

Desenvolvimento das Conceptualizações Infantis sobre Escrita: Papel das Interações Sociais (*)

LOURDES MATA (**)

1. INTRODUÇÃO

O estudo dos mecanismos pelos quais as interações entre pares podem ser geradoras de progressos individuais foi inicialmente feito no âmbito da Teoria do Conflito Sócio-Cognitivo. Segundo esta Teoria (Perret-Clermont 1983; Doise & Mugny, 1981), para que uma interação social seja fonte de progresso cognitivo é necessário que haja desacordo entre as respostas dos sujeitos e tomada de consciência das centrações e dos pontos de vista do outro. Assim o desequilíbrio quer social quer cognitivo irá permitir reequilibrações e progresso. Quando um indivíduo muda a sua resposta para estabelecer o estado das relações antes do conflito, não tendo um verdadeiro trabalho cognitivo, só há uma mudança superficial. Esta mudança que resulta do restabelecer de uma relação não conflituosa é denominado por vários autores de Regulação Relacional (Paolis & Mugny 1985).

Por vezes, dá-se a elaboração de novos instrumentos cognitivos resultantes da organização cognitiva de um ou mais sujeitos,

através da coordenação de diferentes pontos de vista ou de centrações opostas. Cada sujeito é levado a considerar simultaneamente a sua posição e a do parceiro e a elaborar uma estruturação que integre as duas, o que irá induzir progresso, sendo este explicado por uma interiorização individual das coordenações interindividuais durante a resolução do conflito — este tipo de regulação é chamada Regulação Sócio-Cognitiva.

Uma análise das fases de co-resolução conduziu à identificação de situações de interação onde não surgiram dinâmicas sócio-conflituais, seguidas de coordenações efectivas de respostas e onde também se verificaram efeitos benéficos. Segundo Gilly (1989a) este aspecto associado ao «abandono de uma concepção piagetiana do desenvolvimento cognitivo por filiação de estruturas intelectuais sucessivas tendo estatuto de sintaxes gerais de pensamento» (*op. cit.*, pag. 7), conduziu vários autores a desenvolverem uma outra perspectiva de investigação. O objectivo não era já o de identificar o papel das Interações Sociais no desenvolvimento da Inteligência numa perspectiva estruturalista, mas o estudo e a identificação de condições e de dinâmicas presentes na construção de competências, limitadas a classes de problemas específicos. O objectivo era assim a elaboração de modelos procedimentais das actividades de resolução de

(*) Comunicação apresentada no VI Colóquio «Psicologia e Educação», ISPA, Outubro de 1991, e realizada no âmbito do D.E.A. em Psychologie de l'Éducation, Université de Provence/ISPA.

(**) Assistente, ISPA.

problemas e da sua evolução ao longo do desenvolvimento (Gilly 1989a).

É no âmbito desta perspectiva que surgem os trabalhos de Blaye (1988, 1989a, 1989b). Com a utilização de uma tarefa de um produto de dois conjuntos o autor verificou que a confrontação de respostas pode dar-se a vários níveis (performances terminais, performances intermédias ou procedimentos). Contudo a ocorrência de efeitos benéficos surge somente quando a confrontação se dá durante os processos de resolução. Assim, uma destabilização dos procedimentos e toda a informação transmitida durante o processo de resolução conduzem à elaboração de uma nova representação do problema, o que vai levar o sujeito a elaborar novas fontes de regulação para a resolução da tarefa. A destabilização dos processos de resolução vai assim constituir «uma forma particular de perturbação da actividade do sujeito gerada pela confrontação com um parceiro» (Blaye, 1988, p. 53).

Para além da destabilização ao nível da representação da tarefa e dos processos de resolução, Gilly (1989b) considera que a eficácia das interacções parece estar ligada a uma outra função da intervenção do parceiro: a de controlo. Esta função de «controlo» da actividade, segundo o autor pode tomar formas diversas: intervenções de aceitação, intervenções de verificação de uma afirmação, reformulações de outro ou a solução do outro, etc.

*

Não há ainda muitos estudos sobre o papel das interacções sociais no desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita que nos permitam a identificação do modo como decorrem as interacções, do tipo de confrontações, do tipo de trocas e dos efeitos que delas advêm.

Dentro desta problemática inscrevem-se os trabalhos de Teberosky (1987a, 1987b, 1988) e Ramos (1989), que procuram mostrar a influência do factor social no desenvolvimento dos conhecimentos sobre a linguagem escrita. Contudo a identificação dos processos de resolução de uma tarefa de escrita, a

identificação e caracterização das diferentes dinâmicas de trabalho, o papel e participação de cada um dos parceiros, o tipo de trocas entre eles e seus efeitos ainda não são suficientemente conhecidos.

É neste âmbito que se situa o nosso trabalho cujo objectivo é o de comparar a influência da resolução de uma tarefa de escrita, individualmente ou em interacção, nas conceptualizações das crianças sobre o sistema de escrita. Pretendemos também identificar, na situação de interacção, as diferentes dinâmicas estabelecidas, os factores que as regem e o papel desempenhado por cada um dos elementos.

2. ESTUDO

2.1. *Amostra*

Trabalhámos com 56 crianças de 5/6 anos de 4 Jardins de Infância. A pedagogia seguida por estas escolas era idêntica no que diz respeito à sua abordagem da Linguagem Escrita e caracterizava-se pela ênfase que punha nos aspectos motores e de coordenação.

2.2. *Procedimento*

2.2.1. Fase I - Pré-teste

Numa primeira fase (Pré-teste) deste trabalho fizemos uma entrevista individual a todas as crianças de modo a identificarmos os seus níveis conceptuais sobre o funcionamento da escrita. Para o tratamento dos dados assim recolhidos considerámos os diferentes períodos evolutivos na psicogénese da Linguagem Escrita. Segundo Ferreira (1988) identificam-se três grandes períodos:

O **Primeiro Período (P1)** é caracterizado pela procura de distinção entre «marcas gráficas figurativas» e «marcas gráficas não-figurativas». Inicialmente letras e imagens podem partilhar o mesmo espaço gráfico não havendo entre elas nenhuma relação de natureza significativa ou funcional. Os textos podem ser interpretados em quaisquer condições contextuais que permitam a construção de uma significação (proximidade de uma imagem ou conhecimento de um

objecto) mas eles «não dizem nada» na ausência de um contexto.

O início do **Segundo Período (P2)** é caracterizado pelo estabelecimento de condições formais de «lisibilidade» de um texto. A criança vai considerar as propriedades do texto, e os eixos de diferenciação utilizados são dois: quantitativo e qualitativo. Estes critérios vão exercer uma influência sobre as produções da criança de tal modo que elas vão considerar que é necessária uma quantidade mínima de «letras» para escrever, assim como uma certa variedade entre as «letras» utilizadas. No início estes critérios só vão permitir estabelecer quais as produções que podem ser interpretadas, podendo contudo existir produções escritas diferentes para designar o mesmo objecto ou produções escritas idênticas para designar objectos diferentes. Posteriormente os eixos quantitativo e qualitativo vão ser utilizados na diferenciação das diferentes produções.

No **Terceiro Período (P3)** as partes constituintes de uma produção escrita tornam-se progressivamente objecto de observação e associadas aos segmentos que a criança identificou como constituintes dos nomes pronunciados. Assim as crianças vão iniciar uma correspondência termo a termo onde uma série ordenada de letras é relacionada com uma série ordenada de sílabas das palavras (P3A — correspondência silábica). A correspondência vai-se tornando estrita, contudo a escolha de cada letra é somente determinada pelas que a precedem de modo a que haja uma certa variedade e, é a sua posição que vai determinar o valor sonoro que lhe é atribuído. Esta correspondência vai sofrer uma evolução até uma correspondência termo a termo onde já existem limitações na escolha da letra a utilizar, porque esta representa correctamente o valor sonoro identificado na sílaba. As crianças vão sentir cada vez mais necessidade de fazer uma análise para além da sílaba, passando por uma fase intermédia (P3B — correspondência silábico-alfabética) sendo a etapa final a conquista dos princípios base do sistema alfabético (P3C).

Neste nosso estudo trabalhamos somente com as crianças em que foi possível identificar hipóteses conceptuais dominantes sobre o funcionamento da escrita ao nível do segundo período (P2) e início do terceiro período (P3A).

2.2.2. Fase II — Situação Experimental

Construímos duas situações diferentes: uma em que as crianças trabalharam aos pares (interacção) e outra em que trabalharam individualmente. Os sujeitos para cada situação foram escolhidos aleatoriamente e os pares de crianças foram organizados de modo a que fossem heterogéneos quanto ao nível conceptual das crianças que os constituíam. Assim cada criança com conceptualizações situadas no Segundo Período (P2) trabalharia com outra com conceptualizações ao nível do Terceiro Período fazendo correspondência silábica (P3A). Nesta fase era proposto às crianças escreverem o texto de um pequeno livro de histórias. Para o grupo de crianças que trabalhou em interacção com um colega foi feito um registo e análise dos momentos de interacção. Posteriormente foi feita uma classificação dos comportamentos encontrados e da sequência destes de modo a caracterizarem-se as diferentes sequências e dinâmicas de funcionamento.

2.2.3. Fase III — Pós-teste

Por último, foi realizada uma entrevista equivalente à da Fase I (Pré-teste), para identificação dos eventuais progressos nos níveis conceptuais das crianças.

2.3. Hipóteses

2.3.1. Modo de Resolução da Tarefa

As crianças que para a resolução da tarefa estão em interacção com um colega têm a oportunidade de se confrontarem com outros pontos de vista sobre o funcionamento da escrita, outros procedimentos de resolução e terão também necessidade de justificar as suas propostas e de se confrontarem com as explicações e propostas do parceiro. As crianças que durante a fase experimental escrevem o livro sozinhas não terão esta oportunidade. Assim,

temos como hipótese que: são as crianças que trabalharam em interação com um colega que apresentam mais progressos no pós-teste, quanto às estratégias de escrita.

2.3.2. Nível Conceptual dos Sujeitos

Uma das causas desta evolução parece-nos ser mudanças ao nível das representações do que é a escrita, sendo esta mudança mais fácil para as crianças com conceptualizações do Segundo Período (P2) do que as do Terceiro Período (P3A), uma vez que:

- Há uma mudança mais evidente entre o Período 2 e o Período 3A do que entre o 3A e o 3B ou 3C já que para o primeiro caso a evolução é de uma escrita orientada sómente por critérios grafo-perceptivos para uma escrita em que já há representação do oral. Para o segundo caso a escrita é já uma representação do oral e o que vai mudar é o nível de representação (sílabas/fonemas).
- É mais fácil as crianças no Período 3A transmitirem informações pertinentes sobre o funcionamento da linguagem escrita para as crianças do Período 2 que o inverso.
- As crianças com conceptualizações do Período 2 não têm qualquer justificação nem para a escolha das letras nem para a quantidade de letras que utilizam. Quando se confrontam com as justificações dos colegas do Período 3A poderão aceitá-las e adoptá-las.

Assim, esperamos ainda que para as crianças da situação de interação, a evolução das estratégias de escrita no pós-teste, seja mais significativa para as com conceptualizações iniciais no Período 2 do que para as do Período 3A.

2.3.3. Efeitos da Dinâmica Interactiva

Anteriormente já nos referimos à ideia de que para que haja progresso é necessário que a dinâmica interactiva se estabeleça na base de uma implicação social e cognitiva dos sujeitos, não devendo a situação problema ser resolvida de modo puramente relacional. Esperamos assim, que nos pares onde a dinâmica estabelecida fôr puramente relacional não se

verificará evolução nas performances do pós-teste e que será entre os pares onde se estabelecer uma dinâmica de colaboração que haverá evolução nas estratégias de escrita.

2.4. Resultados

2.4.1. Modo de Resolução da Tarefa

Para verificarmos a influência das condições de resolução da tarefa comparámos as estratégias de escrita utilizadas pelas crianças das duas situações (interacção e individual) no pré-teste e no pós-teste. Nesta comparação encontramos uma diferença significativa ($p < 0.02$) sómente para as crianças que resolveram a tarefa em interacção com um colega, confirmando-se assim a nossa hipótese sobre a eficácia das interacções sociais de co-resolução para se gerarem progressos individuais.

2.4.2. Nível Conceptual dos Sujeitos

Uma análise mais diferenciada desta diferença mostrou-nos não haver qualquer diferença entre o pré e o pós-teste para as crianças do Período 3A, quer entre as que trabalharam individualmente quer entre as que trabalharam em interacção com um colega. Contudo entre as crianças do Período inicial 2, encontramos diferenças consoante as condições de resolução da tarefa, confirmando-se assim a nossa segunda hipótese. Uma interpretação para esta evolução pode ser avançada com base na ideia avançada por Blaye (1989a, 1989b) e Gilly (1989a, 1989b) de que uma destabilização dos procedimentos de resolução associada à informação transmitida no desenrolar da interacção poderão induzir uma nova representação da tarefa a realizar.

Ao longo da realização da tarefa de escrita proposta, as crianças tiveram oportunidade de confrontarem as suas propostas e estratégias subjacentes a cada uma delas que por vezes eram bastante diferentes e até mesmo contraditórias. Tiveram assim muitas oportunidades de se questionarem, de justificarem, de explicarem e de tentarem compreender outros pontos de vista sobre o funcionamento da escrita. Parece-nos que esta destabilização não podia ser equivalente para

os dois períodos evolutivos considerados, visto que: para algumas das crianças com conceptualizações situadas no Período 2 os princípios de controlo da variedade e quantidade das grafias utilizadas começavam já a não ser suficientes para justificarem as suas produções escritas.

Exemplo

ANA

Conceptualizações: Segundo Período

Após um pedido de escrita, ela diz:

Ana — Eu não sei bem... vou tentar.

Depois de escrever (OAONO), perguntámo-lhe o que tinha escrito.

Ana — Eu queria escrever pato, mas não sei bem se é assim, eu acho que não, mas não tenho a certeza.

Verificámos também por vezes, entre estas crianças uma tendência de ajustamento entre o que escreveram e o que lêem, apesar da escrita não ser ainda regida por uma análise linguística do oral:

JOÃO

Conceptualizações: Segundo Período.

Palavra a escrever: FORMIGA.

João escreve sem tentar qualquer correspondência entre o oral e a escrita (FTGRIP).

Exp. — Que escreveste?

João — Formiga.

Exp. — Podes ler o que escreveste?

João — For-mi-ga — fazendo a seguinte correspondência:

F T	G R	T P
└───┘	└───┘	└───┘
for	mi	ga

Estas crianças são confrontadas com um colega que tem uma estratégia de escrita diferente, onde há correspondência entre o oral e o escrito, uma justificação para a quantidade de letras que propõe (uma letra para cada sílaba) e frequentemente, uma justificação para as letras propostas (representação correcta de um dos sons), e que vai questionar, ou mesmo opôr-se às suas propostas. Todas estas condições poderão induzir uma destabilização da actividade cognitiva da criança que para além de poder influenciar as suas estratégias de

escrita, pode modificar certos aspectos da sua representação da tarefa de escrita. Assim, uma representação falsa onde a escrita era uma escolha arbitrária de letras pode ser substituída por uma outra mais adaptada onde a escrita é a representação das sílabas do oral.

No nosso trabalho, 57% das crianças com hipóteses conceptuais sobre o funcionamento da escrita situadas no Segundo Período, e que trabalharam em interacção com um colega, mudaram de estratégia de escrita no pós-teste, o que nos parece reflectir uma mudança de conceptualizações sobre o sistema de escrita.

2.4.3. Funcionamento das Díades

O papel desempenhado pelas crianças dos dois períodos conceptuais para o funcionamento das díades foi significativamente diferente. As crianças do Período 3A fizeram mais propostas que as do Período 2 (signif $p < 0.001$) e estas aceitaram mais as propostas. Foi também entre as crianças do período 3A que surgiram mais tentativas de explicação das suas propostas. Verificámos também uma tendência para que estas crianças rejeitassem mais vezes as propostas do parceiro. Este domínio por parte das crianças do período 3A poderá ser explicado por vários factores, entre os quais salientamos o facto de que: Algumas das crianças com conceptualizações ao nível do P2 pensam que cada um pode escrever como quiser, já que nesta fase existe um domínio das intenções do autor.

Exemplo

FILIPA

Conceptualizações: Segundo Período.

Exp. — Por favor, escreve «formiga» e «boi».

A Filipa escreveu PDANO e DPANO sem ter tentado qualquer correspondência entre o oral e a escrita.

Exp. — O que é que escreveste?

Filipa — Formiga e Boi.

Exp. — Porque é que escreveste assim?

Filipa — Porque eu quiz escrever assim.

Exp. — Pode-se escrever formiga e boi de outra maneira?

Filipa — Sim, cada um pode escrever formiga e boi como quiser.

Exp. — Porque escolheste estas letras?

Filipa — Porque eu quiz.

Estas crianças podem facilmente aceitar as propostas do colega como uma outra forma de escrever.

Uma criança com conceptualizações ao nível do P3A, que elaborou uma estratégia de escrita onde já há um controlo linguístico, para as letras utilizadas, não aceitará facilmente, uma proposta onde esses princípios não estejam contemplados. Este facto levará certamente a que gradualmente passe a ser ela a fazer as propostas de letras para a produção final, caso o colega não consiga fazer propostas aceitáveis.

Como já nos referimos anteriormente, há crianças com conceptualizações situadas ao nível do P2 que já apresentam dúvidas quanto à sua forma de escrita, e outras que tentam fazer uma correspondência silábica durante o momento da leitura. Este comportamento, segundo Ferreiro (1988), pode ser indicativo de uma transição para o período conceptual seguinte. Uma vez que os seus princípios orientadores para a escrita, já não são suficientes, estas crianças estarão mais sensíveis a novas informações transmitidas por um colega com estratégias de escrita mais fundamentadas.

Esta diferença na participação das crianças dos dois períodos conceptuais com que trabalhamos foi evidente, tanto nas díades onde uma das crianças evoluiu no pós-teste como nas díades onde nenhuma das crianças evoluiu no pós-teste sendo contudo mais acentuada nestas últimas. Verificamos também tendência para as díades onde se verificou evolução, serem mais participativas. Contudo a participação das crianças com conceptualizações do Período P3A foi idêntica quer nas díades com evolução quer nas outras. A diferença foi sobretudo resultado da participação das crianças do P2, sendo a participação global destas crianças significativamente superior para as díades com evolução, observando-se uma tendência acentuada para estas crianças explicarem mais as suas propostas e tentarem mais vezes fazer propostas. Esta tendência desempenhou um papel muito importante, já que estes dois comportamentos exigem uma grande actividade cognitiva por parte da criança. Quando a criança explica, ela tem que verbalizar os princípios que sustentam a sua proposta e tem mesmo que os discutir, o que a ajuda a clarificar estes princípios ou a constatar a sua

ineficácia. Uma outra diferença acentuada refere-se à confirmação das propostas do colega. É sobretudo entre as crianças das díades com evolução (dif. signif $p < 0.001$) que esta confirmação foi encontrada. O papel desta verificação foi extremamente importante, já que reflecte uma forma activa de tentar compreender e integrar os princípios subjacentes à estratégia do colega.

2.4.4. Dinâmicas interactivas

Não verificámos qualquer evolução no pós-teste entre as crianças das díades onde:

- Um dos sujeitos nunca participou na elaboração da produção final, tendo um papel passivo de aceitação das propostas do parceiro.
- Todas as situações com confrontação de diferentes propostas foram resolvidas por submissão da criança do Período 2.

Em todas as díades onde uma criança evoluiu no pós-teste, foram identificados momentos de colaboração na construção da produção final. Assim a nossa expectativa quanto à influência da dinâmica de funcionamento das díades foi confirmada.

Nas díades onde se verificaram efeitos benéficos da interacção nem sempre o papel do conflito nos pareceu ser muito significativo pois, ou não foram identificados momentos de oposição, ou só surgiram em situações pontuais. Confirmou-se assim, a ideia avançada por Gilly (1988a) de que existem um conjunto de intervenções do parceiro susceptíveis de induzir perturbações e destabilização favorecendo progressos individuais, para além das intervenções de tipo estritamente conflitual. Entre estes aspectos benéficos que a intervenção do parceiro pode ter, Gilly (1988a) refere: estimulação e activação, alargamento do campo de acção ou da representação e controlo das respostas e da actividade.

Verificámos que nestas díades normalmente quem começava a fazer propostas de escrita era a do Período 3A e, através das suas explicações e das suas propostas, transmitia informações sobre os procedimentos que tinha desenvolvido. Assim o colega com conceptualizações ao nível do P2, confrontava-se com uma estratégia de

escrita em que a utilização do oral era essencial. Ele tinha assim oportunidade de reter um outro elemento para reger a sua escrita, para além da quantidade e variedade das letras: «tem que se representar o que se diz.» Perante esta nova informação sobre o funcionamento da escrita algumas crianças conseguiram passar a utilizá-la quase autonomamente com sucesso. Contudo, outras tentaram fazê-lo, mas sem chegarem imediatamente a fazer propostas ou utilizando-a somente para confirmarem as propostas do colega.

As intervenções do colega do P3A tiveram assim um papel importante na destabilização dos processos de escrita, mas também na consolidação dos novos procedimentos adoptados. Parece-nos que este aspecto pode ser identificado com o que Gilly (1988a, 1988b) denominou de função de controlo.

Quando uma criança com conceptualizações sobre o funcionamento da escrita ao nível do P2, a) tenta fazer uma proposta que é aceite e/ou reformulada pelo colega, b) completa uma proposta iniciada pelo colega do P3A, c) confirma as propostas do colega, vai adquirindo a pouco e pouco o controlo da situação de escrita. O domínio neste controlo vai-lhe ser essencial para que possa posteriormente conduzir toda a situação sozinha. A importância do apoio exercido pelo colega do P3A na passagem gradual para o domínio da situação por parte da criança do P2, parece-nos ser extremamente importante já que a escrita implica uma multiplicidade e complexidade de tarefas quase simultâneas. Assim crianças que durante a situação de interacção tinham conseguido performances bastante avançadas, quando sozinhas, no pós-teste, apesar de apresentarem evolução, não conseguem atingir os mesmos níveis de realização. Por exemplo, para fazerem uma correspondência sonora correcta, é necessário que as crianças isolem um segmento do oral, identifiquem um som deste segmento e que tenham conhecimento da letra que representa este som isolado. Durante a situação de interacção, o colega do P3A pode ajudá-los na condução de todas estas situações: ele pode fazer a silabação da palavra, ou identificar o som, ou identificar a letra, ou verificar a proposta, etc. Quando a criança do P2 está

sozinho tem necessidade de desempenhar os dois papéis — o de propôr e o de controlar cada uma destas componentes. Esta acumulação de novas funções, parece-nos exigir um domínio que algumas das crianças ainda não atingiram. Assim elas vão-se centrar somente nalguns aspectos, esquecendo ainda os outros. Uma outra dificuldade suplementar surge ainda, já que quando a sua escrita era orientada por um critério grafo-perceptivo, não havia nenhum controlo linguístico e a criança desempenhava essencialmente o papel de *escritor*, interpretando as produções escritas consoante as suas intenções. Quando a começa a tentar representar o que se diz, deixa de haver um domínio das intenções e surge um outro papel a desempenhar, o papel de *leitor*, que a vai ajudar a interpretar e a controlar as suas produções, Teberosky (1988) refere a dificuldade da criança, no início, coordenar estes dois papéis, tendo muitas vezes necessidade de recorrer ao adulto para saber o que já escreveu.

Entre as 8 crianças que evoluíram no pós-teste somente 2 foram capazes de fazer uma representação correcta dos sons identificados, para a maior parte dos segmentos isolados. Contudo, 6 destas crianças durante a situação de interacção foram capazes de fazer propostas tendo por base uma estratégia de fonetização e todas desempenharam um papel de confirmação das propostas do colega.

3. CONCLUSÃO

O objectivo geral deste trabalho foi o de evidenciar a eficácia das interacções sociais de co-resolução, para gerar progressos individuais, numa situação de escrita. A maior parte dos progressos individuais constatados estiveram associados a interacções com conflito seguidas de negociações argumentadas conduzindo a uma proposta comum. Contudo também se verificaram progressos em interacções onde nenhuma oposição de respostas foi identificada mas em que se estabeleceu uma dinâmica de colaboração, quer pela partilha ao nível das propostas quer pelas confirmações destas. Os nossos resultados revelaram também que uma dinâmica interactiva puramente relacional não implica benefícios posteriores ao nível das

performances. A diferença no papel desempenhado por cada um dos elementos das díades parece-nos também de salientar, mas queremos enfatizar a necessidade de estudos posteriores para uma maior clarificação deste aspecto e para uma melhor compreensão dos mecanismos que interferem na construção dos conhecimentos sobre a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blaye, A. (1988). Mécanismes générateurs de progrès lors de la résolution à deux d'un produit de deux ensembles par des enfants de 5-6 ans. In *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet, Eds.), pp.: 41-53, Cusset: Delval.
- Blaye, A. (1989a). Interactions sociales et constructions cognitives: présentation critique de la thèse du conflit socio-cognitif. In *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflits* (N. Bednarz & Garnier, Eds.), pp.: 183-194, Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Blaye, A. (1989b). Nature et effets des oppositions dans des situations de co-résolution de problèmes entre pairs. In *Construction des Savoirs: Obstacles et Conflits* (N. Bednarz & Garnier, Eds.), pp.: 206-214, Montréal: Agence d'Arc Inc.
- De Paolis, P. & Mugny, G. (1985). Régulations relationnelles et socio-cognitives du conflit cognitif et marquage social. In *Psychologie sociale du développement cognitif* (G. Mugny, Ed.), pp.: 93-108, Berne: Peter Lang.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In *La production de notations chez le jeune enfant* (H. Sinclair, Ed.), Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1988a). Interaction entre pairs et constructions cognitives: modèles explicatifs. In *Interagir et Connaître: enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (A.N. Perret-Clermont & M. Nicolet, Eds.), pp.: 19-28, Cusset: Delval.
- Gilly, M. (1988b). Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education*, «Le fonctionnement de l'enfant à l'Ecole: Bilan et perspectives psychologiques et didactiques», hors série: 127-138.
- Gilly, M. (1989a). *Social Psychology of cognitive constructions: European Perspectives*. E.A.R.L.I., Madrid.
- Gilly, M. (1989b). A propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives: perspectives actuelles et modèles explicatifs. In *Construction des savoirs. Obstacles & Conflits* (N. Bednarz & C. Garnier, Eds.), pp.: 162-182, Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Perret-Clermont, A.N. (1983). *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ramos, J. (1989). *A Influência da Interação Social no Desenvolvimento do Conhecimento Infantil sobre a Escrita*. Monografia de Fim de Curso, ISPA.
- Teberosky, A. (1987a). Construção de escritas através da interação grupal. In *Os processos de leitura e escrita* (E. Ferreiro & M. Palácio, Eds.), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teberosky, A. (1987b). La dictée entre enfants. In *On n'apprend pas tout seul: interactions sociales et construction des savoirs*, C.R.E.S.A.S., pp.: 79-81, Paris: Ed. ESF.
- Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction entre enfants du même âge. *European Journal of Psychology of Education*, 4(III): 399-414.