

As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas

ISABEL MATTA (*)

1. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

É já clássica a ideia de que o processo de desenvolvimento é inseparável do meio envolvente. Ideia aliás, defendida por dois grandes teóricos deste século: Piaget e Vygotsky. Mas, enquanto na perspectiva Piagetiana o postulado interaccionista conduz a uma visão do desenvolvimento de centração individual, a uma visão da evolução do indivíduo em interacção com o meio físico e social. A perspectiva de Vygotsky (1934/1985, 1978/1994), sublinha explicitamente, a raiz social do desenvolvimento, não só ao enfatizar a componente interactiva, mas também (entre outros aspectos), a importância da apropriação dos instrumentos socio-históricos, que vão possibilitar uma actividade intelectual mediada semioticamente.

Há, na perspectiva de Vygotsky, uma dupla ênfase da raiz social dos instrumentos psicológicos: por um lado, estes instrumentos semióticos são o produto de uma evolução socio-

-cultural, foram desenvolvidos ao longo dos tempos no seio do grupo social; por outro lado, há o reconhecimento da importância da experiência social na apropriação por parte da criança, destes instrumentos semióticos (Wertsch, 1985).

A exploração empírica dos postulados de Vygotsky levou a uma proliferação de trabalhos sobre situações interactivas, frequentemente situações diádicas, com ênfase na análise dos comportamentos verbais. Menos frequente têm sido a exploração de outras experiências de natureza social, que possibilitam à criança a construção de um conhecimento sobre situações e acontecimentos, sobre formas de estar e de agir. Por vezes, não existem nestas situações comportamentos interactivos explícitos e a apropriação de um conhecimento socio-cultural não passa pela interacção, mas pela observação e/ou participação em situações que envolvem o indivíduo num mundo social de acontecimentos significativos.

Como sublinham Nicolopoulou e Weintraub (1998), *a cultura é mais do que uma soma de comunicações e interacções. Ela inclui sobretudo, sistemas conceptuais e simbólicos que fornecem estruturas decisivas, modelos e recursos para o pensamento e acção humana (op. cit., p. 219).*

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

Enquanto produtos culturais estes instrumentos cognitivos e simbólicos são importantes, não só para estruturar e levar a cabo a interacção e a comunicação, mas também, enquanto organizadores da cognição, como instrumentos para ordenar a realidade, moldar a experiência e estruturar as práticas.

Da mesma forma Rogoff (1990, 1995), realça que os comportamentos de suporte ultrapassam os comportamentos explícitos de ensino. A participação orientada inclui a estruturação tácita e intuitiva da comunicação, assim como a preparação de contextos e de actividades para a criança. Rogoff (1995), sublinha a importância do estudo dos processos comunitários, inter-individuais e individuais, processos que se implicam mutuamente e que integram todas as actividades em que a criança participa com outras crianças e adultos. A estes três planos correspondem nesta perspectiva: a *aprendizagem*, pela participação em actividades organizadas socio-culturalmente; a *participação orientada* pela coordenação mútua e comunicação entre parceiros sociais implicados em actividades; e a *apropriação participativa* geradora de mudanças individuais, permitindo ao indivíduo a participação noutras situações idênticas.

O estudo dos modos de participação em actividades sócio-culturais e as transformações ao nível da compreensão e da responsabilidade nesta participação será fundamental numa abordagem do processo de desenvolvimento, entendido como: *a apropriação participativa graças à participação guiada em actividades socio-culturais* (Rogoff, 1995).

1.1. *Processos socio-culturais/processos individuais*

A importância dos contextos socio-culturais na explicação do processo de desenvolvimento e da educação tem sido realçada por diferentes autores, mas frequentemente estes trabalhos revelam uma dicotomia entre processos socio-culturais e processos individuais. Só as últimas versões da psicologia socio-cultural, conduziram a uma abordagem do desenvolvimento como um processo intrinsecamente social (Gilly, 1990, 1995; Rogoff & Chavajay, 1995).

Alguns destes trabalhos focam exclusivamente a componente externa e inter-individual do de-

envolvimento (Marti, 1994; Valsiner, 1994), a influência dos contextos socio-culturais (interacções e instrumentos), no processo de desenvolvimento, a criança absorvendo a cultura externa transmitida pela interacção com o adulto. Marti (1994), sublinha que para evitar considerar o *desenvolvimento como uma viagem individual ou de grupo organizado* (*op. cit.*, p. 8), é necessário, e de acordo com Valsiner (1994), considerar o carácter co-constutivo do desenvolvimento ao nível das acções e ao nível semiótico (construção de um sentido pessoal à medida que a criança interage com o meio).

Têm sido múltiplos os esforços para integrar num mesmo quadro teórico, a componente constructivista e socio-cultural do desenvolvimento (e.g. Bruner, 1991; Nelson, 1986; Rogoff, 1990; Valsiner, 1989; Wertsch, 1991).

Começa-se a explorar a complexidade do processo dinâmico de natureza intra-psicológica. A actividade da criança, o sentido, as transformações e reconstruções que imprime às experiências socio-culturais (a *cultura pessoal*, segundo Valsiner, 1994).

Como tem sido demonstrado em estudos diversos, a criança joga uma parte activa em todo este processo, criando, transformando e reproduzindo parcialmente os conhecimentos a que tem acesso. Conhecimentos, informações e habilidades não são transmitidas, mas transformam-se num processo de apropriação. Esta apropriação processa-se pela participação em acontecimentos, contextos que frequentemente, são construídos e mantidos por causa da criança. Ora, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, o seu grau de compreensão e envolvimento, a criança ao participar em contextos vai fixar-se em alguns aspectos e ignorar outros, vai dar-lhes uma interpretação pessoal.

Assim, se a interacção verbal guia a participação das crianças em situações, ajuda a estruturar a sua acção e a organizar a sua compreensão, a participação em actividades diárias rotineiras, que frequentemente não implicam diálogo, tem um papel fulcral na construção da autonomia da criança na partilhada de valores e significados. A criança desenvolve-se a partir de um envolvimento em experiências sociais quotidianas, com outras pessoas e com instrumentos culturais, onde são construídas significações partilhadas. Como realça Valsiner (1994), a natu-

reza profundamente socio-cultural do desenvolvimento é manifesta neste processo de apropriação e domínio destes instrumentos culturais, condição elementar do progresso do pensamento e da acção humana. Esta abordagem implica considerar num processo de desenvolvimento, a apropriação dos instrumentos e tecnologias legadas pelo grupo social tais como: a linguagem, o sistema de escrita e numérico, os mapas, os computadores, assim como um sistema de valores, normas e *scripts* que vão permitir ao indivíduo abordar diferentes situações (Rogoff, 1990).

1.2. *A participação em actividades rotineiras e a sua representação*

A participação da criança em acontecimentos quotidianos, onde são partilhados modos de funcionamento e objectivos, aparece cada vez com mais importância num processo de desenvolvimento.

Desde bebé que a criança observa e/ou participa em situações mais ou menos rotinizadas. O bebé interessa-se pela actividade dos outros e faz um esforço para compreender o mundo social. Começa a elaborar, desde o primeiro ano de vida, um conhecimento sobre cenas e acontecimentos permitindo-lhe progressivamente, ir reconhecendo e criando expectativas sobre objectos e contextos sociais (Bauer & Mandler, 1992; Bauer & Wewerka, 1995; Bruner, 1983; Deleau, 1990; Mandler, 1983; Mandler & McDonough, 1995; Nelson, 1985, 1986; Schank & Abelson, 1977).

Primeiro reconhecendo pessoas, gestos e situações, depois antecipando sequências de acção em presença de determinados indicadores e finalmente, construindo representações mais ou menos estáveis e distanciadas de acontecimentos rotineiros quotidianos, de tal forma que ao nível pré-escolar, a criança mostra já um conhecimento representado de elevado grau de complexidade, sobre experiências e acontecimentos do quotidiano.

Se aos 3 anos a criança é capaz de falar de acontecimentos familiares de uma forma organizada, com uma certa generalidade e sequencialidade, aos 5-6 anos estes relatos são mais ricos revelando maior possibilidade de decomposição da estrutura geral em cenas mais específicas (Fivush & Slackman, 1986; Nelson & Grundel,

1981, 1986; Slackman, Hudson, & Fivush, 1986).

Os acontecimentos rotineiros envolvem pessoas a realizar acções com determinados objectivos. Pessoas em contextos vários, usando objectos e interagindo com outras pessoas para alcançar determinados resultados (e.g. tomar o pequeno-almoço; ir para à escola; ir às compras, etc.). Dentro dos acontecimentos os comportamentos têm um carácter funcional, (e.g. memoriza-se, planifica-se, conta-se uma história por alguma razão). Os próprios acontecimentos têm uma estrutura sequencial: desenrolam-se no tempo, no espaço e com causalidade. Os acontecimentos são pois, unidades definidas culturalmente, são situações sociais dinâmicas e significativas.

Algumas representações esquemáticas de acontecimentos têm uma estrutura idêntica à das situações reais. Estas representações gerais resultam de experiências rotineiras, que se repetem segundo a mesma sequência e em contextos espacio-temporais idênticos. Após os trabalhos de Schank e Abelson (1977), este tipo de representações tem sido denominada de *scripts*, quer dizer uma organização cognitiva estruturada e sequencial de um acontecimento.

De acordo com vários autores (Mandler, 1983; Nelson, 1981, 1985, 1986; Roux & Gilly, 1994; Sigel, 1997), o pensamento representativo é uma capacidade resultante de experiências no meio sócio-cultural. Nelson e colaboradores (Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986; Nelson, 1985, 1986), consideram que a criança elabora representações cognitivas dos acontecimentos socio-interactivos. Os autores propõem o conceito de *Representação Generalizada de Acontecimentos* como a *contra parte cognitiva* de formatos e rotinas.

Roux e Gilly (1994), também sublinham que para além de uma função reguladora das trocas sociais, as regularidades presentes nas práticas sociais rotineiras têm um carácter organizador da cognição estando na origem dos modos de tratamento pragmáticos e na construção de estruturas esquemáticas (*organizações socio-cognitivas*) subordinadas às experiências sociais.

Em consonância com estas perspectivas, Sigel (1997), refere que a representação mental interna consiste num processo interior no qual a experiência se transforma em algo diferente ou seja

numa imagem, numa rede semiótica ou outra forma de referência à experiência externa. Conforme o maior ou menor grau de facilidade com que a criança se move no plano simbólico, maior será a capacidade da criança de distanciação, de planificação, de recordação e de projecção para além do presente imediato.

As representações gerais de acontecimentos familiares rotineiros constituem assim, uma das primeiras formas de representação mental. Antes de poder construir conhecimentos por mediação de meios semióticos, tais como a linguagem, o bebé vai apoiar-se sobre a sua experiência real de situações rotineiras. A função referencial das palavras vai emergir progressivamente, das rotinas e das convenções utilizadas em situações particulares, cumprindo uma função performativa (Bates, Benigni, Bretherton, Camaioni, & Volterra, 1979; Bruner, 1983; Caselli, Bates, Casadio, Fenson, Fenson, Sanderl, & Weir, 1995; Nelson, 1985). Não será possível utilizar a linguagem com uma função significativa, para simbolizar, para estabelecer relações entre conceitos, senão quando existe uma representação distanciada e relativamente complexa de acontecimentos.

As mudanças ao nível das representações de acontecimentos são intrínsecas a mudanças ao nível do pensamento, da linguagem e da acção. Estas representações suportam comportamentos assim como mudanças ao nível do funcionamento cognitivo, permitindo a conquista do pensamento abstracto (Nelson, 1985, 1986).

Existe assim, uma evolução com a aquisição da linguagem, com a idade e com a experiência acumulada, manifesta pelo tipo e organização da informação representada, nomeadamente pela sua organização hierárquica. Quando uma situação está de tal forma compreendida que permita a sua representação distanciada e organizada, esta representação possibilita a compreensão e a participação em acontecimentos, a interpretação de discursos, assim como a realização de inferências e predicções. Os *scripts* fornecem um conhecimento partilhado, sendo organizadores da actividade social e cognitiva (Nelson, 1981, 1985, 1986).

Se a experiência social continuada é fundamental para a flexibilidade, manipulação da informação e sua transferência, a apropriação da linguagem, enquanto código de representação, é

sem dúvida um factor muito importante. A linguagem é um instrumento representacional com uma dupla função (interna e externa comunicativa) jogando um papel crucial no desenvolvimento, nomeadamente, porque permite a negociação do significado, o confronto entre a construção individual de conhecimento e os sistemas de conhecimento culturalmente construído.

1.3. *A narrativa*

Mas existem outras estruturas esquemáticas, que não são propriamente as representações gerais de acontecimentos e que têm um papel subjacente e organizador da actividade social e cognitiva, sendo instrumentos importantes de mediação de uma significação partilhada, por exemplo: os contos ou histórias (Bruner, 1991; Nicolopoulou & Weintraub, 1998; Wells, 1987; Wertsch 1991, 1995; Wertsch, Tulviste, & Hagstrom, 1993).

Wertsch (Wertsch, 1991, 1995, 1995a; Wertsch, Tulviste, & Hagstrom, 1993), parte das ideias de Vygotsky, assim como da posição de Bakhtin sobre os *géneros do discurso*, enquanto *formas relativamente estáveis dos enunciados* (Bakhtin, citado por Wertsch, 1995a, p. 280). Os géneros do discurso são modos de representação que transparecem formas colectivas e particulares de organizar a realidade. São construções culturais que são apreendidos e re-elaborados pelo sujeito a partir da participação na actividade social. Enquanto instrumento semiótico, o género discursivo emerge da participação em contextos, havendo contextos socio-culturais em que certos géneros discursivos são privilegiados em condições culturais, institucionais e históricas particulares.

Assim, segundo Wertsch, as formas de funcionamento mental são socio-culturalmente situadas, e os géneros discursivos têm um papel mediador da actividade individual em contexto: *O discurso é uma forma de acção mediada onde os géneros discursivos (assim como outros aspectos da linguagem) são meios mediacionais (...)* (Wertsch, 1995a, p. 282). O género discursivo é assim, um instrumento semiótico entre outros, disponíveis na caixa de *ferramentas culturais* (*cultural tool kit*, Bruner, 1991; Wertsch, 1991). O género discursivo modula os enunciados pela

criação de um espaço discursivo no qual a pertinência da informação é definida.

Posição semelhante é assumida por Bruner (1991), e por Bronckart (1995), que enfatizam o papel da narrativa não só enquanto instrumento de representação, mas como constituinte da realidade.

Elaborado culturalmente, o género narrativo fornece um modelo para organizar e interpretar as experiências de vida. As histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social. O seu estatuto, as suas características, a sua estrutura e o seu conteúdo (entre o real e o imaginário), tornam as histórias um instrumento privilegiado no processo de negociação social de significações. A narrativa organiza as vivências, fornece um esquema organizador do que é normal, mas também enquadra os desvios, o que é *estranho e inquietante*. A narrativa é pois, uma prática social importante na vida social.

Como acabamos de ver a perspectiva socio-cultural oferece a possibilidade de superar a dicotomia sujeito/contexto, a partir da unidade de análise proposta: a *actividade socialmente mediada*, que integra aspectos individuais do comportamento, com aspectos socio-culturais do meio. Como sublinham diversos autores, esta perspectiva abre um campo interessante e inovador no estudo do processo de desenvolvimento.

2. O TRABALHO EMPÍRICO

É partilhando das posições teóricas que sucinamente abordámos no ponto anterior, que temos desenvolvido algumas das nossas investigações. Tentaremos de seguida resumir os seus parâmetros gerais e conclusões principais.

2.1. *Interacção mãe-criança*

Conduzimos uma série de trabalhos a partir da observação e análise de situações de interacção mãe-criança (Matta, 1998; Matta, 1998a).

Observámos pares mãe-criança de 1-2 aos 7-8 anos em dois tipos de situação empírica:

- Situação de troca verbal, em que pedimos à mãe e ao seu filho para falarem/contarem

uma história, a partir de duas figuras representando um conjunto de flores e de animais.

- Situação de jogo em que pedimos aos pares mãe-criança para brincarem com um conjunto de figuras representando animais e flores.

Neste trabalho estudámos a relação entre o processo de desenvolvimento de conceitos categoriais, os comportamentos de categorização associados e as características evolutivas das interacções mãe-criança. Partimos do princípio de que a construção da organização taxionómica categorial de categorias naturais, de que flores e animais são exemplo, seria intrínseca a mudanças ao nível da estruturação das situações interactivas mãe-criança, assim como à descontextualização progressiva de instrumentos semióticos.

Reflectiremos de seguida sobre os resultados encontrados ao nível da organização das situações de interacção.

2.1.1. Sobre a interacção verbal mãe-criança

No que respeita à primeira situação (Matta, 1998; Matta, 1998a), em que observamos as mães e as crianças a conversarem sobre flores e animais, vimos que:

- A princípio as situações de troca verbal entre mãe-criança são massivamente, caracterizadas por rotinas referenciais. A linguagem aparece ligada ao desenrolar da situação. Há da parte das mães, um esforço para ajudar o seu filho de 1-2 anos, a descobrir o valor referencial das palavras, associado a um esforço para o ajudar no processo de descoberta das características e nomes dos objectos. Este comportamento, onde a linguagem tem sobretudo uma função referencial, de identificação e descrição dos objectos presentes, é evidente também na população das crianças dos 3-4 anos. Assim, nas situações interactivas das primeiras idades o discurso referencial está na base de uma vontade de cooperação social, tendo toda esta actividade referencial um papel determinante na construção de um primeiro nível de intersubjectividade.

Quando a criança domina a função referencial das palavras e existe um acordo mãe-criança na designação dos objectos, a mãe começa a fazer apelo às experiências de vida na estruturação da

situação interactiva. As díades começam a fazer recurso a representações de acontecimentos reais ou imaginários (acontecimentos da vida real ou histórias fantasiadas), sob a forma de *script* ou de narrativa.

Estes géneros discursivos, são primeiro introduzidos pelas mães (desde a idade de 3-4 anos dos seus filhos), e depois também utilizados pelas suas crianças. Com efeito, estas estruturas aparecem nos protocolos das crianças desde os 3-4 anos, registando-se uma progressão aos 5-6 anos e sendo massivos nos discursos das crianças de 7-8 anos.

Assim, uma vez partilhadas as regras básicas de funcionamento dos contextos comunicativos e o valor referencial da linguagem, a representação verbalizada de experiências de vida aparece como forma de enquadramento dos conhecimentos sobre as flores e os animais. Estas estruturas esquemáticas estão na base do progresso ao nível da significação partilhada, de uma organização conceptual mais complexa e de um uso mais descontextualizado da linguagem.

É de realçar o facto das mães utilizarem estes suportes (narrativos e do tipo *script*), com crianças que ainda não são capazes de os utilizar, o que mostra que a criança mesmo antes de ser capaz de verbalizar estas estruturas esquemáticas, pode a elas fazer recurso para compreender e memorizar informações. Estes dados estão aliás de acordo com vários autores (Bauer & Wewerka, 1995; Bruner, 1991; Ellis & Rogoff, 1982; Fivush & Hamond, 1990; Hudson, 1990; Mandler, 1983; Mullen & Yi, 1995; Nelson, 1986, 1990, 1993; Reese, Haden, & Fivush, 1993).

Podemos assim afirmar que as mães recorrem a estas estruturas discursivas com várias funções: para ensinar os seus filhos a partilhar experiências de vida; mas também com uma função de suporte da interacção social; e como mediadoras na organização do conhecimento.

Todos estes resultados corroboram as propostas teóricas resumidas anteriormente sobre o papel construtivo da criança na apropriação dos instrumentos culturais e sobre o papel fundamental das representações de acontecimentos, e suas verbalizações do tipo *script* e/ou narrativo, enquanto instrumentos mediadores no processo de construção de uma significação partilhada (Bruner, 1991; Bronckart, 1995; Nelson, 1986;

Nicolopoulou & Weintraub, 1998; Roux & Gilly, 1994; Wells, 1987; Wertsch, 1991, 1995a).

2.1.2. Sobre a interacção lúdica mãe-criança

Os dados da situação interactiva lúdica na presença de objectos, vão no mesmo sentido dos anteriores (Matta, 1998).

Notámos que nas díades mãe-bebé de 1-2 anos, no quadro de jogos ritualizados, a mãe fala muito, tenta focalizar a atenção da criança, põe questões e responde, nomeia e assinala características dos objectos. Toda esta actividade da mãe tem por objectivo a construção de um primeiro universo de significação partilhado, a partir de rotinas onde a actividade referencial e de denominação têm um papel fulcral. Há assim, um esforço conjunto da mãe e do seu bebé, para uma convergência e partilha de focos de atenção e formas de assinalar informações interessantes, como realça Bruner (1983, 1991).

Com as crianças de 3-4 e 5-6 anos, quando estas já têm um conhecimento da linguagem que lhes permite nomear e explicitar características de objectos, as mães começam a reduzir a sua intervenção verbal. Para além de falarem menos, as mães vão progressivamente, falar de forma diferente: falam mais de aspectos relacionais, fazem mais sugestões e colocam verdadeiras questões.

As mães estimulam e incitam a criança a partilhar o desenrolar da situação. Por sua vez a criança colabora activamente desde os 3-4 anos identificando e descrevendo os objectos sistematicamente. Mas aos 5-6 anos esta colaboração acentua-se. Neste nível de idade, as mães ajudam os seus filhos a construir situações esquemáticas, situações que permitem a inserção dos objectos em quadros representados de situações familiares (e.g. jardins, florista, quinta, jardim zoológico). Estas representações de situações e de acontecimentos têm uma função organizadora da acção e da interacção, ajudando a criança a antecipar, planear e estruturar o seu comportamento em situação, mas também um papel na compreensão progressiva da complexidade de relações presentes no mundo envolvente.

À medida que a criança cresce, é encorajada a assumir uma certa autonomia e responsabilidade na construção da situação lúdica. A mãe restringe as suas solicitações e sugestões. Supervisiona

a actividade da criança, faz comentários de natureza metacognitiva, dá respostas às solicitações da criança. A criança por sua vez, vai fazer recurso a situações e acontecimentos representados, como suporte na sua responsabilidade sobre o desenrolar da actividade.

Esta evolução ao nível da dinâmica interactiva mãe-criança está de acordo com a teoria de Vygotsky e com a análise das condutas de suporte de vários autores (momeadamente Brossard, 1993; Rogoff, 1990 e Winnykamen, 1997). Está de acordo também com a hipótese de Nelson (1985, 1986), sobre o papel estruturante das representações de acontecimentos enquanto organizadores da actividade comunicativa e cognitiva da criança.

De uma forma geral, podemos concluir que os resultados destes trabalhos mostram que as práticas sociais, nomeadamente as características organizativas dos contextos interactivos e a utilização da linguagem, têm um papel enquanto instrumentos de mediação socio-cognitiva na construção de uma significação partilhada.

2.2. Trabalhos em curso: sobre a evolução do conhecimento representado de situações e acontecimentos e seu papel enquanto organizador da cognição

Temos também desenvolvido e orientado alguns trabalhos sobre a evolução da estrutura de script e da narrativa em crianças de 3 a 9 anos (Assumpção, 1998; Matta & Brito, 1998; Matta & Loureiro, 1998; Salvado, 1999).

De um modo geral, a metodologia seguida nestes trabalhos consiste em pedir às crianças que nos contem uma história ou que falem sobre um tema proposto (e.g. um dia de escola, uma festa de aniversário).

Estes trabalhos mostram uma evolução muito nítida entre estes níveis de idade, no sentido de uma distinção clara entre a estrutura de script e a estrutura narrativa. Assim como uma complexificação progressiva dos relatos das crianças.

Temos encontrado uma estrutura subjacente de carácter narrativo desde os 3-4 anos. Estas crianças têm já alguma noção do que é uma história, embora muito frequentemente baseada sobre as suas vivências. Os seus relatos são um compromisso entre uma organização do tipo *script* e a narrativa. A apropriação do esquema

canónico narrativo aparece tardiamente, resultados aliás de acordo com uma diversidade grande de autores (Bronckart, 1995; Bruner, 1983, 1991; Esperet, 1990; Fayol, 1985; Fivush & Slackman, 1986; Mandler, 1983; Nelson, 1986; Nelson & Grundel, 1981, 1986; Slackman, Hudson, & Fivush, 1986).

Da mesma forma, os resultados têm revelado uma diferença na complexidade e organização das histórias e dos relatos tipo script em função do estímulo apresentado. Acontecimentos com uma estruturação mais rica e mais familiares (e.g., um dia de escola) originam relatos bastante mais ricos e complexos.

Estes resultados têm sido reveladores do processo complexo e dialéctico de apropriação de representações colectivas.

A par com a preocupação em estudar a organização e complexidade evolutiva das estruturas esquemáticas do tipo narrativo e *script*, associadas a experiências reais de vida com características diferenciadas, temos também explorado o papel destas estruturas esquemáticas enquanto mediadores da actividade cognitiva.

Assim, realizámos um estudo que mostra a importância destas estruturas esquemáticas na resolução de problemas de classificação em crianças de 8-9 anos (Matta, 1998). E neste momento, começamos a explorar o seu papel na retenção de conhecimentos e organização da memória (e.g. Guerreiro & Matta, neste número), assim como na actualização de conhecimentos de ordem linguística em crianças pequenas (Matta, Machado, & Pires, 1998) e na resolução de problemas de aritmética.

3. EM CONCLUSÃO

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, nomeadamente o seu postulado do carácter intrinsecamente social e cultural das actividades das crianças e do seu desenvolvimento, permite clarificar alguns elementos na articulação de aspectos socio-culturais no desenvolvimento. O desenvolvimento deve ser explicado tendo em conta a interacção social, mas o progresso ao nível dos processos psicológicos relaciona-se também, com a apropriação dos instrumentos culturais que mediatizam a actividade da criança. Neste processo de apropriação existe uma activi-

dade reconstrutiva da parte da criança, a partir da participação activa em experiências de natureza socio-cultural diversificadas.

As nossas investigações sobre a representação de acontecimentos têm permitido por em evidência as relações entre os contextos interactivos e cognitivos. Os resultados revelam que a partilha de conhecimentos e a progressiva autonomia da criança passa, no quadro dos contextos interactivos, pelo suporte do contexto cognitivo fornecido pelas representações de acontecimentos.

A construção de representações generalizadas de acontecimentos, assim como a apropriação criativa de géneros discursivos, enquanto sistemas integradores de conhecimentos, têm uma influência na evolução na forma de organizar o conhecimento e de resolver problemas, numa palavra no pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assumpção, Y. (1998). *Representação de acontecimentos da vida quotidiana em crianças de 4 a 6 anos de idade: Estudo do desenvolvimento da estrutura script*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, J., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1992). Putting the horse before the cart: The use of temporal order in recall of events by one-year-old children. *Developmental Psychology*, 28 (3), 441-452.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1995). One-to two-year-olds' recall of events: the more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (3), 475-496.
- Bronckart, J. P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 75-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46 (2), 189-199.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit - De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.
- Caselli, M. C., Bates, E., Casadio, P., Fenson, J., Fenson, L., Sanderl, L., & Weir, J. (1995). Cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10 (2), 159-199.
- Deleau, M. (1990). *Les Origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: A. Colin.
- Ellis, S., & Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adult teachers. *Child Development*, 53, 730-735.
- Esperet, E. (1990). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine, & Grynberg (Eds.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (pp. 121-135) Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction - Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Towards reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). New York: Cambridge University Press.
- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge - Structure and function in development* (pp. 71-96). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Gilly, M (1990). Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives: perspectives de recherche à l'âge scolaire. In G. Netchine, & Grynberg (Eds.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (pp. 201-222). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D. Gaonac'h, & C. Golder (Cord.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris: Hachette.
- Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversation. In R. Fivush, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 223-248). New York: Cambridge University Press.
- Lucariello, J., Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when?. *Child Development*, 63, 978-998.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology - Cognitive development*, Vol. III. New York: John Wiley & Sons.
- Mandler, J. M., & McDonough, L. (1995). Long-term recall of event sequences in infancy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (3), 457-474.
- Marti, E. (1994). Presentación: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 5-10.

- Matta, I. (1998). *Pratiques sociales et construction de catégories conceptuelles hiérarchisées*. Tese de Doutoramento, Université de Provence.
- Matta, I. (1998a). Memórias e histórias: O papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do X Colóquio em Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar* (pp. 17-51). Lisboa: ISPA.
- Matta, I., & Brito, S. (1989). *Histórias de crianças dos 3 aos 10 anos: influência das características dos acontecimentos na organização e complexidade das histórias*. Comunicação no X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar. Lisboa: ISPA.
- Matta, I., & Loureiro, P. C. (1989). *O que as crianças sabem contar sobre as flores e os animais: evolução na estrutura e conteúdo de histórias de crianças dos 3 aos 9 anos*. Comunicação no X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar. Lisboa: ISPA.
- Matta, I., Pires, L., & Machado, R. (1998). *Representações de acontecimentos: Implicações na aquisição da linguagem*. Comunicação no X Colóquio de Psicologia e Educação: Educação Pré-Escolar. Lisboa: ISPA.
- Mullen, M. K., & Yi, S. (1995). The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10 (3), 407-419.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development – Frontiers and possible futures* (pp. 97-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (Ed.) (1986). *Event knowledge – Structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Nelson, K. (1990). Remembering, forgetting, and childhood amnesia. In R. Fivush, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 301-316). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4 (1), 7-14.
- Nelson, K., & Grundel, J. (1981). Generalised event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. I, pp. 131-158). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Nelson, K., & Grundel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge – Structure and function in development* (pp. 21-46). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Nicolopoulou, A., & Weintraub, J. (1998). Individual and collective representations in social context: A modest contribution to resuming the interrupted project of a sociocultural developmental psychology. *Human Development*, 41 (4), 215-235.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Socio-cultural setting, intersubjectivity, and the formation of the individual. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Socio-cultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50 (10), 859-877.
- Roux, J. P., & Gilly, M. (1994). *Pratiques sociales routinières et schémas pragmatiques dans le fonctionnement cognitif de l'enfant*. In press.
- Salvado, S. (1999). *Representação de acontecimentos em crianças de 4 a 6 anos de idade: verbalizações do tipo script e narrativo*. Monografia de fim de curso, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Sigel, I. E. (1997). The distancing model underlying the development of representational competence. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
- Slackman, E. A., Hudson, J. A., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: The structure of children's event representations. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge – Structure and function in development* (pp. 47-69). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, Ma.: D. C. Heath.
- Valsiner, J. (1994). What is natural about natural contexts? Cultural construction of human development (and its study). *Infancia y Aprendizaje*, 66, 11-19.
- Vygotsky, L. S. (1978/1994). *Mind in society – The development of higher psychological processes* (trad., *A formação social da mente*). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Londres: Hodder and Stoughton Educational.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind – A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1995a). Voices of thinking and speaking. In L. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology – Theory and practice of doing and knowing* (pp. 276-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. In E. Forman, N. Minick, & C. Stone (Eds.), *Contextes for learning – sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Winnykamen, F. (1997). Imitation interactive et interactions tutorielles – Quelques remarques. *Bulletin de Psychologie*, 50 (427), 63-69.

RESUMO

O nosso trabalho inspira-se na dupla ênfase do carácter socio-cultural do desenvolvimento, presente na obra de Vygotsky: a importância da interacção social e a apropriação dos instrumentos culturais, que vão possibilitar uma actividade mediada.

Temos explorado o papel das representações de ex-

periências sociais, enquanto mediadores da interacção social e da actividade cognitiva.

Os resultados mostram como o processo de apropriação de estruturas esquemáticas (de tipo *script* e formato narrativo) é revelador da grande complexidade presente no processo de reconstrução a nível representativo da experiência social. Mostram ainda, a importância deste tipo de estruturas esquemáticas enquanto organizadores da actividade socio-cognitiva.

Palavras-chave: Experiência social, interacção social, scripts, narrativa, mediação semiótica, representação de acontecimentos.

ABSTRACT

Our research is based on the Vygotskian sociocultural theory and on the premise that children's development is inherent to participation in social life. From this point social interaction and appropriation of mediational tools are crucial to a developmental process.

In our presentation, we explore the assumption that child representational system is based on understanding events of everyday life. Familiar routine events are schematized in the child's knowledge representational system (e.g. as scripts/narratives). These symbolic representations provide a contextual support to interaction and to cognitive and linguistic development.

Key words: Sociocultural experience, social interaction, scripts, narrative, event representations, modalities of semiotic mediation.