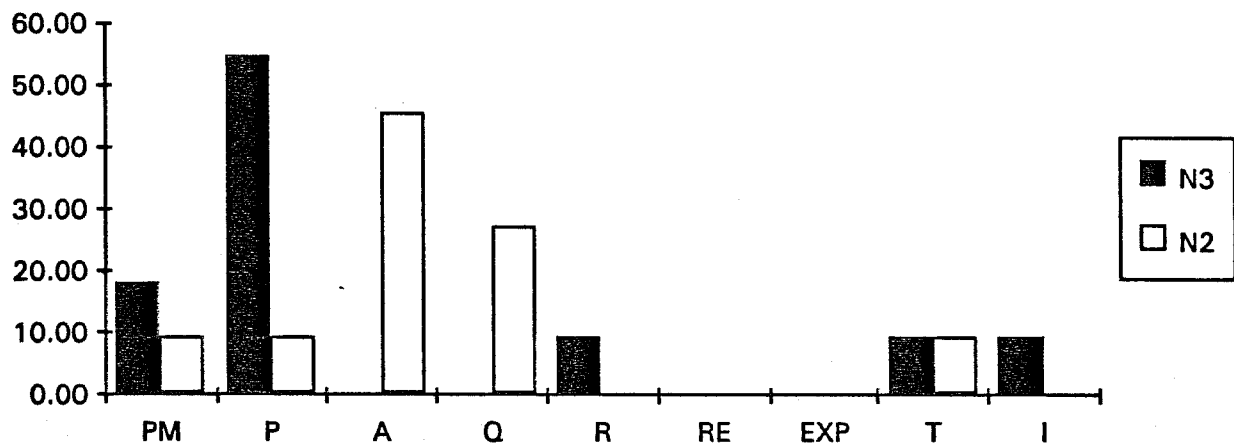
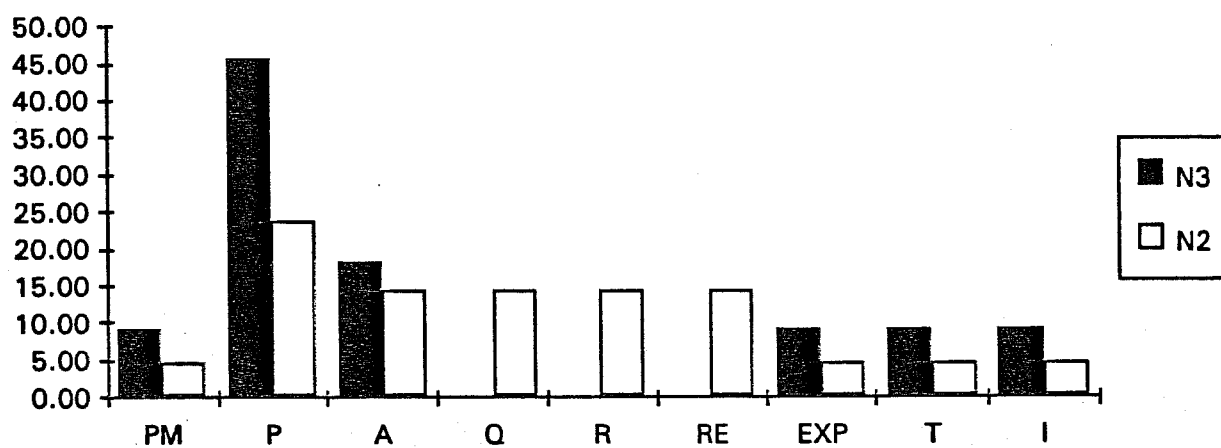


FIGURA 19

Gráfico comparativo das percentagens das categorias comportamentais observadas na Díade M



), registando-se ainda percentual idêntico, e QUESTIONAR (todos

ção à escrita das duas explícito, em relação à diante aos descritos em depois de evidenciar, escrita, a relação sobre a sua produção, seu ponto de vista.

assume o domínio das adas por um controle ro de sílabas e propõe A partir daí, uma delas no decorrer da escrita, ntrole e verificação do

DINAMICAS INTERACTIVAS

S NE/F-

sujeitos com paixas e registou evolução no m, podemos igualmente ractivos diferenciados. registamos uma dinâmica os sujeitos de nível 2 produto final escrito uma proposta que foi ra que já tinha sido nestes sujeitos, uma eu par (mesmo quado a as suas, ainda que não o, o que, aliás, só

constatámos a presença Em todas elas, podemos

ção explícita de respostas entre e fundamentado pela utilização de erentes por parte das crianças. apassados por via de explicações licando claramente a relação uma la indução de procedimentos de nível 2, que confirmassem esta

ição, verificámos que os sujeitos I e I, continuaram a efectuar critérios linguísticos (as quais presentaram, no entanto, alguns ão e confirmação das propostas do com uma regulação linguística o sujeito da díade J, mas várias díade I).

uístico das palavras passou a ser sujeito de nível 2, após a flito.

de se observar um predomínio de escrita final, entre os sujeitos crianças de nível 2 deram algum produto final (duas propostas itização da palavra, no sujeito da sujeito da díade J, e várias fonetização da palavra, no caso

5.8. ANÁLISE GLOBAL DAS DINAMICAS INTERACTIVAS ESTABELECIDAS NOS VARIOS TIPOS DE DIADES

O primeiro dado que surge como pertinente salientar, diz respeito à existência de diades com uma dinâmica sobretudo relacional, entre diades em que se registou evolução, e em diades em que não se observou evolução, entre os sujeitos de nível 2 que as integravam. Por outro lado, deparamo-nos com diades em que há uma oposição explícita de respostas e um envolvimento participativo de ambos os seus membros, em diades onde se verificou evolução conceptual dos sujeitos de nível 2 que delas faziam parte, mas igualmente em diades em que não podemos constatar evolução, no sujeito de nível 2 que as integravam.

A análise qualitativa confirma o primeiro dado quantitativo que avançamos, no qual registámos que não existiam diferenças significativas, em relação à maior parte das categorias comportamentais, entre as diades E e diades NE.

Uma análise mais aprofundada, poderá ajudar a esclarecer estes resultados aparentemente paradoxais.

Assim, podemos constatar que, nas diades onde o sujeito de nível 2 assumiu um papel passivo de aceitação das propostas do seu par, e, no entanto, registou evolução conceptual em relação à escrita, que estes sujeitos:

- a) Possuem competências fonológicas mais desenvolvidas (pertencem às diades definidas como E/F+).
- b) Procuraram, por vezes, já na própria tarefa de pré-teste, proceder a uma correspondência oral/escrito, na leitura que fazem dos seus escritos, o que indicia que a criança começa a defrontar-se com dois critérios, o critério grafo-perceptivo e o critério silábico.

EXEMPLO:

Pedro N.2 - Diade A
Situação: pré-teste.
Palavra: Boi

O Pedro escreve a palavra sem proceder a qualquer correspondência oral/escrito, enquanto escrevia.

Exp.: "O que é que escreveste?"

Pedro: "boi"

Exp.: "Lê o que escreveste"

Pedro: "Bo/iii" - fazendo a correspondência O UIR

bo/ii

Esse conflito é ainda expresso na seguinte resposta:

Exp.(comparando o número de letras utilizado para "boi" e "formiga"): "Porque é que puseste mais letras em boi do que em formiga?"

Pedro: "Porque o nome de "boi" é mais comprido e o nome de "formiga" é mais pequenino".

Pedro Gonçalo N 2 - Diade B

Situação: Pré-teste

Palavra: formiga

O Pedro escreve a palavra sem tentar proceder a qualquer correspondência oral/escrita, no decorrer da própria escrita.

Exp.: "O que é que escreveste aí?"

Pedro: "formiga"

Exp.: "Lê lá"

Pedro: "For/mi/ga" - fazendo a correspondência E I MZ

for mi ga

Por oposição, os sujeitos de nível 2 das diades NE, que adoptaram igualmente uma postura passiva de aceitação das propostas dos seus pares de nível conceitual mais elevado, nunca evidenciaram, na tarefa de escrita no pré-teste, qualquer dúvida em relação aos princípios de quantidade e variedade de grafemas, apresentando, para além disso, competências fonológicas menos elevadas (pertenciam às diades definidas como NE/F-).

Observámos, por outro lado, quer em diades E, quer NE, uma oposição explícita de respostas entre os parceiros, e a existência de comportamentos de verificação e controle dos sujeitos de nível 2, em relação às propostas avançadas pelo

seu par de nível conceptual mais elevado, condições que, em princípio, seriam propícias para a produção de desequilíbrios facilitadores do progresso conceptual.

Em relação a estas díades, há que assinalar o seguinte:

- a) Os sujeitos das díades onde se registou este tipo de dinâmica, mas que não se traduziu em ganhos conceptuais, para os sujeitos de nível 2 que as integravam, dispunham de baixas competências fonológicas.

Registou-se, aparentemente, nestes sujeitos, uma aderência aos critérios silábicos, durante o processo de interacção (evidenciada, sobretudo, pelos comportamentos de confirmação e verificação que emitiram no seu decorrer), mas, em paralelo, continuaram, na maior parte dos casos, a efectuar propostas não controladas por critérios linguísticos.

É ainda de assinalar que todos os sujeitos de nível 2 que integravam estas díades, nunca evidenciaram, na tarefa de escrita do pré-teste, quaisquer dúvidas em relação às suas estratégias de escrita.

- b) Em três das díades onde se observou este tipo de padrão interactivo, envolvendo progresso conceptual nos sujeitos de nível 2, estes dispunham de competências fonológicas mais elevadas.

É de notar que, nestes sujeitos, se verificou uma adesão muito rápida aos critérios silábicos, começando a efectuar, logo desde muito cedo, no processo interactivo, propostas reguladas por um critério linguístico.

No entanto, estes sujeitos também não demonstraram dúvidas em relação ao critério conceptual utilizado no decorrer do pré-teste.

- c) Nas outras duas díades em que houve um claro envolvimento de ambos os pares, e se registou progressos no sujeito de nível 2, estes

apresentavam, igualmente, um resultados mais baixo nas tarefas fonológicos.

É de assinalar que ambos os sujeitos de nível 2 que compunham estas díades, efectuaram tentativas de ajustamento entre o que escreveram e a respectiva leitura, no decorrer da tarefa de escrita no pré-teste.

EXEMPLO:

Dulce N.2 - Díade F

Palavra: pato

A Dulce escreve a palavra sem proceder a qualquer correspondência oral/escrita.

Exp.: "O que é que escreveste?"

Dulce: "Pato"

Exp.: "Então lê para mim"

Dulce: "Pa/to, são só duas" - e faz a correspondência C U O R
pa to

No entanto, não apaga as restantes letras, e na palavra seguinte ("pata"), escreve-a com duas letras ("C L"), procedendo a uma regulação linguística, para na palavra seguinte ("patinho"), retomar um critério grafo-perceptivo ("ULUOR"), lendo esta palavra de modo global.

Igor N.2 - Díade B

Palavra: formiga

O Igor escreve a palavra sem atender a uma regulação linguística.

Exp.: "O que é que escreveste?"

Igor: "Formiga"

Exp: "Lê lá para mim"

Igor: "For/mi/ga" - fazendo a correspondência D I RO
for mi ga.

VI - DISCUSSÃO GLOBAL DOS RESULTADOS RELATIVAMENTE AS HIPÓTESES COLOCADAS

6.1. QUANTO A RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL CONCEPTUAL DOS SUJEITOS E A CAPACIDADE DE IDENTIFICAÇÃO DOS SEGMENTOS FONOLÓGICOS.

Da nossa hipótese geral constava que, conforme o nível conceptual dos sujeitos, as capacidades de identificação dos segmentos fonológicos seriam diferenciadas. Esta hipótese foi confirmada pelos resultados obtidos. Com efeito, podemos verificar que as crianças de nível 3, obtiveram resultados superiores, nas várias provas de natureza fonológicas, nomeadamente detecção de rimas, sílabas e fonemas comuns em duas palavras (a seleccionar num conjunto de três), o que confirma a nossa hipótese operacional (H1), cujas previsões vão exactamente neste sentido.

Como já foi referido, estes resultados parecem ir de encontro às propostas do modelo de Bryant e Bradley, o qual sugere que a consciência das rimas e aliteraões pode conduzir ao desenvolvimento da consciência dos fonemas. Assim, nas crianças de nível 3, observámos que a sua maior facilidade em detectar rimas e sílabas parece estar relacionada com um melhor desempenho analítico ao nível de detecção de fonemas. No entanto, é de salvaguardar que as próprias características das tarefas não requeriam uma representação consciente dos fonemas que integravam as palavras (no sentido de uma consciência segmental, tal como é definida por Morais e Alegria, 1987), mas tão só capacidades de análise segmental (op. cit.). Neste sentido, podemos apenas afirmar que, para estes sujeitos, uma melhor capacidade 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 quadro, parece-nos fundamental a existência de investigações que procurem explicitar se foram estas competências de análise fonológica que facilitaram a estas crianças a compreensão de que o sistema de escrita remete

para um código de representação da 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 levado a criança a desenvolver competências de análise do fluxo oral mais elaboradas (até porque nas tentativas de correspondência letra/sílaba, os grafemas passam a funcionar como uma base física de representação dos vários sons constituintes da palavra).

6.2. QUANTO A RELAÇÃO ENTRE AS CAPACIDADES DE IDENTIFICAÇÃO DE SEGMENTOS FONOLÓGICOS E CONSEQUÊNCIAS NO PROGRESSO CONCEPTUAL DECORRENTES DE UMA INTERACÇÃO SOBRE UMA TAREFA DE ESCRITA.

A nossa hipótese geral, que previa que as capacidades de identificação de segmentos fonológicos vão ter um papel determinante nas possibilidades de progresso conceptual, suscitado por uma situação de interacção sobre uma tarefa de escrita, foi confirmada. De facto, a proporção de sujeitos de nível 2 que modificou as suas estratégias de escrita no pós-teste integravam, na sua maioria, as díades tipo I (em que os sujeitos dispunham de competências fonológicas mais elevadas), o que confirma as previsões enunciadas na correspondente hipótese operacional (H2), as quais vão nesse sentido.

6.3. QUANTO AS CARACTERÍSTICAS E CONSEQUÊNCIAS DAS DINAMICAS INTERACTIVAS

Os padrões interactivos observados nas díades tipo I e tipo II, e os respectivos efeitos em termos da existência ou não de progresso conceptual nos sujeitos de nível 2 que as integraram, merece uma cuidadosa reflexão e análise.

Assim, nas díades tipo I, em que todos os sujeitos de nível 2 que delas faziam parte, passaram a utilizar estratégias de escrita de nível conceptual mais evoluído, detectámos dinâmicas interactivas em que:

* o sujeito de nível 2 pouco participou na produção final, assumindo uma atitude sobretudo passiva em relação às propostas do seu parceiro, registando-se poucos ou nenhuns comportamentos manifestos de verificação ou controle das mesmas.

* o sujeito de nível 2 contribuiu activamente para a produção final, e onde as suas aceitações aparecem associadas a comportamentos de controle e verificação das propostas do seu par.

A evolução conceptual dos primeiros sujeitos é, aparentemente, contraditória com os dados experimentais que apontam que uma dinâmica sobretudo relacional durante a interacção, faz com que esta seja raramente benéfica.

O progresso conceptual destes sujeitos talvez seja passível de explicação, se atendermos aos seguintes dados:

- a) Estes sujeitos apresentaram dúvidas sobre os critérios grafo-perceptivos, na prova de escrita do pré-teste, procurando, na leitura de uma ou outra palavra, proceder a uma correspondência oral/escrito.
- b) Estes sujeitos revelaram possuir, nas provas fonológicas do pré-teste, algumas capacidades de análise do fluxo oral, as quais lhes permitiram identificar semelhanças entre as palavras nas várias unidades fonológicas consideradas.

Estes dados poderão talvez explicar que para estas crianças fosse suficiente a observação dos procedimentos do sujeito de nível conceptual mais avançado, nomeadamente na segmentação que estes foram fazendo das palavras, para decidir quais as letras a escrever.

De acordo com Winnykamen (cit por Gilly, 1988), "existem diferentes formas de imitação e a reprodução por imitação de um modelo implica frequentemente processos muito activos de recolha de informação e de reconstrução, os quais têm um papel a jogar entre o conjunto de outros mecanismos interactivos em certas aprendizagens cognitivas".

é possível que as competências evidenciadas por estas crianças, nas alíneas a) e b), tivessem permitido que a observação das estratégias de escrita do seu par de nível conceptual mais avançado, resultasse num efeito de perturbação dos seus próprios critérios conceptuais, com consequências em termos de reconstrução cognitiva dos mesmos.

Em relação aos segundos sujeitos, as dinâmicas interactivas em que participaram, registaram um envolvimento participativo de ambos os parceiros (sem que se tenha verificado uma oposição explícita de respostas, o que só aconteceu uma vez numa das díades). Geralmente, observou-se que o sujeito de nível 3 tomou a iniciativa em termos de propostas, e que a partir do momento em que o sujeito de nível 2 se viu confrontado com uma estratégia de escrita que remetia para o oral, passou, também ele, a efectuar propostas e a verificar as propostas do seu companheiro, em função de uma regulação linguística. É bastante evidente, nestas díades, que o efeito benéfico da interacção esteve associado às funções de destabilização dos procedimentos de escrita e funções de controle que cada um dos parceiros exerceu em relação às propostas do outro.

De facto, como nos afirma Gilly, "quer exista ou não conflito sócio-cognitivo, o efeito benéfico das interacções parece estar associado a duas grandes funções das intervenções do outro: a destabilização e o controle. (...) destabilização sobre os procedimentos e/ou certos aspectos das representações em jogo na resolução da tarefa. A função de controle (...), facilita a "marcha" cognitiva do parceiro pela ajuda que está implicada no controle do desenrolar do procedimento sobre a tarefa" (1989b).

Um dado importante a reter, em relação aos sujeitos de nível 2 que compunham estas díades, é o de que nenhum deles manifestou qualquer dúvida em relação ao critério grafo-perceptivo utilizado nas escritas do pré-teste.

Nas díades designadas como de tipo II, apenas registámos evolução conceptual nos sujeitos de nível 2, em duas díades.

No padrão interactivo, nessas díades, registou-se igualmente uma participação muito activa do sujeito de nível 2 que as integravam, e quase podemos afirmar que, a partir de determinado momento, se observou um predomínio de propostas reguladas por um critério linguístico, por parte destes sujeitos, tendo os sujeitos de nível 3 assumido uma atitude de controle e verificação das propostas dos seus pares (o que é confirmado pela elevada frequência dos comportamentos de aceitação entre estes sujeitos). Numa das díades, a modificação de estratégias de escrita esteve associada a um conflito explícito, envolvendo uma oposição clara sobre os procedimentos de resolução, que conduziu o sujeito de nível 2 à compreensão de que a escrita representa o oral. Na outra díade, o sujeito de nível 2, ao comparar um seu primeiro desempenho com a da sua parceira, muda espontaneamente para um critério silábico.

É de sublinhar que ambos os elementos de nível 2 destas díades procuraram estabelecer correspondências oral/escrito, na leitura que efectuaram das suas produções na tarefa de escrita do pré-teste. O sujeito da segunda díade referida, escreveu mesmo uma das palavras segundo um critério silábico, o que indica que estaria numa fase de transição e de conflito entre o critério grafo-perceptivo e silábico, ainda que com predomínio do primeiro.

Nas díades onde não se observou modificação das estratégias de escrita no pós-teste, entre os sujeitos de nível 2 que as integravam, observámos igualmente dinâmicas interactivas de natureza distinta. Assim, encontrámos díades em que:

- * os sujeitos de nível 2 praticamente não contribuíram para o resultado escrito final, assumindo uma atitude de aceitação claramente relacional das propostas do seu parceiro.
- * os sujeitos de nível 2 participaram no produto final escrito, entraram em confronto conceptual com os seus pares para posteriormente avançarem com propostas ou, pelo menos, comportamentos de verificação e controle em relação às propostas do

seu parceiro.

A ausência de benefícios conceptuais, decorrentes da interacção, parece linear no caso do primeiro tipo de dinâmica, ou seja, observámos uma dinâmica onde se regista um predomínio absoluto do sujeito de nível conceptual mais avançado, com uma submissão passiva do sujeito de nível 2, em relação às propostas do seu par, e onde o acordo entre os parceiros é de carácter relacional. Neste contexto interactivo, vários autores (Gilly e outros, 1988; Mata, 1991), já evidenciaram que raramente do processo interactivo decorrem progressos cognitivos para os elementos que compõem a díade. Assim, como refere Gilly:

"Os dados observados confirmam que as resoluções assentes sobre um modo puramente relacional (em que as modalidades em que se apresentam podem ser diversas), são efectivamente pouco eficazes" (1988).

No entanto, em relação ao segundo tipo de dinâmicas descritas, e analisando-as do ponto de vista das condições consideradas necessárias para que uma dinâmica interactiva se revele produtiva para os elementos que a integram, essas condições parecem ter sido preenchidas. De facto, registámos, nestas díades, uma oposição explícita de respostas entre os pares, o que geralmente constitui uma via privilegiada para produzir o desequilíbrio necessário ao progresso, e alguns comportamentos de controle já regulados por critérios linguísticos, por parte dos sujeitos de nível 2, em relação às propostas dos seus pares. Apesar deste estilo interactivo, não se registou alteração das estratégias de escrita nestes sujeitos no pós-teste.

É ainda de referir que, nestas díades, nós encontramos uma significativa utilização da categoria "EXPLICAR", por parte dos sujeitos de nível 3, quando comparado à frequência de utilização desta mesma categoria em relação às outras díades, o que em princípio deveria ajudar a clarificar o critério de que a escrita decorre de uma análise do oral.

Convém, igualmente, explicitar que as crianças de nível 2 que compunham estas díades, ao contrário dos seus pares de nível 2, que integravam também as díades tipo II e que, num

quadro interactivo semelhante, registaram evolução, nunca assumiram qualquer dúvida em relação à utilização de critérios grafo-perceptivos, no decorrer da prova de escrita no pré-teste.

Parece, pois, plausível afirmar que os poucos recursos, em termos de operações analíticas sobre o discurso oral, demonstrados por estas crianças nas provas fonológicas do pré-teste, a par com o facto de elas de nunca se terem colocado problemas de correspondência entre a sua produção escrita e os segmentos orais da palavra (pelo menos, ao nível da leitura posterior à escrita), não permitiu que elas tenham construído e aplicassem um sistema de representação da escrita regulado do ponto de vista linguístico, apesar de aparentemente terem compreendido a análise do oral, efectuada pelo seu par no decurso da interacção.

É interessante comparar, por exemplo, o comportamento destes sujeitos, em termos de propostas, com o comportamento dos seus pares de nível 2 das díades tipo I (onde os elementos que as integravam possuíam competências fonológicas superiores), que participaram em dinâmicas interactivas igualmente activas, e que, igualmente, nunca revelaram dúvidas em relação aos critérios grafo-perceptivos na prova de escrita do pré-teste. Estes últimos, no decorrer da interacção, começaram a efectuar propostas com base num controle linguístico, o que raramente aconteceu entre os elementos de nível 2 das díades tipo II que acabamos de analisar, apesar de estes, em alguns casos, irem verificar se as propostas do seu par de nível 3 correspondem ao critério linguístico avançado por ele. Estes dados poderão funcionar como uma evidência suplementar, para demonstrar que, de facto, a disponibilidade de algumas competências analíticas será importante para que a criança autónomamente, após a situação de interacção, continue a recorrer a uma regulação linguística, nas suas produções escritas.

Assim, para sintetisar, deparámo-nos com:

- a) díades em que os sujeitos apresentavam competências fonológicas elevadas, e em que o elemento de nível 2 evidenciou dúvidas em relação ao critério

- grafo-perceptivo na prova de escrita do pré-teste, e onde, apesar da natureza sobretudo relacional da dinâmica estabelecida, o sujeito de nível 2 registou progresso conceptual (díades A e B).
- b) díades em que os sujeitos apresentavam competências fonológicas elevadas, em que o elemento de nível 2 não evidenciou dúvidas em relação ao critério grafo-perceptivo, na prova de escrita do pré-teste, e onde se estabeleceu uma dinâmica interactiva de colaboração, tendo os sujeitos de nível 2 registado progresso conceptual (díades C, D e E).
- c) díades em que os sujeitos apresentavam baixas competências fonológicas, em que o elemento de nível 2 evidenciou dúvidas em relação ao critério grafo-perceptivo, na prova de escrita do pré-teste, e onde se estabeleceu uma dinâmica interactiva, de carácter sobretudo colaborante, tendo os sujeitos de nível 2 registado evolução conceptual (díades F e G).
- d) díades em que os sujeitos apresentavam baixas competências fonológicas, em que o elemento de nível 2 não evidenciou dúvidas em relação ao critério grafo-perceptivo, na prova de escrita no pré-teste, e onde se estabeleceu uma dinâmica interactiva de natureza sobretudo relacional, não se tendo registado progresso conceptual no sujeito de nível 2 (díades H e L).
- e) díades em que os sujeitos apresentavam baixas competências fonológicas, em que o elemento de nível 2 não evidenciou dúvidas em relação ao critério grafo-perceptivo, na prova de escrita do pré-teste, e onde, apesar das dinâmicas interactivas estabelecidas terem um carácter predominantemente colaborativo, não se registou evolução conceptual nos sujeitos de nível 2 (díades I, J e M).

Estes dados deverão ser analisados atendendo a várias perspectivas teóricas em paralelo.

Gilly (1988a), refere que existe "pouco valor explicativo da eficácia eventual de uma co-elaboração pela sua forma independentemente da tarefa em causa e da natureza cognitiva das trocas". Os resultados agora apresentados parecem atribuir-lhe razão. De facto, o valor benéfico de uma interacção centrada numa tarefa de escrita, não pode ser pensada 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 com o mesmo autor propõe, as condições de apresentação da tarefa (e as particularidades da própria tarefa), o tipo de funcionamento cognitivo individual, e o funcionamento sócio-cognitivo da diade, 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 dos níveis conceptuais considerados), e no que respeita ao funcionamento cognitivo individual em relação à escrita, parece importante atendermos a factores como o facto de a criança já ter tentado ou não ajustar as suas produções escritas às sílabas do oral, ou ainda o 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 das possíveis estilos formais da dinâmica.

O factor competências fonológicas, parece fundamental para explicar as diferentes consequências das dinâmicas interactivas nas díades referidas nas alíneas b) e e). 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 que já percebeu que a escrita remete para a oralidade (sobretudo

tratando-se de crianças que ainda não experienciaram dúvidas em relação aos critérios grafo-perceptivos).

Quando o funcionamento cognitivo da criança contempla estes dois factores (dúvidas em relação ao critério grafo-perceptivo e disponibilidade de algumas competências fonológicas), como se verifica nas crianças de nível 2 das díades referidas na alínea a), parece bastar uma acção de modelagem, em relação aos procedimentos de escrita silábica, para que a criança registre progresso conceptual.

M. Parisi (1988, cit por Mata, 1991), refere que a produtividade de uma interacção social depende, num nível muito importante, do grau de consolidação das estratégias cognitivas envolvidas. No caso particular da escrita, e em relação às crianças de nível 2, o nível de consolidação e de reflexão sobre o sistema de escrita, será necessariamente diferente entre as crianças que tentaram proceder, durante a leitura, a uma correspondência entre a sua escrita e as sílabas do oral, em relação àquelas que nunca tomaram qualquer iniciativa deste tipo.

Talvez este facto explique a diferença de resultados decorrentes das dinâmicas interactivas das díades referenciadas nas alíneas c) e e).

VII - CONCLUSões

O objectivo geral deste trabalho consistiu em avaliar a influência do factor competências fonológicas (termo que é utilizado aqui relativamente a tarefas que requerem sensibilidade aos sons do discurso oral, ou algumas competências analíticas ao nível de detecção de sílabas e fonemas), nas possibilidades de progresso individual, num contexto de interacções sociais relativas à resolução de uma tarefa de escrita.

De facto, a maior parte dos progressos, relativamente às concepções sobre a escrita surgiram, neste quadro, em crianças que apresentavam competências fonológicas mais elevadas.

O impacto desta competência é fundamentada pelo facto de termos registado evolução em crianças de nível 2, com níveis fonológicos elevados, que participaram em dinâmicas interactivas com um carácter essencialmente relacional, e ainda pelo facto de não se ter assinalado progressos em algumas crianças de nível 2 com baixas competências fonológicas, apesar de terem participado em dinâmicas interactivas participativas, em que houve mesmo uma oposição explícita de respostas.

A partir destes resultados, parece plausível concluir que o efeito benéfico decorrente da colaboração de duas crianças de níveis conceptuais diferentes, numa tarefa de escrita, não pode ser interpretado apenas em função do envolvimento activo de ambos os pares. De facto, a oportunidade de confrontos de pontos de vista que ocorre em díades em que os sujeitos são globalmente participativos, não parece ser, só por si, condição suficiente para a ocorrência de progressos conceptuais, no sujeito de nível menos evoluído. É igualmente necessário atender a factores do funcionamento individual, que se revelam importantes numa tarefa de escrita, nomeadamente algumas competências analíticas de natureza fonológica e/ou dúvidas em relação ao critério conceptual dominante (neste caso, o critério grafo-perceptivo, dúvidas essas provavelmente decorrentes de tentativas de interpretação do significado das partes de um escrito, em relação à totalidade a que pertencem). O funcionamento cognitivo do indivíduo em relação aos dois aspectos acima enunciados, parecem ter um efeito mediador nas consequências decorrentes de uma interacção centrada

sobre uma tarefa de escrita, no quadro do vários características formais possíveis das trocas entre os pares. Para interpretar a acção que as competências fonológicas parecem ter para que uma interacção tenha consequências benéficas, pode ser interessante pensar neste efeito em termos de analogia com o que acontece no processo de aprendizagem da leitura. De facto, já foi amplamente demonstrado que um conhecimento fonológico mínimo e não analítico, é facilitador da aprendizagem da leitura (Perfetti, 1989). Estes resultados apontam para uma acção semelhante em relação às possibilidades de evolução conceptual, relativa à escrita através de um processo de interacção. De facto, para que uma criança construa, através de um processo de interacção participado por ambos os pares, uma representação da escrita que remete para a oralidade, e a aplique posteriormente com autonomia (e, se nunca se colocou a si próprias questões relacionadas com o significado das partes dos escritos que executa), parece ser necessário que ela tenha disponível um mínimo de sensibilidade em relação aos sons constituintes das palavras.

No plano teórico do estudo das interacções sociais, e tal como já foi referido, de acordo com uma ideia avançada por Gilly (1988), faz pouco sentido pensarmos nas características formais de uma dinâmica interactiva que se pretende benéfica, independentemente do tipo e exigências da tarefa em causa e do funcionamento cognitivo individual em relação a essas exigências. Os resultados apresentados parecem corroborar este ponto de vista, em relação às consequências decorrentes de um processo interactivo centrado sobre uma tarefa de escrita.

No quadro deste trabalho, faz sentido voltar a sublinhar a polémica teórica sobre como se processa a interacção entre os conhecimentos metafonológicos e a compreensão da escrita. Essa polémica tem sido situada exclusivamente ao nível da aprendizagem da leitura, não existindo referências nem investigações sobre essa interacção, relativamente ao

percurso conceptual que a criança faz (prévio à entrada para a escola). De facto, não existem estudos sobre a relação entre o desenvolvimento de competências fonológicas (competências essas que podem envolver operações analíticas mais ou menos elaboradas), e a construção das várias hipóteses conceptuais que a criança vai elaborando sobre a escrita (as quais podem estar mais ou menos afastadas do princípio alfabético). A realização de investigações abordando essa relação poderá, provavelmente, ajudar a resolver este problema teórico.

No âmbito destas problemáticas, mas com um carácter meramente exploratório, os nossos dados apontaram para uma clara supremacia das crianças de nível 3, em operações que envolvem a comparação de sons (rimas), e a detecção de sílabas e fonemas iniciais.

Neste contexto, torna-se pertinente esclarecer se estas competências terão sido facilitadoras da construção da hipótese silábica ou se, pelo contrário, serão uma consequência dos problemas cognitivos que a criança resolveu, ao conseguir relacionar a oralidade com a escrita.

As conclusões retiradas deste trabalho necessitam de ser aprofundadas com trabalhos posteriores, até pelo reduzido número de sujeitos que foram objecto de análise. O esclarecimento dos mecanismos que conduzem a progressos conceptuais sobre a escrita, no quadro de um processo interactivo, poderá ser alargado com o confronto de crianças com níveis conceptuais diferentes dos apresentados neste estudo, e com a diversificação de tarefas fonológicas apresentadas, as quais poderão envolver níveis de explicitação e de análise dos sons constituintes das palavras mais elaborados.

BIBLIOGRAFIA

ALEBRIA, J. & MORAIS, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), L'apprenti lecteur (pp.173-196). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

AZUÍAS, M. & PIERRON, R. (1966). L'évolution de l'écriture et de la motricité graphique. Bulletin de Psychologie, 247, XIX, 8-12, pp. 517-524.

BLAYE, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir e Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 41-53). Cousset: DelVal.

BLAYE, A. (1989a). Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. In N. Bédnarz & C. Garnier, Constructions des savoirs: Obstacles et conflits (pp.163-195). Montreal: Agence d'Arc inc.

BLAYE, A. (1989b). Nature e effets des oppositions dans des situations de corésolution de problèmes entre pairs. In N. Bédnarz & C. Garnier, Constructions des savoirs: Obstacles et conflits, (pp.206-214). Montreal: Agence d'Arc inc.

BRADLEY, L. (1990). Rhyming connections in learning to read and spell. In P. Fumfrey & C. Elliott, Children's difficulties in reading, spelling and writing, (pp. 83-100). Bristol, The Palmer Press.

BRYANT, P. & BOSWAMI, (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. Cahiers de Psychologie Cognitive, V (7), 3, 439-443.

BRYANT, P & BRADLEY, L. (1988). Nursery Rhymes, phonological skills and reading. J. Child Language, 16, 407-425.

BRYANT, P. (1990a). Phonological development and reading. In P. Pumphrey & C. Elliott, Children's difficulties in reading, spelling and writing, (pp. 63-82). Bristol, The Falmer Press.

BRYANT, P., BRADLEY & MACLEAN, L. (1990b). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. Developmental Psychology, V (26), 3, 429-438.

BYRNE, B. (1987). Is the interactive view premature? Cahiers de Psychologie Cognitive, V (7), 5, 444-450.

BYRNE, B. (1989). Etude expérimental de la découverte des principes alphabétiques par l'enfant. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.), L'apprenti lecteur (pp.129-144). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

BYRNE, B. & BARNESLEY, R. (1990). Acquiring the alphabetic principle: a case for teaching recognition of phoneme identity. Journal of Educational Psychology, V (82), 4, 805-812.

CAMPBELL, R. (1987). An even more interactive view. Cahiers de Psychologie Cognitive, V (7), 5, 451-455.

CARRAHER, T. (1987). Theoretical and empirical approaches to causality: The case of segmental analyses and literacy. Cahiers de Psychologie Cognitive, V (7), 5, 456-461.

CARY, L. & MORAIS, J. (1979). A aprendizagem da leitura e a consciência da estrutura fonética da fala. Revista Portuguesa de Psicologia, Números 14/15/16.

CARUBATI & MUGNY (1985). La théorie du conflit socio-cognitif. In G. Mugny (Ed.), Psychologie sociale du développement cognitif (pp.37-70). Berne: Peter Lang.

CARUBATI, F. (1988). Interactions, déstabilisations, conflits. In A. N. Ferrat-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir et Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 73-100). Dousset: DelVal.

CHAVEAUX, G. (1991). Acte de Tlacture et decodage. CRESAS-INRP.

CONTENT, A. & MORRIS, J. & ALEGRIA, J. (1982). Accelerating the development of phonetic segmentation in kindergartners. Cahiers de Psychologie Cognitive, Vol (2): 259-267.

DALZON, C. (1988). Conflit cognitif et construction de la notion Droite/Gauche. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir e Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 55-72). Crousset: 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 (pp.93-106). Berne: Peter Lang.

DOISE & MUGNY (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: Interéditions.

DOWNING, J & FITALXOW, J. (1984). Lire ec raisonner: Education et Culture. Toulouse: Editions Privat.

DOWNING, J. & LEONG, K. (1982). Psychology of reading. Macmillan Publishing Co Inc, New York. Collier Macmillan Publishers, London.

DOWNING, J. (1987). A influência da escola na aprendizagem da leitura. In E. Ferreiro & M. Palácio, Os processos de leitura e escrita (pp. 182-194). Porto Alegre: Artes Médicas.

EHRI, L. (1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds). L'apprenti lecteur (pp.103-126). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

EXLER, N. & BLACHAN, M. (1985). Apprentissage social: Perspectives récentes. In G. Mugny (Ed.). Psychologie sociale du développement cognitif (pp.71-92). Berne: Peter Lang.

FERREIRO, E. (1988a). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In Ferreiro & Palácio, n. — Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas (pp.102-123). Porto Alegre, Artes Médicas.

FERREIRO, E. & TEZEROSKY, A. (1986). Psicoquênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.

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

FOX, B. & ROOTH, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: revisited. Journal of Educational Psychology, Vol. 76, 6, 1059-1064.

GILLY, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir e Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 19-28). Cousset: DelVal.

GILLY, M. (1989a). Social psychology of cognitive constructions: European perspectives. E.A.R.L.I. Madrid.

GILLY, M. (1989b). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In N. Bednarz & C. Garnier, Constructions des savoirs: Obstacles et conflits (pp.162-182). Montreal: Agence d'Arc inc.

GILLY, M. , FRAISSE, J. & ROUX, P. (1988). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans. In A. N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Eds.), Interagir e Connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp. 73-92). Cousset: DelVal.

GOMBERT, J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris, PUF.

- LIBERMAN, I. & SHANKWEILER (1989). Phonologie e apprentissage de la lecture: une introduction. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) . L'apprenti lecteur (pp.23-42). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- LUNDEBERG, I. (1987). Are letters necessary for the development of phonemic awareness? Cahiers de Psychologie Cognitive. V (7), 5, 472-475.
- MANN, V. (1987). Phonological awareness and alphabetic literacy. Cahiers de Psychologie Cognitive. V (7), 5, 476-481.
- MANN, V. (1989). Les habiletés phonologiques: prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) . L'apprenti lecteur (221-239). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- MARTINS, M.A. & MENDES, A.D. (1986a). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. Análise Psicológica. V (1): 25-43.
- MARTINS, M.A., & MENDES, A.D. (1986b). Leitura da imagem e leitura da escrita. Análise Psicológica. V (1): 45-65.
- MARTINS, M.A., & MENDES, A.D. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. Análise Psicológica. V (4): 499-508.
- MARTINS, M.A. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. Análise Psicológica. V (1): 19-23.
- MATA, L. (1991). L'étude des rôles constructeurs des interactions sociales en tâches de lecture et écriture. Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- MORAIS, J. & ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. Cahiers de Psychologie Cognitive. V (7), 5, 415-436.

- MORAIS, J. & ALEGRIA, J. & CONTENT, A. (1987). Segmental awareness: Respectable, useful, and almost always necessary. Cahiers de Psychologie Cognitive, V (7), 3, 330-352.
- PERFETTI, C. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) L'apprenti lecteur (pp. 61-84). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- PONTECORVO, C. & ZUCCHERAGLIO, 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 interacção social no desenvolvimento do conhecimento infantil sobre a escrita. Monografia de fim de Curso, ISPA.
- READ, C. (1987). Another interactive view. Cahiers de Psychologie Cognitive. V (7), 3, 500-515.
- STANDVICH, K. (1987). Perspectives on segmental analyses and alphabetic literacy. Cahiers de Psychologie Cognitive. V (7), 5, 514-519.
- STANDVICH, K. (1989). L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) L'apprenti lecteur (pp. 43-60). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- TEBEROSKY, A. (1987). Construção de escritas através da interacção grupal. In E. Ferreira & M. Palácio, Os processos de leitura e escrita (pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas.
- TEBEROSKY, A. (1988). La dictée et la rédaction entre enfants du même âge. European Journal of Psychology of education, Vol. 3, 4, 399-414.
- TORNEUS, M. (1964). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? Journal of Educational Psychology. Vol. 76, 6, 1346-1358.

TREIMAN, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. Caniers de Psychologie Cognitive. V (7), 3, 527-524.

TREIMAN, R. (1989). Le role des unites intrasyllabiques dans la apprentissage de la lecture. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) . L'apprenti lecteur (pp. 241-259). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.

TUNMER, W. (1989). Conscience phonologique et acquisition de la langue écrite. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds) . L'apprenti lecteur (pp. 196-219). Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé.

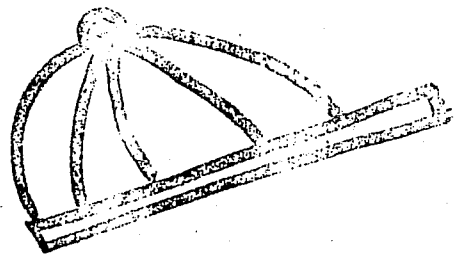
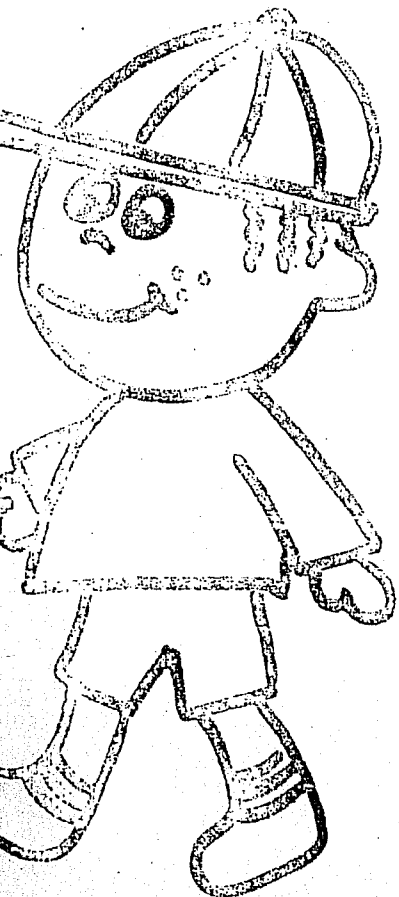
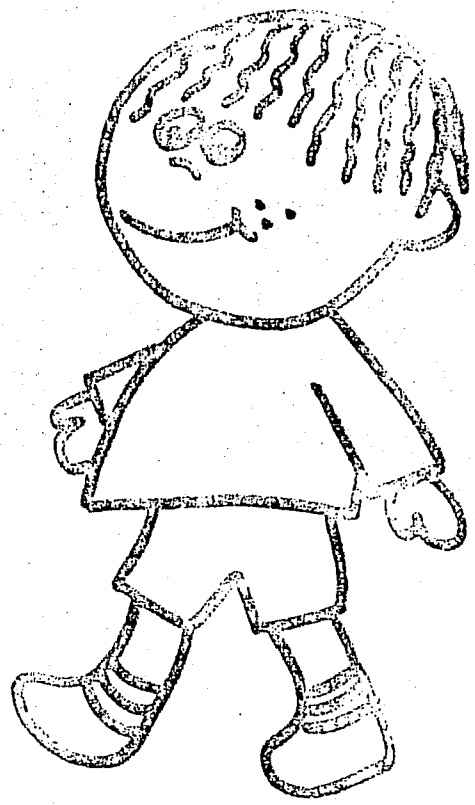
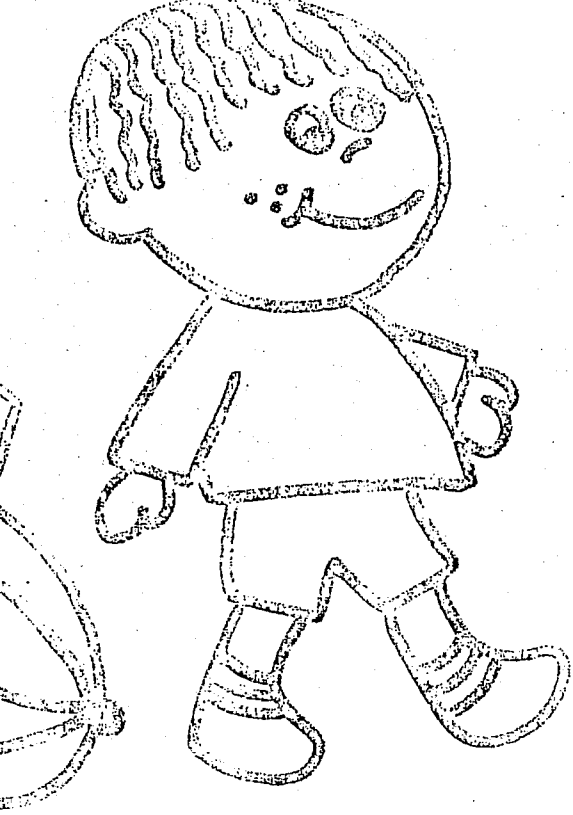
VYGOTSKY, L.S. (1989). A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora, Ltda., S. Paulo.

ANEXO - I

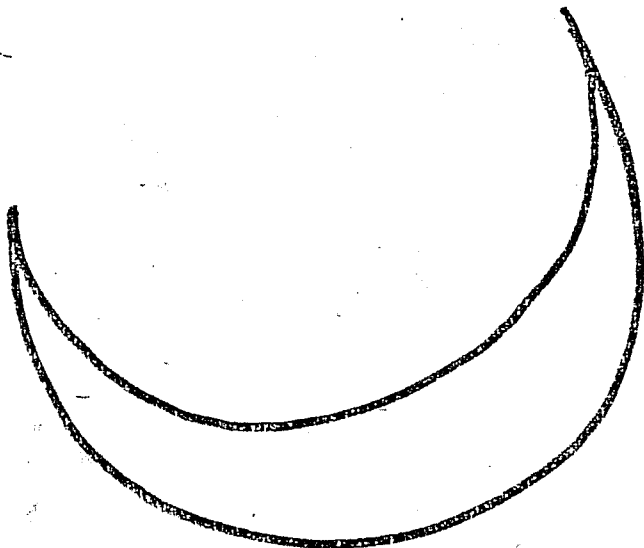
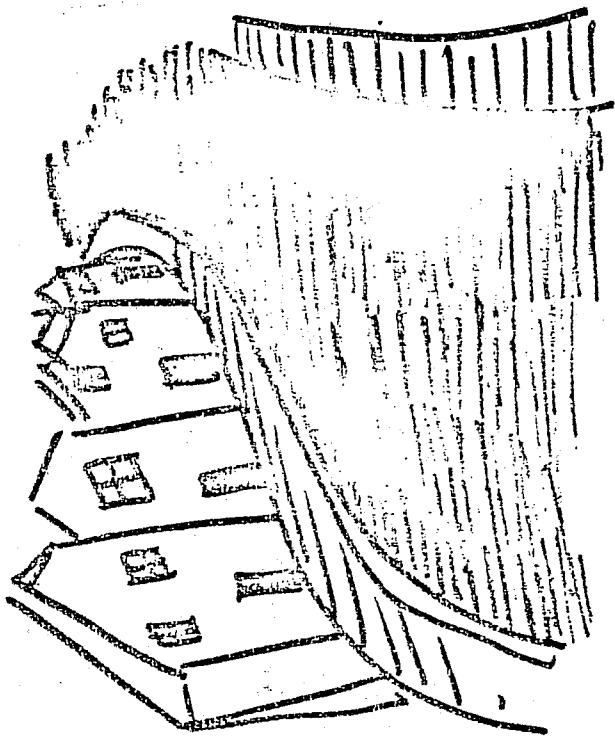
ESCOLA: _____ NOME: _____ SITUAÇÃO: _____
DATA: _____ INÍCIO: _____ FIM: _____ DURAÇÃO: _____

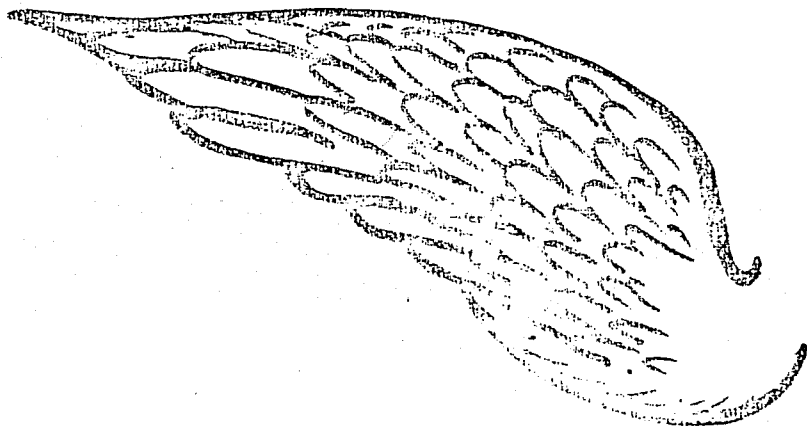
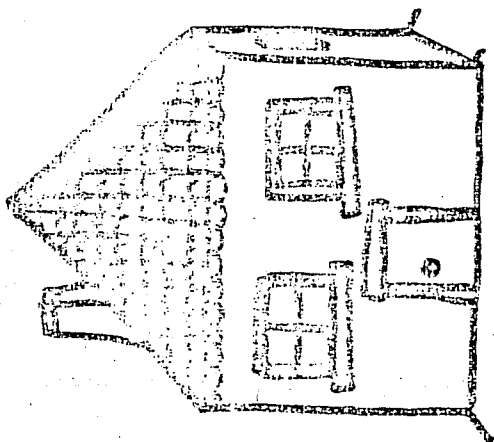
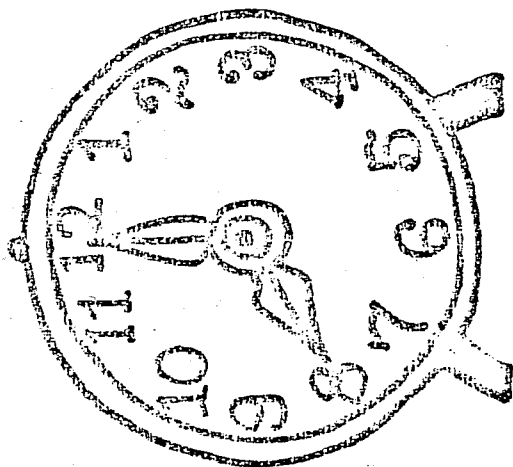
NOME	PRODUÇÕES VERBAIS	PRODUÇÕES ESCRITAS	OBSERVAÇÕES

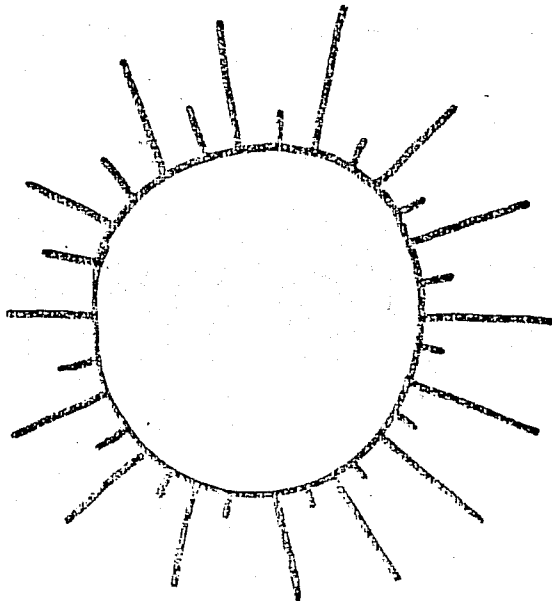
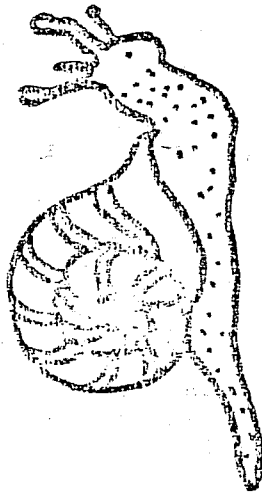
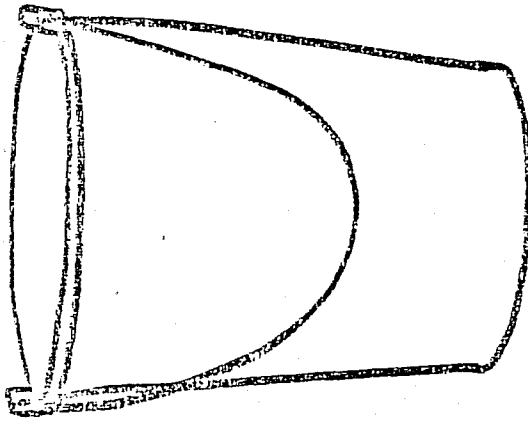
ANEXO - II

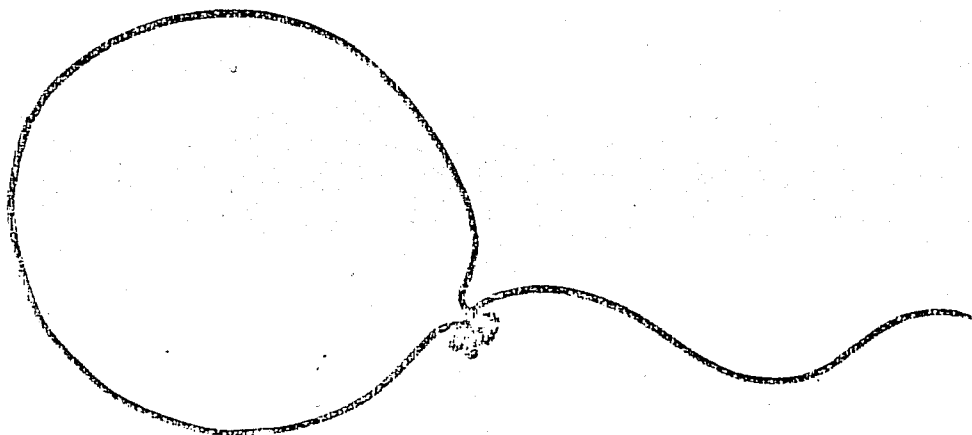
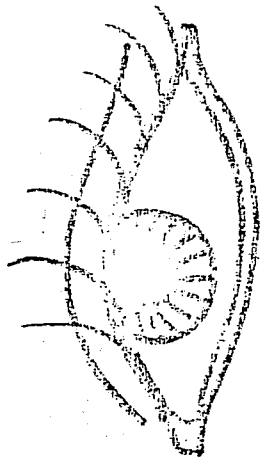
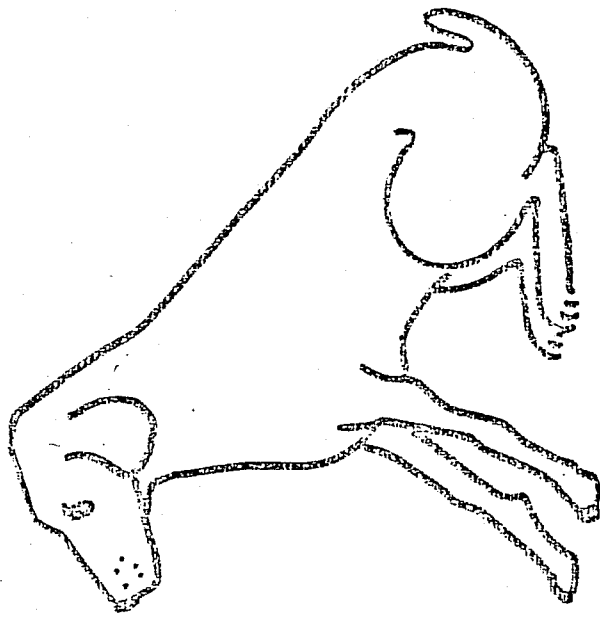


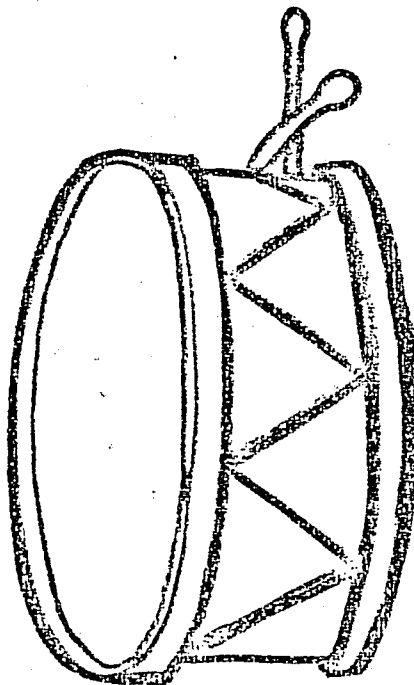
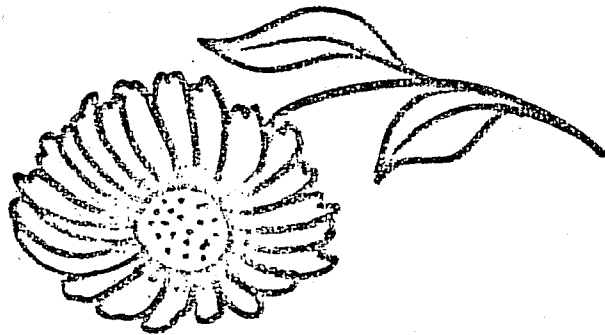
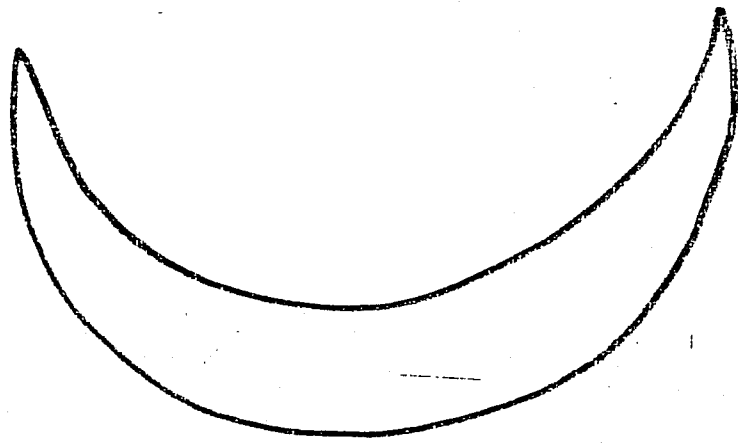
ANEXO - III

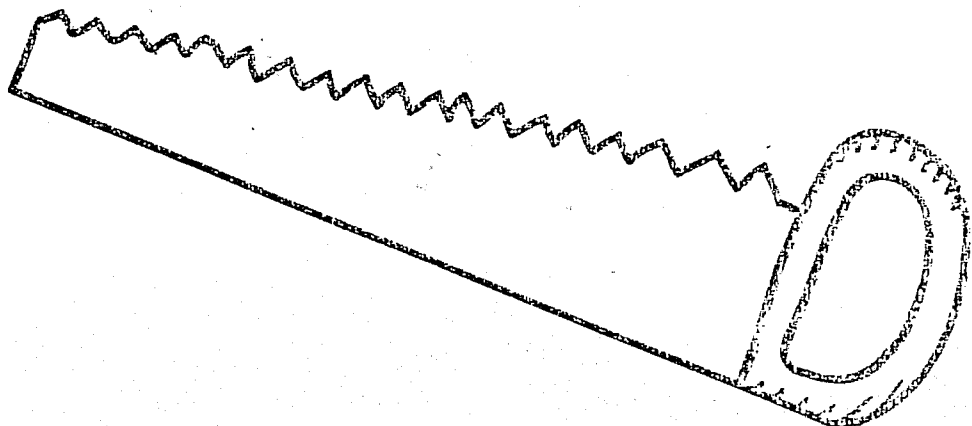
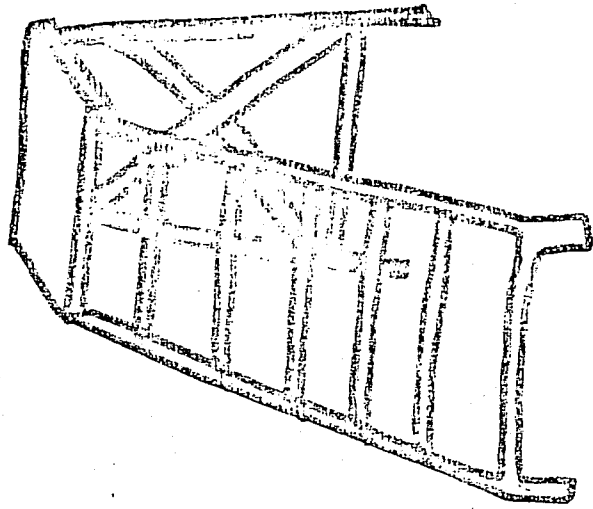


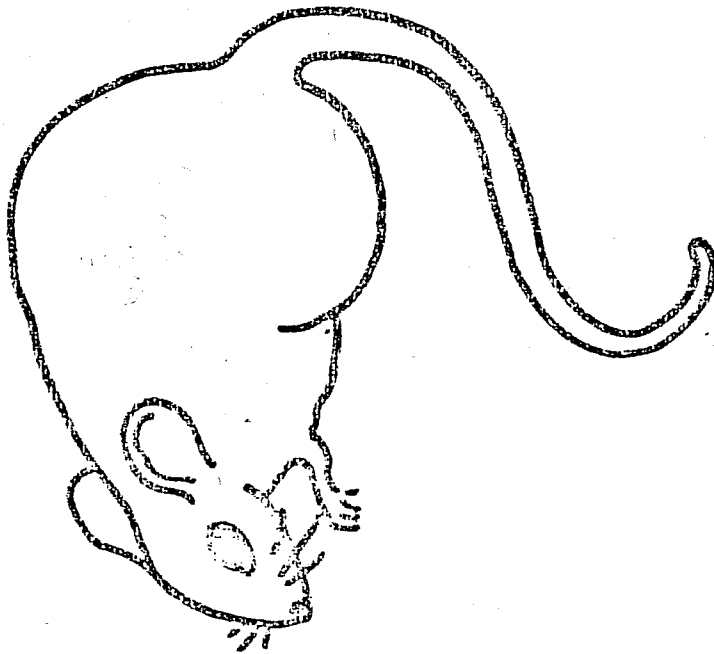
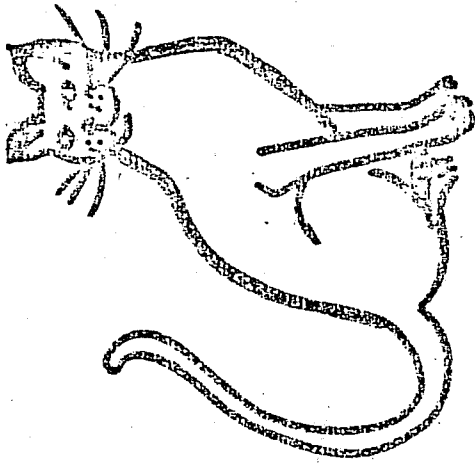
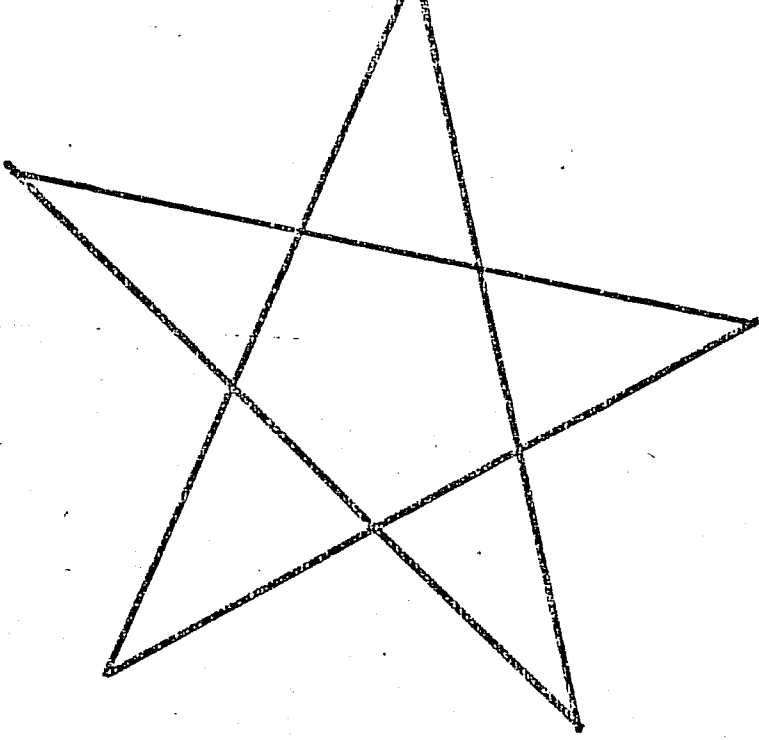


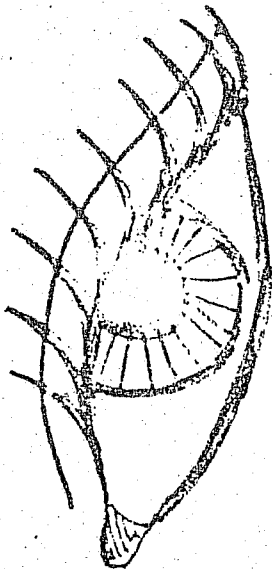
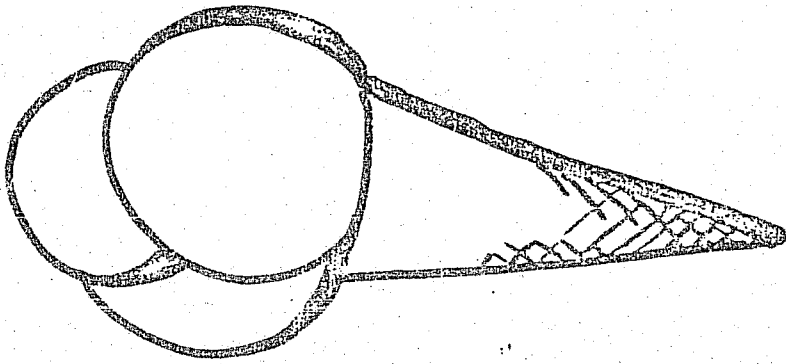
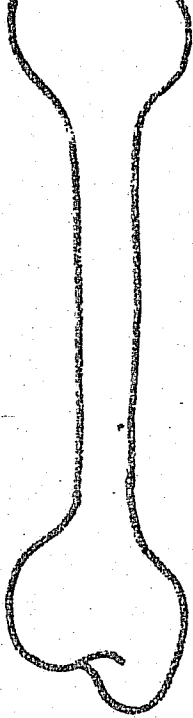


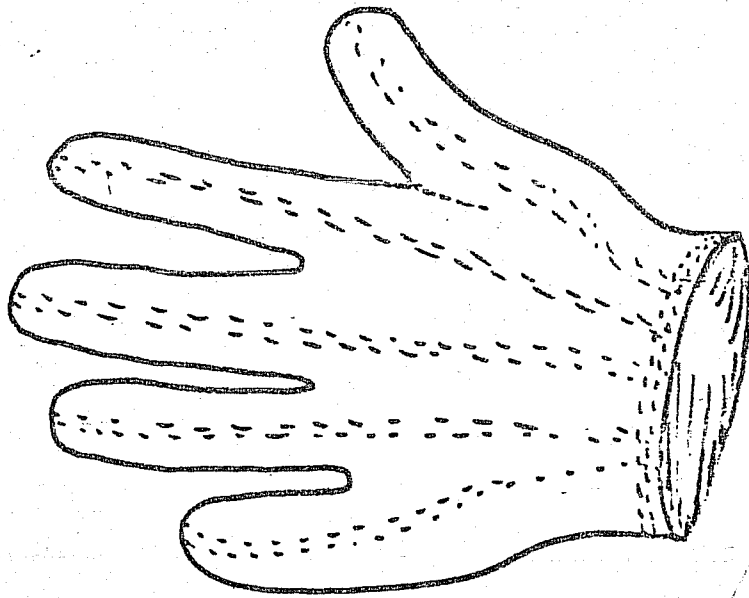
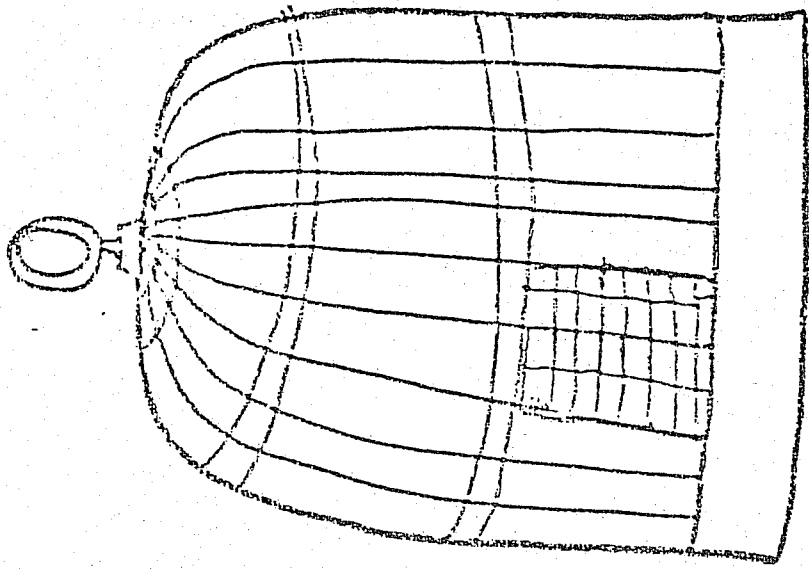


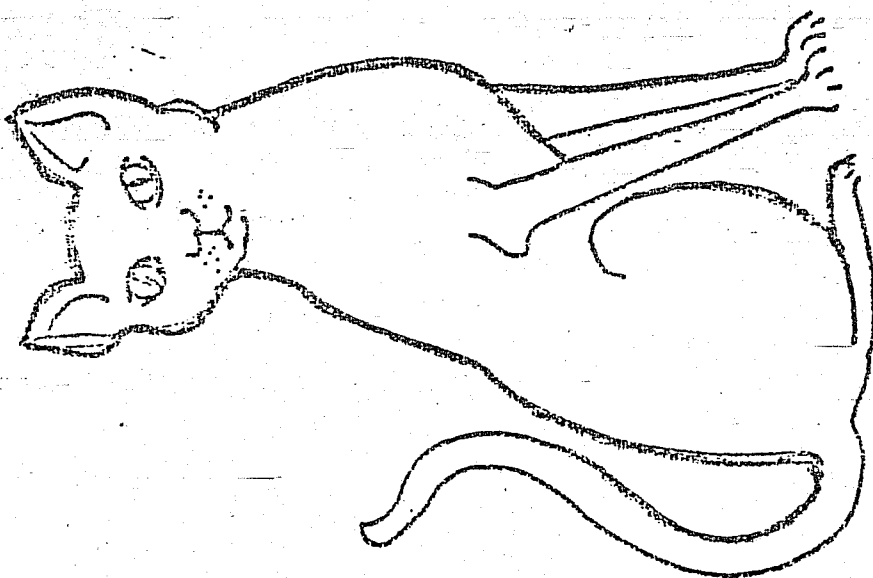
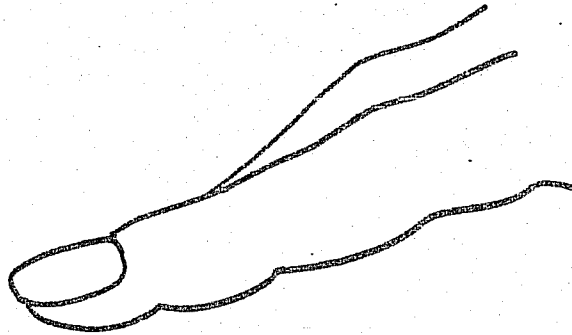
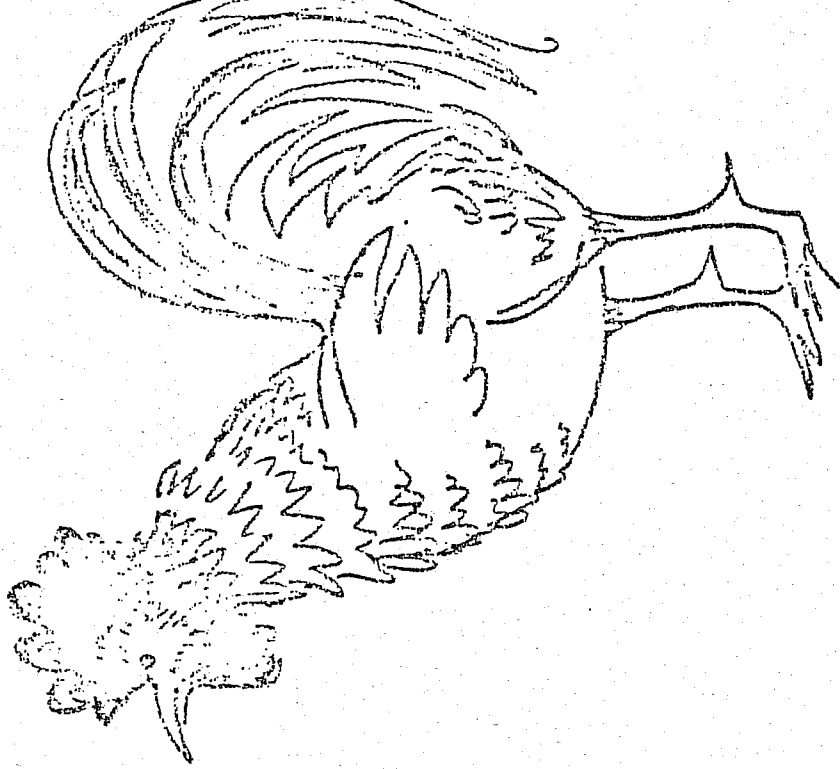


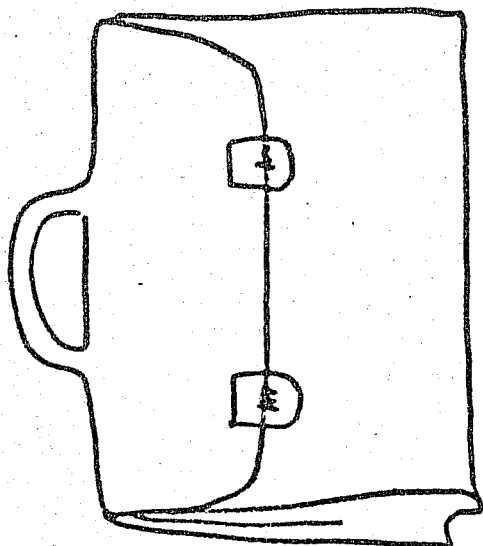
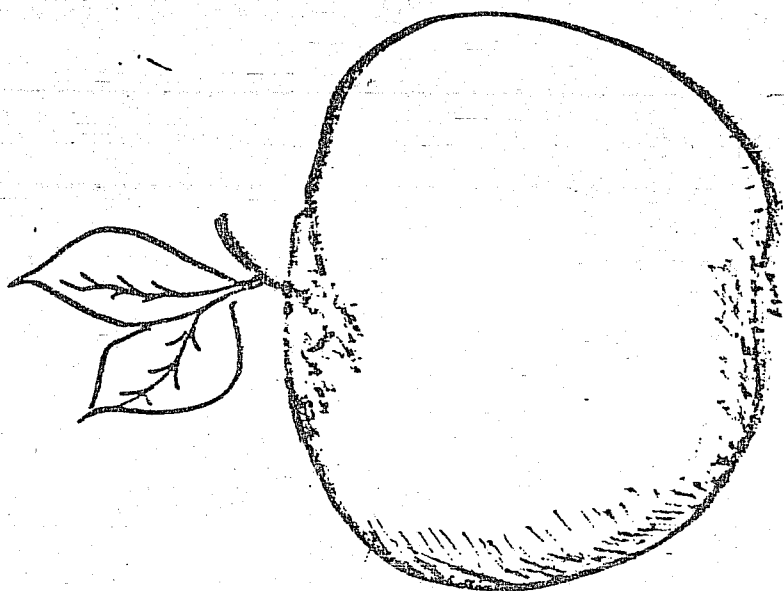
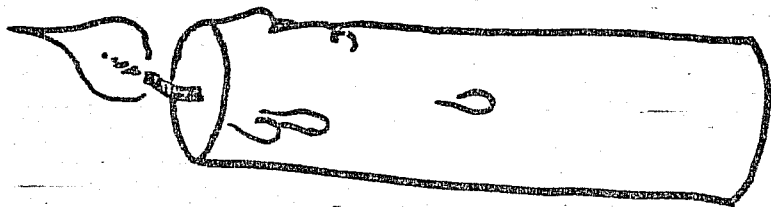


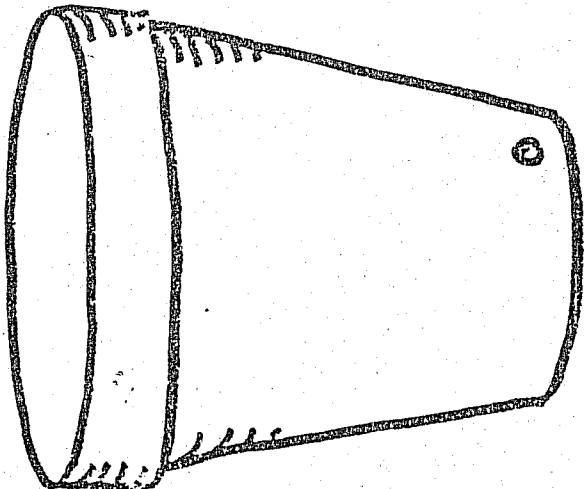
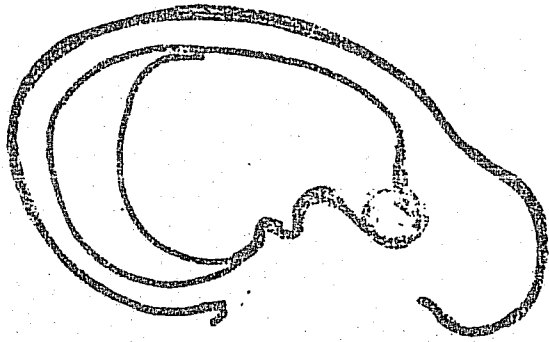
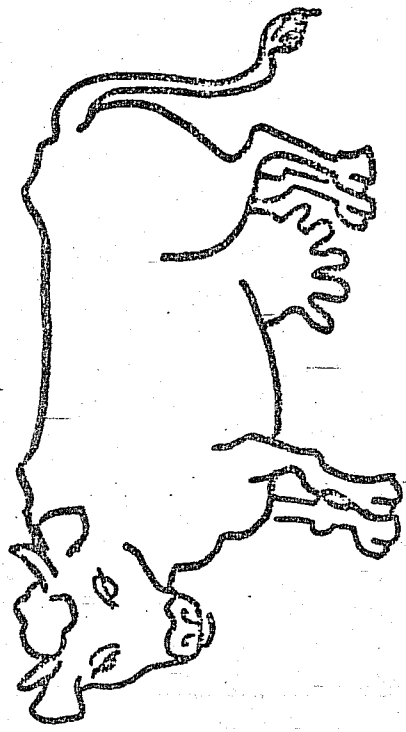


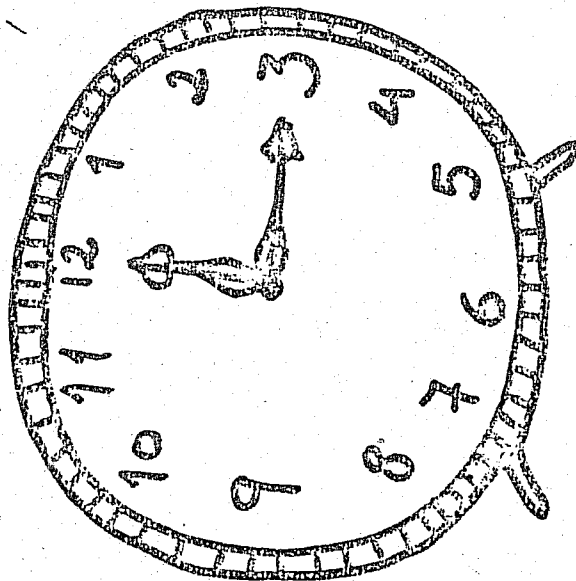
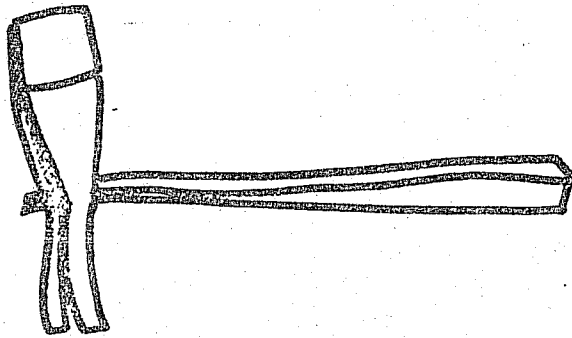
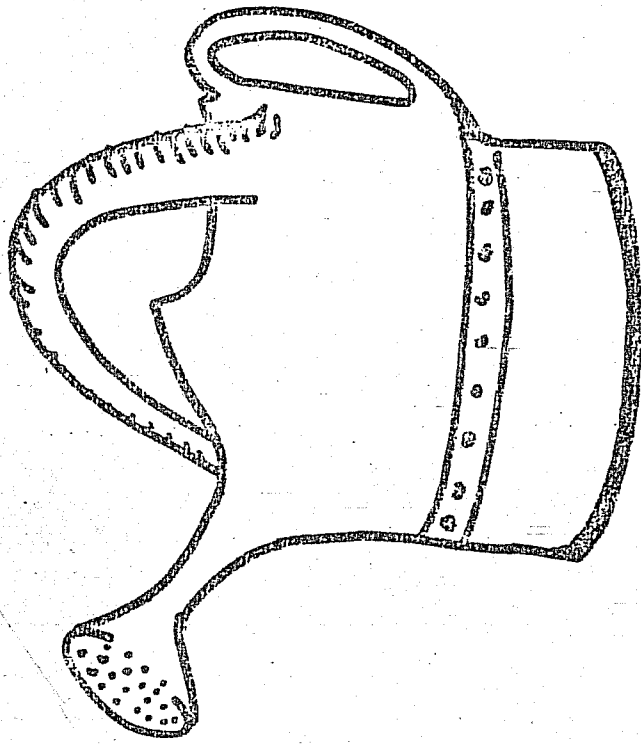


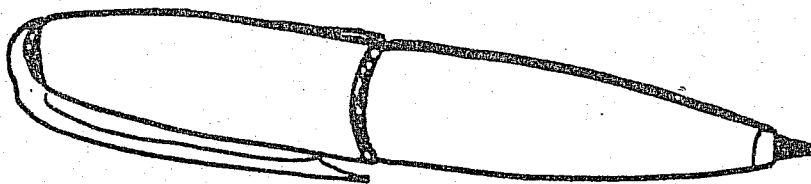
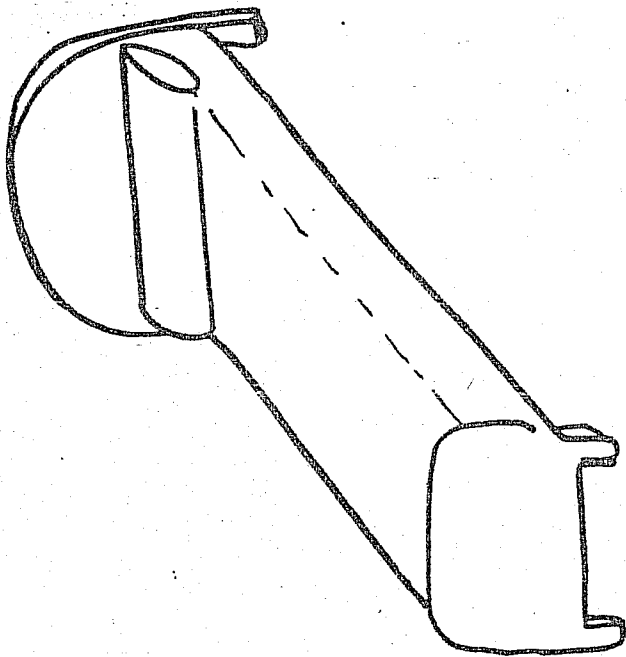
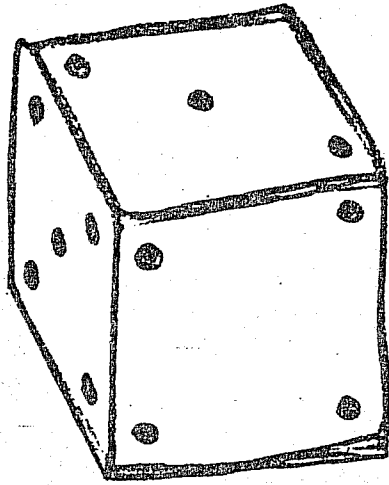


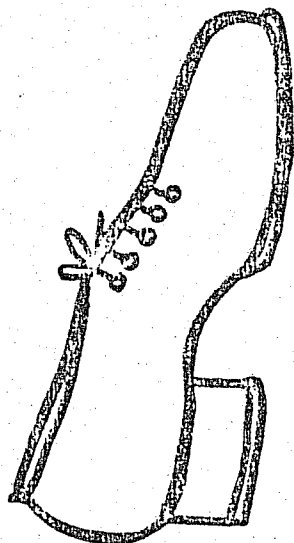
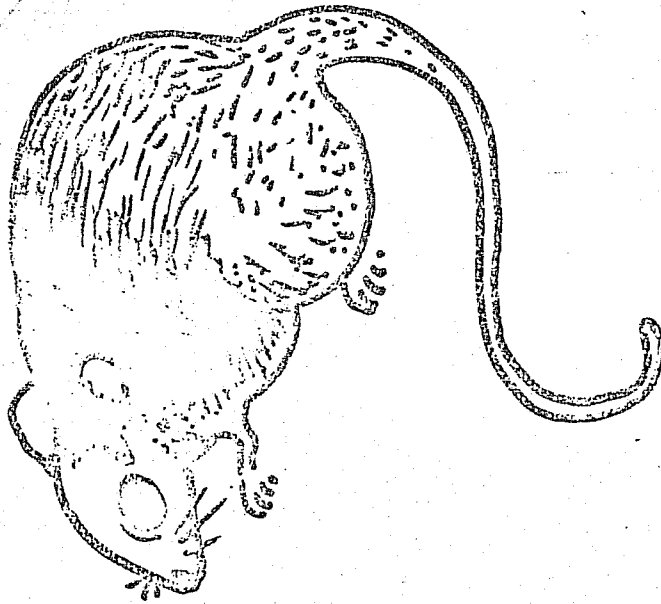
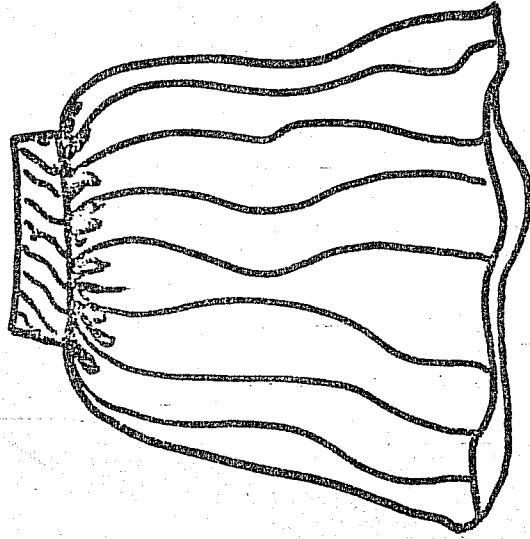


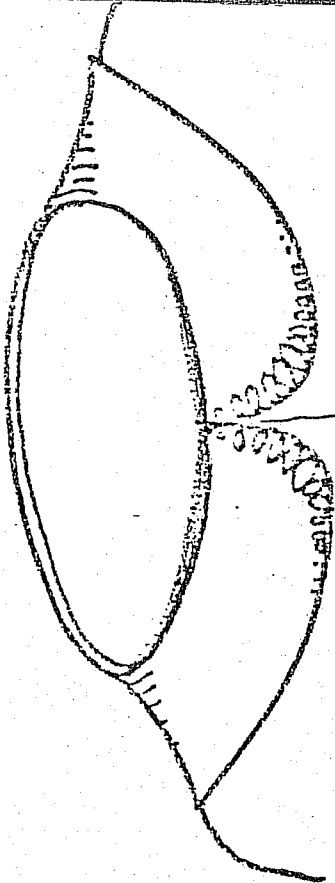
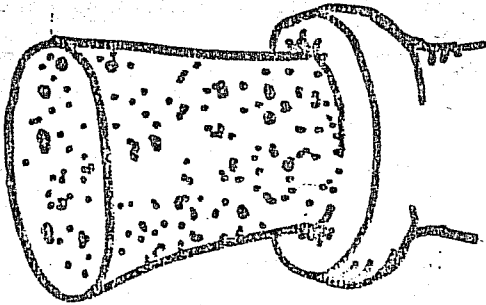
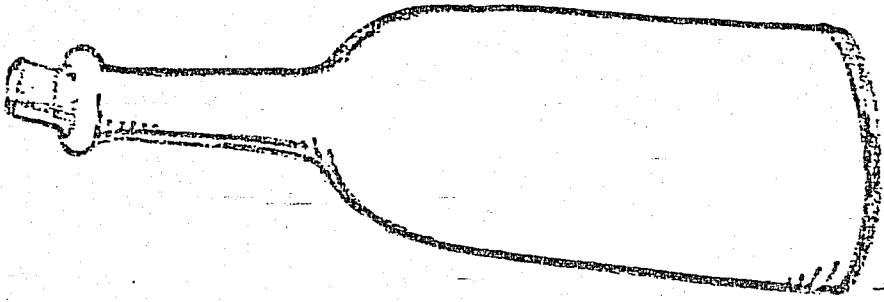


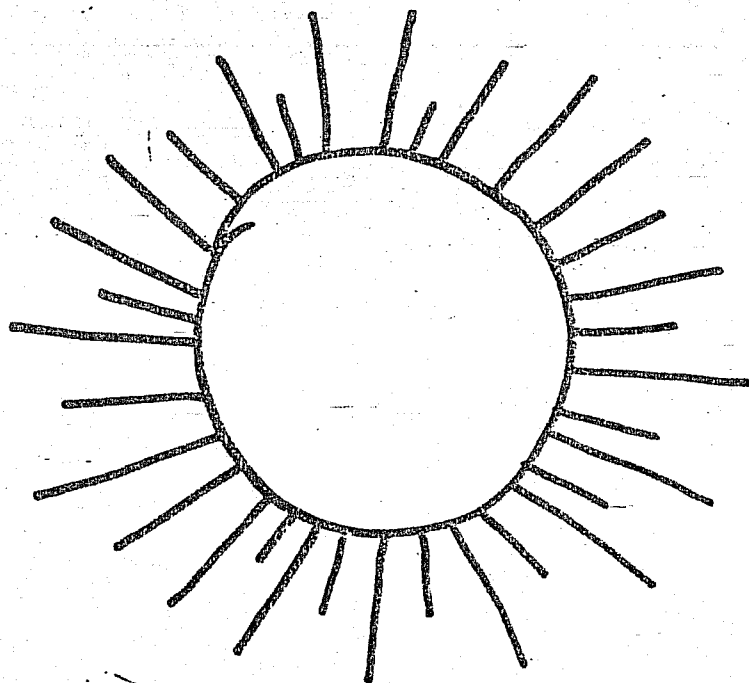
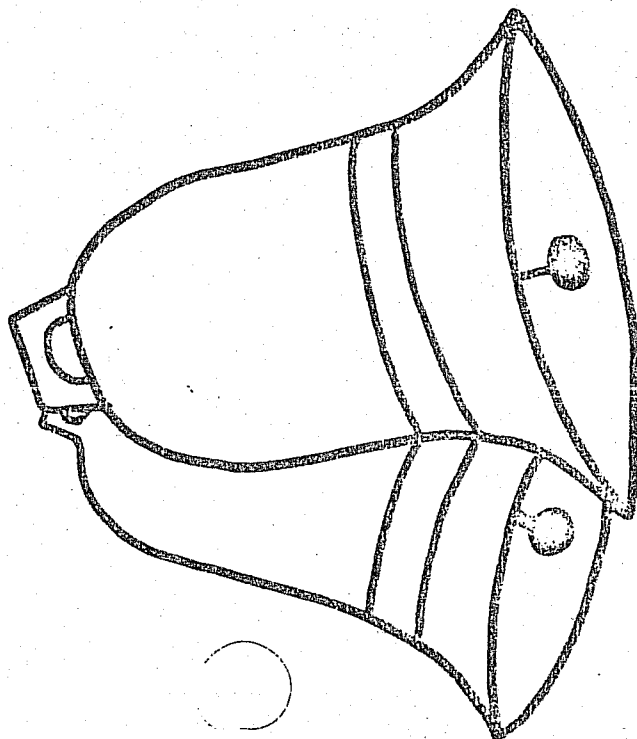
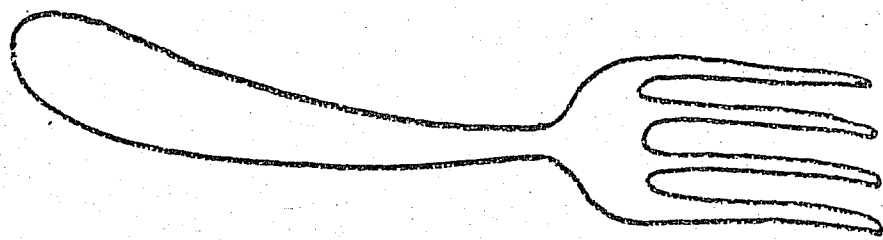


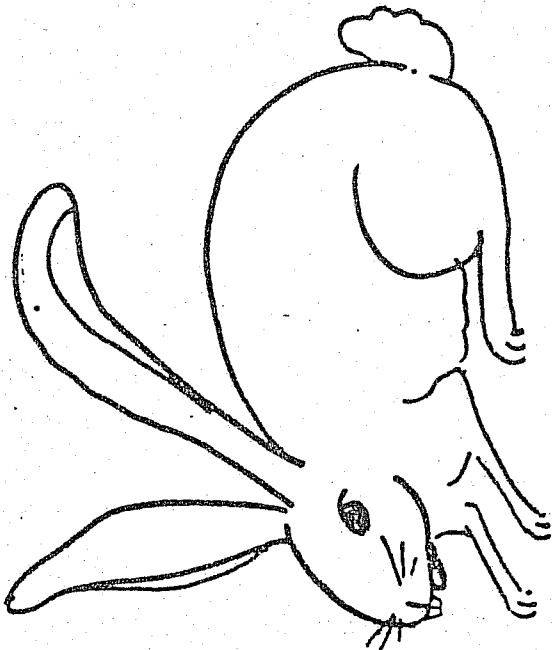
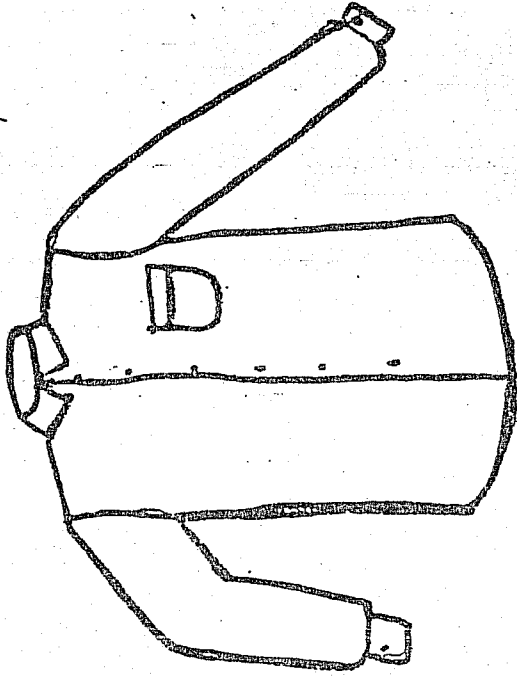
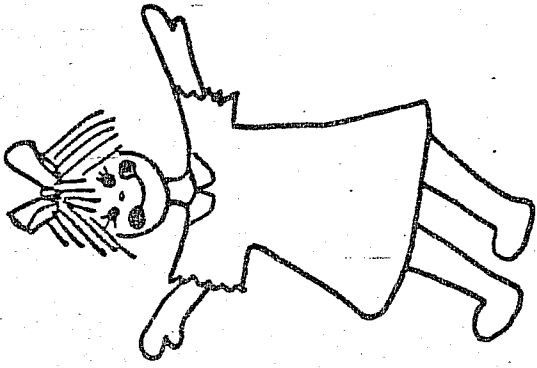


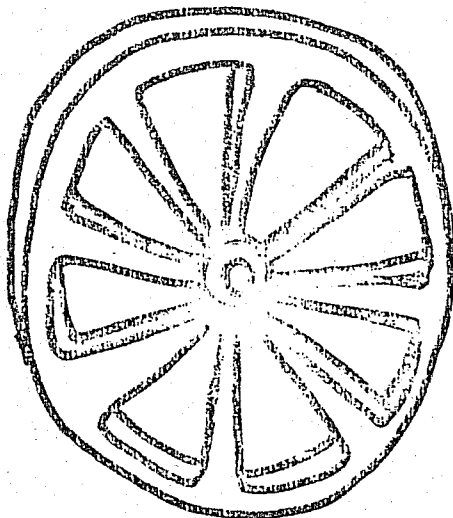
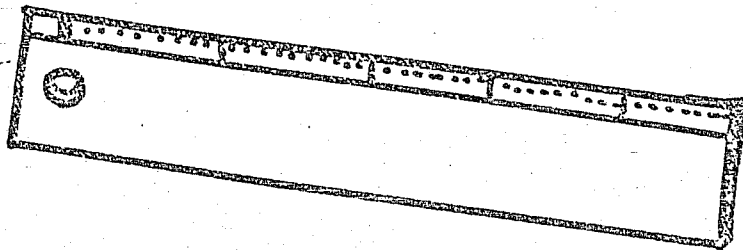
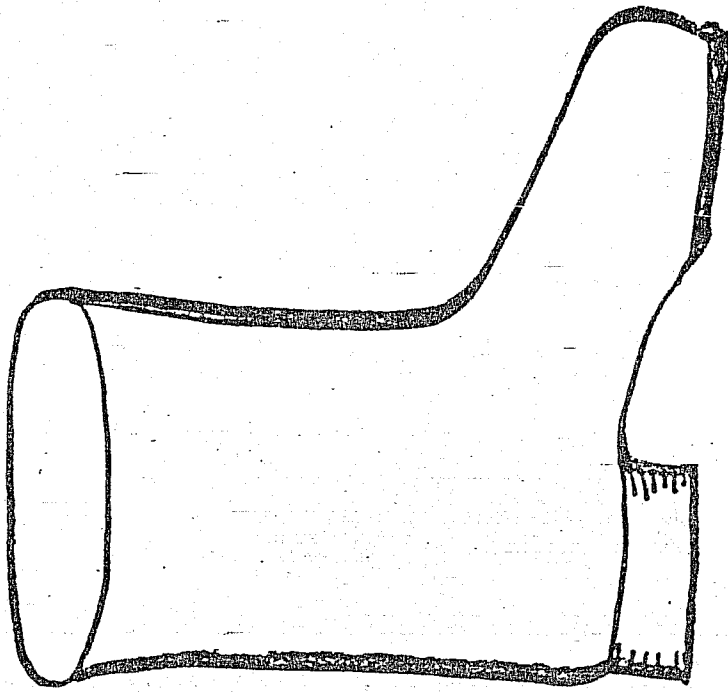


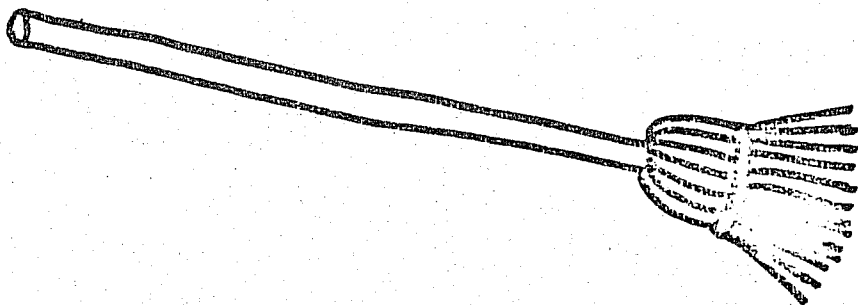
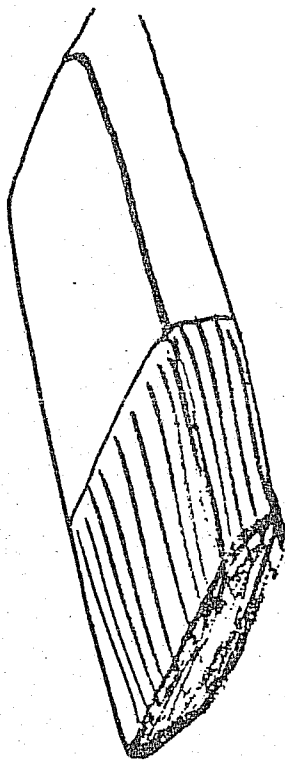
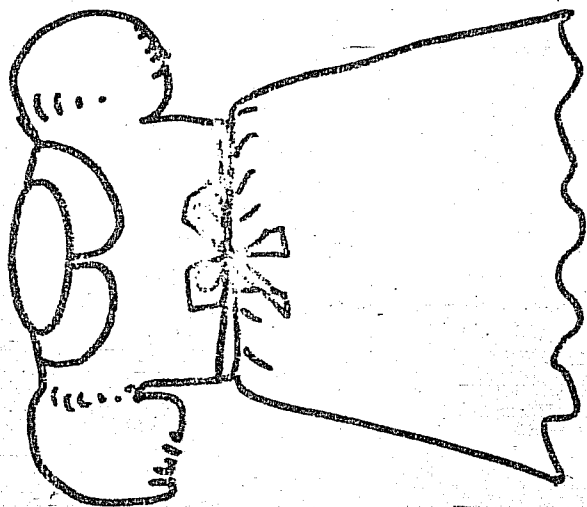


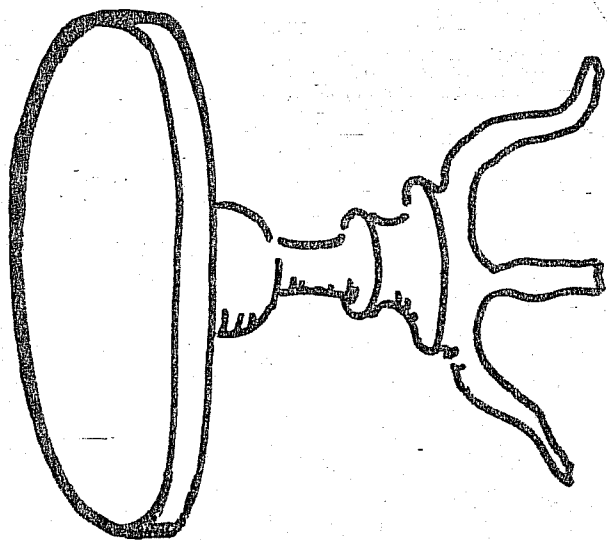
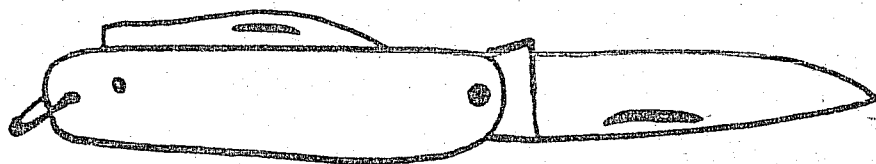
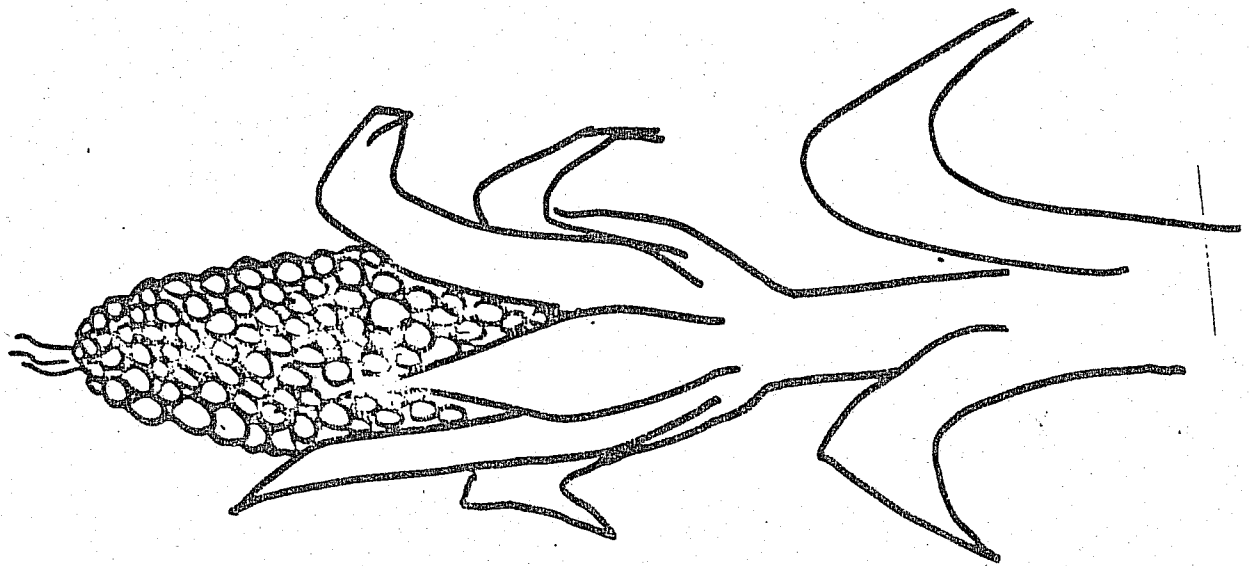


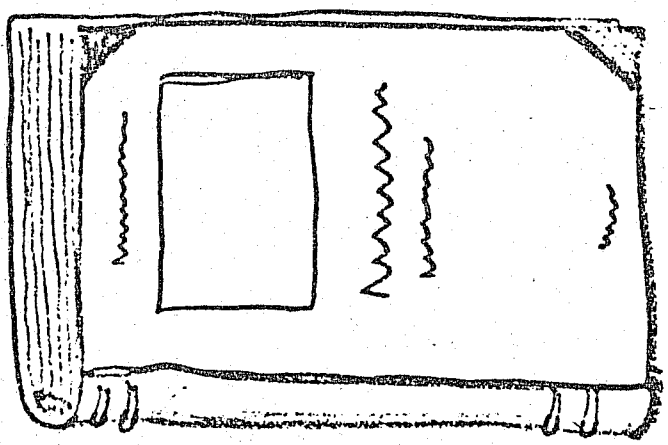
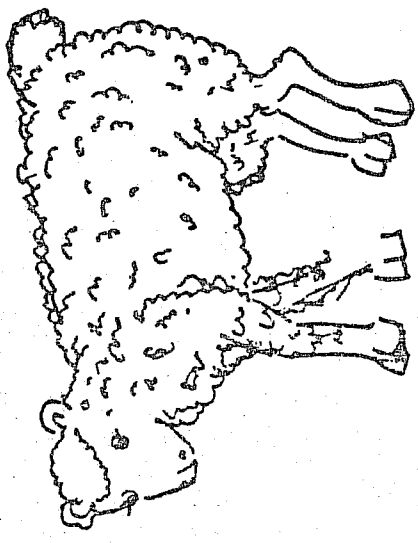
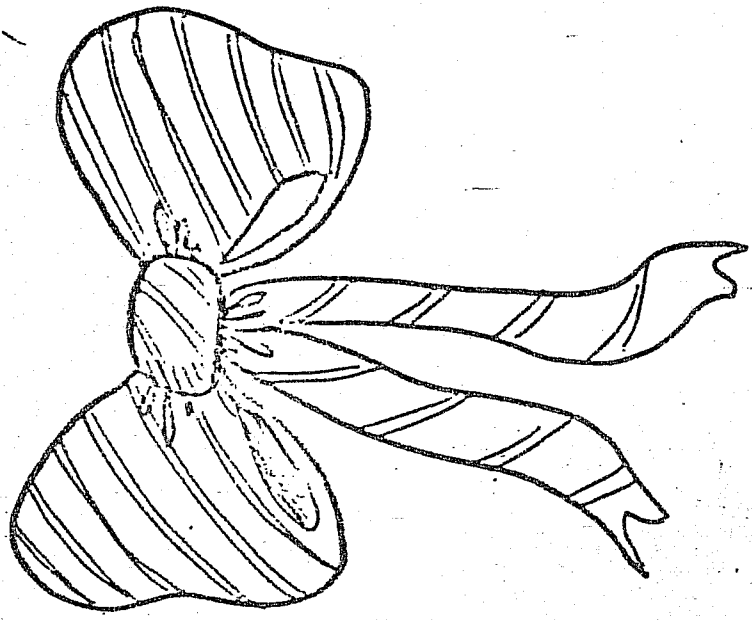


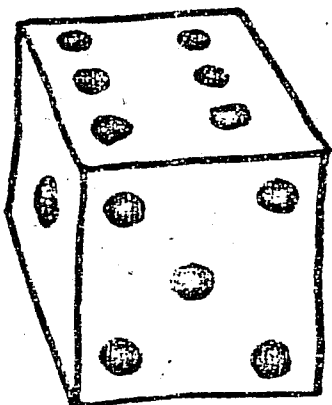
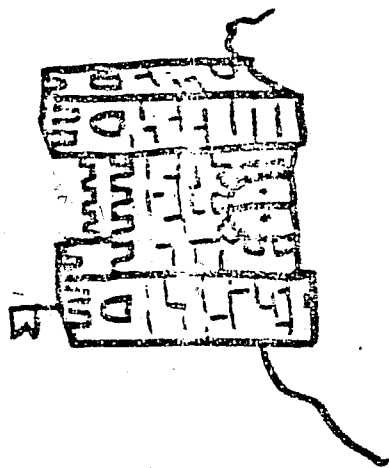
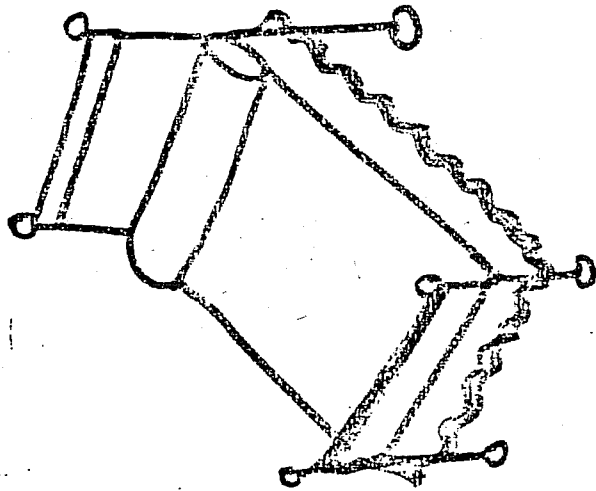
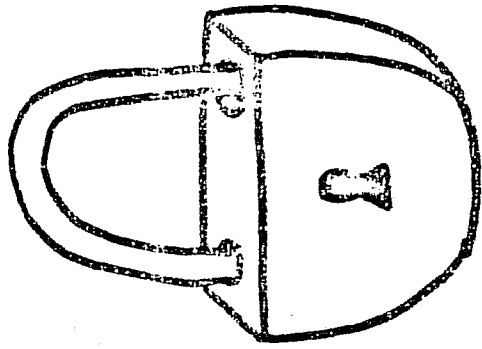


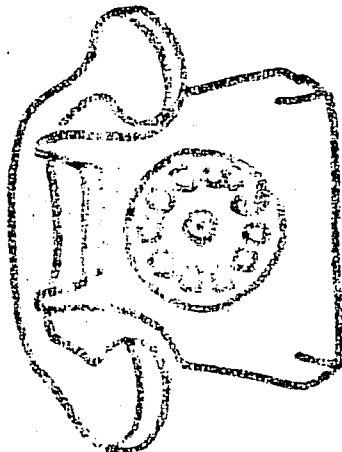
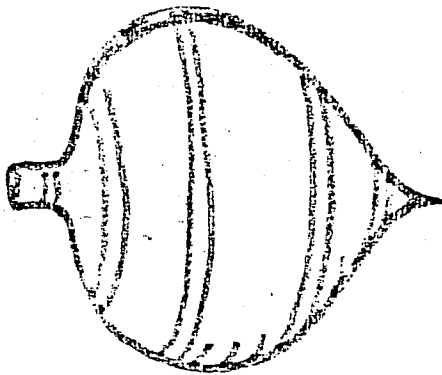
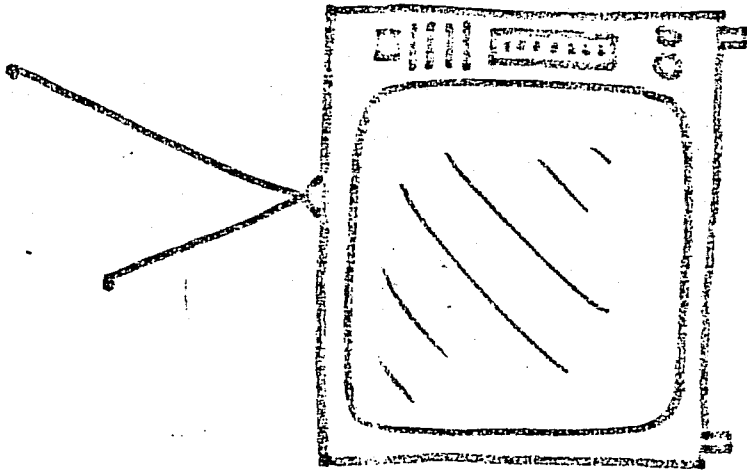
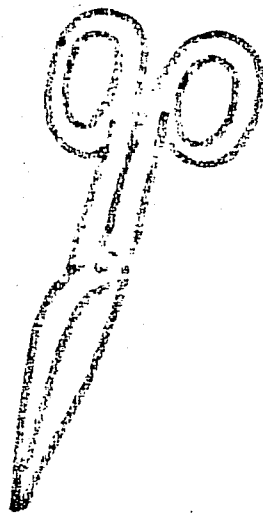


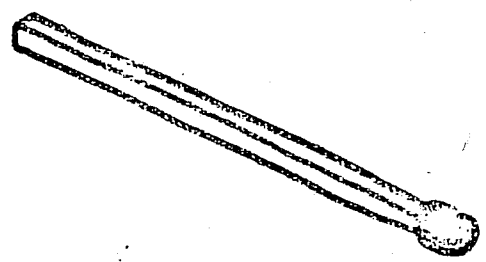
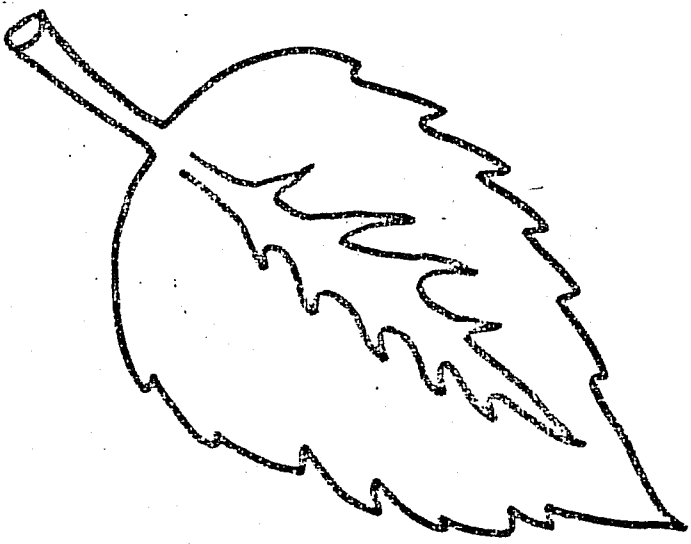
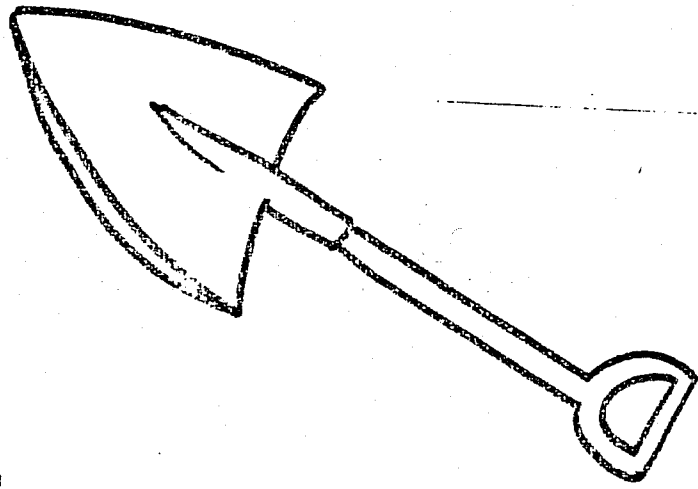
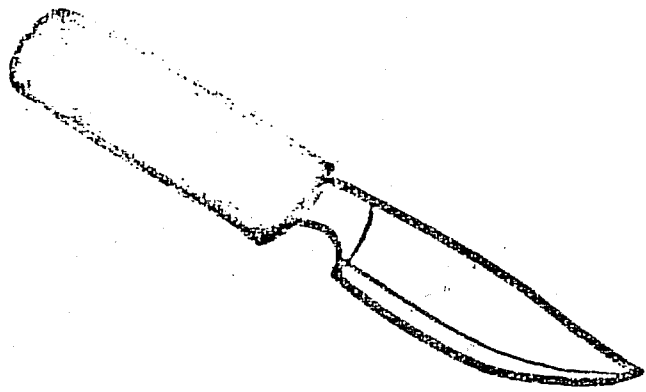


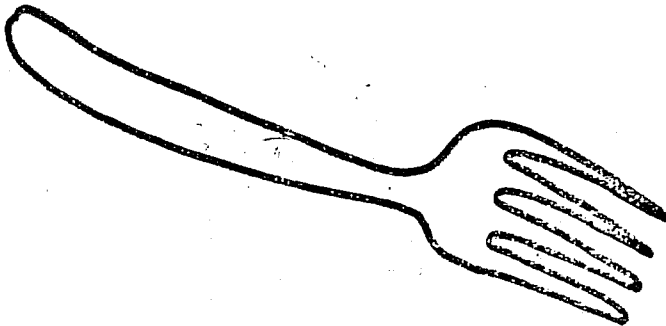
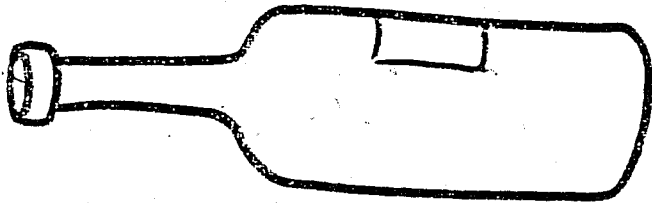
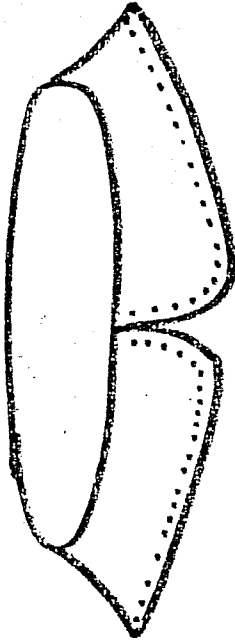
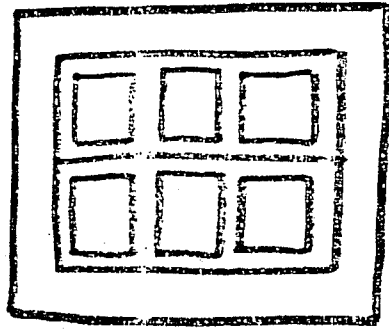


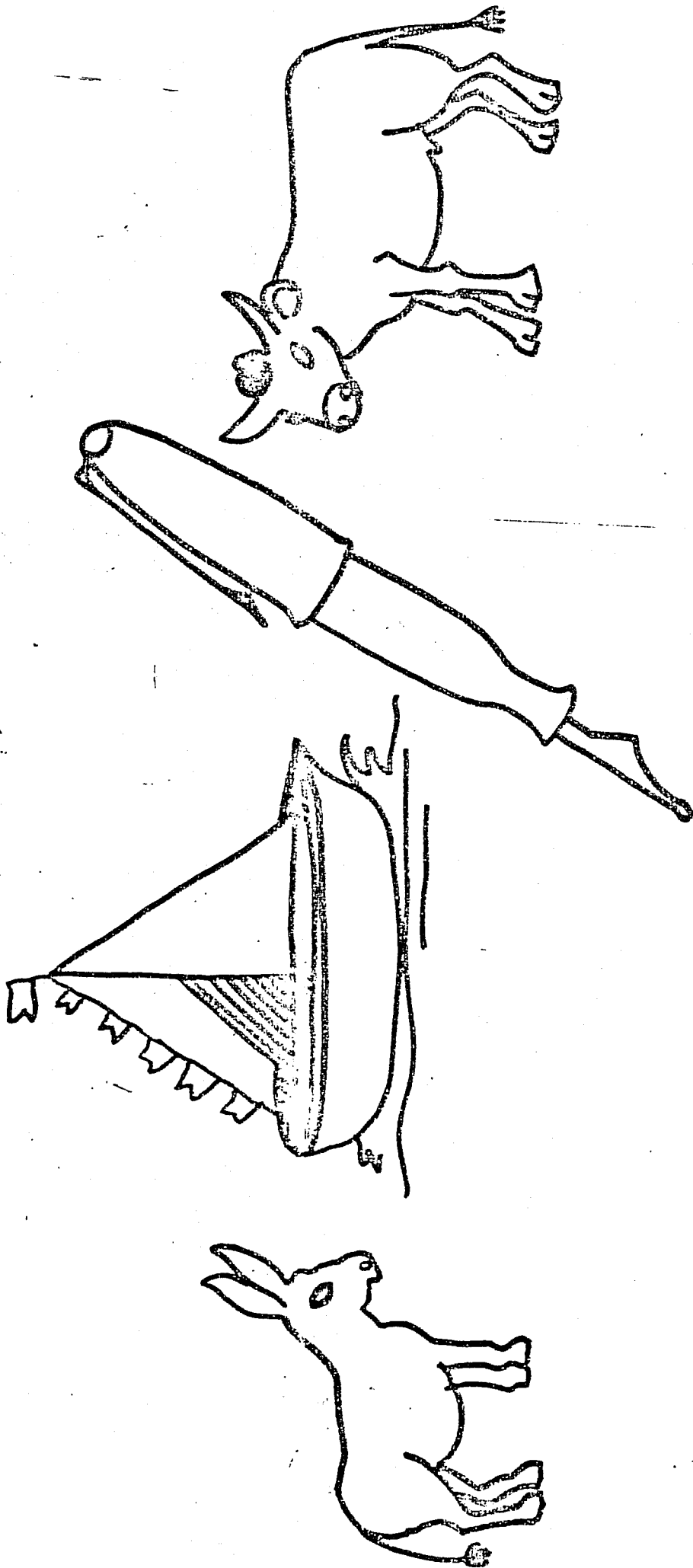


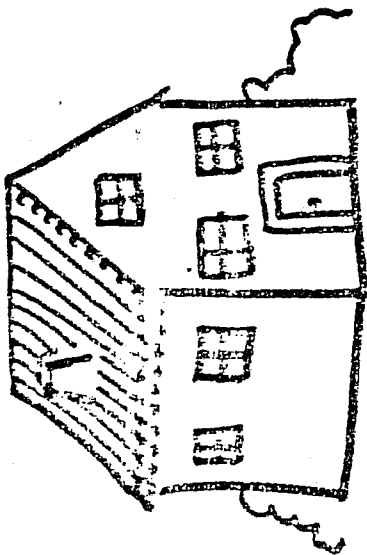
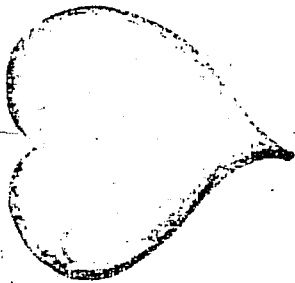
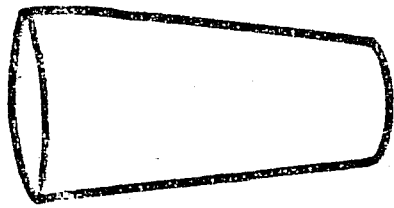


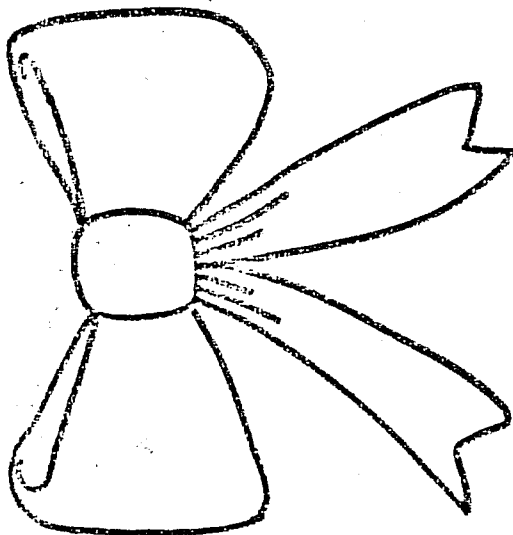
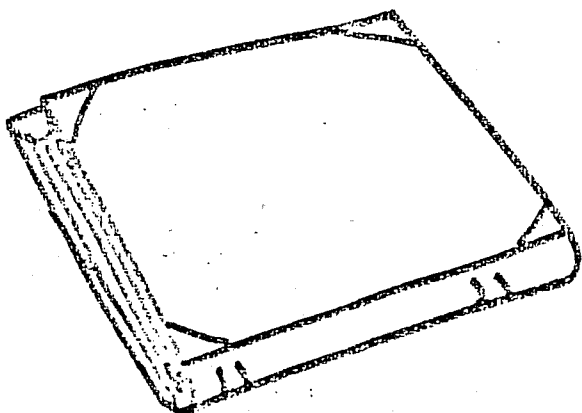
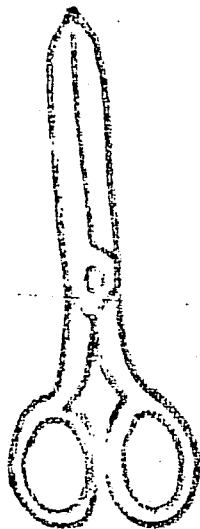


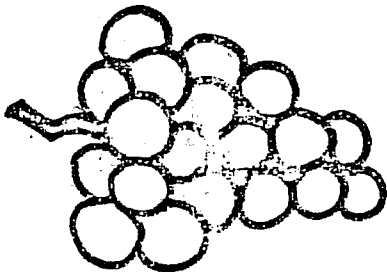
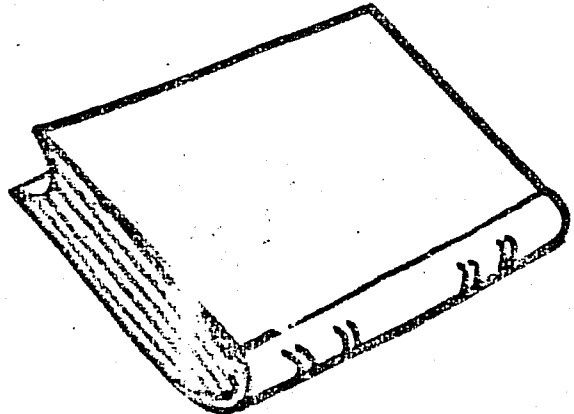
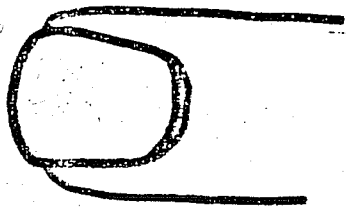
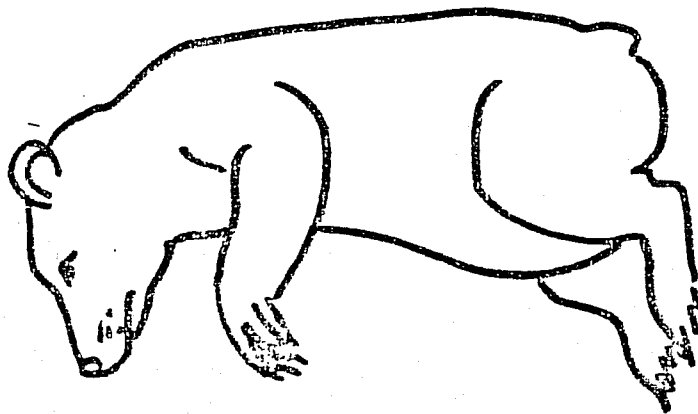












ANEXO - IV

COMPORTAMENTOS OBSERVADOS NAS DIADES
DURANTE A INTERACÇÃO

DÍADES F+ / E Par A = Filipa x Pedro Miguel

	N3	N2
PM	1	2
P	11	10
A	1	8
Q	1	6
R	2	1
RE	0	0
EXP	1	1
T	1	1
I	2	3
Total	20	32

DÍADES F+ / E Par B=Cátia x Pedro Ivo

	N3	N2
PM	1	0
P	14	1
A	0	12
Q	1	7
R	3	0
RE	0	0
EXP	1	0
T	1	0
I	0	0
Total	21	20

DÍADES F+ / E Par C=Tiago Amaral x Pedro Gonçalo

	N3	N2
PM	2	0
P	9	6
A	3	11
Q	1	4
R	4	0
RE	1	0
EXP	2	0
T	5	2
I	0	0
Total	27	23

DÍADES F+ / E Par D= Alexandre x João Tiago

	N3	N2
PM	3	0
P	19	11
A	7	12
Q	4	8
R	4	6
RE	4	1
EXP	0	0
T	5	0
I	1	0
Total	47	38

DÍADES F+ / E Par E= Catarina x Jorge

	N3	N2
PM	0	1
P	6	5
A	5	2
Q	0	3
R	0	4
RE	1	1
EXP	1	1
T	3	2
I	1	0
Total	17	19

DÍADES F- / E Par F= Susana x Dulce

	N3	N2
PM	0	0
P	3	4
A	3	3
Q	0	0
R	0	0
RE	1	0
EXP	0	0
T	2	1
I	0	0
Total	9	8

DÍADES F- / E Par G = Fábio x Igor

	N3	N2
PM	1	2
P	5	7
A	2	2
Q	1	2
R	5	0
RE	3	2
EXP	2	1
T	1	1
I	0	0
Total	20	17

DÍADES F- / NE Par H=Tiago x Rui Pedro

	N3	N2
PM	0	0
P	5	6
A	1	4
Q	1	0
R	3	2
RE	1	3
EXP	1	0
T	0	0
I	3	1
Total	15	16

DÍADES F- / NE Par I= Ricardo x Pedro Manuel

	N3	N2
PM	2	4
P	8	8
A	3	4
Q	2	3
R	4	3
RE	1	1
EXP	4	0
T	3	0
I	0	2
Total	27	25

DÍADES F- / NE Par J = Pedro Tavares x Filipe

	N3	N2
PM	3	0
P	14	7
A	0	10
Q	3	3
R	8	5
RE	4	1
EXP	6	0
T	2	1
I	1	2
Total	41	29

DÍADES F- / NE Par L= David x Tiago João

	N3	N2
PM	2	1
P	6	1
A	0	5
Q	0	3
R	1	0
RE	0	0
EXP	0	0
T	1	1
I	1	0
Total	11	11

DÍADES F- / NE Par M = Susana Isabel x Sara

	N3	N2
PM	1	1
P	5	5
A	2	3
Q	0	3
R	0	3
RE	0	3
EXP	1	1
T	1	1
I	1	1
Total	11	21