

1120

DM  
PEREIRA, A.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA  
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O Tempo nas Interações Verbais  
entre Educadoras e Crianças  
do Ensino Pré-Escolar

Antonina Pereira – Nº 12117

ORIENTADOR: Professora Doutora Isabel Matta  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*  
SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Professora Doutora Isabel Matta  
*Instituto Superior de Psicologia Aplicada*

2005



ISPA  
Registo: 1666  
Data: 7/6/05  
Tel: 21 891 17 50 • biblioteca@ispa.pt

Gostaria de manifestar a minha gratidão:

À Professora Doutora Isabel Matta, não apenas pela sua incansável orientação mas também por todo o seu apoio e amizade, por ter incentivado a minha criatividade e autonomia, qualidades, a meu ver, essenciais a um bom investigador, mas, sobretudo, por ter acreditado desde o início neste projecto, e no meu sucesso na sua concretização;

À Professora Doutora Margarida Alves Martins, por toda a sua ajuda e disponibilidade ao longo de todo o programa de Mestrado, e, especialmente pela sua amizade e encorajamento;

Ao Professor Doutor Michel Gilly por todo o interesse que demonstrou por este projecto e por ter entusiasticamente motivado a sua concretização;

A todos os Professores deste programa de Mestrado, pela pertinência e interesse dos conhecimentos transmitidos, e pela verdadeira inspiração que foram para todos os alunos;

Ao Dr. Alexandre Fernandes, por toda a sua disponibilidade e apoio na codificação dos dados recolhidos;

Aos Pais de todas as Crianças que participaram nestes estudo, e à Direcção da Creche “O Poupas” e do Infantário “O Palhaço”, por terem possibilitado a concretização deste estudo;

A todas as Educadoras e Crianças que participaram neste estudo por toda a sua colaboração, simpatia e atenção, e por terem ajudado a realizar este projecto sem nunca manifestarem cansaço ou enfado ao longo das numerosas sessões de recolha de dados;

À Manuela Moringa e à Sónia Galvão, por todo o auxílio prestado durante a realização deste projecto, pela sua confiança, e, particularmente, pela sua amizade;

A todas as colegas do programa de Mestrado, pela criação de um ambiente de verdadeiro companheirismo e entreajuda ao longo deste período;

À minha família, por todo o seu estímulo, dedicação, compreensão, e carinho, sem os quais nunca teria sido possível finalizar esta tese.

*Conversation is a meeting of minds with different memories and habits. When minds meet, they don't just exchange facts: they transform them, reshape them, raw different implications from them, engage in new trains of thought. Conversation doesn't just reshuffle the cards: it creates new cards.*

*Theodore Zeldin*

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1 Vygotsky, e o Papel das Interações Sociais no Desenvolvimento Cognitivo	6
2.2 Nelson, e a Perspectiva Funcional do Desenvolvimento	7
2.3 A Memória Autobiográfica	9
2.4 A Memória Autobiográfica e a Teoria Sócio-Cultural do Desenvolvimento	10
2.5 A Memória e os Scripts	12
2.5.1 O desenvolvimento dos scripts das crianças	14
2.5.2 Recordação de variáveis episódicas na aquisição de scripts	15
2.5.3 A Memória das Crianças sobre Episódios ou Eventos Familiares	17
2.6 A Consciência do Passado	17
2.7 O Eu no Tempo	19
2.8 A Memória Direccionada para o Futuro	19
2.9 Conversações sobre Eventos Passados e Futuros	22
2.10 Estilo Narrativo Materno	24
2.11 O Desenvolvimento da Linguagem e a Recordação Verbal	26
2.12 A Compreensão e o Uso de Termos Temporais	28
2.13 Estilo de Recordação Materno	29
2.13.1 Consistência do estilo conversacional	32
2.13.2 Estilo de recordação materno em diferentes crianças da mesma família	33
2.13.3 Estilo de recordação materno e grau de ligação	34
2.15 Conversações sobre Eventos Futuros	34
2.16 Estilo de Recordação Materno em Conversações sobre Eventos Futuros	36

3. PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES	38
3.1 Introdução	38
3.2 Opções consideradas na escolha dos sujeitos em análise	40
3.3 Hipóteses a serem observadas	40
4. MÉTODO	43
4.1 Amostra	43
4.2 Material e Procedimentos	43
4.3 Codificação	45
4.3.1 Grelha de codificação dos enunciados produzidos pelas educadoras	46
4.3.2 Grelha de codificação do discurso produzido pelas educadoras	47
4.4 Acordo Inter-juízes	51
5. ANÁLISE DE RESULTADOS	52
5.1 Estilo da Educadora nas Conversações	53
5.1.1 Estilo da educadora nas conversações tendo em conta a idade das crianças	57
5.1.2 Estilo da educadora em conversações tendo em conta o enquadramento temporal	59
5.1.3 Estilo da educadora em conversações tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto	61
5.1.4 Síntese dos dados sobre o estilo da educadora nas conversações	63
5.2 Perguntas e Declarações Contextuais	64
5.2.1 Perguntas e declarações contextuais tendo em conta a idade das crianças	67
5.2.2 Perguntas e declarações contextuais tendo em conta o enquadramento temporal	70
5.2.3 Perguntas e declarações contextuais tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto	72

5.2.4 Síntese dos dados sobre as perguntas e declarações contextuais	74
5.3 As Referências Temporais através dos diferentes Enquadramentos Temporais	74
5.3.1 Referências a episódios passados tendo em conta o enquadramento temporal das conversações	76
5.3.2 Referências a conhecimento geral de eventos tendo em conta o enquadramento temporal das conversações	77
5.3.3 Referências a momentos futuros tendo em conta o enquadramento temporal das conversações	78
5.3.4 Síntese dos dados sobre referências temporais tendo em conta o enquadramento temporal das conversações	79
5.4 As Referências Temporais em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade	80
5.4.1 Referências a episódios passados tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto discutido	81
5.4.2 Referências a conhecimento geral de eventos tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto discutido	82
5.4.3 Referências a momentos futuros tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto discutido	83
5.4.4 Referências temporais em Conversações com diferentes enquadramentos temporais tendo em conta o grau de familiaridade	84
5.4.5 Síntese dos dados sobre as referências temporais em conversações com diferentes graus de familiaridade	86
5.5 Termos Temporais	88
5.5.1 Termos temporais em diferentes idades	90
5.5.2 Termos temporais em diferentes enquadramentos Temporais	92
5.5.3 Termos temporais em conversações com diferentes graus de familiaridade	95
5.5.4 Síntese dos dados sobre a utilização de termos temporais	98

6. DISCUSSÃO	99
6.1 A Estabilidade de Estilo das Educadoras nas Diferentes Conversações	99
6.2 O Envolvimento das Crianças no Pensamento Especulativo sobre Eventos Futuros	100
6.3 A Utilização de Termos Temporais	101
6.4 A análise do Enquadramento Temporal Passado e Futuro	103
7. CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	112
Anexo 1 – Protocolo Codificado: Criança 1 – Passado Familiar	113
Anexo 2 – Protocolo Codificado: Criança 2 – Futuro Novo	141
Anexo 3 – Protocolo Codificado: Criança 3 – Passado Novo	187
Anexo 4 – Protocolo Codificado: Criança 4 – Futuro Familiar	208

## 1. INTRODUÇÃO

As interações verbais sociais são, na perspectiva de Nelson (1991), contextos críticos para o desenvolvimento dos conceitos temporais. Embora as crianças de 2 anos possam já manipular alguns conceitos como a sequência ou a recorrência, para que os sistemas de tempo, tal como são convencionalmente concebidos, sejam por elas entendidos, é imprescindível que as crianças compreendam como são estes conceitos coordenados e quantificados na língua.

Hudson (2002) preconiza mesmo que a importância das conversações sobre eventos futuros para o desenvolvimento do conceito de tempo futuro por parte das crianças pequenas poderá ser tão relevante como a importância das conversações sobre eventos passado o é para o desenvolvimento da memória autobiográfica. Consequentemente é imprescindível perceber como contribuem as conversações entre adultos e crianças, sobre eventos passados ou futuros, para a compreensão dos sistemas de tempo.

Aos 2 anos as crianças percebem já diferenças temporais e modais existentes entre o passado, o presente e o futuro, mas apenas a partir dos 4 anos, e até aos 7 anos, começarão a distinguir o “antes” do “depois” e a compreender marcadores temporais mais complexos e formais, tais como referências a horas, dias, semanas, meses, ou anos, como foi já demonstrado através das investigações de Harner, e, mais tarde, de Nelson (citados por Hudson, 2002).

Uma das peças-chave na compreensão, por parte das crianças, das relações temporais é a forma como os eventos de rotina no mundo real se encontram regularmente sequenciados, bem como as interações sociais entre os adultos e as crianças que acompanham estes eventos (Friedman citado por Hudson, 2002).

É durante o período pré-escolar que as crianças desenvolvem os seus conceitos de eventos passados e de eventos futuros, e isto ocorre, então, em contextos onde pensam sobre eventos de rotina. Pensar sobre o futuro

poderá, assim, ser mais difícil para as crianças mais pequenas do que pensar sobre o passado. As crianças pequenas podem ainda beneficiar de conversações relativamente longas com adultos para aprenderem a coordenar conceitos de tempo e formas de linguagem, pois, encontram-se num contexto narrativo em que as relações entre o tempo real dos eventos e as formas linguísticas para referenciar o tempo são compreendidas.

As crianças podem fornecer informação apropriada sobre eventos à medida que esta lhes é requerida pelos adultos, na co-construção de narrativas sobre eventos passados e futuros, antes mesmo de serem capazes de coordenar memórias de eventos, conhecimento generalizado de eventos, e especulações sobre o futuro, em formas verbais coerentes com marcadores temporais apropriados. As conversações sobre o passado e o futuro poderão ser contextos importantes para que as crianças compreendam como as sequências de eventos e os conceitos temporais se relacionam na linguagem e no pensamento.

Através desta investigação pretendemos compreender como é que as educadoras ensinam, às crianças com quem trabalham, o significado social da partilha de memórias e as competências narrativas necessárias para recordar e falar sobre o passado através das conversações que entretêm em conjunto sobre eventos do dia-a-dia. Examinar-se-á, para tal, a forma como educadoras conversam, com crianças de 2 e 4 anos com quem trabalham, sobre o passado e o futuro em contextos naturais. Será dada uma especial atenção à discussão de eventos futuros pois menos é sabido sobre a forma como os eventos futuros são falados num formato conversacional.

Começaremos por observar a existência de uma estabilidade de estilo conversacional, por parte das educadoras em diferentes contextos de elicitación. Na sequência da observação dos estudos de Haden (1998), e de Reese, Haden e Fivush (citadas por Hudson, 2002) é esperado que o estilo conversacional seja estável através das conversações das diferentes educadoras.

Será, para além disso, investigada a possibilidade das educadoras envolverem as suas crianças no planeamento de eventos futuros. É esperado que as educadoras que apresentem um estilo elaborativo envolvam as crianças no planeamento de eventos futuros, especialmente se as educadoras acreditarem que as crianças possuem um conjunto de conhecimentos a partir dos quais podem fazer previsões, tal como Hudson (2002) constatou em conversações entre mães e crianças desta idade.

Examinar-se-á ainda a utilização, por parte das educadoras, de termos temporais em conversações sobre eventos futuros e passados com as suas crianças. Acreditamos que, devido aos facto das crianças com menos de 4 anos terem uma compreensão limitada da linguagem de tempo convencional, como demonstraram já Harner, e também Benson (citados por Hudson, 2002), os discursos das educadoras, nas conversações com crianças de 2 anos e meio e 4 anos, reflectirão a consciência desta situação, e uma conseqüente adaptação a ela, utilizando uma linguagem menos convencional com crianças mais novas.

A nossa última análise terá como alvo a complexidade das conversações sobre eventos com um enquadramento temporal passado e futuro. Prevemos a existência de uma maior complexidade na utilização da terminologia temporal e dos mecanismos temporais, em geral, nas conversações sobre eventos futuros pois, esta maior complexidade foi encontrada por Hudson (2002) no discurso das mães em conversações com crianças entre os 2 anos e meio e os 4 anos.

Este estudo é composto por 7 capítulos diferentes. Após este primeiro capítulo, denominado Introdução, onde a investigação levada a cabo é apresentada, encontra-se o segundo capítulo, onde é oferecida uma revisão da literatura considerada por nós como a mais pertinente para a sua elaboração. Nesse capítulo começamos por abordar o papel da experiência social no desenvolvimento cognitivo, tal como ele é percebido por Vygotsky, prosseguindo com aquela que é tida por Katherine Nelson como a perspectiva funcional do desenvolvimento. Passamos, em seguida pela concepção da memória autobiográfica e pelo papel dos scripts na memória.

Finalmente chegamos à análise do papel da memória nas interações verbais entre crianças e adultos sobre eventos passados e futuros, e à observação da forma como estes eventos, com enquadramentos temporais diferentes, são discutidos nestas conversações.

Ao longo deste capítulo pretender-se-á abordar, de uma forma abrangente, diversas opiniões, interligadas pelo facto de se encontrarem inseridas no quadro teórico do Interaccionismo Social, acerca das conversações sobre eventos passados e futuros, entretecidas por pares constituídos por um adulto e uma criança. Para concretizar este objectivo empreenderemos uma viagem que partirá da perspectiva vygotskyana (1934/2001), passando pela perspectiva de Nelson (1991) e pelas teoria sócio-culturais mais recentes (Hudson, 2002; Fivush & Vaseudeva, 2002). Tentar-se-á compreender de que modo as crianças constroem e acedem às suas memórias. Observar-se-á, também, a forma como concebem o tempo, e como se concebem, a si mesmas, nesse tempo. Finalmente iremos, então, debruçar-nos sobre as conversações acerca de eventos passados e futuros, analisando as diferenças e a consistência de estilo de recordação dos adultos, e ainda o seu estilo conversacional.

No terceiro capítulo, designado Problemática e Hipóteses, são explicitadas de forma pormenorizada as diferentes hipóteses tidas em conta na realização deste estudo.

No quarto capítulo, o qual intitulámos Metodologia, é descrita a amostra utilizada na realização deste estudo, bem como os instrumentos e procedimentos necessários à sua realização, concluindo-se este capítulo com a explicitação da forma como todos os protocolos recolhidos foram codificados.

A Análise de Resultados é a designação do quinto capítulo. Neste capítulo encontram-se expostos todos os resultados necessários à testagem das hipóteses tidas em conta na realização deste estudo. São observados em pormenor: o estilo das educadoras em conversações com crianças do ensino pré-escolar sobre eventos com um enquadramento temporal passado ou futuro, a forma como envolvem as crianças no planeamento de eventos futuros, e a sua utilização de referências e termos temporais.

Após a análise dos resultados encontra-se o sexto capítulo, denominado Discussão, onde todos os resultados obtidos são decompostos e comentados tendo em conta toda a literatura relevante analisada previamente no segundo capítulo.

O sétimo capítulo intitula-se conclusão, e nele são apresentadas, de forma resumida, todas as conclusões a que chegámos através da realização deste estudo, que se encontram aí perspectivadas de um ponto de vista crítico. São ainda apresentadas algumas sugestões para a realização de outros estudos que poderão servir para o esclarecimento de algumas questões pertinentes que aqui ficaram em aberto.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Vygotsky, e o Papel das Interações Sociais no Desenvolvimento Cognitivo

Para Vygotsky (citado por Schneuwly, 1987) as capacidades humanas são construções sociais, acreditando não ser a natureza, mas a sociedade o principal factor determinante do comportamento humano. As capacidades humanas são construídas através da transformação radical das capacidades naturais elementares, possibilitada pelo signo e pela significação, que permitem controlar os processos de comportamento humano. O estudo dos signos e a sua utilização deve, na perspectiva do autor, estar necessariamente sempre no centro de todas as aproximações psicológicas.

O aparecimento de sistemas de signos permite, de acordo com Vygotsky (citado por Schneuwly, 1987), a acumulação de experiências humanas e o seu enriquecimento contínuo ao longo da história. Os sistemas mais complexos e diversificados, por outro lado, permitem o surgimento de capacidades humanas particulares, capacidades estas que são sociais, pois são produtos históricos e culturais.

O desenvolvimento tem uma raiz social, na perspectiva de Vygotsky (citado por Matta, 1999), sendo a componente interactiva e a apropriação dos instrumentos sócio-históricos fulcral para uma actividade intelectual mediada semióticamente. Para o autor é clara a existência de uma raiz social dos instrumentos psicológicos, sendo estes o produto de uma evolução sócio-cultural. O autor vê, ainda, a experiência social como essencial na apropriação destes instrumentos por parte da criança.

A construção das capacidades humanas é vista por Vygotsky (citado por Schneuwly, 1987) como um movimento que vai do exterior para o interior, mais precisamente, do intersíquico para o intrapsíquico.

Vygotsky (citado por Matta & Guerreiro, 1999) percebeu a importância fundamental da actividade social na promoção do desenvolvimento cognitivo. As funções psíquicas superiores são experienciadas primeiro num plano inter-individual, nas interacções sociais, e, depois adquiridas internamente pelo indivíduo, já num plano intra-individual.

Vygotsky (1934/2001) afirma que é através das interacções sociais, e das suas experiências, que as crianças desenvolvem representações. Estas representações permitem-nos aceder àquilo que conhecem, recordam, e memorizam.

## 2.2 Nelson, e a Perspectiva Funcional do Desenvolvimento

Os anos 80 tornaram-se numa época crucial para a Psicologia do Desenvolvimento, época esta em que as teorias de Vygotsky emergiram, finalmente, de um longo período de esquecimento, passando a ser a pedra basilar nas perspectivas teóricas dos autores mais marcantes desse período.

Nelson (citada por Fivush, Hudson, & Lucariello, 2002), faz parte desse vasto conjunto de autores, sendo uma voz de inovação que depressa ecoou, e continua a ecoar, na literatura. Focou-se, desde muito cedo, numa aproximação funcional do desenvolvimento, bem como nas diferenças e caminhos individuais no processo de desenvolvimento, chamando a nossa atenção para o contexto social, emocional e cultural no qual as crianças aprendem capacidades específicas para cumprir objectivos significativos através da interacção com os outros. A autora focou a nossa atenção na forma como o contexto social e cultural em que a criança está inserida facilita o desenvolvimento de capacidades e estratégias para criar significados no mundo. Assim, o seu trabalho na aprendizagem da linguagem focou-se nas diferenças individuais na forma em como as crianças entram no sistema linguístico como uma função do seu contexto social e objectivos comunicativos. Para além disso, este trabalho sublinhou a ideia que a linguagem, como um fenómeno cognitivo, deve ser entendida como emergente do desenvolvimento da compreensão, por parte da criança, do mundo que a rodeia.

A autora, na perspectiva de Fivush e Vasudeva (2002) revolucionou a forma como compreendemos a memória infantil, propondo uma perspectiva funcional, focada sobre a forma como as crianças usam a memória nas interações do dia a dia para orientar o comportamento. A autora argumenta que a memória é usada ao serviço de um comportamento auto-gerado e motivado para atingir objectivos cognitivos e sociais.

Em 1991, Nelson sugere um modelo transaccional ou dialectal em que a cognição e a linguagem, são independentes ao longo do desenvolvimento, Não podendo a linguagem ser adquirida numa base cognitiva, ou seja, conceptual. Mas, assim que as primeiras formas de linguagem aparecem a base conceptual transforma-se. A transformação continua ao longo do desenvolvimento da linguagem, que não acaba no início ou meio da infância, como é comumente pensado, mas continua ao longo da vida. A linguagem nem substitui nem se torna idêntica à cognição. Aquilo que acontece é que ambas interagem. Um factor deveras importante é a condição da linguagem como construção social.

A forma como os sistemas cognitivos da criança surgem dos tipos de interação de que elas são parte todos os dias foi também descrita por Nelson (citada por Fivush, Hudson, & Lucariello, 2002), destacando que os conceitos emergem do seu âmago funcional - as formas em que são usados para cumprir objectivos significativos no mundo da criança. Estudou a construção de sentido que as crianças fazem do seu mundo do dia-a-dia, chegando à definição das Representações Gerais de Eventos, uma ideia ao mesmo tempo simples e poderosa, que permite descrever o conteúdo e organização da compreensão sobre interações e eventos do dia-a-dia baseada nas suas narrativas de eventos familiares e rotineiros.

O papel da linguagem e da interação social no desenvolvimento individual foi outro dos aspectos abordados por Nelson (citada por Fivush, Hudson, & Lucariello, 2002). Para a autora, a criação de significação de eventos ocorre na interação social em que os adultos medeiam os processos cognitivos das crianças, e os caminhos em que os tipos de interação social onde as crianças participam exerce uma poderosa influência mediadora nos tipos de capacidades que irão desenvolver e sobre

os tipos de significação que irão construir. Tal como Vygotsky (1934/2001), Nelson (1991) defende que a linguagem é uma ferramenta e um processo pelo qual construímos a significação do mundo, através da interacção com os outros.

Vygotsky (1934/2001) afirma que a linguagem e a cognição se encontram inicialmente separadas (mas não necessariamente paralelas) e que convergem num dado ponto do desenvolvimento onde a linguagem se diferencia primeiro em discurso social e não social e está finalmente internalizada em discurso interior. O autor tem em conta o papel central da linguagem no desenvolvimento do pensamento da criança humana. As funções mentais superiores dependem todas do uso da linguagem para a sua aquisição e subsequente desenvolvimento.

### 2.3 A Memória Autobiográfica

Examinar a emergência da memória autobiográfica requer, segundo Nelson e Fivush (2004), uma definição daquilo que ela é, e de como difere de outros tipos de memória. Conway e Rubin (citados por Nelson & Fivush, 2004) definem a memória autobiográfica como “ a memória dos eventos da vida de cada indivíduo... constituindo uma larga encruzilhada na cognição humana onde as considerações que dizem respeito a si mesmo, às emoções, aos objectivos, e aos significados pessoais se intersectam” será uma definição padrão. Esta é uma definição padrão que concebe a memória autobiográfica como a memória de eventos, diferenciando-a da memória de outros tipos de conteúdo, tais como factos, ou aptidões. Invoca também emoções, objectivos e significados, pessoais, que a maioria dos autores consideraria serem características da memória autobiográfica. No entanto, não nos fornece pistas sobre como é que a memória autobiográfica se desenvolve, se é que se desenvolve. Nesse sentido é preciso perguntar qual o tipo, ou tipos, de memória é/são memória autobiográfica.

A distinção entre memória semântica e memória episódica foi feita, pela primeira vez, por Tulving (citado por Nelson & Fivush, 2004) que as distinguiu em termos das suas funções especiais (o que o sistema faz, ou

produz) e das suas propriedades (como o fazem). Na sua teoria, a memória semântica é vista como uma base de conhecimentos geral, que pode ser comum, em forma e em função, com a de outros animais. Já a memória episódica é um sistema de memória que evoluiu recentemente, que se desenvolve mais tardiamente, que se deteriora mais cedo e que é orientado para o passado. Este sistema é mais vulnerável à disfunção neurológica do que outros sistemas de memória, e é um sistema que, muito provavelmente, é específico do ser humano. Nesta visão, a memória episódica, é sempre específica, em termos de localização de um evento no tempo e no espaço, bem como na tomada de consciência específica de si próprio na experimentação dos sentimentos de “eu estive lá” e “eu fiz isto”. Estas características constituem a “consciência da experimentação”. A memória autobiográfica pode, então, ser vista como um tipo de memória declarativa, sendo a sua forma mais distintiva a memória episódica.

A teoria de Nelson e Fivush (2004) envolve a memória episódica e a memória semântica, como tipos de memória declarativa que advêm de formas precoces, após o fim da infância, e que são usadas na formação de memórias autobiográficas. Alguma da memória, nos primeiros anos, é, sem dúvida, declarativa, e pode ser formada com base numa simples experiência, no entanto, esta memória exige, tipicamente, pistas internas e externas. A memória autobiográfica, por outro lado, pode não necessitar de pistas, e há, normalmente a consciência da re-experimentação de um evento no passado.

#### 2.4 A Memória Autobiográfica e a Teoria Sócio-Cultural do Desenvolvimento

A memória autobiográfica pode ser descrita em termos gerais, mas é também muito variável individualmente. Para descrever o seu aparecimento devemos conhecer a sua variabilidade, bem como o seu curso geral. A teoria de Nelson e Fivush (2004) propõe explicitamente lidar com os dois aspectos. A memória autobiográfica é uma forma distintiva fundamental de memória que surge ao longo dos anos do pré-escolar, envolvendo capacidades básicas de memória, bem como o desenvolvimento de uma compreensão

das relações temporais, das narrativas, do eu e dos outros, e de estados mentais. A memória do eu no passado está inserida num meio sócio-cultural em que as formas particulares e os conteúdos da experiência são valorizados e partilhados. Há três argumentos na base desta teoria. Primeiro, há um surgimento gradual da memória autobiográfica ao longo dos anos do pré-escolar, em vez da existência de um ponto anterior, em que não existia memória autobiográfica, e de um ponto posterior, em que ela passa a existir. Segundo, a linguagem é uma ferramenta sócio-cultural fundamental para o desenvolvimento de um sistema autobiográfico de memória. Terceiro, há diferenças culturais, de género, e individuais, na memória autobiográfica, ao longo da vida, que necessitam de ser explicadas. Há um vasto número de concepções sobre o surgimento da memória autobiográfica que se focaram numa, ou em duas propostas explicativas, unindo múltiplos processos de desenvolvimento concorrentes que contribuíram para a construção e moldagem da memória autobiográfica.

Um ponto importante desta teoria é o de que a memória autobiográfica incorpora diferentes conceitos e competências, tais como a competência linguística, a compreensão narrativa, conceitos temporais, auto-conceitos e auto-consciência, e conceitos sócio-psicológicos, sendo que cada um destes processos individuais e sociais segue um curso de desenvolvimento variável. De facto, nem todas as crianças, ou adultos, se lembram do mesmo número de episódios das suas infâncias, ou das suas experiências na vida adulta, nem com a mesma coerência narrativa, nem com o mesmo grau de clareza.

Nelson (citada por Tomasello, 2002) propôs que a primeira concepção linguística das crianças derivava de uma forma directa dos seus já formados conceitos pré-linguísticos. Estes conceitos pré-linguísticos advinham do conhecimento da criança sobre o que se pode fazer com um objecto e o que pode esse objecto fazer. Isto formou o âmago funcional do conceito, já as características perceptuais eram usadas para identificar instâncias de subsequencialidade do conceito. Segundo Tomasello (2002) esta hipótese fazia duas predições. A primeira era que a significação de palavras inicial por parte das crianças era baseada na função, em vez de na forma.

Também Mandler (citado por Tomasello, 2002) sustentou esta visão teórica, argumentando que uma coisa é mais facilmente definida pelo que faz, servindo as características perceptivas apenas como função identificadora. Concluiu que as categorias conceptuais são muito diferentes das simples categorias perceptivas já muitas vezes estudadas em crianças e animais.

As questões centrais de Nelson (citada por Fivush, Hudson, & Lucariello, 2002) focam-se em como as crianças constroem significação do mundo à sua volta, e como é que a construção da significação está inserida nas interacções do dia-a-dia, com objectos e pessoas, no seu mundo.

## 2.5 A Memória e os Scripts

Nem toda a memória pessoal é, ou se torna, autobiográfica. O uso pragmático da memória para eventos rotineiros experimentados evoca outro tipo de memória, uma entre os scripts e os episódios específicos. Schank & Abelson (1977) concebem os scripts como um tipo de memória generalizada para a estrutura de eventos rotineiros.

De acordo com Schank e Abelson (citados por Matta, 1999), algumas das representações esquemáticas de acontecimentos resultam de experiências rotineiras que se repetem sempre com uma determinada sequência, em contextos espaço-temporais semelhantes, os scripts. Nelson (citada por Matta, 1999) percepçiona o script, resumidamente, como uma organização cognitiva estruturada e sequencial de um acontecimento, fornecendo um conhecimento partilhado, e sendo organizadores da actividade social e cognitiva.

Mandler (citado por Hudson, Fivush & Kuebli, 1992) afirma que o conhecimento dos eventos do mundo real se encontra organizado esquematicamente. Os esquemas dos eventos, ou scripts definem-se como sequencias espaço-temporalmente organizadas que especificam as acções, actores, e adereços que ocorrem mais e menos provavelmente durante uma qualquer instanciação de um evento como preconizam Schank e Abelson (1977).

O exemplo clássico é o do script do restaurante; todos os indivíduos da nossa cultura conhecem a sequência de actividades envolvida numa ida a um restaurante: sentar-se, receber um menu, fazer o pedido, comer, e pagar. Os scripts são todos organizados: a instanciação de uma variável qualquer trás consigo a possível instanciação de todas as outras variáveis. Por exemplo, se, no script do restaurante, nos disserem que a comida é pedida ao balcão, inferimos que pedimos e pagamos antes de nos sentarmos, que escolhemos nós mesmos a mesa em que nos sentamos, e que, muito provavelmente limparemos a nossa mesa quando acabarmos. Os scripts são, deste modo, dinâmicos e flexíveis: permitem-nos antecipar e prever eventos no nosso mundo.

Oakley, e, mais tarde, Nelson (citados por Nelson & Fivush, 2004) criaram uma distinção entre memória específica e memória geral de eventos que formou a base para uma teoria funcional do desenvolvimento da memória, relacionada com a evolução de diferentes sistemas de memória. As formas de memória básicas, e as funções servem para organizar acções no presente e no futuro imediato. A memória específica de um episódio específico no passado não seria relevante para este sistema funcional básico, no entanto, a memória geral de scripts, cenas, e procedimentos, já o seria. Esta proposta implica um sistema precoce de memórias de eventos, quer de uma forma ontogenética, quer de uma forma filogenética, que é, mais tarde, complementado por um sistema explícito, para episódios específicos experimentados num passado específico. O sistema de memórias de eventos gerais pode servir necessidades adaptativas para a maioria dos seres vivos, algumas funções adicionais podem ser apontadas como capacidades únicas do ser humano, tal como a retenção de memórias específicas de episódios do passado pessoal. Sendo assim, identificar a função de recordar o passado específico, e o envolvimento de um eu passado específico será a chave para a compreensão do desenvolvimento da memória autobiográfica.

Matta e Guerreiro (1999) acreditam que no script se particularizam acções e propriedades, e se definem acções obrigatórias e opcionais. Ao experienciar os acontecimentos, a criança tem por base aquilo que acontece

normalmente, construindo uma sequência esperada específica. As experiências vividas são generalizadas através dos scripts, que, após se formarem, servem de organizadores sociais e cognitivos, que direcionam as acções dos indivíduos em situações familiares, permitindo que se adaptem os comportamentos e as acções, e auxiliando o processamento de informações relevantes e a resolução de problemas.

Nelson (citada por Tomasello, 2002) aplicou o conceito de script ao desenvolvimento cognitivo das crianças propondo que a cognição inicial das crianças fosse organizada fundamentalmente em termos de eventos. Os eventos têm muitas formas e tamanhos, bem como as representações de eventos das crianças. No entanto há um ponto comum: todas as representações de eventos estão organizadas como sequências de acções, ou mudanças de estado. Os conceitos de objectos são derivativos, no sentido em que devem ser extraídos destas primeiras representações de eventos. É importante enfatizar que estamos a falar não sobre a percepção de objectos e eventos, mas sobre a sua conceptualização.

Matta (1999) vê as representações gerais de acontecimentos rotineiros como uma das primeiras formas de representação mental. A criança vai usar a sua experiência real de situações rotineiras para poder construir conhecimento, mesmo antes de o poder fazer através de meios semióticos, como a linguagem. Só mais tarde, e de facção gradual, vai surgir a função referencial das palavras, a partir de vivências rotineiras e de eventos particulares. A função simbólica e significativa da linguagem só irá surgir após a formação de uma representação dos acontecimentos distanciada, e já bastante complexa.

### 2.5.1 O desenvolvimento dos scripts das crianças

Uma das descobertas mais interessantes da investigação sobre scripts é o contínuo desenvolvimento desta forma de representação. Nelson (citada por Hudson, Fivush & Kuebli, 1992) mostrou já que mesmo crianças muito pequenas possuem conhecimentos gerais e bem organizados sobre rotinas e eventos recorrentes. Quando perguntamos a crianças em idade

pré-escolar o que acontece durante um determinado evento familiar estas fornecem-nos recontos gerais e temporalmente organizados. Outro dos aspectos interessantes destes recontos é o facto de as crianças não relatarem uma instância específica de um evento, mas sim acções gerais que ocorrem todas as vezes em que um determinado evento ocorre. As crianças recontam eventos usando o pronome impessoal e o presente intemporal (faz-se X), o que indica que o evento está organizado como um conjunto de expectativas de que todas as ocorrências do evento sejam estruturadas de forma semelhante. Finalmente, os relatos das crianças são organizados temporalmente.

Hudson e Nelson (citada por Hudson, Fivush & Kuebli, 1992) fazem notar que as crianças relatam os eventos desta forma mesmo após a primeira ocorrência do evento, o que sugere que as crianças formam um conjunto geral de expectativas baseado no primeiro encontro. Elas são, ainda, capazes de lembrar experiências que ocorreram apenas uma vez após longos períodos de tempo desde os 20 meses de idade. As representações de scripts e episódicas não são nem teórica, nem logicamente incompatíveis. Um indivíduo pode lembrar-se de uma ocorrência específica com grande detalhe (i.e. ter uma representação episódica) e assumir que ocorrências futuras deste evento irão ter a mesma estrutura básica encontrada durante a sua primeira experiência (i. e. ter uma representação de script). Assim, após uma única experiência, as crianças possuem informação específica e detalhada sobre o evento e, ao mesmo tempo, são capazes de usar esta informação para prever ocorrências futuras.

Nelson (citada por Matta & Guerreiro, 1999) afirma que o script é o primeiro modelo de representação de acontecimentos reais, experimentados pelas crianças, sendo um nível básico de representação do conhecimento, e tendo uma natureza concreta.

### 2.5.2 Recordação de variáveis episódicas na aquisição de scripts

Implícita em todos os trabalhos de Nelson (citados por Tomasello, 2002), está a perspectiva de que a maioria das actividades que estruturam a vida das crianças são scripts culturais recorrentes e padrões. Em relação à aprendizagem de palavras, por exemplo, a autora enfatizou recentemente o papel representado pelo que chama “relevância contextual”. A ideia é que a compreensão de novas peças de linguagem por parte das crianças depende crucialmente da sua compreensão de como essa peça de linguagem se encaixa na interacção sócio-comunicativa que se está a desenrolar, no seu contexto sócio-cultural particular.

Para Vygotsky (1934/2001) a descoberta de que os significados das palavras são inconstantes e versáteis é crucial para a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra modifica-se durante o desenvolvimento da criança, e também através das diferentes formas de pensamento. Na sua natureza interior, o significado da palavra pode alterar-se, alterando-se, também a relação do pensamento com a palavra. Em cada fase do desenvolvimento existe uma estrutura do significado verbal a par com a sua relação específica entre pensamento e linguagem, sendo que esta relação é determinada pela própria estrutura.

Raramente, na nossa experiência com eventos do mundo real, experimentamos eventos da mesma forma em instanciações repetidas. Mesmo eventos de rotina incluem variações menores de uma experiência para a outra. Para compreender o processo de aquisição de scripts é necessário perceber de que modo as crianças formam scripts a partir de experiências variáveis de eventos. Como demonstram Farrar e Goodman (citados por Hudson, Fivush & Kuebli, 1992), o número de vezes que um evento permanece idêntico influencia a recordação subsequente de episódios standard mas também de episódios variantes. Ao aumentar a experiência de um mesmo evento, a sua recordação é melhorada, ao mesmo tempo que a recordação de variações que sucederam apenas uma vez diminui. O aumento de experiência leva a uma diminuição de confusões entre ocorrências standard e ocorrências variáveis, especialmente no que diz respeito a crianças pequenas. A altura em que surgem as variações de um episódio pode, também, ser especialmente importante para as crianças

pequenas. Em recordações espontâneas as crianças não mencionam, normalmente, as variações que ocorrem num script standard. No entanto, quando são questionadas directamente sobre acções e objectos específicos diferentes, todas as crianças demonstram um vasto conhecimento sobre essas alterações.

### 2.5.3 A Memória das Crianças sobre Episódios ou Eventos Familiares

Hudson, Fivush e Kuebli (1992) acreditam que devido a experimentarem muitas vezes um evento, as crianças conseguem antecipar o grau de variabilidade inerente a vários componentes em diferentes eventos. As variações dos eventos são definidas como o conjunto de alternativas previsíveis num evento, que se encontram no alcance de variabilidade representado no script de cada pessoa, sendo este determinado a partir da experiência passada que se tem com esse evento. Os desvios do evento são variações que não podem ser previstas pelo script do evento de cada pessoa.

Vários modelos foram propostos para dar conta da organização de memórias de eventos gerais e específicas. A grande maioria das formulações recentes tem origem no esquema e no modelo de correcção de Bartlett (citado por Hudson, Fivush & Kuebli, 1992), que propôs que a representação geral sobre episódios típicos de uma história fosse representada num esquema de história, e que os desvios do esquema fossem armazenados como desvios, num esquema separado. Lembrar consistiria, assim, na recuperação do esquema apropriado com os desvios específicos únicos a um episódio particular. Este modelo tem implicações na forma como as crianças se lembram de episódios específicos de eventos que são também representados como esquemas de eventos gerais.

## 2.6 A Consciência do Passado

As narrativas autobiográficas implicam, na perspectiva de Nelson e Fivush (2004), pelo menos, duas formas de ordenar o tempo, e numa concepção completa de uma história de vida surge uma terceira forma.

A primeira forma de ordenar o tempo é a da sequência dentro dos eventos recordados. Fivush e Mandler (citados por Nelson & Fivush, 2004) acreditam que as crianças muito pequenas têm um bom domínio da sequência de rotinas familiares, ou scripts, e são sensíveis à ordem, especialmente à ordem causal. Friedman (citado por Nelson & Fivush, 2004) mostrou que a capacidade para ordenar eventos do dia a dia aumenta ao longo do período pré-escolar, e a compreensão, por parte das crianças, da sequência, duração e distância dos eventos começa durante os anos do pré-escolar, mas continua a desenvolver-se nos últimos anos da infância.

Harner (citado por Nelson & Fivush, 2004) acredita que a segunda forma de ordenar o tempo localiza a narrativa do evento num tempo específico no passado. Para uma criança pequena, que não tem nenhuma medida externa do tempo, tal como dias, semanas, meses, e anos, isto pode ser alcançado inicialmente por dias nominais. Por exemplo, “o meu aniversário” ou “Natal”, ou por épocas do ano, tal como “no Verão passado”. O uso de etiquetas deste tipo indica que as crianças concebem um evento como tendo acontecido num tempo particular do passado, diferente do presente. No entanto, a aquisição de marcadores temporais relativos, tais como ontem, e amanhã, é alcançada tardiamente, sendo que, muitas vezes, isto acontece apenas por volta dos 5 anos de idade. Antes desta aquisição, ontem e amanhã podem ser utilizados para descrever qualquer dia que não hoje, e ontem podem também ser usados para descrever uma qualquer altura no passado.

De acordo com Nelson e Fivush (2004) a terceira forma de ordenar o tempo implica a localização das memórias dentro da própria história de vida, o que implica, muitas vezes, a sequenciação de memórias em relação a uma sequência externa, tal como os anos de escola, o emprego, ou eventos familiares.

A concepção de passado emerge quando a criança compreende a existência de uma vida passada, que virá a incluir o tempo em que “eu era

bebé”. Embora a criança possa inferir que começou a vida como um bebé, tal como todos nós, não poderá conhecer as especificidades da sua vida passada sem aceder às descrições das outras pessoas. As narrativas dos seus pais são, deste modo, uma contribuição importante para o conceito de passado pessoal da criança. Falar sobre eventos vividos com os pais, que incorporam os fragmentos das crianças em narrativas sobre o passado, organiza a memória para recordação futura, mas também suporta a compreensão da ordem e das localizações específicas do tempo pessoal, o que é a base essencial para a memória autobiográfica. As investigações de Friedman e Kemp (citadas por Nelson & Fivush, 2004) demonstram que as crianças adquirem gradualmente o comando dos eventos do seu próprio passado, durante os anos do pré-escolar.

## 2.7 O Eu no Tempo

O eu está intimamente relacionado com o sentido de passado e futuro pessoal, pois as crianças desenvolvem a compreensão de que foi o mesmo eu, que existe no presente, o que viveu o evento no passado. Relacionar o eu no passado com o eu no presente requer a capacidade de reter e mapear duas representações em simultâneo, o eu no passado e o eu no presente. A capacidade de reconhecer duas perspectivas diferentes do mesmo evento, a perspectiva pessoal e a de outro, passado está relacionada com isto, bem como a distinção entre um passado partilhado com pais, ou irmãos, e um passado pessoal próprio e único (Nelson & Fivush, 2004).

Embora haja menos trabalhos sobre a compreensão do futuro, por parte das crianças, há cada vez mais provas que demonstram que os pais começam a falar sobre o futuro mais ou menos ao mesmo tempo que começam a falar sobre o passado tal como é demonstrado nas investigações de Lucariello e Nelson, e, mais tarde, de Benson (citadas por Nelson & Fivush, 2004).

## 2.8 A Memória Direccionada para o Futuro

O desenvolvimento precoce da memória de eventos é direccionado para o futuro. As representações da memória servem a função de antecipar o futuro. Só depois dos 3 anos é que as crianças começam a compreender o valor de recordar, apenas por recordar, ou seja, a função autobiográfica das memórias de eventos. O desenvolvimento da memória autobiográfica, de acordo com a perspectiva do interaccionismo social ocorre ao longo de conversações sobre eventos passados com parceiros adultos. Enquanto os pais conversam com as crianças sobre “o que aconteceu quando”, as crianças aprendem como falar sobre as suas memórias com outros e compreendem o valor de partilhar informações da memória com um parceiro conversacional (Hudson, 2002).

Segundo Nelson e Fivush (2004), a memória autobiográfica é explícita e declarativa, envolvendo tipicamente um sentido do eu a experimentar o evento num ponto específico do tempo e do espaço. A memória autobiográfica não se refere apenas ao eu, mas é pessoalmente significativa, relacionada com episódios que têm significado pessoal. O significado pessoal emerge das emoções, motivações, e objectivos que são construídos em interacções com os outros no mundo. A memória autobiográfica é, então, uma memória declarativa e explícita, para pontos específicos no passado, recordados a partir da perspectiva única do eu na sua relação com os outros.

Nelson (citada por Tomasello, 2002) propôs que algumas crianças generalizavam e compreendiam a função comunicativa das palavras como maioritariamente referencial, por isso usavam-nas normalmente apenas para designar coisas. Outras crianças entendiam que a principal função das palavras é expressiva, por isso usavam-nas para direccionar a atenção ou comportamento dos outros.

A aquisição inicial, por parte das crianças, das palavras temporais e causais foi investigada por Levy e Nelson (citados por Tomasello, 2002). Estudando o uso que as crianças fazem de palavras como: “amanhã, porque, hoje, manhã, brevemente, ontem e agora” descobriram que as crianças apenas usam estes termos em frases formuladas e com a mesma função que os seus pais a usam. Hipotetizaram, assim, que, neste caso, a

produção de itens linguísticos precedia a sua compreensão, no sentido em que os seus primeiros usos estavam ligados a contextos discursivos específicos e não mostravam flexibilidade de uso como a dos adultos. Estas palavras serviam apenas funções discursivas e uma compreensão total (como a de um adulto) espera o encontro das crianças com estas palavras num espaço mais amplo de contextos funcionais.

Há muito que Nelson (citada por Hudson, 2002) afirma que uma das funções mais importantes do desenvolvimento da memória precoce é a previsão de eventos futuros. As crianças pequenas formam representações gerais de eventos recorrentes e retêm memórias episódicas de eventos episódicos individuais para compreender e prever ocorrências futuras do dia-a-dia.

Nelson (citada por Hudson, 2002) afirma que as interações sociais verbais são contextos críticos para o desenvolvimento dos conceitos de tempo. Conceitos preliminares de sequência e recorrência podem ser apreendidos por crianças muito novas, ainda em fase pré-verbal, mas, para compreender sistemas de tempo convencionais, as crianças têm de aprender como é que estes conceitos de tempo fundamentais são coordenados e quantificados na linguagem. Por exemplo, saber o que ocorre quando se vai ao parque infantil e saber que se vai lá frequentemente implica compreender conceitos temporais de sequência e recorrência, mas saber que se vai ao parque infantil todos os Sábados implica compreender como é a recorrência representada nas unidades convencionais de dias e semanas. Saber que se vai à piscina quando está calor coloca um evento numa sequência de mudança de estações; saber que se vai à piscina no Verão implica coordenar essa sequência em conceitos convencionais de estações e ciclos do ano. Apesar da importância do conhecimento de eventos para a previsão de eventos futuros, há pouca pesquisa sobre a conceptualização, por parte das crianças, de eventos futuros. No entanto, as conversações sobre o futuro podem ser tão importantes para que as crianças pequenas desenvolvam um conceito explícito do tempo futuro, como as conversações sobre eventos passados o são para o desenvolvimento da memória autobiográfica. A discussão verbal é

imprescindível para o desenvolvimento de conceitos de tempo convencionais, porque os conceitos de tempo convencionais devem ser adquiridos através da linguagem, sendo o próprio conceito de tempo, em si, uma construção social transmitida às crianças através da linguagem.

## 2.9 Conversações sobre Eventos Passados e Futuros

Nelson e Fivush (2004) acreditam que à medida que as crianças se tornam utilizadores da linguagem, os pais começam a conversar sobre eventos passados e futuros com elas, podendo estas conversações variar na sua frequência e características, o que poderá, ou não, estimular a memória da criança. O discurso sobre o passado da criança, e sobre eventos antecipados cria os alicerces para que o conceito de tempo da criança se desenvolva, em termos de posições temporais específicas no passado e no futuro, alicerces estes que são essenciais para estabelecer uma ordem na memória autobiográfica. As distinções de tempo convencionais são capacidades que advêm do desenvolvimento da linguagem, à medida que a sintaxe e a semântica complexas são estabelecidas, e que as funções alargadas do discurso, tais como histórias e conversações, começam a ser compreendidas e que a criança começa a participar nelas.

A interacção tem um papel fulcral na construção da autonomia da criança, na partilha de valores e significados, guiando a sua participação nas mais variadas experiências da sua vida. O desenvolvimento da criança processa-se através da sua participação em experiências sociais do dia-a-dia, com diferentes pessoas e instrumentos sociais. É aí que são construídas significações partilhadas (Matta, 1999).

Apesar de se acreditar que a linguagem e a interacção social têm um papel central no desenvolvimento da compreensão do tempo por parte das crianças, poucos investigadores examinaram a forma como a conversação natural sobre eventos do dia-a-dia contribui para a conceptualização do tempo por parte das crianças. A maioria das pesquisas sobre a

compreensão temporal das crianças tem-se focado em avaliações não verbais. Há vastas evidências para o facto de, durante os primeiros 2 anos da vida, as crianças serem capazes de aprender sequências temporais simples e antecipar “o que acontece a seguir”, como demonstrou Bauer (citado por Hudson, 2002). Várias pesquisas mostraram, através de tarefas de sequencialização de imagens, que as crianças desenvolvem uma compreensão mais complexa da estrutura temporal de eventos do mundo real entre os 3 e os 8 anos.

Friedman (citado por Hudson, 2002) conduziu uma pesquisa extensiva sobre as representações da estrutura temporal das crianças usando tarefas de sequencialização de imagens em que era pedido às crianças que ordenassem eventos numa linha temporal relativamente ao tempo presente ou a um determinado ponto de uma sequência. Este tipo de pesquisa indicou que por volta dos 4 a 5 anos de idade as crianças podem representar a sequência temporal dos eventos principais do seu dia. Por volta dos 6 a 7 anos conseguem organizar eventos sazonais. Por volta dos 7 a 8 anos conseguem organizar correctamente cartões listando os dias da semana e os meses do ano. O autor propôs, então, que as crianças do pré-escolar desenvolvem uma representação imagética, organizada espacialmente, das actividades diárias. Esta representação inclui informação sobre sequências e sobre a magnitude dos intervalos que separam elementos dos eventos. As crianças de 4 anos usam esta imagem espacial para localizar eventos passados relativamente ao presente e para julgar com precisão há quanto tempo atrás ocorreram, por exemplo, aniversários e férias. Ainda que as crianças também possam usar esta imagem espacial para representar o tempo futuro e avaliar as distâncias de eventos futuros, as crianças de 4 anos são menos bem sucedidas em avaliar eventos futuros do que eventos passados.

Benson (citado por Hudson, 2002) também utilizou uma tarefa de organização sequencial de imagens para testar se as crianças de 4 e 5 anos conseguiam organizar sequencialmente 12 actividades do dia-a-dia passado (ontem), presente (hoje) e futuro (amanhã) ao longo de uma linha temporal. As crianças das duas idades sequenciavam correctamente estas

actividades, embora fossem mais precisas a sequenciar actividades do passado que do futuro. Estas descobertas demonstraram que o conceito de passado e de futuro das crianças do pré-escolar se desenvolve num contexto em que estas pensam sobre eventos rotineiros, e que pensar sobre o futuro pode ser mais difícil para as crianças pequenas do que pensar sobre o passado.

## 2.10 Estilo Narrativo Materno

Na perspectiva de Vygotsky (1934/2001), ao longo do processo de desenvolvimento da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados. Para o autor, o pensamento linguístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização, a formas superiores, mais complexas, que encontram expressão nos conceitos abstractos. Ao longo do desenvolvimento da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra, como o próprio carácter da representação e da generalização da realidade na palavra. A compreensão da linguagem consistirá, assim, numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras.

As conversações e as histórias também trazem com elas um sentido emergente de distinção entre o eu e os outros, sendo este um novo nível de consciência alargada, que reconhece a diferença entre estados mentais do eu e dos outros (diferentes conhecimentos, diferentes memórias). Experimentar diferentes formas de narrativa, no faz-de-conta, em histórias, e especialmente em conversações sobre episódios pessoais, fornece um modelo para a organização das próprias memórias episódicas em narrativas que enfatizam motivações, objectivos resultados, emoções, e valores. Praticar este tipo de organização tem dois resultados: a criança aprende a contar as suas experiências pessoais nas formas sociais valorizadas pela comunidade, e adquire uma forma mais coerente, que ajuda a retenção de um episódio inteiro, e não apenas de fragmentos de cenas (Nelson & Fivush, 2004).

Tal como os adultos ajudam as crianças a aprender as competências para recuperar, ensaiar e elaborar a sua forma de recontar o passado, também ajudam as crianças a construir narrativas mais coerentes. O estudo de Haden, Haine, e Fivush (citado por Nelson & Fivush, 2004) comprova que as mães que usam mais informação orientadora, fazendo perguntas, ou fornecendo informação sobre quando e onde o evento ocorrera, têm crianças que começam a incorporar mais esta informação nas suas próprias narrativas independentes sobre o passado. E as crianças de mães que incluem mais avaliações, tais como reacções emocionais, e uma postura subjectiva em relação ao evento, incluem mais informação deste tipo nas suas narrativas independentes, numa fase de desenvolvimento mais avançada.

Nelson e Fivush (2004) encaram o estilo de narração materno como um instrumento para o desenvolvimento das capacidades narrativas das crianças ao longo do tempo. À semelhança do estilo de recordação elaborativo, os efeitos do estilo narrativo materno nas narrativas das crianças emergem ao longo de um período de meses, ou mesmo anos. Podemos, então, afirmar que é o efeito cumulativo de muitas conversações sobre eventos passados, que ocorrem ao longo do período pré-escolar, que influencia a competência das crianças quanto à memória autobiográfica. Não faltam provas de que os efeitos do estilo narrativo materno e do estilo de recordação materno sobre o desenvolvimento das competências autobiográficas das crianças são substanciais. No entanto, aquilo que as crianças trazem para este contexto parece, também, modular o estilo materno, influenciando o seu próprio desenvolvimento.

Ao longo da última década tem-se estabelecido que as crianças adquirem competências narrativas e de memória através da participação em interacções sociais, apoiadas pelos adultos. Mas as crianças não são apenas recipientes passivos do apoio dos adultos. Tal como as suas mães, as crianças divergem em estilo pessoal, ou temperamento, o que entra nos seus padrões de interacção. Nelson e Fivush (2004) vêem os pares de mãe-criança como um sistema de acomodação mútuo. Embora as investigações se foquem em algumas interacções específicas, cada uma destas

interacções reflecte uma longa história, em que as mães e as crianças se conformam uma com a outra, e desafiam os estilos e competências de cada uma. O envolvimento das mães com as crianças em actividades mútuas facilita o desenvolvimento de competências específicas. Enquanto as crianças desenvolvem as competências narrativas e linguísticas, para organizar e recordar o seu passado, através da participação em recordações apoiadas pelos adultos, também começam a perceber o passado como passado, ou seja, a compreensão do tempo e da sequência, e a forma como as experiências passadas se enquadram numa linha temporal de desenvolvimento. Esta compreensão é imprescindível para o desenvolvimento da memória autobiográfica de duas formas. Primeiro, permite que a criança localize um evento passado específico, num ponto específico do tempo e do espaço. Segundo, através da localização de eventos passados no tempo a criança começa a desenvolver a ideia de um eu contínuo, um eu que existe ao longo do tempo e do espaço.

### 2.11 O Desenvolvimento da Linguagem e a Recordação Verbal

As crianças começam a compreender a usar algumas palavras produtivamente por volta do fim do seu primeiro ano, e na primeira metade do segundo. No entanto, as palavras são usadas esporadicamente, e sobretudo para usos pragmáticos durante todo o segundo ano, como demonstrou Halliday (citado por Nelson & Fivush, 2004).

No início do desenvolvimento da criança, constata-se a existência de uma fase pré-intelectual no processo de formação da linguagem, e de uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento (Vygotsky, 1934/2001).

Aos 20-24 meses, o vocabulário das crianças aumenta, e estas começam a produzir pequenas frases. Começam, também, a ter conversações breves com os seus pais, com os seus irmãos e com outros adultos próximos delas, exprimindo os seus desejos e interrogações.

Nelson e Ross (citados por Nelson & Fivush, 2004) verificaram que muitas crianças começam a referir-se a objectos recordados, localizações,

pessoas, ou eventos, por volta dos 18-20 meses, e aos 2 anos as crianças podem expandir as suas referências ao passado, incluindo eventos que sucederam semanas, ou mesmo meses, atrás. No entanto, neste ponto as referências tendem a ser fragmentárias e difíceis de interpretar para adultos que não tenham partilhado a mesma experiência.

Weist (citado por Nelson & Fivush, 2004) acredita que muitos aspectos gramaticais e lexicais que são relevantes para a reconstrução do passado permanecem indisponíveis para as crianças desta idade, inclusive construções verbais complexas, referências a localizações temporais relativas ou específicas, (*i.e.* :ontem, ou Domingo), e localizadores temporais relativos (*i.e.* : antes, depois, durante).

Hudson (citada por Nelson & Fivush, 2004) não se surpreende, então, com o facto das contribuições das crianças, em conversações sobre o passado, serem fragmentárias e breves, que nestas fases precoces de conversação sobre o passado os adultos forneçam a maior parte do conteúdo e da estrutura, e que as crianças participem, muitas vezes, simplesmente através da repetição, ou confirmação daquilo que foi dito pelo adulto. Desta forma, os adultos fornecem o suporte linguístico, ou a moldura, ajudando as crianças a organizar as suas experiências, quer enquanto ocorrem, quer em retrospectiva, e é esta organização que permite que as crianças representem e subseqüentemente se recordem verbalmente do evento de uma forma coerente e significativa. As crianças, nas fases precoces de desenvolvimento, usam a estruturação linguística dos adultos para as ajudar a organizar a sua própria representação da memória. Mesmo quando as crianças se tornam mais velhas, continuam a ser dependentes dos adultos para que estes as ajudem a organizar as suas experiências através da linguagem. Ao longo dos anos do pré-escolar as crianças são dependentes dos adultos para estruturar um evento na linguagem à medida que este ocorre, para ajudar a organizar esse evento para memória futura. Recordar um evento retrospectivamente também exige um suporte linguístico, que toma a forma da narrativa.

## 2.12 A Compreensão e o Uso de Termos Temporais

De acordo com Hudson (2002) as investigações sobre a compreensão e uso, por parte das crianças, da linguagem temporal focaram-se, sobretudo, na aquisição de marcadores gramaticais (tempo, modalidade e aspecto) e marcadores lexicais tal como advérbios (*i.e.*: amanhã, mais tarde), preposições (*i.e.*: na segunda-feira, depois) e conjunções (*i.e.*: e depois), examinando-se quer o discurso espontâneo, quer o discurso usado em situações experimentais. Na generalidade concorda-se que aos 2 anos as crianças conseguem distinguir entre referências passadas, futuras e presentes, usando tempo e aspecto. A compreensão de “antes” e “depois”, bem como terminologias convencionais de tempo mais complexas (amanhã, na próxima semana) é alcançada ao longo dos 4 a 7 anos como demonstra Benson (citado por Hudson, 2002).

Apesar de diversos estudos terem usado as produções espontâneas das crianças como base para a análise da compreensão de termos temporais por parte das crianças, estas investigações não examinaram como é que a linguagem temporal, usada em conversações, direcciona para verdadeiros eventos passados, presentes e futuros, ou como é co-construída uma narrativa de um evento passado ou futuro. Estes tipos de análise são cruciais para compreender como as crianças aprendem a coordenar as memórias de eventos passados e o conhecimento geral de eventos sobre uma sequência regular de eventos recorrentes numa linha temporal mental. Friedman, e, mais tarde, Nelson (citados por Hudson, 2002) propuseram que a regularidade da sequencialização de eventos rotineiros no mundo real, e as interacções sociais entre pais e crianças que acompanha estes eventos fornece a base para a compreensão das relações temporais, por parte das crianças pequenas.

Hudson (1992) preconiza as conversações prolongadas com os pais como contextos fundamentais para ajudar as crianças pequenas a coordenar conceitos temporais e formas linguísticas, proporcionando um vasto contexto narrativo, em que as relações entre o tempo real dos eventos e as formas linguísticas para referenciar o tempo sejam compreendidas. Antes de as crianças serem capazes de coordenar memórias de eventos, conhecimento geral de eventos, e especulações sobre o futuro em formas verbais coerentes, com marcadores temporais apropriados, elas devem ser capazes de fornecer informação apropriada sobre eventos, tal como essa lhes é questionada pelos pais, enquanto co-constroem narrativas sobre eventos passados e futuros. As conversações sobre o passado e o futuro podem ser contextos importantes para a compreensão das crianças sobre como as sequências de eventos e os conceitos temporais estão relacionados na linguagem e no pensamento.

A pesquisa sobre a forma como os pais falam sobre o passado avançou significativamente ao passar a examinar a estrutura e conteúdo das conversações. Sendo consistente com as teorias de Vygotsky (citado por Schneuwly, 1987) sobre o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, esta linha de pesquisa sugere que através de conversações sobre os eventos passados, os pais ensinam às suas crianças a significação social da partilha de memórias, ao mesmo tempo que ajudam as crianças no desenvolvimento das aptidões de memória e narrativas necessárias para lembrar e falar sobre o passado. Esta linha de pesquisa também mostrou que as variações na forma como os pais envolvem as suas crianças em conversas sobre o passado pode afectar a capacidade das crianças para narrar descrições de memória independentes (Hudson, 2002).

### 2.13 Estilo de Recordação Materno

Há, nos nossos dias, muitas provas de que a forma como os pais, e especialmente as mães, estruturam a conversação sobre eventos passados com as suas crianças até à idade pré-escolar têm uma influência forte e duradoura na forma como as crianças constroem a própria narrativa da sua

vida. Eisenberg (citado por Nelson & Fivush, 2004) faz notar que quando os pais começam a recordar conjuntamente com as suas crianças, por volta dos 18-20 meses, as crianças fornecem pouca informação, e dependem dos prestadores de cuidados adultos para fornecer a maior parte do conteúdo e do contexto para estas conversações. Durante os 12 meses seguintes as crianças começam a fornecer mais informação sobre o que aconteceu. Mesmo assim, durante os primeiros anos de infância, os adultos continuam a fornecer a maior parte do conteúdo e da estrutura para estas conversações.

Bruner, e, mais tarde, Bauer (citados por Fivush & Vasudeva, 2002) demonstrou que os bebés e as crianças em idade pré-escolar possuem memórias organizadas e generalizadas de eventos recorrentes e de rotina. Bruner, e, mais tarde, Nelson e Ross (citados por Fivush & Vasudeva, 2002) verificavam que o mesmo se passava com as memórias detalhadas de ocorrências específicas que sucederam apenas uma vez.

Se as crianças usam a memória para atingir objectivos em interacções em curso, daí decorre que tenhamos de observar estas interacções como locais em que a memória se desenvolve. Uma investigação recente de Nelson e Fivush (citada por Fivush & Vasudeva, 2002) demonstrou que as crianças aprendem as formas e funções da memória através da participação em interacções orientadas pelos adultos. Mais especificamente, as crianças aprendem a narrar as suas experiências passadas através da participação em recordações conjuntamente com os seus pais. McCabe e Peterson (citados por Fivush & Vasudeva, 2002) perceberam que a forma como os pais estruturam as conversações sobre eventos passados com as suas crianças em idade pré-escolar tem um profundo efeito na forma como as crianças se lembram do seu passado e o partilham com outros.

Fivush e Fromhoff identificaram (citados por Hudson, 2002) dois estilos de elicitação, o elaborativo e o repetitivo. Os pais que usam um estilo elaborativo têm tendência a questionar mais os seus filhos, e providenciam mais, e mais informação à medida que vão repetindo as suas perguntas. Fornecem, também, informação sobre as suas próprias memórias, e fornecem detalhes sobre as respostas dos seus filhos, ainda que as

respostas deles não respondam de forma directa às questões postas. Os pais que usam um estilo repetitivo têm tendência a redizer questões muito semelhantes, sem necessariamente trazer nova informação. Estudos longitudinais indicaram, já, que os filhos de pais que usam um estilo elaborativo se tornam mais elaborativas nas suas próprias narrações, ao longo do tempo.

O estudo de McCabe e Peterson (citado por Nelson & Fivush, 2004) mostra claramente estas diferenças individuais na forma como as mães estruturam as conversações sobre o passado com as suas crianças, influenciando o desenvolvimento das capacidades autobiográficas das mesmas. Foi igualmente observado que as mães variam numa dimensão de elaboração, sendo que algumas mães falam mais frequentemente sobre o passado e discutem eventos passados de uma forma ricamente adornada. As mães elaborativas continuam a questionar as suas crianças sobre o passado, dando mais e mais detalhes sobre aquilo que ocorreu, mesmo quando as suas crianças não se lembram de nenhuma informação. Contrastando com estas, as mães repetitivas efectuem menos questões, sendo as suas questões redundantes, repetindo, essencialmente as mesmas questões vezes sem conta na tentativa de fazer com que a sua criança enuncie um detalhe específico sobre o que ocorreu.

McCabe e Peterson (citados por Haden, 1998) verificam que as mães são consistentes, ao longo do tempo, no seu estilo de recordação, com a mesma criança. No entanto, as mães que são elaborativas ao falar sobre o passado não demonstram maior ou menor aptidão para serem muito elaborativas ao falar com as suas crianças numa brincadeira livre, como demonstram Haden e Fivush (citadas por Haden, 1998). Sendo assim, o estilo de recordação materno pode ser uma expressão, interligada com o contexto, da forma como as mães vêem as funções e a importância da conversação sobre o passado com as suas crianças. Para suportar este argumento é imprescindível saber se as mães também adoptam um estilo consistente ao falar sobre o passado com diferentes parceiros conversacionais.

### 2.13.1 Consistência do estilo conversacional

Reese, Haden, e Fivush (citadas por Nelson & Fivush, 2004) constataram que o estilo materno é deveras consistente ao longo dos anos do pré-escolar e Haden (citada por Nelson & Fivush, 2004) verificou esta consistência entre irmãos da mesma família. O estilo de recordação materno não é apenas uma diferença na forma de falar das mães, as mães que são elaborativas durante as recordações não são necessariamente mais conversadoras noutros contextos interaccionais. O estilo de recordação materno prediz, mesmo, o desenvolvimento das capacidades de memória autobiográfica das crianças.

Para Nelson e Fivush (2004) há uma incrível continuidade no nível de elaboração materno ao longo dos anos do pré-escolar. O estilo materno no início do desenvolvimento tem um efeito substancial na capacidade, emergente nas crianças, de relembrar o seu próprio passado, sendo que este efeito emerge ao longo de um período relativamente prolongado do desenvolvimento. A forma como as mães recordam com as suas crianças que se encontram no período pré-escolar continua a afectar a capacidade de memória das crianças mais de dois anos depois. No início do desenvolvimento, estes efeitos são direccionais, da mãe para a criança, mas, no fim dos anos do pré-escolar os efeitos das crianças nas mães são tão fortes como os efeitos das mães nas crianças, o que faz ressaltar a bidireccionalidade destas relações. As crianças têm um papel importante na eliciação e mantimento do estilo materno, e são, desta forma, co-contribuidores da sua própria socialização e ambiente.

Quando as crianças são mais novas, as mães fornecem toda a estrutura e conteúdo da recordação. Mas, na conversação entre a mãe elaborativa e a sua criança há um forte sentimento de história, sendo que através de cada turno conversacional esta mãe continua a dar mais uma

peça da história até que todo o episódio tenha sido lembrado, ainda que a criança contribua pouco para o surgimento da narrativa. Já a mãe repetitiva rediz as mesmas questões vezes sem conta quando a sua criança não se lembra de nenhuma informação, e depois, pura e simplesmente muda de tópico. No final do período pré-escolar uma mãe elaborativa e a sua criança co-constroem uma rica história de uma experiência partilhada. Tecem juntas, os detalhes e pormenores sobre o que ocorreu, criando uma narrativa partilhada complexa e coerente. Já a criança da mãe repetitiva, embora contribua para a recordação, realiza uma conversação com um formato de pergunta-resposta, sem muita preocupação em criar uma história partilhada de um passado partilhado (Nelson & Fivush, 2004).

### 2.13.2 Estilo de recordação materno em diferentes crianças da mesma família

Haden, em 1998, salienta a inexistência, até à data, de muitas investigações sobre o facto de as mães recordarem de forma semelhante ou diferente, dependentemente do filho com que estão a falar. A consistência de estilo de recordação maternal com diferentes filhos é, no entanto, muito importante, pois porta consigo questões relevantes, tais como a natureza estratégica dos aspectos do uso da linguagem materna, e a semelhança de ambientes na aprendizagem das competências da memória autobiográfica em diferentes crianças dentro da mesma família.

Haden (1998) desenhou, então, uma investigação para examinar até que ponto os estilos de linguagem que as mães adoptam na conversação sobre o passado reflectem estratégias consistentes e generalizadas que as mães usam num contexto de recordação. Verificou que, quanto mais elaborativas eram as mães, mais as crianças se lembravam, dentro das conversações sobre o passado. Concluiu, também que as mães, na generalidade, são muito consistentes na forma como estruturam as conversações sobre o passado com os diferentes filhos de diferentes idades que estejam a crescer na mesma família. Esta descoberta parece apontar para o facto de diferentes estilos de recordação materna reflectirem

estratégias generalizadas que são adoptadas pelas mães em contextos interaccionais específicos.

### 2.13.3 Estilo de recordação materno e grau de ligação

Fivush e Vasudeva, (2002) consideram que se observarmos as funções das recordações sobre as nossas experiências partilhadas vemos que a memória pode não ser o seu objectivo primordial. Optamos por recordar conjuntamente com os outros para criar e manter laços sócio-emocionais. Ao construirmos e reconstruirmos o nosso passado com os outros interligamos as nossas experiências, memórias, e vidas. O estilo de recordação materno e outros aspectos da relação mãe-criança poderão estar, assim, interligados, existindo uma relação, em particular, entre a recordação e a ligação.

Fivush e Vasudeva (2002) encaram o estilo de recordação materno como estando relacionado com o grau de ligação, de tal forma que os pares mãe-criança que se encontrem ligados de forma mais segura irão levar a cabo recordações mais elaboradas, e também integrarão mais facilmente emoções positivas e negativas nas suas recordações do passado. O estilo de recordação materno é, então, uma função da relação emocional mãe-criança. A recordação ocorre, assim, dentro de um contexto sócio-emocional e cultural. Ao recordarmos, com aqueles com quem partilhámos o passado, interrelacionamos as nossas vidas com o nosso passado, e interrelacionamo-nos com os outros. As mães e as crianças que estão ligadas de forma segura e que levam a cabo recordações elaboradas criam laços baseados nas ricas histórias de vida partilhadas.

## 2.15 Conversações sobre Eventos Futuros

As investigações sobre conversações entre pais e crianças a propósito do futuro são raras, mas dois estudos examinaram a frequência de

conversações sobre o passado e sobre o futuro em interacções pai-criança do dia-a-dia. Lucariello e Nelson (citados por Hudson, 2002) examinaram a linguagem temporal utilizada pelas mães enquanto falavam com crianças de 2 anos em 3 contextos de eventos: durante um evento de rotina, durante uma brincadeira livre não estruturada, e durante uma brincadeira temática. A percentagem de conversação sobre o passado e o futuro eram muito semelhantes, mas ambas eram mais frequentes em contextos de eventos de rotina do que em qualquer um dos outros contextos de brincadeira. Isto sugere que o conhecimento de eventos partilhado facilita o uso de linguagem temporalmente deslocada.

Um outro estudo de Benson, Talmi e Haith (citado por Hudson, 2002) examinou a conversação temporal dos pais em 16 pares pai-criança, tendo, as crianças, 14, 20 e 32 meses. A conversação temporal dos pais, ou seja, as enunciações que incluíam uma referência temporal, aumentou de 37% do número total de enunciações dirigidas a crianças com 14 meses, para 52% aos 32 meses. Embora mais enunciações adultas se referissem a eventos correntes (31%), a referência a eventos futuros (14%) era significativamente maior do que a referência a eventos passados (3%). É interessante perceber que a percentagem de conversação sobre o passado permaneceu relativamente constante (2 a 3 %), mas a percentagem de conversação sobre o futuro aumentou de 11% aos 14 meses para 16% aos 32 meses.

Estes dois estudos mostram que os pais falam com as crianças pequenas sobre eventos futuros pelo menos tanto quanto falam sobre eventos passados e talvez até mais frequentemente. Por isso, é possível que a forma como os pais falam sobre o futuro possa afectar o desenvolvimento da compreensão, por parte das crianças, do tempo futuro.

No entanto, estas investigações só estudaram crianças até aos 32 meses. Sabemos pouco sobre como os pais falam com crianças mais velhas sobre o futuro e como as conversas sobre o futuro contribuem para o desenvolvimento dos conceitos de tempo das crianças. Estas investigações focaram-se sobre a quantidade de conversação sobre o futuro que é direccionada para as crianças pequenas, mas não sobre o conteúdo. Para compreender como as conversações sobre o futuro contribuem para a

conceptualização, por parte das crianças pequenas, do tempo futuro, necessitamos de examinar o conteúdo das conversações sobre o futuro entre pais e crianças. A discussão verbal sobre eventos futuros pode ser especialmente importante para o desenvolvimento dos conceitos de tempo futuro porque o futuro é, essencialmente, uma construção hipotética. Em discussões sobre o passado, pais e crianças podem aceder às suas próprias memórias e discutir essa informação com o seu parceiro. Embora as memórias de eventos passados e conhecimento geral de eventos possa contribuir para a discussão de eventos futuros, a conversação resultante deverá ser especulativa, pois, os participantes discutem o que poderia ocorrer ou o que provavelmente ocorrerá (Hudson, 2002).

## 2.16 Estilo de Recordação Materno em Conversações sobre Eventos Futuros

Em 2002, Hudson levou a cabo um estudo que examinou a conversação temporal entre 56 crianças e as suas mães, incluindo 28 crianças de 2 ½ anos e 28 crianças de 4 anos, a autora percebeu que o ambiente de linguagem temporal que as mães proporcionaram aos seus filhos ao longo de conversações sobre o passado e o futuro divergem de várias formas importantes. Segundo a autora, as conversações sobre o passado e sobre o futuro variam em relação ao enquadramento de referência temporal mais vasto, no qual os eventos em discussão estão localizados. As conversações sobre eventos passados e futuros proporcionam às crianças diferentes tipos de informação sobre como os eventos estão situados no tempo e proporcionam diferentes contextos para a aprendizagem de como conceptualizar e falar sobre o tempo. As conversações sobre eventos futuros são temporalmente mais complexas do que as conversações sobre eventos passados, pois, as crianças necessitam de diferenciar eventos específicos em tempo real de conhecimento geral de eventos, e compreender como é que os eventos estão ordenados ao longo de uma linha temporal que começa antes do presente e que se estende até ao futuro com pontos específicos marcados ao longo da linha temporal. A

autora descobriu, também, que as mães usam mais conversação hipotética em conversações futuras do que em conversações passadas. Uma descoberta deveras importante, pois, o uso das referências hipotéticas poderá indicar a postura das mães em relação aos eventos futuros que comunicam às suas crianças. O uso de linguagem hipotética poderá reflectir uma estratégia para levar as crianças a pensar sobre o futuro e para ajudar as crianças a conceptualizar-se, a si mesmas, como participantes em eventos futuros.

As conversações sobre o passado ajudam as crianças a construir um conceito de um eu autobiográfico, como afirma Nelson (citada por Hudson, 2002), as conversações sobre o futuro poderão, então, ajudar as crianças a desenvolver um conceito de eu futuro, como declara Bruner (citado por Hudson, 2002). O uso de linguagem hipotética poderá, assim, ser um marcador de um estilo particular de conversação sobre o futuro que poderá afectar a participação das crianças em conversações sobre o futuro, ter implicações em como as crianças aprendem a planear eventos futuros.

### 3. PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

#### 3.1 Introdução

A conversação sobre eventos futuros poderá ser tão importante para que as crianças pequenas desenvolvam um conceito explícito de tempo futuro como as conversações sobre o passado o são para o desenvolvimento da memória autobiográfica. Para Nelson (citada por Hudson, 2002) as interações verbais sociais são contextos críticos para o desenvolvimento dos conceitos temporais. Conceitos preliminares de sequência e de recorrência podem ser apreendidos por crianças mais pequenas, mas para que entendam sistemas de tempo convencionais é necessário que as crianças aprendam de que modo estes conceitos se encontram coordenados e quantificados na língua.

Como contribuem, então, as conversações naturais sobre eventos do dia-a-dia para a conceptualização do tempo por parte das crianças?

As crianças, no período pré-escolar, desenvolvem os conceitos de eventos passados e eventos futuros no contexto de pensar sobre eventos de rotina. Sendo assim, pensar sobre o futuro poderá ser mais difícil para as crianças mais pequenas do que pensar sobre o passado.

Estudos de Harner, e, mais tarde, de Nelson (citados por Hudson, 2002) demonstraram já que por volta dos 2 anos as crianças conseguem diferenciar entre referências passadas, presentes e futuras usando o tempo e o aspecto. Já a compreensão do “antes” e do “depois” bem como da terminologia temporal mais complexa (“amanhã”, “na próxima semana”) é alcançada durante o período que vai do 4º ao 7º ano.

Friedman, e identicamente Nelson (citados por Hudson, 2002), propuseram que quer a regularidade da sequenciação de eventos de rotina no mundo real, quer as interações sociais entre adultos e crianças que acompanham estes eventos fornecem as bases para a compreensão das relações temporais por parte das crianças.

Conversações mais longas com adultos poderão ajudar as crianças pequenas a coordenar conceitos de tempo e formas de linguagem fornecendo um contexto narrativo em que as relações em que o tempo real dos eventos e as formas linguísticas para referenciar o tempo são compreendidas. Antes das crianças serem capazes de coordenar memórias de eventos, conhecimento generalizado de eventos, e especulações sobre o futuro em formas verbais coerentes com marcadores temporais apropriados, poderão fornecer informação apropriada sobre os eventos à medida que esta lhes é requerida pelos adultos, na co-construção de narrativas sobre eventos passados e futuros. As conversações sobre o passado e o futuro poderão ser contextos importantes para que as crianças compreendam como as sequências de eventos e os conceitos temporais se relacionam na linguagem e no pensamento.

Esta linha de investigação sugere que através de conversações sobre eventos passados os adultos ensinam às suas crianças o significado social da partilha de memórias e as competências narrativas necessárias para recordar e falar sobre o passado. A variação na forma como os adultos se relacionam com as crianças nas conversações sobre o passado poderá afectar a capacidade das crianças na realização de relatos narrativos independentes onde fazem uso da memória.

Para compreender de que modo as conversações sobre o futuro contribuem para a conceptualização do tempo futuro é necessário examinar o conteúdo das conversações sobre o futuro de adultos e crianças. A discussão verbal sobre eventos futuros poderá ser especialmente importante para o desenvolvimento dos conceitos de tempo futuros devido ao futuro ser, essencialmente uma construção hipotética.

Nesta investigação examinar-se-á a forma como as educadoras conversam, com as crianças com quem trabalham, sobre o passado e o futuro em contextos naturais. Será dada uma especial atenção à discussão de eventos futuros pois menos é sabido sobre a forma como os eventos futuros são falados num formato conversacional.

### 3.2 Opções Consideradas na Escolha dos Sujeitos em Análise

Foi pedido a educadoras de crianças de 2 ½ anos e 4 anos que levassem a cabo conversações com as crianças em questão sobre eventos passados e futuros. A opção de realizar este estudo com educadoras, contrastando com opção normalmente tomada de trabalhar com progenitores, especialmente com mães, permitirá observar contrastivamente o comportamento das primeiras em relação ao comportamento, anteriormente observado, dos segundos.

Os grupos etários em questão foram escolhidos por diversas razões. Como demonstraram já Farrant e Reese (citados por Hudson, 2002) há diferenças visíveis no estilo materno em conversações sobre eventos passados levadas a cabo por mães com crianças de 24 a 30 meses, sendo que o grupo mais novo representou um ponto inicial a partir do qual as diferenças no estilo materno poderão ser também visíveis na conversação futura. Diversos estudos, como o de Fivush e Fromhoff (citado por Hudson, 2002) encontraram diferenças de estilo consistentes no estilo de elicitación materno em crianças de idade compreendida entre os 3 e os 5 anos, diferenças estas que influenciam a participação das crianças. Sendo assim, o grupo de crianças de 4 anos foi incluído nesta investigação para permitir uma comparação numa idade em que a contribuição das crianças na conversação é maior, e pode ser mais afectada pelas diferenças de estilo maternas.

### 3.3 Hipóteses a serem observadas

Inicialmente examinaremos a estabilidade do estilo conversacional em diferentes contextos de elicitación. Por um lado, as educadoras poderão usar o mesmo estilo em diferentes contextos, o que indicará que estes estilos reflectem diferenças estilísticas gerais na forma como as educadoras interagem, verbalmente com as suas crianças. Por outro lado, os estilos das educadoras poderão variar de acordo com o contexto, o que indicará que estes estilos são dependentes da tarefa e que as educadoras usam estilos

diferentes dependentemente dos objectivos da interacção. Várias investigações sobre o estilo de recordação materno demonstraram já que existe estabilidade ao longo do tempo (Reese, et al, citada por Hudson, 2002) e com crianças diferentes na mesma família (Haden, 1998). Consequentemente, a nossa primeira hipótese será a existência de uma estabilidade de estilo conversacional por parte das educadoras.

Tentaremos, para além disso, perceber se as educadoras envolvem as suas crianças no planeamento de eventos futuros, ou se simplesmente lhes dizem aquilo que irá acontecer. Numa discussão verbal sobre um futuro, desconhecido ou não, as educadoras poderão utilizar um vasto número de declarações contextuais, informando simplesmente as crianças sobre factos que irão decorrer no futuro. Se assim for, as crianças serão confrontadas com o que irá inexoravelmente decorrer, não tendo a sua opinião qualquer interferência no planeamento destes factos. Por outro lado, as educadoras poderão pedir às crianças que especulem sobre aquilo que poderá acontecer, utilizando um maior número de perguntas, e discutindo, deste modo, as preferências das crianças. Este segundo comportamento, em que as crianças são envolvidas no planeamento de eventos futuros, poderá ocorrer especialmente se as educadoras acreditarem que as crianças possuem um conjunto de conhecimentos a partir dos quais podem fazer previsões (Hudson, 2002). Para examinar se as educadoras envolvem as suas crianças no pensamento especulativo sobre eventos futuros quando acreditam que as crianças têm uma base de conhecimento, a partir da qual podem fazer previsões, foi-lhes pedido que discutissem eventos novos e eventos familiares em conversações sobre passado e futuro. A nossa segunda hipótese será, então, a fomentação, por parte das educadoras com um estilo elaborativo, de um envolvimento das crianças no planeamento de eventos futuros, especialmente no caso dos eventos em discussão serem considerados familiares.

Será, igualmente, examinada a utilização, que as educadoras fazem, dos termos temporais em conversações sobre eventos futuros e passados com as suas crianças. Várias investigações (Harner, e, mais tarde, Friedman, citados por Hudson, 2002; Benson citado por Hudson, 2002)

demonstraram, já, que as crianças com menos de 4 anos têm uma compreensão limitada da linguagem de tempo convencional. Hudson, em 2002, já nos demonstrou que os discursos das mães em conversações com crianças de 2 anos e meio e 4 anos reflectem uma consciência desta situação, e uma conseqüente adaptação a ela. A nossa terceira hipótese será, assim, a utilização, por parte das educadoras, de uma linguagem menos convencional com crianças mais novas.

Finalmente iremos observar, na generalidade, a complexidade das conversações sobre eventos com um enquadramento temporal passado e futuro. De acordo com a literatura relevante (Hudson, 2002) as conversações de mães com crianças entre os 2 anos e meio e os 4 anos, sobre eventos futuros são temporalmente mais complexas do que as conversações sobre eventos passados. As crianças necessitam, nas conversações sobre eventos futuros, de diferenciar eventos específicos em tempo real de conhecimento geral de eventos, e compreender de que forma estes se localizam temporalmente numa sequência de tempo que começa antes do presente e que se estende até ao futuro com pontos específicos marcados ao longo da linha temporal. A nossa quarta hipótese será, então, a criação de um ambiente conversacional mais complexo em conversações sobre eventos futuros do que em conversações sobre eventos passados. Esperamos que nas conversações sobre eventos futuros sejam discutidas referências a enquadramentos temporais futuros, mas também generalizado, e ainda passados, e esperamos ainda que sejam utilizados termos temporais de uma forma mais marcada, especialmente no que diz respeito aos marcadores de tempo convencionais.

## 4. METODO

### 4.1 Amostra

Neste estudo participaram 4 crianças, duas crianças com 2 ½ anos, e duas crianças com 4 anos. Participaram igualmente duas Educadoras de Infância, sendo que cada uma delas trabalhava com o grupo escolar em que se encontravam inseridas as crianças que participaram neste estudo. As crianças de 2 ½ anos e respectiva educadora foram seleccionadas na Creche “O Poupas”, e as crianças de 4 anos e respectiva educadora foram seleccionadas no Infantário “O Palhaço”, encontrando-se estas duas Instituições situadas no Centro de Lisboa. Todos os participantes neste estudo são pertencentes a um estrato social médio e são oriundos da zona da Grande Lisboa.

### 4.2 Material e Procedimentos

A Direcção das duas Instituições foi contactada, no sentido de que fosse outorgada a realização deste estudo nesse local. Após a autorização do estudo as educadoras foram contactadas directamente nas respectivas Instituições, onde lhes foi descrito o conteúdo do estudo que ia ter lugar, e, posteriormente, lhes foi pedido que escolhessem duas crianças que, na sua perspectiva, apreciassem a participação em conversações. Após ter sido realizada esta selecção foram contactados os pais de cada criança a quem foi relatada em pormenor a investigação que se pretendia desenvolver a fim de que o seu consentimento, na participação dos seus filhos nesta experiência, fosse exarado.

Cada grupo, constituído por uma Educadora e uma criança, participou em seis sessões diferentes, decorrendo mensalmente cada uma das sessões ao longo de um período de 7 meses. Entre a realização da terceira e da quarta sessão houve um interregno de 2 meses. Este interregno não foi

deliberado, e deveu-se ao encerramento das duas instituições durante o mês de Agosto para férias de Verão.

No início de cada sessão foi explicado às Educadoras que em cada uma das sessões deveriam discutir dois eventos pertencentes apenas a um enquadramento temporal, o passado ou o futuro. O enquadramento temporal foi alternado de sessão para sessão, tendo-se iniciado a primeira sessão com um enquadramento temporal passado para todos os grupos.

Foi, igualmente, pedido às Educadoras que o grau de familiaridade com o tema a ser discutido em cada evento fosse diferenciado dentro de cada sessão, tendo-se iniciado cada sessão com a discussão um evento familiar, e terminado com a discussão de um evento novo. Cada evento familiar foi constituído por um evento experienciado pelo menos duas vezes antes, tal como uma ida à praia, uma festa de aniversário, ou mesmo, a realização de um desenho na sala de aula. Cada evento novo consistiu num evento que, no caso da conversação sobre o passado, foi um evento experienciado apenas uma vez, e, no caso da conversação sobre o futuro, foi um evento experienciado apenas uma vez, ou mesmo nunca experienciado, tal como uma ida ao Teatro, uma visita a um Museu ou mesmo, um passeio de barco.

As Educadoras foram, ainda, instruídas no sentido de que escolhessem eventos que tivessem ocorrido, ou viessem a ocorrer, num espaço não superior a dois meses a partir do tempo presente. Isto deveu-se ao facto de se pretender um enquadramento temporal semelhante para a totalidade dos eventos.

Finalmente, foi dito às Educadoras que discutissem com a criança cada evento tal como o fariam numa situação conversacional normal, que pudesse decorrer noutro contexto qualquer, não devendo interromper a conversação até que fosse sentido que nada mais havia a dizer sobre esse assunto.

Após dadas todas as instruções, e prestados todos os esclarecimentos necessários às Educadoras, o investigador saía da sala, para garantir a ausência de influência na conversação.

Todas as conversações foram filmadas. As filmagens foram realizadas em salas relativamente calmas e pouco utilizadas das respectivas Instituições, a fim de conseguir um ambiente suficientemente calmo, e de minorar a existência de interrupções que pudessem por em risco a discussão dos eventos em questão. Para a realização das filmagens foi utilizada uma câmara de filmar doméstica, e um tripé, com a finalidade de permitir um posicionamento adequado e eficaz da câmara de filmar.

Todas as conversações gravadas foram transcritas de forma literal a fim de serem, posteriormente, codificadas.

### 4.3 Codificação e Tratamento de Dados

Após a transcrição integral de todas as conversações passou-se à codificação dos enunciados utilizando um esquema de codificação adaptado a partir do esquema de Hudson (2002), que, por sua vez, era baseado no esquema de Reese et al. (citado por Hudson, 2002).

Para realizar esta codificação foi utilizado o programa NVivo revision 1.2.142. Utilizando o formato RTF este programa facilitou a realização da codificação dos enunciados, permitindo a selecção de uma qualquer dimensão de texto para respectiva codificação. Permitiu igualmente a contagem automática do número de ocorrências de cada classificação, e a contagem automática do número de ocorrências de cada combinação de classificações.

É possível ver, na secção Anexos, quatro diferentes exemplos de codificação de conversações que foram seleccionados a partir das 48 realizadas. Nestes exemplos são observáveis conversações das Educadoras com cada uma das diferentes crianças. Para além disso, são ainda observáveis exemplos de cada um dos enquadramentos temporais (Passado Novo, Passado Familiar, Futuro Novo, Futuro Familiar).

Apresentam-se, em seguida, duas grelhas, através das quais é possível aceder à forma como o discurso das educadoras foi classificado.

## 4.3.1 Grelha de codificação dos enunciados produzidos pelas educadoras

<b>Pergunta</b>	Qualquer pergunta que exija algum tipo de contribuição por parte da criança. Incluem-se nesta categoria perguntas de informação, perguntas sim - não, e perguntas de preenchimento de espaço em branco.	<b>Elaboração</b>	informação nova sobre o evento em discussão.	<b>Episódios passados</b>	Uso do tempo passado.
		<b>Repetição</b>	informação previamente discutida.	<b>Futuro</b>	Uso do tempo futuro.
<b>Declaração Contextual</b>	Qualquer declaração que dê à criança informação nova sobre o evento.	<b>Elaboração</b>	informação nova sobre o evento em discussão.	<b>Episódios passados</b>	Uso do tempo passado.
		<b>Repetição</b>	informação previamente discutida.	<b>Futuro</b>	Uso do tempo futuro.
<b>Avaliação</b>	Confirmação ou negação da anterior enunciação da criança.				
<b>Incitação</b>	Enunciação sem conteúdo informativo, mas que estimule a criança a responder.				
<b>Comentário Metacognitivo</b>	Comentário acerca do processo de pensamento sobre o passado ou futuro.				
<b>Clarificação</b>	Pedido de clarificação.				
<b>Inclassificável</b>	Enunciação que não cabe em nenhuma das categorias anteriores.				

## 4.3.2 Grelha de codificação do discurso produzido pelas educadoras

<b>Marcadores de tempo convencionais</b>	Referências a qualquer unidade de tempo convencional, tal como: “dia, semana, mês, ano, Sábado, Julho, Primavera, noite, hora...”.
<b>Marcadores de tempo convencionais – dentro de 24 horas</b>	Vários estudos afirmam que as referências temporais imediatas são mais comuns no discurso com crianças pequenas do que as referências distantes. Devido a este facto as referências como: “ontem, hoje, amanhã, agora, esta tarde, hoje à noite, a noite passada, ...” serão classificadas numa categoria de referências temporais convencionais à parte.
<b>Sequência</b>	Referências ao tempo em termos de uma sequência de acções dentro ou entre eventos, tal como: “a seguir, antes, depois, quando entrámos, a última coisa, ...”
<b>Intervalo indeterminado</b>	Estas referem-se a um intervalo de tempo, mas este não é classificável em termos de unidades de tempo convencionais, por exemplo: “daqui a pouco, em breve, após algum tempo, quando me for embora, à muito tempo...”.

O discurso das educadoras foi, então, inicialmente classificado como pertencente a cada uma das seguintes categorias:

#### Pergunta

- Qualquer pergunta que exigisse algum tipo de contributo por parte da criança. Incluíram-se nesta categoria perguntas com as quais se pretendesse obter uma resposta informativa (“Como é que nós vamos até ao barco?”), ou uma resposta sim-não (“Achas que vamos a pé?”), mas também perguntas de preenchimento de espaço em branco (“E depois, o que é que fizemos à mão? Chei...?”).

#### Declaração Contextual

- Qualquer enunciação declarativa que desse à criança informação sobre o evento em questão (“Cantamos todos os parabéns.”).

#### Avaliação

- A confirmação ou negação da enunciação anterior formulada pela criança (“Ai é uma casinha, pois é.”).

#### Incitação

- Enunciação sem conteúdo informativo, mas que estimulasse a criança a responder (“Foi, e mais?”).

#### Comentário Metacognitivo

- Qualquer comentário acerca do processo de pensamento sobre o passado ou futuro (“Então tu não te lembras quando nós fomos passear com os amigos àquele parque que tinha muitos escorregas?”).

### Clarificação

- Qualquer pedido de clarificação (“Diz? Não, não, não, olha para mim que eu não consigo ouvir. Diz.”).

### Inclassificável

- Enunciação que não coubesse em nenhuma das categorias anteriores (“Olha, vê lá se cais e fazes outro galo. Anda cá!”)

Todas as enunciações que foram classificadas como pertencentes à categoria Pergunta, ou à categoria Declaração Contextua foram também classificadas como Elaboraões ou Repetiões.

### Elaboração

- Informação nova sobre o evento em discussão (“Olha, vamos falar agora de um passeio que vamos dar que é ao parque do Alvito.”).

### Repetiões

- Informação discutida anteriormente durante a conversaão (“E mais, só trás os saquinhos?”).

Todas as enunciaões que foram classificadas como pertencentes à categoria Pergunta, ou à categoria Declaração Contextual foram também classificadas tendo em conta o seu ponto temporal de referêcia, usando os seguintes critérios:

### Episódios passados

- Uso do tempo passado (“Demoraram muito tempo ou pouco tempo a lá chegar?”).

## Conhecimento geral de eventos

- Uso do presente intemporal (“Sempre que um menino faz anos, habitualmente o que é que esse menino faz?”).

## Futuro

- Uso do tempo futuro (“E este ano também vais ao circo no Natal?”).

O discurso das educadoras foi, para além disso, analisado a fim de se encontrarem expressões classificáveis como pertencentes às seguintes cinco categorias de termos temporais.

## Marcadores de tempo convencionais

- Qualquer referência a uma unidade de tempo convencional, sendo que as referências a unidades temporais convencionais respeitantes às 24 horas anteriores à conversação foram classificadas numa categoria à parte (“...nesse dia...”).

## Marcadores de tempo convencionais – dentro de 24 horas:

- Vários estudos afirmam que as referências temporais imediatas são mais comuns no discurso com crianças pequenas do que as referências distantes. Devido a este facto estas referências foram classificadas nesta diferente categoria de referências temporais convencionais (“...ontem...”).

## Sequência

- Qualquer referência temporal em que o tempo fosse apresentado como uma sequência de acções dentro ou entre eventos (“... a seguir...”).

## Intervalo indeterminado

- Qualquer referência a um intervalo de tempo, não sendo este classificável em termos de unidades de tempo convencionais, por exemplo: (“... daqui a algum tempo...”).

### 4.4 Acordo Inter-juízes

Protocolos escolhidos aleatoriamente foram codificados por três juízes diferentes. Esta codificação revelou uma concordância inter-juízes de 94% no caso da codificação dos enunciados produzidos pelas educadoras, e uma concordância de 95% no caso da codificação do discurso produzido pelas educadoras.

## 5. ANÁLISE DE RESULTADOS

Em consequência do que foi dito anteriormente, iremos agora a observar, num primeiro momento, a consistência na utilização de um estilo mais elaborativo, ou mais repetitivo, por parte das educadoras, ao longo de todos os momentos de observação, tendo, para além disso, em conta o enquadramento temporal das conversações, bem como o que era tido pelas educadoras como o grau de familiaridade que as crianças tinham com o assunto discutido.

Posteriormente tentaremos, então, perceber se as educadoras envolvem, ou não, as crianças no planeamento de eventos, ao longo de todos os momentos de observação, através da sua utilização das perguntas e das declarações contextuais. Examinaremos, depois, o enquadramento temporal das referências ao passado, ao futuro, ou mesmo, generalizadas, utilizadas pelas educadoras ao longo das conversações. Após realizadas estas análises, poderemos, então observar a utilização das perguntas e declarações contextuais tendo em conta o enquadramento temporal das referências. Para estas análises consideraremos a idade das crianças, mas também o enquadramento temporal das conversações, bem como o que era tido pelas educadoras como o grau de familiaridade que as crianças tinham com o assunto discutido.

Finalmente, no último conjunto de análises, observaremos as diferenças na enunciação de termos temporais, por parte das educadoras, através das diferentes conversações. Na realização desta análise teremos em consideração a idade da criança, bem como o enquadramento temporal das conversações.

Todos os dados analisados irão ser tratados estatisticamente através do programa SPSS. Utilizar-se-ão, para este processo, diferentes análises de Univariância e Multivariância, realizando-se diversos Testes de Efeito Inter-Sujeitos, a fim de testar a relevância estatística dos dados apresentados. Para os casos em que se encontrarem variâncias significativas serão, ainda realizados o teste não-paramétrico U de Mann-

Whitney para a análise da variância Intra-grupos e o teste não-paramétrico Wilcoxon para a análise da variância Inter-grupos.

### 5.1 Estilo da Educadora nas Conversações

Passaremos, agora, a analisar a existência, ou não, de uma estabilidade de estilo elaborativo ou repetitivo no que diz respeito às diferentes conversações das educadoras observadas. Teremos em conta o seu desenvolvimento entre diferentes crianças de diferentes idades, mas também o enquadramento temporal das conversações e o grau de familiaridade com o assunto discutido.

É apresentado, em seguida, um quadro sobre o estilo das educadoras que resume toda a informação relevante sobre a frequência média de elaborações e repetições, tendo em conta a idade das crianças, o enquadramento temporal das conversações e o grau de familiaridade com o assunto em discussão.

Quadro-Resumo I

Idade da Criança	Tempo Verbal	Grau de familiaridade		Elaboração	Repetição	
2 anos	Passado	Familiar	Média	29,83	9,33	
			Desvio Padrão	14,689	5,241	
		Novo	Média	36,67	11,83	
			Desvio Padrão	9,245	5,672	
		Total	Média	33,25	10,58	
			Desvio Padrão	12,234	5,368	
		Futuro	Familiar	Média	35,67	7,50
				Desvio Padrão	14,123	8,191
			Novo	Média	38,67	10,33
				Desvio Padrão	20,607	8,383
			Total	Média	37,17	8,92
				Desvio Padrão	16,916	8,039
	Total	Familiar	Média	32,75	8,42	
			Desvio Padrão	14,072	6,626	
		Novo	Média	37,67	11,08	
			Desvio Padrão	15,263	6,868	
		Total	Média	35,21	9,75	
			Desvio Padrão	14,575	6,739	
	4 anos	Passado	Familiar	Média	45,67	7,33
				Desvio Padrão	20,781	5,574
Novo			Média	40,17	9,67	
			Desvio Padrão	20,223	5,785	
Total			Média	42,92	8,50	
			Desvio Padrão	19,760	5,551	
Futuro			Familiar	Média	46,33	15,83
				Desvio Padrão	25,303	15,804
			Novo	Média	46,17	9,50
				Desvio Padrão	22,973	8,643
			Total	Média	46,25	12,67
				Desvio Padrão	23,042	12,587
Total		Familiar	Média	46,00	11,58	
			Desvio Padrão	22,078	12,139	
		Novo	Média	43,17	9,58	
			Desvio Padrão	20,871	7,012	
		Total	Média	44,58	10,58	
			Desvio Padrão	21,061	9,749	
Total		Passado	Familiar	Média	37,75	8,33
				Desvio Padrão	19,046	5,263
	Novo		Média	38,42	10,75	
			Desvio Padrão	15,102	5,578	
	Total		Média	38,08	9,54	
			Desvio Padrão	16,813	5,445	
	Futuro		Familiar	Média	41,00	11,67
				Desvio Padrão	20,316	12,766
			Novo	Média	42,42	9,92
				Desvio Padrão	21,172	8,129
			Total	Média	41,71	10,79
				Desvio Padrão	20,305	10,505
	Total	Familiar	Média	39,38	10,00	
			Desvio Padrão	19,330	9,700	
		Novo	Média	40,42	10,33	
			Desvio Padrão	18,101	6,831	
		Total	Média	39,90	10,17	
			Desvio Padrão	18,533	8,301	

Através do quadro I podemos observar que ambas as Educadoras analisadas neste estudo fazem uma utilização das elaborações que é cerca de três vezes maior do que a sua utilização das repetições, em conversações com crianças diferentes, apresentando, deste modo, um estilo bastante elaborativo, independentemente da criança com quem entretêm uma conversação.

### Quadro I

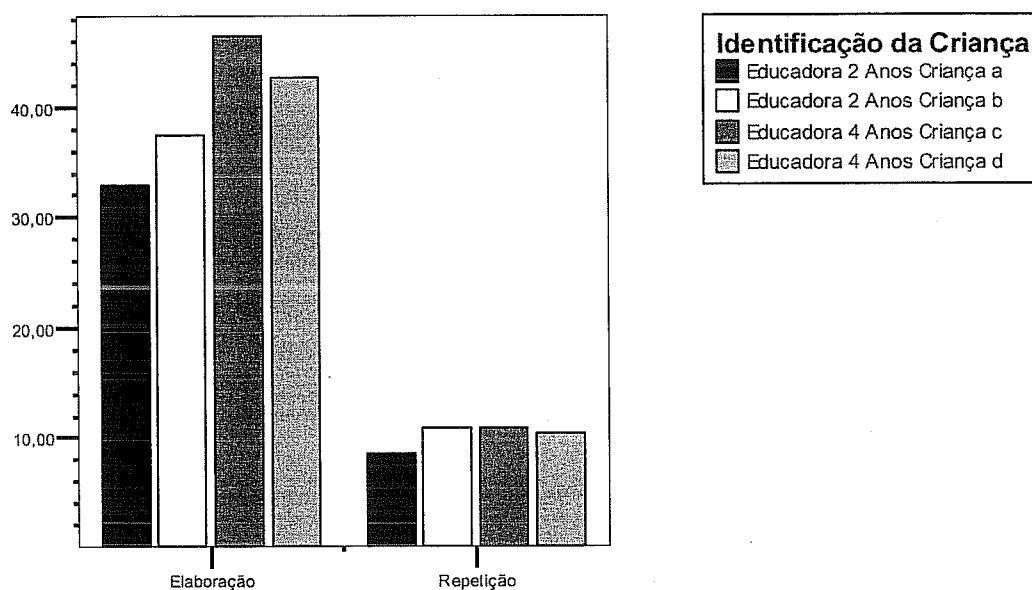
*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões no Discurso das Educadoras de 2 e 4 Anos*

Identificação da Criança	Média		Desvio Padrão	
	Elaboração	Repetição	Elaboração	Repetição
Educadora 2 Anos Criança a	32,92	8,58	16,451	6,487
Educadora 2 Anos Criança b	37,50	10,92	12,731	7,064
Educadora 4 Anos Criança c	46,50	10,83	21,820	9,003
Educadora 4 Anos Criança d	42,67	10,33	21,055	10,840

Foi verificado, através da realização de uma análises de variância para cada uma das educadoras que o Rácio entre as elaborações e as repetições se mantém, nas conversações entre educadoras e diferentes crianças, independentemente de se tratar da educadora de crianças com 2 anos [ $F(1,31) = 0,164$ ,  $p = .691$ ] ou da educadora de crianças com 4 anos [ $F(1,16) = 0,025$ ,  $P = .877$ ].

**Figura I**

*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões no Discurso das Educadoras de 2 e 4 Anos*



Podemos, ainda, através da figura I, constatar esta estabilidade de estilo nas conversações das Educadoras, independentemente da criança com quem levam a cabo a conversação.

### 5.1.1 Estilo da Educadora nas Conversações tendo em conta a Idade das Crianças

Se tivermos em conta a idade das crianças percebemos que esta tendência para um estilo bastante elaborativo se mantém. Através do quadro II é observável que nas conversações com crianças de 2 Anos a Educadora realiza, em média, 3,6 vezes mais elaborações do que repetições. Já nas conversações com crianças de 4 Anos a Educadora realiza, em média, 4,2 vezes mais elaborações do que repetições.

#### Quadro II

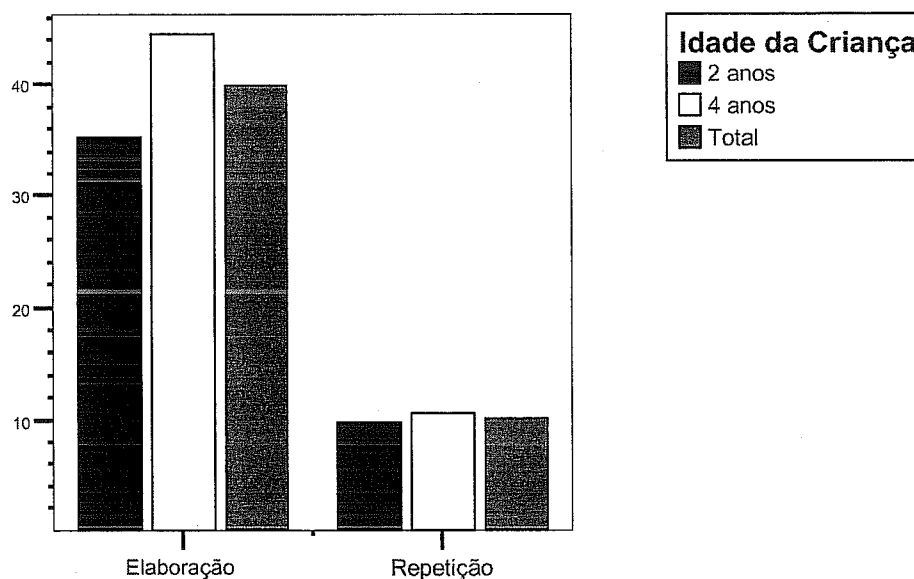
*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões no Discurso das Educadoras com Crianças de Diferentes Idades*

	Idade da Criança			
	2 anos		4 anos	
	Elaboração	Repetição	Elaboração	Repetição
Média	35,21	9,75	44,58	10,58
Desvio Padrão	14,575	6,739	21,061	9,749

É ainda possível verificar, através da realização de uma análise de variância, que o Rácio entre as elaborações e as repetições se mantém, nas conversações entre as diferentes educadoras e as crianças de 2 e 4 anos [ $F(1,40) = 1,127$ ,  $p = .295$ ], sendo deste modo visível uma estabilidade de estilo elaborativo entre as diferentes educadoras.

**Figura II**

*Frequência Média de Elaborações e Repetições no Discurso das Educadoras com Crianças de Diferentes Idades*



A figura II permite-nos constatar, de forma mais clara, a existência desta estabilidade de um estilo altamente elaborativo nas conversações entretidas pelas diferentes Educadoras, independentemente da idade da criança com quem levam a cabo a conversação.

### 5.1.2 Estilo da Educadora em Conversações tendo em conta o Enquadramento Temporal

Se tivermos em conta o enquadramento temporal passado, ou futuro, das conversações percebemos que esta tendência para um estilo bastante elaborativo se mantém. É observável Através do quadro III que a educadora das crianças de 2 anos realiza, em média, 3,1 vezes mais elaborações do que repetições no tempo passado, e 4,2 vezes mais elaborações do que repetições no tempo futuro. Já a educadora das crianças de 4 anos realiza, em média, 5 vezes mais elaborações do que repetições no tempo passado, e 3,6 vezes mais elaborações do que repetições no tempo futuro.

#### Quadro III

*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*

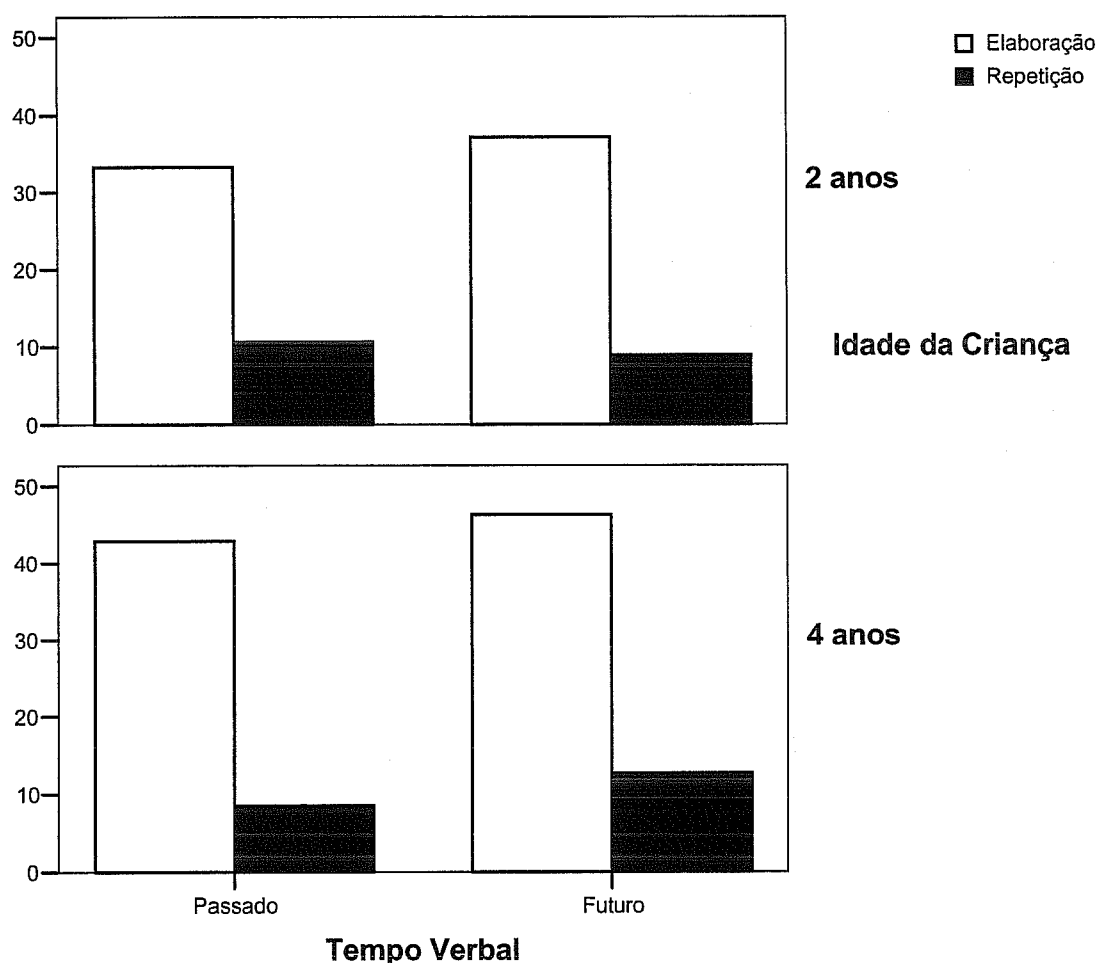
		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Tempo Verbal			Tempo Verbal		
		Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Média	Elaboração	33,25	37,17	35,21	42,92	46,25	44,58
	Repetição	10,58	8,92	9,75	8,50	12,67	10,58
Desvio Padrão	Elaboração	12,234	16,916	14,575	19,760	23,042	21,061
	Repetição	5,368	8,039	6,739	5,551	12,587	9,749

Através da realização de uma análise de variância constatou-se que o Rácio entre as elaborações e as repetições se mantém, ao longo das conversações, independentemente do seu enquadramento temporal ser passado ou futuro [ $F(1,40) = 0,376$ ,  $p = .543$ ], no entanto, este Rácio varia no caso de observarmos os valores da combinação entre a idade e o enquadramento temporal [ $F(1,40) = 3,830$ ,  $p = .057$ ].

O teste U de Mann-Whitney demonstrou não existir nenhuma variância significativa, entre as observações de cada grupo, e o teste de Wilcoxon demonstrou a não existir nenhuma variância Inter-Grupos significativa.

**Figura III**

*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões em Conversaões com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*



Através da figura III é possível observar, de forma mais evidente, a existência desta estabilidade de um estilo elaborativo nas conversações entre as educadoras e as crianças, independentemente do enquadramento temporal das conversações.

### 5.1.3 Estilo da Educadora em Conversações tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto

Esta tendência para um estilo bastante elaborativo também se mantém ao examinarmos o grau de familiaridade que as educadoras julgam que as crianças têm sobre o assunto em discussão, como podemos comprovar através do quadro IV. Constata-se que a Educadora das crianças de 2 anos realiza, em média, 3,9 vezes mais elaborações do que repetições quando o assunto discutido é familiar, e 3,4 vezes mais elaborações do que repetições quando o assunto discutido é novo. Por sua vez, a Educadora das crianças de 4 anos realiza, em média, 4 vezes mais elaborações do que repetições quando o assunto discutido é familiar, e 4,5 vezes mais elaborações do que repetições quando o assunto discutido é novo.

#### Quadro IV

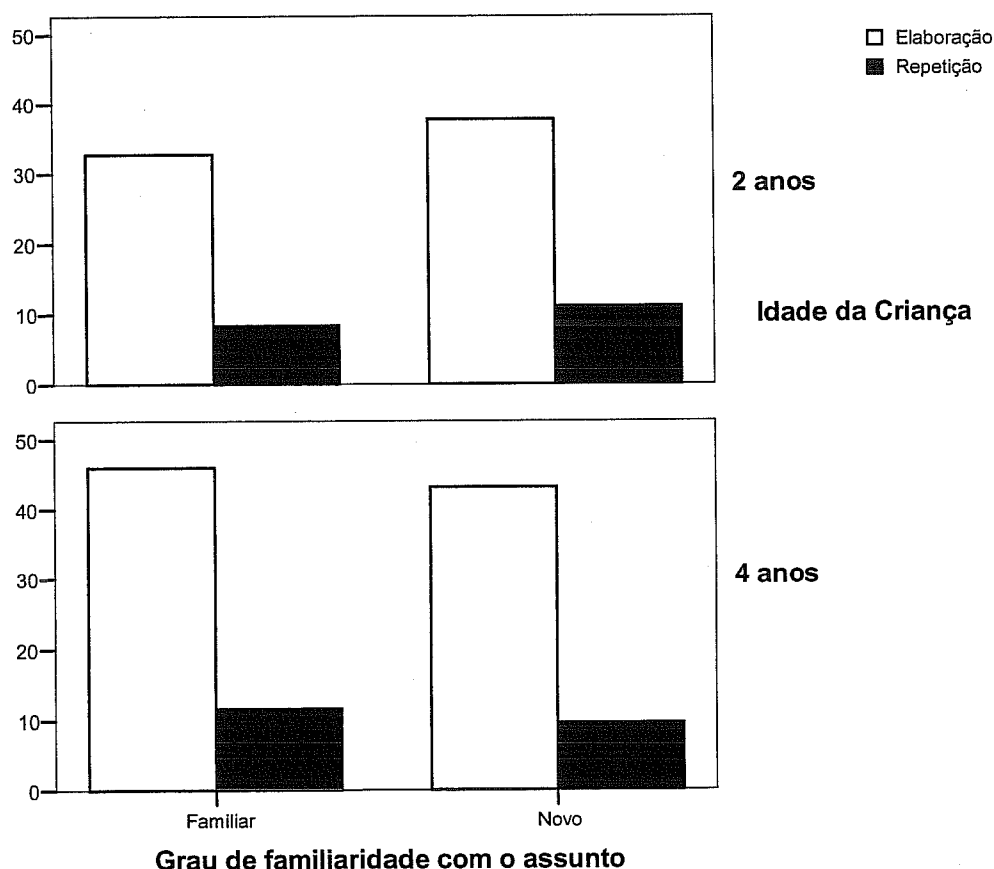
*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*

		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
		Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	Elaboração	32,75	37,67	35,21	46,00	43,17	44,58
	Repetição	8,42	11,08	9,75	11,58	9,58	10,58
Desvio Padrão	Elaboração	14,072	15,263	14,575	22,078	20,871	21,061
	Repetição	6,626	6,868	6,739	12,139	7,012	9,749

A realização de uma análise de variância permite-nos constatar que o Rácio entre as elaborações e as repetições se mantém, ao longo das conversações, independentemente do grau de familiaridade que as educadoras julgam que as crianças têm sobre o assunto em discussão [F (1,40) = 0,854 , p = .361], e que exactamente o mesmo se passa no caso de observarmos os valores da combinação entre a idade e o grau de familiaridade [F (1,40) = 0,470 , p = .649].

**Figura IV**

*Frequência Média de Elaboraões e Repetiões em Conversaões com diferentes Graus de Familiaridade*



Podemos ainda constatar mais claramente, através da figura IV, a existência desta estabilidade de estilo elaborativo nas conversações entre as educadoras e as crianças, independentemente daquele que era percebido pelas educadoras como o grau de familiaridade que as crianças tinham com o assunto em discussão.

#### 5.1.4 Síntese dos Dados Sobre o Estilo da Educadora nas Conversações

Após a verificação da frequência de enunciações elaborativas realizadas pelas educadoras ao longo das diferentes conversações, e o seu confronto com a frequência de enunciações repetitivas, observando os valores da combinação entre a idade, o enquadramento temporal, e o grau de familiaridade, é possível afirmar que ambas as educadoras utilizaram de forma muito consistente  $[F(1,40) = 0,835, p = .366]$ , um estilo marcadamente mais elaborativo. Podemos então, afirmar que ambas as educadoras foram consistentes na sua utilização de um estilo elaborativo durante todas as conversações, ao longo das diversas sessões de recolha de dados. Esta consistência verificou-se nas conversações com as crianças de diferentes idades, independentemente do enquadramento temporal das conversações e do grau de familiaridade que as educadoras acreditavam que as crianças tivessem com o assunto discutido. Todavia, encontraram-se ligeiras diferenças na elaboratividade das educadoras, no que diz respeito a crianças de diferentes idades, em diferentes enquadramentos temporais, sendo que estas diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas.

## 5.2 Perguntas e Declarações Contextuais

Através da análise dos dados recolhidos podemos verificar que as perguntas e as declarações contextuais representam o número mais substantivo das contribuições por parte das educadoras. De facto, podemos mesmo verificar que esta utilização se mantém independentemente da idade da criança, do enquadramento temporal da conversação, ou do grau de familiaridade com o assunto em discussão.

É apresentado, em seguida, um quadro sobre o envolvimento das crianças, por parte das educadoras, nas diferentes conversações. Este quadro resume toda a informação relevante sobre a frequência média de perguntas e declarações contextuais, tendo em conta a idade das crianças, o enquadramento temporal das conversações e o grau de familiaridade com o assunto em discussão.

Quadro-Resumo II

Idade da Criança	Tempo Verbal	Grau de familiaridade com o assunto		Pergunta	Declaração Contextual	
2 anos	Passado	Familiar	Média	28,17	10,33	
			Desvio Padrão	14,648	5,279	
		Novo	Média	36,33	11,33	
			Desvio Padrão	10,539	4,546	
		Total	Média	32,25	10,83	
			Desvio Padrão	12,892	4,726	
		Futuro	Familiar	Média	35,67	9,17
				Desvio Padrão	15,616	5,115
	Novo		Média	37,67	10,67	
			Desvio Padrão	25,272	3,141	
	Total		Média	36,67	9,92	
			Desvio Padrão	20,056	4,122	
	Total		Familiar	Média	31,92	9,75
				Desvio Padrão	14,957	4,993
		Novo	Média	37,00	11,00	
			Desvio Padrão	18,474	3,742	
Total	Média	34,46	10,38			
	Desvio Padrão	16,642	4,362			
4 anos	Passado	Familiar	Média	43,67	10,33	
			Desvio Padrão	17,143	4,033	
		Novo	Média	39,00	12,00	
			Desvio Padrão	16,757	9,209	
		Total	Média	41,33	11,17	
			Desvio Padrão	16,345	6,834	
		Futuro	Familiar	Média	46,50	16,00
				Desvio Padrão	27,545	6,812
	Novo		Média	42,33	14,33	
			Desvio Padrão	24,801	6,890	
	Total		Média	44,42	15,17	
			Desvio Padrão	25,083	6,590	
	Total		Familiar	Média	45,08	13,17
				Desvio Padrão	21,923	6,103
		Novo	Média	40,67	13,17	
			Desvio Padrão	20,254	7,849	
Total	Média	42,88	13,17			
	Desvio Padrão	20,764	6,876			
Total	Passado	Familiar	Média	35,92	10,33	
			Desvio Padrão	17,223	4,479	
		Novo	Média	37,67	11,67	
			Desvio Padrão	13,419	6,933	
		Total	Média	36,79	11,00	
			Desvio Padrão	15,126	5,748	
		Futuro	Familiar	Média	41,08	12,58
				Desvio Padrão	22,084	6,762
	Novo		Média	40,00	12,50	
			Desvio Padrão	23,996	5,452	
	Total		Média	40,54	12,54	
			Desvio Padrão	22,560	6,007	
	Total		Familiar	Média	38,50	11,46
				Desvio Padrão	19,547	5,725
		Novo	Média	38,83	12,08	
			Desvio Padrão	19,051	6,114	
Total	Média	38,67	11,77			
	Desvio Padrão	19,095	5,868			

Através do quadro V podemos observar que ambas as Educadoras analisadas neste estudo fazem uma utilização das perguntas que é cerca de três vezes maior do que a sua utilização das declarações contextuais, em conversações com crianças diferentes, envolvendo-as, deste modo, no planeamento de acções futuras.

### Quadro V

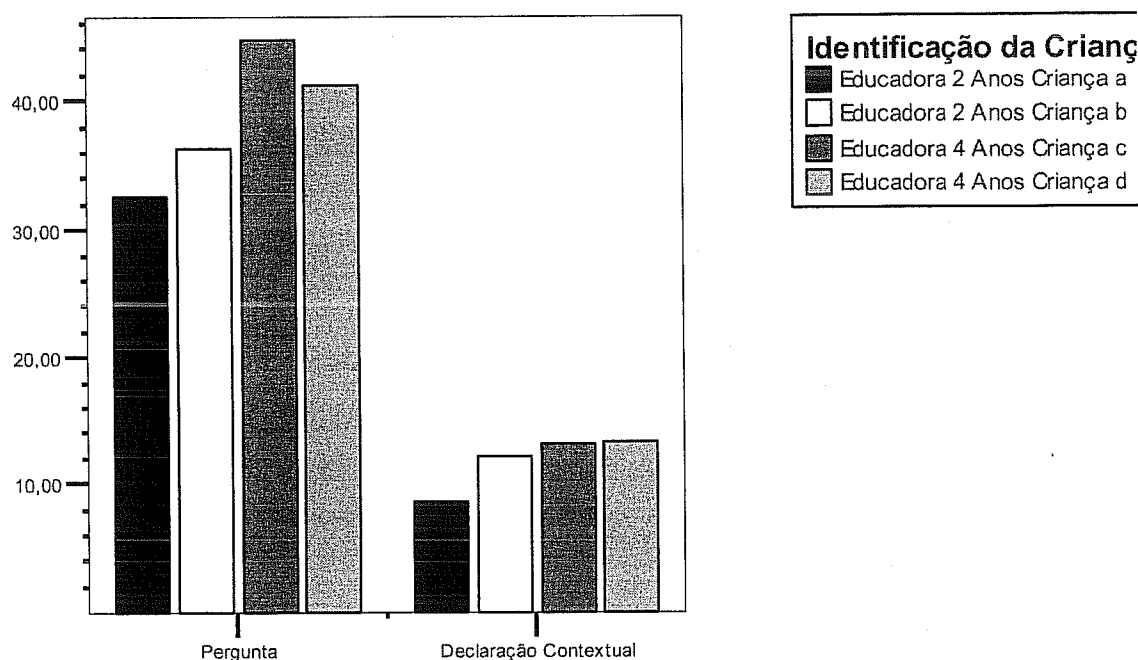
*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais no Discurso das Educadoras de 2 e 4 Anos*

Identificação da Criança	Média		Desvio Padrão	
	Pergunta	Declaração Contextual	Pergunta	Declaração Contextual
Educadora 2 Anos Criança a	32,67	8,58	19,242	2,937
Educadora 2 Anos Criança b	36,25	12,17	14,207	4,914
Educadora 4 Anos Criança c	44,67	13,08	22,317	7,342
Educadora 4 Anos Criança d	41,08	13,25	19,911	6,703

Foi verificado, através da realização de uma análises de variância para cada uma das educadoras, que o Rácio entre as perguntas e as declarações contextuais se mantém, nas conversações entre educadoras e diferentes crianças, independentemente de se tratar da educadora de crianças com 2 anos [ $F(1,22) = 0,859$ ,  $p = .364$ ] ou da educadora de crianças com 4 anos [ $F(1,22) = 0,582$ ,  $p = .453$ ].

Figura V

*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais  
No Discurso das Educadoras de 2 e 4 Anos*



A figura V permite-nos constatar esta existência de um número cerca de três vezes superior de perguntas do que declarações contextuais nas conversações das Educadoras, independentemente da criança com quem levam a cabo a conversação.

#### 5.2.1 Perguntas e Declarações Contextuais tendo em conta a Idade das Crianças

Se tivermos em conta a idade das crianças percebemos que esta tendência para uma utilização significativamente maior de perguntas do que declarações contextuais se mantém.

Através do quadro VI é observável que nas conversações com crianças de 2 Anos a educadora realiza, em média, 3,3 vezes mais perguntas do que declarações contextuais. Já nas conversações com crianças de 4 Anos a Educadora realiza, em média, 3,2 vezes mais perguntas do que declarações contextuais.

Podemos observar que esta média se mantém independentemente da idade da criança, embora seja verificável que o número de Perguntas, bem como o número de Declarações Contextuais é ligeiramente maior aos 4 anos.

#### Quadro VI

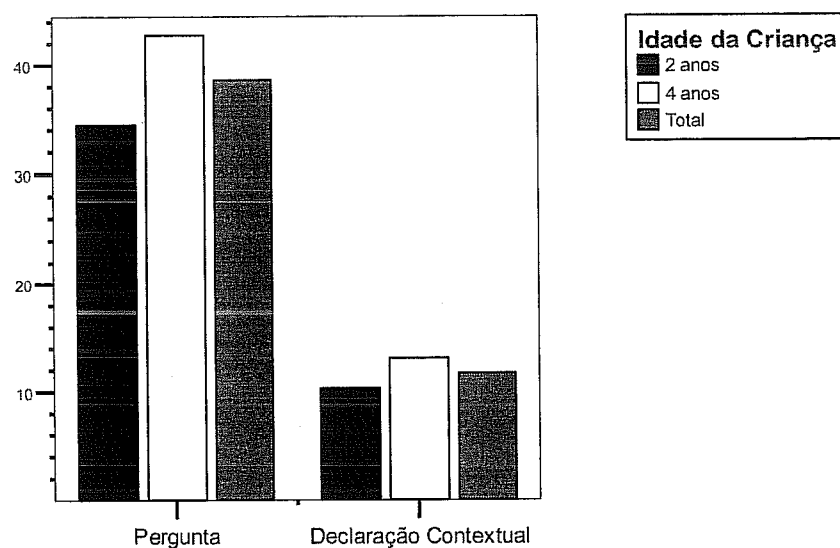
*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais no Discurso das Educadoras com Crianças de Diferentes Idades*

	Idade da Criança			
	2 anos		4 anos	
	Pergunta	Declaração Contextual	Pergunta	Declaração Contextual
Média	34,46	10,38	42,88	13,17
Desvio Padrão	16,642	4,362	20,764	6,876

Foi ainda possível verificar, através de uma análise de variância, que o Rácio entre as perguntas e as declarações contextuais se mantém, nas conversações entre as diferentes educadoras e crianças de 2 e 4 anos [ $F(1,40) = 0,007$ ,  $p = .934$ ] sendo deste modo visível um constante envolvimento das crianças no planeamento de eventos futuros.

**Figura VI**

*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais  
no Discurso das Educadoras com Crianças de Diferentes Idades*



A figura VI permite-nos constatar, de forma mais clara, a constância deste envolvimento das crianças nas conversações por parte das educadoras com um estilo altamente elaborativo, ao longo das várias conversações entretecidas, independentemente da idade da criança com quem levam a cabo a conversação.

### 5.2.2 Perguntas e Declarações Contextuais tendo em conta o Enquadramento Temporal

Se tivermos em conta o enquadramento temporal, verificamos identicamente, como é visível através do Quadro VII, que esta média se mantém. É notória uma diminuição no número de Perguntas e de Declarações Contextuais quando o enquadramento temporal é o Passado, por oposição a um enquadramento Futuro.

#### Quadro VII

*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*

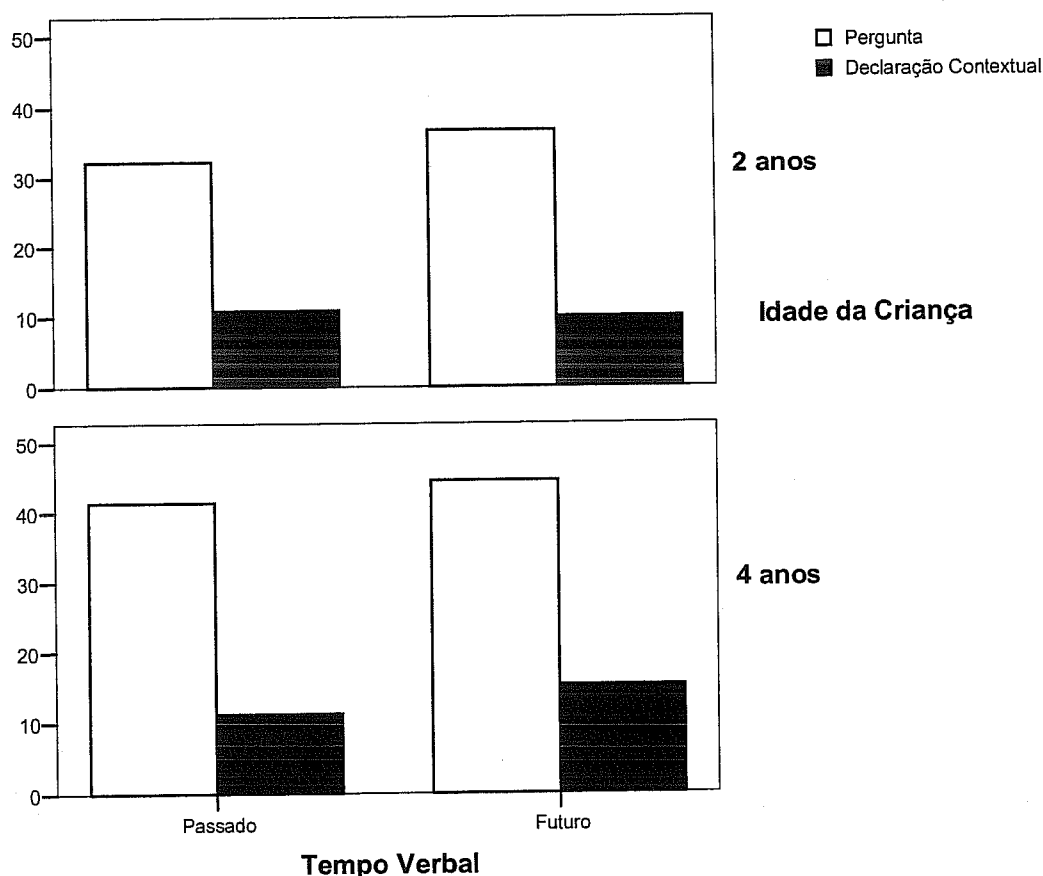
		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Tempo Verbal			Tempo Verbal		
		Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Média	Pergunta	32,25	36,67	34,46	41,33	44,42	42,88
	Declaração Contextual	10,83	9,92	10,38	11,17	15,17	13,17
Desvio Padrão	Pergunta	12,892	20,056	16,642	16,345	25,083	20,764
	Declaração Contextual	4,726	4,122	4,362	6,834	6,590	6,876

Foi ainda possível verificar, através de uma análise de variância, que o Rácio entre as perguntas e as declarações contextuais se mantém, ao longo das conversações, independentemente do seu enquadramento temporal ser passado ou futuro [ $F(1,40) = 2,028$ ,  $p = .126$ ], no entanto, encontrou-se um efeito quase significativo na variância do Rácio ao de observarmos os valores da combinação entre a idade e o enquadramento temporal [ $F(1,40) = 4,021$ ,  $p = .057$ ].

O teste U de Mann-Whitney demonstrou a existência de apenas uma variância ligeiramente significativa, entre as observações de cada grupo, no que diz respeito às declarações contextuais enunciadas pelas educadoras de crianças de 2 ½ anos e 4 anos num enquadramento temporal futuro (  $Z = -1,998$  ;  $p = .045$  ). O teste de Wilcoxon demonstrou também a existência de apenas uma variância Inter-Grupos significativa no que diz respeito às declarações contextuais enunciadas pelas educadoras de crianças de 2 ½ anos e 4 anos num enquadramento temporal futuro (  $Z = -2,135$  ;  $p = .033$  ).

**Figura VII**

*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*



Através da figura VII é possível observar, de forma mais evidente, a existência deste envolvimento das crianças no planeamento de eventos futuros, por parte das educadoras, independentemente do enquadramento temporal das conversações.

### 5.2.3 Perguntas e Declarações Contextuais tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto

Finalmente, se tivermos em conta aquele que é considerado pelas educadoras como o grau de familiaridade das crianças com o assunto discutido podemos igualmente constatar, através do quadro VIII, que o número de perguntas é cerca de três vezes superior ao número de declarações contextuais.

#### Quadro VIII

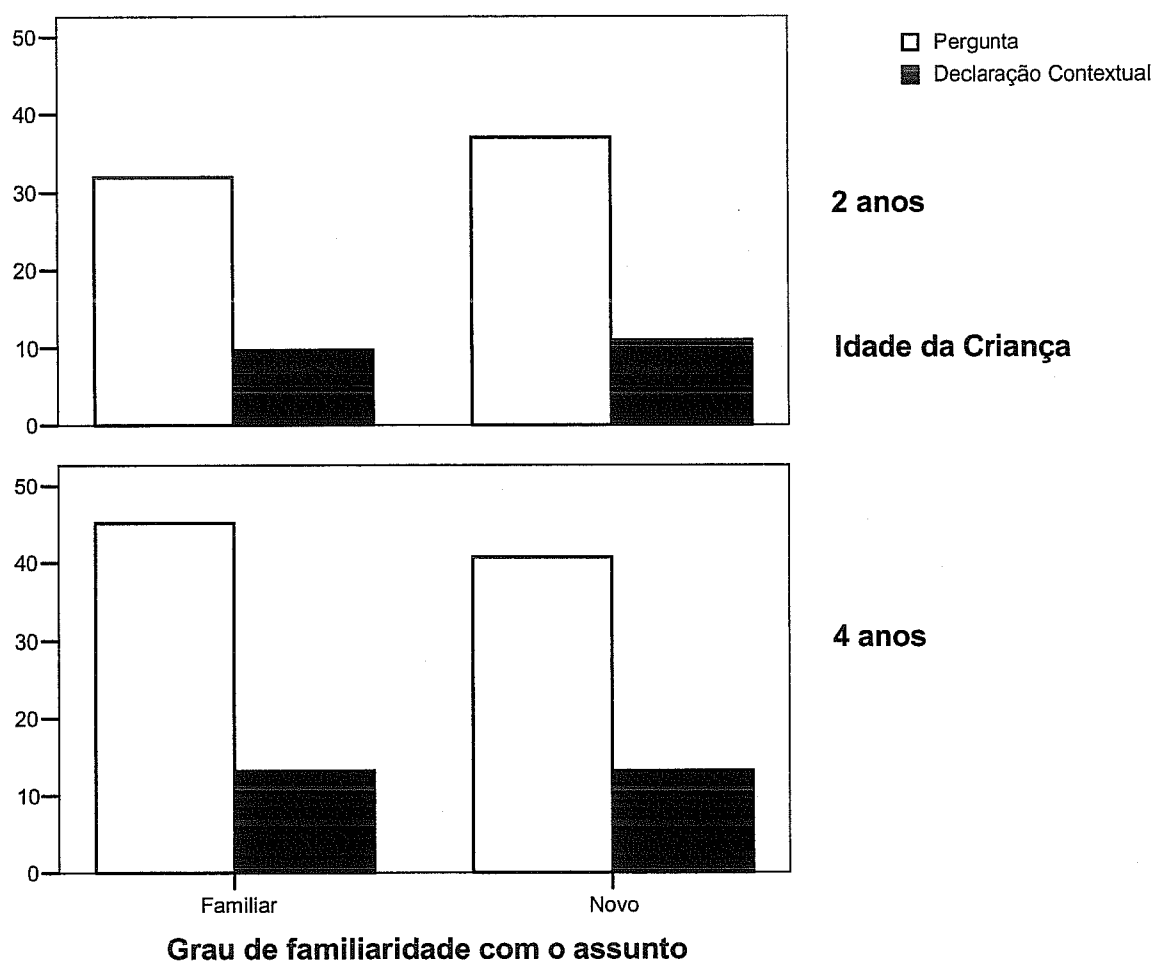
*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais em Conversações com um Grau de Familiaridade Diferente*

		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
		Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	Pergunta	31,92	37,00	34,46	45,08	40,67	42,88
	Declaração Contextual	9,75	11,00	10,38	13,17	13,17	13,17
Desvio Padrão	Pergunta	14,957	18,474	16,642	21,923	20,254	20,764
	Declaração Contextual	4,993	3,742	4,362	6,103	7,849	6,876

A análise de variância que realizamos possibilitou-nos constatar que o Rácio entre as perguntas e as declarações contextuais se mantém, ao longo das conversações, independentemente do grau de familiaridade que as educadoras acreditam que as crianças possuem com o assunto em discussão [ $F(1,40) = 0,001$ ,  $p = .975$ ]. Se observarmos os valores da combinação entre a idade e o grau de familiaridade verificamos que esta estabilidade também se mantém [ $F(1,40) = 0,046$ ,  $p = .832$ ].

**Figura VIII**

*Frequência Média de Perguntas e Declarações Contextuais em Conversações com um Grau de Familiaridade Diferente*



É ainda possível observar, de forma mais evidente, através da figura VIII que o grau de familiaridade com o assunto em discussão não influencia a existência deste envolvimento das crianças, por parte das educadoras, no planeamento de eventos futuros.

### 5.2.4 Síntese dos Dados Sobre as Perguntas e Declarações Contextuais

Após a verificação da frequência de perguntas realizadas pelas educadoras ao longo das diferentes conversações, e o seu confronto com a frequência de declarações contextuais, observando os valores da combinação entre a idade, o enquadramento temporal, e o grau de familiaridade, é possível afirmar que ambas as educadoras envolveram de forma muito consistente [ $F(1,40) = 0,152$ ,  $p = .699$ ] as crianças nas conversações. Podemos então, afirmar que ambas as educadoras, com um estilo marcadamente elaborativo, foram consistentes no seu envolvimento das crianças nas conversações, utilizando um número de perguntas cerca de três vezes maior do que o número de declarações contextuais durante todas as conversações, ao longo das diversas sessões de recolha de dados. Esta consistência verificou-se nas conversações com as crianças de diferentes idades, independentemente do enquadramento temporal das conversações e do grau de familiaridade que as educadoras acreditavam que as crianças tivessem com o assunto discutido.

### 5.3 As Referências Temporais através dos diferentes Enquadramentos Temporais

Passaremos, agora, a observar as diferenças encontradas no enquadramento temporal das referências, no decorrer das conversações. Irão ser examinadas referências temporais a episódios passados, ao conhecimento geral de eventos, e a momentos futuros, tendo em conta o enquadramento temporal das conversações entre educadoras e crianças de diferentes idades com o assunto em discussão.

Surge, em seguida, um quadro que permite observar em pormenor a utilização das referências temporais nas conversações das educadoras com as crianças de diferentes idades, tendo em conta o enquadramento temporal e o grau de familiaridade com o assunto em discussão.

Quadro-Resumo III

Idade da Criança	Tempo Verbal	Grau de familiaridade com o assunto		Episódio Passado	Conhecimento Geral de Eventos	Momento Futuro		
2 anos	Passado	Familiar	Média	31,83	5,83	,17		
			Desvio Padrão	16,485	5,269	,408		
		Novo	Média	41,00	5,83	,00		
			Desvio Padrão	9,252	4,401	,000		
		Total	Média	36,42	5,83	,08		
			Desvio Padrão	13,615	4,629	,289		
		Futuro	Familiar	Média	2,83	20,33	20,50	
				Desvio Padrão	3,710	11,501	13,050	
			Novo	Média	4,67	18,50	24,50	
				Desvio Padrão	5,955	3,782	21,714	
	Total		Média	3,75	19,42	22,50		
			Desvio Padrão	4,827	8,218	17,207		
	Total	Familiar	Média	17,33	13,08	10,33		
			Desvio Padrão	18,951	11,405	13,793		
		Novo	Média	22,83	12,17	12,25		
			Desvio Padrão	20,373	7,685	19,443		
		Total	Média	20,08	12,63	11,29		
			Desvio Padrão	19,447	9,523	16,515		
		4 anos	Passado	Familiar	Média	21,00	31,50	,17
					Desvio Padrão	25,267	7,287	,408
Novo	Média			45,00	5,00	3,00		
	Desvio Padrão			18,942	5,367	7,348		
Total	Média			33,00	18,25	1,58		
	Desvio Padrão			24,706	15,124	5,178		
Futuro	Familiar			Média	5,50	41,33	14,17	
				Desvio Padrão	3,782	29,289	7,627	
	Novo			Média	1,83	25,17	28,50	
				Desvio Padrão	2,563	10,477	23,898	
	Total		Média	3,67	33,25	21,33		
			Desvio Padrão	3,627	22,608	18,495		
Total	Familiar		Média	13,25	36,42	7,17		
			Desvio Padrão	19,032	20,987	8,943		
	Novo		Média	23,42	15,08	15,75		
			Desvio Padrão	25,967	13,187	21,482		
	Total		Média	18,33	25,75	11,46		
			Desvio Padrão	22,862	20,311	16,678		
	Total	Passado	Familiar	Média	26,42	18,67	,17	
				Desvio Padrão	21,112	14,711	,389	
Novo			Média	43,00	5,42	1,50		
			Desvio Padrão	14,365	4,699	5,196		
Total			Média	34,71	12,04	,83		
			Desvio Padrão	19,586	12,644	3,667		
Futuro			Familiar	Média	4,17	30,83	17,33	
				Desvio Padrão	3,834	23,882	10,714	
			Novo	Média	3,25	21,83	26,50	
				Desvio Padrão	4,615	8,277	21,869	
		Total	Média	3,71	26,33	21,92		
			Desvio Padrão	4,175	18,074	17,480		
		Total	Familiar	Média	15,29	24,75	8,75	
				Desvio Padrão	18,691	20,369	11,483	
Novo			Média	23,13	13,63	14,00		
			Desvio Padrão	22,827	10,660	20,117		
Total			Média	19,21	19,19	11,38		
			Desvio Padrão	21,015	17,036	16,420		

### 5.3.1 Referências a Episódios Passados tendo em conta o Enquadramento Temporal das Conversações

Como podemos notar através da observação quadro IX, a referência a episódios passados é bastante mais frequente nas conversações passadas do que nas conversações futuras, sendo isto verificável em ambas as idades.

#### Quadro IX

*Frequência Média de Episódios Passados em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Tempo Verbal			Tempo Verbal		
	Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Média	36,42	3,75	20,08	33,00	3,67	18,33
Desvio Padrão	13,615	4,827	19,447	24,706	3,627	22,862

A análise de variância que realizámos possibilitou-nos constatar que esta a referência a episódios passados é significativamente mais marcada em conversações com um enquadramento temporal passado do que em conversações com um enquadramento temporal futuro [ $F(1,40) = 64,756$ ,  $p < .001$ ].

O teste de Wilcoxon demonstrou também que a referência a episódios passados é significativamente mais marcada em conversações com um enquadramento temporal passado do que em conversações com um enquadramento temporal futuro quer aos 2 ½ anos ( $Z = -3,061$ ;  $p = .002$ ), quer aos 4 anos ( $Z = -2,707$ ;  $p = .007$ ).

Ao observarmos os valores da combinação entre a idade e o tempo verificamos que este comportamento é idêntico em ambas as idades [ $F(1,40) = 0,187$ ,  $p = .668$ ]. O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a referência a episódios passados é idêntica em ambas as idades quer o

enquadramento temporal das referências seja passado (  $Z = - 0,510$  ;  $p = .610$  ), quer o enquadramento temporal das referências seja futuro (  $Z = - 0,045$  ;  $p = .964$  ).

A realização do teste U de Mann-Whitney demonstrou ainda não existir qualquer variância significativa, entre as observações de cada grupo, na utilização de referências a episódios passados por educadoras de crianças de ambas as idades nos dois enquadramentos temporais.

### 5.3.2 Referências a Conhecimento Geral de Eventos tendo em conta o Enquadramento Temporal das Conversações

Ao observarmos o quadro X, que analisa a referência a conhecimentos geral de eventos, verificamos que as educadoras, em conversações com crianças de ambas as idades, usam a referência generalizada mais vezes em conversações sobre eventos futuros do que em conversações sobre eventos passados.

#### Quadro X

*Frequência Média de Conhecimento Geral de Eventos em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Tempo Verbal			Tempo Verbal		
	Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Média	5,83	19,42	12,63	18,25	33,25	25,75
Desvio Padrão	4,629	8,218	9,523	15,124	22,608	20,311

A análise de variância realizada possibilitou-nos constatar que esta referência ao conhecimento geral de eventos é significativamente mais marcada em conversações com um enquadramento temporal futuro do que em conversações com um enquadramento temporal passado [F (1,40) = 15,772 ,  $p < .001$ ].

O teste de Wilcoxon confirmou que a referência ao conhecimento geral de eventos é significativamente mais marcada em conversações com um enquadramento temporal futuro do que em conversações com um enquadramento temporal passado quer aos 2 ½ anos (  $Z = -3,063$  ;  $p = .002$ ), quer aos 4 anos (  $Z = -2,041$  ;  $p = .041$ ).

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a referência a episódios passados é idêntica em ambas as idades quando o enquadramento temporal das referências é passado (  $Z = -1,867$  ;  $p = .062$  ), mas não quando o enquadramento temporal das referências é futuro (  $Z = -2,118$  ;  $p = .034$ ), sendo que neste caso a sua menção é significativamente maior por parte das crianças com 4 anos.

O teste U de Mann-Whitney demonstrou não existir nenhuma variância significativa, entre as observações de cada grupo, na utilização de referências a conhecimento geral de eventos por educadoras de crianças de ambas as idades nos dois enquadramentos temporais.

### 5.3.3 Referências a Momentos Futuros tendo em conta o Enquadramento Temporal das Conversações

Não surpreendentemente, as educadoras referiram-se mais ao futuro em conversações sobre eventos futuros do que em conversações sobre eventos passados, sendo este facto verdade para ambas as idades, como podemos observar através do quadro XI.

#### Quadro XI

*Frequência Média de Momentos Futuros em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Tempo Verbal			Tempo Verbal		
	Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Média	,08	22,50	11,29	1,58	21,33	11,46
Desvio Padrão	,289	17,207	16,515	5,178	18,495	16,678

Foi possível, através de uma análise de variância, perceber a significância desta maior referência a momentos futuros em conversações com um enquadramento temporal futuro do que em conversações com um enquadramento temporal passado [ $F(1,40) = 32,196$ ,  $p < .001$ ].

O teste Wilcoxon demonstrou que a referência a momentos futuros é significativamente mais marcada em conversações com um enquadramento temporal futuro do que em conversações com um enquadramento temporal passado quer aos 2 ½ anos ( $Z = -3,062$ ;  $p = .002$ ), quer aos 4 anos ( $Z = -3,061$ ;  $p = .002$ ).

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que existe uma estabilidade na referência a momentos futuros em ambas as idades quer o enquadramento temporal das referências seja passado ( $Z = -0,816$ ;  $p = .414$ ), quer o enquadramento temporal das referências seja futuro ( $Z = -0,276$ ;  $p = .783$ ).

Ao observarmos os valores da combinação entre a idade e o tempo verificamos que este comportamento é idêntico em ambas as idades [ $F(1,40) = 0,129$ ,  $p = .722$ ].

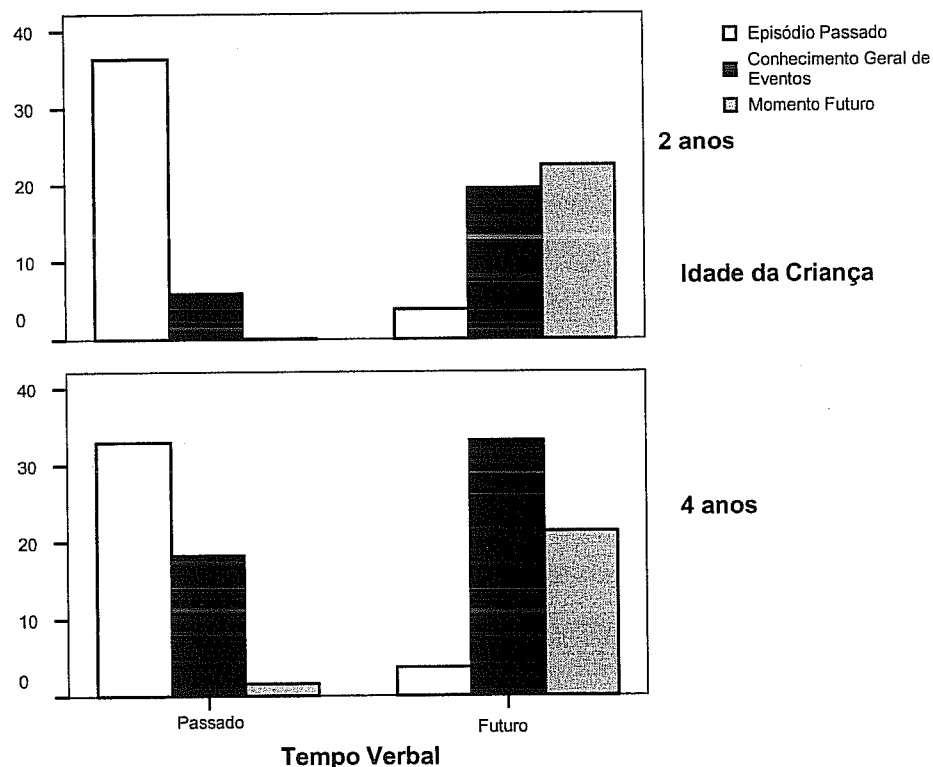
O teste U de Mann-Whitney demonstrou não existir nenhuma variância significativa, entre as observações de cada grupo, na utilização de referências a momentos futuros por educadoras de crianças de ambas as idades em diferentes enquadramentos temporais.

#### 5.3.4 Síntese dos Dados Sobre as Referências a Episódios Passados, Conhecimentos Geral de Eventos e Momento Futuro tendo em conta o Enquadramento Temporal das Conversações

As educadoras fizeram mais referência ao passado em conversações sobre o passado, e ao futuro em conversações sobre o futuro. As análises mostraram, ainda, um uso variado da referência generalizada ao longo de todas as conversações. As educadoras incluíram significativamente mais referências generalizadas nas discussões sobre eventos futuros do que nas discussões sobre eventos passados, o que mostra claramente que a referência temporal é mais variada em conversações sobre eventos futuros do que em conversações sobre eventos passados.

Figura IX

*Frequência Média das Diferentes Referências Temporais em Conversações com um Enquadramento Temporal Passado ou Futuro*



É possível observar, através da figura IX, a frequência média das referências temporais em conversações com diferentes enquadramentos temporais.

#### 5.4 As Referências Temporais em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade

Passaremos a observar, em seguida, as diferenças na utilização das referências temporais encontradas ao longo das conversações, tendo em conta o grau de familiaridade que as educadoras acreditavam que as crianças possuíam sobre o assunto em discussão. Irão ser examinadas referências temporais a episódios passados, ao conhecimento geral de eventos, e a momentos futuros, no decorrer das conversações tendo em conta o grau de familiaridade das crianças de diferentes idades com o assunto em discussão.

#### 5.4.1 Referências a Episódios Passados tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto Discutido

É verificável que, em ambas as idades, as educadoras se referem mais ao passado na discussão de eventos novos do que na discussão de eventos familiares, como podemos observar através do quadro XII.

#### Quadro XII

*Frequência Média de Episódios Passados em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
	Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	17,33	22,83	20,08	13,25	23,42	18,33
Desvio Padrão	18,951	20,373	19,447	19,032	25,967	22,862

Através da análise de variância realizada, vemos que as diferenças constatadas em termos da referência a episódios passados, em conversações com diferentes graus de familiaridade, são estatisticamente significativas [ $F(1,40) = 4,135$ ,  $p = .049$ ].

No entanto, o teste de Wilcoxon demonstrou que a referência a episódios passados não é significativamente marcada nem em conversações cujo assunto era familiar nem em conversações cujo assunto era novo quer aos 2 ½ anos ( $Z = -1,245$ ;  $p = .213$ ), quer aos 4 anos ( $Z = -0,445$ ;  $p = .656$ ).

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a referência a episódios passados é idêntica em ambas as idades quando o assunto discutido é familiar ( $Z = -0,534$ ;  $p = .593$ ), bem como quando o assunto é novo ( $Z = -8,118$ ;  $p = .906$ ).

O teste U de Mann-Whitney demonstrou não existir nenhuma variância significativa, entre as observações de cada grupo, na utilização de referências a episódios passados por educadoras de crianças de ambas as idades em conversações com diferentes graus de familiaridade.

#### 5.4.2 Referências a Conhecimento Geral de Eventos tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto Discutido

Ao observarmos o quadro XIII, constatamos que a referência generalizada é mais frequente em conversações sobre eventos familiares do que em conversações sobre eventos novos. É ainda demonstrado que isso se passa de uma forma mais marcada nas conversações com crianças de 4 anos do que nas conversações com crianças de 2 anos.

#### Quadro XIII

*Frequência Média de Conhecimento Geral de Eventos em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
	Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	13,08	12,17	12,63	36,42	15,08	25,75
Desvio Padrão	11,405	7,685	9,523	20,987	13,187	20,311

Foi possível comprovar, através de uma análise de variância, que a referência ao conhecimento geral de eventos é significativamente mais marcada em conversações em cujo assunto discutido é familiar do que em conversações cujo assunto discutido é novo [ $F(1,40) = 9,557$ ,  $p = .004$ ].

O teste de Wilcoxon demonstrou, no entanto, que a referência ao conhecimento geral de eventos é significativamente mais marcada em

conversações cujo assunto é familiar do que em conversações cujo assunto é novo apenas no caso das crianças de 4 anos ( $Z = -2,512$  ;  $p = .012$ ), mas não no caso das crianças de 2 ½ anos ( $Z = -0,257$  ;  $p = .783$ ).

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a referência ao conhecimento geral de eventos diverge entre idades quando o assunto em discussão é familiar ( $Z = -2,788$  ;  $p = .005$ ), mas é idêntica entre em ambas as idades quando o assunto discutido é novo ( $Z = -1,067$  ;  $p = .286$ ).

O teste U de Mann-Whitney demonstrou a existência de apenas uma variância significativa, entre as observações de cada grupo, no que diz respeito a referências a conhecimento geral de eventos enunciadas pelas educadoras de crianças de 2 ½ anos e 4 anos em conversações cujo assunto discutido era familiar ( $Z = -2,861$  ;  $p = .003$ ).

#### 5.4.3 Referências a Momentos Futuros tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto Discutido

Podemos agora perceber, através do quadro XIV, que as educadoras, nas suas conversações com crianças de 2 e de 4 anos, fizeram mais referência ao futuro na discussão de eventos novos do que na discussão de eventos familiares.

#### Quadro XIV

*Frequência Média de Momentos Futuros em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*

	Idade da Criança					
	2 anos			4 anos		
	Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
	Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	10,33	12,25	11,29	7,17	15,75	11,46
Desvio Padrão	13,793	19,443	16,515	8,943	21,482	16,678

Apesar desse facto, a análise de variância realizada mostrou-nos que as diferenças constatadas em termos da referência a momentos futuros, em conversações com diferentes graus de familiaridade entre educadoras e crianças de diferentes idades, não são estatisticamente significativas [ $F(1,40) = 1,996$ ,  $p = .165$ ].

#### 5.4.4 Referências Temporais em Conversações com diferentes Enquadramentos Temporais tendo em conta o Grau de Familiaridade

Passaremos a observar, em seguida, as diferenças na utilização das referências temporais encontradas ao longo das conversações, tendo em conta a relação do seu enquadramento temporal com o grau de familiaridade que as educadoras acreditavam que as crianças possuíam sobre o assunto em discussão. Irão ser examinadas referências temporais a episódios passados, ao conhecimento geral de eventos, e a momentos futuros, no decorrer das conversações.

É verificável, através do quadro XV, que a grande maioria das enunciações das educadoras, realizadas em conversações com um enquadramento temporal passado, foram enunciadas no tempo passado, ou seja, foram episódios passados, mesmo quando os eventos discutidos se tratavam de eventos familiares. A referência a momentos futuros é praticamente inexistente no enquadramento temporal passado.

Já nas conversações com um enquadramento temporal futuro, as educadoras discutiram não apenas eventos futuros, bem como conhecimento geral de eventos, e ainda alguns episódios passados. Ao falar sobre eventos futuros familiares, as educadoras referiram-se mais a conhecimento geral de eventos do que se referiram a acções futuras. Até a referência a episódios passados, embora menos frequente do que outras referências temporais, foi incluída nas conversações com um enquadramento temporal futuro.

### Quadro XV

*Frequência Média de Referências Temporais em Conversações com diferentes Enquadramentos Temporais tendo em conta o Grau de Familiaridade*

		Tempo Verbal					
		Passado			Futuro		
		Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
		Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Média	Episódio Passado	26,42	43,00	34,71	4,17	3,25	3,71
	Conhecimento Geral de Eventos	18,67	5,42	12,04	30,83	21,83	26,33
	Momento Futuro	,17	1,50	,83	17,33	26,50	21,92
Desvio Padrão	Episódio Passado	21,112	14,365	19,586	3,834	4,615	4,175
	Conhecimento Geral de Eventos	14,711	4,699	12,644	23,882	8,277	18,074
	Momento Futuro	,389	5,196	3,667	10,714	21,869	17,480

A análise de variância executada a discussões de assuntos familiares mostrou-nos que as diferenças encontradas na utilização de referências temporais, em conversações com enquadramentos temporais passados, ou futuros, são estatisticamente relevantes na referência ao passado [ $F(1,20) = 12,664$ ,  $p = .002$ ], e na referência ao futuro [ $F(1,20) = 30,912$ ,  $p < .001$ ], mas não no caso da referência ao conhecimento geral de eventos [ $F(1,20) = 3,317$ ,  $p = .084$ ].

Já a análise de variância executada a discussões de assuntos novos nos mostrou que as diferenças encontradas na utilização de referências

temporais, em conversações com enquadramentos temporais passados, ou futuros, são estatisticamente relevantes na referência ao passado [ $F(1,20) = 77,958$ ,  $p < .001$ ], na referência ao futuro [ $F(1,20) = 13,679$ ,  $p = .001$ ], mas também no caso da referência ao conhecimento geral de eventos [ $F(1,20) = 37,555$ ,  $p < .001$ ].

#### 5.4.5 Síntese dos Dados Sobre as Referências a Episódios Passados, Conhecimentos Geral de Eventos e Momento Futuro tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto Discutido

Através da análise dos dados sobre as referências temporais, tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto discutido, foi possível comprovar que a referência generalizada é mais frequente no discurso das educadoras em conversações sobre eventos familiares do que em conversações sobre eventos novos, sendo que isso se passa de uma forma significativa apenas nas conversações com crianças de 4 anos e não nas conversações com crianças de 2 anos.

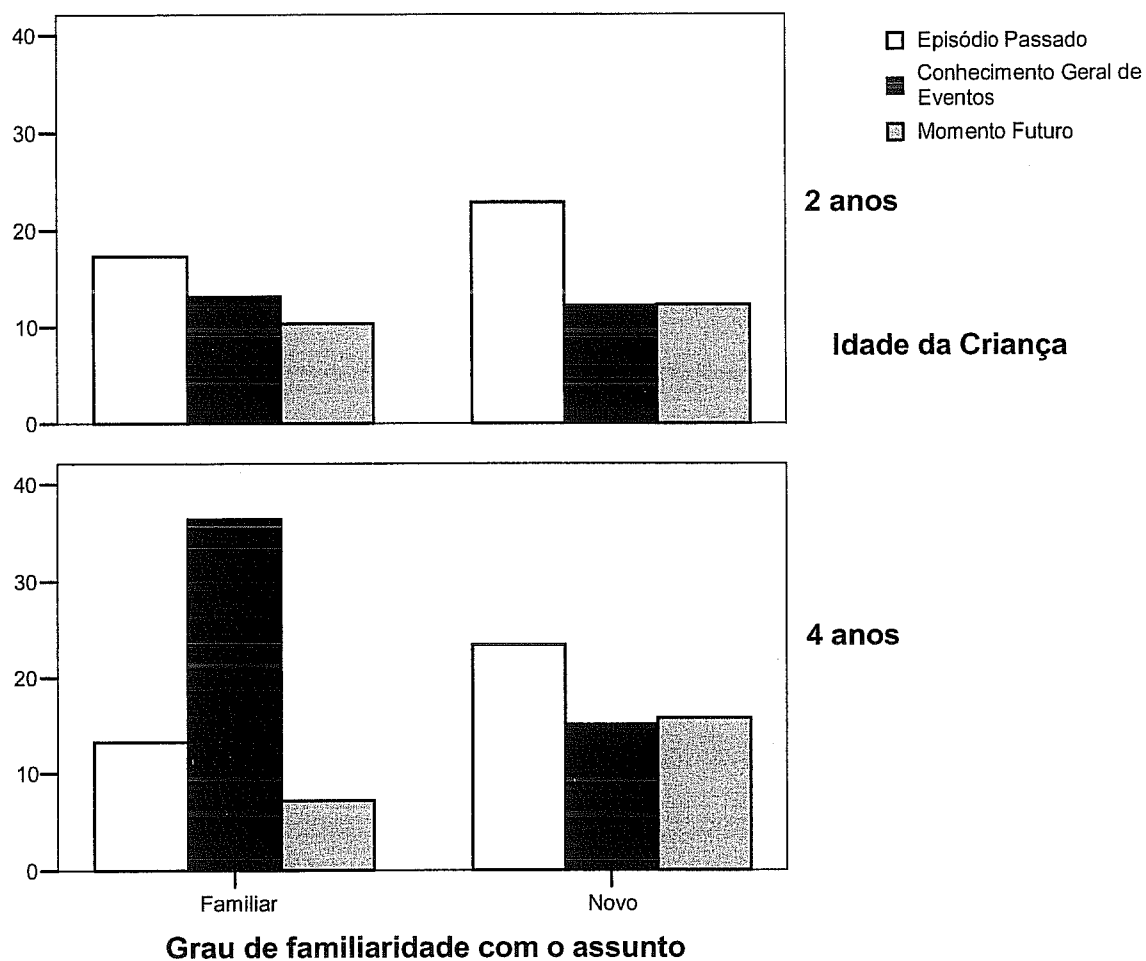
A grande maioria das enunciações das educadoras, realizadas em conversações com um enquadramento temporal passado, foram enunciadas no tempo passado, ou seja, foram episódios passados, mesmo quando os eventos discutidos se tratavam de eventos familiares, embora neste caso as diferenças não sejam estatisticamente significativas. A referência a momentos futuros é praticamente inexistente no enquadramento temporal passado.

Nas conversações com um enquadramento temporal futuro, as educadoras fizeram referência aos três enquadramentos temporais. Ao falar sobre eventos futuros familiares, as educadoras referiram-se mais ao conhecimento geral de eventos do que se referiram a acções futuras. Até a referência a episódios passados, embora menos frequente do que outras referências temporais, foi incluída nas conversações com um enquadramento temporal futuro.

Figura X

*Frequência Média das Diferentes Referências Temporais*

*tendo em conta o Grau de Familiaridade com o Assunto Discutido*



É apresentada resumidamente, através da figura X, toda a informação, até aqui exposta, referente à utilização das referências temporais tendo em conta o grau de familiaridade com o assunto discutido.

## 5.5 Termos Temporais

Ir-se-á, agora, observar a frequência de menção das quatro categorias de termos temporais encontradas na discussão de eventos com um enquadramento temporal passado ou futuro, entre educadoras e crianças de diferentes idades.

Em seguida apresenta-se um quadro que permite observar mais pormenorizadamente a utilização de termos temporais nas conversações das educadoras com as crianças de diferentes idades, tendo em conta o enquadramento temporal e o grau de familiaridade com o assunto em discussão.

Quadro-Resumo IV

Idade da Criança	Tempo Verbal	Grau de familiaridade com o assunto		Marcador de Tempo Convencional	Marcador de Tempo Convencional (dentro de 24 horas)	Sequência	Intervalo de Tempo Indeterminado	
				Média	Desvio Padrão			
2 anos	Passado	Familiar	Média	1,83	1,50	2,83	1,00	
			Desvio Padrão	2,401	1,871	3,656	1,265	
		Novo	Média	,67	1,17	4,33	,00	
			Desvio Padrão	1,211	1,472	2,066	,000	
		Total	Média	1,25	1,33	3,58	,50	
			Desvio Padrão	1,913	1,614	2,937	1,000	
	Futuro	Familiar	Média	4,67	1,00	10,17	,67	
			Desvio Padrão	5,279	1,265	7,494	,816	
		Novo	Média	1,17	1,33	4,67	3,83	
			Desvio Padrão	1,941	1,751	4,803	5,307	
		Total	Média	2,92	1,17	7,42	2,25	
			Desvio Padrão	4,209	1,467	6,653	3,980	
	Total	Familiar	Média	3,25	1,25	6,50	,83	
			Desvio Padrão	4,181	1,545	6,802	1,030	
		Novo	Média	,92	1,25	4,50	1,92	
			Desvio Padrão	1,564	1,545	3,529	4,100	
		Total	Média	2,08	1,25	5,50	1,38	
			Desvio Padrão	3,309	1,511	5,397	2,975	
	4 anos	Passado	Familiar	Média	1,33	1,33	5,17	3,67
				Desvio Padrão	1,211	,816	2,787	4,320
Novo			Média	2,33	1,33	4,00	6,33	
			Desvio Padrão	3,830	1,506	1,549	9,688	
Total			Média	1,83	1,33	4,58	5,00	
			Desvio Padrão	2,758	1,155	2,234	7,286	
Futuro		Familiar	Média	4,17	2,00	7,67	5,00	
			Desvio Padrão	2,927	2,683	5,820	4,690	
		Novo	Média	3,83	1,17	3,33	3,00	
			Desvio Padrão	3,869	,753	3,615	2,098	
		Total	Média	4,00	1,58	5,50	4,00	
			Desvio Padrão	3,275	1,929	5,143	3,618	
Total		Familiar	Média	2,75	1,67	6,42	4,33	
			Desvio Padrão	2,598	1,923	4,542	4,355	
		Novo	Média	3,08	1,25	3,67	4,67	
			Desvio Padrão	3,753	1,138	2,674	6,906	
		Total	Média	2,92	1,46	5,04	4,50	
			Desvio Padrão	3,161	1,560	3,906	5,649	
Total	Passado	Familiar	Média	1,58	1,42	4,00	2,33	
			Desvio Padrão	1,832	1,379	3,330	3,339	
		Novo	Média	1,50	1,25	4,17	3,17	
			Desvio Padrão	2,844	1,422	1,749	7,322	
		Total	Média	1,54	1,33	4,08	2,75	
			Desvio Padrão	2,340	1,373	2,603	5,581	
	Futuro	Familiar	Média	4,42	1,50	8,92	2,83	
			Desvio Padrão	4,078	2,067	6,529	3,927	
		Novo	Média	2,50	1,25	4,00	3,42	
			Desvio Padrão	3,233	1,288	4,112	3,872	
		Total	Média	3,46	1,38	6,46	3,13	
			Desvio Padrão	3,730	1,689	5,898	3,826	
Total	Familiar	Média	3,00	1,46	6,46	2,58		
		Desvio Padrão	3,414	1,719	5,657	3,574		
	Novo	Média	2,00	1,25	4,08	3,29		
		Desvio Padrão	3,022	1,327	3,092	5,729		
	Total	Média	2,50	1,35	5,27	2,94		
		Desvio Padrão	3,229	1,523	4,666	4,737		

### 5.5.1 Termos Temporais em diferentes Idades

Começaremos, então por observar a utilização, por parte das educadoras, de termos temporais em conversações com crianças de 2 ½ e 4 anos. Se observarmos o quadro XVI podemos verificar que as educadoras de crianças mais velhas usaram mais termos convencionais do que as educadoras de crianças mais novas, mesmo no caso de se tratarem de marcadores de tempo convencionais dentro de 24 horas, embora esta diferença não seja tão visível como no caso dos Marcadores de Tempo Convencionais.

Já a análise dos termos de sequência revelou, como é evidente no quadro em questão, que estes termos temporais foram menos usados na discussão de eventos com crianças de 4 anos do que na discussão de eventos com crianças de 2 anos. Para além disso, podemos ver que as educadoras utilizaram termos temporais de intervalo de tempo indeterminado consideravelmente mais em conversações com crianças de 4 anos do que em conversações com crianças de 2 anos.

#### Quadro XVI

*Frequência Média de Termos Temporais em Conversações com Crianças de diferentes Idades*

	Idade da Criança			
	2 anos		4 anos	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Marcador de Tempo Convencional	2,08	3,309	2,92	3,161
Marcador de Tempo Convencional (dentro de 24 horas)	1,25	1,511	1,46	1,560
Sequência	5,50	5,397	5,04	3,906
Intervalo de Tempo Indeterminado	1,38	2,975	4,50	5,649

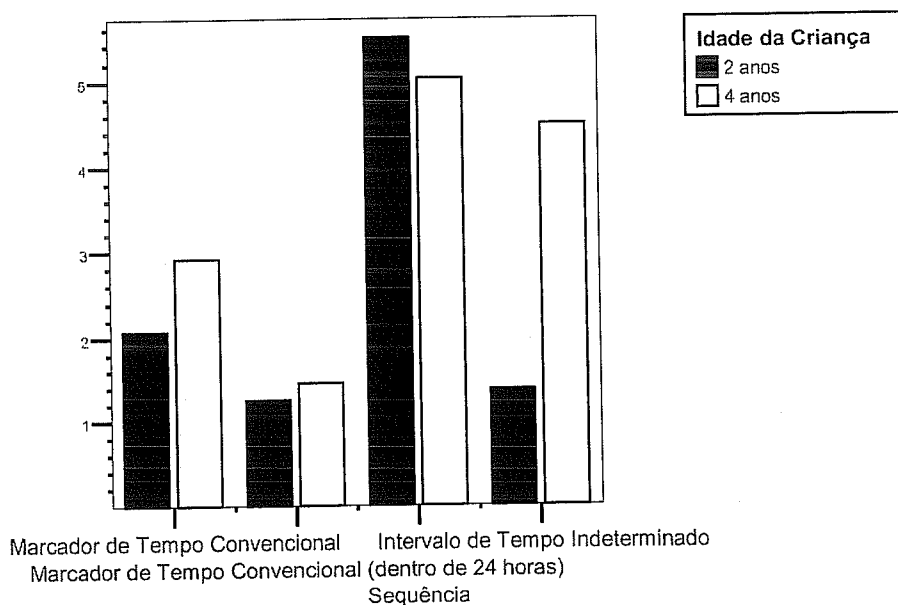
Apesar disso, estas diferenças na utilização de termos temporais em diferentes idades só são estatisticamente pertinentes no caso dos marcadores de tempo indeterminado, como é constatável através da análise de variância realizada [ $F(1,40) = 5,535$ ,  $p = .024$ ].

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a utilização de marcadores de tempo indeterminado é significativamente mais frequente em conversações com crianças mais velhas no caso do enquadramento temporal da conversação ser o passado ( $Z = -2,952$ ;  $p = .003$ ), mas não no caso do enquadramento temporal da conversação ser o futuro ( $Z = -1,329$ ;  $p = .184$ ).

O teste U de Mann-Whitney demonstrou a existência de apenas uma variância significativa, entre as observações de cada grupo, no que diz respeito à utilização de marcadores temporais pelas educadoras em conversações com crianças de 2 ½ anos e 4 anos, sendo esta diferença encontrada nos intervalos de tempo indeterminados ( $Z = -3,806$ ;  $p < .001$ ).

**Figura XI**

*Frequência Média de Termos Temporais em Conversações com Crianças de Diferentes Idades*



São demonstrado mais claramente, através da Figura XI, as diferenças encontradas na utilização de termos temporais por parte das educadoras em conversações com crianças de 2 ½ anos e 4 anos.

### 5.5.2 Termos Temporais em diferentes Enquadramentos Temporais

Iremos, agora, observar a utilização, por parte das educadoras, de marcadores de tempo convencionais (dentro e fora das 24 horas), sequências, e intervalos indeterminados, em conversações com diferentes enquadramentos temporais.

Se observarmos o quadro XVII podemos verificar que a utilização de marcadores convencionais em conversações sobre o futuro foi bastante maior do que a sua utilização em conversações sobre o passado. Podemos ainda constatar, contrariamente àquilo que se passa com os marcadores de tempo convencionais, que a utilização de marcadores de tempo convencionais dentro de 24 Horas em conversações sobre o futuro foi quase idêntica à sua utilização em conversações sobre o passado. É ainda perceptível que, ao conversarem sobre eventos com um enquadramento temporal passado, as educadoras empregaram mais frequentemente termos de sequência do que ao conversarem sobre eventos com um enquadramento temporal futuro.

Finalmente verifica-se uma distribuição relativamente homogênea dos termos de intervalo de tempo indeterminado em conversações com um enquadramento temporal passado e em conversações com um enquadramento temporal futuro, sendo, no entanto, de notar, como já tínhamos demonstrado anteriormente, a sua presença mais marcada nos discursos das educadoras em conversações com crianças mais velhas.

## Quadro XVII

*Frequência Média de Termos Temporais em  
Conversações com diferentes Enquadramentos Temporais*

		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Tempo Verbal			Tempo Verbal		
		Passado	Futuro	Total	Passado	Futuro	Total
Marcador de Tempo Convencional	Média	1,25	2,92	2,08	1,83	4,00	2,92
	Desvio Padrão	1,913	4,209	3,309	2,758	3,275	3,161
Marcador de Tempo Convencional (dentro de 24 horas)	Média	1,33	1,17	1,25	1,33	1,58	1,46
	Desvio Padrão	1,614	1,467	1,511	1,155	1,929	1,560
Sequência	Média	3,58	7,42	5,50	4,58	5,50	5,04
	Desvio Padrão	2,937	6,653	5,397	2,234	5,143	3,906
Intervalo de Tempo Indeterminado	Média	,50	2,25	1,38	5,00	4,00	4,50
	Desvio Padrão	1,000	3,980	2,975	7,286	3,618	5,649

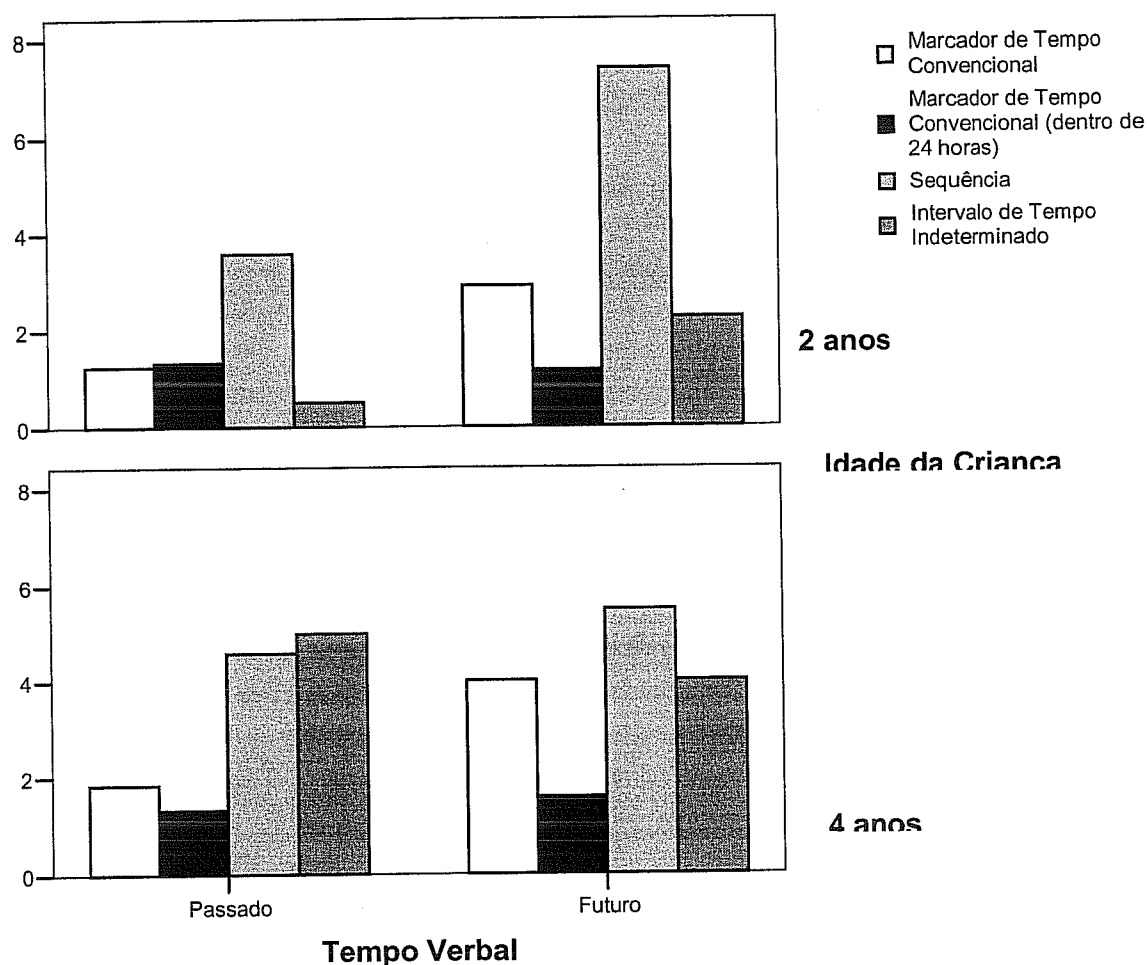
Porém, se tivermos em conta as análises de variância levadas a cabo percebemos que as diferenças na utilização, por parte das educadoras, de termos temporais, em conversações com enquadramentos temporais diferentes, só varia estatisticamente de forma significativa no caso de se tratarem de marcadores de tempo convencionais [ $F(1,40) = 4,491$ ,  $p = .040$ ].

O teste de Wilcoxon demonstrou ainda que a utilização de marcadores de tempo convencionais é significativamente mais frequente em conversações com um enquadramento temporal futuro apenas nas conversações com crianças mais velhas ( $Z = -2,156$ ;  $p = .031$ ), mas não em conversações com crianças mais novas ( $Z = -0,986$ ;  $p = .324$ ).

O teste U de Mann-Whitney não demonstrou a existência de nenhuma variância significativa, entre as observações de cada grupo, no que diz respeito à utilização de qualquer um dos marcadores temporais pelas educadoras em conversações com diferentes enquadramentos temporais.

**Figura XII**

*Frequência Média de Termos Temporais em Conversações  
Com diferentes enquadramentos Temporais*



A figura XII permite que se aceda mais facilmente às diferenças encontradas na utilização de termos temporais por parte das educadoras em conversações com um enquadramento temporal passado ou futuro.

### 5.5.3 Termos Temporais em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade

Iremos, agora, observar a utilização, por parte das educadoras, de marcadores de tempo convencionais (dentro e fora das 24 horas), sequências, e intervalos indeterminados, em conversações em que as educadoras acreditam que as crianças possuem diferentes graus de familiaridade com o assunto discutido.

Se observarmos o quadro XVIII podemos verificar que a utilização de marcadores convencionais em conversações cujo assunto era familiar foi ligeiramente maior do que a sua utilização em conversações cujo assunto era novo nas crianças de 2 ½, e que o inverso se passou em relação às crianças de 4 anos.

Podemos ainda constatar, contrariamente àquilo que se passou com os marcadores de tempo convencionais, que a utilização de marcadores de tempo convencionais dentro de 24 Horas em conversações cujo assunto era novo foi quase idêntica à sua utilização em conversações cujo assunto era familiar.

É ainda perceptível que as educadoras empregaram mais alguns termos de sequência ao conversarem sobre eventos familiares do que ao conversarem sobre eventos novos. Finalmente verifica-se uma distribuição relativamente homogênea dos termos de intervalo de tempo indeterminado em conversações sobre assuntos familiares e em conversações sobre assuntos novos, sendo, no entanto, de notar, mais uma vez, a sua presença mais marcada nos discursos das educadoras em conversações com crianças mais velhas.

**Quadro XVIII**

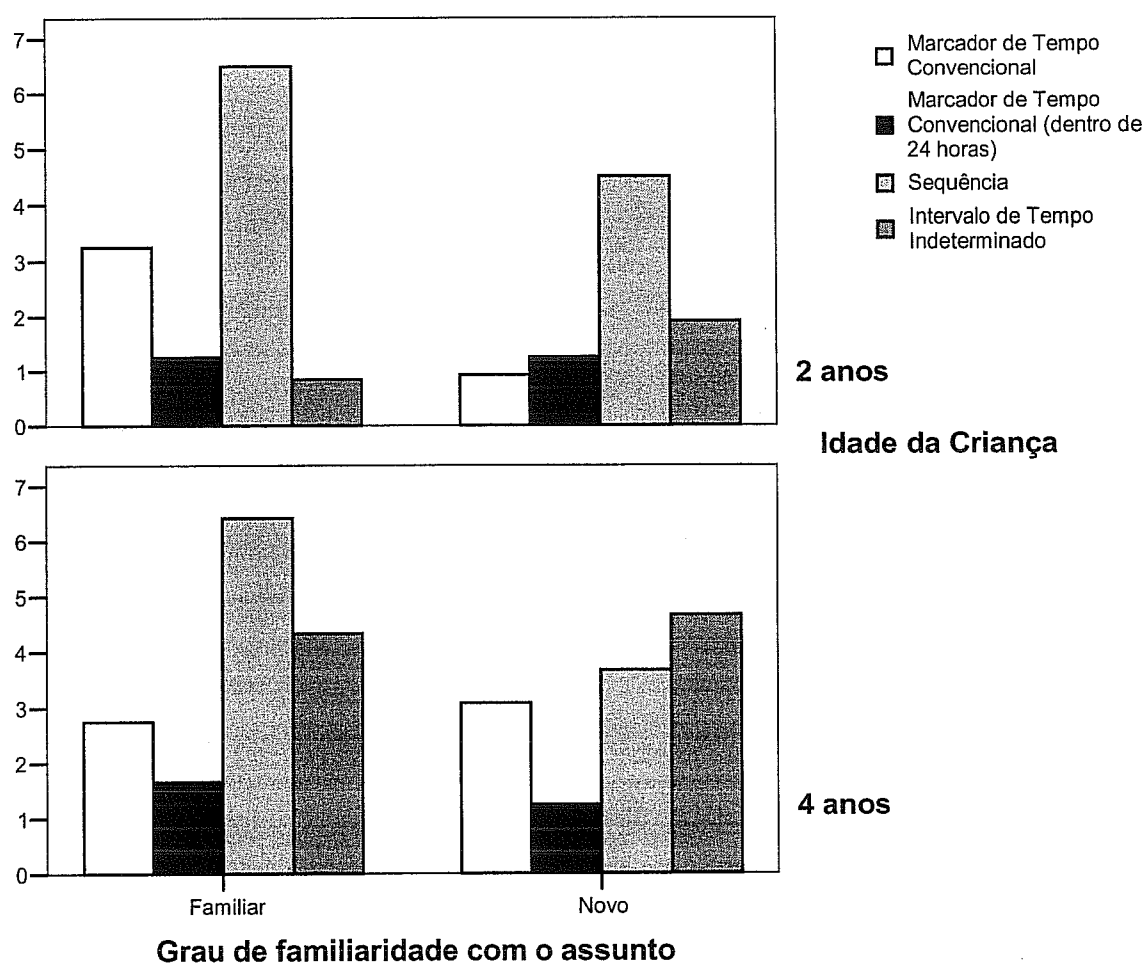
*Frequência Média de Termos Temporais em  
Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*

		Idade da Criança					
		2 anos			4 anos		
		Grau de familiaridade com o assunto			Grau de familiaridade com o assunto		
		Familiar	Novo	Total	Familiar	Novo	Total
Marcador de Tempo Convencional	Média	3,25	,92	2,08	2,75	3,08	2,92
	Desvio Padrão	4,181	1,564	3,309	2,598	3,753	3,161
Marcador de Tempo Convencional (dentro de 24 horas)	Média	1,25	1,25	1,25	1,67	1,25	1,46
	Desvio Padrão	1,545	1,545	1,511	1,923	1,138	1,560
Sequência	Média	6,50	4,50	5,50	6,42	3,67	5,04
	Desvio Padrão	6,802	3,529	5,397	4,542	2,674	3,906
Intervalo de Tempo Indeterminado	Média	,83	1,92	1,38	4,33	4,67	4,50
	Desvio Padrão	1,030	4,100	2,975	4,355	6,906	5,649

Todavia, se tivermos em conta as análises de variância realizadas, percebemos que as diferenças na utilização de termos temporais, por parte das educadoras, em conversações com cujos assuntos as crianças tinham diferentes graus de familiaridade, não se manifestam estatisticamente de forma significativa.

**Figura XIII**

*Frequência Média de Termos Temporais em Conversações com diferentes Graus de Familiaridade*



A figura XIII permite-nos observar, de uma forma mais explícita, as diferenças encontradas na utilização de termos temporais por parte das educadoras em conversações em que o assunto era novo ou familiar.

#### 5.5.4 Síntese dos Dados Sobre a Utilização de Termos Temporais

Na generalidade, podemos dizer que os termos temporais mais utilizados pelas educadoras, em todas as suas conversações, foram os termos de sequência. Em conversações com crianças de 4 anos as educadoras utilizaram um maior número de marcadores de tempo convencionais, de marcadores de tempo convencionais dentro de 24 Horas e de termos de intervalo de tempo indeterminado, do que em conversações com crianças de 2 anos. Por outro lado, a frequência dos termos de sequência foi maior em conversações com crianças de 2 anos, comparativamente às conversações com crianças de 4 anos.

Foram mencionados mais termos temporais em conversações com enquadramentos temporais futuros, por oposição às conversações com enquadramentos temporais passados. Este facto é, mesmo, visível estatisticamente, no caso dos marcadores de tempo convencionais. A única excepção a este facto é a utilização dos marcadores de tempo convencionais dentro de 24 Horas, que é relativamente homogénea através de todas as conversações.

Os marcadores convencionais foram mais utilizados em conversações cujo assunto era familiar, em comparação com as conversações cujo assunto era novo, nas crianças de 2 ½, porém passou-se o inverso em relação às crianças de 4 anos. A utilização de marcadores de tempo convencionais dentro de 24 Horas e de termos de intervalo de tempo indeterminado em conversações cujo assunto era novo foi quase idêntica à sua utilização em conversações cujo assunto era familiar. Resta ainda acrescentar que as educadoras empregaram mais frequentemente termos de sequência ao conversarem sobre eventos familiares do que ao conversarem sobre eventos novos.

## 6. DISCUSSÃO

Ao longo deste projecto foi possível constatar que as educadoras construíram, no decorrer de todas as conversações que entreteceram com as crianças, um ambiente de linguagem temporal verdadeiramente diversificado e, cuja pertinência de observação se revelou, independentemente das conversações se enquadrarem temporalmente no passado ou no futuro. Foram observadas várias diferenças pertinentes nas conversações sobre o passado e sobre o futuro, que variaram em relação a um enquadramento de referência temporal mais abrangente, no qual os eventos em discussão estavam localizados. Constatou-se, deste modo, que foi proporcionado às crianças, durante as conversações sobre eventos passados e futuros, um vasto leque de informações sobre a forma como os eventos se encontram situados num determinada localização temporal. Para além disso, estas conversações proporcionaram, deste modo, diferentes contextos onde não só a discussão foi possível, mas também a aprendizagem da forma como conceptualizar e falar sobre o tempo.

### 6.1 A Estabilidade de Estilo das Educadoras nas Diferentes Conversações

Ir-se-á começar, então, por observar a estabilidade de estilo das educadoras ao longo das diferentes conversações. A proporção de elaborações em comparação com a proporção de repetições encontradas nas enunciações de cada uma das educadoras demonstrou a existência de uma estabilidade de estilo por parte de ambas as educadoras. O seu estilo foi marcadamente elaborativo, sendo que, na generalidade, ambas as educadoras produziram um número de elaborações três vezes superior ao número de repetições. Todavia, encontraram-se ligeiras diferenças na elaboratividade das educadoras, no que diz respeito a crianças de diferentes idades, em diferentes enquadramentos temporais, sendo que as educadoras das crianças mais novas foram mais elaborativas em conversações sobre o

futuro do que em conversações sobre o passado, enquanto que, no caso das crianças mais velhas não se verificou uma diferença muito significativa na elaboratividade através dos dois enquadramentos temporais. Embora não possamos afirmá-lo com total certeza, acreditamos que esta diferença poderá estar ligada com a complexidade da conversação futura, e com a conseqüente necessidade, por parte das educadoras, de fornecer um maior número de informações nas conversações com crianças mais novas. Embora apresentando diferenças ligeiras, esta proporção manteve-se ao longo de todos os dias de recolha. O enquadramento temporal, e o grau de familiaridade que as educadoras acreditavam que as crianças tinham com o assunto em discussão também não alterou o facto de ambas as educadoras utilizarem, de forma constante, um estilo bem mais elaborativo. Esta consistência no estilo de recordação era esperada, uma vez que a literatura relevante (Haden, 1998; McCabe e Peterson (citado por Nelson & Fivush, 2004); Reese, et al, citada por Hudson, 2002) apontava para a sua existência no discurso materno, embora até à data, segundo o nosso conhecimento, ainda não se tinha demonstrado esta consistência nas conversações de educadoras com crianças do ensino pré-escolar.

Confirma-se assim a nossa primeira hipótese, que previa a existência de uma estabilidade de estilo conversacional por parte das educadoras.

## 6.2 O Envolvimento das Crianças no Pensamento Especulativo sobre Eventos Futuros

Outra das características discursivas das educadoras que investigámos, partindo do facto de ambas as educadoras analisadas apresentarem um estilo elaborativo consistente, foi a criação de um envolvimento das crianças com quem conversavam no pensamento especulativo sobre eventos futuros, em particular quando acreditassem que as crianças tinham uma base de conhecimento, a partir da qual podiam fazer previsões. Verificamos, consistentemente com as teorias de Hudson (2002) e Nelson e Fivush (2004), que as perguntas e as declarações contextuais representaram o número mais substantivo das contribuições por parte das

mães, e foram, igualmente uma medida reveladora do estilo de elicitção, pois, verificámos que, à semelhança do número de elaborações e repetições enunciadas pelas educadoras, também foram enunciadas cerca de três vezes mais questões do que declarações contextuais em cada evento discutido. Verificámos ainda que esta média se manteve em ambas as educadoras independentemente do enquadramento temporal das conversações. No entanto, apesar da literatura mencionada apontar para a existência de um maior envolvimento das crianças por parte das educadoras no caso das primeiras possuírem um maior conhecimento sobre o assunto discutido, tal não foi constatado, pois o número de perguntas e declarações contextuais não variou significativamente no caso das educadoras perceberem um grau de familiaridade maior, por parte das crianças, com o assunto em discussão.

Verifica-se, então a nossa segunda hipótese que previa a fomentação, por parte das educadoras com um estilo elaborativo, de um envolvimento das crianças no planeamento de eventos futuros. No entanto, não foi constatado qualquer envolvimento especial no caso dos eventos em discussão serem considerados familiares.

### 6.3 A Utilização de Termos Temporais

Em seguida, passaremos a analisar a utilização de termos temporais por parte das educadoras. Benson citado por (Hudson, 2002) bem como Harner, e, mais tarde, Friedman, citados por (Hudson, 2002) demonstraram já que as crianças de 2 anos e meio e 4 anos possuem uma compreensão de conceitos temporais consideravelmente diferente. Ao observarmos a utilização de termos temporais por parte das educadoras verificámos um reflexo dessa situação, pois, apesar de em ambas as idades as sequências serem os termos temporais mais utilizados verificamos que a sua utilização por parte das educadoras é relativamente maior nas conversações com crianças mais novas. Já o inverso se passa em relação à utilização de marcadores de tempo convencionais, mesmo se se tratarem de marcadores convencionais dentro de 24 horas, pois a sua presença é muito mais

marcada no discurso das educadoras que conversaram com crianças mais velhas. É igualmente notória uma forte presença, nos discursos das educadoras, de termos de intervalo de tempo indeterminado, especialmente nas conversações com crianças de 4 anos.

As diferenças observadas na utilização de termos temporais por parte das educadoras nas conversações com crianças de diferentes idades não foram, no entanto, estatisticamente relevantes. Uma forma de interpretar este facto é a possibilidade das educadoras estarem a criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, citado por Schneuwly, 1987) para as suas crianças, ou seja, estão a apoiar as discussões de forma a não só incluir a participação das suas crianças, como também a guia-las ao longo de uma discussão com diferentes enquadramentos temporais, usando linguagem temporal apropriada, mas não esperando necessariamente uma compreensão total.

Ao usar uma linguagem temporal apropriada as educadoras proporcionaram às crianças um contexto de aprendizagem. As conversações sobre eventos passados e futuros, familiares ou novos, poderão, assim, ser um contexto importante no qual as crianças aprendem as diferentes formas em que a linguagem é usada para fazer referência a eventos familiares passados e futuros (Hudson, 2002).

Apesar das educadoras usarem um vasto conjunto de enquadramentos temporais de referência e de termos temporais ao falar com crianças de 2 anos e meio e 4 anos, a descoberta de que elas usavam mais termos de referência temporal convencionais com crianças mais velhas demonstra que a Zona de Desenvolvimento Proximal criada através do uso de linguagem temporal é sensível ao nível de desenvolvimento das crianças. Ao utilizarem um maior número de termos temporais convencionais e quantificáveis nas suas conversações com crianças mais velhas as educadoras proporcionaram um ambiente linguístico que constituiu verdadeiramente um desafio.

Assim sendo, a nossa terceira hipótese, que previa a utilização, por parte das educadoras, de uma linguagem menos convencional com crianças mais novas, não se confirma. Pois, ainda que tenhamos encontrado

diferenças na utilização de marcadores temporais, estas não são estatisticamente relevantes.

#### 6.4 A análise do Enquadramento Temporal Passado e Futuro

Finalmente, ir-se-á então discutir aquilo que foi observado na análise do enquadramento temporal passado e futuro.

Verificou-se que a grande maioria das perguntas e das declarações contextuais realizadas em conversações que diziam respeito a eventos passados foram enunciadas no tempo passado, mesmo quando os eventos discutidos se tratavam de eventos familiares. Neste enquadramento temporal as referências a sequências e a intervalos de tempo indeterminados foram notórias, sendo as sequências os termos temporais mais utilizados em detrimento das referências a marcadores de tempo convencionais. Consequentemente, neste enquadramento temporal, para que as crianças compreendessem as perguntas e as declarações contextuais enunciada pelas educadoras era apenas necessário que compreendessem: a diferenças entre o passado (o antes), e o presente (o agora), a diferença entre o conhecimento geral de eventos (o que acontece regularmente) e a recordação de um episódio específico (o que aconteceu uma vez), e a forma como as educadoras se referiam a acções organizadas sequencialmente dentro de uma cadeia de eventos, sendo utilizados apenas termos de sequência tais como quando, antes, depois, termos estes que já são dominados pelas crianças, de acordo com a literatura relevante (Harner, e, mais tarde, Friedman, citados por Hudson, 2002), por volta dos 4 anos.

Contrastivamente, nas conversações com um enquadramento temporal futuro, as educadoras utilizaram uma linguagem temporal significativamente mais complexa. Em todas estas conversações as educadoras discutiram não apenas eventos futuros, bem como conhecimento geral de eventos, e ainda algumas memórias passadas. Na generalidade, ao falar sobre eventos futuros familiares, as educadoras referiram-se mais a conhecimento geral de eventos do que se referiram a acções futuras. Até a referência a episódios passados, embora menos

frequente do que outras referências temporais, foi significativamente incluída nas conversações com um enquadramento temporal futuro. Quanto à utilização de termos temporais foi verificado que as educadoras fizeram uso de marcadores de tempo convencionais para denotar o tempo (para além das 24 horas imediatamente anteriores) cerca de o dobro das vezes ao discutir eventos futuros por comparação à sua utilização deste tipo de marcadores ao discutir eventos passados.

Por isso, as conversações sobre eventos futuros foram temporalmente mais complexas do que as conversações sobre eventos passados. As crianças necessitaram de diferenciar eventos específicos em tempo real de conhecimento geral de eventos, e compreender como é que os eventos estão ordenados ao longo de uma linha temporal que começa antes do presente e que se estende até ao futuro com pontos específicos marcados ao longo da linha temporal. Porém, estas análises, aqui apresentadas, não nos permitem perceber até que ponto as crianças compreendem as referências temporais das mães, no entanto, várias investigações sobre a emergência de conceitos de tempo tradicionais, já observadas anteriormente, sugerem que as crianças de 2 anos e meio têm pouca compreensão destes termos, mas que as crianças de 4 anos são capazes de perceber o sentido de algumas destas referências. Compreendendo totalmente, ou não, as referências temporais maternas, foi dado às crianças uma exposição adicional a estes conceitos ao falar sobre eventos futuros, em comparação com as conversações sobre o passado.

Já foi afirmado que as conversações sobre o passado ajudavam as crianças a construir o conceito de um eu autobiográfico (Nelson & Fivush, 2004); as conversações sobre o futuro poderão ajudar as crianças a desenvolver um conceito de um eu futuro (Hudson, 2002).

Constata-se, assim, que a nossa quarta hipótese, que previa a criação de um ambiente conversacional mais complexo em conversações sobre eventos futuros do que em conversações sobre eventos passados, se verifica.

## CONCLUSÃO

Este trabalho seguiu uma orientação claramente inserida no quadro teórico do Interaccionismo Social, e, no seu decurso, foram observadas conversações entretidas por pares constituídos por uma criança de 2 anos e meio ou de 4 anos e um adulto, sendo a criança frequentadora de uma creche ou infantário, de acordo com a idade, e o adulto a respectiva educadora. Estas conversações poderiam ter um enquadramento temporal passado ou futuro, podendo o assunto em discussão, para as crianças, ser considerado pelas educadoras como familiar ou novo.

Para alcançar estes objectivos recorreremos às perspectivas de diversos autores que se têm preocupado com estes temas, tais como Nelson (1991), e Matta (1999), ou, mais recentemente, Hudson (2002), e Fivush, e Vasudeva (2002).

Propusemo-nos observar a manifestação, por parte das educadoras, de um estilo conversacional estável ou mutável, e constatámos a demonstração de um estilo estável. Esta constatação era já previsível através da análise das investigações, descritas no decorrer deste trabalho, de Reese, Haden, e Fivush (citadas por Nelson & Fivush, 2004) que constataram que o estilo materno é deveras consistente ao longo dos anos do pré-escolar e Haden (citada por Nelson & Fivush, 2004) que verificou esta consistência entre irmãos da mesma família. Para além disso verificámos, ainda que no caso de ambas as educadoras, o estilo exibido se tratou de um estilo altamente elaborativo. Arriscamo-nos a dizer que quer o treino académico, quer a experiência profissional são explicações possíveis para este facto. No entanto, esta afirmação necessita de ser comprovada através de um estudo exaustivo que analise um número relevante de educadoras.

Pretendeu-se para além disso, perceber se as educadoras que apresentavam um estilo elaborativo, promoviam o envolvimento das crianças no planeamento de eventos futuros. Hudson (2002) considera a proporção do número de perguntas para o número de declarações contextuais como a medida mais reveladora do estilo de elicitación. No nosso estudo verificou-se

analogamente que ao longo das conversações com um enquadramento temporal futuro ambas as educadoras, que possuíam um estilo elaborativo, envolviam as crianças, de forma muito significativa, no planeamento de eventos futuros.

Outro dos problemas analisados foi a utilização ou não, por parte das educadoras, de uma linguagem mais convencional com crianças mais velhas. Era esperado que as educadoras usassem uma linguagem menos convencional com crianças mais novas, pois várias investigações (Harner, e, mais tarde, Friedman, citados por Hudson, 2002; Benson citado por Hudson, 2002) demonstraram, já, que as crianças com menos de 4 anos têm uma compreensão limitada da linguagem de tempo convencional. O discurso das educadoras reflectiu estas diferenças de utilização mas não de forma significativa estatisticamente, o que nos leva a afirmar que educadoras estão, assim, a criar uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, citado por Schneuwly, 1987) para as suas crianças, usando uma linguagem temporal apropriada, mas não esperando necessariamente uma compreensão total, e proporcionando, deste modo, um contexto de aprendizagem para as crianças.

Finalmente tentou-se verificar se as conversações sobre eventos futuros promoviam a criação de um ambiente conversacional mais complexo em do que as conversações sobre eventos passados. Foi expresso, de forma bastante evidente, que as conversações sobre eventos futuros foram temporalmente mais complexas do que as conversações sobre eventos passados. As educadoras referiram-se, nas conversações sobre eventos futuros, a enquadramentos temporais passados, generalizados e futuros. Utilizaram, para além disso, um vasto número de termos temporais, e, em particular, um número significativamente maior de marcadores temporais convencionais do que em conversações semelhantes com um enquadramento temporal passado.

Os resultados do nosso estudo permitem constatar que a linguagem temporal utilizada pelas educadoras, ao longo de todas as conversações, e independentemente do enquadramento temporal, foi deveras diversificada,

sendo a sua observação essencial para a compreensão das interacções verbais entre adultos e crianças.

Constatámos, ainda, a existência de diferenças interessantes nas conversações sobre o passado e sobre o futuro, que variaram em relação a um enquadramento de referência temporal mais vasto, onde se encontravam os eventos em discussão.

As crianças, durante as conversações sobre eventos passados e futuros, contactaram com um número abrangente de informações sobre a localização temporal dos eventos, sendo, desta forma, demonstrado que estas conversações são contextos onde, por excelência, se aprende como conceptualizar o tempo e como falar sobre ele.

Ao longo deste estudo foi ainda possível perceber que a análise de conversações, entre crianças do ensino pré-escolar e respectivas educadoras, sobre o futuro é uma aproximação produtiva para a compreensão da forma como as crianças aprendem a pensar sobre o futuro.

No nosso ponto de vista as análises conversacionais são particularmente informativas porque podemos, através delas, analisar, não apenas a frequência e variedade das referências temporais, como por exemplo, o tempo, o aspecto, os termos sequenciais e a terminologia de tempo convencional, que as crianças ouvem, mas também a forma como a participação das crianças, ao pensar sobre o futuro, é elicitada.

Outro dos aspectos muito importantes que é também possível examinar através das análises conversacionais é a forma como as referências ao futuro são justapostas ao passado e ao presente numa conversação. Através das nossas observações pudemos perceber que a forma como as educadoras se referiam ao conhecimento geral de eventos, às memórias do passado, e às predições para o futuro numa única conversa sugere que as educadoras estariam mentalmente a aceder a uma representação temporal que providenciava referência simultânea ao passado, presente e futuro, tal como o tipo de representação espacial proposto por Friedman (citado por Hudson, 2002).

Aparentemente, as educadoras assumiram que as crianças poderiam aceder a uma representação semelhante, sendo que a referência a

episódios passados e a conhecimento geral de eventos proporcionaria a informação de background necessária para que as crianças pensassem sobre o futuro.

A terminologia temporal diversificada que foi empregue pelas educadoras na discussão de eventos futuros sugere também que estas conversações propiciam o tipo de exposição à linguagem temporal convencional que as crianças necessitam para coordenar conceitos de tempo experimentais com representações convencionais de dias da semana, meses do ano, estações, eventos anuais, e tempo histórico (Nelson, 1991; Nelson & Fivush, 2004).

É, a nosso ver, pertinente a futura realização de uma análise das contribuições das crianças, análise essa que poderá ajudar a determinar se, e como, as diferenças individuais nas referências temporais das educadoras afectam a participação das crianças em conversações sobre eventos futuro. Esta análise poderá, igualmente ajudar à compreensão da forma como as mesmas diferenças individuais no estilo discursivo das educadoras em conversações sobre eventos futuros das educadoras influenciam os conceitos de tempo emergentes nas crianças.

## REFERÊNCIAS

- Bruner, J. (1980). O desenvolvimento dos processos de representação na infância. In O. P. Pereira, J. C. Jesuino, & L. Joyce-Moniz (Eds.), *A criança e o mundo: Antologia de textos de psicologia do desenvolvimento da criança* (pp.119-132). Lisboa: Moraes Editores.
- Fivush, R., Hudson, J. A., & Kuebli, J. (1992). Scripts and episodes: The development of event memory. *Applied Cognitive Psychology, 6*, 483-505.
- Fivush, R., Hudson, J.A., & Lucariello, J.M. (2002). Katherine Nelson's theoretical vision. *Journal of Cognition and Development, 3*(1), 1-4.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development, 3*(1), 73-90.
- Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology, 34*(1), 99-114.
- Hudson, J. A. (2002). "Do you know what we're going to do this summer?": Mothers' talk to preschool children about future events. *Journal of Cognition and Development, 3*(1), 49-71.

- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1 (25), 39-48.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I., & Guerreiro, M. (1999) Efeitos do tipo instrução/objecto na memorização e recordação. *Análise Psicológica*, 1 (25), 27-38.
- Nelson, K. (1991). The matter of time: Independencies between language and thought in development. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development* (pp. 278-318). Cambridge: Cambridge University Press
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111 (2), 486-511.
- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales: Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (4), 5-16.

Tomasello, M. (2002). Things are what they do : Katherine Nelson's functional approach to language and cognition. *Journal of Cognition and Development*, 3 (1), 5-19.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

ANEXOS

## Criança 1 – Maio – Passado Familiar

E: Então, agora, para além do teatro, nós, na sala, de vez em quando, temos umas festas de anos, não é? Sempre que um menino faz anos, habitualmente o que é que esse menino faz? O que é que ele trás cá para a escola? Lembras-te.

C: Saquinhos.

E: Trás saquinhos. Com quê?

C: Guloseimas.

E: Com? Guloseimas. Uh! E mais, só trás os saquinhos? O que é que é preciso para cantar os parabéns?

C: Bolo.

E: Um bolo. E o bolo tem que trazer uma?

C: Vela.

E: Uma vela ou mais, não é? Tem que trazer uma vela.

C: Pode trazer duas ou seis.

E: Pode trazer uma, duas, ou seis. Claro, depende, não é? E, então, diz-me lá. Eu agora estava a tentar lembrar-me mas não consigo. Lembras-te, mais ou menos, qual foi o último menino que, a quem nós cantámos os parabéns, na sala?

C: A seguir a mim?

E: Sim.

C: Eu acho que foi o.

E: achas que foi o.

C: Edgar.

E: Hã?

C: Edgar.

E: O Edgar, boa, foi o Edgar. Então, e o Edgar trouxe saquinhos?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Trouxe saquinhos. Então e o que é que nós costumamos fazer? E trouxe um bolo?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: E trouxe as velas?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Então, e o que é que nós costumamos fazer quando os meninos fazem anos? Lá na sala como é que fazemos?

C: Metemos os guardanapos.

E: Diz? Não, não, não, olha para mim que eu não consigo ouvir. Diz.

C: Metemos os guardanapos.

E: Metemos os guardanapos. Aonde? No chão?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Então, aonde?

C: Na mesa.

E: Na mesa.

C: Metemos nas mesas todas.

E: Sim, em todas as mesas, e depois? Quando é para cantar os parabéns o que é que nós costumamos fazer?

C: Nós lanchamos, e depois cantamos os parabéns.

E: Cantam os parabéns e depois lanchamos. Mas antes disso, o que é que a Paula costuma fazer, para ficar tudo às escuras? Por exemplo.

C: Apagar as luzes.

E: Apagar as luzes e, o que é que fazemos (gestualiza o fechamento de uma janela)?

C: E fechar as janelas.

E: Fechar as janelas. Fica tudo às escuras. Ah, e o que é que fazemos também com as mesas? Ficam nos mesmos lugares? Hã? Pensa lá. Ficam assim, todas separadas?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Não, pois não, o que é que fazemos?

C: Ficam todas juntas.

E: Ficam todas juntas. E as cadeiras são todas iguais?

C: (acena afirmativamente com a cabeça) Não todas, mas há outras que não.

E: Há outras que não. E quem faz anos fica sentado numa cadeira.

C: Nuca cadeira da casinha das bonecas, alta.

E: Numa cadeira da casinha das bonecas, alta. Porque ele, nesse dia é rei, é príncipe.

C: É bebé.

E: É bebé, mas é.

C: Quando eu fiz anos fui princesa.

E: Quando tu fizeste anos foste princesa?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Ah! A princesa (imperceptível) agora fez-me lembrar do teatro. Está bem. Então, as cadeiras, as mesas ficam todas juntas, é a cadeira mais alta, não é? Fecha-se as luzes, fecha-se os estores, e depois, o que é que se faz?

C: Acendemos as velas.

E: Acendem-se as velas.

C: E há umas velas faz estrela.

E: E há umas velas estrela? Fazem estrelas?

C: Faz estrela? (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Faz estrela? E depois?

C: Mas a dos anos da Carlota partiu.

E: A dos anos da Carlota partiu-se. Pois foi.

C: E meteu, e meteu um bocadinho de bolo no nariz do Mickey.

E: Ficou um bocadinho de bolo no nariz do Mickey. A Carlota tinha um bolo de Mickey, lembras-te. E do Edgar, lembras-te do que é que era?

C: Era o espírito.

E: O espírito?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: O que é o espírito? Ah, o Spirit. Ai, o cavalinho selvagem.

C: Já tenho essa cassete em casa da minha tia.

E: Já tens essa cassete. Em casa de quem?

C: Da minha tia Natália.

E: Em casa da tia Natália.

C: Eu vou hoje.

E: Ai, tu vais hoje a casa da tia Natália. O.K., então, só para acabar, depois o que é que os meninos fazem? Cantam os?

C: Parabéns.

E: Cantam os parabéns.

C: A professora dá o saquinho e vamos para a rua

E: Cantam os parabéns.

C: Dá o saquinho.

E: Dá o saquinho.

C: E vamos para a rua.

E: E não comemos o bolo?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Ah, ah-ah-ah-ah. Comemos o bolo. Eu também como. Costumam ser muito bons.

C: Nos deixamos um bocadinho para as professoras.

E: Deixamos um bocadinho para as professoras que, habitualmente, também de manhã, tomam um bocadinho conta dos meninos, não é? Quem é que são essas professoras?

C: A Rosa.

E: A Rosa.

C: E a Andreia.

E: E a Andreia. Muito bem, obrigado. Muito bem, parabéns.

## CODIFICAÇÕES

### Pergunta

*Ocorrência 1 of 38* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Então, agora, para além do teatro, nós, na sala, de vez em quando, temos umas festas de anos, não é?

---

*Ocorrência 2 of 38* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Sempre que um menino faz anos, habitualmente o que é que esse menino faz?

---

*Ocorrência 3 of 38* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** O que é que ele trás cá para a escola?

---

*Ocorrência 4 of 38* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3** Com quê?

---

*Ocorrência 5 of 38* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5** E mais, só trás os saquinhos?

---

*Ocorrência 6 of 38* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5** O que é que é preciso para cantar os parabéns?

---

*Ocorrência 7 of 38* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7** E o bolo tem que trazer uma?

---

*Ocorrência 8 of 38* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9 Uma vela ou mais, não é?**

---

*Ocorrência 9 of 38* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Claro, depende, não é?**

---

*Ocorrência 10 of 38* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Lembras-te, mais ou menos, qual foi o último menino que, a quem nós cantámos os parabéns, na sala?**

---

*Ocorrência 11 of 38* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Achas que foi o?**

---

*Ocorrência 12 of 38* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Então, e o Edgar trouxe saquinhos?**

---

*Ocorrência 13 of 38* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Então e o que é que nós costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 14 of 38* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 E trouxe um bolo?**

---

*Ocorrência 15 of 38* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 E trouxe as velas?**

---

*Ocorrência 16 of 38* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25** Então, e o que é que nós costumamos fazer quando os meninos fazem anos?

---

*Ocorrência 17 of 38* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25** Lá na sala como é que fazemos?

---

*Ocorrência 18 of 38* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29** Aonde? No chão?

---

*Ocorrência 19 of 38* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31** Então, aonde?

---

*Ocorrência 20 of 38* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** Sim, em todas as mesas, e depois? Quando é para cantar os parabéns o que é que nós costumamos fazer?

---

*Ocorrência 21 of 38* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37** Mas antes disso, o que é que a Paula costuma fazer, para ficar tudo às escuras, por exemplo?

---

*Ocorrência 22 of 38* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39** E o que é que fazemos (gestualiza o fechamento de uma janela)?

---

*Ocorrência 23 of 38* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Ah, e o que é que fazemos também com as mesas?

---

---

*Ocorrência 24 of 38* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam nos mesmos lugares?**

---

*Ocorrência 25 of 38* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam assim, todas separadas?**

---

*Ocorrência 26 of 38* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 O que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 27 of 38* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 E as cadeiras são todas iguais?**

---

*Ocorrência 28 of 38* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53 Quando tu fizeste anos foste princesa?**

---

*Ocorrência 29 of 38* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 Então, as cadeiras, as mesas ficam todas juntas, é a cadeira mais alta, não é? Fecha-se as luzes, fecha-se os estores, e depois, o que é que se faz?**

---

*Ocorrência 30 of 38* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 Fazem estrelas?**

---

*Ocorrência 31 of 38* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 E depois?**

---

*Ocorrência 32 of 38* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 E do Edgar, lembras-te do que é que era?**

---

*Ocorrência 33 of 38* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71 Em casa de quem?**

---

*Ocorrência 34 of 38* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 então, só para acabar, depois o que é que os meninos fazem?**

---

*Ocorrência 35 of 38* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Cantam os?**

---

*Ocorrência 36 of 38* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 E não comemos o bolo?**

---

*Ocorrência 37 of 38* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Que, habitualmente, também de manhã, tomam um bocadinho conta dos meninos, não é?**

---

*Ocorrência 38 of 38* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Quem é que são essas professoras?**

---

Declaração Contextual

*Ocorrência 1 of 6* Turno da Educadora 7

**Parágrafo 13 Sim.**

---

*Ocorrência 2 of 6* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Fica tudo às escuras.**

---

*Ocorrência 3 of 6* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 E quem faz anos fica sentado numa cadeira.**

---

*Ocorrência 4 of 6* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Porque ele, nesse dia é rei, é príncipe.**

---

*Ocorrência 5 of 6* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 Ah! A princesa (imperceptível) agora fez-me lembrar do teatro.**

---

*Ocorrência 6 of 6* Turno da Educadora 43, Para 87, 41 chars.

**Parágrafo 85 Eu também como. Costumam ser muito bons.**

---

### Avaliação

*Ocorrência 1 of 32* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3 Trás saquinhos.**

---

*Ocorrência 2 of 32* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 Guloseimas. Uh!**

---

*Ocorrência 3 of 32* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7 Um bolo.**

---

*Ocorrência 4 of 32* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9 Tem que trazer uma vela.**

---

*Ocorrência 5 of 32* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Pode trazer uma, duas, ou seis.**

---

*Ocorrência 6 of 32* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 O Edgar, boa, foi o Edgar.**

---

*Ocorrência 7 of 32* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Trouxe saquinhos.**

---

*Ocorrência 8 of 32* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 Metemos os guardanapos.**

---

*Ocorrência 9 of 32* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33 Na mesa.**

---

*Ocorrência 10 of 32* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 Cantam os parabéns e depois lanchamos.**

---

*Ocorrência 11 of 32* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Apagar as luzes.**

---

*Ocorrência 12 of 32* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Fechar as janelas.**

---

*Ocorrência 13 of 32* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 Não, pois não.**

---

*Ocorrência 14 of 32* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 Ficam todas juntas.**

---

*Ocorrência 15 of 32* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 Há outras que não.**

---

*Ocorrência 16 of 32* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Numa cadeira da casinha das bonecas, alta.**

---

*Ocorrência 17 of 32* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Acendem-se as velas.**

---

*Ocorrência 18 of 32* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 Faz estrela.**

---

*Ocorrência 19 of 32* Turno da Educadora 32

**Parágrafo 63 Pois foi.**

---

*Ocorrência 20 of 32* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 Ficou um bocadinho de bolo no nariz do Mickey.**

---

*Ocorrência 21 of 32* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 Ah, o Spirit. Ai, o cavalinho selvagem.**

---

*Ocorrência 22 of 32* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71 Já tens essa cassete.**

---

*Ocorrência 23 of 32* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 Em casa da tia Natália.**

---

*Ocorrência 24 of 32* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Ai, tu vais hoje a casa da tia Natália. O.K.,**

---

*Ocorrência 25 of 32* Turno da Educadora 39

**Parágrafo 77 Cantam os parabéns.**

---

*Ocorrência 26 of 32* Turno da Educadora 40

**Parágrafo 79 Cantam os parabéns.**

---

*Ocorrência 27 of 32* Turno da Educadora 41

**Parágrafo 81 Dá o saquinho.**

---

*Ocorrência 28 of 32* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 Ah, ah-ah-ah-ah. Comemos o bolo.**

---

*Ocorrência 29 of 32* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Deixamos um bocadinho para as professoras.**

---

*Ocorrência 30 of 32* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 A Rosa.**

---

*Ocorrência 31 of 32* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 91 E a Andreia. Muito bem, obrigado**

---

*Ocorrência 32 of 32* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 91 Muito bem, parabéns.**

---

### Incitação

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 E, então, diz-me lá.**

---

### Comentário Metacognitivo

*Ocorrência 1 of 4* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Lembras-te?**

---

*Ocorrência 2 of 4* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Eu agora estava a tentar lembrar-me mas não consigo.**

---

*Ocorrência 3 of 4* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Pensa lá.**

---

*Ocorrência 4 of 4* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 A Carlota tinha um bolo de Mickey, lembraste?**

---

Clarificação

*Ocorrência 1 of 6* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 Com?**

---

*Ocorrência 2 of 6* Turno da Educadora 9

**Parágrafo 17 Hã?**

---

*Ocorrência 3 of 6* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Diz? Não, não, não, olha para mim que eu não consigo ouvir.  
Diz.**

---

*Ocorrência 4 of 6* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 E há umas velas estrela?**

---

*Ocorrência 5 of 6* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 O espírito?**

---

*Ocorrência 6 of 6* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 O que é o espírito?**

---

Elaboração

*Ocorrência 1 of 32* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Então, agora, para além do teatro, nós, na sala, de vez em quando, temos umas festas de anos, não é?**

---

*Ocorrência 2 of 32* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Sempre que um menino faz anos, habitualmente o que é que esse menino faz?**

---

*Ocorrência 3 of 32* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que ele trás cá para a escola?**

---

*Ocorrência 4 of 32* Turno da Educadora 2

Parágrafo 3 **Com quê?**

---

*Ocorrência 5 of 32* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **O que é que é preciso para cantar os parabéns?**

---

*Ocorrência 6 of 32* Turno da Educadora 4

Parágrafo 7 **E o bolo tem que trazer uma?**

---

*Ocorrência 7 of 32* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Uma vela ou mais, não é?**

---

*Ocorrência 8 of 32* Turno da Educadora 6

Parágrafo 11 **Lembras-te, mais ou menos, qual foi o último menino que, a quem nós cantámos os parabéns, na sala?**

---

*Ocorrência 9 of 32* Turno da Educadora 7

**Parágrafo 13 Sim.**

---

*Ocorrência 10 of 32* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Então, e o Edgar trouxe saquinhos?**

---

*Ocorrência 11 of 32* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Então e o que é que nós costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 12 of 32* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 E trouxe um bolo?**

---

*Ocorrência 13 of 32* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 E trouxe as velas?**

---

*Ocorrência 14 of 32* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 Aonde? No chão?**

---

*Ocorrência 15 of 32* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 Sim, em todas as mesas, e depois? Quando é para cantar os parabéns o que é que nós costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 16 of 32* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 Mas antes disso, o que é que a Paula costuma fazer, para ficar tudo às escuras, por exemplo?**

---

*Ocorrência 17 of 32* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 E o que é que fazemos (gestualiza o fechamento de uma janela)?**

---

*Ocorrência 18 of 32* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ah, e o que é que fazemos também com as mesas?**

---

*Ocorrência 19 of 32* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam nos mesmos lugares?**

---

*Ocorrência 20 of 32* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam assim, todas separadas?**

---

*Ocorrência 21 of 32* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 E as cadeiras são todas iguais?**

---

*Ocorrência 22 of 32* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 E quem faz anos fica sentado numa cadeira.**

---

*Ocorrência 23 of 32* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Porque ele, nesse dia é rei, é príncipe.**

---

*Ocorrência 24 of 32* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 Ah! A princesa (imperceptível) agora fez-me lembrar do teatro.**

---

*Ocorrência 25 of 32* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 E depois?**

---

*Ocorrência 26 of 32* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 E do Edgar, lembra-te do que é que era?**

---

*Ocorrência 27 of 32* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71 Em casa de quem?**

---

*Ocorrência 28 of 32* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 então, só para acabar, depois o que é que os meninos fazem?**

---

*Ocorrência 29 of 32* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Cantam os?**

---

*Ocorrência 30 of 32* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 Eu também como. Costumam ser muito bons.**

---

*Ocorrência 31 of 32* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Que, habitualmente, também de manhã, tomam um bocadinho  
conta dos meninos, não é?**

---

*Ocorrência 32 of 32* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Quem é que são essas professoras?**

---

Repetição

*Ocorrência 1 of 12* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 E mais, só trás os saquinhos?**

---

*Ocorrência 2 of 12* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Claro, depende, não é?**

---

*Ocorrência 3 of 12* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Achas que foi o?**

---

*Ocorrência 4 of 12* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Então, e o que é que nós costumamos fazer quando os meninos fazem anos?**

---

*Ocorrência 5 of 12* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Lá na sala como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 6 of 12* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31 Então, aonde?**

---

*Ocorrência 7 of 12* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Fica tudo às escuras.**

---

*Ocorrência 8 of 12* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 O que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 9 of 12* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53** Quando tu fizeste anos foste princesa?

---

*Ocorrência 10 of 12* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55** Então, as cadeiras, as mesas ficam todas juntas, é a cadeira mais alta, não é? Fecha-se as luzes, fecha-se os estores, e depois, o que é que se faz?

---

*Ocorrência 11 of 12* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Fazem estrelas?

---

*Ocorrência 12 of 12* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83** E não comemos o bolo?

---

Episódios Passados

*Ocorrência 1 of 10* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Então, agora, para além do teatro, nós, na sala, de vez em quando, temos umas festas de anos, não é?

---

*Ocorrência 2 of 10* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11** Lembras-te, mais ou menos, qual foi o último menino que, a quem nós cantámos os parabéns, na sala?

---

*Ocorrência 3 of 10* Turno da Educadora 7

Parágrafo 13 **Sim.**

---

*Ocorrência 4 of 10* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Achas que foi o?**

---

*Ocorrência 5 of 10* Turno da Educadora 10

Parágrafo 19 **Então, e o Edgar trouxe saquinhos?**

---

*Ocorrência 6 of 10* Turno da Educadora 11

Parágrafo 21 **E trouxe um bolo?**

---

*Ocorrência 7 of 10* Turno da Educadora 12

Parágrafo 23 **E trouxe as velas?**

---

*Ocorrência 8 of 10* Turno da Educadora 27

Parágrafo 53 **Quando tu fizeste anos foste princesa?**

---

*Ocorrência 9 of 10* Turno da Educadora 28

Parágrafo 55 **Ah! A princesa (imperceptível) agora fez-me lembrar do teatro.**

---

*Ocorrência 10 of 10* Turno da Educadora 33

Parágrafo 65 **E do Edgar, lembras-te do que é que era?**

---

Conhecimento Geral de Eventos

*Ocorrência 1 of 34* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Sempre que um menino faz anos, habitualmente o que é que esse menino faz?

---

*Ocorrência 2 of 34* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** O que é que ele trás cá para a escola?

---

*Ocorrência 3 of 34* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3** Com quê?

---

*Ocorrência 4 of 34* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5** E mais, só trás os saquinhos?

---

*Ocorrência 5 of 34* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5** O que é que é preciso para cantar os parabéns?

---

*Ocorrência 6 of 34* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7** E o bolo tem que trazer uma?

---

*Ocorrência 7 of 34* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9** Uma vela ou mais, não é?

---

*Ocorrência 8 of 34* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11** Claro, depende, não é?

---

*Ocorrência 9 of 34* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Então e o que é que nós costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 10 of 34* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Então, e o que é que nós costumamos fazer quando os meninos fazem anos?**

---

*Ocorrência 11 of 34* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Lá na sala como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 12 of 34* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 Aonde? No chão?**

---

*Ocorrência 13 of 34* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31 Então, aonde?**

---

*Ocorrência 14 of 34* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 Sim, em todas as mesas, e depois? Quando é para cantar os parabéns o que é que nós costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 15 of 34* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 Mas antes disso, o que é que a Paula costuma fazer, para ficar tudo às escuras, por exemplo?**

---

*Ocorrência 16 of 34* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 E o que é que fazemos (gestualiza o fechamento de uma**

---

janela)?

---

*Ocorrência 17 of 34* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Fica tudo às escuras.**

---

*Ocorrência 18 of 34* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ah, e o que é que fazemos também com as mesas?**

---

*Ocorrência 19 of 34* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam nos mesmos lugares?**

---

*Ocorrência 20 of 34* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ficam assim, todas separadas?**

---

*Ocorrência 21 of 34* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 O que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 22 of 34* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 E as cadeiras são todas iguais?**

---

*Ocorrência 23 of 34* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 E quem faz anos fica sentado numa cadeira.**

---

*Ocorrência 24 of 34* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Porque ele, nesse dia é rei, é príncipe.**

---

*Ocorrência 25 of 34* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55** Então, as cadeiras, as mesas ficam todas juntas, é a cadeira mais alta, não é? Fecha-se as luzes, fecha-se os estores, e depois, o que é que se faz?

---

*Ocorrência 26 of 34* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Fazem estrelas?

---

*Ocorrência 27 of 34* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61** E depois?

---

*Ocorrência 28 of 34* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71** Em casa de quem?

---

*Ocorrência 29 of 34* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75** então, só para acabar, depois o que é que os meninos fazem?

---

*Ocorrência 30 of 34* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75** Cantam os?

---

*Ocorrência 31 of 34* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83** E não comemos o bolo?

---

*Ocorrência 32 of 34* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85** Eu também como. Costumam ser muito bons.

---

*Ocorrência 33 of 34* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87** Que, habitualmente, também de manhã, tomam um bocadinho  
conta dos meninos, não é?

---

*Ocorrência 34 of 34* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87** Quem é que são essas professoras?

---

### Marcadores de Tempo Convencionais

*Ocorrência 1 of 2* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49** nesse dia

---

*Ocorrência 2 of 2* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87** de manhã

---

### Marcadores Tempo Convencionais 24h

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75** hoje

---

### Sequência

*Ocorrência 1 of 6* Turno da Educadora 1.

**Parágrafo 1** de vez em quando

---

*Ocorrência 2 of 6* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Sempre**

---

*Ocorrência 3 of 6* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 antes disso**

---

*Ocorrência 4 of 6* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 e depois**

---

*Ocorrência 5 of 6* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 E depois**

---

*Ocorrência 6 of 6* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 depois**

---

## Criança 2 – Junho – Futuro Novo

E: Hoje vamos falar um bocadinho sobre coisas que vão acontecer na sala. Uma delas é o nosso passeio de sexta-feira. Sabes aonde é que vamos?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Vamos aonde?

C: Aos barcos.

E: Vamos aos barcos. E depois, daqui a um mês, já falta mais ou menos um mês, vamos à praia, não é?

C: A minha mãe já me disse.

E: A tua mãe já te disse, O.K. Então, vamos falar um bocadinho dessas duas situações, do passeio de barco e da ida à praia, está bem?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Então vá. Eu agora gostava que tu me disseses como é que tu achas que vai ser o dia de sexta-feira, e o que é que vamos fazer? Como é que vamos? Como é que vai ser a manhã de sexta-feira, nesse passeio de barco.

C: Vai ser boa.

E: Achas que vai ser boa? Porquê? O que é que tu achas que vamos lá fazer? O que é que tu achas que vamos lá ver? Conta lá.

C: Vamos ver os barcos.

E: Vamos ver os barcos.

C: Vamos andar de barco e também vamos nadar.

E: Sim. Como é que nós vamos até ao barco? Vamos a pé? Achas que vamos a pé?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Não, então como é que achas que vamos até ao barco?

C: Vamos de autocarro.

E: Vamos de autocarro. Mas desses, que passam aí? Desses da Carris?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Não, então?

C: São dos outros.

E: São dos outros que costumam cá vir habitualmente?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Sim? Costumam levar os meninos?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Sim. Então como é que fazemos? Tu chegas, de manhã, com a mãe, não é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: E depois? Quando nós vamos passear o que é que costumamos fazer? Antes de sair para a camioneta, o que é que costumamos fazer?

C: Pôr os chapéus e vestir o bibe.

E: Por os chapéus. Vestir o bibe.

C: Mas eu não sei onde é que está o meu bibe.

E: Não sabes onde é que está o teu bibe. Agora temos que procurar o bibe até sexta-feira, não é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: A ver se conseguimos descobri-lo. E costumamos levar algum cartãozinho com o telefone?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Sim, para que é que é isso?

C: Com uma casinha.

E: Com uma casinha. Ai é uma casinha, pois é. Para que é isso?

C: É para as pessoas nos roubarem, e depois levarem-nos até à escola.

E: As pessoas podem-te roubar. Ou pode não ser roubar, também podem-se perder, não é? Os meninos podem-se perder, e então depois trazem-nos, outra vez, os meninos para a escola. Ou então, o que é que fazem? Vêm o número de telefone, ligam, não é (exemplifica): "Temos aqui a Mariana, está perdida, quem acode? Quem vem buscá-la, por favor?", não é? E nós vamos logo a correr, porque pode acontecer, não é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Vamos passear para um sítio onde os meninos habitualmente não vão, não é? São muitos, pode acontecer distrair-se.

C: Pode-se cair ao mar.

E: Achas que se pode cair ao mar?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E. Ah, tu achas que isso vai acontecer?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Achas?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Quem é que achas, dos nossos meninos, que pode cair ao mar? Pensa lá nos meninos que temos na sala, que são uns cabeças-no-ar.

C: O Henrique.

E: O Henrique.

C: O Manel.

E: O Manel.

C: E o Edgar.

E: E o Edgar? Esses três? São um bocadinho “estarelados”, não são?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Hu! Então tenho de ter muito cuidado. Tu sabes, eu não sei se já te contei, mas nós vamos, nós vocês, vão ter uns coletes de salvação. Já falámos sobre isso na sala?

C: Sim.

E: Sim. E tu sabes o que é isso? O que é que eram esses coletes de salvação?

C: É para não cairmos à água.

E: Cair, nós podemos cair, mas, o que é que acontece?

C: Ficamos a boiar.

E: Ficamos a boiar. Exactamente! Ficamos a boiar então, eu acho que, e não vamos ao fundo, não é? E, entretanto as pessoas crescidas atiram uma bóia, ou atiram-se à água, e vão lá buscar os meninos. Não há problema nenhum, não é?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Então eu acho que o Henrique, o Manel e o Edgar têm mesmo que ter coletes. Os outros também, mas eles ainda mais, não é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Se tu achas. Então mas como é que eles vão? Pronto, a gente vai na camioneta, não é? Vamos voltar atrás. Vamos na camioneta. Pomos o bibe, o chapéu, como tu disseste. Pomos a identificação, e vamos na camioneta.

Chegamos ao barco, como é que fazemos? Da camioneta vamos até ao barco. E depois o que é que vai acontecer?

C: Primeiro pomos os coletes de salvação.

E: Primeiro pomos os coletes de salvação.

C: Depois andamos no barco.

E: Depois andamos no barco. E então, lá dentro do barco, como é que nós vamos estar? Vamos estar em pé, vamos estar sentados? Como é que é? Como é que achas que vai ser?

C: Sentados.

E: Vamos estar sentaditos. Então, mas se estivermos sentaditos ninguém cai ao mar, pois não?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Não?

C: Só fica a ver o mar.

E: Ficamos a ver o mar?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Achas que dos banco a gente consegue ver o mar, ou temos que vir à beirinha do barco ver o mar.

C: Vir à beirinha para ver.

E: Vir à beirinha. Portanto temos que sair dos bancos. Achas que temos que sair dos bancos e ir até à beirinha do barco, é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: E espreitar lá para fora? É essa a ideia?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Então aí é que pode acontecer?

C: Podem cair.

E: Podem cair. Então e o que é que achas? Quando a gente for espreitar, não é, para o mar, o que é que achas que nós vamos ver?

C: Vamos ver peixinhos.

E: Peixinhos. E?

C: Peixinhos grandes.

E: Peixes grandes.

C: ...

E: Sereias?

C: Sereias não existem.

E: Sereias não existem?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Oh! Ai não?

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Então, ah! Pronto, está bem, pronto.

C: Só existe a Pequena Sereia.

E: Existe a Pequena Sereia. E achas que ela não anda ali? Para os lados para onde nós vamos?

C: Acho.

E: Achas?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Então, se ela andar por ali talvez a gente a veja. Quem sabe? Era muito engraçado ver uma Pequena Sereia.

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Gostavas?

C: Sim.

E: A Pequena Sereia. Ai que lindo! O.K. Então, vamos ver peixinhos, em princípio. A Pequena Sereia, não sabemos se vamos ver, não é? E, portanto, não há perigo nenhum porque vai haver colete salva-vidas. E portanto o Manel, o Edgar, o Henrique, e os outros amigos todos vão ficar protegidos, é isso?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: O.K. Então depois andamos para lá a passear, é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Dentro do barco, e depois?

C: E depois, quando já tivermos andado tudo, saímos.

E: Saímos? E achas que vamos ter onde?

C: Ter ao autocarro.

E: Vamos ter ao autocarro novamente? E vimos para a escolinha novamente, é isso?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

## CODIFICAÇÕES

Pergunta

*Ocorrência 1 of 70* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Sabes aonde é que vamos?**

---

*Ocorrência 2 of 70* Turno da Educadora 2

Parágrafo 3 **Vamos aonde?**

---

*Ocorrência 3 of 70* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **E depois, daqui a um mês, já falta mais ou menos um mês, vamos à praia, não é?**

---

*Ocorrência 4 of 70* Turno da Educadora 4

Parágrafo 7 **Então, vamos falar um bocadinho dessas duas situações, do passeio de barco e da ida à praia, está bem?**

---

*Ocorrência 5 of 70* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Eu agora gostava que tu me disseses como é que tu achas que vai ser o dia de sexta-feira, e o que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 6 of 70* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Como é que vamos?**

---

*Ocorrência 7 of 70* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Achas que vai ser boa?**

---

*Ocorrência 8 of 70* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Porquê?**

---

*Ocorrência 9 of 70* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá fazer?**

---

*Ocorrência 10 of 70* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá ver?**

---

*Ocorrência 11 of 70* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Como é que nós vamos até ao barco? Vamos a pé?**

---

*Ocorrência 12 of 70* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Achas que vamos a pé?**

---

*Ocorrência 13 of 70* Turno da Educadora 9

**Parágrafo 17 Não, então como é que achas que vamos até ao barco?**

---

*Ocorrência 14 of 70* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Mas desses, que passam aí? Desses da Carris?**

---

*Ocorrência 15 of 70* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Não, então?**

---

*Ocorrência 16 of 70* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23** São dos outros que costumam cá vir habitualmente?

---

*Ocorrência 17 of 70* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25** Costumam levar os meninos?

---

*Ocorrência 18 of 70* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27** Então como é que fazemos?

---

*Ocorrência 19 of 70* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27** Tu chegas, de manhã, com a mãe, não é?

---

*Ocorrência 20 of 70* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29** E depois? Quando nós vamos passear o que é que costumamos fazer? Antes de sair para a camioneta, o que é que costumamos fazer?

---

*Ocorrência 21 of 70* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33** Agora temos que procurar o bibe até sexta-feira, não é?

---

*Ocorrência 22 of 70* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** E costumamos levar algum cartãozinho com o telefone?

---

*Ocorrência 23 of 70* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37** Sim, para que é que é isso?

---

*Ocorrência 24 of 70* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Para que é isso?**

---

*Ocorrência 25 of 70* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ou pode não ser roubar, também podem-se perder, não é?**

---

*Ocorrência 26 of 70* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Ou então, o que é que fazem? Vêm o número de telefone, ligam, não é (exemplifica): “Temos aqui a Mariana, está perdida, quem acode?”**

---

*Ocorrência 27 of 70* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Quem vem buscá-la, por favor?”, não é?**

---

*Ocorrência 28 of 70* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 E nós vamos logo a correr, porque pode acontecer, não é?**

---

*Ocorrência 29 of 70* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 Vamos passear para um sítio onde os meninos habitualmente não vão, não é?**

---

*Ocorrência 30 of 70* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 Achas que se pode cair ao mar?**

---

*Ocorrência 31 of 70* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 Ah, tu achas que isso vai acontecer?**

---

*Ocorrência 32 of 70* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Achas?**

---

*Ocorrência 33 of 70* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Quem é que achas, dos nossos meninos, que pode cair ao mar?**

---

*Ocorrência 34 of 70* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 São um bocadinho “estarelados”, não são?**

---

*Ocorrência 35 of 70* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 Já falámos sobre isso na sala?**

---

*Ocorrência 36 of 70* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 E tu sabes o que é isso?**

---

*Ocorrência 37 of 70* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 O que é que eram esses coletes de salvação?**

---

*Ocorrência 38 of 70* Turno da Educadora 32

**Parágrafo 63 Cair, nós podemos cair, mas, o que é que acontece?**

---

*Ocorrência 39 of 70* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 Ficamos a boiar então, eu acho que, e não vamos ao fundo, não é?**

---

*Ocorrência 40 of 70* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 Não há problema nenhum, não é?**

---

*Ocorrência 41 of 70* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Os outros também, mas eles ainda mais, não é?**

---

*Ocorrência 42 of 70* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 Então mas como é que eles vão? Pronto, a gente vai na camioneta, não é?**

---

*Ocorrência 43 of 70* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 Chegamos ao barco, como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 44 of 70* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 E depois o que é que vai acontecer?**

---

*Ocorrência 45 of 70* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 E então, lá dentro do barco, como é que nós vamos estar?**

---

*Ocorrência 46 of 70* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 Vamos estar em pé, vamos estar sentados? Como é que é?  
Como é que achas que vai ser?**

---

*Ocorrência 47 of 70* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Então, mas se estivermos sentaditos ninguém cai ao mar, pois não?**

---

*Ocorrência 48 of 70* Turno da Educadora 40

**Parágrafo 79 Ficamos a ver o mar?**

---

*Ocorrência 49 of 70* Turno da Educadora 41

**Parágrafo 81 Achas que dos banco a gente consegue ver o mar, ou temos que vir à beirinha do barco ver o mar.**

---

*Ocorrência 50 of 70* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Achas que temos que sair dos bancos e ir até à beirinha do barco, é?**

---

*Ocorrência 51 of 70* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 E espreitar lá para fora?**

---

*Ocorrência 52 of 70* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 É essa a ideia?**

---

*Ocorrência 53 of 70* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Então aí é que pode acontecer?**

---

*Ocorrência 54 of 70* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Então e o que é que achas?**

---

*Ocorrência 55 of 70* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Quando a gente for espreitar, não é, para o mar, o que é que achas que nós vamos ver?**

---

*Ocorrência 56 of 70* Turno da Educadora 48

**Parágrafo 95 Sereias?**

---

*Ocorrência 57 of 70* Turno da Educadora 49

**Parágrafo 97 Sereias não existem?**

---

*Ocorrência 58 of 70* Turno da Educadora 50

**Parágrafo 99 Ai não?**

---

*Ocorrência 59 of 70* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103 E achas que ela não anda ali?**

---

*Ocorrência 60 of 70* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103 Para os lados para onde nós vamos?**

---

*Ocorrência 61 of 70* Turno da Educadora 53

**Parágrafo 105 Achas?**

---

*Ocorrência 62 of 70* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Quem sabe?**

---

*Ocorrência 63 of 70* Turno da Educadora 55

**Parágrafo 109 Gostavas?**

---

*Ocorrência 64 of 70* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 A Pequena Sereia, não sabemos se vamos ver, não é?**

---

*Ocorrência 65 of 70* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 E portanto o Manel, o Edgar, o Henrique, e os outros amigos todos vão ficar protegidos, é isso?**

---

*Ocorrência 66 of 70* Turno da Educadora 57

**Parágrafo 113 O.K. Então depois andamos para lá a passear, é?**

---

*Ocorrência 67 of 70* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 115 Dentro do barco, e depois?**

---

*Ocorrência 68 of 70* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 Saímos?**

---

*Ocorrência 69 of 70* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 E achas que vamos ter onde?**

---

*Ocorrência 70 of 70* Turno da Educadora 60

**Parágrafo 119 Vamos ter ao autocarro novamente? E vimos para a escolinha novamente, é isso?**

---

### Declaração Contextual

*Ocorrência 1 of 18* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Uma delas é o nosso passeio de sexta-feira.**

---

*Ocorrência 2 of 18* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9** Como é que vai ser a manhã de sexta-feira, nesse passeio de barco.

---

*Ocorrência 3 of 18* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** ver se conseguimos descobri-lo.

---

*Ocorrência 4 of 18* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Os meninos podem-se perder, e então depois trazem-nos, outra vez, os meninos para a escola.

---

*Ocorrência 5 of 18* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43** São muitos, pode acontecer distrair-se.

---

*Ocorrência 6 of 18* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** Pensa lá nos meninos que temos na sala, que são uns cabeças-no-ar.

---

*Ocorrência 7 of 18* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Hu! Então tenho de ter muito cuidado.

---

*Ocorrência 8 of 18* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Tu sabes, eu não sei se já te contei, mas nós vamos, nós vocês, vão ter uns coletes de salvação.

---

*Ocorrência 9 of 18* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** E, entretanto as pessoas crescidas atiram uma bóia, ou atiram-se à água, e vão lá buscar os meninos.

---

*Ocorrência 10 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67** Então eu acho que o Henrique, o Manel e o Edgar têm mesmo que ter coletes.

---

*Ocorrência 11 of 18* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Vamos na camioneta. Pomos o bibe, o chapéu, como tu disseste.

---

*Ocorrência 12 of 18* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Pomos a identificação, e vamos na camioneta.

---

*Ocorrência 13 of 18* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Da camioneta vamos até ao barco.

---

*Ocorrência 14 of 18* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83** Portanto temos que sair dos bancos.

---

*Ocorrência 15 of 18* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107** Então, se ela andar por ali talvez a gente a veja.

---

*Ocorrência 16 of 18* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107** Era muito engraçado ver uma Pequena Sereia.

---

*Ocorrência 17 of 18* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 Então, vamos ver peixinhos, em princípio.**

---

*Ocorrência 18 of 18* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 E, portanto, não há perigo nenhum porque vai haver colete salva-vidas.**

---

### Avaliação

*Ocorrência 1 of 31* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 Vamos aos barcos.**

---

*Ocorrência 2 of 31* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7 A tua mãe já te disse, O.K.**

---

*Ocorrência 3 of 31* Turno da Educadora 7

**Parágrafo 13 Vamos ver os barcos.**

---

*Ocorrência 4 of 31* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Sim.**

---

*Ocorrência 5 of 31* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Vamos de autocarro.**

---

*Ocorrência 6 of 31* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Sim.**

---

*Ocorrência 7 of 31* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31 Vestir o bibe.**

---

*Ocorrência 8 of 31* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33 Não sabes onde é que está o teu bibe.**

---

*Ocorrência 9 of 31* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Com uma casinha.**

---

*Ocorrência 10 of 31* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Ai é uma casinha, pois é.**

---

*Ocorrência 11 of 31* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 As pessoas podem-te roubar.**

---

*Ocorrência 12 of 31* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53 O Henrique.**

---

*Ocorrência 13 of 31* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 O Manel.**

---

*Ocorrência 14 of 31* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 E o Edgar?**

---

*Ocorrência 15 of 31* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Esses três?**

---

*Ocorrência 16 of 31* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 Sim.**

---

*Ocorrência 17 of 31* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 Ficamos a boiar.**

---

*Ocorrência 18 of 31* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 Exactamente!**

---

*Ocorrência 19 of 31* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 Se tu achas.**

---

*Ocorrência 20 of 31* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71 Primeiro pomos os coletes de salvação.**

---

*Ocorrência 21 of 31* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 Depois andamos no barco.**

---

*Ocorrência 22 of 31* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Vamos estar sentaditos.**

---

*Ocorrência 23 of 31* Turno da Educadora 39

**Parágrafo 77 Não?**

---

*Ocorrência 24 of 31* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Vir à beirinha.**

---

*Ocorrência 25 of 31* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Podem cair.**

---

*Ocorrência 26 of 31* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 91 Peixinhos.**

---

*Ocorrência 27 of 31* Turno da Educadora 47

**Parágrafo 93 Peixes grandes.**

---

*Ocorrência 28 of 31* Turno da Educadora 50

**Parágrafo 99 Oh!**

---

*Ocorrência 29 of 31* Turno da Educadora 51

**Parágrafo 101 Pronto, está bem, pronto.**

---

*Ocorrência 30 of 31* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103 Existe a Pequena Sereia.**

---

*Ocorrência 31 of 31* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 O.K**

---

Incitação

*Ocorrência 1 of 4* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Então vá.**

---

*Ocorrência 2 of 4* Turno da Educadora 6

Parágrafo 11 **Conta lá.**

---

*Ocorrência 3 of 4* Turno da Educadora 13

Parágrafo 25 **Sim?**

---

*Ocorrência 4 of 4* Turno da Educadora 46

Parágrafo 91 **E?**

---

Inclassificável

*Ocorrência 1 of 4* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Hoje vamos falar um bocadinho sobre coisas que vão acontecer na sala.**

---

*Ocorrência 2 of 4* Turno da Educadora 35

Parágrafo 69 **Vamos voltar atrás.**

---

*Ocorrência 3 of 4* Turno da Educadora 51

Parágrafo 101 **Então, ah!**

---

*Ocorrência 4 of 4* Turno da Educadora 56

Parágrafo 111 **A Pequena Sereia. Ai que lindo!**

---

Elaboração

*Ocorrência 1 of 68* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Uma delas é o nosso passeio de sexta-feira.**

---

*Ocorrência 2 of 68* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Sabes aonde é que vamos?**

---

*Ocorrência 3 of 68* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **E depois, daqui a um mês, já falta mais ou menos um mês, vamos à praia, não é?**

---

*Ocorrência 4 of 68* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Eu agora gostava que tu me dissesse como é que tu achas que vai ser o dia de sexta-feira, e o que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 5 of 68* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **Como é que vamos? Como é que vai ser a manhã de sexta-feira, nesse passeio de barco.**

---

*Ocorrência 6 of 68* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Porquê?**

---

*Ocorrência 7 of 68* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá fazer?**

---

*Ocorrência 8 of 68* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá ver?**

---

*Ocorrência 9 of 68* Turno da Educadora 8, Para 17, 46 chars.

**Parágrafo 15 Como é que nós vamos até ao barco? Vamos a pé?**

---

*Ocorrência 10 of 68* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Achas que vamos a pé?**

---

*Ocorrência 11 of 68* Turno da Educadora 9

**Parágrafo 17 Não, então como é que achas que vamos até ao barco?**

---

*Ocorrência 12 of 68* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Mas desses, que passam aí? Desses da Carris?**

---

*Ocorrência 13 of 68* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Não, então?**

---

*Ocorrência 14 of 68* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 São dos outros que costumam cá vir habitualmente?**

---

*Ocorrência 15 of 68* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25** **Costumam levar os meninos?**

---

*Ocorrência 16 of 68* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27** **Então como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 17 of 68* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27** **Tu chegas, de manhã, com a mãe, não é?**

---

*Ocorrência 18 of 68* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29** **E depois? Quando nós vamos passear o que é que costumamos fazer? Antes de sair para a camioneta, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 19 of 68* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33** **Agora temos que procurar o bibe até sexta-feira, não é?**

---

*Ocorrência 20 of 68* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** **A ver se conseguimos descobri-lo. E costumamos levar algum cartãozinho com o telefone?**

---

*Ocorrência 21 of 68* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37** **Sim, para que é que é isso?**

---

*Ocorrência 22 of 68* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** **Ou pode não ser roubar, também podem-se perder, não é?**

---

*Ocorrência 23 of 68* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Os meninos podem-se perder, e então depois trazem-nos, outra vez, os meninos para a escola.

---

*Ocorrência 24 of 68* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Ou então, o que é que fazem? Vêm o número de telefone, ligam, não é (exemplifica): "Temos aqui a Mariana, está perdida, quem acode?"

---

*Ocorrência 25 of 68* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Quem vem buscá-la, por favor?", não é?

---

*Ocorrência 26 of 68* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** E nós vamos logo a correr, porque pode acontecer, não é?

---

*Ocorrência 27 of 68* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43** Vamos passear para um sítio onde os meninos habitualmente não vão, não é? São muitos, pode acontecer distrair-se.

---

*Ocorrência 28 of 68* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45** Achas que se pode cair ao mar?

---

*Ocorrência 29 of 68* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47** Ah, tu achas que isso vai acontecer?

---

*Ocorrência 30 of 68* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** Quem é que achas, dos nossos meninos, que pode cair ao

mar?

---

*Ocorrência 31 of 68* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** **Pensa lá nos meninos que temos na sala, que são uns cabeças-no-ar.**

---

*Ocorrência 32 of 68* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57** **São um bocadinho “estarelados”, não são?**

---

*Ocorrência 33 of 68* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** **Hu! Então tenho de ter muito cuidado.**

---

*Ocorrência 34 of 68* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** **Tu sabes, eu não sei se já te contei, mas nós vamos, nós vocês, vão ter uns coletes de salvação.**

*Ocorrência 35 of 68* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** **Já falámos sobre isso na sala?**

---

*Ocorrência 36 of 68* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61** **E tu sabes o que é isso?**

---

*Ocorrência 37 of 68* Turno da Educadora 32

**Parágrafo 63** **Cair, nós podemos cair, mas, o que é que acontece?**

---

*Ocorrência 38 of 68* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** **Ficamos a boiar então, eu acho que, e não vamos ao fundo, não é?**

---

*Ocorrência 39 of 68* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** E, entretanto as pessoas crescidas atiram uma bóia, ou atiram-se à água, e vão lá buscar os meninos. Não há problema nenhum, não é?

---

*Ocorrência 40 of 68* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67** Então eu acho que o Henrique, o Manel e o Edgar têm mesmo que ter coletes. Os outros também, mas eles ainda mais, não é?

---

*Ocorrência 41 of 68* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Então mas como é que eles vão? Pronto, a gente vai na camioneta, não é?

---

*Ocorrência 42 of 68* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Pomos o bibe, o chapéu, como tu disseste.

---

*Ocorrência 43 of 68* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Pomos a identificação, e vamos na camioneta. Chegamos ao barco, como é que fazemos?

---

*Ocorrência 44 of 68* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Da camioneta vamos até ao barco. E depois o que é que vai acontecer?

---

*Ocorrência 45 of 68* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 E então, lá dentro do barco, como é que nós vamos estar?**

---

*Ocorrência 46 of 68* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 Vamos estar em pé, vamos estar sentados? Como é que é?  
Como é que achas que vai ser?**

---

*Ocorrência 47 of 68* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75 Então, mas se estivermos sentaditos ninguém cai ao mar, pois não?**

---

*Ocorrência 48 of 68* Turno da Educadora 41

**Parágrafo 81 Achas que dos banco a gente consegue ver o mar, ou temos que vir à beirinha do barco ver o mar.**

---

*Ocorrência 49 of 68* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Portanto temos que sair dos bancos.**

---

*Ocorrência 50 of 68* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Achas que temos que sair dos bancos e ir até à beirinha do barco, é?**

---

*Ocorrência 51 of 68* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 E espreitar lá para fora?**

---

*Ocorrência 52 of 68* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 É essa a ideia?**

---

*Ocorrência 53 of 68* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Então aí é que pode acontecer?**

---

*Ocorrência 54 of 68* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Então e o que é que achas?**

---

*Ocorrência 55 of 68* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Quando a gente for espreitar, não é, para o mar, o que é que achas que nós vamos ver?**

---

*Ocorrência 56 of 68* Turno da Educadora 48

**Parágrafo 95 Sereias?**

---

*Ocorrência 57 of 68* Turno da Educadora 50

**Parágrafo 99 Ai não?**

---

*Ocorrência 58 of 68* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103 E achas que ela não anda ali?**

---

*Ocorrência 59 of 68* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103 Para os lados para onde nós vamos?**

---

*Ocorrência 60 of 68* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Então, se ela andar por ali talvez a gente a veja.**

---

*Ocorrência 61 of 68* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Era muito engraçado ver uma Pequena Sereia.**

---

*Ocorrência 62 of 68* Turno da Educadora 55

**Parágrafo 109 Gostavas?**

---

*Ocorrência 63 of 68* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 Então, vamos ver peixinhos, em princípio.**

---

*Ocorrência 64 of 68* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 E, portanto, não há perigo nenhum porque vai haver colete salva-vidas.**

---

*Ocorrência 65 of 68* Turno da Educadora 57

**Parágrafo 113 O.K. Então depois andamos para lá a passear, é?**

---

*Ocorrência 66 of 68* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 115 Dentro do barco, e depois?**

---

*Ocorrência 67 of 68* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 E achas que vamos ter onde?**

---

*Ocorrência 68 of 68* Turno da Educadora 60

**Parágrafo 119 Vamos ter ao autocarro novamente? E vimos para a escolinha novamente, é isso?**

---

Repetição

*Ocorrência 1 of 12* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3 Vamos aonde?**

---

*Ocorrência 2 of 12* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7 Então, vamos falar um bocadinho dessas duas situações, do passeio de barco e da ida à praia, está bem?**

---

*Ocorrência 3 of 12* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Achas que vai ser boa?**

---

*Ocorrência 4 of 12* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Para que é isso?**

---

*Ocorrência 5 of 12* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 O que é que eram esses coletes de salvação?**

---

*Ocorrência 6 of 12* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 Vamos na camioneta.**

---

*Ocorrência 7 of 12* Turno da Educadora 40

**Parágrafo 79 Ficamos a ver o mar?**

---

*Ocorrência 8 of 12* Turno da Educadora 49

**Parágrafo 97 Sereias não existem?**

---

*Ocorrência 9 of 12* Turno da Educadora 53

**Parágrafo 105 Achas?**

---

*Ocorrência 10 of 12* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Quem sabe?**

---

*Ocorrência 11 of 12* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 A Pequena Sereia, não sabemos se vamos ver, não é?**

---

*Ocorrência 12 of 12* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 Saímos?**

---

Episódios Passados

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 Já falámos sobre isso na sala?**

---

Conhecimento Geral de Eventos

*Ocorrência 1 of 24* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Costumam levar os meninos?**

---

*Ocorrência 2 of 24* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29** Quando nós vamos passear o que é que costumamos fazer?  
Antes de sair para a camioneta, o que é que costumamos  
fazer?

---

*Ocorrência 3 of 24* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** E costumamos levar algum cartãozinho com o telefone?

---

*Ocorrência 4 of 24* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37** Sim, para que é que é isso?

---

*Ocorrência 5 of 24* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39** Para que é isso?

---

*Ocorrência 6 of 24* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Ou pode não ser roubar, também podem-se perder, não é?

---

*Ocorrência 7 of 24* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Os meninos podem-se perder, e então depois trazem-nos,  
outra vez, os meninos para a escola.

---

*Ocorrência 8 of 24* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Ou então, o que é que fazem? Vêm o número de telefone,  
ligam, não é (exemplifica): "Temos aqui a Mariana, está  
perdida, quem acode?"

---

*Ocorrência 9 of 24* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Quem vem buscá-la, por favor?”, não é?

---

*Ocorrência 10 of 24* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** E nós vamos logo a correr, porque pode acontecer, não é?

---

*Ocorrência 11 of 24* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43** Vamos passear para um sítio onde os meninos habitualmente não vão, não é? São muitos, pode acontecer distrair-se.

---

*Ocorrência 12 of 24* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45** Achas que se pode cair ao mar?

---

*Ocorrência 13 of 24* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57** São um bocadinho “estrolados”, não são?

---

*Ocorrência 14 of 24* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61** E tu sabes o que é isso?

---

*Ocorrência 15 of 24* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61** O que é que eram esses coletes de salvação?

---

*Ocorrência 16 of 24* Turno da Educadora 32

**Parágrafo 63** Cair, nós podemos cair, mas, o que é que acontece?

---

*Ocorrência 17 of 24* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** Ficamos a boiar então, eu acho que, e não vamos ao fundo, não é?

---

---

*Ocorrência 18 of 24* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** E, entretanto as pessoas crescidas atiram uma bóia, ou atiram-se à água, e vão lá buscar os meninos. Não há problema nenhum, não é?

---

*Ocorrência 19 of 24* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73** Como é que é?

---

*Ocorrência 20 of 24* Turno da Educadora 49

**Parágrafo 97** Sereias não existem?

---

*Ocorrência 21 of 24* Turno da Educadora 50

**Parágrafo 99** Ai não?

---

*Ocorrência 22 of 24* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103** E achas que ela não anda ali?

---

*Ocorrência 23 of 24* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 103** Para os lados para onde nós vamos?

---

*Ocorrência 24 of 24* Turno da Educadora 53

**Parágrafo 105** Achas?

---

Futuro

*Ocorrência 1 of 59* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Uma delas é o nosso passeio de sexta-feira.

---

*Ocorrência 2 of 59* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** Sabes aonde é que vamos?

---

*Ocorrência 3 of 59* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3** Vamos aonde?

---

*Ocorrência 4 of 59* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5** E depois, daqui a um mês, já falta mais ou menos um mês, vamos à praia, não é?

---

*Ocorrência 5 of 59* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7** Então, vamos falar um bocadinho dessas duas situações, do passeio de barco e da ida à praia, está bem?

---

*Ocorrência 6 of 59* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9** Eu agora gostava que tu me dissesse como é que tu achas que vai ser o dia de sexta-feira, e o que é que vamos fazer?

---

*Ocorrência 7 of 59* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9** Como é que vamos? Como é que vai ser a manhã de sexta-feira, nesse passeio de barco.

---

*Ocorrência 8 of 59* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11** Achas que vai ser boa?

---

---

*Ocorrência 9 of 59* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Porquê?**

---

*Ocorrência 10 of 59* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá fazer?**

---

*Ocorrência 11 of 59* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 O que é que tu achas que vamos lá ver?**

---

*Ocorrência 12 of 59* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Como é que nós vamos até ao barco?**

---

*Ocorrência 13 of 59* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Vamos a pé?**

---

*Ocorrência 14 of 59* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Achas que vamos a pé?**

---

*Ocorrência 15 of 59* Turno da Educadora 9

**Parágrafo 17 Não, então como é que achas que vamos até ao barco?**

---

*Ocorrência 16 of 59* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Mas desses, que passam aí? Desses da Carris?**

---

*Ocorrência 17 of 59* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Não, então?**

---

*Ocorrência 18 of 59* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 São dos outros que costumam cá vir habitualmente?**

---

*Ocorrência 19 of 59* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Então como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 20 of 59* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Tu chegas, de manhã, com a mãe, não é?**

---

*Ocorrência 21 of 59* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 E depois?**

---

*Ocorrência 22 of 59* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33 Agora temos que procurar o bibe até sexta-feira, não é?**

---

*Ocorrência 23 of 59* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 A ver se conseguimos descobri-lo.**

---

*Ocorrência 24 of 59* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 Ah, tu achas que isso vai acontecer?**

---

*Ocorrência 25 of 59* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Achas?**

---

*Ocorrência 26 of 59* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** Quem é que achas, dos nossos meninos, que pode cair ao mar?

---

*Ocorrência 27 of 59* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** Pensa lá nos meninos que temos na sala, que são uns cabeças-no-ar.

---

*Ocorrência 28 of 59* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Hu! Então tenho de ter muito cuidado.

---

*Ocorrência 29 of 59* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** Tu sabes, eu não sei se já te contei, mas nós vamos, nós vocês, vão ter uns coletes de salvação.

---

*Ocorrência 30 of 59* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67** Então eu acho que o Henrique, o Manel e o Edgar têm mesmo que ter coletes. Os outros também, mas eles ainda mais, não é?

---

*Ocorrência 31 of 59* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Então mas como é que eles vão? Pronto, a gente vai na camioneta, não é?

---

*Ocorrência 32 of 59* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** Vamos na camioneta. Pomos o bibe, o chapéu, como tu disseste.

---

*Ocorrência 33 of 59* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** **Pomos a identificação, e vamos na camioneta. Chegamos ao barco, como é que fazemos?**

---

*Ocorrência 34 of 59* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69** **Da camioneta vamos até ao barco. E depois o que é que vai acontecer?**

---

*Ocorrência 35 of 59* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73** **E então, lá dentro do barco, como é que nós vamos estar?**

---

*Ocorrência 36 of 59* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73** **Vamos estar em pé, vamos estar sentados?**

---

*Ocorrência 37 of 59* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73** **Como é que achas que vai ser?**

---

*Ocorrência 38 of 59* Turno da Educadora 38

**Parágrafo 75** **Então, mas se estivermos sentaditos ninguém cai ao mar, pois não?**

---

*Ocorrência 39 of 59* Turno da Educadora 40

**Parágrafo 79** **Ficamos a ver o mar?**

---

*Ocorrência 40 of 59* Turno da Educadora 41

**Parágrafo 81** **Achas que dos banco a gente consegue ver o mar, ou temos que vir à beirinha do barco ver o mar.**

---

*Ocorrência 41 of 59* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Portanto temos que sair dos bancos.**

---

*Ocorrência 42 of 59* Turno da Educadora 42

**Parágrafo 83 Achas que temos que sair dos bancos e ir até à beirinha do barco, é?**

---

*Ocorrência 43 of 59* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 E espreitar lá para fora?**

---

*Ocorrência 44 of 59* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 85 É essa a ideia?**

---

*Ocorrência 45 of 59* Turno da Educadora 44

**Parágrafo 87 Então aí é que pode acontecer?**

---

*Ocorrência 46 of 59* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Então e o que é que achas?**

---

*Ocorrência 47 of 59* Turno da Educadora 45

**Parágrafo 89 Quando a gente for espreitar, não é, para o mar, o que é que achas que nós vamos ver?**

---

*Ocorrência 48 of 59* Turno da Educadora 48

**Parágrafo 95 Sereias?**

---

---

*Ocorrência 49 of 59* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Então, se ela andar por ali talvez a gente a veja. Quem sabe?**

---

*Ocorrência 50 of 59* Turno da Educadora 54

**Parágrafo 107 Era muito engraçado ver uma Pequena Sereia.**

---

*Ocorrência 51 of 59* Turno da Educadora 55

**Parágrafo 109 Gostavas?**

---

*Ocorrência 52 of 59* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 Então, vamos ver peixinhos, em princípio.**

---

*Ocorrência 53 of 59* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 A Pequena Sereia, não sabemos se vamos ver, não é?**

---

*Ocorrência 54 of 59* Turno da Educadora 56

**Parágrafo 111 E, portanto, não há perigo nenhum porque vai haver colete salva-vidas. E portanto o Manel, o Edgar, o Henrique, e os outros amigos todos vão ficar protegidos, é isso?**

---

*Ocorrência 55 of 59* Turno da Educadora 57

**Parágrafo 113 O.K. Então depois andamos para lá a passear, é?**

---

*Ocorrência 56 of 59* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 115 Dentro do barco, e depois?**

---

*Ocorrência 57 of 59* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 Saímos?**

---

*Ocorrência 58 of 59* Turno da Educadora 59

**Parágrafo 117 E achas que vamos ter onde?**

---

*Ocorrência 59 of 59* Turno da Educadora 60

**Parágrafo 119 Vamos ter ao autocarro novamente? E vimos para a escolinha novamente, é isso?**

---

Marcadores de Tempo Convencionais

*Ocorrência 1 of 9* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 sexta-feira**

---

*Ocorrência 2 of 9* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 daqui a um mês**

---

*Ocorrência 3 of 9* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 um mês**

---

*Ocorrência 4 of 9* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9 dia**

---

*Ocorrência 5 of 9* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **sexta-feira**

---

*Ocorrência 6 of 9* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **manhã**

---

*Ocorrência 7 of 9* Turno da Educadora 5

Parágrafo 9 **sexta-feira**

---

*Ocorrência 8 of 9* Turno da Educadora 14

Parágrafo 27 **manhã,**

---

*Ocorrência 9 of 9* Turno da Educadora 17

Parágrafo 33 **sexta-feira**

---

Marcadores Tempo Convencionais 24h

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Hoje**

---

Sequência

*Ocorrência 1 of 9* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **E depois**

---

*Ocorrência 2 of 9* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 depois**

---

*Ocorrência 3 of 9* Turno da Educadora 35

**Parágrafo 69 E depois**

---

*Ocorrência 4 of 9* Turno da Educadora 36

**Parágrafo 71 Primeiro**

---

*Ocorrência 5 of 9* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 73 Depois**

---

*Ocorrência 6 of 9* Turno da Educadora 57

**Parágrafo 113 depois**

---

*Ocorrência 7 of 9* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 115 e depois**

---

*Ocorrência 8 of 9* Turno da Educadora 60

**Parágrafo 119 novamente**

---

*Ocorrência 9 of 9* Turno da Educadora 60

**Parágrafo 119 novamente**

---

**Intervalo Indeterminado**

*Ocorrência 1 of 3* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23** **habitualmente**

---

*Ocorrência 2 of 3* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43** **habitualmente**

---

*Ocorrência 3 of 3* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65** **entretanto**

---

## Criança 3 – Julho – Passado Novo

E: Anda cá, senta aqui, escuta! Escuta lá! Não me contas nada hoje, não me contas o que é que fizeste no teu desenho, não me contas aonde é que fomos passear, onde é que foste passear?

C: Fomos aos cavalos.

E: Fomos aos cavalos?

C. Boa!

E: Boa! Fomos aos cavalos! E depois, como é que foi lá nos cavalos?

C: Que é isto?

E: Isso é a lista telefónica. Onde estão os números de telefone.

C: É da Manela?

E: Onde estão os números de telefone.

C. É da Manela?

E: Da Manela? Não, é cá da nossa escola, do Poupas. Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Então tu não te lembras quando nós fomos passear com os amigos àquele parque que tinha muitos escorregas? Hã? Lembras-te ou não? Lembras-te ou não? Tu ias assim com o rabiosque vvzzzuuum a escorregar. Lembras-te?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Lembras?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Gostaste de ir lá? Onde é que andaste? Andaste no escorrega?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Foi, e mais?

C: E no baloiço.

E: Andaste no baloiço?

C: Não! Eu quero andar no baloiço.

E: Não queres andar no baloiço?

C: Quero.

E: Queres? Mas não havia lá?

C: Não.

E: Então havia lá o quê?

C: Havia lá meninos.

E: Havia lá meninos, pois havia, e o que é que os meninos andavam a fazer?

C: Andavam a baloiçar-se.

E: Andavam a baloiçar assim, para trás e para a frente? Tão-balalão, era?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: E tu, andaste também no Tão-balalão.

C: (acena negativamente com a cabeça)

E: Não, então andaste em quê?

C: Andei no escorrega.

E: Só andaste no escorrega? E o escorrega era muito alto?

C: Só que na estrada não.

E: Hã? E o escorrega onde tu andaste era grande ou era pequenino?

C: Grande!

E: Grande. E, então, como é que tu subias para lá?

C: Subia assim: uuuuu.

E: Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?

C: Assim.

E: Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?

C: Não.

E: Não?

C: Subia sozinha.

E: Sozinha! É, valente!

C: Olha aqui!

E: Hum!

C: Caí!

E: Olha, vê lá se caís e fazes outro galo. Anda cá! Anda cá! Escuta-me! Então, e depois, andaste no escorrega e andaste. Não, no baloiço não andaste. Andaste em mais o quê? Hum?

C: Hum? No escorrega!

E: Só no escorrega?

C: Sim!

E: E não andaste a passear?

C: Nas escadas!

E: Nas escadas? Olha, andaste só num escorrega ou andaste em muitos.

C: Andei só num escorrega.

E: Só no escorrega o tempo todo?

C: No baloiço não.

E: No baloiço não. Olha e como é que foste lá para o parque?

C: Fui... Eu fui à praia.

E: Foste à praia, com quem?

C: E ao médico também.

E: E ao médico! E o que é que o médico te fez?

C: Eu fui com um senhor. Agora. Eu fui ao médico, pronto! Agora fui para casa!

E: E depois foste para casa. Olha, anda cá. Só quero que tu me contes mais uma coisa. Queres ir lá para fora brincar com os amigos? Anda cá! Eu só quero que tu me contes mais uma coisa. Anda cá! Anda cá contar-me mais uma coisa. Anda cá! Olha, se tu vais para aí, escuta o que eu te vou dizer, se tu vais para aí não apareces ali na máquina de filmar. Anda cá, diz olá à máquina. Anda cá! Anda cá! Olá máquina, estou aqui! Adeus!

## CODIFICAÇÕES

### Pergunta

*Ocorrência 1 of 26* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Não me contas nada hoje, não me contas o que é que fizeste no teu desenho, não me contas aonde é que fomos passear, onde é que foste passear?**

---

*Ocorrência 2 of 26* Turno da Educadora 2

Parágrafo 3 **Fomos aos cavalos?**

---

*Ocorrência 3 of 26* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **E depois, como é que foi lá nos cavalos?**

---

*Ocorrência 4 of 26* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Gostaste de ir lá?**

---

*Ocorrência 5 of 26* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Onde é que andaste?**

---

*Ocorrência 6 of 26* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 7 of 26* Turno da Educadora 12

Parágrafo 23 **Queres?**

---

*Ocorrência 8 of 26* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 Mas não havia lá?**

---

*Ocorrência 9 of 26* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Então havia lá o quê?**

---

*Ocorrência 10 of 26* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Havia lá meninos, pois havia, e o que é que os meninos andavam a fazer?**

---

*Ocorrência 11 of 26* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 Andavam a baloiçar assim, para trás e para a frente? Tão-balalão, era?**

---

*Ocorrência 12 of 26* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33 Não, então andaste em quê?**

---

*Ocorrência 13 of 26* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 Só andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 14 of 26* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 E o escorrega era muito alto?**

---

*Ocorrência 15 of 26* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 E o escorrega onde tu andaste era grande ou era pequenino?**

---

---

*Ocorrência 16 of 26* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 E, então, como é que tu subias para lá?**

---

*Ocorrência 17 of 26* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?**

---

*Ocorrência 18 of 26* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?**

---

*Ocorrência 19 of 26* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 Não?**

---

*Ocorrência 20 of 26* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Andaste em mais o quê?**

---

*Ocorrência 21 of 26* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53 Só no escorrega?**

---

*Ocorrência 22 of 26* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 E não andaste a passear?**

---

*Ocorrência 23 of 26* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Nas escadas?**

---

*Ocorrência 24 of 26* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Olha, andaste só num escorrega ou andaste em muitos.**

---

*Ocorrência 25 of 26* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 Só no escorrega o tempo todo?**

---

*Ocorrência 26 of 26* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 Olha e como é que foste lá para o parque?**

---

### Declaração Contextual

*Ocorrência 1 of 4* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Tu ias assim com o rabiosque vzzzuuum a escorregar.**

---

*Ocorrência 2 of 4* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31 E tu, andaste também no Tão-balalão.**

---

*Ocorrência 3 of 4* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Então, e depois, andaste no escorrega e andaste.**

---

*Ocorrência 4 of 4* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Não, no baloiço não andaste.**

---

### Avaliação

*Ocorrência 1 of 7* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 Boa!**

---

*Ocorrência 2 of 7* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 Fomos aos cavalos!**

---

*Ocorrência 3 of 7* Turno da Educadora 10

**Parágrafo 19 Andaste no baloço?**

---

*Ocorrência 4 of 7* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 Grande.**

---

*Ocorrência 5 of 7* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 Sozinha!**

---

*Ocorrência 6 of 7* Turno da Educadora 24

**Parágrafo 47 É, valente!**

---

*Ocorrência 7 of 7* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 No baloço não.**

---

Incitação

*Ocorrência 1 of 7* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Hã?**

---

*Ocorrência 2 of 7* Turno da Educadora 9

**Parágrafo 17 Foi, e mais?**

---

*Ocorrência 3 of 7* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 49 Hum!**

---

*Ocorrência 4 of 7* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Hum?**

---

*Ocorrência 5 of 7* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Só quero que tu me contes mais uma coisa.**

---

*Ocorrência 6 of 7* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Eu só quero que tu me contes mais uma coisa.**

---

*Ocorrência 7 of 7* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Anda cá contar-me mais uma coisa.**

---

### Comentário Metacognitivo

*Ocorrência 1 of 5* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Então tu não te lembras quando nós fomos passear com os amigos àquele parque que tinha muitos escorregas?**

---

*Ocorrência 2 of 5* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Lembras-te ou não?**

---

*Ocorrência 3 of 5* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Lembras-te ou não?**

---

*Ocorrência 4 of 5* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Lembras-te?**

---

*Ocorrência 5 of 5* Turno da Educadora 7

**Parágrafo 13 Lembras?**

---

Clarificação

*Ocorrência 1 of 3* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Da Manela?**

---

*Ocorrência 2 of 3* Turno da Educadora 11

**Parágrafo 21 Não queres andar no baloiço?**

---

*Ocorrência 3 of 3* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 Hã?**

---

Inclassificável

*Ocorrência 1 of 18* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Anda cá, senta aqui, escuta!**

---

*Ocorrência 2 of 18* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Escuta lá!**

---

*Ocorrência 3 of 18* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 7 Isso é a lista telefónica. Onde estão os números de telefone.**

---

*Ocorrência 4 of 18* Turno da Educadora 5

**Parágrafo 9 Onde estão os números de telefone.**

---

*Ocorrência 5 of 18* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Não, é cá da nossa escola, do Poupas.**

---

*Ocorrência 6 of 18* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá! Anda cá!**

---

*Ocorrência 7 of 18* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Olha, vê lá se cais e fazes outro galo. Anda cá!**

---

*Ocorrência 8 of 18* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Anda cá!**

---

*Ocorrência 9 of 18* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Escuta-me!**

---

*Ocorrência 10 of 18* Turno da Educadora 32

**Parágrafo 63 Foste à praia, com quem?**

---

*Ocorrência 11 of 18* Turno da Educadora 33

**Parágrafo 65 E o que é que o médico te fez?**

---

*Ocorrência 12 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 E depois foste para casa.**

---

*Ocorrência 13 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Olha, anda cá.**

---

*Ocorrência 14 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Queres ir lá para fora brincar com os amigos?**

---

*Ocorrência 15 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Anda cá!**

---

*Ocorrência 16 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Anda cá!**

---

*Ocorrência 17 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Anda cá!**

---

*Ocorrência 18 of 18* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 67 Olha, se tu vais para aí, escuta o que eu te vou dizer, se tu vais para aí não apareces ali na máquina de filmar. Anda cá, diz olá à máquina. Anda cá! Anda cá! Olá máquina, estou aqui! Adeus!**

---

Elaboração

*Ocorrência 1 of 22* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Não me contas nada hoje, não me contas o que é que fizeste no teu desenho, não me contas aonde é que fomos passear, onde é que foste passear?**

---

*Ocorrência 2 of 22* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 **E depois, como é que foi lá nos cavalos?**

---

*Ocorrência 3 of 22* Turno da Educadora 6

Parágrafo 11 **Tu ias assim com o rabiosque vvzzuum a escorregar.**

---

*Ocorrência 4 of 22* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Gostaste de ir lá?**

---

*Ocorrência 5 of 22* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Onde é que andaste?**

---

*Ocorrência 6 of 22* Turno da Educadora 8

Parágrafo 15 **Andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 7 of 22* Turno da Educadora 12

Parágrafo 23 **Mas não havia lá?**

---

*Ocorrência 8 of 22* Turno da Educadora 13

Parágrafo 25 **Então havia lá o quê?**

---

---

*Ocorrência 9 of 22* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27** Havia lá meninos, pois havia, e o que é que os meninos andavam a fazer?

---

*Ocorrência 10 of 22* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29** Andavam a baloiçar assim, para trás e para a frente? Tão-balalão, era?

---

*Ocorrência 11 of 22* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31** E tu, andaste também no Tão-balalão.

---

*Ocorrência 12 of 22* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33** Não, então andaste em quê?

---

*Ocorrência 13 of 22* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** E o escorrega era muito alto?

---

*Ocorrência 14 of 22* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37** E o escorrega onde tu andaste era grande ou era pequenino?

---

*Ocorrência 15 of 22* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39** E, então, como é que tu subias para lá?

---

*Ocorrência 16 of 22* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41** Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?

---

---

*Ocorrência 17 of 22* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Então, e depois, andaste no escorrega e andaste.**

---

*Ocorrência 18 of 22* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Andaste em mais o quê?**

---

*Ocorrência 19 of 22* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53 Só no escorrega?**

---

*Ocorrência 20 of 22* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 E não andaste a passear?**

---

*Ocorrência 21 of 22* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Olha, andaste só num escorrega ou andaste em muitos.**

---

*Ocorrência 22 of 22* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 Olha e como é que foste lá para o parque?**

---

### Repetição

*Ocorrência 1 of 8* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3 Fomos aos cavalos?**

---

*Ocorrência 2 of 8* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 Queres?**

---

*Ocorrência 3 of 8* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35** **Só andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 4 of 8* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43** **Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?**

---

*Ocorrência 5 of 8* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45** **Não?**

---

*Ocorrência 6 of 8* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51** **Não, no baloiço não andaste.**

---

*Ocorrência 7 of 8* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57** **Nas escadas?**

---

*Ocorrência 8 of 8* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59** **Só no escorrega o tempo todo?**

---

### Episódios Passados

*Ocorrência 1 of 30* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1** **Não me contas nada hoje, não me contas o que é que fizeste no teu desenho, não me contas aonde é que fomos passear, onde é que foste passear?**

---

*Ocorrência 2 of 30* Turno da Educadora 2

**Parágrafo 3 Fomos aos cavalos?**

---

*Ocorrência 3 of 30* Turno da Educadora 3

**Parágrafo 5 E depois, como é que foi lá nos cavalos?**

---

*Ocorrência 4 of 30* Turno da Educadora 6

**Parágrafo 11 Tu ias assim com o rabiosque wzzzuuum a escorregar.**

---

*Ocorrência 5 of 30* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Gostaste de ir lá?**

---

*Ocorrência 6 of 30* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Onde é que andaste?**

---

*Ocorrência 7 of 30* Turno da Educadora 8

**Parágrafo 15 Andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 8 of 30* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 Queres?**

---

*Ocorrência 9 of 30* Turno da Educadora 12

**Parágrafo 23 Mas não havia lá?**

---

*Ocorrência 10 of 30* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 25 Então havia lá o quê?**

---

*Ocorrência 11 of 30* Turno da Educadora 14

**Parágrafo 27 Havia lá meninos, pois havia, e o que é que os meninos andavam a fazer?**

---

*Ocorrência 12 of 30* Turno da Educadora 15

**Parágrafo 29 Andavam a baloiçar assim, para trás e para a frente? Tão-balalão, era?**

---

*Ocorrência 13 of 30* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 31 E tu, andaste também no Tão-balalão.**

---

*Ocorrência 14 of 30* Turno da Educadora 17

**Parágrafo 33 Não, então andaste em quê?**

---

*Ocorrência 15 of 30* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 Só andaste no escorrega?**

---

*Ocorrência 16 of 30* Turno da Educadora 18

**Parágrafo 35 E o escorrega era muito alto?**

---

*Ocorrência 17 of 30* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 37 E o escorrega onde tu andaste era grande ou era pequenino?**

---

*Ocorrência 18 of 30* Turno da Educadora 20

**Parágrafo 39 E, então, como é que tu subias para lá?**

---

*Ocorrência 19 of 30* Turno da Educadora 21

**Parágrafo 41 Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?**

---

*Ocorrência 20 of 30* Turno da Educadora 22

**Parágrafo 43 Subias sozinha, ou era preciso alguém ajudar-te?**

---

*Ocorrência 21 of 30* Turno da Educadora 23

**Parágrafo 45 Não?**

---

*Ocorrência 22 of 30* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Então, e depois, andaste no escorrega e andaste.**

---

*Ocorrência 23 of 30* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Não, no baloiço não andaste.**

---

*Ocorrência 24 of 30* Turno da Educadora 26

**Parágrafo 51 Andaste em mais o quê?**

---

*Ocorrência 25 of 30* Turno da Educadora 27

**Parágrafo 53 Só no escorrega?**

---

---

*Ocorrência 26 of 30* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 55 E não andaste a passear?**

*Ocorrência 27 of 30* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Nas escadas?**

---

*Ocorrência 28 of 30* Turno da Educadora 29

**Parágrafo 57 Olha, andaste só num escorrega ou andaste em muitos.**

---

*Ocorrência 29 of 30* Turno da Educadora 30

**Parágrafo 59 Só no escorrega o tempo todo?**

---

*Ocorrência 30 of 30* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 61 Olha e como é que foste lá para o parque?**

---

**Marcadores Tempo Convencionais 24h**

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 hoje**

---

**Sequência**

*Ocorrência 1 of 2* Turno da Educadora 3

Parágrafo 5 E depois

---

*Ocorrência 2 of 2*

Turno da Educadora 34

Parágrafo 67 E depois

## Criança 4 – Novembro – Futuro Familiar

E: O que é que nós vamos fazer amanhã na escola. O que é que nós costumamos fazer todos os dias. O que é que achas que amanhã vamos fazer. Diz lá. Quando chegas à escola o que é que fazes. Olha, mas tens de olhar para ali.

C: Vamos fazer trabalhos.

E: Amanhã, quando chegares à escola vais fazer trabalhos? Mas primeiro de tudo, primeiro de tudo o que é que fazes? O que é que vamos fazer?

C: Temos que fazer as figurinhas.

E: Temos que fazer o quê, querido?

C: Temos que fazer as figurinhas.

E: As figurinhas?

C: Sim. As figurinhas. As figurinhas.

E: Ah, pois é. Amanhã, mas primeiro de tudo, quando chegam à escola, o que é que costumamos fazer? Vocês estão a brincar, não é? E quando a Ana chega à sala o que é que costumamos fazer? A Ana pede para vocês fazerem o quê?

C: Trabalhos.

E: Trabalhos.

C: Para brincar.

E: Para brincar.

C: Para o tapete?

E: Para quê?

C: Para o tapete.

E: Para o tapete! Primeiro vamos para o tapete.

C: Caminhar. Contar uma história.

E: Pois é. A Ana costuma contar uma história todos os dias, não é?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Qual é que achas que eu vou contar amanhã? Que histórias é que costumamos contar?

C: Bonitas.

E: Histórias bonitas. Sempre histórias muito bonitas.

C: Histórias feias não.

E: Pois, isso não vale a pena. Isso não vale a pena. Tristezas não valem a pena. É só coisas bonitas. Para nós ficarmos contentes, não é Pedro?

C: Pois é. Depois nós ficamos tristes.

E: Pois, é isso mesmo.

C: Alguma vez o amigo da Dina comeu o meu pão. Alguma vez.

E: Foi. Oh! E tu ficaste triste, não foi?

C: Pois

E: Olha. Então e depois da história, amanhã, o que é que achas que vamos fazer? A seguir à história?

C: Fazer estrelas.

E: Ah, levantamos do tapete e vamos para onde?

C: Estrelas bonitas. Douradas.

E: Douradas. Está bem. Isso é para o Natal. Vamos trabalhar já para o Natal?

C: Não.

E: Não?

C: Só mais um bocadinho.

E: Falta um bocadinho. Olha, mas diz à Ana. Então, a Ana chega, vamos para o tapete, conta uma história, e comemos quê?

C: Bolachas.

E: Bolachinhas. E depois o que é que fazemos. Vamos trabalhar para que sítio? Para que sítio é que costumamos ir trabalhar? É no chão?

C: Mesas.

E: Nas mesas, boa.

C: E nós sentamos nas cadeiras o rabo.

E: Sentamos o rabo nas cadeiras, e depois?

C: Fazemos os trabalhos.

E: Os trabalhos. E amanhã o que é que achas que vamos fazer?

C: Os trabalhos de casa.

E: De casa. E amanhã o que é que achas que vamos fazer? Quem faz trabalhos de casa é o teu mano, não é?

C: Sim. E eu também.

E: E tu também. Não te esqueças que a Ana vai mandar um trabalho para casa, está bem? Então, e depois, o que é que vamos fazer? Umas estrelas?

C: Sim. Douradas.

E: Douradas, e mais?

C: Amarelas.

E: Amarelas. E, se calhar, temos um trabalho para terminar. Qual é, Pedro? Qual é o trabalho que temos para terminar?

C: Nós podemos colar as estrelas amarelas. Podemos colar.

E: Podemos colar?

C: (acena afirmativamente com a cabeça)

E: Para por aonde?

C: Para pôr ao pé do Sol.

E: Ao pé do sol. Pois era. Fazíamos ali um céu na nossa sala, não era?

C: Sim.

E: Olha, mas há um trabalho que nós temos que acabar amanhã. Qual era?

C: E depois a nossa ficava toda bonita.

E: Bonita. Muito bonita. Olha.

C: Ficava, parece uma lua.

E: Pois era. Olha, ouve uma coisa.

C: Com nuvens.

E: Com nuvens e tudo. Também temos que pensar nisso. Olha, mas há uma coisa muito importante. Hoje, nós estivemos a fazer o quê, Pedro? O que é que nós estivemos a fazer. Que trabalho? Agora. Acabaste mesmo agora de fazer.

C: As mãos.

E: As mãos para o nosso...boneco.

C: Boneco.

E: E amanhã o que é que falta fazer? O que é que nos falta fazer amanhã? Olha. O que é que o nosso boneco já tem? Tem cara.

C: Mãos, cara, calças.

E: (aponta para a camisola)

C: Saia.

E: Camisola.

C: Camisola.

E: Saia é para as meninas. O que é que falta?

C: Uns olhos.

E: Os olhos.

C: Uma cabeça.

E: A cabeça. E são carecas? Os bonecos são carecas?

C: O do Diogo é careca.

E: Olha, e então, o que é que falta? Já temos tudo, o que é que vamos fazer amanhã? Falta fazer o quê? O que é que falta fazer? O que é que falta fazer? Já te esqueceste?

C: As pernas.

E: As pernas. Senão o boneco não pode...

C: Os pés.

E: Senão ele não pode fazer o quê? O que é que ele não pode fazer?

C: Andar.

E: Não pode andar, coitadinho.

C: Os pés. As mãos já fizemos.

E: Só faltam os pés e as pernas. Olha. E, depois de trabalharmos, o que é que costumamos fazer? A seguir o que é que costumamos fazer? Quando saímos das mesas vamos fazer o quê? Nós, quando chegamos à escola costumamos sentar no tapete, comer bolachinhas, depois vamos trabalhar. E a seguir a trabalhar, vamos fazer o quê? O que é que costumamos fazer a seguir?

C: Brincar.

E: Vamos brincar um bocadinho. Aonde?

C: Na rua.

E: Na rua. E depois? E depois vamos para onde? A seguir vamos fazer o quê? A barriga já começa a dar horas.

C: A barriga.

E: Já começa a dar horas. O que é que temos que ir fazer? Temos que ir?

C: Temos que ir papar tudo.

E: Temos que ir papar, não é? Vamos almoçar.

C: Pois é.

E: E depois de almoçar o que é que fazemos? O que é que fazemos depois de almoço?

C: Vamos dormir.

E: Dormir, sim senhor. E depois?

C: Depois acordamos.

E: Acordamos.

C: Calçamos os sapatos.

E: Os sapatos. Muito bem. E mais?

C: E depois vamos sentar à mesa. Comer um iogurte.

E: Um iogurte. E depois vão para onde?

C: Brincar.

E: Pronto. E depois quem é que vai buscar o menino à escola?

C: A mãe.

E: Boa! Muito bem.

## CODIFICAÇÕES

Pergunta

*Ocorrência 1 of 61* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que nós vamos fazer amanhã na escola?**

---

*Ocorrência 2 of 61* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que nós costumamos fazer todos os dias?**

---

*Ocorrência 3 of 61* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **Amanhã, quando chegares à escola vais fazer trabalhos?**

---

*Ocorrência 4 of 61* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **Mas primeiro de tudo, primeiro de tudo o que é que fazes?**

---

*Ocorrência 5 of 61* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **O que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 6 of 61* Turno da Educadora 13

Parágrafo 17 **Amanhã, mas primeiro de tudo, quando chegam à escola, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 7 of 61* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Vocês estão a brincar, não é?**

---

*Ocorrência 8 of 61* Turno da Educadora 13

**19: Parágrafo 17 E quando a Ana chega à sala o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 9 of 61* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 A Ana pede para vocês fazerem o quê?**

---

*Ocorrência 10 of 61* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 37 A Ana costuma contar uma história todos os dias, não é?**

*Ocorrência 11 of 61* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 Qual é que achas que eu vou contar amanhã?**

---

*Ocorrência 12 of 61* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 Que histórias é que costumamos contar?**

---

*Ocorrência 13 of 61* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49 Para nós ficarmos contentes, não é Pedro?**

---

*Ocorrência 14 of 61* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 57 E tu ficaste triste, não foi?**

---

*Ocorrência 15 of 61* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 Então e depois da história, amanhã, o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 16 of 61* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 A seguir à história?**

---

*Ocorrência 17 of 61* Turno da Educadora 49

**Parágrafo 65 Ah, levantamos do tapete e vamos para onde?**

---

*Ocorrência 18 of 61* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Vamos trabalhar já para o Natal?**

---

*Ocorrência 19 of 61* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77 Então, a Ana chega, vamos para o tapete, conta uma história, e comemos quê?**

---

*Ocorrência 20 of 61* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 E depois o que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 21 of 61* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Vamos trabalhar para que sítio?**

---

*Ocorrência 22 of 61* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Para que sítio é que costumamos ir trabalhar?**

---

*Ocorrência 23 of 61* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 É no chão?**

---

*Ocorrência 24 of 61* Turno da Educadora 67

**Parágrafo 89 Sentamos o rabo nas cadeiras, e depois?**

---

*Ocorrência 25 of 61* Turno da Educadora 70

**Parágrafo 93 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 26 of 61* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 27 of 61* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 Quem faz trabalhos de casa é o teu mano, não é?**

---

*Ocorrência 28 of 61* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Não te esqueças que a Ana vai mandar um trabalho para casa,  
está bem?**

---

*Ocorrência 29 of 61* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Então, e depois, o que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 30 of 61* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Um as estrelas?**

---

*Ocorrência 31 of 61* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Qual é, Pedro?**

---

*Ocorrência 32 of 61* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Qual é o trabalho que temos para terminar?**

---

*Ocorrência 33 of 61* Turno da Educadora 88

**Parágrafo 117 Para por aonde?**

---

*Ocorrência 34 of 61* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Qual era?**

---

*Ocorrência 35 of 61* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Hoje, nós estivemos a fazer o quê, Pedro?**

---

*Ocorrência 36 of 61* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Que trabalho?**

---

*Ocorrência 37 of 61* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 E amanhã o que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 38 of 61* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que nos falta fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 39 of 61* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que o nosso boneco já tem?**

---

*Ocorrência 40 of 61* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 O que é que falta?**

---

*Ocorrência 41 of 61* Turno da Educadora 124

**Parágrafo 165 E são carecas? Os bonecos são carecas?**

---

*Ocorrência 42 of 61* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Olha, e então, o que é que falta?**

---

*Ocorrência 43 of 61* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Já temos tudo, o que é que vamos fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 44 of 61* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Falta fazer o quê?**

---

*Ocorrência 45 of 61* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 46 of 61* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 47 of 61* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 Senão ele não pode fazer o quê?**

---

*Ocorrência 48 of 61* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 O que é que ele não pode fazer?**

---

*Ocorrência 49 of 61* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E, depois de trabalharmos, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 50 of 61* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 A seguir o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 51 of 61* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Quando saímos das mesas vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 52 of 61* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E a seguir a trabalhar, vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 53 of 61* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 O que é que costumamos fazer a seguir?**

---

*Ocorrência 54 of 61* Turno da Educadora 142

**Parágrafo 189 Aonde?**

---

*Ocorrência 55 of 61* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois vamos para onde?**

---

*Ocorrência 56 of 61* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 A seguir vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 57 of 61* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 O que é que temos que ir fazer?**

---

*Ocorrência 58 of 61* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Temos que ir?**

---

*Ocorrência 59 of 61* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 E depois de almoçar o que é que fazemos? O que é que fazemos depois de almoço?**

---

*Ocorrência 60 of 61* Turno da Educadora 166

**Parágrafo 221 E depois vão para onde?**

---

*Ocorrência 61 of 61* Turno da Educadora 169

**Parágrafo 225 E depois quem é que vai buscar o menino à escola?**

---

Declaração Contextual

*Ocorrência 1 of 19* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 O que é que achas que amanhã vamos fazer.**

---

*Ocorrência 2 of 19* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Quando chegas à escola o que é que fazes.**

---

*Ocorrência 3 of 19* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Isso é para o Natal.**

---

*Ocorrência 4 of 19* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 E, se calhar, temos um trabalho para terminar.**

---

*Ocorrência 5 of 19* Turno da Educadora 91

**Parágrafo 121 Fazíamos ali um céu na nossa sala, não era?**

---

*Ocorrência 6 of 19* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Olha, mas há um trabalho que nós temos que acabar amanhã.**

---

*Ocorrência 7 of 19* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Olha, mas há uma coisa muito importante.**

---

*Ocorrência 8 of 19* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 O que é que nós estivemos a fazer.**

---

*Ocorrência 9 of 19* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Agora.**

---

*Ocorrência 10 of 19* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Acabaste mesmo agora de fazer.**

---

*Ocorrência 11 of 19* Turno da Educadora 106

**Parágrafo 141 boneco.**

---

*Ocorrência 12 of 19* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 Tem cara.**

---

*Ocorrência 13 of 19* Turno da Educadora 115

**Parágrafo 153 Camisola.**

---

*Ocorrência 14 of 19* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 Saia é para as meninas.**

---

*Ocorrência 15 of 19* Turno da Educadora 130

**Parágrafo 173 Senão o boneco não pode...**

---

*Ocorrência 16 of 19* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Nós, quando chegamos à escola costumamos sentar no tapete, comer bolachinhas, depois vamos trabalhar.**

---

*Ocorrência 17 of 19* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 A barriga já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 18 of 19* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 19 of 19* Turno da Educadora 151

**Parágrafo 201 Vamos almoçar.**

---

### Avaliação

*Ocorrência 1 of 45* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Ah, pois é.**

---

*Ocorrência 2 of 45* Turno da Educadora 16

**Parágrafo 21 Trabalhos.**

---

*Ocorrência 3 of 45* Turno da Educadora 19

**Parágrafo 25 Para brincar.**

---

*Ocorrência 4 of 45* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 33 Para o tapete!**

---

*Ocorrência 5 of 45* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 33 Primeiro vamos para o tapete.**

---

*Ocorrência 6 of 45* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 37 Pois é.**

---

*Ocorrência 7 of 45* Turno da Educadora 34

**Parágrafo 45 Histórias bonitas. Sempre histórias muito bonitas.**

---

*Ocorrência 8 of 45* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49 Pois, isso não vale a pena.**

---

*Ocorrência 9 of 45* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49 Isso não vale a pena.**

---

*Ocorrência 10 of 45* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49** **É só coisas bonitas.**

---

*Ocorrência 11 of 45* Turno da Educadora 40

**Parágrafo 53** **Pois, é isso mesmo.**

---

*Ocorrência 12 of 45* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 57** **Foi.**

---

*Ocorrência 13 of 45* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 57** **Oh!**

---

*Ocorrência 14 of 45* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69** **Douradas.**

---

*Ocorrência 15 of 45* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69** **Está bem.**

---

*Ocorrência 16 of 45* Turno da Educadora 55

**Parágrafo 73** **Não?**

---

*Ocorrência 17 of 45* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77** **Falta um bocadinho.**

---

*Ocorrência 18 of 45* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Bolachinhas.**

---

*Ocorrência 19 of 45* Turno da Educadora 64

**Parágrafo 85 Nas mesas, boa.**

---

*Ocorrência 20 of 45* Turno da Educadora 70

**Parágrafo 93 Os trabalhos.**

---

*Ocorrência 21 of 45* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 De casa.**

---

*Ocorrência 22 of 45* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 E tu também.**

---

*Ocorrência 23 of 45* Turno da Educadora 79

**Parágrafo 105 Douradas,**

---

*Ocorrência 24 of 45* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Amarelas.**

---

*Ocorrência 25 of 45* Turno da Educadora 91

**Parágrafo 121 Ao pé do sol.**

---

*Ocorrência 26 of 45* Turno da Educadora 91

**Parágrafo 121 Pois era.**

---

*Ocorrência 27 of 45* Turno da Educadora 97

**Parágrafo 129 Bonita.**

---

*Ocorrência 28 of 45* Turno da Educadora 97

**Parágrafo 129 Muito bonita.**

---

*Ocorrência 29 of 45* Turno da Educadora 100

**Parágrafo 133 Pois era.**

---

*Ocorrência 30 of 45* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Com nuvens e tudo.**

---

*Ocorrência 31 of 45* Turno da Educadora 106

**Parágrafo 141 As mãos para o nosso...**

---

*Ocorrência 32 of 45* Turno da Educadora 121

**Parágrafo 161 Os olhos.**

---

*Ocorrência 33 of 45* Turno da Educadora 124

**Parágrafo 165 A cabeça.**

---

*Ocorrência 34 of 45* Turno da Educadora 130

**Parágrafo 173 As pernas.**

---

*Ocorrência 35 of 45* Turno da Educadora 136

**Parágrafo 181 Não pode andar, coitadinho.**

---

*Ocorrência 36 of 45* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Só faltam os pés e as pernas.**

---

*Ocorrência 37 of 45* Turno da Educadora 142

**Parágrafo 189 Vamos brincar um bocadinho.**

---

*Ocorrência 38 of 45* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 Na rua.**

---

*Ocorrência 39 of 45* Turno da Educadora 151

**Parágrafo 201 Temos que ir papar, não é?**

---

*Ocorrência 40 of 45* Turno da Educadora 157

**Parágrafo 209 Dormir, sim senhor.**

---

*Ocorrência 41 of 45* Turno da Educadora 160

**Parágrafo 213 Acordamos.**

---

*Ocorrência 42 of 45* Turno da Educadora 163

**Parágrafo 217 Os sapatos.**

---

*Ocorrência 43 of 45* Turno da Educadora 163

**Parágrafo 217 Muito bem.**

---

*Ocorrência 44 of 45* Turno da Educadora 166

**Parágrafo 221 Um iogurte.**

---

*Ocorrência 45 of 45* Turno da Educadora 172

**Parágrafo 229 Boa! Muito bem.**

---

Incitação

*Ocorrência 1 of 6* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Diz lá.**

---

*Ocorrência 2 of 6* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77 Olha, mas diz à Ana.**

---

*Ocorrência 3 of 6* Turno da Educadora 79

**Parágrafo 105 e mais?**

---

*Ocorrência 4 of 6* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois?**

---

*Ocorrência 5 of 6* Turno da Educadora 157

**Parágrafo 209 E depois?**

---

*Ocorrência 6 of 6* Turno da Educadora 163

**Parágrafo 217 E mais?**

---

Comentário Metacognitivo

*Ocorrência 1 of 3* Turno da Educadora 100

**Parágrafo 133 Olha, ouve uma coisa.**

---

*Ocorrência 2 of 3* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Também temos que pensar nisso.**

---

*Ocorrência 3 of 3* Turno da Educadora 127

Parágrafo 169 **Já te esqueceste?**

---

Clarificação

*Ocorrência 1 of 4* Turno da Educadora 7

Parágrafo 9 **Temos que fazer o quê, querido?**

---

*Ocorrência 2 of 4* Turno da Educadora 10

Parágrafo 13 **As figurinhas?**

---

*Ocorrência 3 of 4* Turno da Educadora 22

Parágrafo 29 **Para quê?**

---

*Ocorrência 4 of 4* Turno da Educadora 85

Parágrafo 113 **Podemos colar?**

---

Inclassificável

*Ocorrência 1 of 8* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Olha, mas tens de olhar para ali.**

---

*Ocorrência 2 of 8* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49** Tristezas não valem a pena.

---

*Ocorrência 3 of 8* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61** Olha.

---

*Ocorrência 4 of 8* Turno da Educadora 97

**Parágrafo 129** Olha.

---

*Ocorrência 5 of 8* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145** Olha.

---

*Ocorrência 6 of 8* Turno da Educadora 112

**Parágrafo 149** (aponta para a camisola)

---

*Ocorrência 7 of 8* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185** Olha.

---

*Ocorrência 8 of 8* Turno da Educadora 169

**Parágrafo 225** Pronto.

---

Elaboração

*Ocorrência 1 of 60* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que nós vamos fazer amanhã na escola?**

---

*Ocorrência 2 of 60* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que nós costumamos fazer todos os dias?**

---

*Ocorrência 3 of 60* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que achas que amanhã vamos fazer.**

---

*Ocorrência 4 of 60* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **Quando chegas à escola o que é que fazes.**

---

*Ocorrência 5 of 60* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **Amanhã, quando chegares à escola vais fazer trabalhos?**

---

*Ocorrência 6 of 60* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **Mas primeiro de tudo, primeiro de tudo o que é que fazes?**

---

*Ocorrência 7 of 60* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **O que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 8 of 60* Turno da Educadora 13

Parágrafo 17 **Amanhã, mas primeiro de tudo, quando chegam à escola, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 9 of 60* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Vocês estão a brincar, não é?**

---

*Ocorrência 10 of 60* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 E quando a Ana chega à sala o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 11 of 60* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 A Ana pede para vocês fazerem o quê?**

---

*Ocorrência 12 of 60* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 37 A Ana costuma contar uma história todos os dias, não é?**

---

*Ocorrência 13 of 60* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 Qual é que achas que eu vou contar amanhã?**

---

*Ocorrência 14 of 60* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 Que histórias é que costumamos contar?**

---

*Ocorrência 15 of 60* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49 Para nós ficarmos contentes, não é Pedro?**

---

*Ocorrência 16 of 60* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 57 E tu ficaste triste, não foi?**

---

*Ocorrência 17 of 60* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 Então e depois da história, amanhã, o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 18 of 60* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 A seguir à história?**

---

*Ocorrência 19 of 60* Turno da Educadora 49

**Parágrafo 65 Ah, levantamos do tapete e vamos para onde?**

---

*Ocorrência 20 of 60* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Isso é para o Natal.**

---

*Ocorrência 21 of 60* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Vamos trabalhar já para o Natal?**

*Ocorrência 22 of 60* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77 Então, a Ana chega, vamos para o tapete, conta uma história, e comemos quê?**

---

*Ocorrência 23 of 60* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 E depois o que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 24 of 60* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Vamos trabalhar para que sítio?**

---

*Ocorrência 25 of 60* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Para que sítio é que costumamos ir trabalhar?**

---

*Ocorrência 26 of 60* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 É no chão?**

---

*Ocorrência 27 of 60* Turno da Educadora 67

**Parágrafo 89 Sentamos o rabo nas cadeiras, e depois?**

---

*Ocorrência 28 of 60* Turno da Educadora 70

**Parágrafo 93 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 29 of 60* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 Quem faz trabalhos de casa é o teu mano, não é?**

---

*Ocorrência 30 of 60* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Não te esqueças que a Ana vai mandar um trabalho para casa, está bem?**

---

*Ocorrência 31 of 60* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Então, e depois, o que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 32 of 60* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Umas estrelas?**

---

*Ocorrência 33 of 60* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 E, se calhar, temos um trabalho para terminar.**

---

*Ocorrência 34 of 60* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Qual é, Pedro?**

---

*Ocorrência 35 of 60* Turno da Educadora 88

**Parágrafo 117 Para por aonde?**

---

*Ocorrência 36 of 60* Turno da Educadora 91

**Parágrafo 121 Fazíamos ali um céu na nossa sala, não era?**

---

*Ocorrência 37 of 60* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Olha, mas há uma coisa muito importante.**

---

*Ocorrência 38 of 60* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Hoje, nós estivemos a fazer o quê, Pedro?**

---

*Ocorrência 39 of 60* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Agora.**

---

*Ocorrência 40 of 60* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Acabaste mesmo agora de fazer.**

---

*Ocorrência 41 of 60* Turno da Educadora 106

**Parágrafo 141 boneco.**

---

*Ocorrência 42 of 60* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 E amanhã o que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 43 of 60* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que o nosso boneco já tem?**

---

*Ocorrência 44 of 60* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 Tem cara.**

---

*Ocorrência 45 of 60* Turno da Educadora 115

**Parágrafo 153 Camisola.**

---

*Ocorrência 46 of 60* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 Saia é para as meninas.**

---

*Ocorrência 47 of 60* Turno da Educadora 124

**Parágrafo 165 E são carecas?**

---

*Ocorrência 48 of 60* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Já temos tudo, o que é que vamos fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 49 of 60* Turno da Educadora 130

**Parágrafo 173 Senão o boneco não pode...**

---

*Ocorrência 50 of 60* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E, depois de trabalharmos, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 51 of 60* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Quando saímos das mesas vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 52 of 60* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Nós, quando chegamos à escola costumamos sentar no tapete, comer bolachinhas, depois vamos trabalhar.**

---

*Ocorrência 53 of 60* Turno da Educadora 142, Para 191, 7 chars.

**Parágrafo 189 Aonde?**

*Ocorrência 54 of 60* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois vamos para onde?**

---

*Ocorrência 55 of 60* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 A barriga já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 56 of 60* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Temos que ir?**

---

*Ocorrência 57 of 60* Turno da Educadora 151

**Parágrafo 201 Vamos almoçar.**

---

*Ocorrência 58 of 60* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 E depois de almoçar o que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 59 of 60* Turno da Educadora 166

**Parágrafo 221 E depois vão para onde?**

---

*Ocorrência 60 of 60* Turno da Educadora 169

**Parágrafo 225 E depois quem é que vai buscar o menino à escola?**

---

**Repetição**

*Ocorrência 1 of 22* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 2 of 22* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Qual é o trabalho que temos para terminar?**

---

*Ocorrência 3 of 22* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Olha, mas há um trabalho que nós temos que acabar amanhã.**

---

*Ocorrência 4 of 22* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Qual era?**

---

*Ocorrência 5 of 22* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 O que é que nós estivemos a fazer.**

---

*Ocorrência 6 of 22* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Que trabalho?**

---

*Ocorrência 7 of 22* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que nos falta fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 8 of 22* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 O que é que falta?**

---

*Ocorrência 9 of 22* Turno da Educadora 124

**Parágrafo 165 Os bonecos são carecas?**

---

*Ocorrência 10 of 22* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Olha, e então, o que é que falta?**

---

*Ocorrência 11 of 22* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Falta fazer o quê?**

---

*Ocorrência 12 of 22* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 13 of 22* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 14 of 22* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 Senão ele não pode fazer o quê?**

---

*Ocorrência 15 of 22* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 O que é que ele não pode fazer?**

---

*Ocorrência 16 of 22* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 A seguir o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 17 of 22* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E a seguir a trabalhar, vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 18 of 22* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 O que é que costumamos fazer a seguir?**

---

*Ocorrência 19 of 22* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 A seguir vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 20 of 22* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 21 of 22* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 O que é que temos que ir fazer?**

---

*Ocorrência 22 of 22* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 O que é que fazemos depois de almoço?**

---

### Episódios Passados

*Ocorrência 1 of 10* Turno da Educadora 43

**Parágrafo 57 E tu ficaste triste, não foi?**

---

*Ocorrência 2 of 10* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Hoje, nós estivemos a fazer o quê, Pedro?**

---

*Ocorrência 3 of 10* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 O que é que nós estivemos a fazer.**

---

*Ocorrência 4 of 10* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Que trabalho?**

---

*Ocorrência 5 of 10* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Agora.**

---

*Ocorrência 6 of 10* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Acabaste mesmo agora de fazer.**

---

*Ocorrência 7 of 10* Turno da Educadora 106

**Parágrafo 141 boneco.**

---

*Ocorrência 8 of 10* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que o nosso boneco já tem?**

---

*Ocorrência 9 of 10* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 Tem cara.**

---

*Ocorrência 10 of 10* Turno da Educadora 115

**Parágrafo 153 Camisola.**

---

Conhecimento Geral de Eventos

*Ocorrência 1 of 36* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 O que é que nós costumamos fazer todos os dias?**

---

*Ocorrência 2 of 36* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 Quando chegas à escola o que é que fazes.**

---

*Ocorrência 3 of 36* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 5 Mas primeiro de tudo, primeiro de tudo o que é que fazes?**

---

*Ocorrência 4 of 36* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Amanhã, mas primeiro de tudo, quando chegam à escola, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 5 of 36* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Vocês estão a brincar, não é?**

---

*Ocorrência 6 of 36* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 E quando a Ana chega à sala o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 7 of 36* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 A Ana pede para vocês fazerem o quê?**

---

*Ocorrência 8 of 36* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 37 A Ana costuma contar uma história todos os dias, não é?**

---

*Ocorrência 9 of 36* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 Que histórias é que costumamos contar?**

---

*Ocorrência 10 of 36* Turno da Educadora 37

**Parágrafo 49 Para nós ficarmos contentes, não é Pedro?**

---

*Ocorrência 11 of 36* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Isso é para o Natal.**

---

*Ocorrência 12 of 36* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Para que sítio é que costumamos ir trabalhar?**

---

*Ocorrência 13 of 36* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 É no chão?**

*Ocorrência 14 of 36* Turno da Educadora 67

**Parágrafo 89 Sentamos o rabo nas cadeiras, e depois?**

---

*Ocorrência 15 of 36* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 Quem faz trabalhos de casa é o teu mano, não é?**

---

*Ocorrência 16 of 36* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 Saia é para as meninas.**

---

*Ocorrência 17 of 36* Turno da Educadora 124

**Parágrafo 165 E são carecas? Os bonecos são carecas?**

---

*Ocorrência 18 of 36* Turno da Educadora 130

**Parágrafo 173 Senão o boneco não pode...**

---

*Ocorrência 19 of 36* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 Senão ele não pode fazer o quê?**

---

*Ocorrência 20 of 36* Turno da Educadora 133

**Parágrafo 177 O que é que ele não pode fazer?**

---

*Ocorrência 21 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E, depois de trabalharmos, o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 22 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 A seguir o que é que costumamos fazer?**

---

*Ocorrência 23 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Quando saímos das mesas vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 24 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 Nós, quando chegamos à escola costumamos sentar no tapete, comer bolachinhas, depois vamos trabalhar.**

---

*Ocorrência 25 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 E a seguir a trabalhar, vamos fazer o quê?**

---

*Ocorrência 26 of 36* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 O que é que costumamos fazer a seguir?**

---

*Ocorrência 27 of 36* Turno da Educadora 142

**Parágrafo 189 Aonde?**

---

*Ocorrência 28 of 36* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois vamos para onde?**

---

*Ocorrência 29 of 36* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 A seguir vamos fazer o quê? A barriga já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 30 of 36* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Já começa a dar horas.**

---

*Ocorrência 31 of 36* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 O que é que temos que ir fazer?**

---

*Ocorrência 32 of 36* Turno da Educadora 148

**Parágrafo 197 Temos que ir?**

---

*Ocorrência 33 of 36* Turno da Educadora 151

**Parágrafo 201 Vamos almoçar.**

---

*Ocorrência 34 of 36* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 E depois de almoçar o que é que fazemos? O que é que fazemos depois de almoço?**

---

*Ocorrência 35 of 36* Turno da Educadora 166

**Parágrafo 221 E depois vão para onde?**

*Ocorrência 36 of 36* Turno da Educadora 169, Para 227, 49 chars.

**Parágrafo 225 E depois quem é que vai buscar o menino à escola?**

---

Futuro

*Ocorrência 1 of 33* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que nós vamos fazer amanhã na escola?**

---

*Ocorrência 2 of 33* Turno da Educadora 1

Parágrafo 1 **O que é que achas que amanhã vamos fazer.**

---

*Ocorrência 3 of 33* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **Amanhã, quando chegares à escola vais fazer trabalhos?**

---

*Ocorrência 4 of 33* Turno da Educadora 4

Parágrafo 5 **O que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 5 of 33* Turno da Educadora 31

Parágrafo 41 **Qual é que achas que eu vou contar amanhã?**

---

*Ocorrência 6 of 33* Turno da Educadora 46

Parágrafo 61 **Então e depois da história, amanhã, o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 7 of 33* Turno da Educadora 46

Parágrafo 61 **A seguir à história?**

---

*Ocorrência 8 of 33* Turno da Educadora 49.

**Parágrafo 65 Ah, levantamos do tapete e vamos para onde?**

---

*Ocorrência 9 of 33* Turno da Educadora 52

**Parágrafo 69 Vamos trabalhar já para o Natal?**

---

*Ocorrência 10 of 33* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77 Então, a Ana chega, vamos para o tapete, conta uma história, e comemos quê?**

---

*Ocorrência 11 of 33* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 E depois o que é que fazemos?**

---

*Ocorrência 12 of 33* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 Vamos trabalhar para que sítio?**

---

*Ocorrência 13 of 33* Turno da Educadora 70

**Parágrafo 93 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 14 of 33* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 E amanhã o que é que achas que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 15 of 33* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Não te esqueças que a Ana vai mandar um trabalho para casa,**

**está bem?**

---

*Ocorrência 16 of 33* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Então, e depois, o que é que vamos fazer?**

---

*Ocorrência 17 of 33* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 Umas estrelas?**

---

*Ocorrência 18 of 33* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 E, se calhar, temos um trabalho para terminar.**

---

*Ocorrência 19 of 33* Turno da Educadora 82

**Parágrafo 109 Qual é, Pedro?**

---

*Ocorrência 20 of 33* Turno da Educadora 82.

**Parágrafo 109 Qual é o trabalho que temos para terminar?**

---

*Ocorrência 21 of 33* Turno da Educadora 88

**Parágrafo 117 Para por aonde?**

---

*Ocorrência 22 of 33* Turno da Educadora 91

**Parágrafo 121 Fazíamos ali um céu na nossa sala, não era?**

---

*Ocorrência 23 of 33* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Olha, mas há um trabalho que nós temos que acabar amanhã.**

---

*Ocorrência 24 of 33* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 Qual era?**

---

*Ocorrência 25 of 33* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Olha, mas há uma coisa muito importante.**

---

*Ocorrência 26 of 33* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 E amanhã o que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 27 of 33* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 O que é que nos falta fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 28 of 33* Turno da Educadora 118

**Parágrafo 157 O que é que falta?**

---

*Ocorrência 29 of 33* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Olha, e então, o que é que falta?**

---

*Ocorrência 30 of 33* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Já temos tudo, o que é que vamos fazer amanhã?**

---

*Ocorrência 31 of 33* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 Falta fazer o quê?**

---

*Ocorrência 32 of 33* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

*Ocorrência 33 of 33* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 O que é que falta fazer?**

---

### Marcadores de Tempo Convencionais

*Ocorrência 1 of 14* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 amanhã**

---

*Ocorrência 2 of 14* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 dias**

---

*Ocorrência 3 of 14* Turno da Educadora 1

**Parágrafo 1 amanhã**

---

*Ocorrência 4 of 14* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 5 Amanhã**

---

*Ocorrência 5 of 14* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 Amanhã**

---

*Ocorrência 6 of 14* Turno da Educadora 28

**Parágrafo 37 dias**

---

*Ocorrência 7 of 14* Turno da Educadora 31

**Parágrafo 41 amanhã**

---

*Ocorrência 8 of 14* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 amanhã**

---

*Ocorrência 9 of 14* Turno da Educadora 70

**Parágrafo 93 amanhã**

---

*Ocorrência 10 of 14* Turno da Educadora 73

**Parágrafo 97 amanhã**

---

*Ocorrência 11 of 14* Turno da Educadora 94

**Parágrafo 125 amanhã**

---

---

*Ocorrência 12 of 14* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 amanhã**

---

*Ocorrência 13 of 14* Turno da Educadora 109

**Parágrafo 145 amanhã**

---

*Ocorrência 14 of 14* Turno da Educadora 127

**Parágrafo 169 amanhã**

---

**Marcadores Tempo Convencionais 24h**

*Ocorrência 1 of 3* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Hoje**

---

*Ocorrência 2 of 3* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 Agora**

---

*Ocorrência 3 of 3* Turno da Educadora 103

**Parágrafo 137 agora**

---

**Sequência**

*Ocorrência 1 of 19* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 5 primeiro de tudo**

---

*Ocorrência 2 of 19* Turno da Educadora 4

**Parágrafo 5 primeiro de tudo**

---

*Ocorrência 3 of 19* Turno da Educadora 13

**Parágrafo 17 primeiro de tudo**

---

*Ocorrência 4 of 19* Turno da Educadora 25

**Parágrafo 33 Primeiro**

---

*Ocorrência 5 of 19* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 depois**

---

*Ocorrência 6 of 19* Turno da Educadora 46

**Parágrafo 61 A seguir**

---

*Ocorrência 7 of 19* Turno da Educadora 61

**Parágrafo 81 E depois**

---

*Ocorrência 8 of 19* Turno da Educadora 67

**Parágrafo 89 e depois**

---

---

*Ocorrência 9 of 19* Turno da Educadora 76

**Parágrafo 101 e depois**

---

*Ocorrência 10 of 19* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 depois**

---

*Ocorrência 11 of 19* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 A seguir**

---

*Ocorrência 12 of 19* Turno da Educadora 139

**Parágrafo 185 a seguir**

---

*Ocorrência 13 of 19* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois**

---

*Ocorrência 14 of 19* Turno da Educadora 145

**Parágrafo 193 E depois**

---

*Ocorrência 15 of 19* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 E depois**

---

*Ocorrência 16 of 19* Turno da Educadora 154

**Parágrafo 205 depois**

---

*Ocorrência 17 of 19* Turno da Educadora 157

**Parágrafo 209 depois**

---

*Ocorrência 18 of 19* Turno da Educadora 166

**Parágrafo 221 E depois**

---

*Ocorrência 19 of 19* Turno da Educadora 169

**Parágrafo 225 E depois**

---

Intervalo Indeterminado

*Ocorrência 1 of 1* Turno da Educadora 58

**Parágrafo 77 um bocadinho**

---