

DM.
MORGADO.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO

EM

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

FUNCIONAMENTO INTERACTIVO ENTRE PARES -

- Resolução de uma tarefa de leitura de palavras isoladas por alunos do 1º ano de escolaridade

= estudo exploratório =

Julho/93

JOSÉ MORGADO

Orientado por Prof. Doutor FREDERICO PEREIRA

Reg. 7423

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	4
------------------------	----------

1ª PARTE - ASPECTOS TEÓRICOS

I - Psicologia social das construções cognitivas....	10
II - Interação social entre pares - simetria nos papeis e no estatuto.....	15
III - A leitura.....	25

2ª PARTE - PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES GERAIS

I - Problemática geral.....	43
II - Hipóteses gerais.....	50

3ª PARTE - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

I - População.....	54
1 - Condições prévias.....	54
2 - Escolha da população.....	56

II - A tarefa.....	58
1 - Escolha da tarefa.....	58
2 - Escolha do material de leitura.....	58
III - Condições experimentais.....	62
1 - Quadro geral.....	62
2 - Resolução individual.....	64
3 - Resolução em pares.....	64

4ª PARTE - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

I - Resultados genéricos.....	66
1 - Resultados globais na resolução da tarefa.....	66
2 - Resultados no Pré-teste, Pós-teste e leitura de Pseudo-palavras.....	69
3 - Resultados em função da idade.....	71
II - Funcionamento interactivo dos pares.....	73
III - Condutas de leitura.....	90
IV - Modos de funcionamento interactivo e condutas de leitura.....	98

V - Sequências comportamentais - alguns
exemplos..... 105

5ª PARTE - INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

I - Resultados genéricos..... 109

II - Funcionamento interactivo dos pares..... 113

III - Condutas de leitura..... 118

IV - Modos de funcionamento interactivo e condutas
de leitura..... 121

6ª PARTE - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES..... 123

BIBLIOGRAFIA..... 128

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A leitura e a sua aquisição, nomeadamente os aspectos de natureza cognitiva envolvidos, tem vindo a constituir-se como um domínio privilegiado de investigação sobretudo a partir do final da década de sessenta, princípio dos anos setenta, (Alves Martins, Quintas Mendes, 86a, 86b; Chauveau, Rogovas-Chauveau, 90; Cohen, Gilabert, 88; Adams, Starr, 82; Allende, Condemarin, 87; Rieben, Perfetti, 89; Downing, Fijalkow, 84; Downing, Leong, 82; Ferreiro, Teberosky, 86, entre outros).

Pode constatar-se também, que as investigações têm vindo a caracterizar-se pela diferenciação de modelos teóricos que as sustentam e pela atomização dos aspectos estudados. No entanto, podem ainda definir-se algumas linhas de análise desta problemática que poderão informar vias de investigação a operacionalizar, (Rieben, Perfetti, 89; Sprenger-Charolles, Khomsi, 89).

Destas linhas de análise relevam:

a) a necessidade de conhecer melhor as estratégias utilizadas pelos leitores, procurando estudar e explicar as diferenças individuais;

b) a necessidade de aprofundar o conhecimento da evolução dessas estratégias ao longo do processo de aquisição da leitura;

c) a necessidade de estudar e compreender o papel de variáveis de natureza contextual.

Esta questão é particularmente interessante, pois sendo a aquisição da leitura processada fundamentalmente na sala de aula, é sobretudo em situação de teste ou laboratório que o leitor iniciado é estudado.

Neste contexto, situámos o nosso trabalho procurando um interface entre a problemática da leitura e sua aquisição, mais especificamente uma tarefa envolvendo a leitura de palavras isoladas, e a problemática das interacções sociais entre pares de natureza simétrica, equacionada num quadro definido por paradigmas do designado "modelo procedimental", (Gilly, 88a). De facto, uma das diferenças entre este modelo de abordagem às dinâmicas interactivas de pares e a psicologia social genética, (Perret-Clermont, 78; Doise, Mugny, 81; Mugny, 85) é a sua centração em classes particulares de problemas, (Gilly, 89a), sendo nossa convicção que a uma tarefa de leitura de palavras isoladas se pode conceder esse estatuto de "classe particular de problemas". Aliás, de acordo com Downing e Fijalkow, (84) a leitura é essencialmente uma tarefa de resolução de problemas.

Embora em autores que desenvolvem investigações no domínio da

leitura surjam, frequentemente, referências ao papel das interações entre pares, (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 87, 90,), a questão é tratada de uma forma menos explícita do ponto de vista teórico.

Por outro lado, no âmbito do estudo das interações sociais entre pares de natureza simétrica, no contexto conceptual referido, poder-se-ão considerar actuais e pertinentes as investigações centradas sobre os benefícios individuais que as crianças possam retirar de fases de trabalho desenvolvido em interação diádica, (Blaye, 87).

No entanto, a aproximação do modelo procedimental a tarefas e contextos de natureza escolar exige uma atitude de extrema prudência, (Gilly, 89b). Importa adoptar esta atitude por várias razões das quais se salientam:

. A interacção diádica pode revelar-se insuficiente para provocar a ultrapassagem de obstáculos de natureza epistemológica, como por exemplo concepções existentes, isto é, a transição de uma concepção "naive" para uma concepção "sábua" ou de uma concepção "sábua" para outra, (Gilly, 89b);

. A diferente caracterização contextual entre laboratório e sala de aula, (Gilly, 89a);

. A dificuldade de estabelecer um "prototipo de dinâmica interactiva eficaz", (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

Este conjunto de dificuldades levará, provavelmente à existência de poucos trabalhos neste interface entre a psicologia social das construções cognitivas - modelo procedimental - e contextos e tarefas de natureza escolar, podendo referir-se os realizados por Amigues (86), Novelli (87) e Fernandez e Robillard (87) citados por Gilly (88b).

No entanto, apesar destas dificuldades e com toda a prudência, parece razoável admitir a possibilidade de uma contribuição teórica importante que, apoiada em diferentes correntes de investigação em psicologia e partindo de indicadores que podem surgir dos seus dispositivos de laboratório, sustente a elaboração de outros saberes científicos, (Blaye, 88a; Gilly, 89a, 89b).

Neste quadro, colocamos o primeiro objectivo do nosso trabalho que, dada a sua natureza, deverá ser encarado numa perspectiva exploratória. Assim, procuramos investigar a emergência (ou não) de dinâmicas interactivas consideradas eficazes nos termos propostos por Gilly, Fraisse, Roux, (88), na resolução de uma tarefa de leitura de palavras isoladas.

Naturalmente que, como já referimos, estamos conscientes da dificuldade de identificar um "prototipo de dinâmica interactiva

eficaz", (Gilly, Fraisse, Roux, 88) e de que "seria vão querer explicar a eventual eficácia da co-elaboração unicamente pela sua forma, independentemente do seu objecto e da natureza cognitiva das trocas", (Gilly, Fraisse, Roux, 88) o que coloca a necessidade de uma visão compreensiva, sistêmica, desta problemática (Gilly, 88b).

Apesar destas questões, pensamos que a investigação nesta problemática poderá ser pertinente levando a que, em função dos resultados obtidos se possa perspectivar, ou não, o desenvolvimento de trabalhos com o fim de desenhar modelos que sustentem e operem com as dinâmicas interactivas em tarefas de natureza escolar.

Outra linha de investigação que procuramos desenvolver, centra-se sobre o material de leitura utilizado e as repercussões que pode exercer nas condutas do leitor iniciado.

Muitos autores sustentam a existência de duas fases iniciais no processo de aquisição da leitura, a primeira caracterizada pela utilização fundamental do reconhecimento global, a partir de índices gráficos ou contextuais, de palavras frequentes no meio envolvente, a segunda, caracterizada pela utilização da correspondência fonema-grafema, (Harris, Coltheart, 86 citados por Sprenger-Charolles, Khomsi, 89; Weiss, 81; Chall, 79, 83, citado por Ehri, 89; Marsh et al., 81, Seymour, MacGregor, 84 e Frith, 85 citados por Coltheart, Stuart, 88).

O nosso trabalho remete para esta questão tendo ainda por referência o estudo de Masonheimer, Drum, Ehri, (84) citado por Ehri, (89) em que, sinteticamente, se verificou que em 105 crianças não escolarizadas de 3 a 5 anos e capazes de reconhecer em fotografia pelo menos oito de dez signos do tipo a etiqueta "Pepsi" numa garrafa ou a insígnia "MacDonald's" sobre um restaurante, 94% deixam de reconhecer praticamente as palavras quando se retiram os índices contextuais. O número de sujeitos que não detectam alterações ortográficas como "Xepsi" em vez de "Pepsi", por exemplo, é da mesma ordem de grandeza.

Neste contexto, temos como hipótese que crianças em etapas iniciais da aprendizagem da leitura, ao serem confrontadas com palavras, ainda que frequentes no seu meio, mas apresentadas sem índices contextuais ou logográficos, mobilizarão as estratégias que utilizam para palavras não conhecidas, verificando-se esta situação quer em resolução individual, quer em resolução diádica, isto é, a dinâmica interactiva não interfere com as estratégias mobilizadas para a leitura.

Definido um quadro genérico do nosso trabalho queríamos acentuar a sua dimensão exploratória tanto pela sua natureza e objecto, como, inclusivamente, pelo volume do grupo de sujeitos utilizados. Este facto, independentemente dos resultados que vierem a ser obtidos, sugere alguma prudência na sua análise.

**ASPECTOS
TEÓRICOS**

ASPECTOS TEÓRICOS

A investigação que procurámos desenvolver sedia-se, do ponto de vista teórico, em duas áreas bem distintas: a psicologia social das construções cognitivas e o conhecimento teórico mais recente sobre a leitura, sua aquisição e desenvolvimento.

Constituindo-se como corpos teóricos distintos tornar-se-á necessário uma abordagem diferenciada, procurando no entanto, tal como referido na Introdução, que o cruzamento destes corpos possa sustentar esta problemática de investigação que, partindo de um estudo exploratório, contribuirá, eventualmente, para o emergir de uma linha pertinente de investigação aproximativa entre o laboratório e a sala de aula.

I - A PSICOLOGIA SOCIAL DAS CONSTRUÇÕES COGNITIVAS

As primeiras referências ao papel importante que as variáveis de natureza social desempenham no contexto do desenvolvimento cognitivo poderão ser encontradas em Vygotsky, (85a) ao referir que durante o desenvolvimento do indivíduo todas as funções psicológicas aparecem duas vezes, isto é, em primeiro lugar entre os indivíduos - espaço interpsicológico e depois, no interior do

próprio indivíduo - espaço intrapsicológico. De outra forma, todas as funções superiores se originaram como relações entre indivíduos.

Um outro conceito importante a reter da teoria de Vygotsky, no âmbito da interacção social, é o de "zona proximal de desenvolvimento", definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela capacidade de resolver autonomamente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema tutorado por um adulto ou em colaboração com um companheiro mais experiente, (Vygotsky, 79, 85b).

A partir dos anos setenta, retomando teses vygotskianas e fundamentados no modelo piagetiano, surgem os primeiros trabalhos procurando identificar com rigor o papel das interacções sociais nas construções cognitivas, (Doise, Perret-Clermont, 74, 75, citados por Gilly, 88a; Perret-Clermont, 78; Doise, Mugny, 81; Mugny, 85).

Estes trabalhos deram origem a duas áreas fundamentais de investigação, (Gilly, 91) de que apenas se fornece um quadro sintetizado.

A primeira área de investigação é centrada nas "Interacções sociais e construção cognitiva", desenvolvendo trabalhos em duas vertentes distintas:

1 - Interações sociais entre sujeitos desempenhando papéis e com estatuto simétrico.

Nesta vertente poder-se-ão distinguir duas correntes de investigação, (Gilly, 88a). Referi-las-emos sucintamente no sentido de completar este quadro sintético pois, considerando a sua pertinência para o nosso trabalho, esta vertente das investigações será retomada adiante. Assim temos:

a) **Psicologia social genética** - decorrente explicitamente da teoria do conflito socio-cognitivo, (Doise, Perret-Clermont, 74, 75, citados por Gilly, 88a; Perret-Clermont, 78; Doise, Mugny, 81; Mugny, 85).

b) **Perspectiva procedimental**, ligada fundamentalmente às investigações desenvolvidas pela escola de Aix, (Gilly, Roux, 84; Fraise, 85, 87 e Blaye, 86, 88, citados por Gilly, 89a; Gilly, Fraise, Roux, 88; Blaye, 88a; Dalzon, 88 entre outros).

2 - Interações sociais sujeitos desempenhando papéis com estatuto assimétrico.

Nesta área têm-se desenvolvido investigações nos domínios da imitação social, (Winnykamen, 85, 90), modelagem e efeito tutor, (Winnykamen, 87; Wertsch, 73, 79, 80, citados por Gilly, 89c) e ainda no domínio da comunicação referencial, (Robinson, Silbereisen, Claar, 85; Beaudichon, Vandenplas-Holper, 85,

citados por Gilly, 89c).

A segunda área de investigação identificada, (Gilly, 91), desenvolve-se no campo das "Significações sociais e construções cognitivas". Neste campo têm-se desenvolvido trabalhos em domínios diferenciados:

A - Significação social das tarefas.

Neste campo têm-se processado investigações em diferentes direcções:

a) no âmbito da "marquage social" - a propósito de tarefas, cuja resolução envolve princípios organizadores assentes em normas, regras ou convenções sociais, (Gilly, Roux, 88; Zhou, 88, entre outros, citados por Gilly, 89c);

b) na área da utilização de esquemas pragmáticos de resolução, (Giroto, Gilly, Blaye, Light, 89, entre outros, citados por Gilly, 89c);

c) no domínio da significação social dos objectos utilizados em determinadas tarefas.

B - Significações sociais contextuais.

Também nesta área se poderão identificar dois grupos de trabalhos, (Gilly, 89a):

a) O primeiro destes grupos de trabalhos aborda fundamentalmente a noção de contrato - contrato experimental, contrato didáctico e contrato de comunicação, investigando a influência da representação das situações, do estatuto dos parceiros e as expectativas face ao papel desempenhado, (Elbers, 86; Grossen, 86, Schaubauer-Leoni, 86, citados por Gilly, 89a; Are, 88 citado por Gilly 89c; entre outros);

b) O segundo estuda o papel contextual, das comparações sociais, da avaliação, das normas e dos valores, exercido sobre as estratégias cognitivas e comportamentais referenciadas a aprendizagens do tipo escolar, (Monteil, 88, 89, citados por Gilly 89c).

Depois deste quadro sintético das principais linhas de investigação neste grande domínio dos "mecanismos psicossociais das construções cognitivas", considerando o trabalho que pretendemos desenvolver, retomaremos o domínio das interações sociais entre sujeitos desempenhando papeis e com estatutos simétricos.

II - INTERACÇÃO SOCIAL ENTRE PARES - simetria nos papéis e no estatuto

O estudo das interacções sociais entre pares de natureza simétrica, do papel que desempenham e com que mecanismos o fazem nas construções cognitivas, que pode também ser relativizado ao modelo ternário de Moscovici com a configuração Ego-Alter-Objecto, deu origem a duas correntes de investigação referenciadas a dois modelos explicativos, (Gilly, 88a).

O primeiro destes modelos, a **psicologia social genética**, emerge directamente da teoria do conflito socio-cognitivo, (Doise, Perret-Clermont, 74, 75, citados por Gilly, 88a; Perret-Clermont, 78; Doise, Mugny, 81; Mugny, 85), podendo considerar-se como características fundamentais deste modelo, (Gilly 88b):

1 - A manutenção da concepção estruturalista e construtivista do modelo piagetiano, procurando desenvolver paradigmas experimentais que provoquem progressos gerais da inteligência;

2 - A existência de conflito é definida como o núcleo central da situação interactiva, traduzindo-se na oposição de respostas dos pares motivada por diferentes pontos de vista ou por diferentes centrações. Esta oposição (conflito) deverá ser ultrapassada de um modo socio-cognitivo e não de forma relacional (com submissão

de um dos elementos do par, por exemplo), (Gilly, 88a). Este modo socio-cognitivo assenta na coordenação entre os elementos do par, pois "é através desta coordenação com outrem que a criança é levada a elaborar sistemas de organização da sua acção sobre o real", (Perret-Clermont, 78 pp. 43).

O segundo modelo - **perspectiva procedimental**, emerge dos trabalhos realizados pela escola de Aix, (Gilly, Roux, 84; Fraisse, 85, 87 e Blaye, 86, 88, citados por Gilly, 89a; Gilly, Fraisse, Roux, 88; Blaye, 88a; Dalzon, 88 entre outros). Este modelo evidencia algumas diferenças conceptuais importantes face à psicologia social genética.

No campo conceptual do modelo procedimental o objectivo não é tanto provocar progressos gerais da inteligência, provocando oposições e coordenações a propósito de julgamentos mas, fundamentalmente, compreender em quê, em que condições e como, as interacções e as significações sociais podem desempenhar um papel na construção de competências cognitivas relativas a classes particulares de problemas, (Gilly, 89a).

Ao modelo procedimental interessa também perceber em quê e como, as variáveis sociais, que se podem manipular, afectam os modos de resolução e funcionamento cognitivo, isto é, para além de confrontos/coordenações a propósito de juízos, como na psicologia social genética, importa a confrontação/coordenação de procedimentos - modos de resolução, (Gilly, 88b).

No campo conceptual do modelo procedimental é importante também reter a sua dimensão sistémica e compreensiva, investigando as interdependências e articulações existentes entre as condições de apresentação das tarefas, o funcionamento cognitivo e o funcionamento socio-cognitivo, (Gilly, 88b). Neste sentido acentua-se a complexidade das inter-relações existentes entre a natureza da actividade cognitiva, o funcionamento socio-cognitivo e a eficácia da interacção, (Blaye, 89).

Do emergir do modelo procedimental relevou uma dimensão heurística extremamente significativa e que, em função do nosso trabalho, importa abordar.

Um primeiro aspecto a referir remete para a identificação de dinâmicas socio-cognitivas geradoras de mudança, isto é, verifica-se que existem maior número de dinâmicas interactivas geradoras de mudança do que a psicologia social genética deixava perceber, ao fazê-las depender de uma forma importante da existência de conflito socio-cognitivo, (Gilly, Roux, 84; Fraisse, 85, 87 e Blaye, 86, 88, citados por Gilly, 89a; Gilly, Fraisse, Roux, 88; Blaye, 88a; Dalzon, 88 entre outros).

Um segundo aspecto que releva do modelo procedimental e que decorre da valorização da confrontação/coordenação de procedimentos - modos de resolução, remete para uma melhor compreensão do quadro de relações entre funcionamento cognitivo e funcionamento socio-cognitivo e dos efeitos da interacção

social sobre os diferentes tipos de trabalho cognitivo comprometidos na resolução de classes particulares de problemas.

Os funcionamentos socio-cognitivos, em certas condições, provocam mudanças cognitivas através de três tipos de acções complementares e que podem coexistir simultaneamente: acção sobre a representação construída das tarefas, acção sobre os procedimentos de resolução e acção sobre o controle da actividade, (Gilly, 88b).

No âmbito das dinâmicas interactivas geradoras de mudança, vários trabalhos realizados demonstraram que podem ser atingidos benefícios nas interacções mesmo quando estas dinâmicas não são de natureza socio-conflitual, (Blaye, 88a; Gilly, Fraisse, Roux, 88; Dalzon, 88), embora se tenha verificado maior eficácia em dinâmicas de confrontação, (Dalzon, 88).

As investigações mostraram o nível pouco significativo, do ponto de vista da eficácia, de diferenças interindividuais centradas apenas sobre o resultado, (Blaye, 88a; Dalzon, 88; Gilly, Roux, 84 citados por Gilly, 89a).

Importa ainda considerar que para além de melhores resultados, as mudanças podem traduzir-se pela aquisição de procedimentos de resolução mais potentes, (Blaye, 88a; Dalzon, 88; Gilly, Fraisse, Roux, 88). No entanto, a existência de maior ou menor eficácia depende de uma dinâmica interactiva processada de um modo socio-

cognitivo e não relacional envolvendo, por exemplo, comportamentos de submissão, (Carugatti, 80, 81, citados por Gilly, Fraisse, Roux, 88; Carugatti, 88).

Independentemente da presença, ou não, de situações conflituais, o benefício das situações interactivas parece decorrer do papel importante desempenhado por duas funções que a intervenção do par compreende: uma função desestabilizadora e uma função de controle.

A eficácia depende do grau de desestabilização que as intervenções do par possam provocar sobre os procedimentos e/ou alguns aspectos das representações que a situação envolve. Este efeito desestabilizador pode ser provocado tanto por acréscimo de informação, abertura do campo de possibilidades, interrogação sobre as consequências da sua acção, como por oposição ou desacordo, (Gilly, 88b). Esta desestabilização é tanto mais eficaz quanto os sujeitos possuam capacidade de auto-regulação sobre o modo de resolução mobilizado, (Blaye, 87).

Poder-se-á ainda considerar que a possibilidade de uma interacção social não depende tanto da existência de competências iniciais mas sobretudo do nível de consolidação atingido pelas estratégias cognitivas do sujeito, (Parisi, 88).

Esta perspectiva difere da de Perret-Clermont (78) que refere, no âmbito da teoria do conflito socio-cognitivo, a necessidade

de pré-requisitos de natureza social e de natureza cognitiva para se gerarem dinâmicas interactivas eficazes.

A segunda função que a intervenção do outro encerra é a função de controle entendida como instância intrapsíquica (metacognitiva) que supervisa os procedimentos de resolução (Gilly, 91). Esta função assume aspectos operacionais diferenciados, desde intervenções de simples assentimento contendo uma dimensão de reforço, reformulações com uma função reguladora e de acompanhamento que facilitam o desenrolar do trabalho cognitivo do parceiro e o controle sobre o desenvolvimento dos seus procedimentos e/ou representações, (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

Como já foi referido, vários trabalhos evidenciaram benefícios para os sujeitos sem que se tenham desenhado situações interactivas de natureza conflitual, (Blaye, 88a; Gilly, Fraisse, Roux, 88). Aliás, Gilly (88a, p.24) referiu "o aspecto benéfico de intervenções de estímulo e de activação, de intervenções que conduzindo a um alargamento do campo da acção ou de representação, de intervenções de controle de respostas e de actividades sem nenhuma manifestação de desacordo social".

Neste quadro que se pode considerar de cooperação activa, Gilly, Fraisse, Roux, (88) identificaram modos de funcionamento interactivo potencialmente eficazes que julgamos importante referir. Aliás utilizamos este modelo na análise do funcionamento

interactivo dos pares no nosso trabalho. Os autores identificaram quatro modos de funcionamento de pares em termos de co-elaboração:

1º - Co-elaboração aquiescente (concordante)

O sujeito "A" elabora uma solução. O sujeito "B" não estando passivo segue o trabalho de "A" parecendo contruir "em paralelo" uma resposta semelhante. As concordâncias de "B" assumem valor de controle e de reforço positivo da solução proposta por "A".

2º - Co-construção

Elaboração de soluções a dois. Esta situação não exclui que as intervenções de um sujeito possam perturbar (desestabilizar) os procedimentos do outro, orientá-los ou abrir perspectivas.

3º - Confrontação com desacordo

O sujeito "B" recusa sem argumentos a proposta do sujeito "A". Este, ou continua a trabalhar isolado ou justifica a sua posição o que demonstra o efeito desestabilizador da recusa de "B".

4º - Confrontações contraditórias

O sujeito "B" argumenta contra a proposta do sujeito "A". Pode acontecer então um retorno ao trabalho individual, a aceitação

de uma ou outra das soluções ou ainda uma proposta nova.

Ainda no que respeita ao funcionamento dos pares devem também salientar-se dois aspectos: por um lado a constatação da existência de períodos de trabalho individual intercalado com sequências de trabalho interactivo, podendo estas ser mais ou menos longas; por outro lado, ao longo das situações interactivas, os papeis dos sujeitos podem frequentemente inverter-se, (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

Considerando ainda dinâmicas interactivas não assentes em situações conflituais, alguns autores sustentam a cooperação como forma explicativa da eficácia dessas dinâmicas, (Cooper, 86; Winnykamen, 86; Beaudichon, 82; Verba, 82 citados por Blaye, 87), isto é, segundo Bryant (82), citado por Winnykamen (90), o acordo pode revelar-se factor de progresso se as estratégias dos dois parceiros forem adequadas à tarefa.

No que concerne a dinâmicas interactivas não geradoras de progresso, (Gilly, Fraisse, Roux, 88; Carugatti, De Paolis, Mugny, 81; Blaye, 86, citados por Winnykamen, 90; Carugatti, 88), identificam-se fundamentalmente três tipos:

- . Submissão - aceitação passiva do ponto de vista do outro;
- . Tomada de informações sobre o resultado da acção do outro;

. Imitação.

No entanto, sobre a questão da imitação importa considerar que, enquanto Gilly (89c) remete a imitação social para o domínio das interacções sociais entre pares de natureza assimétrica, Winnykamen (90) considera que, mesmo em pares simétricos, é possível considerar como geradoras de progresso algumas formas de imitação.

Sustentando que a actividade imitativa consiste na utilização deliberada de acções observadas no outro enquanto fonte de informação para atingir o seu objectivo, afirma "a imitação activa supõe uma actividade cognitiva susceptível de conduzir à elaboração de uma resposta construída graças ao tratamento das informações avançadas pela actividade do modelo" (Winnykamen, 90, p. 94). Nesta perspectiva a imitação tratar-se-á de uma modalidade socio-cognitiva de aquisição de competências, (Winnykamen, 90).

Finalmente, referir-se-á o papel extremamente activo desempenhado pela linguagem no contexto das interacções sociais. A sua importância foi explicitada por Vygotsky, 85a, 85b) acentuando o seu papel como instrumento de regulação, primeiro interindividual e depois intraindividual.

É sobretudo nesta função de regulação e controle que deve ser compreendido o papel da linguagem no âmbito da interacção social,

(Pontecorvo, 88; Beaudichon, 86; Garton, 84, citados por Winnykamen, 90). A linguagem funcionará como regulador nos procedimentos centrando a atenção, as referências, as questões e comentários sobre a tarefa, (Cooper, 80, 86, citado por Winnykamen, 90).

O papel regulador e de controle repercutir-se-á, naturalmente, nos próprios procedimentos de resolução.

De uma forma necessariamente breve procurámos traçar as balizas fundamentais que, do ponto de vista teórico e no que concerne à psicologia social das construções cognitivas, poderão sustentar o nosso trabalho.

III - A LEITURA

O conhecimento da problemática da leitura incluindo o da sua aprendizagem levanta algumas questões das quais releva uma, de natureza epistemológica, decorrente da pulverização de aspectos estudados o que, contribuindo, naturalmente, para o aprofundar de conhecimentos neste campo, acaba por solicitar como que a reconstrução ou recomposição do conhecimento sobre a leitura e/ou sobre o leitor iniciado, (Rieben, Perfetti, 89).

A dispersão do conhecimento e investigações no domínio da leitura torna difícil a tentativa de desenhar um corpo teórico compreensivo, em primeiro lugar das teorias e modelos que sustentam essas investigações e em segundo lugar, do conhecimento acrescido decorrente desse trabalho. De facto, verifica-se que na procura de conhecimento sobre esta matéria confluem abordagens teóricas provenientes de campos conceptuais e científicos diferentes como psicologia, linguística, didáctica, pedagogia.

Por outro lado, importa considerar que, de acordo com Gombert (93), uma parte importante das investigações realizadas no âmbito da psicologia cognitiva sobre a leitura, centram-se sobre a elaboração de modelos do funcionamento cognitivo em leitores competentes, tornando-se pertinente, portanto, investigar o período de iniciação.

Estas investigações devem contudo assumir uma preocupação mais direccionada para mudanças qualitativas que para os progressos registados ao nível das competências, (Rieben, Perfetti, 89).

Assim, e em função da natureza do nosso trabalho, procuraremos abordar sobretudo questões centradas na aquisição da leitura, leitura de palavras isoladas, as condutas de leitura e o papel da auto-linguagem durante a aquisição da leitura.

No que concerne à aquisição da leitura apresentamos, de forma sintética, algumas perspectivas/modelos que julgamos úteis, no sentido de contribuir para a definição de um campo teórico de referência para esta área da investigação. Procederemos posteriormente ao desenho de um quadro que pretendemos integrador destas perspectivas/modelos.

- **Modelo de Harris, Coltheart (86)**, citado por Sprenger-Charolles, Khomsi (89)

Este modelo sustenta a existência de quatro etapas no desenvolvimento da leitura.

1ª etapa - A criança, antes de aprender a ler, utiliza para identificar um número reduzido de palavras frequentes no seu meio, uma estratégia de identificação global, ("sight vocabulary phase"). As palavras desconhecidas não são tratadas.

2ª etapa - A criança, em fases muito precoces da sua aprendizagem, para o reconhecimento de palavras apoia-se privilegiadamente sobre índices parciais como comprimento da palavra, forma das letras e/ou presença de certos caracteres. Procura seleccionar de entre as formas que conhece as mais próximas daquilo que vê (lê). Esta estratégia levanta ainda dificuldades no tratamento de palavras novas.

3ª etapa - Utilização privilegiada de estratégias de "recodificação" fonológica, mobilizadas por todas as crianças independentemente do método de leitura que tenham seguido na sua aprendizagem.

4ª etapa - Num sistema de escrita alfabética mista (em que a escrita não é uma codificação regular do oral), aparece uma fase ortográfica substituindo, embora não completamente, as estratégias de "recodificação" fonológica.

- Modelo de Weiss (81)

Este modelo é também organizado em quatro etapas.

1ª etapa - Reconhecimento global da configuração de algumas palavras, normalmente as mais frequentes no seu meio, como o seu nome, nomes de produtos de consumo generalizado, "heróis"

familiares, etc.

2ª etapa - Descoberta do código oral e escrito.

3ª etapa - Decifração recorrendo à correspondência fonema-grafema.

4ª etapa - Utilização progressiva e generalizada da leitura global. Todos os leitores, à medida que ultrapassam a fase de decifração, lêem globalmente palavras ou mesmo segmentos de frases.

- **Modelo de Chall (79, 83)** citado por Ehri (89)

Chall estrutura também um modelo em quatro etapas.

etapa 0 - Período considerado de pré-leitura. A criança reconhece alguns signos do seu envolvimento como nomes de produtos, indicadores do tipo "stop", etc.

etapa 1 - 1ª etapa de leitura. A criança aprende a segmentar a linguagem em palavras e fonemas. Aprende como as letras representam os fonemas das palavras.

Share et al. (84) citados por Ehri (89), defendem que o conhecimento das letras e a capacidade para a segmentação

fonêmica, são os melhores preditores do êxito na aprendizagem da leitura.

Ainda nesta etapa a criança começa a construir um "vocabulário visual" que lhe permitirá reconhecer globalmente algumas palavras.

etapa 2 - Leitura corrente - a criança é capaz de identificar de forma global um número cada vez maior de palavras adquirindo uma maior rapidez na leitura.

etapa 3 - Domínio proficiente da técnica da leitura. Esta passa a ser mais um meio que um objecto de aprendizagem.

- Modelo de Morrison (89)

Este modelo apresenta a aquisição da leitura estruturada em três fases.

Fase inicial - A generalidade das crianças centra-se sobretudo nas regras de correspondência entre letras e sons utilizando estratégias de descodificação. Adquirem um "vocabulário visual" limitado. A dimensão das unidades ortográficas utilizadas na análise das palavras é pequena, 1 a 2 letras, (Olson, 85 citado por Morrison, 89).

Fase intermediária - Aumenta a dimensão das unidades ortográficas tratadas. Utilização mais frequente de analogias e do reconhecimento global de palavras.

Poderão evidenciar-se estratégias diferenciadas, mais baseadas nas regras fonográficas cada vez mais dominadas, ou a adopção mais rápida de estratégias baseadas no reconhecimento global. Pode também considerar-se a utilização complementar das duas estratégias.

Fase final - O leitor possui um reportório diferenciado de estratégias utilizando o reconhecimento global, o domínio das regularidades fonográficas, tratamento de unidades ortográficas maiores, etc. Este reportório pode ser mobilizado complementarmente. No entanto o acesso directo ao léxico pode tornar-se a forma principal de descodificar as palavras, Coltheart, (78) e Seidenberg, (84) citados por Morrisson, (89).

- Modelo de Downing (82, 84)

Considerando que a aprendizagem da leitura é essencialmente uma tarefa de resolução de problemas na qual a criança aplica as suas capacidades reflexivas á compreensão das relações linguísticas entre a palavra e a escrita, Downing e Fijalkow, (Downing, 82; Downing, Fijalkow, 84), desenvolvem a teoria da clareza cognitiva para o desenvolvimento da leitura. De acordo com estes autores,

a criança passa por uma fase inicial em que evidencia alguma confusão respeitante aos objectivos e natureza do sistema escrito, evoluindo para uma fase de maior clareza cognitiva quanto às funções e características desse sistema.

Este modelo de desenvolvimento da leitura sedia-se no modelo de aprendizagem de Fitts (62) que estrutura a aprendizagem em três fases:

a) Fase cognitiva - correspondente, no caso da leitura, á construção de uma representação dessa tarefa que envolverá, (Alves Martins, 91a, 91b):

- . Funções da leitura e da escrita;
- . Natureza do sistema escrito compreendendo;
 - . a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita - princípio alfabético;
 - . linearidade da escrita - compreendendo as dimensões de tempo e espaço;
 - . literalidade da escrita - "tudo o que se escreve, pode ler-se" e "tudo o que se diz, pode escrever-se";
- . Consciencia metalinguística - capacidade de pensar sobre

a linguagem;

. Linguagem técnica da leitura e da escrita - identificando sílaba, palavra, frase, por exemplo;

. Distinção entre símbolos e signos próprios da escrita e símbolos e signos exteriores à escrita.

b) Fase de domínio - correspondente ao treino das sub-competências envolvidas na tarefa leitura.

c) Fase de automatização - correspondente à sobreaprendizagem da tarefa.

- **Modelo de Marsh et al. (81)** citado por Stuart, Coltheart (88)

Este modelo define quatro etapas na aquisição da leitura.

1ª etapa - A criança dispõe como estratégias de leitura: da aprendizagem de rotina e da "advinha" linguística.

2ª etapa - A criança dispõe como estratégias de leitura: da aprendizagem de rotina, da "advinha" baseada na semelhança visual e da "advinha" baseada em índices visuais e linguísticos.

3ª etapa - A criança utiliza como estratégias a aprendizagem de

rotina e a descodificação da esquerda para a direita.

4ª etapa - A criança para além da aprendizagem de rotina, consegue descodificar o material escrito utilizando regularidades de nível superior e analogias.

- **Modelo de Frith (85)** citado por Stuart, Coltheart (88)

São definidas três fases na aquisição da leitura.

1ª fase - Utilização de uma estratégia logográfica. Reconhecimento de palavras familiares utilizando indicadores gráficos.

2ª fase - Utilização de uma estratégia alfabética implicando o conhecimento das correspondências fonema-grafema.

3ª fase - Utilização de uma estratégia ortográfica - Análise instantânea de unidades ortográficas sem conversão fonológica.

- **Modelo de Seymour (84)** citado por Stuart, Coltheart (88)

Este modelo propõe também três fases na aquisição da leitura.

1ª fase - Fase logográfica - reconhecimento de palavras

utilizando um "sight vocabulary" limitado.

2ª fase - Fase alfabética - aprendizagem de correspondências simples fonema-grafema.

3ª fase - Fase ortográfica - correspondente ao domínio das funções morfélicas, convenções ortográficas e ao uso de analogias léxicas para ler palavras novas.

A análise destes vários modelos de aquisição da leitura permite, apesar de algumas diferenças constatadas, desenhar um quadro integrador que, de acordo com Sprenger-Charolles (92), poderá retomar a terminologia proposta no modelo de Frith (85) citado por Stuart, Coltheart (88), na medida em que é possível relativizar as fases definidas por este autor às várias etapas contidas nos modelos que referimos acima.

Assim, a primeira etapa de aquisição e desenvolvimento da leitura é definida pela generalidade dos autores como uma fase logográfica, isto é, os leitores iniciados utilizam alguns índices para reconhecerem o material escrito. Estes índices podem ser de natureza diferenciada:

- . índices contextuais;

- . índices gráficos.

De facto, durante esta fase a presença de certas letras e a respectiva configuração poderão, para além de indicadores do próprio envolvimento, sustentar a "leitura" de alguns materiais. Verifica-se ainda que não são considerados factores de âmbito fonológico bem como a ordem das letras, (Morton, 89; Seymour e Elder, 86, citados por Sprenger-Charolles, 92).

Estas estratégias podem ser relativizadas aos modelos propostos por Marsh (81) citado por Stuart, Coltheart (88) e Harris e Coltheart (86) citado por Sprenger-Charolles, Khomsi (89) que referem o reconhecimento de algumas palavras por redada ou por estarem aprendidas por rotina.

Estas modalidades de tratamento do material escrito, ou seja, o reconhecimento global imediato de algumas palavras já memorizadas e as antecipações baseadas em indicadores de natureza gráfica ou contextual, sustentam a definição do que Seymour e Elder (86) citados por Sprenger-Charolles, 92) designam por primeiro vocabulário global assente em elementos como o comprimento das palavras ou a posição ocupada por um índice conhecido.

Importa no entanto referir, que o reconhecimento global de palavras presentes no meio envolvente da criança, através de indicadores gráficos, é considerada por Chauveau, (90) como uma actividade de para-leitura. Também Mason (80) citado por Ehri (89), sublinha que a criança, nesta fase, não lê os signos mas o próprio envolvimento.

A segunda fase do modelo proposto por Frith (85) citado por Stuart, Coltheart (88), é designada, como referimos, por fase alfabética ancorando no papel central que a mediação fonológica desempenha na leitura que assenta na exploração e domínio de um conjunto de regras de correspondência entre fonemas e grafemas, (Coltheart 78, citado por Sprenger-Charolles, 92).

Importa ainda acentuar que este quadro se desenvolve independentemente do método de leitura pelo qual as crianças são iniciadas, (Harris, Coltheart, 86 citados por Sprenger-Charolles, 89).

Esta perspectiva é sustentada pela generalidade dos modelos referidos que apesar de algumas variações de natureza terminológica concordam genericamente no conjunto de características atribuídas a esta fase.

De facto, o leitor iniciado deverá apoiar-se na correspondência entre letras e sons bem como na correspondência mais profunda entre grafemas e fonemas. A ordem dos elementos, contrariamente ao verificado na fase logográfica, é importante, Frith (90) e Marsh et al. (81) citados por Sprenger-Charolles, (92).

O sistema de correspondência fonema-grafema que Gough (89) designa por "cipher" é pois determinante na aquisição da leitura. Daqui decorre a importância atribuída à capacidade fonológica durante este processo, (Chauveau, 90; Alegria, Morais, 88 citados

por Chauveau, 90; Bradley, Bryant, 83, 85, 87; Fox, Routh, 84; Perfetti, Beck, Bell, Hughes, 87; Vellutino, Scanlon, 87, entre outros citados por Stanovich, 89).

Por outro lado, como registam Barron (86); Bryant, Maclean e Bradley (90); Harris e Coltheart (86); Mann e Brady (88) e Stanovich (87) citados por Sprenger-Charolles, (92), a capacidade de os leitores iniciados referenciarem no oral unidades não significantes inferiores à palavra, sílaba e fonema por exemplo, facilitará a compreensão das relações existentes entre a escrita e o oral no sistema de escrita, permitindo a utilização da mediação fonológica para ler.

A terceira fase do modelo integrador que temos vindo a definir, é designada por fase ortográfica de acordo com a terminologia proposta por Frith (85) citado por Stuart e Coltheart (88).

Considerando as diferenças face à etapa precedente importa considerar que as palavras são fundamentalmente analisadas em unidades ortográficas, morfemas, e sem recurso à conversão fonológica.

Esta fase caracteriza-se por (Sprenger-Charolles, 92):

- constituição progressiva de um reportório de grafemas complexos identificados como autónomos e estáveis;

- utilização de regras de identificação dos grafemas dependentes do contexto gráfico das palavras;
- possibilidade de utilização de analogias ortográficas;
- recurso à decomposição morfêmica.

Finalmente um último aspecto consensual que parece poder definir-se, consiste na emergência na fase final da aquisição da leitura, da capacidade para o reconhecimento global das palavras. É um processo progressivo e passará a ser uma estratégia preponderante de leitura, (Smith, 80, 86).

No entanto, segundo Morton, (89) citado por Sprenger-Charolles, (92), deve registrar-se que enquanto na fase logográfica as palavras são analisadas como imagens, atingindo-se a significação através de uma semântica visual, na fase ortográfica o acesso à significação efectua-se no âmbito do sistema semântico verbal.

Considerando a importância que tem para o nosso trabalho é interessante referir a coerência que parece verificar-se entre a aquisição e desenvolvimento da leitura e a leitura de palavras isoladas. Para abordagem desta segunda questão é utilizado o modelo de Ehri (89).

O modelo define três etapas para a aquisição do reconhecimento

de palavras isoladas.

1ª etapa - Para palavras familiares o aprendiz de leitor apela ao seu "vocabulário visual" apoiando-se em associações de natureza gráfica ou contextual. Para palavras novas o sujeito mobiliza o conhecimento das correspondências fonema-grafema e com a leitura sucessiva a decifração é facilitada e mais precisa.

2ª etapa - Pelo treino, a palavra passa a ser reconhecida automática e globalmente.

3ª etapa - A velocidade do reconhecimento das palavras aumenta com a consolidação da memorização dos processos de identificação.

É importante acentuar que Gough e Connie, (89) apresentaram um modelo de desenvolvimento da leitura de palavras isoladas com semelhanças importantes ao definido por Ehri, (89).

Parece existir, de facto, uma semelhança dos processos evolutivos da leitura, em termos genéricos e da leitura de palavras isoladas em termos mais específicos.

Aliás, várias investigações têm apontado no sentido de que a identificação de palavras isoladas é fundamental, quer para própria aquisição da leitura, (Vellutino, Scanlon, 89; Rieben, 89), quer como comportamento que permite definir a competência do leitor, (Adams, Starr, 82; Bertelson, 86; Gough, Turner, 86;

Morrison, 84, 87; Perfetti, 95; Vellutino, 79, citados por Stanovich, 89).

Um outro aspecto que no âmbito da aquisição da leitura importa referir é o da auto-linguagem cujo papel parece ser de razoável significado, (Fijalkow, 89).

O leitor iniciado, em situação de leitura silenciosa, demonstra sempre alguns comportamentos verbais - vocalizações a meia voz, murmúrio, movimentos dos lábios - pelo que importa perceber qual o estatuto psicológico desses comportamentos, (Fijalkow, 89).

Considerando auto-linguagem quando o sujeito se serve da linguagem para si próprio em vez de a utilizar para comunicar com os outros, este comportamento parece reenviar para a "linguagem egocêntrica" (Vygotsky, 85) segundo um quadro deste tipo, (Fijalkow, 89):

Linguagem

Leitura

1 - Linguagem social

1 - Linguagem social

2 - Linguagem egocêntrica

2 - Subvocalizações tipo auto-
linguagem

3 - Linguagem interior

3 - Leitura silenciosa

A auto-linguagem parece ter basicamente a função de:

- regulação da actividade;
- instrumento de suporte ao pensamento em caso de maiores dificuldades, tal com a linguagem egocêntrica;
- retenção da informação facilitando a sua compreensão. Nesta perspectiva importa considerar a auto-linguagem como uma actividade cognitiva importante e não apenas como conduta de suporte ou acompanhamento da leitura.

Nos aspectos especificamente relacionados com a leitura e porque se prende directamente com o nosso trabalho, deve fazer-se referência ao quadro de comportamentos do leitor.

As condutas desenvolvidas pelo leitor iniciado estão bastante dependentes da sua evolução face à aquisição da leitura. Deste facto decorre a gama variada de comportamentos passíveis de serem mobilizados.

Tentando sistematizar é possível identificar, (Chauveau, 90):

- apontar com o dedo da esquerda para a direita;
- explorar visualmente o material;

- soletrar letras;
- identificar algumas sílabas;
- fazer comparações;
- "inventar";
- explorar silenciosamente o material;
- reconhecer globalmente de algumas palavras;
- utilizar a auto-linguagem para regular a sua actividade de leitura.

Finalmente seria de abordar a questão das interacções sociais numa tarefa de leitura. No entanto, considerando que esta abordagem pressupõe a aproximação dos dois corpos teóricos já tratados, parece mais adequado tratar esta questão no âmbito da Problemática e Hipóteses Gerais.

PROBLEMÁTICA
E
HIPÓTESES GERAIS

I - PROBLEMÁTICA GERAL

No que concerne às investigações e perspectivas actuais no domínio da leitura, podem desenhar-se algumas linhas de força que se apoiam sobretudo na necessidade de conhecer melhor os aspectos de natureza qualitativa envolvidos na leitura, parecendo menos relevantes as preocupações centradas essencialmente nas realizações.

Neste contexto temos três vertentes de reflexão que informarão provavelmente o desenvolvimento das investigações, (Rieben, Perfetti, 89):

1 - Melhor conhecimento sobre as estratégias utilizadas pelos leitores procurando estudar e explicar as diferenças individuais.

Esta questão é também sublinhada por Gilly (89b) ao apontar a necessidade de proceder a investigações em didáctica no sentido da compreensão das diferenças individuais num contexto mais geral. Deve acentuar-se ainda, a propósito de didáctica o quadro fragmentário em que as investigações neste domínio se desenham, reportando-se demasiadamente ao campo disciplinar a que estão ligadas.

2 - Conhecimento mais aprofundado da forma como evoluem as

estratégias de leitura ao longo da aprendizagem.

3 - Melhor conhecimento do papel desempenhado por variáveis de natureza contextual, (Sprenger-Charolles, Khomsi, 89). Esta questão é deveras importante pois, sabendo-se que é fundamentalmente na sala de aula que a aquisição da leitura se processa, é sobretudo em situação de teste ou de laboratório que o aprendiz de leitor é estudado.

Neste quadro sugerem Rieben, Perfetti (89 p. 15) ("... nous semble donc nécessaire interposer une étape intermédiaire de recherche en situation scolaire qui pourrait être décrite comme une interface hybride empruntant ses cadres conceptuels à la recherche fondamentale et ses paradigmes expérimentaux à la pratique pédagogique. En d'autres termes, il s'agirait d'observer des apprentis lecteurs et scripteurs dans les activités pédagogiques existantes pour tester le degré de validé écologique des conceptions théoriques, c'est-à-dire leurs potentialités pour interpréter ce qui se passe en classe. Ce que ne veut évidemment pas dire que toute situation scolaire ait forcément de l'intérêt dans une perspective de recherche.").

É neste contexto que procuramos situar o núcleo duro do nosso trabalho tentando cruzar a problemática da leitura com a problemática das interações sociais entre pares de natureza simétrica, sendo esta área analisada nos parâmetros definidos no âmbito do modelo procedimental, (Gilly, 88a). Mais precisamente,

visamos identificar que tipos de dinâmica interactiva entre pares emergem na resolução de uma tarefa envolvendo a leitura de palavras isoladas. Parece-nos uma tarefa extremamente complexa mas aliciante e, na nossa perspectiva, com uma dimensão heurística significativa.

Em autores que desenvolvem investigações no domínio da leitura são frequentes as referências à importância das interacções sociais reenviando o seu papel para teses vygotskianas ou referências periféricas à psicologia social das construções cognitivas, (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 87, 90). Neste contexto, Chauveau, Rogovas-Chauveau, (93) sustentam que o "êxito na leitura varia com a qualidade das interacções sobre e a propósito do escrito entre o aluno e outras pessoas (pares, professores, pais..." (p. 162, obra citada) ou ainda que "os bons leitores estão integrados em redes de leitura (ou de leitores)", (p. 162, obra citada).

Algumas correntes pedagógicas referem-se explicitamente às vantagens do trabalho em grupo. No entanto, do ponto de vista teórico assentam numa espécie de "naiveté" psicológica, (Vergnaud, 88) e continuando, apesar disso, a veicular uma concepção das aprendizagens cognitivas assentes nas "virtudes do trabalho e esforço individuais", (Gilly, 88b).

São também frequentemente apontados como programas potentes, (Winter, 91) os projectos do tipo "Paired Reading" assentes,

sobretudo, em relações sociais de natureza assimétrica envolvendo fundamentalmente dinâmicas interactivas do tipo efeito tutor ou modelagem.

Por outro lado, no âmbito do estudo das interacções sociais entre pares de natureza simétrica, e mais especificamente entre os autores que desenvolvem investigações desenhadas no quadro conceptual designado por "modelo procedimental", (cf. referências), são pertinentes e actuais, os estudos centrados sobre os benefícios individuais que as crianças possam retirar de fases de trabalho em interacção de pares e desenvolvidos segundo três eixos, (Blaye, 87):

- análise dos progressos de cada criança;

- análise das condições de organização das situações de interacção, que permitam otimizar a probabilidade de progresso individual;

- análise dos mecanismos que permitam evidenciar os progressos produzidos.

No entanto, a operacionalização do modelo procedimental em contextos e tarefas de natureza escolar deve ser encarado de uma forma extremamente prudente, (Gilly 89a).

Esta prudência é requerida por várias razões:

PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES GERAIS

- O trabalho entre pares pode não ser suficientemente potente para ultrapassar obstáculos de natureza epistemológica ligados por exemplo à ruptura de saberes ou concepções, isto é, a transição de uma concepção "naïve" para uma concepção "sábia" ou, a transição de uma concepção "sábia" para outra, (Gilly 89a);

- As características contextuais da sala de aula e do laboratório são extremamente diferentes ao nível da arquitectura funcional, ao nível dos dispositivos mobilizados, ao nível dos contratos de comunicação estabelecidos, (Gilly, 89a). De facto o paradigma genérico utilizado pela investigação em psicologia - "condições experimentais - dinâmica interactiva - mecanismos socio-cognitivos - mudanças cognitivas", (Gilly, 88b) - é bastante diferente do funcionamento possível em sala de aula.

- A dificuldade estabelecer um "prototipo de dinâmica interactiva eficaz", (Gilly, Fraisse, Roux, 88). Também nesta questão Beaudichon e Vandenplas-Holper (85) citados por Gilly, Fraisse, Roux (88) identificaram como dificuldades importantes:
 - . o estabelecimento de categorias comportamentais no funcionamento das díades;

 - . a identificação e quantificação de índices (verbais ou não verbais);

 - . considerar, à vez, relações de simultaneidade e de

sucessão nos comportamentos observados.

Provavelmente, deve-se a este conjunto de questões a existência de poucos trabalhos neste quadro aproximativo entre a psicologia social das construções cognitivas - modelo procedimental e o contexto e tarefas de natureza escolar. Podem referir-se os de Amigues (86) sobre noções de electricidade, Novelli (87) sobre a noção esquerda-direita e o de Fernandez e Robillard (87) sobre a organização do produto de dois conjuntos, citados por Gilly (88b). Apenas no trabalho de Novelli (87) os resultados foram interessantes embora menos significativos que os obtidos em laboratório, (Gilly, 88b).

De qualquer forma e apesar de ser necessário considerar de uma forma cuidadosa todas estas questões, parece-nos que importa reflectir sobre a validade ecológica do estudo experimental dos mecanismos psicossociais das construções cognitivas, (Gilly 89c). Por outro lado, a complexidade de situações sociais como as desenhadas em contexto escolar podem solicitar abordagens a diferentes dimensões, (Gilly 89c).

Assim parece possível uma contribuição teórica importante - que permitirá sustentar práticas pedagógicas em que o trabalho realizado em grupo promova o aumento de competências individuais - apoiada em diferentes correntes de investigação em psicologia, partindo de projectos que podem decorrer dos dispositivos de laboratório da psicologia e que suporte a elaboração de outros

conhecimentos científicos, (Blaye, 88a; Gilly, 89a, 89b).

Noutros termos, é possível o estabelecimento e desenvolvimento de pontes entre campos como o da psicologia social das construções cognitivas, a pedagogia e a didáctica. Será admissível que a psicologia social das construções cognitivas possa envolver, enquanto objecto de investigação, aspectos do quotidiano pedagógico pressupondo, no entanto, "o desenvolvimento de modelos teóricos originais e de operacionalizações adaptadas, desenvolvimento que beneficiará do reforço das colaborações entre didactas e psicólogos sociais da cognição", (Gilly, 89a p. 176).

Considerando o âmbito em que este trabalho é desenvolvido, julgamos ainda relevante considerar que a psicologia educacional poderá ser cometido como objectivo específico, o estudo científico dos processos inter-individuais mediante os quais se operam mudanças individuais, (Gilly, 82).

II - HIPÓTESES GERAIS

Das questões levantadas no âmbito dos "Aspectos Teóricos" e da "Problemática Geral" decorre o estabelecimento das hipóteses a considerar no nosso trabalho.

O designado modelo procedimental, (Gilly, 88a) distingue-se da psicologia social genética, (Doise, Mugny, Perret-Clermont, 74, 75, citados por Gilly, 88a; Perret-clermont, 78; Doise, Mugny, 81; Mugny, 85), em alguns aspectos dos quais releva a preocupação de compreender em quê, em que condições e como, as interacções e as significações sociais podem desempenhar um papel na construção das competências cognitivas relativas a classes particulares de problemas, (Gilly, 89a), - nas quais incluímos a leitura - enfatizando a análise de procedimentos e modos de resolução em detrimento da busca de progressos gerais da inteligência, (Gilly, 88b).

Daqui decorre o estabelecimento da primeira hipótese geral do nosso trabalho, isto é, em termos gerais, analisar, de acordo com os paradigmas interpretativos do modelo procedimental, as dinâmicas interactivas entre pares na resolução de uma tarefa de leitura.

Procuramos assim verificar a possibilidade de se estruturarem

dinâmicas interactivas eficazes durante a resolução de uma tarefa de leitura de palavras isoladas. Esta eficácia é considerada nos termos propostos por Gilly, Fraisse, Roux (88).

Nesta perspectiva reside a natureza exploratória deste trabalho pois estamos conscientes, por um lado da dificuldade de identificar um "prototipo de dinâmica interactiva eficaz", (Gilly, Fraisse, Roux, 88), e por outro lado, de que "seria vão querer explicar a eventual eficácia da co-elaboração unicamente pela sua forma independentemente do seu objecto e da natureza cognitiva das trocas", (Gilly, Fraisse, Roux, 88, p. 85), o que remete para a já citada dimensão sistémica do modelo proposto pela escola de Aix, (Gilly, 88b).

No entanto e apesar da pertinência destas considerações parecem-nos possível investigar sobre esta problemática considerando a natureza cognitiva da tarefa e das trocas que a sua resolução diádica pode provocar.

Da análise dos resultados obtidos decorrerá, ou não, o desenvolvimento de trabalhos com o fim de desenhar modelos ou perspectivas que suportem e operem com as dimensões interactivas em tarefas de natureza escolar, procurando em última análise diminuir a distância entre o laboratório e a sala de aula.

Uma outra linha de investigação que procuramos desenvolver remete para o tipo de material de leitura utilizado e as suas eventuais

repercussões nas condutas do leitor iniciado.

A generalidade dos autores abordados, com trabalhos realizados sobre a problemática da aquisição da leitura, (Harris, Coltheart, 86 citados por Sprenger-Charolles, Khomsi, 89; Weiss, 81; Chall, 79, 83, citado Ehri, 89; Marsh et al. 81; Seymour, 84; Frith, 85, citados por Stuart, Coltheart, 88; Sprenger-Charolles, 92) sustentam a existência de duas fases iniciais.

A primeira caracteriza-se pela utilização privilegiada do reconhecimento global através de indicadores gráficos de palavras bastante frequentes no meio da criança, surgindo na literatura sobre esta questão conceitos como "sight vocabulary phase", (Harris; Coltheart, 86 citados por Sprenger-Charolles, Khomsi, 89), "pré-leitura", (Chall, 79, 83, citado por Ehri, 89), "fase logográfica", (Seymour, 84, citado por Stuart, Coltheart, 88).

A segunda fase caracteriza-se pela utilização de estratégias de descodificação baseadas na utilização das correspondências fonema-grafema que a criança vai progressivamente dominando.

Parece de acentuar que o leitor iniciado passará por esta fase independentemente do método de leitura utilizado na sua iniciação, (Harris, Coltheart, 86, citados por Sprenger-Charolles, Khomsi, 89).

Num estudo realizado por Masonheimer, Drum, Ehri (84) citado por

Ehri (89) com 105 crianças não escolarizadas de 3 a 5 anos e capazes de identificar pelo menos oito de dez signos, apresentados em fotografias como uma etiqueta "Pepsi" numa garrafa ou a insígnia "MacDonald's" sobre um restaurante por exemplo, verificou-se que, quando se retiravam os índices contextuais, 94% dos sujeitos não reconheciam praticamente nenhuma das palavras. Quando se introduziam alterações ortográficas nas palavras, por exemplo "Xepsi" em vez de "Pepsi", o número de sujeitos que não detectavam estas alterações era da mesma ordem de grandeza.

É neste quadro que situamos a segunda hipótese geral do nosso trabalho e que pode ser colocada da seguinte forma: se retirarmos índices contextuais ou logográficos a palavras bem presentes no envolvimento e reconhecidas pela presença desses índices, enquanto no estudo acima citado os sujeitos deixam de reconhecer as palavras, o leitor iniciado mobilizará para a identificação dessas palavras basicamente a mesma gama de condutas que utiliza para outras palavras que não tenha ainda trabalhado na sua forma escrita.

Uma vez que se utiliza neste trabalho o funcionamento em díades, temos também como hipótese, que as condutas de leitura utilizadas no seio das díades serão basicamente do mesmo tipo que as utilizadas em resolução individual e portanto independentes do material utilizado.

**ASPECTOS
METODOLÓGICOS
DA INVESTIGAÇÃO**

ASPECTOS METODOLÓGICOS

I - POPULAÇÃO

1 - Condições prévias

Considerando a natureza da investigação, a definição da população envolveu como critérios prévios:

i - Os sujeitos deveriam estar numa fase inicial da aprendizagem da leitura de forma a que a tarefa a resolver colocasse algumas dificuldades. Naturalmente que sujeitos não leitores não resolveriam o problema proposto e, por outro lado, leitores experimentados resolveriam sem dificuldade a tarefa. Poder-se-á estabelecer um paralelismo com paradigmas utilizados em psicologia social genética , (cf. referências), utilizando sujeitos "intermédios" entre o conservante e o não conservante, ao terem como objecto de estudo as aquisições operatórias compreendidas no modelo piagetiano.

Assim, a população alvo frequenta o 1º ano da escolaridade básica e pela primeira vez de forma a eliminar o efeito de experiências escolares anteriores.

Não foi considerada como variável a controlar a experiência de educação pré-escolar ainda que, neste meio, a quase totalidade

dos alunos possuam essa experiência.

ii - A natureza do material utilizado e da própria tarefa, que se referirá adiante, determinou a necessidade da população ter o mesmo envolvimento de proveniência de forma a que, o relacionamento com esse material fosse simétrico, isto é, a população deveria ter o mesmo grau de conhecimento sobre o material utilizado.

Esta disposição levou a que a população alvo pertencesse á mesma escola pois, esta serve uma área determinada e não contrastada significativamente do ponto de vista socio-cultural.

iii - De acordo com alguns autores, durante a fase inicial da aprendizagem da leitura os resultados evidenciados no reconhecimento de palavras poderão estar dependentes do método de ensino da leitura utilizado, (Vellutino, Scanlon, 89; Gall, 67; Brooks, Baron, 77 citados por Vellutino, Scanlon, 89).

No sentido de manter controlados os eventuais efeitos de métodos diferentes no ensino da leitura, os sujeitos foram escolhidos de uma população da mesma escola com a qual está a ser seguido o mesmo método de ensino, o analítico-sintético, apoiado na utilização dos mesmos manuais escolares de apoio e com o mesmo plano de desenvolvimento no tempo.

2 - Escolha da população

Entre a população satisfazendo as condições prévias foi passado um pré-teste de leitura de palavras isoladas a 60 sujeitos. Este teste, leitura de 12 palavras isoladas organizado por escolha condicionada de entre todas as palavras trabalhadas por todos os sujeitos nas salas de aula, revela uma correlação positiva (.60) com o teste de Neale, (58).

Mediante os resultados no pré-teste, nos quais se revelou um enviesamento superior, escolheram-se os sujeitos.

Excluíram-se os sujeitos com 11 e 12 palavras certas bem como os sujeitos com menos de 6 palavras certas, isto é, de acordo com estes resultados obteve-se um grupo com uma competência média face à população total, com 20 sujeitos e com uma distribuição conforme o quadro seguinte:

resul. pré-teste	nº de sujeitos
10	8
9	5
8	3
7	-
6	4

Embora tratando-se de sujeitos a frequentar o 1º ano de escolaridade pela primeira vez, é importante considerar que do ponto de vista de idades a população se dispersa entre 6 anos e 6 meses e 7 anos e 5 meses sendo a idade média cerca de 7 anos.

II - A TAREFA

1 - Escolha da tarefa

Pelo conjunto de razões referidas na "Problemática e Hipóteses Gerais, a tarefa proposta é constituída pela leitura, individual ou em pares, de dois grupos de 16 palavras - um grupo "Nomes de produtos" e o outro "Palavras novas" cujo conteúdo se explicita adiante - apresentadas isoladas para eliminar índices contextuais e manuscritas para retirar índices logográficos.

Cada grupo de palavras subdivide-se em 3 "famílias" a uma das quais pertencerá cada palavra. Assim, cada palavra depois de lida será colocada num cartão representativo da "família" a que pertence.

As palavras dos dois grupos têm graus de dificuldade semelhantes e distribuem-se em números diferentes por cada "família", com o objectivo de tentar evitar que os sujeitos, em caso de indecisão, dividam equitativamente as palavras por cada família.

2 - Escolha do material de leitura

A escolha envolveu algumas dificuldades no que concerne ao grupo de palavras "Nomes de Produtos" pois estas deveriam ser, do ponto de vista ortográfico semelhantes à língua portuguesa e colocar

dificuldades de leitura do mesmo tipo que as palavras do segundo grupo.

Outra condição definida, foi que nenhuma das palavras dos dois grupos tivesse sido objecto de trabalho na sala de aula no sentido de evitar experiência de leitura sobre esse material.

O grupo de palavras "Nomes de produtos" foi estruturado a partir de trabalho realizado com um grupo de 24 sujeitos satisfazendo as mesmas condições prévias da população da investigação isto é, crianças da mesma escola a frequentar pela primeira vez o primeiro ano de escolaridade.

As "famílias" foram determinadas pela frequência com que, em entrevistas informais, foram referidos os produtos a elas pertencentes.

As palavras "Nomes de produtos" foram escolhidas entre as que, durante entrevistas informais, foram referidas por 20 ou mais sujeitos.

Para escolher o material correspondente "Palavras novas" procedeu-se a um levantamento de todas as palavras existentes nos cadernos diários dos sujeitos, (onde é registado todo o trabalho realizado na sala de aula), de forma a evitar que as palavras escolhidas já tivessem sido objecto de trabalho na sala. As famílias e as palavras escolhidas parecem constar do vocabulário

usual dos sujeitos não criando dificuldades semânticas inultrapassáveis.

Os grupos de palavras eram assim constituídos:

"Nomes de produtos"

"família" 1 - sumos/refrigerantes - sumol; fanta; bongo;
cocacola; compal;
trinaranjus; frisumo; joi;

"família" 2 - coisas de comer - tuli; matutano; gorila;
fritos;

"família" 3 - gelados - corneto; supermaxi; epá;
calipo;

"Palavras novas"

"família" 1 - "coisas" de casa - parede; armário; frigorífico;
mesa; escova; fogão; sofá;
rádio;

"família" 2 - desporto

- jogador; patinar;
basquetebol; futebol;

"família" 3 - vestuário

- casaco; camisola; cueca;
boné;

III - CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS

1 - Quadro geral

Entre os 20 sujeitos e de acordo com os resultados do pré-teste, foram constituídos dois grupos contendo cada um três pares e quatro sujeitos para resolução individual. Cada grupo trabalhou com um grupo de palavras e constituíram-se conforme o quadro:

	"Nomes de produtos" resultados no pré-teste		"Palavras novas" resultados no pré-teste	
	elemento 1	elemento 2	elemento 1	elemento 2
par 1	6	8	8	6
par 2	9	10	9	10
par 3	10	10	8	10
sujeito 1	10		9	
sujeito 2	10		6	
sujeito 3	6		9	
sujeito 4	9		10	

As 16 palavras de cada grupo foram apresentadas escritas em cartões, uma por cartão.

Em cima da mesa de trabalho estavam três cartões maiores com desenhos representando cada "família" de palavras.

As palavras estavam ao dispôr dos sujeitos sempre pela mesma

ordem embora esta tenha sido determinada aleatoriamente.

Os sujeitos deveriam pegar na palavra 1 (os cartões estão numerados no verso), lê-la, colocá-la no cartão correspondente à "família" correcta e assim sucessivamente.

A tarefa foi realizada numa sala específica da escola, um sujeito ou par de cada vez.

Durante a situação experimental o observador apenas interveio para esclarecer dúvidas.

Com o objectivo de permitir uma análise mais fina de todos os comportamentos desencadeados, toda a situação experimental foi registada em vídeo.

Considerando que a solicitação para leitura em voz alta induz a leitura por decifração, (Sprenger-Charolles, Khomsi, 89), nas instruções não foi feita qualquer referência à leitura em voz alta.

Com todos os sujeitos foi realizado um pós-teste diferido.

Face à importância atribuída à capacidade fonológica, (cf. referências), apesar desta questão ser relativamente periférica do nosso trabalho, a todos os sujeitos foi passada uma prova informal de leitura de pseudo-palavras baseada no "Bryant Test

of Decoding", (Bryant, 75 citado por Gough, Connie, 89). O teste de Bryant comporta uma lista de pseudo-palavras com dificuldade progressiva.

De acordo com o material do pré-teste, optámos por 12 pseudo-palavras em que se procurou introduzir um grau de dificuldade progressiva e semelhante ao das palavras do pré-teste. As pseudo-palavras utilizadas foram: poquenuto; bó; vassiro; garde; xeipo; fãõ; pama; sago; apeitoza; jerra; calamago e biquai.

2 - Resolução individual

A cada sujeito, depois de explicados os desenhos dos cartões representativos das "famílias" das palavras, era solicitado que pegasse numa palavra de cada vez, a lesse e arrumasse na "família" à qual pertencesse. Era explicitado que todas as palavras em cima da mesa pertenciam a uma das "famílias", pelo que todas deveriam ser arrumadas.

3 - Resolução em pares

Aos pares, depois de explicado o desenho de cada cartão representando cada "família" de palavras, era solicitado que lessem, uma palavra de cada vez, e resolvessem conjuntamente em qual dos cartões deveria ser colocada. O cartão com a palavra apenas deveria ser colocado quando estivessem de acordo sobre em qual das "famílias" o deveria ser.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Explicou-se também que todas as palavras pertenciam a uma das "famílias", pelo que todas deveriam ser colocadas.

APRESENTAÇÃO
DE
RESULTADOS

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados obtidos e que nos parecem mais significativos serão apresentados, por razões de ordem metodológica, de forma agrupada, identificando alguns aspectos mais relevantes que serão retomados durante a Interpretação de Resultados.

I - RESULTADOS GENÉRICOS

1 - Resultados Globais na Realização da Tarefa

Considerando a natureza da investigação e o seu enquadramento teórico os resultados - palavras resolvidas - não constituem (neste trabalho, repetimos) um aspecto fundamental. No entanto, contêm alguns indicadores que julgamos de interesse considerar.

RESULTADOS - palavras resolvidas

"Nomes de produtos"				"Palavras novas"			
PARES				PARES			
Par 1	Par 2	Par 3	Par 1	Par 2	Par 3	Par 1	Par 2
9	11	15	15	15	15	15	15
Média = 12				Média = 15			
SUJEITOS INDIVIDUAIS				SUJEITOS INDIVIDUAIS			
I	II	III	IV	I	II	III	IV
12	13	8	12	13	14	13	15
Média = 11				Média = 14			

Foi considerada resolvida a palavra colocada no cartão certo. A análise dos registos video permite controlar com alguma fiabilidade o factor acaso.

Constata-se uma tendência de subida na realização dos pares e nos sujeitos que trabalharam com "Palavras novas". Neste caso a diferença é significativa ($p < 0.05$) quer nos pares, quer na resolução individual.

- Palavras não resolvidas

"Nomes de produtos" - As palavras deste grupo que não foram resolvidas por mais de um par - "fanta", "bongo", "gorila", "compal" e "trinaranjus", também não foram resolvidas por mais do que um sujeito ("fanta" e "compal" não foram resolvidas por três sujeitos).

"Palavras novas" - As palavras deste grupo que não foram resolvidas pelos pares - "armário", "escova" e "sofá", também não foram resolvidas por todos os sujeitos (individuais), - "armário" e "escova", dois sujeitos não resolveram e "sofá" um sujeito não resolveu.

2 - Resultados no Pré-teste, no Pós-teste e na
leitura de Pseudo-palavras

"NOMES DE PRODUTOS"

	Pré-teste		Pós-teste		Pseudo-palavras	
	Elem. 1	Elem. 2	Elem. 1	Elem. 2	Elem. 1	Elem. 2
Par 1	6	8	8	11	10	10
Par 2	9	10	11	12	9	8
Par 3	10	10	12	10	12	9
Suj. I	10		12		10	
Suj. II	10		11		10	
Suj. III	6		8		8	
Suj. IV	9		10		8	

"PALAVRAS NOVAS"

	Pré-teste		Pós-teste		Pseudo-palavras	
	Elem. 1	Elem. 2	Elem. 1	Elem. 2	Elem. 1	Elem. 2
Par 1	8	6	11	10	9	8
Par 2	9	10	11	9	9	11
Par 3	8	10	8	12	5	8
Suj. I	9		11		11	
Suj. II	6		10		7	
Suj. III	9		11		9	
Suj. IV	10		12		11	

- Face aos resultados no Pré-teste e no Pós-teste verifica-se que apenas um sujeito desceu (um elemento do Par 2 das "Palavras novas") e dois mantiveram (um elemento do Par 3 dos "Nomes de produtos" e um dos elementos do Par 3 das "Palavras novas").

- As subidas mais significativas ocorreram nos sujeitos com resultados mais baixos no Pré-teste, (Par 1 dos "Nomes de produtos", Par 1 das "Palavras novas" e suj. 2 das "Palavras novas"). Dos quatro indivíduos que registaram subida mais significativa, três trabalharam em pares.

- Verificaram-se correlações positivas e significativas entre os resultados do Pré-teste e do Pós-teste, ($r=.645$, $p<.05$), entre os resultados do Pré-teste e os da leitura de Pseudo-palavras, ($r=.418$, $p<.05$), e entre os resultados do Pós-teste e os da leitura das Pseudo-palavras, ($r=.407$, $p<.05$).

3 - Resultados em função da idade

Embora a idade dos sujeitos não fosse uma variável controlada parece interessante referir alguns dados.

Pré-Teste - Dos sete sujeitos com resultados inferiores, (menos de 9 palavras resolvidas), 5 têm menos de 7 anos, a idade média.

Pós-Teste - Dos 4 sujeitos que apresentam maiores diferenças entre o Pré-teste e o Pós-teste, 3 têm menos de 7 anos.

Situação Experimental - O par com resultados mais baixos é incluído por uma das duas crianças mais novas da amostra; a outra foi o sujeito com resultado individual mais baixo.

Pseudo-Palavras - Dos sujeitos com resultados inferiores (menos de 9 palavras resolvidas), 6 têm menos de 7 anos (idade média).

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Aliás, verificam-se correlações positivas ($r = 0.478$) e significativas ($p. < 0.05$) entre a idade e pré-teste entre a idade e a leitura de pseudo-palavras ($r = 0.467$; $p. < 0.05$).

II - FUNCIONAMENTO INTERACTIVO DOS PARES

O segundo grupo de resultados que importa apresentar prende-se com o funcionamento dos pares em termos de dinâmica interactiva.

Para análise deste funcionamento foi estruturada uma grelha com categorias comportamentais com o objectivo de proceder ao levantamento dos comportamentos interactivos desencadeados por cada palavra e durante toda a situação experimental. A estruturação desta categorização e o seu posterior tratamento teve por base o modelo de análise apresentado por Gilly, Fraisse et Roux, (Gilly, Fraisse et Roux, 88).

Categorias comportamentais utilizadas

A - Solicita/espera feed-back e obteve - Quando um dos sujeitos interpela o outro de forma verbal ou não verbal e obtém alguma espécie de resposta

B - Solicita/espera feed-back e não obtém - Quando um dos sujeitos interpela o outro de forma verbal ou não verbal e não obtém qualquer resposta

- C - Sem intervir um dos sujeitos demonstra assentimento ou concordância com a acção do outro - índices gestuais
- D - Alheamento - Um dos sujeitos está alheado da acção do outro não demonstrando efectivamente interesse pela realização.
- E - Intervenção de um dos sujeitos concordando, corrigindo, completando a acção do outro - Intervenções curtas de um sujeito, durante a acção do outro.
- F - Trabalho isolado - Um dos sujeitos, ou os dois, trabalham isoladamente.
- G - Resolução individual - Um dos sujeitos resolve só. Entendemos por resolver só, a finalização, de uma forma isolada, por parte de um dos sujeitos.
- H - Não concordancia (sem argumentar) - Um dos sujeitos exprime a sua não concordancia com o procedimento do outro sem argumentar.

I - Não concordância (justificando) - Um dos sujeitos exprime a sua não concordância com o procedimento do outro, justificando essa posição.

J - Justifica - Um dos sujeitos, interpelado ou não, justifica o seu procedimento.

L - Indecisão - Um dos sujeitos ou os dois demonstram indecisão sobre como prosseguir.

M - Segue interessado - Um dos sujeitos acompanha de forma atenta o procedimento do outro embora sem nenhuma espécie de intervenção.

N - Elaboração simultânea - Os dois sujeitos procuram simultaneamente resolver a tarefa de forma conjugada e com o mesmo nível de intervenção.

Nota 1 - Algumas destas categorias comportamentais podem ocorrer simultaneamente, o que se verificou.

Nota 2 - Durante o trabalho em pares verificou-se também com

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

alguma frequência inversão dos papéis desempenhados pelos sujeitos, tal como verificado por Gilly, Fraisse, Roux (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS
ORDENAÇÃO POR FREQUÊNCIA

Palavras "Nomes de produtos"

Par 1			Par 2			Par 3		
Cat.	Freq.	%	Cat.	Freq.	%	Cat.	Freq.	%
F	10	20	F	17	22	G	9	23
G	8	16	L	12	16	N	8	21
M	8	16	M	10	13	F	8	21
C	7	14	G	8	11	M	7	18
N	6	12	B	7	9	L	4	10
L	4	8	E	6	8	E	2	5
E	3	6	A	4	5	B	1	3
A	2	4	N	4	5			
B	2	4	I	2	3			
			C	1	1			
			J	1	1			
Total = 50			Total = 76			Total = 39		
Média = 55								

Na observação deste quadro verifica-se que nem todas as categorias de comportamentos estabelecidos, ocorreram.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Nas categorias D - Alheamento e H - Não concordância (sem argumentar), não se regista qualquer referencia.

No trabalho desenvolvido pelo par 3 verifica-se o menor número de categorias utilizadas, significativamente menor que o par 2.

F - trabalho isolado é a categoria com mais referências sendo de notar a frequência da categoria N - Elaboração simultânea no par 3.

"Palavras novas"

Par 1			Par 2			Par 3		
Cat.	Freq	%	Cat.	Freq	%	Cat.	Freq	%
N	11	26	F	16	27	F	15	27
F	8	20	E	10	17	G	11	20
G	7	18	N	6	10	C	8	14
C	4	10	L	6	10	M	7	13
M	4	10	G	6	10	E	5	9
L	3	8	M	5	8	A	3	5
E	3	8	C	4	7	N	3	5
			A	3	5	I	2	5
			B	2	3	B	1	2
			J	1	2	L	1	2
Total = 40			Total = 59			Total = 56		
Média = 52								

A observação deste quadro permite constatar que:

. À semelhança do que aconteceu com os pares que trabalharam com "Nomes de produtos" também não se verifica nenhuma ocorrência nas categorias D - Alheamento e H - não concordância.

. Menor número de categorias registado no funcionamento do par 1.

. São de registar a frequência da categoria N - elaboração simultânea no par 1, a frequência da categoria E - intervenção de um dos sujeitos, concordando, corrigindo, completando a acção do outro, no par 2, e regista-se a categoria F - trabalho isolado como a que apresenta mais referencias.

. O valor médio do total das frequencias é semelhante, 55 no grupo de pares que trabalhou com "Nomes de produtos" e 52 no grupo de pares que trabalhou com "Palavras novas".

**CATEGORIAS COMPORTAMENTAIS QUE PODEM SUSTENTAR
DINÂMICAS INTERACTIVAS EFICAZES**

Sempre com base no modelo proposto por Gilly, Fraisse, Roux (88) reportado às dinâmicas interactivas que se revelam eficazes, enquanto potencialmente geradoras de mudança e benefício, procurámos identificar categorias comportamentais que incluídas em sequências de comportamentos pudessem, pela sua natureza, sustentar esse tipo de dinâmicas interactivas.

Neste sentido identificámos as categorias:

A - Solicita/espera feedback e obteve;

C - Sem intervir, um dos sujeitos demonstra assentimento ou concordancia;

E - Intervenção de um dos sujeitos concordando, corrigindo, completando a acção do outro;

H - Não concordancia (sem argumentar);

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

I - Não concordancia (com justificação);

J - Justificação;

N - Elaboração simultânea;

Depois destas categorias identificadas procurámos saber qual o peso relativo que assumem face à globalidade das categorias.

Palavras "Nomes de produtos"

Par 1			Par 2			Par 3		
Cat.	Freq.	%	Cat.	Freq.	%	Cat.	Freq.	%
C	7	14	E	6	8	N	8	21
N	6	12	A	4	5	E	2	5
E	2	6	N	4	5			
A	2	4	I	2	3			
			C	1	1			
			J	1	1			
Total = 36%			Total = 23%			Total = 26%		
Média = 28%								

Da observação do quadro releva:

. As categorias N - Elaboração Simultânea e E -

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Intervenção de um dos sujeitos concordando, corrigindo, completando a acção do outro, foram as que registaram maiores frequências.

. À semelhança do que se verifica no quadro global de frequências mantém-se a tendência do par 3 para um número menor de categorias comportamentais utilizadas.

. O conjunto destas categorias assume um valor médio de 28% no quadro global das categorias observadas.

"Palavras novas"

Par 1			Par 2			Par 3		
Cat.	Freq	%	Cat.	Freq	%	Cat.	Freq	%
N	11	26	E	10	17	C	8	14
C	4	10	N	6	10	E	5	9
E	3	8	C	4	7	A	3	5
			A	3	5	N	3	5
			J	1	2	I	2	4
Total = 44%			Total = 41%			Total = 37%		
Média = 41%								

A observação do quadro permite constatar que:

. Também neste grupo de pares as categorias N e E registaram as maiores frequências.

. Mantem-se a tendência já verificada no quadro global, do par 1 demonstrar menor número de categorias comportamentais.

. O conjunto destas categorias assume um valor médio de 41% no quadro global das categorias observadas.

A observação comparada dos dois quadros permite constatar que:

. A frequência das categorias consideradas - A, C, E, H, I, J e N é significativamente superior ($p. < 0.01$), nos pares que trabalharam com o grupo de "Palavras novas".

. Os pares em que se observou menor número de categorias, (par 3 do grupo "Nomes de produtos" e o par 1 do grupo "Palavras novas"), revelaram a frequência maior na categoria N - Elaboração

Simultânea.

. Nos pares do grupo "Palavras Novas" observa-se uma maior dispersão destas categorias.

MODO DE FUNCIONAMENTO INTERACTIVO DOS PARES

Para analisar o modo de funcionamento interactivo dos pares utilizámos o modelo de Gilly, Fraisse e Roux (88) em que foram definidos pelos autores quatro modelos de funcionamento interactivo eficaz - gerador de mudança e benefício - em trabalho de pares, a saber:

A - Co-elaboração aquiescente (concordante);

B - Co-construção;

C - Confrontação com desacordo;

D - Confrontações contraditórias;

A operacionalização destas categorias está explícita nos "Aspectos Teóricos".

Introduzimos uma outra categoria, - modo de funcionamento -, designada I considerada como modo de funcionamento interactivo Ineficaz.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

A partir das categorias comportamentais estabelecidas e das observações tão finas quanto possível do registo video, procurámos estabelecer as sequencias interactivas utilizadas por cada par, para cada palavra.

Estas sequencias interactivas foram categorizadas de acordo com as 5 categorias acima referidas.

Deste levantamento surgiu o quadro seguinte:

Sequencias Interactivas - Modos de funcionamento por palavra

"Nomes de produtos"				"Palavras novas"			
Par	Palavras	Modos de funcionamento	Result.	Par	Palavras	Modos de funcionamento	Result.
1 2 3	TULI	B-A I-I I	S S S	1 2 3	JOGADOR	I-A A A	S S S
1 2 3	SUMOL	B I I	S S S	1 2 3	PAREDE	I-A A I	S S S
1 2 3	CORNETO	A I-I-A I	S S S	1 2 3	PATINAR	B-I-A B-I-A A	S S S
1 2 3	MATUTANO	B-A A A	N S S	1 2 3	ARMÁRIO	A A-I-A I-A	S N S
1 2 3	FANTA	B-A-B I A	N N S	1 2 3	FRIGORÍFICO	B A I-A	S S S
1 2 3	SUPERMAXI	I-A A B	S S S	1 2 3	CASACO	A I-A I-A	S S S

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

"Nomes de produtos"				"Palavras novas"			
Par	Palavras	Modos de funcionamento	Result.	Par	Palavras	Modos de funcionamento	Result.
1 2 3	BONGO	A B-C-A B-I	N S N	1 2 3	ESCOVA	B-I I-I I-A	N S S
1 2 3	COCACOLA	B-A B-I B	S S S	1 2 3	FUTEBOL	A A I	S S S
1 2 3	EPÁ	B B B\	S S S	1 2 3	CAMISOLA	B B-A B-A	S S S
1 2 3	GORILA	A B-I B-I-I	N N S	1 2 3	BASQUETEBOL	B-I I A-A	S S S
1 2 3	COMPAL	I-A I-I B	N N S	1 2 3	MESA	B A-C-B I	S S S
1 2 3	FRITOS	I-A I-I I	S S S	1 2 3	CUECA	B B B-I-A	S S S
1 2 3	TRINARANJUS	I I-A-C-A-C-I B-I	N N S	1 2 3	FOGÃO	I-A B-A-A A	S S S
1 2 3	FRISUMO	I-A I-I I	S N S	1 2 3	BONÉ	B B-A I-C	S S S
1 2 3	CALIPO	I-A I B	S S S	1 2 3	SOFÁ	B A B-A-C-A	S S N
1 2 3	JÓI	I-A I I	N S S	1 2 3	RÁDIO	B A I-A	S S S

No quadro constata-se que, apenas em duas palavras de cada grupo, se observaram, em todos os pares, exclusivamente modos de funcionamento eficaz - "MATUTANO" e "EPÁ" no grupo dos "Nomes de produtos" e "CAMISOLA" e "SOFÁ" no grupo das "Palavras novas".

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Pode observar-se também que, em qualquer dos grupos de palavras, as palavras que maior número de sequências interactivas desencadearam não foram resolvidas - "TRINARANJUS" pelo par 2 no grupo "Nomes de produtos" e "SOFÁ" pelo par 2 no grupo "Palavras novas".

Com base neste quadro construímos um outro permitindo um tratamento global dos "Modos de Funcionamento" observados.

Modos de funcionamento

"NOMES DE PRODUTOS"						
MODOS DE FUNCIONAM.	Par 1		Par 2		Par 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
A	13	48	6	19	2	10
B	7	26	4	13	8	40
C	-	-	3	10	-	-
D	-	-	-	-	-	-
Sub-total	20	74	13	42	10	50
I	7	26	18	58	10	50
Total	27		31		20	

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

"PALAVRAS NOVAS"

MODOS DE FUNCIONAM.	Par 1		Par 2		Par 3	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
A	7	30	15	54	14	48
B	10	43	6	21	3	10
C	-	-	1	4	2	7
D	-	-	-	-	-	-
Sub-total	17	73	22	79	19	65
I	6	26	6	21	10	34
Total	23		28		29	

No grupo de pares que trabalhou com "Nomes de produtos" o valor percentual médio da frequência de modos de funcionamento interactivos eficazes é de 55%. No grupo de pares que trabalharam com "Palavras novas" é de 72%.

A análise dos resultados permite constatar que:

. A ocorrência de modos de funcionamento eficazes é significativamente superior à ocorrência de modos de funcionamento ineficazes ($p. < 0.01$).

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

. O modo de funcionamento A - Co-elaboração aquiescente (concordante) é o mais utilizado.

. Apenas no par 3 do grupo "Nomes de produtos" e no par 1 do grupo "Palavras novas" se verifica maior ocorrência do modo de funcionamento B - Co-construção.

. Acentua-se a diferença importante entre a ocorrência de modos de funcionamento interativo eficazes nos dois grupos de palavras.

III - CONDUTAS DE LEITURA

Para a análise e identificação das condutas de leitura desenvolvidas pelos sujeitos foi utilizada uma grelha de observação e registo estruturada com base no modelo de Cheauveau (Cheauveau, G. 90). Foram identificadas 6 categorias:

- Apontar com o dedo da esquerda para a direita

- Decifrar - identificar letras

- Leitura silabada em voz alta

- Leitura silabada silenciosa

- Reconhecimento global

- Reinício da leitura - esta categoria procurava identificar hesitações na leitura das palavras.

Condutas de Leitura - Resultados Globais

"Nomes de produtos"			
Pares			
1	2	3	
24	36	19	
Média = 27			
Sujeitos Indiv.			
1	2	3	4
19	20	32	20
Média = 23			

"Palavras novas"			
Pares			
1	2	3	
29	37	21	
Média = 29			
Sujeitos Indiv.			
1	2	3	4
22	32	35	17
Média = 27			

Estes resultados traduzem o somatório das condutas de leitura utilizadas pelos sujeitos durante a situação experimental - leitura de 16 palavras.

É possível constatar uma ligeira subida nos números globais em dois sentidos: da resolução individual para a resolução em pares e do grupo de sujeitos que trabalhou com "Nomes de produtos" para o grupo que trabalhou com "Palavras novas". No entanto estas diferenças parecem não ser significativas.

Conduitas de Leitura por Categoria

(PARES)

"Nomes de produtos"				Categorias	"Palavras novas"			
P1	P2	P3	Total		P1	P2	P3	Total
-	-	3	3	Reconhecimento global	-	-	1	1
3	8	5	16	Leitura silabada silenciosa	3	7	9	19
14	14	11	39	Leitura silabada em voz alta	14	15	11	40
1	3	-	4	Decifrar, identificar letras	1	1	-	2
6	11	-	17	Apontar com o dedo	11	14	-	25
10	43	1	54	Reiniciar a leitura	13	34	14	61

É constatável a inexistência de diferenças significativas entre os pares dos dois grupos quer nas condutas de leitura mobilizadas, quer na frequência da sua utilização.

As categorias "Apontar com o dedo" e "Reiniciar a leitura" podem ser consideradas de suporte e complementares a outras condutas. Se verificarmos os valores nas outras categorias, observa-se a utilização privilegiada da "Leitura silabada em voz alta" e da "Leitura silabada silenciosa" e baixa utilização quer do "Reconhecimento global" quer da "Decifração, identificação de letras".

Conduas de Leitura por Categoria

(INDIVIDUAIS)

"Nomes de produtos"					Categorias	"Palavras novas"				
I1	I2	I3	I4	TOT		I1	I2	I3	I4	TOT
1	1	-	-	2	Reconhecimento global	1	-	-	-	1
9	10	-	16	35	Leitura silabada silenciosa	10	16	3	16	45
9	9	16	1	35	Leitura silabada em voz alta	9	-	16	-	25
-	-	-	-	-	Decifrar, identificar letras	-	-	-	-	-
-	-	16	3	19	Apontar com o dedo	2	16	16	1	35
15	25	4	8	52	Reiniciar a leitura	28	47	13	3	91

Também entre os sujeitos que trabalharam individualmente se observa uma dispersão do mesmo tipo, não sendo significativas as diferenças encontradas, se exceptuarmos as duas categorias de suporte ou complementares - "Apontar com o dedo" e "Reiniciar a leitura".

Também à semelhança dos pares verifica-se a utilização privilegiada da "Leitura silabada silenciosa" e "Leitura silabada em voz alta" e uma baixíssima utilização do "Reconhecimento global" e uma nula utilização da categoria "Decifrar, identificar letras".

- Hesitações na Leitura

Do ponto de vista de operacionalização entendemos por hesitação o reiniciar da leitura.

ORDENAÇÃO DAS PALAVRAS POR HESITAÇÕES PROVOCADAS

"NOMES DE PRODUTOS"			
INDIVIDUAIS		PARES	
Número de Hesitações	Palavra	Número de Hesitações	Palavra
9	<u>Fanta</u>	9	Bongo
6	Compal <u>Frisumo</u>	8	Fritos
5	<u>Trinaranjus</u> Cocacola	6	<u>Trinaranjus</u>
		5	Corneto <u>Fanta</u> <u>Frisumo</u>

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

"PALAVRAS NOVAS"

INDIVIDUAIS		PARES	
Número de Hesitações	Palavra	Número de Hesitações	Palavra
16	Frigorífico	12	<u>Escova</u>
11	<u>Escova</u>	9	Patinar
9	Armário	6	Mesa Sofá
7	<u>Parede</u>	5	<u>Parede</u> Fogão

Pode constatar-se que embora de uma forma mais significativa nos "Nomes dos produtos" que nas "Palavras novas", as palavras que mais hesitações provocaram nos sujeitos que trabalharam individualmente parece terem provocado o mesmo efeito nos pares (as sublinhadas).

LISTA ORDENADA DAS PALAVRAS POR NÚMERO MÉDIO DE
CONDUTAS DE LEITURA DESENCADEADAS

"NOMES DE PRODUTOS"		
	INDIVIDUAIS	PARES
1	Fanta	Bongo
2	Fritos Frisumo	Fritos
3	Trinaranjus	Trinaranjus
4	Cocacola Compal	Corneto
5	Supermaxi Gorila Bongo	Fanta Cocacola Frisumo
6	Tuli Joi	Matutano
7	Calipo Corneto	Tuli Supermaxi
8	Sumol Epá Matutano	Sumol Gorila
9		Epá Compal Jói Calipo

"PALAVRAS NOVAS"

	INDIVIDUAIS	PARES
1	Frigorífico	Escova
2	Escova	Patinar
3	Armário	Mesa
4	Basquetebol	Parede
5	Parede Patinar	Frigorífico Fogão
6	Jogador	Sofá
7	Casaco Boné	Basquetebol
8	Camisola Cueca	Cueca Boné
9	Futebol Sofá Rádio	Armário
10	Fogão Mesa	Jogador Casaco
11		Futebol
12		Camisola Rádio

A observação dos quadros permite constatar, que, nos dois grupos de palavras, as condutas de leitura desencadeadas (número médio) tiveram uma distribuição semelhante, isto é, em cada grupo de palavras, as que mobilizaram maior número médio de condutas foram tendencialmente as mesmas quer na resolução individual, quer na resolução em pares.

IV - MODOS DE FUNCIONAMENTO INTERACTIVO E CONDUTAS DE LEITOR

O último grupo de resultados que queremos apresentar prende-se com a análise que procurámos fazer tentando relacionar, palavra a palavra e nos dois grupos de palavras, as condutas de leitura que desencadearam com os modos de funcionamento interactivo que induziram.

**NÚMERO MÉDIO DE CONDUTAS DE LEITURA E
MODOS DE FUNCIONAMENTO INTERACTIVO POR PALAVRA**

"NOMES DE PRODUTOS"			
Palavras	Condutas de Leitura	Modos de Funcionamento Eficazes	Modos de Funcionamento (Total)
Tuli	2.3	2	5
Sumol	2	1	3
Corneto	3.3	2	5
Matutano	2.6	4	4
Fanta	3	4	5
Supermaxi	2.3	3	4
Bongo	5.3	5	6
Cocacola	3	4	5
Epá	1.6	3	3
Gorila	2	3	6
Compal	1.6	2	5
Fritos	5	1	5
Trinaranjus	4.3	5	9
Frisumo	3	1	5
Calipo	1.3	2	4
Jói	1.3	1	4

A análise do quadro permite verificar que:

. Existe uma correlação positiva ($r = 0.586$) e

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

significativa ($p < 0.05$) entre o número de condutas de leitura e os Modos de Funcionamento Interactivo (Totais) desencadeados por cada palavra;

. Existe uma correlação positiva ($r = 0.518$) e significativa ($p < 0.05$) entre os Modos de Funcionamento Interactivo Eficazes e a totalidade dos Modos de Funcionamento Interactivo desencadeados por cada palavra;

. Embora estatisticamente não significativo, as palavras que desencadearam um número médio mais elevado de condutas de leitura terão desencadeado, também, tendencialmente maior frequência de modos de funcionamento interactivo eficazes.

O quadro seguinte evidencia estas relações apresentando as palavras ordenadas por número médio de condutas de leitura, modos de funcionamento interactivo eficazes e modos de funcionamento interactivo (totais).

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Número Médio de Condutas	Modos de Funcionamento Eficazes	Modos de Funcionamento Totais
Bongo	Bongo Trinaranjus	Trinaranjus
Fritos	Matutano Fanta Cocacola	Gorila Bongo
Trinaranjus	Supermaxi Epã Gorila	Corneto Fanta Cocacola Compal Fritos Frisumo
Corneto		
Fanta Cocacola Frisumo		

**NÚMERO MÉDIO DE CONDUTAS DE LEITURA E
MODOS DE FUNCIONAMENTO INTERACTIVO POR PALAVRA**

"PALAVRAS NOVAS"			
PALAVRAS	CONDUTAS DE LEITURA	MODOS DE FUNCIONAMENTO EFICAZES	MODOS DE FUNCIONAMENTO (Total)
Jogador	2	3	4
Parede	4	2	2
Patinar	5.3	5	7
Armário	2.3	4	6
Frigorífico	3.6	3	4
Casaco	2	3	5
Escova	6.3	2	6
Futebol	1.6	2	3
Camisola	1.3	5	5
Basquetebol	3	3	5
Mesa	4.3	4	5
Cueca	2.6	4	5
Fogão	3.6	5	6
Boné	2.6	4	5
Sofá	3.3	6	6
Rádio	1.3	3	4

A análise do quadro permite verificar que:

. Existe uma correlação positiva ($r = 0.546$) e significativa ($p < 0.05$) entre o número médio de condutas de leitura e os modos de funcionamento interativo (totais) desencadeados por cada palavra;

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

. Existe uma correlação positiva ($r = 0.643$) e significativa ($p < 0.05$) entre os modos de funcionamento interativo eficazes e os modos de funcionamento interativo (totais) desencadeados por cada palavra;

. Ainda que de uma forma não significativa do ponto de vista estatístico, as palavras que desencadearam um número médio de condutas de leitura mais elevado, induzem tendencialmente maior frequência de modos de funcionamento interativo eficazes.

O quadro seguinte evidencia, estas relações, apresentando as palavras ordenadas por número médio de condutas, modos de funcionamento interativo eficazes e modos de funcionamento interativo (totais)

Número Médio de Condutas	Modos de Funcionamento Eficazes	Modos de Funcionamento Totais
Escova	Sofá	Patinar
Patinar	Fogão Camisola Patinar	Armário Escova Fogão
Mesa	Armário Mesa Cueca Boné	Casaco Camisola Basquetebol Mesa Cueca
Parede		
Frigorífico Fogão		

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os resultados apresentados parecem ser os que com maior pertinencia registámos no nosso trabalho.

V - SEQUENCIAS COMPORTAMENTAIS - Alguns Exemplos

Ainda no âmbito da "Apresentação de Resultados", apresentamos como exemplos, transcrições de sequências observadas ilustrando modos de funcionamento diferenciado.

Grupo de Palavras "Nomes de produtos"

Palavra "Matutano" - Par 1

O sujeito "A" pega na palavra e em conjunto vão tentando ler. Acabam (incorrectamente) e ficam indecisos. "B" sugere uma arrumação mas "A" recomeça a ler o que "A" também faz. "B" sugere a arrumação anterior, "A" agora concorda e arruma a palavra.

Palavra "Gorila" - Par 1

O sujeito "A" pega na palavra, e começa a ler em voz alta enquanto "B" segue interessado. "B" termina a leitura iniciada por "A" e arruma a palavra com a concordância deste.

Palavra "Supermaxi" - Par 2

O sujeito "A" pega na palavra e vai tentando ler em voz alta enquanto "B" segue interessado tentando também ler, mas em voz

baixa. "B" corrige "A" quando este se engana. "A" continua a ler em voz baixa e "B" segue interessado acabando a leitura propondo a solução. "A" concorda e arruma a palavra.

Palavra "Compal" - Par 2

O sujeito "A" pega na palavra e começa a tentar ler, em voz alta enquanto "B" segue interessado. "A" interroga "B" sobre a palavra que leu (incorrectamente). "B" não reage à interpelação. "A" volta a tentar sozinho e arruma a palavra.

Palavra "Corneto" - Par 3

O sujeito "A" pega na palavra e procura ler enquanto "B" segue interessado. "A" finaliza a leitura e arruma a palavra sem manifestações de "B".

Grupo "Palavras novas"

Palavra "Armário" - Par 1

Começam a ler em conjunto. "B" engana-se e "A" corrige. Finalizam a leitura e "B" arruma a palavra com a concordância de "A".

Palavra "Frigorífico" - Par 1

Começam a ler em conjunto. Enganam-se (simultaneamente). Interrogam-se reiniciam o trabalho, finalizam a leitura e arrumam a palavra.

Palavra "Boné" - Par 2

Lêem em conjunto, mas incorrectamente (buné). Interrogam-se, o sujeito "B" tenta arrumar (de forma errada), "A" fica indeciso e volta a tentar ler. "B" parece procurar resolver em voz baixa e assume uma expressão autointerrogativa. "A" volta a tentar ler e consegue. "B" concorda e arruma a palavra.

Palavra "Parede" - Par 3

Começam a ler (cada um silenciosamente). "B" consegue ler mais depressa e arruma sem esperar que "A" termine.

Palavra "Futebol" - Par 3

O sujeito "B" pega na palavra, lê rapidamente e arruma. "A" manifesta-se dizendo que "B" leu muito depressa e ele não conseguiu.

INTERPRETAÇÃO

DE

RESULTADOS

INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A análise interpretativa dos resultados obtidos seguirá o mesmo esquema da sua apresentação.

I - RESULTADOS GENÉRICOS

1 - Resultados globais na resolução da tarefa

Embora os resultados - palavras resolvidas - não constituam um núcleo importante do nosso trabalho dada a sua natureza, fundamentação teórica e hipóteses, os resultados encontrados podem ainda assim merecer alguma reflexão.

A diferença, pouco significativa, entre a resolução em pares e a resolução individual, poderá ser interpretada como produto do trabalho em díades e retomando o conceito de "zona proximal de desenvolvimento", (Vygotsky, 79, 85a, 85b).

O aspecto que se nos afigura mais interessante é a diferença significativa e da mesma ordem que se verifica entre os resultados obtidos nos dois grupos de palavras, quer na resolução em pares, quer na resolução individual.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta diferença não era esperada por nós e poderá encontrar a sua explicação através do modelo de análise da leitura definido por Chauveau, Rogovas-Chauveau, 90. Estes autores referem que a leitura solicita, entre outros aspectos, "coordenação de informações", incluindo as de natureza cultural. De outra forma, a leitura requer, entre outras, competências específicas no âmbito cultural, isto é, possuir conhecimentos gerais sobre o que se está a ler.

Como referimos na "Escolha do Material", as palavras do grupo "Nomes de produtos" foram encontradas entre as que, num grupo de 24 sujeitos com as mesmas características dos sujeitos da investigação, foram referidas por 20 ou mais indivíduos. Este facto coloca a questão do conhecimento de todas as palavras por todos os sujeitos, problema que parece não se verificar com o grupo das "Palavras novas".

Neste contexto poderão desencadear-se dificuldades ao nível da "informação e competência culturais" o que poderia explicar a diferença de resultados obtidos tanto na resolução em pares como na resolução individual.

A reflexão sobre as palavras não resolvidas nos dois grupos parece sugerir um grau razoável de consistência do material utilizado, uma vez que o grau de dificuldade que induziu foi semelhante para os dois grupos de sujeitos, pares e resolução individual.

2 - Resultados no pré-teste, no pós-teste e na leitura de pseudo-palavras

A subida generalizada dos resultados no pós-teste poderá remeter mais para o efeito de aprendizagem do que para a influência de outras variáveis embora tenham mediado 8 a 10 dias entre a passagem do pré-teste e do pós-teste.

No entanto, considerando que 3 dos 4 sujeitos com subidas mais significativas trabalharam em pares, poderá relançar-se a questão da influência das interações nos progressos individuais. A dimensão dos dados sugere prudência nas inferências conclusivas solicitando investigações posteriores.

Parece interessante a relação significativa entre os resultados do pré-teste, do pós-teste e do teste de leitura das pseudo-palavras, o que parece estar de acordo com o relacionamento estabelecido por vários autores, (cf. referências nos "Aspectos Teóricos"), entre a capacidade fonológica e a aquisição da leitura.

3 - Resultados em função da idade

Embora, como referimos, a idade não fosse uma variável controlada, a análise dos resultados, tendo em atenção que todos os sujeitos têm a mesma experiência de escolaridade, permite

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

considerar que terá um papel que importa não subestimar e investigar, de modo a conhecer qual a forma e sob que mecanismos interfere na aquisição da leitura. Os dados permitem com efeito indiciar uma relação entre idade, competência na leitura e capacidade fonológica, em sujeitos com a mesma experiência escolar.

II - FUNCIONAMENTO INTERACTIVO DOS PARES

Um aspecto que nos parece de referir de início, prende-se com a dificuldade do estabelecimento de categorias comportamentais no funcionamento interactivo. A esta dificuldade alguns autores fazem referência explícita, (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

No que respeita à ocorrência das categorias parece de reflectir sobre alguns dados encontrados.

. O valor relativo da categoria F - trabalho isolado - terá a sua interpretação centrada na natureza da tarefa e da representação social que dela é construída - "A leitura é algo que se executa só". Sendo conhecida a influência que o sistema de representações exerce sobre os procedimento de resolução é possível estabelecer esta relação.

. A ausência de referências na categoria H - Não concordância (sem argumentação) - parece poder explicar-se pela mesma ordem de razões acima referidas, natureza da tarefa e sistema de representações.

. Os dois pares em que se observa um menor número global de categorias - par 3 do grupo "Nomes de produtos" e par 2 do grupo "Palavras novas" - são os que evidenciam maior frequência na

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

categoria N - elaboração simultânea. Este facto parece interessante e eventualmente sugerir que a maior utilização de comportamentos de co-construção terá como que um efeito inibidor de outras categorias comportamentais. Esta questão será pertinente em termos do desenho de situações interactivas.

É óbvio que os dados não serão suficientes para considerações conclusivas solicitando, por isso, investigações posteriores.

- Categorias comportamentais que sustentam dinâmicas interactivas eficazes .

Deste conjunto de resultados relevam dois aspectos que suscitam a nossa atenção.

O primeiro aspecto é o valor percentual assumido por este conjunto de categorias no quadro global dos dois grupos de pares. O valor percentual médio de 28% no grupo "Nomes de produtos" e 41% no grupo "Palavras novas", permitirá a nosso ver, e pese embora o papel desempenhado pelo sistema de representações e a dificuldade de criar situações interactivas eficazes, indiciar a possibilidade de estruturar essas situações.

O segundo aspecto que nos parece de referir, prende-se exactamente com a diferença significativa verificada na frequência destas categorias comportamentais - A, C, E, H, I, J,

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

e N, entre os dois grupos de palavras.

Este resultado de alguma forma nos surpreende e com os dados teóricos e experimentais disponíveis não nos parece fácil a sua explicação. Uma hipótese de interpretação, que teria de ser testada, poderá ser, à semelhança do que referimos ao analisar os "Resultados Genéricos", o conhecimento diferenciado que os sujeitos poderão ter dos dois grupos de palavras. No entanto, teria de ser identificado o papel desempenhado por essa variável de natureza cultural, o que se nos afigura uma tarefa com algumas dificuldades.

A maior dispersão da frequência destas categorias verificada no trabalho dos pares do grupo "Palavras novas" estará dependente por um lado, do seu maior valor relativo e por outro, da questão acima referida.

- Modo de funcionamento dos pares

Do conjunto de dados obtidos relevam alguns pontos susceptíveis de reflexão.

Nos dois grupos de 16 palavras apenas em duas de cada grupo se registam modos de funcionamento interactivo eficazes - "matutano" e "epá" nos "Nomes de produtos" e "camisola" e "sofá" nas "Palavras novas". Em todas as outras se verificou alternância

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

entre modos eficazes e não eficazes ou a utilização exclusiva de modos ineficazes.

Esta constatação vai no mesmo sentido que as observações registadas noutros trabalhos, (Gilly, Fraisse, Roux, 88), em que também se verifica alternância entre sequências interactivas e trabalho individual.

Outro aspecto a sublinhar é que vai no sentido das nossas hipóteses prende-se com o volume de modos de funcionamento interactivos eficazes encontrados e que são significativamente superiores ao volume de modos de funcionamento ineficazes.

É necessária bastante prudência na interpretação deste resultado. Não é legítimo "...explicar a eventual eficácia da co-elaboração unicamente pela sua forma, independentemente do seu objecto e da natureza cognitiva das trocas.", (Gilly, Fraisse, Roux. 88, p. 85).

No entanto, e considerando a natureza exploratória deste estudo, os resultados parecem encorajadores no sentido de, evidenciando-se a possibilidade do desenvolvimento formal de modos de funcionamento interactivo eficazes, desenhar numa perspectiva sistémica, (Gilly, 88b), quadros de operacionalização de situações neste domínio onde a procura de eficácia assuma contornos com legitimidade teórica e experimental.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Retomando os resultados, verifica-se, tal como já tinha sido indiciado na análise das frequências das categorias comportamentais, que no grupo "Palavras novas" a ocorrência de modos de funcionamento eficazes é bastante superior ao verificado no grupo das "Nomes de produtos".

Tal como referimos, este resultado surpreende-nos remetendo a sua eventual explicação para o conhecimento diferenciado que os grupos de pares terão do respectivo material. No entanto, esta hipótese teria de ser testada para adquirir legitimidade na medida em que não dispomos de dados teóricos ou experimentais que a sustentem objectivamente.

A natureza da tarefa - leitura, e o tipo de trabalho de trabalho cognitivo que solicita sustentação em nosso entendimento a dispersão verificada nas frequências dos modos de funcionamento - maior frequência nos modos A - Co-elaboração aquiescente (concordante) e B - Co-construção e a não ocorrência do modo D - Confrontações contraditórias.

III - CONDUTAS DE LEITURA

A primeira consideração sobre os dados recolhidos no que respeita às condutas de leitura é que, embora se observe uma ligeira tendência de subida em dois sentidos, da resolução individual para a resolução em pares e do grupo de sujeitos que trabalhou com "Nomes de produtos" para o grupo que trabalhou com "Palavras novas", as diferenças não são significativas.

Esta constatação começa de alguma forma e em termos globais a confirmar a nossa hipótese no que respeita às condutas de leitura desencadeadas pelos dois grupos de palavras. De facto, quer em resolução individual, quer na resolução em pares, os sujeitos não demonstram diferenças na mobilização de condutas de leitura face aos dois tipos de material - material já conhecido mas apresentado sem índices contextuais ou logográficos e material não conhecido do ponto de vista escrito e apresentado da mesma forma.

A interpretação dos dados no que se refere à frequência das várias categorias identificadas de condutas de leitura, coloca duas questões pertinentes.

A primeira questão, que também parece confirmar a nossa hipótese, prende-se com a análise da dispersão das categorias de condutas

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

de leitura em cada grupo de palavras quer na resolução individual, quer na resolução em pares.

A inexistência de diferenças significativas demonstra que os sujeitos, quer em resolução individual, quer em resolução em pares, utilizam de uma forma bastante semelhante as várias condutas de leitura o que se nos afigura interessante. A diferença mais consistente verifica-se nas categorias que podemos considerar de suporte, "apontar com o dedo" e "reiniciar a leitura" o que parece não comprometer a análise que pode ser feita do conjunto dos dados.

A segunda questão que podemos colocar prende-se com as frequências observadas por conduta. Assim, ao constatar que os sujeitos, aprendizes de leitor, em resolução individual ou em pares, com um tipo de material ou com outro, utilizam mais frequentemente "Leitura silabada em voz alta" e "Leitura silabada silenciosa" e menos "Reconhecimento global" e "Decifrar, identificar letras", podemos concluir que estes comportamentos se relativizam consistentemente aos modelos de aquisição da leitura referidos, (cf. "Aspectos Teóricos").

De facto e de acordo com esses modelos os leitores iniciados passarão sempre por uma fase de domínio do sistema de correspondências fonema-grafema e tratamento de unidades ortográficas curtas, antes de passar para formas de tratamento do material mais automatizadas e globais.

No que concerne ainda à frequência observada na categoria "Leitura silabada em voz alta", o seu valor parece acentuar a importância concedida na aquisição da leitura à auto-linguagem, (Fijalkow, 90).

- Hesitações na leitura

Optámos por nos referir a estes dados ao verificar que, embora de uma forma mais evidente no grupo "Nomes de produtos", as palavras que mais hesitações provocaram na resolução individual parece terem tido o mesmo efeito na resolução em pares. Este facto indicia, em nossa opinião, a consistência do material utilizado o que julgamos não desprezável dada a não realização de trabalhos anteriores com o mesmo.

Uma interpretação semelhante pode ser realizada para a análise dos dados referentes à ordenação das palavras por nº médio de condutas desencadeadas. De facto, nos dois grupos de palavras, as que desencadearam um maior nº médio de condutas foram tendencialmente as mesmas, quer em resolução individual, quer em resolução em pares.

IV - MODOS DE FUNCIONAMENTO INTERACTIVO E CONDUTAS DE LEITURA

O último grupo de dados sobre os quais será pertinente alguma reflexão é centrado sobre a relação que procurámos estabelecer entre as condutas de leitura e os modos de funcionamento interactivo.

Verificou-se uma correlação positiva com algum significado entre o nº médio de condutas desencadeadas por palavra e o volume da ocorrência de modos interactivos (eficazes e não eficazes) para os dois grupos de palavras.

Esta associação é interessante pois as palavras com maior frequência de condutas provocaram também mais hesitações sugerindo que as dificuldades na realização da tarefa se repercutem significativamente no funcionamento interactivo, pelo menos desencadeando mais sequências.

Na relação que procurámos estabelecer entre o nº médio de condutas de leitura desencadeadas e a ocorrência de modos de funcionamento interactivo eficazes, se bem que estatisticamente não significativa, é possível observar que, tendencialmente, as palavras que desencadearam maior nº médio de condutas de leitura, também desencadearam mais modos de funcionamento interactivo

eficazes, nos dois grupos de palavras.

Aliás, este facto pode relacionar-se com a constatação de que nos dois grupos de palavras se verifica uma correlação positiva entre o volume de modos de funcionamento interactivo (totais) e o de modos de funcionamento eficazes sugerindo que, mesmo de uma forma menos significativa do ponto de vista estatístico, é possível estabelecer uma relação entre o nº médio de condutas de leitura e os modos de funcionamento interactivo eficazes desencadeados por palavra.

Finalmente também estes dados afirmam, em nossa opinião, a consistência do material utilizado.

DISCUSSÃO
E
CONCLUSÕES

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Esta discussão considerará em primeiro lugar, as duas hipóteses definidas como núcleo central da nossa investigação e em segundo lugar, alguns aspectos mais periféricos mas que, pela sua eventual pertinência, poderão merecer algumas considerações.

Definimos como primeira hipótese de investigação, a tentativa, nesta fase exploratória, de verificar a emergência de dinâmicas interactivas eficazes entre pares de natureza simétrica na resolução de uma tarefa de leitura de palavras isoladas.

Como determinante da eficácia de uma interacção desta natureza, utilizámos o modelo interpretativo mobilizado no quadro teórico envolvente das investigações produzidas em Aix, (Gilly, Fraisse, Roux, 88).

A nossa preocupação remete, tal como referimos na "Problemática e Hipóteses Gerais", para a necessidade, que pensamos ser actual, de construir quadros teóricos que, partindo de investigações sediadas em campos conceptuais diferenciados, possam criar pontes entre o laboratório e a sala de aula, ainda que consideremos de uma forma muito atenta a prudência de que se devem revestir estas tentativas de aproximação.

Assim, procurámos neste trabalho avaliar a possibilidade de, nesta fase e do ponto de vista formal, operar com este modelo teórico numa tarefa cognitiva cujo contexto funcional é eminentemente escolar.

Já afirmámos, tal como Gilly, Fraisse, Roux (88), que não basta o contorno formal de uma situação interactiva para determinar o seu grau de eficácia. No entanto, pensamos que, se do ponto de vista formal se observam dinâmicas interactivas consideradas como potencialmente facilitadoras de eficácia, e os resultados foram encorajadores a esse nível, então poderemos continuar as investigações no sentido de compreender melhor, no caso da leitura, o objecto e a natureza cognitiva das trocas processadas. Em última análise e na perspectiva sistémica considerada em Aix, (Gilly, 88b), poder-se-ão desenvolver investigações com centrações diferenciadas, mas compreensivas da globalidade do sistema.

Neste contexto importa aprofundar a análise da arquitectura de situações interactivas de forma a potenciar a probabilidade de progressos individuais, critério último de eficácia, e tal parece possível face aos resultados encontrados.

Ainda neste âmbito emerge um outro aspecto que parece sugerir a necessidade de investigações mais aprofundadas, não compatíveis com a natureza exploratória deste trabalho. Este aspecto prende-se com a diferença significativa que encontramos nos modos de

funcionamento interactivo consoante o material com que os sujeitos trabalharam.

A questão do material parece uma via a explorar, pois conhecido o papel importante que desempenha no modo de resolução da tarefa, (Gilly, 90), importa perceber, no caso específico da leitura sob que mecanismos intervem.

Na área mais directamente ligada à leitura colocámos como hipótese que as crianças em fase de aprendizagem da leitura, ao serem confrontadas com material que reconhecem globalmente pela sua frequência no seu meio e através de índices contextuais e logográficos, mas apresentado sem esses índices, mobilizarão as condutas de leitura que utilizam para qualquer outro material. As condutas de leitura mobilizadas inscrevem-se naturalmente no processo de aquisição da leitura.

Esta situação verificar-se-ia quer em resolução individual, quer em resolução de pares.

Os resultados foram elucidativos. De facto, as condutas mobilizadas pelos sujeitos foram, para os dois tipos de material, bastante semelhantes e desenhadas segundo um espectro previsível em função dos modelos de aquisição da leitura, (cf. "Aspectos Teóricos").

Esta situação coloca um problema pertinente no que concerne à

aprendizagem da leitura.

De facto, como referimos, todos os sujeitos envolvidos no nosso estudo estão a proceder à aprendizagem da leitura através do mesmo método - analítico-sintético que, pela sua natureza, favorece o emergir de condutas de leitura do tipo das observadas.

Seria desejável verificar se, com sujeitos com os quais estivesse a ser utilizado outro método de ensino - de preferência do tipo global, seriam obtidos resultados no mesmo sentido. Parece ser possível apontar nessa direcção.

Ainda que se possam considerar numa área mais marginal às nossas hipóteses de estudo, outros dados obtidos solicitam alguma reflexão.

Neste contexto colocamos a questão do material de leitura utilizado.

Para a diferença potencial do conhecimento por parte de todos os sujeitos dos dois grupos de palavras, poderão ser remetidas algumas explicações sobre alguns resultados obtidos como por exemplo o número de palavras resolvidas por cada sujeito ou par e em cada grupo de palavras..

Por outro lado, um conjunto significativo de dados aponta no sentido de que cada grupo de palavras possui um grau de

consistência razoável traduzido ao nível das dificuldades suscitadas, condutas de leitura desencadeadas, etc.

Outra questão que pensamos ser de abordar embora não fosse uma variável controlada é a idade dos sujeitos.

De facto, apenas definimos o tempo de escolaridade como critério. No entanto ao tratar a questão idade encontramos alguns dados curiosos como correlação positiva e com significado entre idade e competência de leitura, (determinada através do pré-teste), e entre a idade e a capacidade fonológica, (através do teste de leitura de pseudo-palavras) o que indicia também a necessidade de aprofundar estas relações, que sendo referidas na literatura, são-no de uma forma consideravelmente fluida, (Weiss, 81; Morrisson, 89; Gough, Connie, 89; Harris, Coltheart, 86 citados por Sprenger-Charolles, 89).

Finalmente queríamos referir que, dada a natureza exploratória deste trabalho e a dimensão da amostra, os seus resultados terão de ser naturalmente encarados com prudência.

No entanto, os dados obtidos parecem-nos encorajadores no sentido de criar pontes entre áreas diferenciadas do ponto de vista conceptual, de forma a procurar desenhar uma contribuição teórica, apoiada em diferentes correntes de investigação e que sustente a elaboração de outros saberes científicos, (Blaye, 88a; Gilly, 89a, 89b).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M.J.; Starr, B.J. (1982). "Les modèles de lecture". In Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, nº 356, pp. 675 - 702.
- Alliende, F.; Condemarin, M. (1987). Leitura - Teoria, Avaliação e Desenvolvimento. Artes Médicas
- Alves Martins, M.; Quintas Mendes, A. (1986a). "Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura". In Análise Psicológica (1986) 1(V). pp. 25 - 43.
- Alves Martins, M.; Quintas Mendes, A. (1986b). "Leitura da imagem e leitura da escrita - Um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar". In Análise Psicológica (1986) 1(V). pp. 45 - 65.
- Alves Martins, M. (1991a). "O que é preciso para aprender a ler". In Análise Psicológica (1991) 1(IX). pp. 19 - 23.
- Alves Martins, M. (1991b). Aulas do Curso de Mestrado em Psicologia Educacional. I.S.P.A.

- Bednarz, N.; Garnier, C. (1989). "Introduction". In Bednarz, N.; Garnier, C. (Eds). Construction des savoirs - Obstacles et conflits. pp. 13 - 30. Agence d'ARC.
- Blaye, A. (1987). "Interactions sociales entre pairs au cours de l'organisation du produit de deux ensembles". In C.R.E.S.A.S. (Eds). On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs. pp. 62 - 64. Les Éditions ESF.
- Blaye, A. (1988a). "Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5 - 6 ans". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 41 - 53. Del Val
- Blaye, A. (1988b). "Confrontation socio-cognitive entre pairs au cours de l'organisation du produit de deux ensembles: analyse de quelques mécanismes". In European Journal of Psychology of Education. N° Hors-série 1988. pp. 157 - 158.

- Blaye, A. (1989). "Interactions sociales et constructions cognitives: Présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif". In Bednarz, N.; Garnier, C. (Eds). Construction des savoirs - Obstacles et conflits. pp. 183 - 194. Agence d'ARC.
- Carugatti, F. (1988). "Perspectives: interactions, désétabilisations, conflits". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 93 - 100. Delachaux & Niestlé.
- Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, E. (1987). "Interactions chercheur-enfant et apprentissage de la lecture". In C.R.E.S.A.S. (Eds). On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs. pp. 26 - 30. Les Éditions ESF.
- Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, E. (1990). "Les processus interactifs dans le savoir-lire de base". In Révue Française de Pédagogie. N° 90. Jan-Fév-Mars. pp. 23 - 30.
- Chauveau, G.; Rémond, M.; Rogovas-Chauveau, E. (1993). "Introduction - Acquisition de la lecture-écriture et métacognition". In C.R.E.S.A.S. (Eds). L'enfant apprenti lecteur - L'entrée dans le système écrit. pp. 7 - 22. INRP L'Harmattan.

Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, E. (1993). "Le dialogue métacognitif et le savoir-lire". In C.R.E.S.A.S. (Eds). L'enfant apprenti lecteur - L'entrée dans le système écrit. pp. 161 - 174. INRP L'Harmattan.

Cohen, R. (1977). L'apprentissage de la lecture. P.U.F.

Cohen, R.; Gilabert, H. (1988). Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans. P.U.F.

Dalzon, C. (1988). "Conflit socio-cognitif et construction de la notion de droite/gauche". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 55 - 71. Del Val.

Doise W.; Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: Interéditions.

Downing, J.; Leong, C.K. (1982). Psychology of reading. MacMillan Publishers.

Downing, J.; Fijalkow, J. (1984). Lire et raisonner. Privat

- Downing, J. (1988). "A influência da escola na aprendizagem da leitura". In Ferreiro, E.; Palacio, M. (Eds). Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas. pp. 183 - 194. Artes Médicas.
- Ehri, L. (1989) "Apprendre à lire et à écrire des mots". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 103 - 127. Delachaux & Niestlé.
- Ellis, A. W. (1989) Lecture, écriture et dyslexie - une approche cognitive. Delachaux & Niestlé.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1986). Psicogénese da língua escrita. Artes Médicas.
- Fijalkow, J. (1989). "Auto-language et apprentissage de la lecture". In Enfance, Tome 42, N° 1 - 2/1989 pp. 83 - 90.
- Gilly, M. (1982). "Psychologie de l'éducation: Discipline appliquée ou fondamentale?". In Bulletin de Psychologie. Tome XXXV, N°353 pp. 3 - 9.

- Gilly, M. (1988a). "Interactions entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 19 - 28. Del Val.
- Gilly, M. (1988b). "Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique". In European Journal of Psychology of Education. N° Hors-série 1988. pp. 127 - 138.
- Gilly, M.; Fraisse, J.; Roux, J.P. (1988). "Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactifs et mécanismes socio-cognitifs". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 73 - 92. Del Val.
- Gilly, M. (1989a). "À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles". In Bednarz, N.; Garnier, C. (Eds). Construction des savoirs - Obstacles et conflits. pp. 162 - 182. Agence d'ARC.

- Gilly, M. (1989b). "Remarques et réflexions à propos de didactique et de conflit socio-cognitif". In Bednarz, N.; Garnier, C. (Eds). Construction des savoirs - Obstacles et conflits. pp. 382 - 389. Agence d'ARC.
- Gilly, M. (1989c). Social Psychology of Cognitive Constructions: European Perspectives. E.A.R.L.I. Madrid, 1989 Invited Adress.
- Gilly, M. (1990). "Aulas do Curso de Mestrado em Psicologia Educacional". I.S.P.A.
- Gombert, J.P. (1993). "L'apprentissage de la lecture: apports de la psychologie cognitive". in C.R.E.S.A.S. (Eds). L'enfant apprenti lecteur - L'entrée dans le système écrit. pp. 123 - 132. INRP L'Harmattan.
- Gough, P.; Connie, J. (1989). "Les premières étapes de la reconnaissance des mots". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 85 - 102. Delachaux & Niestlé.
- Morrisson, F. (1989). "Apprendre (ou pas apprendre) à lire". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 263 - 281. Delachaux & Niestlé.

- Mugny, G. (1985). Psychologie Social du Développement Cognitif. Peter Lang.
- Musatti, T.; Verba, M.; Winnykamen, F. (1987). "Aspects cognitifs dans la construction des savoirs par les interactions sociales". In C.R.E.S.A.S. (Eds). On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs. pp. 87 - 94. Les Éditions ESF.
- Parisi, M. (1988). "Niveaux d'organisation cognitif et permeabilité au conflit socio-cognitif". In Perret-Clermont; A.N.; Nicolet, M. (Eds). Interagir et connaitre. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. pp. 29 - 40. Del Val.
- Perret-Clermont, A.N. (1978). A construção da inteligência pela interacção social. Socicultur.
- Pontecorvo, C. (1988). "Interactions socio-cognitives et acquisition des connaissances en situations scolaires: contextes théorique, bilan et perspectives". In European Journal of Psychology of Education. N° Hors-série 1988. pp. 139 - 149.

- Rieben, L. (1989). "Individual differences in word recognition acquisition: A path from an interactive model of reading to an interactive instructional setting". In European Journal of Psychology of Education. vol IV N° 3. pp. 329 - 347.
- Rieben, L.; Perfetti, C. (1989). "Introduction". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 9 - 20. Deachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. (1985). "La construction social du langage écrit chez l'enfant". In Bronckart, J.P.; John-Steiner, V.; Panofsky, J.; Piaget, J.; Schneuwly, B.; Vygotsky, L.S.; Wertsch, J.V. (Eds). Vygotsky aujourd'hui. pp. 169 - 201. Delachaux & Niestlé.
- Smith, F. (1980). Comment les enfants apprenent à lire. Retz
- Smith, F. (1986). Devenir lecteur. Armand Colin.
- Sprenger-Charolles, L.; Khomsi, A. (1989). "Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image: comparaisons entre «bons» et «mauvais» lecteurs". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 307 - 329. Delachaux & Niestlé.

- Sprenger-Charolles, L. (1992). "L'évolution des mécanismes d'identification des mots". In Fayol, M.; Gombert, J.E.; Lecocq, P.; Sprenger-Charolles, L.; Zagar, D.. Psychologie cognitive de la lecture. pp. 141 - 194. P.U.F.
- Stanovich, K. (1989). "L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 43 - 60. Delachaux & Niestlé.
- Stuart, M.; Coltheart, M. (1988). "Does reading develop in a sequence of stages". In Cognition. 30 (1988). pp. 139 - 181.
- Vellutino, F.; Scanlon, D. (1989). "Les effets des choix pédagogiques sur la capacité de identifier les mots". In Rieben, L.; Perfetti, C. (Eds). L'apprenti lecteur. pp. 283 - 306.
- Vergnaud, G. (1988). "L'élève face à la tâche: Problèmes à résoudre, Difficultés à surmonter". In European Journal of Psychology of Education. N° Hors-série 1988. pp. 15 - 21.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Crítica.

- Vygotsky, L.S. (1985a). Pensée et langage. Paris: Éditions du Seuil.
- Vygotsky, L.S. (1985b). "Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire". In Bronckart, J.P.; John-Steiner, V.; Panofsky, J.; Piaget, J.; Schneuwly, B.; Vygotsky, L.S.; Wertsch, J.V. (Eds). Vygotsky aujourd'hui. pp. 95 - 117. Delachaux & Niestlé.
- Weiss, J. (1981). "L'apprentissage de la lecture, une construction lente et naturelle". In Weiss, J. (Eds). À la recherche d'une pédagogie de la lecture. Peter Lang.
- Winnykamen, F. (1985). "Imitation et acquisition par observation: études récentes et perspectives". In Bideau, J.; Richelle, M. (Eds). Psychologie développementale - problèmes et réalités. pp. 215 - 230. Pierre Mardaga.
- Winnykamen, F. (1990). Apprendre en imitant?. P.U.F.
- Winter, S. (1991). "What really happens during a paired reading project?". In British Journal of Special Education. V. 18 N°1. Research Supplement. pp. 20 - 24.