

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM
PIRE/M1

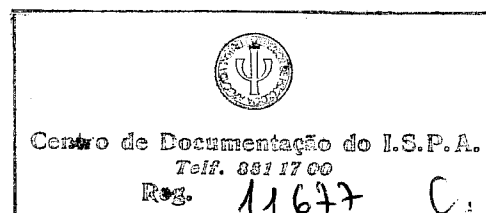
Um Dia de Escola

Uma Festa de Aniversário

Os efeitos da experiência e da estrutura dos acontecimentos na linguagem de crianças
dos 3 aos 6 anos de idade

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL
(1995 / 1997)

Orientador: Professora Doutora Isabel Matta



Realizado por : Maria Leonor Pereira Pires

Aluna nº 803

Agradecimentos:

Agradeço à Professora Doutora Isabel Matta pela disponibilidade e pelo apoio prestado ao longo de todo o trabalho.

RESUMO

Um dia de escola

Uma festa de Aniversário

- Os efeitos da experiência e da estrutura dos acontecimentos na linguagem de crianças dos 3 aos 6 anos de idade

Investigações recentes no âmbito do quadro teórico de K. Nelson têm demonstrado que uma das primeiras formas de tratamento da informação utilizadas pelas crianças são baseadas nas experiências de vida e nas representações destes acontecimentos rotineiros.

Nelson e colaboradores propõem que estas representações de acontecimentos são como que "sementes" cognitivas, funcionando não só como formatos nas interações sociais, mas também como organizadores estáveis do conhecimento, permitindo o desenvolvimento de estruturas de conhecimento mais complexas.

Este trabalho insere-se nesta problemática. Pretendeu-se estudar como é que as estruturas de acontecimentos familiares podem influenciar o desenvolvimento cognitivo / linguístico das crianças de idade pré-escolar.

A partir de relatos de crianças dos 3 aos 6 anos sobre um dia de escola e uma festa de aniversário. Estudámos : 1- estrutura do discurso tipo-script e graus de complexidade; 2- diferentes indicadores linguísticos referentes a estruturas de tempo; 3- a capacidade de resolução de um problema de ordem linguística.

Para além de um efeito da idade, os resultados evidenciam a importância dos scripts enquanto organizadores do conhecimento e sua influência na produção / compreensão dos termos linguísticos analisados. Revelam ainda um efeito do estímulo (dia de escola / festa de aniversário) apontando para o facto de que acontecimentos mais familiares e

estruturados têm influência nas representações verbalizadas e no domínio dos termos linguísticos das crianças destas idades.

Palavras - chave: Representação de acontecimentos; scripts; produção e compreensão da linguagem

ABSTRACT

A school day

A birthday party

-Effects of event structure and experience in 3 to 6 year-old children language

Recent research based in the K. Nelson premises have demonstrated that one of the first forms used by children for the treatment of information, are based on the experiences of their everyday life and in the representation of these familiar routine events.

Nelson and colleagues propose that the event representations are the "building blocks" of cognitive development, not only as formats in the social interactions but as stable organizers of knowledge too, providing the development of more complex knowledge structures.

This work is about this problematic. We intend to study how familiar routine event structures may influence the cognitive / linguistic development of pre-school children.

We analysed 3 to 6 year-old children reports about one day at school and a birthday party. We studied: 1 - degrees of complexity and structure of script-like reports; 2 - some linguistic terms about temporal structures; 3 - The capacity to solve a linguistic order problem.

Besides the effect of age, the results provide evidence of the importance of scripts as knowledge organizers and their influence in the production / comprehension of linguistic terms analysed. Also, they reveal an effect of stimulus (school day / birthday party) pointing to the fact that more familiar and structured events have influence in verbal representations and in the linguistic terms acquired by children about this age.

Key - words: Event representation; script; production and comprehension of language.

Índice

<i>I</i> - Introdução.....	6
<i>II</i> - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
1 . Conhecimento e Representação de Acontecimentos	11
1- a) Conhecimento de acontecimentos.....	11
1- b) Representação de acontecimentos.....	13
1- c) Scripts	14
1- d) Exemplos de scripts	19
2 - Scripts e Histórias.....	23
3 - Conhecimento de Acontecimentos e Desenvolvimento Cognitivo	25
4 - Conhecimento de Acontecimentos e Memória.....	28
4- a) Influência da familiaridade, da estrutura e da forma de aquisição dos scripts na memória.....	30
4- b) Falar sobre os acontecimentos.....	32
5 - Conhecimento de Acontecimentos e Linguagem.....	34
5- a) A importância das interacções comunicativas.....	35
5- b) A Linguagem dos acontecimentos.....	37
5- c) Produção e compreensão.....	38
5- d) Linguagem e cognição	43
6 - Problemática e Hipótese Geral.....	46
PARTE EMPÍRICA	
<i>III</i> - METODOLOGIA.....	50
1. Primeira Situação Empírica.....	50
1.1. Objectivos.....	50
1.2. Amostra.....	51
1.3. Situação experimental e procedimento.....	51

1.3. Situação experimental e procedimento.....	51
1.4 Variáveis.....	52
1.5. Hipóteses.....	53
1.6. Análise e tratamento de dados.....	54
1.7. Apresentação e discussão dos resultados.....	62
1.7.a) Actos e cenas dos acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário".....	64
1.7.a) 1- Dia de Escola.....	65
1.7.a) 2 - Festa de Aniversário.....	69
1.7.b) Número de informações dadas por cada grupo de crianças para os dois acontecimentos.....	73
1.7.b) 1 - Dia de Escola.....	74
1.7.b) 2 - Festa de Aniversário.....	78
1.7.b) 3 - Comparação entre o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário".....	81
1.7.c) Indicadores temporais utilizados nos relatos verbais dos dois acontecimentos pelos dois grupos de crianças.....	83
1.7.c) 1 - Análise das partículas de ligação.....	85
1.7.c) 2 - Análise das referências temporais.....	89
1.7.c) 3 - Análise dos tempos verbais.....	93
1.8. Síntese dos resultados.....	97
2. Segunda Situação Empírica.....	100
2.1. Objectivos.....	100
2.2. Amostra.....	100
2.3. Material.....	101
2.4. Situação experimental e procedimento.....	103
2.5. Variáveis.....	103
2.6. Hipóteses.....	104
2.7. Análise e tratamento de dados.....	105

2.8. Apresentação e discussão dos resultados.....	106
2.9. Síntese dos resultados.....	109
3. Discussão geral e conclusão.....	111
4. Referências bibliográficas.....	117

Índice de quadros e de gráficos:

Quadro 1 - Actos e cenas do acontecimento "Dia de Escola".....	65
Gráfico 1 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem aos actos do acontecimento "Dia de Escola".....	66
Gráfico 2 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem às cenas do acontecimento "Dia de Escola".....	67
Quadro 2 - Actos e cenas do acontecimento "Festa de Aniversário".....	69
Gráfico 3 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem aos actos do acontecimento "Festa de Aniversário".....	70
Gráfico 4 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem às cenas do acontecimento "Festa de Aniversário".....	71
Quadro 3 - Número total de informações de cada grupo de crianças para o acontecimento "Dia de Escola".....	74
Gráfico 5 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Dia de Escola".....	76
Gráfico 6 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para as cenas do acontecimento "Dia de Escola".....	77
Quadro 4 - Número total de informações de cada grupo de crianças para o acontecimento "Festa de Aniversário".....	78
Gráfico 7 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Festa de Aniversário".....	79

Gráfico 8 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para as cenas do acontecimento "Festa de Aniversário".....	80
Gráfico 9 - Número de informações dadas pelas crianças de 3-4 anos para cada acontecimento.....	81
Gráfico 10 - Número de informações dadas pelas crianças de 5-6 anos para cada acontecimento.....	82
Quadro 5 - Partículas de ligação utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos.....	85
Gráfico 11 - Partículas de ligação utilizadas pelos dois grupos de crianças ao relatarem os dois acontecimentos.....	86
Quadro 6 - Referências temporais utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos.....	90
Gráfico 12 - Referências temporais utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos.....	91
Quadro 7 - Tempos verbais utilizados pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos.....	93
Gráfico 13 - Tempos verbais utilizados para descrever os acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário" pelos dois grupos de crianças	94
Quadro 8 - Respostas correctas nos dois testes.....	107
Gráfico 14 - Percentagem de respostas correctas nos dois testes em cada acontecimento.....	108
ANEXOS	123
Anexo A - Scripts.....	124
Anexo B - Tratamento estatístico.....	131

I - Introdução

O conhecimento que as pessoas têm do mundo em que vivem, permite-lhes actuar apropriadamente em diversas situações, como por exemplo, sabemos que ao entrar num restaurante o empregado nos vai perguntar o que queremos comer e não qual o nº de sapato que calçamos. Mas qual a natureza e a forma deste conhecimento? Como está organizado? Quando é posto em acção? Que porções deste conhecimento são usadas e sob que circunstâncias?

Estas e outras questões foram levantadas por Roger Schank e Robert Abelson (1977), o que os levou a iniciar as suas investigações acerca dos sistemas do conhecimento humano, como está estruturado, como se desenvolve e como é utilizado esse conhecimento. O conhecimento estudado refere-se ao tipo de conhecimento que as pessoas têm acerca dos acontecimentos do mundo e que podem ser compreendidos e expressos em linguagem vulgar. Grande parte deste conhecimento é adquirido através de acontecimentos sociais em que as pessoas estão envolvidas. Algum deste conhecimento consiste numa série de expectativas acerca de acontecimentos familiares e rotineiros. Schank e Abelson (1977) chamaram às representações mentais de acontecimentos familiares, scripts. Os scripts são sequências ordenadas de acções, apropriadas a um contexto espaço - temporal e organizadas em torno de um objectivo. Fornecem um contexto de conhecimento partilhado, entre os sujeitos, sobre as situações de rotina ou as interacções. Os scripts são organizações dinâmicas e flexíveis que podem ajudar a compreender os comportamentos dos outros e a guiar as nossas próprias acções e comportamentos.

A partir das investigações de Schank e Abelson, outros autores utilizaram a teoria do script para avaliar as competências das crianças no mesmo domínio. Partindo de questões do tipo: "O que é que a criança conhece do mundo real? Como é que esse

conhecimento está estruturado e qual o papel que tem esse conhecimento no desenvolvimento do pensamento das crianças?", estes autores construíram um quadro teórico que assenta sobre a importância da compreensão e da representação em forma de script, das rotinas e dos acontecimentos quotidianos.

Descobrir qual o conhecimento das crianças acerca do seu mundo, como estruturam esse conhecimento no espaço e no tempo e que lugar ocupam as pessoas e os objectos, foi um dos objectivos que levaram Katherine Nelson, em colaboração com Janice Gruendel, Elisabeth A. Slackman, Judith A. Hudson, Robyn Fivush, Lucia A. French, Joan Lucariello, Amy Kyratzis, Susan Engel, Susan Seidman, Anthony Rifkin e Catherine Constable (1986) a iniciar as suas investigações.

Os resultados obtidos foram surpreendentes, mostraram que existe uma grande discrepância entre a aparente competência das crianças em actividades do dia a dia e a sua aparente incompetência em certas tarefas cognitivas, como por exemplo as suas capacidades de memória, de organização de sequências temporais, de categorização e de classificação. Através dos resultados, os autores verificaram que as crianças são capazes de contar histórias e acontecimentos por elas vividos, de uma maneira organizada. Em resposta a perguntas acerca do que acontece em determinadas rotinas do seu dia a dia, as crianças a partir dos três anos relatam acontecimentos ordenados, tal como ocorrem na realidade (Nelson, 1981, 1993; Nelson & Gruendel, 1986).

Outros estudos na mesma área (Fivush & Hamond, 1990; Fivush & Mandler, 1985; Fivush & Slackman, 1986), vêm confirmar que as crianças entre os três e os sete anos, por exemplo, recontam acontecimentos bem ordenados com apenas uma experiência com os mesmos. Embora a familiaridade com os acontecimentos facilite o relato ordenado, a experiência repetida não é necessária para que os relatos estejam ordenados temporalmente.

Estes relatos de acontecimentos, ou scripts, permitem aos indivíduos fazer inferências sobre acontecimentos que não estão presentes e estabelecer regras e objectivos para ajudar a manter a interacção comunicativa. Os indivíduos que estão familiarizados com os acontecimentos estão mais habilitados a generalizar as acções que

os compõem e podem saber mais acerca dos papéis dos sujeitos e dos itens comuns usados nesses acontecimentos do que os indivíduos que estão menos familiarizados.

O conhecimento de acontecimentos fornece às crianças estratégias para participar em interações comunicativas. O conhecimento dos acontecimentos pode determinar o que é expresso em palavras, em oposição ao que é deixado para inferir, assim como o estabelecimento de ligações semânticas e sintáticas entre as palavras. Quando o conhecimento do mundo real falha, as crianças podem ter dificuldade em interagir em situações de comunicação, porque para sustentar um diálogo os participantes têm que partilhar o contexto e os tópicos em que o diálogo está estruturado (Matta, 1997; Short-Meyerson & Abbeduto, 1997; Nelson, 1981a, 1986; Nelson & Seidman, 1984, cit. por Furman & Walden, 1990). O contexto partilhado pode derivar de, pelo menos, duas fontes, aspectos da situação imediata e conhecimento anterior acerca do tópico da conversação.

Baseadas nestas investigações iniciámos um estudo acerca do que as crianças entre os 3 e os 6 anos, sabiam sobre dois acontecimentos que fazem parte da sua vida real, um dia no jardim de infância e uma festa de aniversário.

Através do que as crianças diziam podíamos observar o tipo de linguagem utilizada, os sub-acontecimentos mais referidos, as ligações causais e temporais entre os acontecimentos e o número de acções em ambos os acontecimentos.

Dividimos as crianças em dois grupos, um de 3-4 anos e outro de 5-6 anos. Selecionámos dois acontecimentos bem diferentes na familiaridade e na sua estrutura temporal. Pretendíamos averiguar se havia diferenças entre os relatos das crianças mais novas e os das crianças mais velhas e, também, qual a influência que tinha a familiaridade e a estrutura do acontecimento na elaboração dos mesmos.

Os fundamentos teóricos que serviram de base a este estudo, fazia-nos prever que obteríamos relatos verbais diferentes para cada acontecimento. A experiência com o dia no jardim de infância (acontecimento com estrutura temporal invariante) é diferente da experiência com uma festa de aniversário (acontecimento com estrutura temporal variante), por outro lado, as crianças mais velhas também têm mais experiência com

ambos os acontecimentos. Segundo Fivush e Slackman (1986), com a idade e a experiência com os acontecimentos, as crianças conseguem elaborar scripts mais complexos, ou seja, decompõem melhor as sequências dos acontecimentos em ações separadas, entendem a relação entre as ações e os objetivos e reorganizam as ações em novas sequências.

Nesta linha de investigação foi pedido a cada criança que nos contasse duas histórias, uma sobre um dia de escola e outra sobre uma festa de anos. As crianças foram todas entrevistadas individualmente e todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Na segunda parte do trabalho pretendemos estudar as capacidades das crianças na resolução de um problema de ordem linguística, através de um "teste" feito a partir dos relatos obtidos nas entrevistas. Quisemos verificar se, mesmo numa tarefa descontextualizada, havia influência do tipo de acontecimento na resolução do "teste".

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Conhecimento e Representação de Acontecimentos

As representações de acontecimentos parecem constituir organizadores da experiência no mundo, possibilitando a compreensão das situações e guiando, por este meio, a participação adequada nas interações sociais.

O conhecimento de acontecimentos familiares quotidianos, o seu conteúdo e estrutura, é uma das primeiras formas de representação desenvolvidas pelas crianças. Havendo uma evolução em função da idade e da experiência, estas representações da complexidade e dinâmica dos acontecimentos (implicando os autores, os objectos, as acções, os objectivos e ligações causais, temporais e espaciais) são postulados como formas básicas da representação mental (Mandler, 1983; Matta, 1997; Nelson et al., 1986), porque possibilitam o desenvolvimento de estruturas de conhecimento mais complexas e abstractas.

1- a) Conhecimento de acontecimentos

Katherine Nelson e colaboradores (1986) propuseram-se estudar o desenvolvimento cognitivo das crianças através do que elas sabem, contrariamente a alguns estudos que abordam o que as crianças não sabem. Nesta linha, inquiriram as crianças acerca do que elas sabiam sobre acontecimentos familiares e rotinas do seu dia a dia. Com os relatos das crianças, analisaram a forma como estava estruturado aquele conhecimento e que mudanças se verificavam com a idade e a experiência.

Tradicionalmente avaliavam-se as competências das crianças em tarefas de categorização, classificação, seriação ou mesmo acerca dos seus conhecimentos dos objectos e relações entre estes. Numa nova linha de investigação, os autores partiram do conhecimento de acontecimentos familiares que em si mesmos contêm objectos e

relações entre eles, tendo a vantagem de ser dinâmicos e terem lugar através do tempo. Os acontecimentos envolvem pessoas numa determinada actividade, agindo com objectos específicos e interagindo com outras pessoas para um objectivo comum. Obedecem a uma estrutura :

- Processam-se de acordo com uma sequência temporal e causal, podem estar organizados hierarquicamente e cada grande acontecimento tem incluídas algumas actividades que, também, podem ser consideradas acontecimentos.

As estruturas do conhecimento baseadas nos acontecimentos é defendido por Nelson (1986) como sendo das primeiras formas de conhecimento das crianças. É a partir do conhecimento de acontecimentos que se desenvolve, por exemplo, o conhecimento de categorias e de classes de objectos (taxonomias). Ou seja, ao ter uma representação geral do acontecimento as crianças conhecem as variáveis que combinam com o mesmo acontecimento. Por exemplo, o acontecimento "almoçar" em diferentes ocorrências varia nos alimentos que se podem comer ao almoço. Estes alimentos são alternativos e preenchem a mesma variável nas várias ocorrências do acontecimento, bem como a mesma posição na representação do mesmo. A aprendizagem de categorias taxonómicas envolveria a junção das categorias de diferentes acontecimentos, a um nível de abstracção mais elevado. Por exemplo, a construção de uma categoria taxonómica "alimentos" implicaria a reunião das variáveis que ocorrem nos acontecimentos: "alimentos que se comem ao pequeno almoço", "alimentos que se comem ao almoço", "alimentos que se comem a meio da manhã" etc...

A partir desta hipótese, um estudo de Sell (1992) confirma que o desenvolvimento de estruturas de conhecimento de taxonomias (categorias e classes), deriva das estruturas do conhecimento baseadas nos acontecimentos. Marie Sell demonstrou que as crianças utilizam o conhecimento das variáveis que ocorrem nos acontecimentos para explicar as relações entre os objectos (i.e. os items são agrupados hierarquicamente dentro dos acontecimentos). O conhecimento destas variáveis aparece como mediador entre o conhecimento dos acontecimentos e o conhecimento taxonómico.

1- b) Representação de acontecimentos

O uso do termo representação, neste trabalho, refere-se ao conhecimento e ao modo como está organizado. "*É uma concepção complexa uma vez que se refere tanto àquilo que se conhece como à forma como esse conhecimento está estruturado*" (Mandler, 1983, p. 420).¹

As representações que as crianças fazem dos acontecimentos, ou seja, a forma como estão estruturados os conhecimentos dos acontecimentos no pensamento da criança, dependem e devêm das experiências directas da criança sobre o mundo. Segundo Nelson e colaboradores (1986), o que as crianças conhecem de uma experiência e a forma como esse conhecimento é integrado no sistema geral de conhecimento, é um factor de desenvolvimento cognitivo.

O conhecimento sobre as sequências dos acontecimentos familiares pode ser caracterizado como tendo uma organização esquemática em termos temporais. O esquema de um acontecimento pode ser definido como uma representação temporal, organizada, de sequências de acontecimentos ou como um conjunto de expectativas sobre aquilo que irá ocorrer e quando irá ocorrer numa determinada situação. O esquema de um acontecimento está organizado hierarquicamente, cada variável tem embutido descrições pormenorizadas do acontecimento (Mandler, 1983; Nelson, 1981; Nelson et al., 1986).

Mandler define o termo esquema como:

Uma representação organizada de uma porção de conhecimento (...) uma estrutura cognitiva organizada em termos de espaço e / ou de tempo, em que as partes estão ligadas por uma base de contactos que foram experimentados, ou fizeram parte de uma experiência, no tempo e no espaço. Um esquema é formado na base de uma experiência passada com objectos, cenas, ou

¹ - Nossa tradução

acontecimentos e consiste em (por vezes inconscientemente) expectativas sobre a aparência das coisas e sobre o que combina com quê.

As partes (...) de um esquema consistem num conjunto de variáveis, ou espaços abertos, que podem ser preenchidos, em determinados casos, por valores que têm maior ou menor grau de probabilidades de ocorrer ligados a elas. (Mandler, 1983, p. 456).²

Os esquemas dos acontecimentos variam na sua generalidade, alguns, em concreto, foram chamados "scripts" (Schank & Abelson, 1977). Um script tem uma série de variáveis organizadas em termos de tempo, estas variáveis (ou cenas) podem conter outras partes mais detalhadas.

1- c) Scripts

A noção de script foi introduzida por Roger Schank e Robert Abelson (1977) que o definiram como uma sequência ordenada de acções relacionadas com um contexto espaço - temporal particular, e organizadas em torno de um objectivo. Os scripts especificam os actores, as acções e os acessórios utilizados, para que se atinjam os objectivos em circunstâncias específicas.

Um script é uma estrutura que descreve sequências correctas de acontecimentos, num determinado contexto. Um script é formado por espaços abertos e tem requisitos sobre o que é que pode preencher esses espaços. A estrutura é um todo interligado em que o que está preenchido num espaço, afecta o que pode estar no espaço seguinte. Os scripts lidam com situações, estilizadas, do dia a dia. Não estão sujeitos a muitas mudanças, nem contêm

² _ Nossa tradução

elementos suficientes para lidar com situações completamente novas. Assim, um script é uma pré - determinada e estereotipada, sequência de acções, que define uma situação bem conhecida. Os scripts permitem novas referências aos seus objectos desde que esses objectos tenham sido, previamente, mencionados; os objectos de um script podem tomar a forma de "os", "eles" sem uma introdução explicativa porque o script em si mesmo já os introduziu implicitamente. (Schank, & Abelson, 1977, p. 41)³

O primeiro trabalho importante na investigação de scripts foi dada por Bower, Black, e Turner (1979, cit. por Mandler, 1983). Os autores conduziram uma série de experiências, investigando as representações dos adultos acerca de actividades de rotina, como por exemplo, comer num restaurante, ir ao médico, fazer café e outras. Os scripts obtidos indicaram uma grande proximidade nos acontecimentos envolvidos e na sequência em que eles ocorrem. Também se verificou que os sujeitos concordaram no que constituía um determinado acontecimento numa sequência de actividades e descreviam-no, aproximadamente, num mesmo nível de generalidade. Assim, parece haver um potencial nível específico de generalidade, em que são conceptualizadas as categorias base dos acontecimentos.

Bower (1979, *ibidem*), na experiência seguinte escreveu pequenas histórias que seguiam, estreitamente, as normas dos scripts. Quando foi pedido aos sujeitos que dividissem as histórias em partes, eles concordaram muito facilmente na segmentação dos scripts em cenas, ou seja, onde um conjunto de acontecimentos acabava e o próximo começava. Este resultado indicava a existência de uma estrutura hierárquica na representação do conhecimento.

Nelson e colaboradores (1986) demonstraram que a representação de acontecimentos em forma de script são, também, a forma que as crianças utilizam para relatarem os acontecimentos que fazem parte das suas experiências no mundo real. Um

³ - Nossa tradução

script é retirado de uma situação vivida e compreendida, em diversas ocasiões; não se refere a uma experiência isolada.

Schank e Abelson (1977) sugerem que o script é uma forma de conhecimento organizada, que começa a estar presente na criança a partir de 1 ano de idade. Com estes pressupostos, Nelson (1986) baseou-se nos scripts das crianças para avaliar o desenvolvimento cognitivo e as mudanças que ocorriam com a idade e a experiência, partindo da hipótese de que as crianças revelariam mais capacidades do que tinham sido mostradas até este momento, já que, o que lhes era pedido fazia parte das suas experiências no mundo real e constitui, o que Nelson chamou os alicerces do desenvolvimento cognitivo.

A estrutura de um script tem por elementos base as acções e a relação causal e temporal entre os actos. Implica a capacidade de evocar o passado e antecipar acções futuras, tendo impacto no desenvolvimento da memória. Existe no script uma capacidade implícita de categorização de objectos e de hierarquização de acontecimentos e de actividades. "*Um script é um corpo organizado de conhecimento em que as partes implicam um todo e o todo é mais do que a soma das partes*" (Nelson, 1986, p. 13).⁴

Outra característica importante dos scripts é que eles giram à volta de actividades sociais. Assim, ajudam a estruturar um conhecimento acerca dos objectos e suas relações e também acerca do mundo das pessoas e das suas interacções.

Em resumo, as estruturas mais importantes que caracterizam os scripts incluem : a sua totalidade, a sua delimitação, a sequencialidade, a estrutura causal e a capacidade de encaixar hierarquias.

Ao ter um conhecimento geral de um script, a criança é capaz de transpor esse conhecimento para outras situações relacionadas com a mesma actividade, ou seja, por exemplo, se tem conhecimento sobre o que acontece quando vamos a um restaurante, seja qual for ou onde for o restaurante, a criança consegue antecipar e inferir os actos, os actores e as cenas que o compõem. Sabe que há um empregado, que têm de se sentar e esperar uma lista, que têm de fazer os pedidos e que têm de pagar a conta. "*Um script*

⁴ - Nossa tradução

modelo é simplesmente uma descrição do que todos sabemos acerca de acontecimentos típicos, conhecimento esse, que podemos usar para fazer previsões e inferências" (Nelson, 1981, p. 102)⁵. Se o sistema de conhecimento das crianças é baseado nos scripts e sendo estes retirados de experiências do dia a dia, que são comuns à generalidade dos sujeitos, é de esperar algumas características que Nelson (1981) organiza da seguinte forma :

1. A evocação ou relato de um acontecimento por uma criança deve conter elementos e sequências similares, mesmo em momentos diferentes em que esse acontecimento é evocado.

2. A evocação deve seguir uma sequência específica, que acompanha a sequência em que os acontecimentos acontecem na vida real.

3. Como os scripts são baseados em experiências comuns, os relatos das várias crianças devem ser similares entre si.

4. O relato deve revelar indicações sobre uma estrutura subjacente implícita, como por exemplo, referência a elementos que não foram identificados explicitamente.

5. A descrição, ou relato, deve ser expressa, preferencialmente, em termos gerais do que em termos episódicos específicos.

Naturalmente, o grau de estruturação e complexidade dos scripts desenvolve-se com a idade e a experiência com o acontecimento. No entanto, as investigações demonstram (Fivush & Slackman, 1986; Salmon & Pipe, 1997) que pode ser construída uma representação geral do acontecimento com apenas um contacto com o mesmo. Mesmo com apenas uma experiência, os relatos das crianças são gerais e bem organizados.

⁵ - Nossa tradução

Nelson (1980 cit. por Slackman, Hudson, & Fivush, 1986) descobriu que as crianças formam um esquema geral do que acontece num exercício de incêndio após uma única experiência. Também Fivush (1984, ibidem) demonstrou que as crianças de jardim de infância usam o termo "às vezes" para descrever um acontecimento que apenas ocorreu uma vez.

Outro estudo conduzido por Eiser, Eiser, e Lang (1989) acerca das representações que as crianças tinham sobre idas ao médico, demonstrou que as crianças de 5 e 8 anos relatam correctamente um acontecimento menos familiar e com apenas algumas experiências.

A representação de acontecimentos das crianças continua a desenvolver-se com o aumento da experiência com o acontecimento. As crianças relatam não apenas mais componentes nos actos, mas também a organização temporal e hierárquica da representação torna-se mais complexa. Em particular, o aumento de formas condicionais sugere que a representação não está organizada, estritamente, segundo um elo de sequências, mas sim como um todo temporal onde a ocorrência de qualquer acção pode modificar ou ditar se (ou quando) outras acções podem ocorrer. O uso de formas condicionais indica que as crianças começam a compreender as relações causais e a reversibilidade temporal.

Outro factor de desenvolvimento do script é a saliência ou afectividade associada com um acontecimento. Este factor pode realçar alguns aspectos do acontecimento e torná-los mais memoráveis. Festas de aniversário ou idas ao circo podem ser bem recordados devido ao seu valor de entretenimento. Outros acontecimentos podem receber uma maior atenção devido à centralidade do papel da criança ou grau de participação. Os acontecimentos que, de alguma forma, são significantes para a criança, podem requerer menos ocorrências ou menos experiências, para produzir uma representação do acontecimento bem organizada.

Também a descrição verbal dos acontecimentos pode influenciar as representações de acontecimentos das crianças, tanto quando é usada por outros para dirigir a criança, como quando é usada pela própria criança para controlar ou narrar as suas próprias

actividades. Em ambos os casos, a linguagem é usada como um meio de definir o acontecimento e por conseguinte de intensificar a representação.

Os outros podem preparar a criança para o acontecimento, através de descrições verbais e criar expectativas antes que seja experimentado. Tal preparação fornece indícios à criança acerca do que é considerado importante de um acontecimento; com efeito, fornece um mapa em relevo para o acontecimento em que os actos principais estão realçados. Além disso, a descrição segmenta o acontecimento e especifica os pontos iniciais e finais que indicam as delimitações do acontecimento.

A enumeração de actividades identifica o que é que combina com quê e indica relações hierárquicas, tal como a referência a sub-scripts sob o rótulo de um script mais lato. Por fim, os termos lógicos e temporais podem marcar diferentes tipos de relações entre os actos.

Ao relatar um acontecimento, as crianças reforçam o que aprenderam e estimulam o "feedback" dos outros sob a forma de correcções ou embelezamento do discurso. Desta forma, as crianças aumentam e aperfeiçoam o que sabem e ajustam o seu conhecimento do acontecimento, em conformidade com versões socialmente partilhadas.

1- d) Exemplos de Scripts

Voltando-se para o desenvolvimento da representação de scripts, Nelson e colaboradores (1986) começaram a explorar a aquisição da representação de scripts pelas crianças.

A partir dos protocolos, Nelson (1986) isolou um conjunto de elementos comuns, ou acontecimentos básicos. Estes consistiam em acontecimentos que eram mencionados por várias crianças e que não eram divididos em sub-partes. Desta forma, correspondiam ao nível base de acontecimentos estudados por Bower (cit. por Mandler, 1983). Como foi encontrada uma estrutura comum nas sequências destes acontecimentos, Nelson

conseguiu identificar os acontecimentos iniciais e finais nas sequências, assim como os acontecimentos centrais e os que eram opcionais.

Num dos seus estudos, Nelson e Gruendel (1986) testaram crianças dos 4 aos 5 anos, pedindo-lhes que descrevessem 3 situações de refeição: uma, no jardim de infância em que a experiência é comum; uma em casa com a família em que pode haver variações de criança para criança e outra a almoçar num restaurante McDonald.

Das descrições das crianças isolaram o número de actos, em cada acontecimento, que cada criança referiu e os actos centrais a que as crianças pareciam sensíveis, em detrimento de actos acessórios. Uma descoberta importante, neste primeiro estudo exploratório, foi que os actos relatados pelas crianças obedeciam a uma sequência correcta em cada acontecimento.

Chegaram aos seguintes resultados:

. Almoçar no jardim de infância:

- 9 actos a que se referiram cerca de 63% das crianças por cada acto.

. Jantar em casa:

- 8 actos a que se referiram cerca de 75%.

. Almoçar no McDonald's:

- 11 actos a que se referiram cerca de 82%.

Um dos actos encontrados no estudo que acabamos de citar e que era comum às três situações, foi o acto "comer". Quando a criança dizia que comeu e depois foi comer sobremesa e depois comeu gelado, eram cenas que pertenciam apenas a um acto - "comer".

Num segundo estudo, Nelson (1986) testou o conhecimento das crianças acerca de comer no jardim de infância logo após o início da frequência e três meses mais tarde. Conforme as crianças tinham mais experiência com a situação, adicionavam mais acontecimentos básicos às suas descrições.

Com a continuação dos estudos acerca dos scripts, foram testados outros tipos de acontecimentos, tais como: vestir-se de manhã; fazer um bolo; ir a uma loja fazer compras; ir a uma festa de anos (Nelson & Gruendel, 1986). Estes acontecimentos já não fazem parte das rotinas de todas as crianças, da mesma forma e com a mesma assiduidade. Logo, teria de haver diferenças, por exemplo, no número de actos mencionados e na sequência dos actos entre si.

O uso de termos temporais tais como "*a seguir*", "*quando*", "*antes*" e "*depois*" indica que a criança é sensível à estrutura temporal do acontecimento. O uso destes elementos aumenta com a idade, naturalmente, mas também pode variar com o tipo de acontecimento. A estrutura do acontecimento em si pode influenciar a forma e quantidade como estes termos são usados (French, 1986).

Alguns acontecimentos, tais como ir a um restaurante ou fazer um bolo estão entrelaçados nas suas relações causais e temporais. Outros, como ir a uma loja às compras e vestir-se, são compostos por actos similares menos enredados uns nos outros. Por outro lado, uma festa de aniversário é composta por um número de elementos essenciais, mas esses elementos podem juntar-se de maneiras diferentes. Assim a estrutura temporal nos relatos das crianças e, em consequência, os termos temporais usados, podem variar conforme os acontecimentos.

Os estudos conduzidos por Nelson e Gruendel (1986) demonstram que acontecimentos diferentes afectam a extensão e a consistência dos scripts das crianças. Estes efeitos não são apenas um reflexo simples e directo da experiência, afecto ou estrutura do acontecimento, embora haja indicações de que estes aspectos são importantes. A experiência (vestir-se) e a importância afectiva (ir ao restaurante, festa de aniversário) parece dar resultado a relatos mais compridos, enquanto a familiaridade com o acontecimento parece ter maior influência na consistência.

Schank e Abelson (1977) fizeram uma distinção entre scripts fortes e scripts fracos; um script fraco especificaria os componentes do acontecimento mas não a ordem em que eles ocorrem, enquanto um script forte contém as cenas e a ordem em que ocorrem na vida real.

Nelson (1986) utilizou esta distinção para classificar os scripts em termos temporais (variabilidade temporal). Por exemplo, a invariabilidade temporal pode ser devida a ligações causais ou a simples convenção, como é o caso do script sobre uma festa de aniversário, que é classificado como relativamente fraco, porque os actos que fazem parte do acontecimento não têm uma sequência obrigatória (e.g. abrir os presentes pode aparecer no início, no meio ou no fim). No entanto algumas cenas têm uma ordem obrigatória apenas por convenção (e.g. cantar os parabéns antes de apagar as velas).

Um script forte permite facilmente a formulação de uma representação geral do acontecimento porque tem uma estrutura temporal invariável, evoca-se frequentemente, tem objectivos, papéis e acessórios bem compreendidos pelos participantes. Vestir-se e almoçar são exemplos típicos de acontecimentos bem estruturados em scripts.

Nesta linha de investigação, Nelson e colaboradores (1986) sustentam que a avaliação do conhecimento das crianças, deve ser feita a partir das representações que elas fazem dos acontecimentos rotineiros e não, na linha da tradição Piagetiana, em que as crianças são confrontadas com tarefas externas e se investiga o que elas não sabem.

A premissa base de Nelson é que a representação dos acontecimentos é a forma fundamental de organização do conhecimento da criança. Os scripts são esquemas de episódios que se passam no tempo. Contêm representações de acontecimentos e dos actos que os formam, na ordem em que, tipicamente, ocorrem. Além disso, os scripts criam expectativas acerca do que vem a seguir no tempo real, ou seja, expectativas sobre sequências temporais. A organização do script mostra-nos os acontecimentos que são lembrados e como são compreendidos pelas crianças.

2 - Scripts e Histórias

Nelson e Gruendel (1986) identificaram 3 tipos de narrativas para os acontecimentos: episódios, scripts e histórias. Uma produção é classificada como episódica quando se refere a uma ocorrência particular de um acontecimento. As marcas dos episódios incluem o uso do "eu" como sujeito, a acção especificada no passado e o uso de indicadores pessoais, temporais e espaciais específicos, como por exemplo "*no meu 8º aniversário*" ou "*quando eu fiz três anos*".

Os scripts são identificados como a descrição geral de um acontecimento, consistindo numa sequência de actos, com um pronome neutro e o verbo no presente.

As histórias são um tipo de narrativa que incluem um início, um fim e um protagonista. A noção de história vai de encontro ao enredo das histórias tradicionais, em que existe uma estrutura subjacente que consiste num conjunto de componentes em que os protagonistas e o assunto são introduzidos, logo seguidos de alguns episódios que formam a estrutura geral da história. Cada episódio tem uma espécie de princípio ou acontecimento inicial, a que os protagonistas reagem. Seguem-se outros episódios ligados por relações causais e temporais até chegar a um final claro e preciso que responde aos objectivos dos protagonistas.

As histórias tradicionais partilham muitas das propriedades dos scripts. Consistem em sequências de acções familiares organizadas de uma forma específica, com princípio e fim (Mandler, 1978, cit. por Hudson & Nelson, 1983). A principal diferença é que o esquema de uma história é mais abstracto do que um script. No entanto, as semelhanças são muitas.

Seidman, Nelson e Gruendel (1986), analisaram histórias de crianças dos 4 aos 8 anos. De acordo com os critérios definidos para as histórias (abertura; descrição da cena e introdução dos actores; um episódio pelo menos; o problema; a resolução; a conclusão) os autores não encontraram mais que 7% de histórias, nas crianças de 8 anos, e nenhuma nos grupos mais novos. Pelo contrário, estas crianças mais novas produziram

sobretudo relatos de acontecimentos, sob a forma de scripts e episódios. Por vezes os autores encontraram construções com a abertura, a conclusão, os actores, mas em que a estrutura interna era de um script, com a descrição de um acontecimento em vez de uma história. Os autores propõem uma sequência no desenvolvimento :

- Pelos 4 anos a criança consegue formular um script sobre um acontecimento, em seguida a criança utiliza as marcas das histórias incluindo a abertura, o final, o passado, mas a estrutura interna da narrativa está próxima dos scripts (elaboração). Por fim (6 / 8 anos), a estrutura da história é respeitada, com a produção de uma sequência de episódios organizados hierarquicamente. Parece assim, quando se observa um processo evolutivo, que existe uma relação estreita entre scripts e histórias.

3 - Conhecimento de Acontecimentos e Desenvolvimento Cognitivo

As investigações de Nelson (1986) vieram demonstrar que as crianças a partir dos 3 anos são sensíveis à estrutura temporal dos acontecimentos e são capazes de relatar, sequencialmente, os actos de um acontecimento familiar, geralmente sem erros. Assim, segundo Nelson (1986), os seus estudos vão discordar de outros mais antigos que afirmam que as memórias das crianças desta idade estão completamente desordenadas. Os relatos observados por Nelson confirmaram a existência de relações causais, entre os actos que formam o acontecimento na sua totalidade e que são descritos pelas crianças de uma forma ordenada e em sequência no espaço e no tempo, formando, assim, a estrutura temporal do acontecimento.

Foi demonstrado, também, que o conhecimento dos acontecimentos tem um efeito significativo na memória, na aquisição da linguagem e no processamento do discurso. Com efeito, ao descreverem o acontecimento, as crianças utilizam construções relacionais e termos linguísticos que revelam uma compreensão de relações lógicas muito mais cedo do que seria de esperar.

Uma das questões levantada por Nelson é saber até que ponto o conhecimento dos acontecimentos, pela criança, serve de base para a compreensão das relações sociais e das relações com os objectos do mundo que a rodeia e quais as implicações que esse conhecimento tem no desenvolvimento cognitivo.

Ao defender o conhecimento dos acontecimentos como a base do sistema de representações do conhecimento da criança, Nelson (1986) propõe que o desenvolvimento cognitivo deve incluir o conhecimento do mundo físico e o conhecimento do mundo social. Tanto as interacções sociais como os objectos fazem parte dos acontecimentos. De facto, os objectos só ganham significado quando estão inseridos nos acontecimentos. Os relatos que as crianças nos fazem contêm, na sua estrutura, papéis sociais e acessórios físicos, apresentados sequencialmente ao nível

causal e temporal e revelam capacidades que ainda não tinham sido descobertas, quando as tarefas propostas eram descontextualizadas, fora de acontecimentos sociais e com objectivos incompreensíveis para as crianças.

O que Nelson defende, através da análise dos scripts, é que as representações das crianças são suportadas por um sistema cognitivo que inclui processos que permite à criança fazer análise de padrões, categorizações, relações entre o todo e as partes, análise de atributos e sintetizações. O mais importante nesta proposta, é descobrir qual a importância que tem a estrutura e o conteúdo da representação, para o desenvolvimento futuro, já que se pretende que as estruturas mais abstractas derivam da representação inicial da realidade.

Partindo do princípio de que o conteúdo e a estrutura do que é representado da experiência, é vital para o funcionamento actual e para o desenvolvimento posterior, a estrutura das representações tornou-se uma matéria de investigação muito importante.

Nos seus estudos, Nelson (1981, 1986) observou nos seus estudos que as representações que as crianças fazem dos acontecimentos, contêm uma estrutura organizada e coerente entre a parte e o todo, no que se refere às sequências temporais e causais; permitem à criança prever o que vai acontecer e actuar ou verbalizar de acordo com as suas expectativas; influenciam sobre o que é lembrado de um acontecimento e como esse mesmo acontecimento é lembrado; permitem partir para outras "habilidades" cognitivas tais como: planificar, fantasiar, fazer inferências. Desta forma, Nelson, demonstra que os scripts contêm funções cognitivas muito antes destas funções se manifestarem noutras ocasiões não familiares ou não estruturadas.

Nesta linha de investigação, a partir das representações de acontecimentos, Hudson, Shapiro, e Sosa (1995) investigaram a capacidade das crianças para planearem acontecimentos futuros. Foi pedido a crianças de 3, 4 e 5 anos para relatarem um script e um plano verbal para dois acontecimentos familiares: ir às compras e ir à praia. Posteriormente construíram também um plano para remediar (e.g. *"o que farias se estivesses na praia e tivesses fome, mas te tivesses esquecido de levar comida?"* ou *"o*

que farias se estivesses na loja a fazer compras e te tivesses esquecido de levar a lista das compras?") e outro para prevenir (e. g. "o que poderias fazer na próxima vez que fosses à praia (ou à loja) para que isso não voltasse a acontecer?") um contratempo que pudesse surgir em cada acontecimento. Os resultados mostraram que as crianças entre os 3 e os 5 anos são capazes de usar o conhecimento geral do acontecimento para planear acontecimentos familiares. Com o aumento da idade, as crianças relatam mais informações, relacionadas com as actividades que estão a descrever, e mencionam mais actividades específicas nos seus planos do que nos seus scripts. Apesar das crianças de todas as idades fazerem planos adequados para remediar os contratempos, só a partir dos 5 anos é que as crianças fazem planos adequados para os prevenir. Em geral as crianças tiveram um melhor desempenho a planear a ida à praia do que a ida às compras.

Os resultados indicam que as diferenças no desenvolvimento do conhecimento de acontecimentos, da capacidade de reflectir sobre o conhecimento de acontecimentos e o acontecimento sobre o qual estão a planear, têm influência nas planificações das crianças para os acontecimentos da vida real.

4 - Conhecimento de Acontecimentos e Memória

A memória das crianças para os acontecimentos da vida real é, também, uma das áreas de investigação na psicologia do desenvolvimento.

O estudo da memória das crianças para os acontecimentos da vida real permite-nos saber como é que as crianças organizam o seu conhecimento do mundo e o que é que elas relembram das suas próprias experiências (Hudson, 1990).

A importância da memória para acontecimentos é referida, também, por Ratner, Smith, e Padgett (1990), quando defendem que a maior parte das recordações que as crianças evocam para falar do seu mundo envolvem a memória para acontecimentos - informação que é baseada nas acções, motivada por objectivos e contextualizada.

Recordar, segundo Mandler (1990), é uma forma de memória especializada e avançada que traz à consciência algo que não está presente. Diversos estudos (Fivush & Hamond, 1990; Nelson, 1986) demonstram que desde muito cedo, as crianças são capazes de falar das suas experiências passadas com precisão e organizadas no espaço e no tempo. Para reproduzir, oralmente, os vários passos que organizam a sequência dos acontecimentos, as crianças têm que examinar o acontecimento pretendido, codificar a informação acerca da ordem em que cada acção ocorre e depois, quando lhes é pedido, recuperar a informação a partir da memória (Fivush & Hamond, 1990; Bauer & Mandler, 1992).

Nelson (1993) faz a distinção entre duas formas diferentes de memória:

- A memória geral para acontecimentos permite organizar um esquema (script), a partir da experiência, que descreve as características gerais de um acontecimento familiar, sem mencionar detalhes de um lugar ou dia específicos nem quando aconteceu nem se uma ou muitas vezes.

- Ao contrário da memória geral para os acontecimentos, as memórias episódicas têm a característica de se referirem a algo que aconteceu uma vez, num sítio e dia específicos.

O que parece distinguir a memória episódica da memória geral é o sentido de que "alguma coisa aconteceu uma vez" em contraste com o geral "as coisas acontecem desta maneira".

Actualmente, a teoria do desenvolvimento cognitivo encara a memória como uma actividade cognitiva embutida noutras tarefas de carácter social e cognitivo mais latas. Assim, as investigações acerca das competências das crianças são realizadas em contextos significativos e através do que as crianças contam de acontecimentos vividos.

Nos seus estudos, Mandler (1983) refere que muito do conhecimento das crianças está organizado em esquemas para objectos familiares, pessoas, lugares e acontecimentos. O esquema é definido como um conjunto de expectativas, organizado no espaço e no tempo, sobre a aparência das coisas ou sobre a ordem em que os acontecimentos irão ocorrer. Se o conhecimento das crianças está organizado à volta de estruturas esquemáticas, esta organização tem implicações no quê e como as crianças recordam (Hudson & Nelson, 1983).

Como já vimos, um tipo de esquema que organiza o conhecimento de acontecimentos é o script. A investigação sobre a influência do script na compreensão e na memória mostra que tanto os adultos como as crianças usam a representação de acontecimentos para guiar as suas memórias sobre acontecimentos passados (e.g. Bauer & Mandler, 1990, 1992; Hudson, 1990; Nelson, 1981, 1993; Nelson et al., 1986).

4- a) Influência da familiaridade, da estrutura e da forma de aquisição dos scripts na memória.

Existem alguns factores que parecem contribuir para a representação geral do acontecimento. Por exemplo, a familiaridade com um determinado acontecimento é um factor importante, que influencia tanto a quantidade de episódios específicos de que a criança se lembra como a precisão dos mesmos (Hudson & Nelson, 1986).

A estrutura temporalmente invariante também é um dos factores a ter em conta. Num dos seus estudos, Hudson e Nelson (1983) mostraram que as crianças utilizam a estrutura do script para recordarem uma história. As crianças deram mais informações numa história sobre um acontecimento familiar, e actos mais sequenciados e precisos numa história sobre um acontecimento mais estruturado.

Noutro estudo, Bauer e Mandler (1990) demonstraram que as crianças exibem maiores competências de memória quando estão sujeitas a tarefas familiares e contextualizadas. A partir das representações de acontecimentos, as crianças, a partir dos 16 meses, conseguem recordar um acontecimento na sequência e ordem temporal correcta.

Os mesmos autores (Bauer & Mandler, 1992) testaram crianças a partir dos 11 meses e meio e demonstraram que a partir de 1 ano as crianças conseguem ordenar sequências de acontecimentos na ordem temporal correcta, tanto acontecimentos familiares como novos, desde que estejam organizados com ligações causais (estrutura invariante em que um acto implica o acto precedente).

Estudos sobre a memória das crianças acerca de acontecimentos novos e acontecimentos já vividos, foram também realizados por Mandler e McDonough (1995). Estes autores mostraram que crianças de 11 meses de idade conseguem ordenar duas acções de acontecimentos novos, com ligações causais, após um breve período de observação e lembrar muita informação dos mesmos acontecimentos após um intervalo de 3 meses. Apesar das crianças também reproduzirem acontecimentos ordenados

arbitrariamente, após lhes terem sido mostrados aos 11 meses, começaram a esquecê-los após 24 horas.

Um outro estudo que aborda um período de tempo maior entre a primeira exposição ao acontecimento e a entrevista à criança foi apresentado por Salmon e Pipe (1997): crianças de três e cinco anos fizeram parte de um acontecimento semelhante a um acontecimento médico em que a criança e um adulto desconhecido examinaram um ursinho "doente". Três meses e 1 ano depois do acontecimento as crianças foram entrevistadas. As informações correctas, dadas pelos dois grupos de crianças, diminuíram bastante entre a entrevista aos 3 meses e a entrevista após 1 ano mas, ao introduzirem nas entrevistas acessórios reais do acontecimento médico, as informações das crianças aumentaram.

Parece provável que a forma de aquisição dos scripts também tem influência na memória das crianças. Os scripts podem ser adquiridos através da participação directa ou através da observação (Nelson, 1981).

Num estudo conduzido por Murachver, Pipe, Gordon, e Owens (1996) ficou demonstrado que as memórias para os acontecimentos em que a criança tem uma participação directa são mais completas, precisas e organizadas. A experiência das crianças ocupa uma posição privilegiada na constituição das memórias gerais para os acontecimentos.

Os autores que acabamos de citar conduziram uma investigação para verificar qual a fonte de informações sobre os acontecimentos, que influenciavam as representações das crianças. Crianças de 5 e 6 anos foram expostas a um acontecimento novo através da experiência directa, da observação, ou de uma história. Duas das 4 cenas que compunham o acontecimento continham acções organizadas de uma forma lógica, as outras 2 cenas continham acções organizadas arbitrariamente. As crianças receberam ou 1 ou 3 exposições do acontecimento. Para as crianças que receberam exposições múltiplas, 2 cenas continham acções que variavam através das exposições. Alguns dias

após a última exposição ao acontecimento, foi pedido às crianças que verbalizassem e reconstituíssem o acontecimento.

Os resultados mostraram que:

- Em geral, os relatos foram mais completos, organizados e exactos quando o acontecimento era experimentado directamente do que quando eram observados ou conhecidos através de uma história.

- As crianças que tiveram uma experiência directa com o acontecimento, enunciam mais acções do que as crianças que observaram ou ouviram falar sobre o acontecimento.

- A estrutura do acontecimento (ordem das cenas) tem um efeito muito forte nos relatos das crianças, quando os acontecimentos são experimentados ou observados tanto uma vez como várias vezes. Quando as crianças ouvem uma história acerca do mesmo acontecimento, embora a estrutura influencie o relato verbal, é apenas após múltiplas leituras que a estrutura do acontecimento tem um efeito claro na reconstrução da história.

- As crianças relatam menos acções quando estas variam através das várias repetições do acontecimento, do que quando todas as acções se mantêm constantes através das múltiplas exposições ao mesmo acontecimento. A sequencialização correcta das acções também é melhor quando as acções do acontecimento se mantêm constantes.

4- b) Falar sobre os acontecimentos

Diversos estudos demonstram que falar sobre os acontecimentos com as crianças, tem um efeito facilitador na memória para os mesmos acontecimentos. Tessler (1986, cit Nelson, 1990, 1993) em estudos conduzidos em situações naturalistas (e.g. observação de mães com as suas crianças de 3-4 anos, durante uma visita a um museu) encontrou dados interessantes como: nenhuma das crianças se lembrava dos objectos que não foram

alvo de conversação com as suas mães; as crianças de mães elaborativas ou narrativas, quer dizer mães que falavam do que se passava em termos narrativos (porquê, quando, quem, onde, como, com quem) lembravam-se mais que as mães pragmáticas, quer dizer, que falavam da informação presente relevante (e.g. identificação e categorização dos objectos).

Hudson (1990) encontrou resultados parecidos com pares mãe - criança de 2 anos de idade. O efeito do estilo maternal é mais evidente para memórias com mais de 6 meses. Cassidy e Deloach (1995) mostram, também com crianças de 4-5 anos, um efeito facilitador do questionamento na memorização de acontecimentos. Este tipo de dados mostra que, se é importante falar do passado para ajudar as crianças a construir as memórias, também é importante falar durante o desenrolar da situação, indicando também a importância do formato narrativo, para a apropriação de um utensílio que permite a partilha posterior destas experiências.

A literatura sobre os diferentes estilos de conversação entre mãe e filho acerca de acontecimentos passados e acontecimentos que estão a decorrer, sugerem que a oportunidade de verbalizar um acontecimento facilita a memória das crianças pré - escolares. Bauer e Wewerka (1995) testaram crianças entre 1 e 2 anos de idade, para verificar se com esta idade as crianças também beneficiavam da verbalização dos acontecimentos. Os resultados demonstraram que a oportunidade de as próprias crianças verbalizarem os acontecimentos, facilita a memorização dos acontecimentos nesta idade (1 - 2 anos).

5 - Conhecimento de Acontecimentos e Linguagem

Investigações recentes (Farrar, Friend, & Forbes, 1993; Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986; Nelson, 1986) apontam para uma relação entre o conhecimento de acontecimentos e a aquisição da linguagem. Os investigadores demonstram que o conhecimento de acontecimentos fornece à criança, uma base para o desenvolvimento semântico e sintáctico.

Muitos defensores da importância social para a aquisição da linguagem, reconhecem também o papel do conhecimento de acontecimentos na aprendizagem da linguagem. Os acontecimentos fornecem uma estrutura para o enquadramento do contexto social de uma interacção. As crianças aprendem o conteúdo da linguagem (significado das palavras e construções gramaticais) a partir das suas interacções com os outros durante os acontecimentos do dia a dia. Nelson (1981a) argumenta que a criança não constrói a linguagem analisando-a nas suas partes, em termos lexicais, sintácticas, fonológicas e pragmáticas. A criança adquire a linguagem de acordo com o contexto em que é utilizada e acumula o conhecimento da linguagem através das várias exposições a que está sujeita.

O mesmo ponto de vista é defendido por Lucariello (1995); segundo a autora, a criança desenvolve o seu uso da linguagem em contextos de interacções participadas. As crianças aprendem a linguagem para expressar as suas intenções aos outros e para interpretar as intenções dos outros. A linguagem torna-se necessária para partilhar sentimentos e intenções.

Na sua investigação Farrar, Friend, e Forbes (1993) demonstram que a linguagem das crianças se desenvolve (maior uso de verbos de acção, aumento do enunciado e da complexidade lexical) conforme têm mais experiência com um acontecimento. Desde que as crianças compreendam o acontecimento, elas são capazes de adquirir novas palavras que se lhes aplique. O mais importante nesta investigação é que os resultados não podem ser atribuídos ao desenvolvimento cognitivo ou ao desenvolvimento geral da linguagem.

Segundo os investigadores, se os resultados fossem devidos a factores linguísticos ou cognitivos, as alterações na linguagem poderiam ser observadas tanto nos acontecimentos familiares como nos acontecimentos não familiares.

O conhecimento dos acontecimentos facilita a aquisição do significado da linguagem. O uso de termos relacionais e temporais, por exemplo, é maior quando a criança relata um acontecimento familiar (French, 1986).

5- a) A importância das interacções comunicativas

Num outro trabalho de Lucariello e Nelson (cit. por Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986) sobre a comparação da conversação entre mães e filhos de 2 anos, em situações de rotina familiar e em situações menos estruturadas e não familiares (e.g. o cenário de uma brincadeira num castelo) os resultados mostram que em situações familiares as crianças revelam uma maior riqueza na comunicação e uma maior complexidade semântica. Por exemplo, no contexto familiar, 48% das conversas incluíam mais de um tópico (20% e 35% nas outras situações não familiares). No que respeita ao tipo de tópicos: as conversas sobre os objectos e as variáveis presentes na situação constituíram mais de 50% do conteúdo dos temas em situações não familiares. Pelo contrário, nas situações de rotina familiar, o aqui e agora foi o conteúdo de apenas 20% dos temas de conversa. Houve, assim, muitos mais enunciados que se referiram a variáveis não presentes. Estas diferenças no comportamento linguístico das crianças tiveram uma relação muito estreita, com os procedimentos das mães : apesar da mesma frequência de questões em todos os contextos, as mães fizeram mais questões verdadeiras, quer dizer questões que pediam de facto uma resposta da parte da criança e não tinham uma função de controle ou de chamada de atenção.

Lucariello, Kyratzis, e Engel (1986), Nelson (1985, cit. por Matta, 1997) concluem, após as observações repetidas sobre um par mãe - criança durante vários meses, em

contextos de rotinas familiares, que a interacção mãe -filho em contextos interactivos, onde a diade partilha a representação do acontecimento, é fundamental na descontextualização das primeiras palavras.

O conhecimento partilhado do acontecimento permite à mãe a atribuição de um significado pragmático (e.g. pedidos) às primeiras palavras da criança, permitindo a esta a apropriação e a adopção desses significados para as palavras, utilizadas inicialmente como fragmentos de procedimentos interactivos e sem significado evidente (Matta, 1997). Mais tarde, o conhecimento partilhado dos acontecimentos vai permitir a utilização das palavras para evocar objectos que não estão presentes ou para referir aspectos distanciados do desenvolvimento da acção (e.g. diferentes coisas que se podem comer ao pequeno almoço).

Outros estudos (Kertoy & Vetter, 1995; Matta, 1997) sobre as interacções entre mãe - criança de quatro anos, mostraram que, em situações mais estruturadas e rotinizadas (e.g. confeccionar um bolo), as mães utilizam mais frequentemente ordens e pedidos de participação às crianças do que em situações menos estruturadas (e.g. um jogo livre) onde elas dão, comparativamente, mais informações e completam as informações fornecidas pela criança. No que respeita à criança, na situação menos estruturada, o resultado mais significativo foi que ela fala mais frequentemente em resposta à mãe e/ou sobre o desenrolar da acção.

A importância do conhecimento partilhado do acontecimento é também referido para as interacções comunicativas entre pares de crianças. Short-Meyerson e Abbeduto (1997) investigaram as interacções comunicativas entre pares de crianças dos 4 aos 5 anos, durante brincadeiras de "faz de conta" envolvendo rotinas ou acontecimentos em script. Os resultados demonstraram que a partilha de um script conhecido melhora a eficiência das interacções comunicativas das crianças, em diversas dimensões. O conhecimento do script por ambas as crianças permite manter os tópicos da conversação, tanto nas díades de crianças mais novas como nas díades de crianças mais velhas.

Podemos concluir que a aquisição da linguagem é facilitada pelo conhecimento dos acontecimentos. Assim que as crianças adquirem conhecimento de um acontecimento, as

avaliações lexicais e gramaticais mostram um desenvolvimento maior no acontecimento familiar mas mantêm-se iguais em acontecimentos não familiares. Em geral, pode-se dizer que o desenvolvimento da linguagem é reforçado através de interações em contextos de acontecimentos familiares.

5- b) A Linguagem dos acontecimentos

A linguagem que as crianças utilizam para descrever os acontecimentos parece ser mais elaborada e complexa do que quando utilizam a linguagem noutras situações.

Parece provável que as crianças que tenham instalado uma boa representação geral de acontecimentos, estão munidas de um contexto cognitivo crucial para o desenvolvimento de competências que lhes permite avaliar relações temporais, causais, condicionais e disjuntivas. É ao descreverem acontecimentos que as crianças utilizam, pela primeira vez, na sua linguagem, este tipo de relações (French, 1986).

A maioria das investigações, acerca da linguagem das crianças pré-escolares, envolvem um de dois procedimentos básicos :

- Estudos naturalistas, em que se grava o discurso das crianças durante brincadeiras livres ou actividades do dia a dia.
- Estudos experimentais, em que o experimentador diz algo e avalia a partir da resposta, se a criança compreendeu ou não uma palavra particular ou estrutura sintáctica naquilo que foi dito.

Em qualquer das duas, naturalistas e experimentais, a atenção da criança e em consequência, o seu discurso, está focada na situação presente, no aqui e agora. Por isso, existe uma convicção de que as crianças de idade pré-escolar só são capazes de falar do momento presente e são incapazes de falar de acontecimentos transportados no espaço e no tempo.

Ora as descrições dos acontecimentos pelas crianças a partir dos 3 anos, mostram que existe uma capacidade para representar os acontecimentos mentalmente e para ter acesso a essas representações sem necessidade de criar um contexto concreto (French, 1986).

As capacidades observadas nas crianças, quando lhes era pedido que descrevessem um acontecimento que não estava a decorrer no momento presente, tornou evidentes as suas capacidades para se descentrarem do tempo presente, para abstraírem as características dos acontecimentos, para formarem representações mentais de sequências temporais, para empregar a reversibilidade temporal, para reconhecer hipóteses e opções nos acontecimentos e para compreender relações expressas pelos termos "*antes*", "*depois*", "*porque*", "*assim*", "*se*", "*ou*" e "*mas*". Todas estas capacidades seriam inesperadas se fossem baseadas nas investigações clássicas (French, 1986).

5- c) Produção e compreensão

Várias investigações se têm debruçado sobre as produções verbais das crianças analisando, por exemplo, o tipo de referências temporais e de conectores que as crianças utilizam e ao mesmo tempo tentam averiguar o nível de compreensão que as crianças demonstram para o mesmo tipo de frases.

Estudando o desenvolvimento da referência temporal, Clark (1970, 1971, cit. por Kail, 1983) formulou três princípios que dominam as descrições do desenvolvimento:

- O primeiro princípio é a ordem da enunciação, segundo o qual é mais fácil falar de acontecimentos respeitando a sua ordem de ocorrência.

- O segundo é que uma proposição encaixada à direita da matriz na estrutura da frase, é mais fácil do ponto de vista transformacional que uma construção com uma proposição da subordinada.

- O terceiro é relativo ao tema: se este é o primeiro acontecimento que aparece no tempo, o locutor pode utilizar uma construção coordenada ou uma construção com a proposição subordinada em primeiro.

Clark (1971, *ibidem*) sustém que as representações temporais (e espaciais) tendem a ser ordenadas da esquerda para a direita: "*antes*" associado com a esquerda, "*depois*" com a direita. A criança adquire, progressivamente, o conceito de sucessão e realiza a identificação do acontecimento anterior a "*antes*" e do acontecimento posterior a "*depois*" e produz rapidamente frases simples, onde a ordem dos constituintes coincide com a ordem dos acontecimentos.

Também Ferreiro (1971, cit. por Bastien, Macardier, Pélissier, & Pesce, 1983) confirmou o valor funcional da ordem dos acontecimentos e a da ordem de enunciação das preposições, depois dos advérbios e das conjunções de tempo e finalmente os tempos dos verbos, no aspecto em que eles transmitem valores relacionais (valor de anterioridade ou de posterioridade) de um verbo em relação a outro numa frase complexa. Ou seja, Ferreiro estabeleceu uma sequência desenvolvimental de estratégias utilizadas pela criança que correspondem de facto à progressiva elaboração de um sistema de relações temporais. Uma primeira estratégia é a da justaposição de dois enunciados independentes; os sujeitos tratam os eventos como se fossem independentes não estabelecendo entre eles qualquer relação temporal. Numa fase posterior, a criança consegue produzir dois enunciados relacionados por advérbios ou conjunções que preservam a ordem de ocorrência dos acontecimentos; no entanto, ela sentirá dificuldades em produzir ou compreender enunciados que não respeitem a ordem de ocorrência dos acontecimentos. Finalmente, através de uma utilização mais flexível das conjunções e advérbios, a ordem da enunciação torna-se independente da ordem de ocorrência dos acontecimentos.

Na mesma linha de investigação, um estudo de Matta (1979) sobre a expressão verbal da temporalidade na linguagem da criança, é referida a existência de uma evolução genética na utilização de indicadores temporais, com cinco níveis de complexidade sintáctica:

- 1º nível - A justaposição simples das orações (e.g. "ele deixa a bola / ele vai para casa").

- 2º nível - A coordenação simples (e.g. "ele está à frente e ela não o vê").

- 3º nível - A justaposição com indicação temporal dada por um advérbio, uma locução ou o tempo do verbo (e.g. "a mamã estende a roupa depois vai embora").

- 4º nível - A coordenação com indicação temporal dada por um advérbio, uma locução ou o tempo do verbo. (e.g. "ela vem estender a roupa e depois eles vão embora").

- 5º nível - A subordinação temporal (e.g. "a mamã estende a roupa enquanto o seu filho brinca com a bola").

As investigações de Kail (1979) relativas à evolução genética da compreensão de enunciados contendo pressuposições (frases com "*também*", "*eu também*", "*ainda*", "*só*") mostraram que esta compreensão depende da complexidade (sob o ponto de vista do número e da natureza das operações inferidas) das relações que ligam o que está claro e o que é pressuposto num enunciado. Uma observação corrente que resulta dos estudos centrados sobre a capacidade da criança compreender certas formas linguísticas, é que a dificuldade em compreender aparece num momento do desenvolvimento em que a criança utiliza espontaneamente estas formas na sua produção. Como explicar esta diferença sem interrogar a natureza das operações psicolinguísticas que implicam as situações de laboratório, claramente de uma natureza diferente das decisões que a criança toma nas suas condutas linguísticas habituais? (Kail, 1980).

Segundo Kail (1983), as crianças aprendem a utilizar os conectores para aproximar as suas produções às de outros locutores, quer dizer a tornar explícitas as relações entre os acontecimentos que surgem no discurso. Mais precisamente, o que é importante não é

tanto que a criança estabeleça uma ligação entre o enunciado que acaba de produzir e um enunciado anterior, mas que ela reconheça que marcar explicitamente a relação, constitui uma necessidade para que o seu interlocutor compreenda o que ela diz.

Como já referimos, Kail (1980, 1983) faz referência às situações experimentais artificiais, nas investigações acerca da compreensão e da produção de linguagem. A maior parte das vezes, os enunciados propostos às crianças estão fora das situações enunciativas em que eles aparecem.

Boucheron e Perez (1979) conduziram um estudo acerca da compreensão de frases complexas por crianças entre os 5 e os 8 anos. As crianças tinham que distinguir frases que relatavam um acontecimento familiar (e.g. "*eu abro a porta com uma chave*") de frases, que descreviam um acontecimento não familiar mas possível (e.g. "*eu abro a carta com uma chave*") e frases que descreviam um acontecimento impossível (e.g. "*eu abro a porta com um abre latas*"). Verificaram que a partir dos 5 anos as crianças distinguem bem as frases que descrevem acontecimentos familiares das outras frases. Ao contrário, até aos 7 anos, elas distinguem mal as frases que descrevem acontecimentos não familiares mas possíveis, das frases que descrevem acontecimentos impossíveis.

Os autores (Boucheron & Perez, 1979) explicam os resultados dizendo que compreender um enunciado é fazer corresponder-lhe uma representação. As crianças de 5 anos não fazem a representação de objectos, acções, instrumentos, fora do seu contexto habitual (e.g. não representa uma chave isolada, mas uma chave dentro de uma fechadura, uma chave serve para abrir uma porta). É provável que as crianças de 5 anos tenham uma representação global dos objectos e, ao mesmo tempo, inseridos num contexto de que não os conseguem abstrair.

Para a compreensão e produção de frases complexas (subordinadas e subordinantes), outros autores (Bastien, Macardier, Pélissier, & Pesce, 1983) acentuam o papel da ordem das proposições. A ordem dos elementos na frase é essencial na interpretação da relação que liga os acontecimentos. Segundo os autores, a subordinação

introduz uma complexidade nas estruturas verbais. Trata-se de frases que contêm um conjunto de elementos ordenados. Estes elementos estão relacionados entre si por um elo de ligação que esclarece se a ligação é causal, temporal, condicional ("*quem*", "*porque*", "*quando*"...).

Mais recentemente, Mendes (1994) conduziu um estudo onde analisa o desenvolvimento das marcas temporais na linguagem da criança. Para este estudo observou, durante 8 meses, duas crianças (uma com 2 anos e 2 dias e outra com 2 anos, 7 meses e 16 dias) em interações verbais.

Um dos modelos teóricos utilizados por Mendes no seu estudo foi o de Reichenbach (Mendes, 1994). Este modelo defende que a ordenação do tempo requer o uso de três pontos de referência temporal:

I - O "Tempo da Fala" (TF), que se refere ao momento da enunciação, ou seja, ao intervalo de tempo durante o qual ocorre a enunciação.

II - O "Tempo de Referência" (TR), que se refere ao momento ou intervalo a partir do qual o enunciador situa o acontecimento referido.

III - O "Tempo do Evento" (TE), que se refere ao momento ou intervalo em que o acontecimento ocorre realmente.

Exemplos:

1 - "Caí das escadas abaixo", em que o TF é posterior ao TE (o cair das escadas).

2 - "Ontem (TR) caí das escadas abaixo" em que o TF é posterior ao TE e ao TR.

Os resultados deste estudo demonstram que a criança é, muito precocemente, capaz de fazer referência a acontecimentos que ocorreram num passado remoto, mesmo que esses acontecimentos não tenham qualquer traço residual no momento presente.

Mendes (1994) defende que existe uma evolução genética na utilização de advérbios como "*hoje*", "*amanhã*" e "*um dia*" e nas referências ao passado remoto (mais utilizados pela criança mais velha). Nestas idades, as crianças utilizam muito o "*depois*" e "*e depois*" fazendo sempre uma referência unidirecional, deslocando os acontecimentos "para a frente", sempre na mesma direcção temporal. Nunca utilizam o par "*antes*" "*depois*" ou "*antes de*" porque ainda não dominam as relações de anterioridade / posteridade entre os acontecimentos.

Parece ser consensual, nas investigações, que as crianças utilizam formas verbais nos seus relatos espontâneos que não conseguem perceber em situações experimentais. Estes resultados reforçam os estudos de Nelson e colaboradores (1986) que provam que as crianças, desde muito cedo, são capazes de recontar histórias em sequência, compreendem sequências temporais antes de as conseguirem exprimir em contextos de tarefas experimentais e, no seu discurso espontâneo, quando começam a descrever mais do que um acontecimento, descrevem-nos em sequência conforme ocorrem na vida real.

5- d) Linguagem e cognição

Parece comum em todos os estudos a relação existente entre a aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo. É inegável que o desenvolvimento cognitivo tem um papel fundamental na aquisição da linguagem embora seja controverso dizer exactamente quando e como é que a cognição medeia o desenvolvimento da linguagem. O que parece obter consenso entre muitos investigadores é que o desenvolvimento conceptual fornece uma base para determinar o significado das palavras e as construções gramaticais (French, 1986).

A dificuldade em obter dados que relacionem de forma evidente a linguagem e a cognição, acentua-se pelo facto de muitas habilidades cognitivas nunca terem sido medidas de forma não verbal. Por exemplo, a capacidade de reversibilidade temporal e de descentração baseia-se na compreensão da criança sobre uma questão colocada, verbalmente, por um adulto, e na sua, posterior, resposta também verbal (French, 1986).

Lucariello, Kyratzis, e Engel (1986) defendem uma abordagem cognitiva e sócio - interactiva na aquisição da linguagem, assumindo que a criança constrói representações cognitivas de acontecimentos sociais e interactivos.

Segundo os autores, as abordagens cognitivistas descrevem o papel da cognição no processo de aquisição da linguagem. Outros investigadores relevam a componente social como essencial para a aquisição da linguagem, reconhecendo que a criança é um ser social e apontando a importância da interacção no processo de aquisição da linguagem.

Considerando a importância do conhecimento dos acontecimentos na aquisição da linguagem, a criança pode ser concebida como um ser cognitivo e socialmente participante. Estudos feitos por Lucariello, Kyratzis, e Engel (1986) mostram que a representação de acontecimentos fornece os meios para reunir os fundamentos sociais e cognitivos. A representação de acontecimentos é uma entidade cognitiva; os processos cognitivos operam na sua formação e é um constituinte do sistema de representação de conceitos do indivíduo. Ainda, é também uma entidade social, formada em parte através de processos sócio-culturais. Adicionalmente, os acontecimentos representados são sociais, ou seja, eles envolvem interacções interpessoais, e para a aprendizagem da linguagem pelo bebé, envolvem, muitas vezes, a interacção mãe-filho. Este conhecimento é social também porque é partilhado, posto em comum por mais do que um interlocutor. Finalmente, tal conhecimento pode ser considerado social porque tem impacto no mundo social afectando os comportamentos sócio - interactivos.

Ainda, segundo French (1986), a representação generalizada de acontecimentos é uma das mais contextualizadas formas de conhecimento. Derivam de experiências pessoais repetidas, são altamente estáveis, providenciam o trabalho de campo para

interpretar novas experiências e parecem ser a primeira representação cognitiva complexa que a criança forma.

Há razões para acreditar que é devido às capacidades cognitivas se basearem, inicialmente, nas representações dos acontecimentos, que as crianças de idade pré-escolar têm um alto nível de competências cognitivas (French, 1986).

Baseada nas investigações sobre o conhecimento de acontecimentos, Constable (1986) utilizou, com sucesso, os acontecimentos familiares para intervir com crianças com problemas de linguagem. Segundo a autora, a teoria do script fornece indicadores sobre a estrutura e o conteúdo das características não linguísticas que compõem os acontecimentos. O conhecimento de acontecimentos (scripts), presumivelmente, reduzem o esforço cognitivo aumentando assim os recursos que as crianças podem utilizar nas tarefas de aprendizagem da linguagem. Por fim, o conhecimento de acontecimentos facilita, geralmente, o aparecimento de competências linguísticas e comunicativas mais avançadas. A activação das representações de acontecimentos em situações de rotina familiar fornece um contexto para a previsão da sucessão das acções, pela sua influência na percepção de situações e construção de expectativas. (Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986; Hudson, 1986).

6 - Problemática e Hipótese Geral

As investigações citadas ao longo deste trabalho, pretenderam ilustrar a importância da representação de acontecimentos no desenvolvimento das crianças e na avaliação das suas capacidades.

Um dos resultados principais destas investigações é que as crianças, desde muito cedo, são sensíveis à estrutura temporal dos acontecimentos e são capazes de relatar seqüências de actos familiares, geralmente sem erros (Fivush & Hamond, 1990; Mandler, 1983; Nelson et. al, 1986).

Verificamos que as ligações causais (um acto implica o acto precedente) entre os actos parecem reforçar a estrutura temporal enquanto que as mudanças no espaço têm um papel importante na segmentação do acontecimento em actos e cenas (Nelson, 1986; Schank & Abelson, 1977)

Encontramos indicações de que as crianças formam representações gerais dos acontecimentos em vez de relatarem pormenores específicos sobre os mesmos. Isto verifica-se, por exemplo, pelas formas gramaticais que as crianças utilizam ao enunciar um script (descrevem-no em termos gerais sem especificar tempo ou lugar específicos, utilizando o presente). A atribuição de uma estrutura geral não impede a possibilidade de existir uma representação específica de um episódio. No entanto, a generalização de uma experiência parece ser uma produção natural na mente da criança. Verificamos que a generalização pode ser formada com apenas uma experiência com o acontecimento (Eiser, Eiser, & Lang, 1989; Fivush & Hamond, 1990; Fivush & Slackman, 1986;).

Apresentamos estudos que referem o desenvolvimento da estrutura das representações de acontecimentos, em função da idade e da experiência das crianças. Por exemplo, pelos dados que revelam uma complexidade progressiva de um esquema inicial e uma flexibilidade progressiva dos scripts. Estes dados são obtidos, por exemplo, pelo número de actos principais, pela descoberta de cenas obrigatórias e opcionais e pela complexidade da organização hierárquica dos acontecimentos: com cenas mais gerais e

mais específicas em função dos objectivos gerais e dos sub - objectivos (Nelson, 1981; Nelson & Gruendel, 1986).

Alguns autores demonstraram que o conhecimento de acontecimentos tem um efeito significativo na memória (e.g. Bauer & Mandler, 1990, 1992; Hudson, 1990; Ratner, Smith, & Padgett, 1990), na aquisição da linguagem (e.g. Farrar, Friend, & Forbes, 1993; Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986; Nelson, 1986) e no processamento do discurso (e.g. French, 1986; Kail, 1979, 1983).

A nível do discurso os autores defendem que é ao descrever acontecimentos que as crianças utilizam construções relacionais e termos linguísticos, que revelam uma compreensão de relações lógicas mais cedo do que usualmente lhes eram atribuídas. Por exemplo, relações hipotéticas e condicionais foram notadas pela utilização de formas como "*se.....então*" ou "*quando x então y*"; relações causais expressas pelos termos "*porque*" e "*então*"; relações temporais pela utilização de "*depois*", "*e depois*", "*antes*", "*primeiro*"; relações adversativas são expressas por "*mas*" e alternativas por "*ou*".

A diferença entre a, aparente, compreensão tardia destes termos pelas crianças e a sua produção espontânea mais cedo, é atribuída, segundo os autores, às situações experimentais descontextualizadas (Kail, 1983; Nelson et al., 1986;)

Tendo por base estes trabalhos, propusemo-nos avaliar o conhecimento, verbalizado, que as crianças têm acerca de acontecimentos que fazem parte da sua vida real. Selecionamos dois acontecimentos diferentes na sua estrutura temporal e na experiência que as crianças tinham com os mesmos (um dia de escola; uma festa de aniversário). Escolhemos dois grupos de crianças com idades diferentes (um grupo de 3-4 anos e outro de 5-6 anos).

Pelos conhecimentos retirados da literatura, esperamos obter diferenças entre os relatos acerca de um dia de escola (acontecimento com estrutura temporal invariável e mais experimentado por todas as crianças) e os relatos acerca de uma festa de aniversário (acontecimento com estrutura temporal variável e menos experimentado). Estas diferenças serão notadas em termos de número de actos, de cenas e de informações

que as crianças dão para cada um dos acontecimentos. Em termos de referências temporais, de tempos verbais e de conectores que as crianças utilizam para descrever os acontecimentos.

Como vamos trabalhar com crianças com idades diferentes, também é de esperar que as crianças mais velhas revelem discursos mais elaborados e complexos, em ambos os acontecimentos, do que as crianças mais novas. Ou seja, as crianças mais velhas darão mais informações acerca dos acontecimentos e utilizarão mais conectores relacionais nos seus discursos.

Posteriormente, após analisarmos os relatos das crianças, vamos testar as suas capacidades na resolução de um problema de ordem linguístico, numa situação descontextualizada.

Em síntese, este trabalho experimental foi dividido em duas partes, na primeira parte analisamos os relatos verbais das crianças sobre os dois acontecimentos, comparamos as diferenças entre os dois grupos de crianças e, no mesmo grupo, entre os dois acontecimentos. Na segunda parte confrontamos as crianças com um "teste" de avaliação de linguagem, retirado dos seus próprios protocolos. Isto é, com as frases mais mencionadas pelas crianças quando nos relataram os acontecimentos, construímos um teste em que se pedia às crianças que completassem frases onde apenas faltava uma palavra e outras em que era necessário alterar o tempo do verbo. Tentamos, desta forma, verificar se as competências das crianças baixavam quando eram confrontadas com uma tarefa externa, tal como já tinha sido estudado por Nelson e colaboradores (1986).

Para concluir, pretendemos com os dois estudos testar as nossas hipóteses de que os relatos verbais das crianças são influenciados pela idade, pelo tipo de acontecimento e pela experiência com o mesmo e também que as crianças têm mais competências verbais quando nos falam das suas rotinas, do que quando são confrontadas com uma tarefa descontextualizada.

PARTE EMPÍRICA

III. METODOLOGIA

Este estudo desenrola-se em duas situações :

- Na primeira situação, pretendemos verificar de que forma os relatos verbais de crianças dos 3 aos 6 anos sobre dois acontecimentos; uma festa de aniversário e um dia de escola, são influenciados pelo tipo de acontecimento e pela idade das crianças.

- Na segunda situação, pretendemos testar se existe uma influência da competência demonstrada pelas crianças nos seus relatos, em função do acontecimento e da idade, na resolução de problemas de ordem linguística.

1. PRIMEIRA SITUAÇÃO EMPÍRICA

Estudo das verbalizações de crianças dos 3 aos 6 anos acerca de um dia na escola e de uma festa de aniversário.

1.1. Objectivos :

- Estudar a evolução genética nas verbalizações de acontecimentos, em crianças dos 3 aos 6 anos.

- Estudar a influência do tipo de acontecimentos na elaboração das verbalizações.

1.2. Amostra :

As crianças que fazem parte deste estudo frequentam um jardim de infância da zona urbana de Caldas da Rainha. Foram escolhidas, aleatoriamente, dentro da população da escola, dos 3 aos 6 anos de idade.

Formaram-se 2 grupos com 20 crianças :

- Um grupo de crianças com 3-4 anos de idade :

- Idade média - 4 anos

- Idade mínima - 3; 1 anos

- Idade máxima - 4; 10 anos

- Um grupo de crianças com 5-6 anos de idade :

- Idade média - 5; 6 anos

- Idade mínima - 5 anos

- Idade máxima - 6 anos

1.3. Situação experimental e procedimento :

- Foi pedido a cada criança que nos contasse duas histórias, uma sobre uma festa de aniversário e outra sobre um dia na escola.

- Todas as crianças foram entrevistadas individualmente.

- Todas as entrevistas foram gravadas em audio e transcritas.

O entrevistador já estava familiarizado com as crianças, que o conheciam devido à sua permanência no referido jardim de infância com alguma frequência.

As crianças foram retiradas da sala, individualmente, para um espaço sossegado onde decorreu a entrevista. A cada uma das crianças era pedido que contasse duas histórias, uma sobre um dia na escola e outra sobre uma festa de aniversário. De criança

para criança alterava-se a ordem das histórias, ou seja, se a uma criança era pedido que nos contasse uma história sobre um dia na escola e a seguir sobre uma festa de aniversário, à criança seguinte era pedido que contasse primeiro uma história sobre uma festa de aniversário e a seguir uma história sobre um dia de escola e assim sucessivamente.

Muitas vezes, quando se pedia a uma criança que contasse a história, a primeira resposta era que não sabia contar, principalmente as mais novas, ou obtínhamos um silêncio absoluto. Assim, insistíamos dizendo que concerteza que sabia uma história, por exemplo sobre aquela escola onde ela ia todos os dias ou sobre uma festa de anos onde ela já tivesse estado.

1.4. Variáveis :

- Variável independente:

- Idade das crianças - 3-4 anos

- 5-6 anos

- Tipo de acontecimentos - "Um dia de escola" (DE)

- "Uma festa de aniversário" (FA)

- Variável dependente:

- A estrutura e complexidade dos relatos verbais.

- Variável controlada:

- Ordem de apresentação das histórias.

1.5. Hipóteses :

Segundo os estudos de Schank e Abelson (1977), de Mandler (1983) e de Nelson e colaboradores (1986), as crianças, ao descreverem um acontecimento, relatam uma série de acções que fazem parte desse mesmo acontecimento. Estas acções, a que os autores supra citados chamaram actos principais e cenas, aumentam com a idade e com a experiência com o acontecimento.

Segundo Nelson (1986), as crianças a partir dos três anos descrevem os acontecimentos do seu dia a dia, sequencialmente, respeitando a estrutura temporal, num nível de generalidade idêntico às crianças mais velhas.

Ao relatarem os acontecimentos as crianças enumeram uma série de acções, organizadas sequencialmente no espaço e no tempo. São estas acções (ou pequenos acontecimentos) que podem ser chamadas actos ou cenas do acontecimento central. "*O esquema de um acontecimento está organizado hierarquicamente, cada variável do acontecimento tem embutidas descrições mais detalhadas desse mesmo acontecimento*" (Mandler, 1983, p. 456).⁶

A nível da linguagem, verifica-se que as crianças utilizam termos relacionais mais complexos quando descrevem acontecimentos. Nos trabalhos de French (1986) e Mendes (1994) podemos ver que existe uma complexidade crescente na utilização destes termos. Ao utilizá-los, as crianças estão a ordenar as acções que decorrem no acontecimento e a relacioná-las entre si.

Tendo por base estes estudos que se referem à evolução genética dos relatos verbais das crianças acerca dos acontecimentos e à experiência que elas têm com os mesmos, colocamos as seguintes hipóteses :

⁶- Nossa tradução

1 - As crianças mais velhas dão mais informações do que as crianças mais novas. Estas informações reflectem-se no número de actos e de cenas mencionados por cada criança em cada um dos acontecimentos.

2 - As crianças mais velhas têm mais partículas de ligação (*depois; e depois; também; se; quando*), mais referências temporais (e.g. *ontem; amanhã; um dia; às vezes; de manhã; de tarde;*), e mais tempos verbais nos seus discursos do que as crianças mais novas.

3 - Independentemente da idade, os relatos sobre o dia de escola, por ser o acontecimento mais experimentado, serão mais longos.

4 - Independentemente da idade, os relatos sobre o dia de escola, por ser o acontecimento mais experimentado, têm mais partículas de ligação, mais referências temporais e mais tempos verbais.

Assim, nas hipóteses 1 e 2 as comparações têm por base as idades. Nas hipóteses 3 e 4 as comparações têm por base os acontecimentos.

1.6. Análise e tratamento de dados :

A) - Tendo por base a linha de investigação dos autores referidos (Nelson et al., 1986; Schank & Abelson, 1977) e após uma primeira análise dos relatos verbais das crianças da nossa amostra, extraímos os actos principais e as cenas, dando origem a uma grelha de categorização para cada um dos acontecimentos que nos permitiu, numa segunda fase, avaliar o grau de complexidade dos discursos das crianças.

Acontecimento "Dia de escola" (DE)

Actos principais	Cenas
Chegar à escola	.preparação em casa .deslocação para a escola .entrada
Actividades lúdicas	.instalação .sentar no cantinho .actividades .recreio
Almoço	.preparação para o almoço .almoço
Sesta	.preparação para a sesta .sesta .recreio
Lanche	.preparação para o lanche .lanche
Brincar	.brincar .actividades
Ir embora	.preparar saída .deslocação .casa

Acontecimento "festa de aniversário" (FA)

Actos principais	Cenas
Preparação	.convidados .cenário .confeção
Festa	.prendas .canção .lanche .brincar .cenário
Fim	.fim da festa .deslocação .chegar/casa

Como se pode ver, cada grelha está dividida em actos principais e em cenas. Um acto principal é um acontecimento dentro do acontecimento central e uma cena é uma acção (ou pequeno acontecimento) dentro de um acto principal.

e.g. - Acontecimento DE :

Acto principal - Almoço



Cenas - preparação para ir almoçar

- almoço

Uma das diferenças entre os actos e as cenas é verificada pelo número de crianças que se refere a cada um deles. Os actos principais são referidos por um número maior de crianças (Nelson et al., 1986).

No nosso estudo, para verificarmos o número de actos e de cenas, analisamos a percentagem de crianças que se referia a cada um deles.

Após termos encontrado os actos e as cenas dos dois acontecimentos, fomos analisar os relatos verbais das crianças, segundo o número de informações que cada criança deu acerca de cada cena.

Os relatos mais longos têm mais informações.

e.g. :

- Acontecimento "Dia de Escola" :

Actos	Cenas	
Chegar à escola	preparação em casa	"...Primeiro dorme e depois vestem-se, vão esperar a carrinha..." (3 informações).
	deslocação para a escola	"Os meninos que vêm na carrinha, vêm na carrinha e os que não vêm na carrinha vêm com as mães" (2 informações).
	entrada	"Põe o casaco e vestem o bibe" (2 informações)
Actividades lúdicas	instalação	- "Vão para o refeitório, depois as professoras chamam e vão p'a sala" (2 informações)
	sentar no cantinho	"A Vanda manda sentar p'ra ela contar uma história e p'a conversar e depois ela dá maçã" (3 inf.).
	actividades	"Brinca, faz jogos, faz desenhos, vê livros, faz pintura, faz digi-tinta, faz prendas" (7 informações)
	recreio	"Vão para a rua brincar, vão buscar os chapéus, vão p'ra cima da ponte" (3 informações)

Almoço	preparação para o almoço	"Lavar as mãos e ir comer" (2 informações)
	almoço	"Vão comer sopa e comida" (2 informações)
Sesta	preparação para a sesta	"Lavar as mãos e as bocas e fazer xixi" (3 informações)
	sesta	"Alguns vão dormir" (1 informação)
	recreio	"Depois vamos brincar um bocadinho ao recreio" (1 informação)
Lanche	preparação para o lanche	"Fazemos um comboio..." (1 informação)
	lanche	"Depois vou lanchar" (1 informação)
Brincar	Brincar	"Depois vamos para a sala brincar" (1 informação)
	actividades	"Podemos fazer um desenho ou um jogo" (2 informações)
Ir embora	preparar saída	"Depois vão p'á sala dos meninos da carrinha" (1 informação)
	deslocação	"Depois vamos para casa" (1 informação)
	casa	"... lavam os dentes e vão dormir" (2 informações)

- Acontecimento "Festa de Aniversário"

Actos	Cenas	
Preparação	convidados	" <i>Convidam os meninos</i> " (1 informação)
	cenário	" <i>O Nuno trouxe chapéus</i> " (1 informação)
	confeção	" <i>Primeiro a mãe pede para fazer o bolo</i> " (1 informação)
Festa	prendas	" <i>A minha mãe deu-me o homem aranha</i> " (1 informação)
	canção	" <i>E depois, parabéns a você nesta</i> " (1 informação)
	lanche	" <i>..faz gelatina, faz arroz doce, faz gelado e chocolate</i> " (4 informações)
	brincar	" <i>Depois brincamos</i> " (1 informação)
	cenário	" <i>Tinha balões</i> " (1 informação)
Fim	fim da festa	" <i>depois foram p'ra casa</i> " (1 informação)
	deslocação	" <i>As mães vêm buscar</i> " (1 informação)
	chegar a casa	" <i>Depois vou para a caminha</i> " (1 informação)

B) - Num segundo momento de análise fomos verificar a complexidade das verbalizações das crianças nos dois acontecimentos, quanto ao tipo e número de indicadores temporais.

Estudos de Farrar, Friend, e Forbes (1993) indicam que o aumento da experiência com os acontecimentos facilita o desenvolvimento da linguagem. Nomeadamente, o uso de formas lexicais, de verbos de acção e o comprimento médio dos enunciados aumenta na descrição de um acontecimento familiar.

Nos seus estudos Nelson e colaboradores (1986) demonstram que as crianças, ao descreverem um acontecimento, utilizam formas de ligação entre as acções que revelam capacidades mais complexas de coordenação entre as frases, ligando os acontecimentos independentemente da ordem em que ocorrem na vida real.

Esta complexidade revela-se, por exemplo, na utilização de indicadores verbais que dão origem a ligações hipotéticas e condicionais ("*se....então*" ou "*quando x.....então y*"), causais ("*porque*"), temporais ("*depois*", "*antes*", "*depois de*", "*primeiro*") alternativas ("*ou*") e contendo pressuposições ("*também*") (French, 1986; Kail, 1979; Mendes 1994; Nelson, 1986; Nelson & Gruendel, 1986).

Nelson e Gruendel (1986) referem que os tempos verbais utilizados revelam se a criança tem uma representação geral do acontecimento. Aparentemente ao usar o presente, de uma forma geral, nos seus relatos, as crianças compreendem a diferença entre um relato geral e impessoal e uma narrativa sobre um acontecimento específico de um ponto de vista pessoal (Nelson & Gruendel, 1986).

A indicação de uma evolução genética na utilização de indicadores temporais na linguagem das crianças, está presente num estudo de Matta (1979).

Os mesmos resultados são indicados por Mendes (1994), que refere a existência de uma evolução genética na utilização dos tempos verbais, na linguagem da criança.

Tendo por base estes estudos, analisamos a linguagem utilizada nos relatos verbais da seguinte forma :

- Partículas de ligação utilizadas pelos dois grupos de crianças ao referirem cada um dos acontecimentos ("*depois*", "*e depois*", "*também*", "*se*", "*quando*"),

e.g. "*Depois vamos dormir e depois quando acordamos vamos para a rua outra vez*" (Célia, 4 anos).

"*Depois os meninos que dormem vão dormir, os meninos que não dormem vão para o refeitório e depois, quando é horas de vir para a sala vêm p'ra sala e depois vêm lanchar e depois vão brincar um bocadinho p'á rua se estiver bom e se não estiver bom vêm p'ras outras salas*" (Henrique, 5 anos).

- Referências temporais utilizadas por cada grupo de crianças para cada um dos acontecimentos ("*um dia*", "*era um dia*", "*o ano passado*", "*uma vez*", "*às vezes*", "*de manhã*", "*antes*", "*primeiro*", "*de tarde*", "*ontem*", "*horas de*").

e.g. "*Um dia um rei tinha uma filha e depois vêm ao castelo dançar (...)*
Era um dia a irmã do Pedro fazia anos..." (João, 4 anos).

"*Uma vez fiz anos, a minha mãe deu-me o homem aranha...*" (Tomás, 4 anos)

"*Vai às vezes à ginástica...*" (Mariana, 4 anos)

"*Chega de manhã, não primeiro dorme....*" (Claudio, 5 anos)

- Tempos verbais utilizados por cada grupo de crianças para cada um dos acontecimentos (presente, passado, futuro, infinito).

e.g. "*Depois cortaram o bolo e depois nós comemos*" (Rodrigo, 3 anos)

"*Tira o casaco e o gorro e depois põe no cabide e depois vai buscar o bibe (...) depois é ir comer, depois lavar as mãos...*" (Bárbara, 3 anos)

"*...Depois comem e depois vão embora*" (Sara, 3 anos)

O estudo dos indicadores que acabamos de referir, vai permitir-nos fazer a comparação dos dois grupos de idades nos dois acontecimentos pela análise :

- da linguagem utilizada pelas crianças de 3-4 anos ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário";

- da linguagem utilizada pelas crianças de 5-6 anos ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário";

- da diferença entre os dois grupos para o acontecimento "Dia de Escola";

- da diferença entre os dois grupos para o acontecimento "Festa de Aniversário".

Após a análise da frequência e das percentagens com que os termos foram utilizados, sujeitamos os dados a um tratamento estatístico através do teste do Qui - quadrado (Chi^2).⁷

⁷ - Tratamento estatístico em anexo (Anexo B - p. 131)

1.7. Apresentação e discussão dos resultados :

Após a gravação de todas as entrevistas e a sua posterior transcrição, verificamos que houve uma única criança de 5 anos que tentou contar uma história começando com "*era um dia...*" mas, após a abertura semelhante às histórias tradicionais, a sequência até ao final foi a de um acontecimento da sua vida. No grupo de 3-4 anos houve também uma criança (4 anos) que iniciou também a sua história com "*era um dia*", em seguida apresentou os actores como se tratasse de uma história tradicional "*...um rei tinha uma filha e depois vêm ao castelo dançar*", mas teve dificuldade em fazer a conclusão. No entanto, após incitamento do entrevistador para que acabasse a história (*e depois o que aconteceu?*), continuou com os mesmos personagens dizendo : "*o rei fez anos e depois voltaram para casa outra vez*". Tendo em conta o que foi escrito sobre histórias e scripts (Mandler, 1983; Nelson & Gruendel, 1986; Nelson, Gruendel, & Seidman, 1986), podemos dizer que este caso é um acontecimento raro e corresponde a 2,5% do total das histórias contadas pelo grupo de crianças com 3-4 anos de idade, uma vez que a grande maioria dos relatos verbais das crianças apresentaram uma forma do tipo script (Nelson et al., 1986; Schank & Abelson, 1977).

Ao dividirmos os acontecimentos em actos e cenas, verificamos de imediato que o acontecimento "Dia de Escola" tinha mais actos e mais cenas (7 actos e 19 cenas) em comparação com o acontecimento "Festa de Aniversário" (3 actos e 11 cenas). As crianças de ambos os grupos referiram mais acções quando relataram o acontecimento "Dia de Escola". Tratando-se de acontecimentos diferentes na sua estrutura (variante / invariante) e na familiaridade que as crianças tinham com os mesmos, estes resultados estão de acordo com as investigações de Hudson e Nelson (1983, 1986), de Bauer e Mandler (1990, 1992) e de Murachver, Pipe, Gordon, e Owens (1996).

No estudo que se segue começamos:

A - Pela análise dos actos e das cenas encontradas nos dois acontecimentos. Assim verificámos :

- O número de crianças, de ambos os grupos, que se referem aos actos e às cenas do acontecimento "Dia de Escola".

- O número de crianças, de ambos os grupos, que se referem aos actos e às cenas do acontecimento "Festa de Aniversário".

B - Em seguida analisámos o número de informações dadas para os dois acontecimentos. Comparámos o número de informações com a idade e o tipo de acontecimento :

. Diferenças entre os dois acontecimentos :

- Número de informações de cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Dia de Escola".

- Número de informações de cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Festa de Aniversário".

. Diferenças entre os dois grupos de crianças:

- Número de informações do grupo de 3-4 anos para cada um dos acontecimentos.

- Número de informações do grupo de 5-6 anos para cada um dos acontecimentos.

C - Por fim analisámos e relacionámos a linguagem utilizada com a idade e o tipo de acontecimento:

- Número e tipo de indicadores temporais usados pelas crianças de 3-4 anos, ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário".

- Número e tipo de indicadores temporais usados pelas crianças de 5-6 anos, ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário".

- Diferença entre o número e tipo de indicadores temporais usados pelos dois grupos de crianças, para cada um dos acontecimentos .

1.7.a) Actos e cenas dos acontecimentos - "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário"

Começaremos por indicar os resultados relativos ao acontecimento "Dia de Escola" e em seguida ao acontecimento "Festa de Aniversário".

1.7.a) 1- Dia de Escola

Nesta primeira análise pretendemos isolar os actos e as cenas no acontecimento "Dia de Escola". Para isso, verificámos a percentagem de crianças que se refere a cada acto e a cada cena. As percentagens obtidas estão descritas no quadro e gráficos que se seguem.

Quadro nº 1 - Actos e cenas do acontecimento "Dia de escola" (DE)

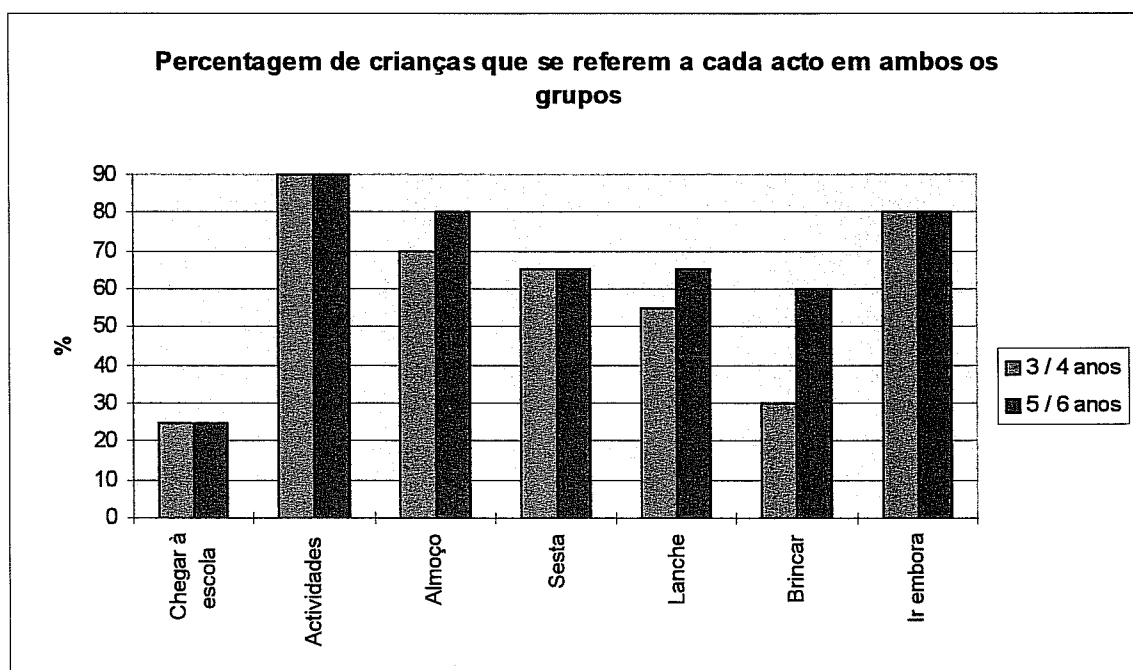
Actos principais	Cenas	Grupo de 3/4 anos N = 20		Grupo de 5/6 anos N = 20	
		%		%	
		Actos ↓	Cenas ↓	Actos ↓	Cenas ↓
Chegar à escola	.preparação em casa		0%		5%
	.deslocação para a escola	25% }	15 %	25% }	20%
	.entrada		10 %		10%
Actividades lúdicas	.instalação		10 %		15%
	.sentar no cantinho		25%		35%
	.actividades	90% }	75 %	90% }	85%
	.recreio		40 %		25%
Almoço	.preparação para o almoço		10%		10%
	.almoço	70% }	70 %	80% }	75%
Sesta	.preparação para a sesta		20%		50%
	.sesta	65% }	65 %	65% }	55%
	.recreio		0%		20%
Lanche	.preparação para o lanche		5%		30%
	.lanche	55% }	50 %	65% }	55%
Brincar	.brincar		30%		50%
	.actividades	30% }	0%	60% }	10%
Ir embora	.preparar saída		30%		10%
	.deslocação	80% }	75 %	80% }	80%
	.casa		0%		5%

N - Número de crianças

Na globalidade, podemos verificar que ambos os grupos se referem com percentagens idênticas aos sete actos dos acontecimentos; existe, no entanto, mais referências ao acto "Brincar" no grupo de 5-6 anos e uma ligeira diferença nos actos "Almoço" e "Lanche". No entanto, quando se olha as cenas nota-se que as crianças de 5-6 anos referem mais frequentemente todas as cenas dos diferentes actos, com excepção de duas cenas em que têm percentagens iguais ("entrada" e "preparação para o almoço") e de três outras em que as percentagens são inferiores ("recreio", "sesta" e "preparar saída").

Nos gráficos seguintes (nºs 1 e 2) podemos verificar as diferenças e as semelhanças entre os dois grupos de crianças, nas referências aos actos e às cenas do acontecimento DE.

Gráfico nº1 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem aos actos do acontecimento "Dia de Escola"

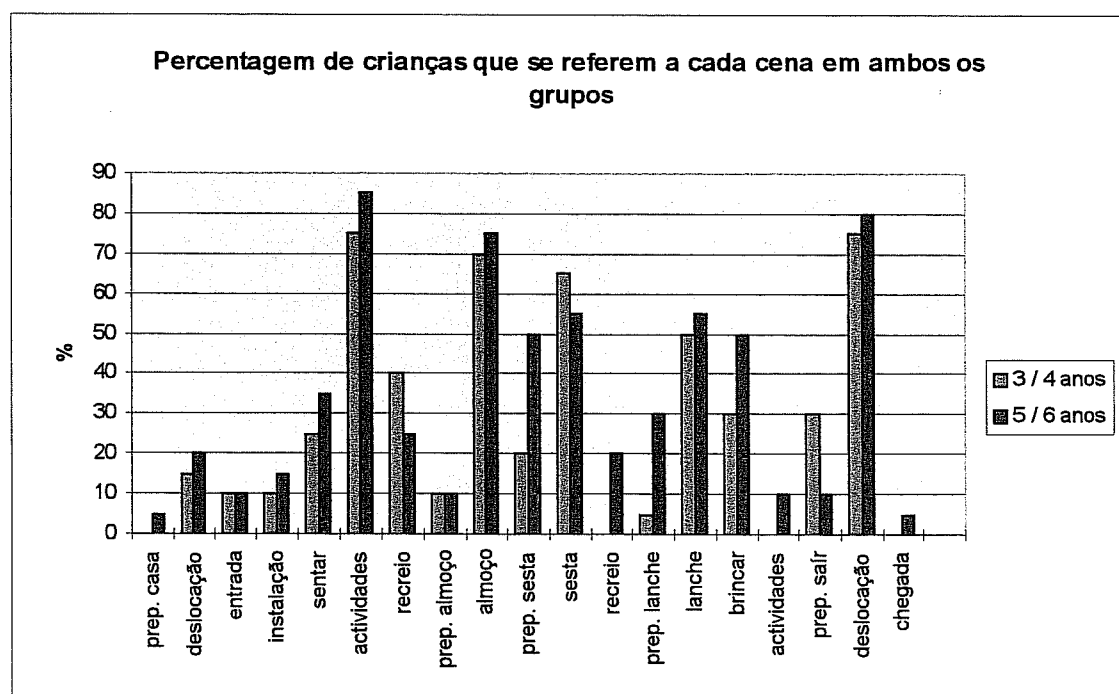


Através da leitura do gráfico nº 1 podemos verificar que:

- Os actos mais referidos pelas crianças de 3-4 anos foram: Actividades lúdicas (90%); Ir embora (80%); Almoço (70%); Sesta (65%); Lanche (55%); Brincar (30%); Chegar à escola (25%).

- Os actos mais referidos pelas crianças de 5-6 anos foram: Actividades lúdicas (90%); Almoço (80%) e Ir embora (80%); Sesta (65%) e Lanche (65%); Brincar (60%); Chegar à escola (25%).

Gráfico nº 2 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem às cenas do acontecimento "Dia de Escola"



Como já foi dito anteriormente, houve uma superioridade das crianças de 5-6 anos nas referências às cenas. Pela leitura do gráfico, podemos verificar que:

- Das 19 cenas que fazem parte do acontecimento "Dia de escola", 14 foram mais referidas pelas crianças mais velhas [actividades antes do almoço (85%), deslocação para

casa (80%), almoço (75%), lanche (55%), preparação para a sesta (50%), brincar a seguir ao lanche (50%), sentar no cantinho (35%), preparação para o lanche (30%), recreio a seguir ao lanche (20%), deslocação para a escola (20%), instalação (15%), actividades a seguir ao lanche (10%), preparação em casa (5%), chegar a casa (5%).

- Três cenas foram mais referidas pelas crianças mais novas [sesta (65%), recreio antes do almoço (40%), preparar saída (30%)].

- Duas cenas foram referidas com percentagens iguais por ambos os grupos (entrada (10%) e preparação para o almoço (10%)).

1.7.a) 2 - Festa de Aniversário

No quadro e gráficos que se seguem vamos analisar o acontecimento "Festa de Aniversário" (FA) e dividir os actos e as cenas que o compõem.

Quadro nº 2 - Actos e cenas do acontecimento "Festa de Aniversário"

Actos principais	Cenas	Grupo de 3-4 anos N = 20		Grupo de 5-6 anos N = 20	
		%		%	
↓	↓	Actos	Cenas	Actos	Cenas
		↓	↓	↓	↓
Preparação	.convidados		0%		10%
	.cenário	25% }	5%	45% }	30%
	.confecção		20%		15%
Festa	.prendas		40%		45%
	.canção		35%		50%
	.lanche	100% }	80%	100% }	80%
	.brincar		25%		40%
	.cenário		15%		10%
Fim	.fim da festa		40%		25%
	.deslocação	65% }	35%	50% }	25%
	.chegar/casa		5%		0%

N - Número de crianças

Podemos verificar que o acto "Festa" foi mencionado por 100% das crianças nos dois grupos. No entanto, a "Preparação" foi mais mencionada pelas crianças de 5-6 anos (45%) e o "Fim" foi mais mencionado pelas crianças de 3-4 anos.

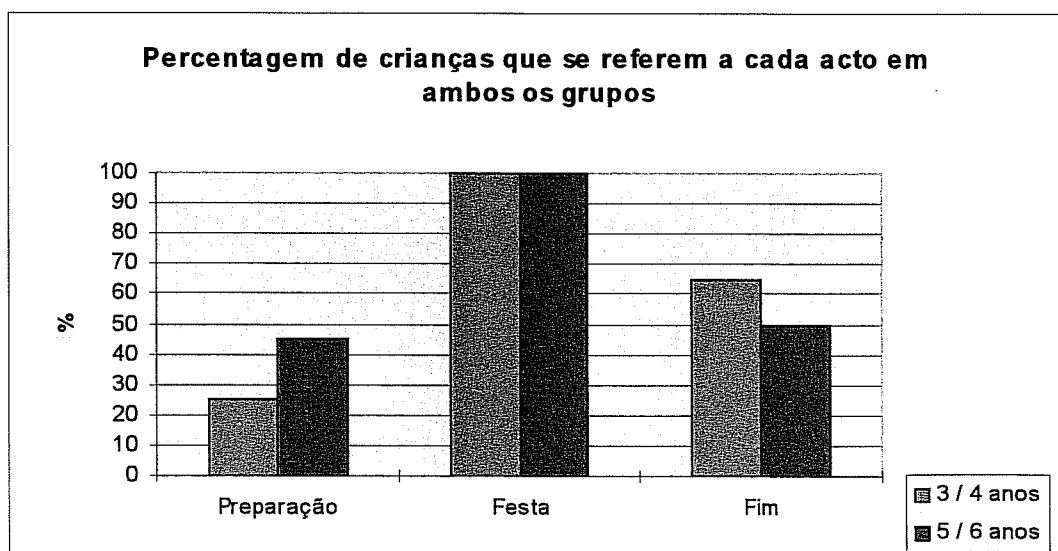
No que se refere às cenas, os resultados são muito semelhantes entre os dois grupos:

- 5 cenas foram mais referidas pelas crianças mais velhas [convidados (10%), cenário da preparação (30%), prendas (45%), canção (50%) e brincar (40%)];

- 5 cenas foram mais referidas pelas crianças mais novas [confeção (20%), cenário da festa (15%), fim da festa (40%), deslocação (35%) e chegar a casa (5%)];
- a cena do lanche foi referida igualmente pelos dois grupos (80%)

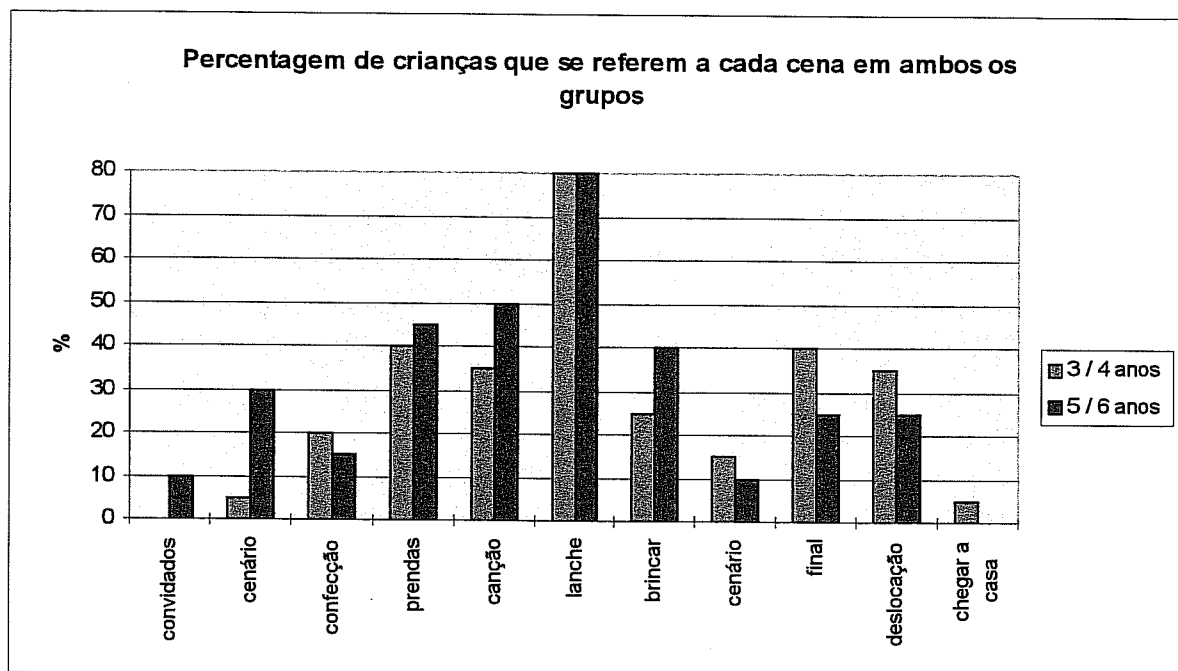
Nos gráficos que se seguem (nºs 3 e 4) comparamos os dois grupos de crianças nas referências aos actos e às cenas do acontecimento "Festa de Aniversário"

Gráfico nº 3 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem aos actos do acontecimento "Festa de Aniversário"



No grupo de crianças mais novas o acto "Preparação" foi referido por 25% das crianças, o acto "Festa" foi referido por 100% e o acto "Fim" por 65%. No grupo de crianças mais velhas, ao acto "Preparação" referiram-se 45%, o fim da festa foi referido por 50% e o acto principal (Festa) por 100%.

Gráfico nº 4 - Percentagem de crianças de cada grupo que se referem às cenas do acontecimento "Festa de Aniversário"



Podemos verificar que as crianças de 5-6 anos se referiram às cenas do acontecimento "Festa de Aniversário" pela seguinte ordem: lanche (80%), canção (50%), prendas (45%), brincar (40%), cenário da preparação (30%), fim da festa (25%), deslocação (25%), confeção (15%), convidados (10%), cenário da festa (10%). A ordem encontrada no grupo de 3-4 anos foi a seguinte: lanche (80%), prendas (40%), fim da festa (40%), canção (35%), deslocação (35%), brincar (25%), confeção (20%), cenário da festa (15%), cenário da preparação (5%), chegar a casa (5%).

Em síntese, podemos verificar, após a análise dos actos e das cenas dos dois acontecimentos, que os dois grupos de crianças se referem aos actos principais num nível de generalidade muito idêntico. Ou seja, tanto as crianças mais velhas como as crianças mais novas, quando descrevem um acontecimento conhecido, referem os acontecimentos principais (actos) dentro do grande acontecimento. No entanto, em relação às referências às cenas do acontecimento "Dia de Escola" verificamos que houve superioridade das crianças mais velhas. Tal não é tão evidente no acontecimento "Festa de Aniversário" talvez por se tratar de um script fraco (Schank & Abelson, 1977) em que a estrutura temporal dos acontecimentos é variável. As crianças relatam menos acções quando estas variam através das várias repetições do acontecimento do que quando todas as acções se mantêm constantes através das múltiplas exposições ao mesmo acontecimento (Murachver, Pipe, Gordon, & Owens, 1996).

Estes resultados estão também de acordo com os estudos de Nelson e colaboradores (1986). Os autores referem que as crianças a partir dos três anos de idade falam dos acontecimentos que conhecem, num nível de generalidade idêntico ao das crianças mais velhas. No entanto, conforme têm mais experiência com o acontecimento adicionam mais acontecimentos básicos e informações às suas descrições.

1.7.b) - Número de informações dadas por cada grupo de crianças para os dois acontecimentos.

São os pormenores dos acontecimentos ou os seus detalhes, que tornam os relatos diferentes. Segundo as investigações (Nelson & Gruendel, 1986), as crianças mais velhas deveriam dar mais pormenores porque teriam mais experiência com os acontecimentos.

Segundo Nelson e colaboradores (1986) uma característica das representações das crianças acerca dos acontecimentos, é a tendência para fazer listas de itens que podem ocorrer numa mesma cena do script. No estudo descrito por Seidman, Nelson, e Gruendel (1986), por exemplo, era perguntado às crianças "*o que é que acontece quando se vai às compras?*". As descrições das crianças, várias vezes, tomavam a forma de lista: Compra-se maçãs, tomates, batatas etc.

Neste estudo, algumas crianças referiram-se ao dia de escola enumerando algumas actividades numa só cena, "*brincamos, fazemos desenho, pintura, fantoches, teatro, etc.*" mas foi no acontecimento acerca de uma festa de aniversário que houve mais tendência a enumerarem listas de itens "*há bolos, pudim, gelatina, arroz doce, etc.*"

São estes pormenores que são contabilizados como informações para a mesma cena.

Nos quadros e gráficos que se seguem vamos proceder à análise do número de informações que as crianças deram para as cenas dos acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário".

1.7.b) 1 - Dia de Escola (DE)

Podemos observar no quadro nº 3 e gráfico nº 7 o número de informações dadas para o acontecimento "Dia de Escola" pelo grupo de crianças de 3-4 anos e pelo grupo de crianças de 5-6 anos.

Quadro nº 3 - Número total de informações de cada grupo de crianças para o acontecimento "Dia de Escola"

Actos principais	Cenas	Grupo de 3/4 anos N = 20		Grupo de 5/6 anos N = 20	
		Cenas	Actos	Cenas	Actos
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Chegar à escola	.preparação em casa	0		2	
	.deslocação para a escola	3	} 9 (m = 0.45)	5	} 9 (m = 0.45)
	.entrada	6		2	
Actividades lúdicas	.instalação	2		3	
	.sentar no cantinho	9		17	
	.actividades	34	} 60 (m = 3)	56	} 81 (m = 4.05)
	.recreio	15		5	
Almoço	.preparação para o almoço	2		2	
	.almoço	16	} 18 (m = 0.9)	15	} 17 (m = 0.85)
Sesta	.preparação para a sesta	5		14	
	.sesta	19	} 24 (m = 1.2)	13	} 31 (m = 1.55)
	.recreio	0		4	
Lanche	.preparação para o lanche	1		8	
	.lanche	11	} 12 (m = 0.6)	11	} 19 (m = 0.95)
Brincar	.brincar	7		16	
	.actividades	0	} 7 (m = 0.35)	3	} 19 (m = 0.95)
Ir embora	.preparar saída	5		2	
	.deslocação	16	} 21 (m = 1.05)	21	} 25 (m = 1.25)
	.casa	0		2	
Total		151 (m = 7.55)		201 (m = 10.05)	

Legenda: N = Número de crianças.
m = médias

Podemos verificar pelo quadro nº 3 e gráficos nº 5 e nº 6 que o grupo de crianças de 5-6 anos deu mais informações sobre todos os actos, excepto sobre "Chegar à escola" e "Almoço" em que o número de informações é semelhante ao grupo de crianças mais novas. Em relação às cenas, continua a haver superioridade do grupo de 5-6 anos. Este grupo deu mais informações sobre 12 das 19 cenas [preparação em casa ($n = 2$), deslocação para a escola ($n=5$), instalação ($n=3$), sentar no cantinho ($n=17$), actividades ($n = 56$), preparação para a sesta ($n=14$), recreio a seguir à sesta ($n=4$), preparação para o lanche ($n=8$), brincar ($n=16$), actividades a seguir ao lanche ($n=3$), deslocação para casa ($n=21$), chegar a casa ($n=2$)].

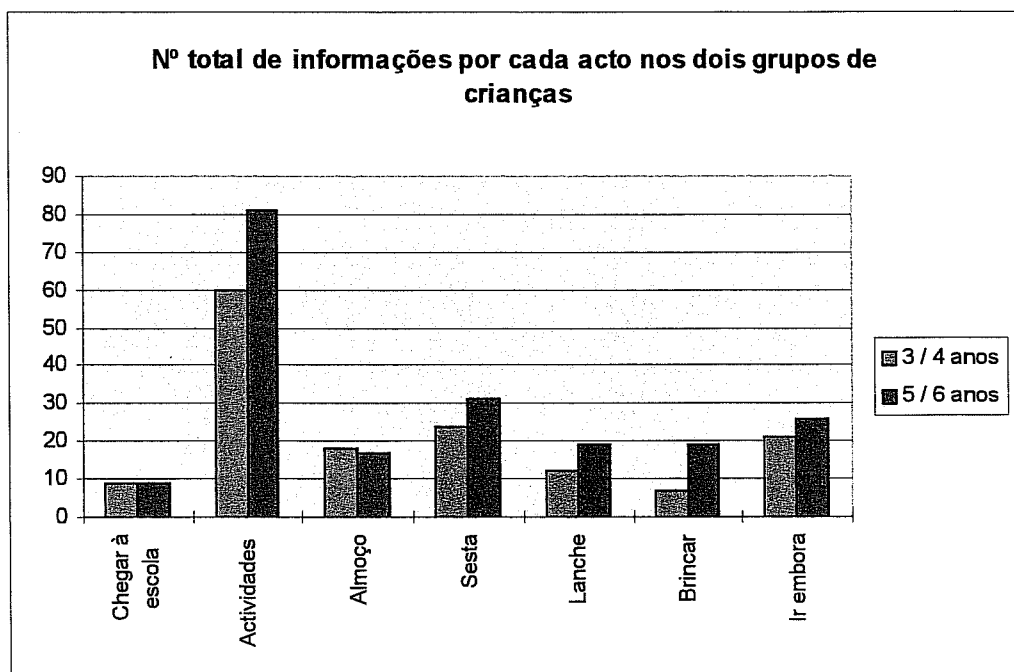
O grupo de 3-4 anos deu mais informações apenas para cinco cenas [entrada na escola ($n=6$), recreio antes do almoço ($n=15$), almoço ($n=16$), sesta ($n=19$), e preparar saída ($n=5$)-9. As cenas "preparação para o almoço" e "lanche" obtiveram o mesmo número de informações dos dois grupos, respectivamente 2 e 11.

O número total de informações que as crianças de 3-4 anos deram para o acontecimento "Dia de Escola" foi 151. Como se pode ver, o acto que recebeu mais informações foi "Actividades lúdicas" ($n = 60$).

As crianças de 5-6 anos deram 201 informações para o mesmo acontecimento. O acto "Actividades lúdicas" foi, também, o que recebeu maior número de informações ($n=81$).

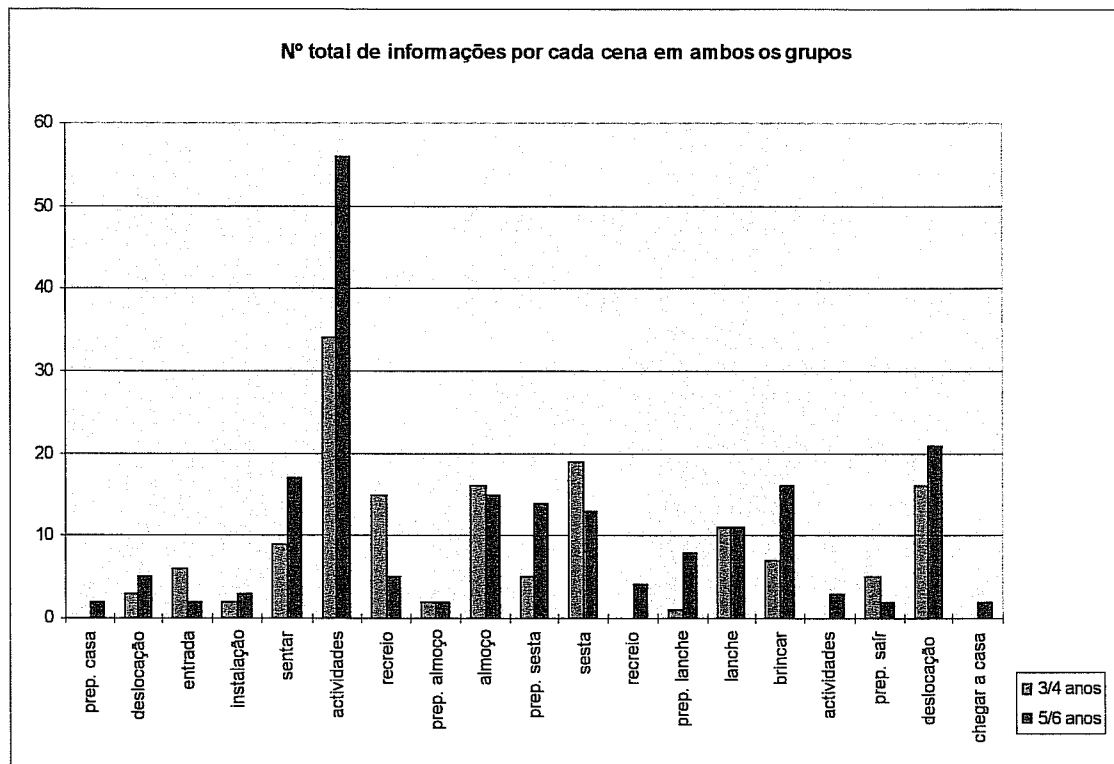
Nos gráficos que apresentamos podemos visualizar as diferenças e semelhanças entre os dois grupos de crianças, em relação ao número de informações que deram para os actos e as cenas do acontecimento "Dia de Escola"

Gráfico nº 5 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Dia de Escola"



Como se pode verificar, foram as crianças mais velhas que deram mais informações sobre a maioria dos actos. Apenas o acto "Chegar à escola" teve o mesmo número de informações ($n=9$) e o "Almoço" teve uma ligeira diferença que favoreceu as crianças mais novas ($n=17$).

Gráfico nº 6 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para as cenas do acontecimento "Dia de Escola"



Como já foi dito, continua a verificar-se uma superioridade das crianças mais velhas em relação ao número de informações para as cenas do acontecimento "Dia de Escola", havendo mesmo algumas que foram referidas apenas por este grupo (preparação em casa, recreio a seguir à sesta, actividades a seguir ao lanche e chegar a casa).

Assim e apesar das crianças mais velhas darem maior número de informações do que as crianças mais novas nos actos e cenas, a análise estatística feita através de um teste de associação (χ^2) não confirma, estatisticamente, estas tendências de diferenças entre os dois grupos de crianças ($\chi^2(N=558, df=1) = 5462, p = .460$).

1.7.b) 2 - Festa de Aniversário (FA)

No quadro nº 4 e gráficos nº 7 e nº 8 podemos observar o número de informações dadas para o acontecimento "Festa de Aniversário" pelo grupo de crianças de 3-4 anos e pelo grupo de crianças de 5-6 anos.

Quadro nº 4 - Número total de informações de cada grupo de crianças para o acontecimento "Festa de Aniversário".

Actos principais	Cenas	Grupo de 3/4 anos N = 20		Grupo de 5/6 anos N = 20	
		Cenas	Actos	Cenas	Actos
		↓	↓	↓	↓
Preparação	.convidados	0		2	
	.cenário	1	} 5 (m = 0.25)	10	} 18 (m = 0.9)
	.confeção	4		6	
Festa	.prendas	16		11	
	.canção	8		10	
	.lanche	35	} 71 (m = 3.55)	34	} 83 (m = 4.15)
	.brincar	8		26	
	.cenário	4		2	
Fim	.fim da festa	10		5	
	.deslocação	8	} 19 (m = 0.95)	5	} 10 (m = 0.5)
	.chegar/casa	1		0	
	Total	95 (m = 4.75)		111 (m = 5.55)	

Legenda: N - Número de crianças

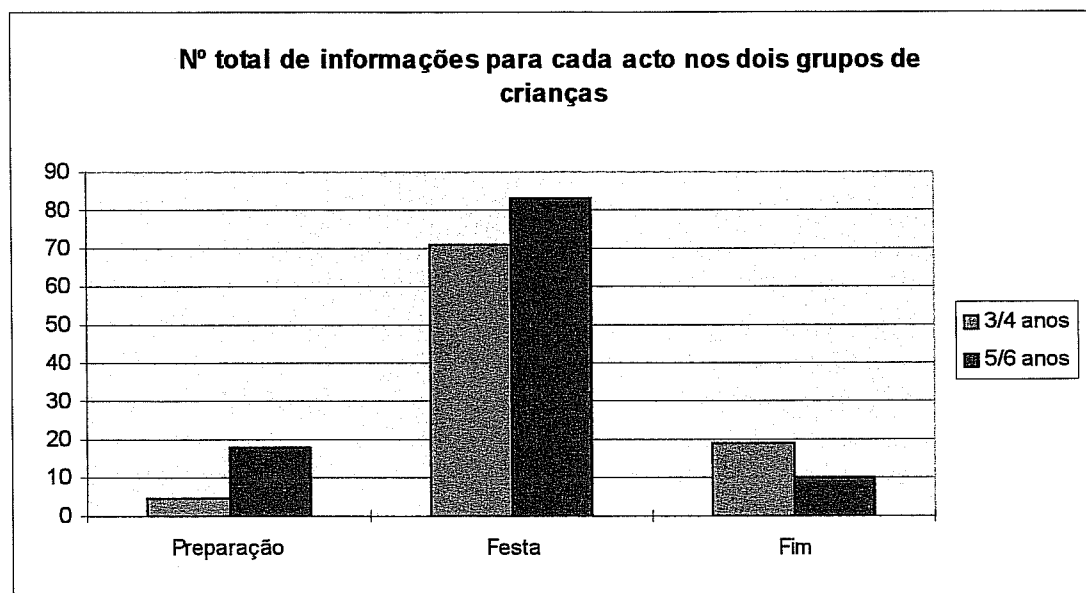
m = médias

Para o acontecimento "Festa de Aniversário" o grupo de crianças mais novas deu 95 informações e as crianças mais velhas 111.

O acto que recebeu mais informações foi a "Festa" em ambos os grupos (71 no grupo de 3-4 anos e 83 no grupo de 5-6 anos). O acto "Preparação" teve 18 informações das crianças mais velhas e 5 das crianças mais novas, o "Fim" teve 19 informações das crianças mais novas e 10 das crianças mais velhas.

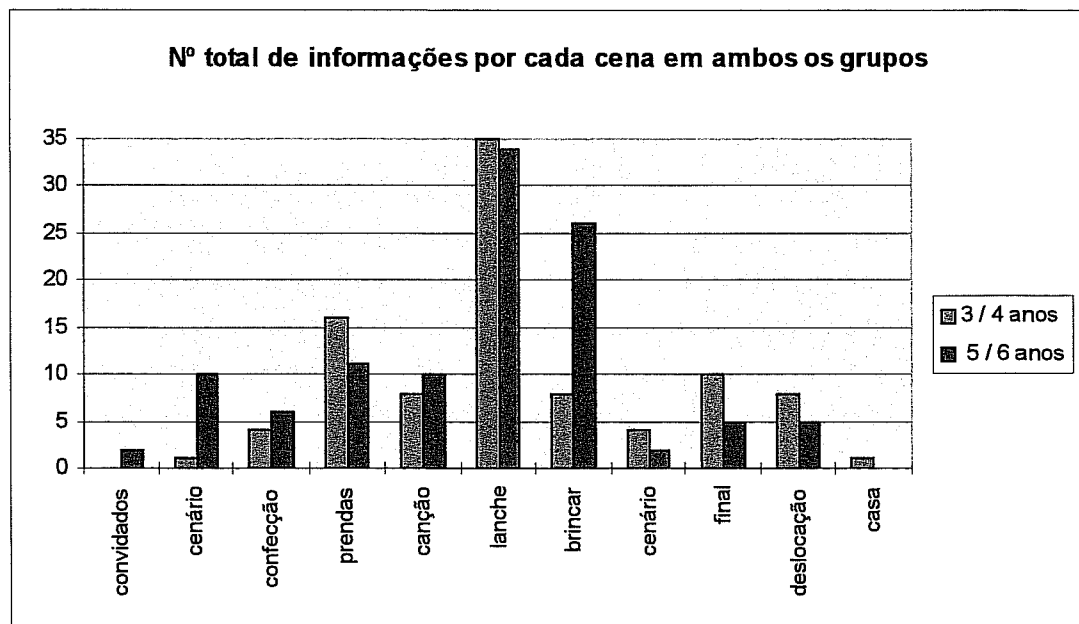
Em relação às cenas os resultados são semelhantes, havendo 5 cenas em que foi o grupo de 3-4 anos que deu um maior número de informações [prendas ($n=16$), cenário da festa ($n=4$), fim da festa ($n=10$) e chegar a casa ($n=1$)] e outras 5 em que foi o grupo de 5-6 anos [convidados ($n=2$), cenário da preparação ($n=10$), confecção ($n=6$), canção ($n=10$), brincar ($n=26$)]. Para a cena do lanche o número de informações foi idêntico (35 no grupo de 3-4 anos e 34 no grupo de 5-6 anos).

Gráfico nº 7 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para os actos do acontecimento "Festa de Aniversário"



As crianças mais velhas deram mais informações do que as crianças mais novas para o acto "Preparação" ($n=18$) e para a "Festa" ($n=83$). O "Fim" teve mais informações das crianças mais novas ($n=19$).

Gráfico nº 8 - Número total de informações dadas por cada grupo de crianças para as cenas do acontecimento "Festa de Aniversário"



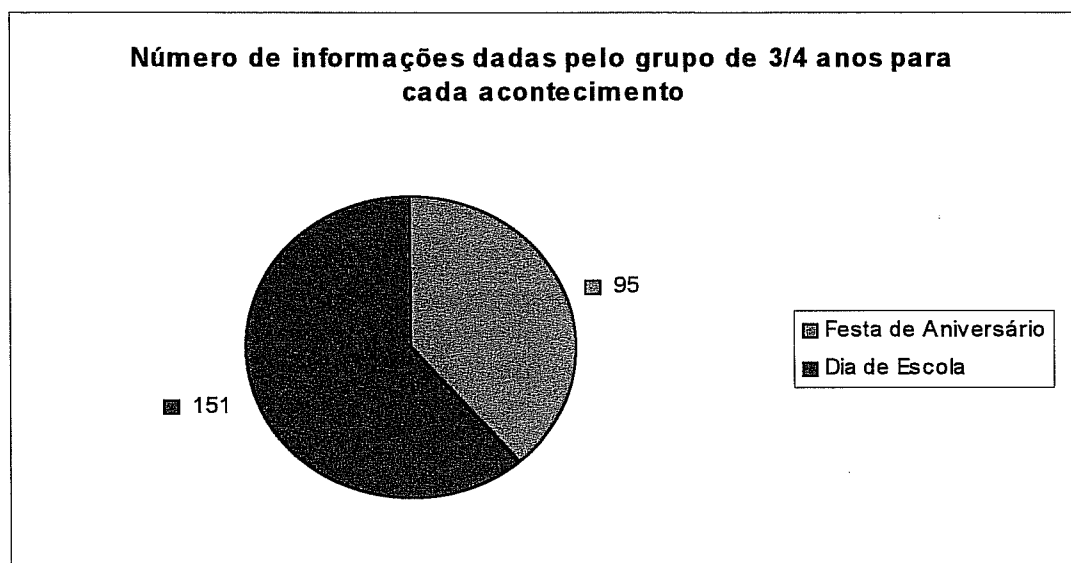
Neste acontecimento, como já foi dito, cinco cenas tiveram um maior número de referências dadas pelo grupo de 5-6 anos: convidados ($n=2$), cenário da preparação ($n=10$), confecção ($n=6$), canção ($n=10$), brincar ($n=26$). Noutras cinco cenas, foi o grupo de 3-4 anos que deu mais referências: prendas ($n=16$), cenário da festa ($n=4$), fim da festa ($n=10$) e chegar a casa ($n=1$). A cena do lanche teve um número idêntico de ambos os grupos (35 no grupo de 3-4 anos e 34 no grupo de 5-6 anos).

No acontecimento "Festa de Aniversário" a tendência para haver um maior número de informações dadas pelas crianças mais velhas não é muito acentuada. No acontecimento "Dia de Escola", verificou-se que as crianças mais velhas deram mais informações. No entanto, como já referimos, a análise estatística feita através de um teste de associação (2 acontecimentos / 2 grupos de crianças) não confirma a tendência de diferenças entre os dois grupos ($\text{Chi}^2(N= 558, df=1) = 5462, p = .460$).

1.7.b) 3 - Comparação entre o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário"

Para melhor visualizar a diferença entre o número de informações dadas para cada um dos acontecimentos apresentamos os gráficos nº 9 e nº 10

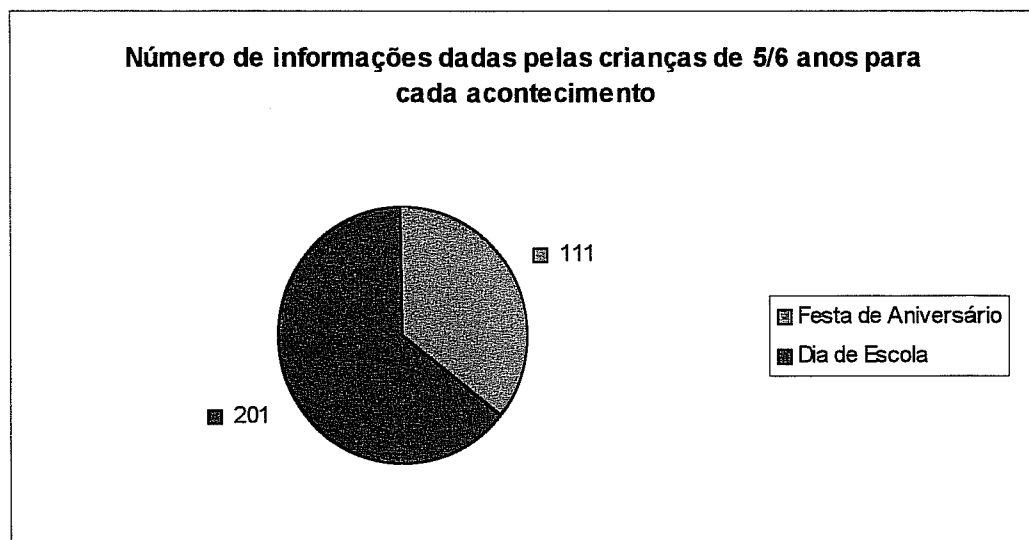
Gráfico nº 9 - Número de informações dadas pelas crianças de 3-4 anos para cada acontecimento



Verifica-se, assim, que as crianças de 3-4 anos deram mais informações sobre do acontecimento "Dia de Escola" (DE) do que sobre o acontecimento "Festa de Aniversário" (FA).

Utilizando um teste de ajustamento (χ^2) foi analisada a diferença entre o número de informações que este grupo deu para o acontecimento DE ($n=151$) e para o acontecimento FA ($n=95$). O tratamento estatístico demonstrou que a diferença entre os acontecimentos era significativa ($\chi^2(N=246, df=1) = 12.75, p < .001$).

Gráfico nº 10 - Número de informações dadas pelas crianças de 5-6 anos para cada acontecimento



Também neste grupo se verifica que o número de informações para o acontecimento "Dia de Escola" (DE), é superior ao número de informações para o acontecimento "Festa de Aniversário" (FA).

A diferença entre o número de informações que o grupo de 5-6 anos deu para o acontecimento DE ($n=201$) e para o acontecimento FA ($n=111$) foi analisada através de um teste de ajustamento (Chi^2). Também neste grupo o tratamento estatístico demonstrou que a diferença entre os acontecimentos é significativa ($\text{Chi}^2(N=312, df=1)=25.97, p < .001$).

Em síntese, ao analisarmos o número de informações dadas para os acontecimentos podemos concluir que, apesar de não ser estatisticamente diferente, as crianças mais velhas revelam uma tendência para dar mais informações que as crianças mais novas.

Assim a variável idade não revelou ter efeito significativo para o número de informações dadas para o acontecimento "Dia de Escola" (grupo de 3-4 anos - $n=151$;

grupo de 5-6 anos - $n=201$) e para o acontecimento "Festa de Aniversário" (grupo de 3-4 anos - $n=95$; grupo de 5-6 anos - $n=111$).

No entanto, a análise entre o número de informações dadas para cada um dos acontecimentos, pelo grupo de 3-4 anos e pelo grupo de 5-6 anos, demonstrou que as diferenças eram significativas :

- As crianças de 3-4 anos deram 151 informações para o acontecimento "Dia de Escola" e 95 informações para o acontecimento "Festa de Aniversário" ($p < .001$).

- As crianças de 5-6 anos deram 201 informações para o acontecimento "Dia de Escola" e 111 informações para o acontecimento "Festa de Aniversário" ($p < .001$).

Esta diferença confirma que o tipo de acontecimento teve influência no número de informações que cada grupo de crianças deu.

1.7.c) - Indicadores temporais utilizados nos relatos verbais dos dois acontecimentos, pelos dois grupos de crianças.

Como referimos anteriormente, na segunda fase do trabalho procedemos a análise dos indicadores temporais utilizados pelas crianças ao relatarem os acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário":

- Partículas de ligação ("*depois*", "*e depois*", "*também*", "*se*", "*quando*").

- Referências temporais ("*um dia*", "*era um dia*", "*o ano passado*", "*uma vez*", "*às vezes*", "*de manhã*", "*antes*", "*primeiro*", "*de tarde*", "*ontem*", "*horas de*").

- Tempos verbais (presente, passado, futuro, infinito).

O estudo dos indicadores que acabamos de referir vai permitir-nos fazer a comparação dos dois grupos de idades nos dois acontecimentos pela análise :

- da linguagem utilizada pelas crianças de 3-4 anos ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário";

- da linguagem utilizada pelas crianças de 5-6 anos ao descreverem o acontecimento "Dia de Escola" e o acontecimento "Festa de Aniversário";

- da diferença entre os dois grupos para o acontecimento "Dia de Escola";

- da diferença entre os dois grupos para o acontecimento "Festa de Aniversário".

1.7.c) 1- Análise das partículas de ligação

Quadro nº 5 - Partículas de ligação utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos

	3/4 anos N = 20				5/6 anos N = 20			
	DE		FA		DE		FA	
	m	%	m	%	m	%	m	%
Depois	1.70	51%	1.20	52%	2.95	39%	1.05	38%
	n = 34	(1.48)	n = 24	(1.29)	n = 59	(2.29)	n = 21	(1.36)
E depois	1.65	49%	1.05	46%	3.40	45%	1.70	61%
	n = 33	(2.01)	n = 21	(1.32)	n = 68	(3.01)	n = 34	(2.69)
*	0.05	2%	0.00	0%	0.70	10%	0.05	2%
	n = 1	(0.29)	n = 0	(0.00)	n = 14	(1.20)	n = 1	(0.29)
Também					n = 5	3%	n = 1	
Se					n = 5	3%		
Quando	n = 1	2%			n = 4	3%		
Totais	n = 68		n = 45		n = 141		n = 56	

Legenda :

N - Número de crianças

DE - Acontecimento "Dia de Escola"

FA - Acontecimento "Festa de Aniversário"

m - Médias

n - Número de partículas

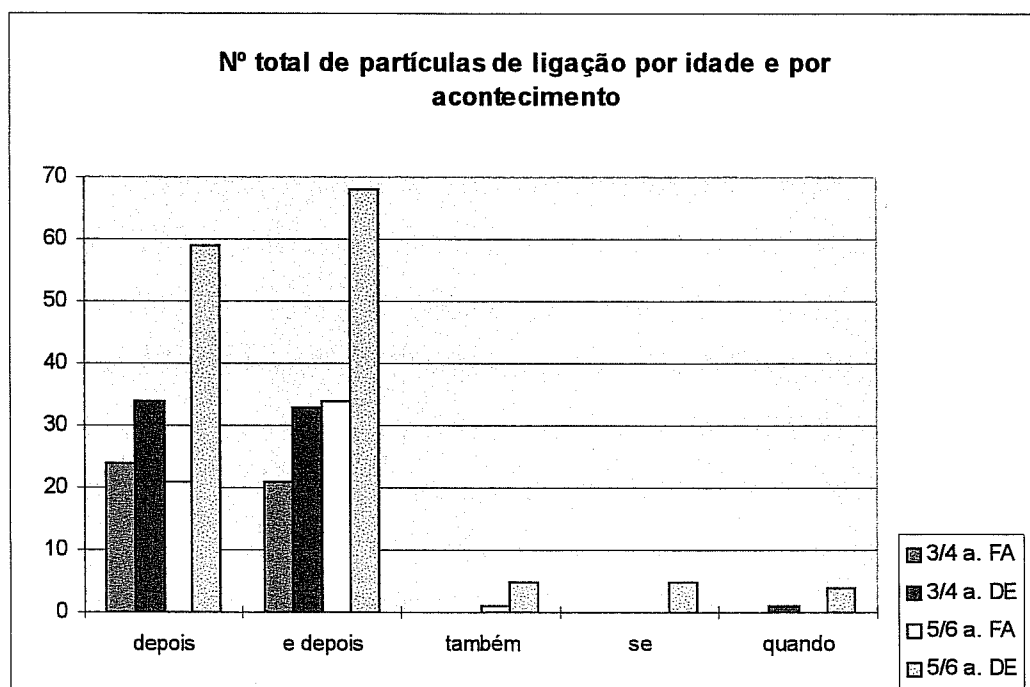
% - Percentagens. Desvios padrão entre parêntesis ()

* - Nesta linha estão os valores totais da soma das partículas - "também", "se" e "quando"

O quadro nº 5 apresenta efectivos, percentagens, médias e desvios padrão das emissões das partículas temporais: "*Depois*", "*E depois*" e "*Outras*", estas últimas são a totalidade das outras partículas ("*também*"; "*se*"; "*quando*").

No gráfico que se segue podemos visualizar os resultados na utilização das partículas, pelos dois grupos de crianças, nos dois acontecimentos.

Gráfico nº 11 - Partículas de ligação utilizadas pelos dois grupos de crianças ao relatarem os dois acontecimentos



Legenda :

FA - "Festa de Aniversário"

DE - "Dia de Escola"

3/4 a. - Grupo de 3-4 anos

5/6 a. - Grupo de 5-6 anos

Podemos verificar, pelo quadro nº 5 e pelo gráfico nº 11, que as partículas mais utilizadas foram "*depois*" e "*e depois*". Notou-se uma superioridade no número destas partículas utilizadas pelo grupo de 5-6 anos quando se referiram ao acontecimento "Dia de Escola" ("*depois*" - 59; "*e depois*" - 68). No acontecimento "Festa de Aniversário" o número de partículas observadas foram: "*depois*" - 21; "*e depois*" - 34. As outras formas de coordenação também foram utilizadas, essencialmente por este grupo de crianças, no acontecimento "Dia de Escola" ("*também*" - 5; "*se*" - 5; "*quando*" - 4).

e.g. : - "*depois os meninos que dormem vão dormir, os que não dormem vão para o refeitório e depois, quando é horas de vir p'ra sala vêm p'ra sala e depois vão brincar um bocadinho p'á rua se estiver bom e se não estiver bom vêm p'ras outras salas*". (Henrique, 5 anos)

- "*Fazemos teatro e também fantoches. Também podemos fazer uma prenda p'á mãe*". (Nuno, 5 anos)

As crianças mais novas utilizaram essencialmente o "*depois*" e "*e depois*", nos dois acontecimentos. No entanto, é também no acontecimento "Dia de Escola" que aparece um maior número de partículas ("*depois*" - 34; "*e depois*" - 33), embora a diferença no acontecimento "Festa de Aniversário" não seja tão acentuada ("*depois*" - 24; "*e depois*" - 21). Apenas se encontrou uma vez outra forma de coordenação, também no acontecimento "Dia de Escola" ("*quando*").

e.g.: - "*A tia fez o bolo depois canta os parabéns, depois cortaram com a faca grande, depois eu comi*" (Filipa, 3 anos).

- "*Tira o casaco e o gorro e o cachecol e depois põe no cabide e depois vai buscar o bibe e depois pede à Suzete para vestir*" (Bárbara, 3 anos).

- "*Olha vão comer sopa e comida e depois é do(r)mir e depois é yogu(r)te e depois é ir 'pa' sala e depois é ir ter c'as mães*" (João Gonçalo, 3 anos).

- "...os que não dormem não vão dormir e depois quando os meninos acordarem vão lanchar" (Tomás, 4 anos)

Analisando, estatisticamente, através do teste do Chi ², a diferença entre os dois grupos de crianças na utilização das partículas de ligação no acontecimento "Dia de Escola" e no acontecimento "Festa de Aniversário" verificamos que :

- no grupo de crianças mais novas (3-4 anos) esta diferença não é significativa (Chi ² (N = 113, df = 2) = 2; p = .463). Não se confirma a relação entre os acontecimentos e a utilização das partículas de ligação;

- no grupo de crianças mais velhas (5-6 anos) a utilização superior, destas partículas, no acontecimento "Dia de Escola" é confirmada pela estatística (Chi²(N=206,df = 2) = 8; p = .015). Neste grupo existe uma relação directa entre os acontecimentos e a utilização das partículas de ligação;

Se observarmos cada um dos acontecimentos, podemos verificar que :

- no acontecimento "Festa de Aniversário" a diferença entre os dois grupos não é significativa (Chi ² (N = 102, df = 2) = 2; p = .315). Não se confirma a associação entre as idades das crianças e a utilização das partículas, para este acontecimento;

- no acontecimento "Dia de Escola" a diferença entre os dois grupos é significativa e está confirmada pela estatística (Chi ² (N = 217, df = 2) = 12; p = .003). Neste acontecimento confirma-se que existe uma relação entre as idades e a utilização das partículas.

Em síntese, a análise destes resultados confirma que há uma evolução genética na utilização das partículas de ligação mais complexas (*também; se; quando*). Como já verificamos (quadro nº 5 e gráfico nº 11) foram essencialmente usadas pelas crianças mais velhas. Além disso, podemos confirmar a importância do tipo de acontecimento

para que estas partículas surjam no discurso das crianças. Embora tivessem sido as crianças mais velhas a utilizar as partículas mais complexas, apenas as utilizaram quando relataram o acontecimento "Dia de Escola".

1.7.c) 2 - Análise das referências temporais

As referências temporais utilizadas pelas crianças são, também, indicadores da capacidade de relacionar os acontecimentos, independentemente da ordem em que ocorrem na vida real. A utilização de termos como "*antes*", "*primeiro*", "*às vezes*" (e.g.) é considerada uma forma mais complexa de relacionar os acontecimentos (French, 1986; Kail, 1979; Mendes 1994; Nelson, 1986; Nelson & Gruendel, 1986;).

A utilização de formas como "*um dia*", "*era um dia*", "*uma vez*", "*o ano passado*", "*de manhã*", "*de tarde*", "*ontem*", revelam a capacidade das crianças se referirem a um acontecimento no passado, utilizando três pontos de referência temporal: o tempo da fala, o tempo de referência e o tempo do acontecimento (Mendes, 1994).

No quadro nº 6 e gráfico nº 12, que a seguir apresentamos, podemos comparar as referências temporais utilizadas pelos dois grupos de crianças, no acontecimento "Festa de Aniversário" e no acontecimento "Dia de Escola".

Quadro nº - 6 - Referências temporais utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos

	3/4 anos N = 20		5/6 anos N = 20	
	DE	FA	DE	FA
	n	n	n	n
Um dia	0	2	0	0
Era um dia	0	1	0	1
O ano passado	1	0	0	0
Uma vez	0	1	0	0
Às vezes	0	0	8	0
De manhã	1	0	5	0
Antes	0	0	1	1
Primeiro	0	0	2	3
De tarde	0	0	1	0
Ontem	0	0	1	0
Horas de	0	0	1	0
Totais	2	4	19	5

Legenda :

N - Número de crianças

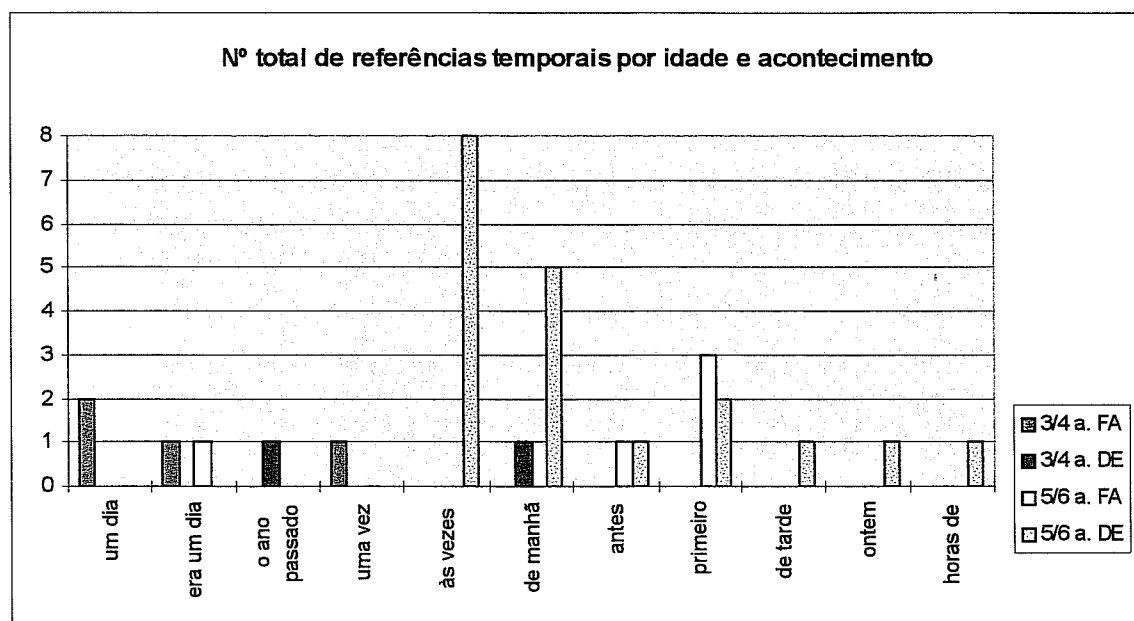
FA - Acontecimento "Festa de Aniversário"

DE - Acontecimento "Dia de Escola"

n - número de referências

Pelos números totais obtidos, podemos verificar que foi o grupo de 5-6 anos que utilizou mais estes indicadores temporais ($n=24$) e é no acontecimento "Dia de Escola" que se verifica uma maior frequência destes termos ($n=19$). De todas as referências as mais utilizadas foram "às vezes" ($n=8$) e "de manhã" ($n=5$). As crianças de 3-4 anos apenas utilizaram seis vezes as referências temporais analisadas.

Gráfico nº 12 - Referências temporais utilizadas pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos



Legenda:

FA - "Festa de Aniversário"

DE - "Dia de Escola"

3/4 a. - Grupo de 3-4 anos

5/6 a. - Grupo de 5-6 anos

De uma forma geral, as referências temporais têm uma baixa frequência. Os números encontrados não nos permitiram fazer uma análise estatística aprofundada. No

entanto, não podemos deixar de notar que os tempos de referência utilizados pelas crianças dependem do acontecimento evocado. Os termos "*um dia*" e "*uma vez*" aparecem para o acontecimento "Festa de Aniversário" pelas crianças que tiveram necessidade de se recordarem de uma festa específica. A expressão "*era um dia*" foi a tentativa de contar uma história tradicional. As outras formas de referência são utilizadas, essencialmente, pelas crianças mais velhas, no acontecimento "Dia de Escola".

O termo "*primeiro*" aparece no acontecimento "Festa de Aniversário" (pelas crianças de 5-6 anos) devido à ordem convencional de algumas acções:

e.g. "*Então ! recebe um bolo. Antes disso não canta os parabéns. Primeiro ganha as prendas e depois é que canta os parabéns*" (Henrique, 5 anos).

"Primeiro preparam os bolos e depois convidam os meninos"(Claudio, 5 anos).

O termo "*às vezes*" enuncia acções alternativas e foi mencionado apenas para o acontecimento "Dia de Escola" pelas crianças mais velhas :

e.g. "*Às vezes vão sentar na mantinha e vão conversar doutra coisa qualquer. Às vezes conversam de animais, às vezes conversam da Páscoa, às vezes conversam do menino Jesus*" (Emanuel, 5 anos).

As referências temporais "*de manhã*", "*de tarde*", "*ontem*" e "*horas de*" foram utilizadas apenas para o acontecimento "Dia de Escola" e, essencialmente, pelas crianças mais velhas :

e.g. "*Às vezes vem o meu pai buscar-me, outras vezes vou na carrinha. De manhã vem o meu pai pôr-me e à tarde vou na carrinha*". (Mariana, 5 anos)

1.7.c) 3 - Análise dos tempos verbais

Vamos proceder agora ao estudo dos tempos verbais utilizados pelos dois grupos de crianças, nos dois acontecimentos. Para isso apresentamos o quadro nº 7 e o gráfico nº 13.

Quadro nº 7 - Tempos verbais utilizados pelos dois grupos de crianças nos dois acontecimentos

	3/4 anos N = 20				5/6 anos N = 20			
	DE		FA		DE		FA	
	m	%	m	%	m	%	m	%
Presente	3.40	44%	0.80	16%	4.00	45%	2.15	36%
	n = 68	(2.06)	n = 16	(1.21)	n = 80	(2.49)	n = 43	(2.22)
Passado	1.00	13%	4.20	82%	0.10	1%	3.25	54%
	n = 20	(2.07)	n = 84	(2.96)	n = 2	(0.44)	n = 65	(4.75)
Futuro	2.45	31%	0.00	0%	3.65	41%	0.25	4%
	n = 49	(2.38)	n = 0	(0.00)	n = 73	(1.80)	n = 5	(0.54)
Infinito	0.95	12%	0.10	2%	1.20	13%	0.35	6%
	n = 19	(1.72)	n = 2	(0.44)	n = 24	(2.09)	n = 7	(0.57)
Totais	n = 156		n = 102		n = 179		n = 120	

Legenda :

N - Número de crianças

FA - Acontecimento "Festa de Aniversário"

DE - Acontecimento "Dia de Escola"

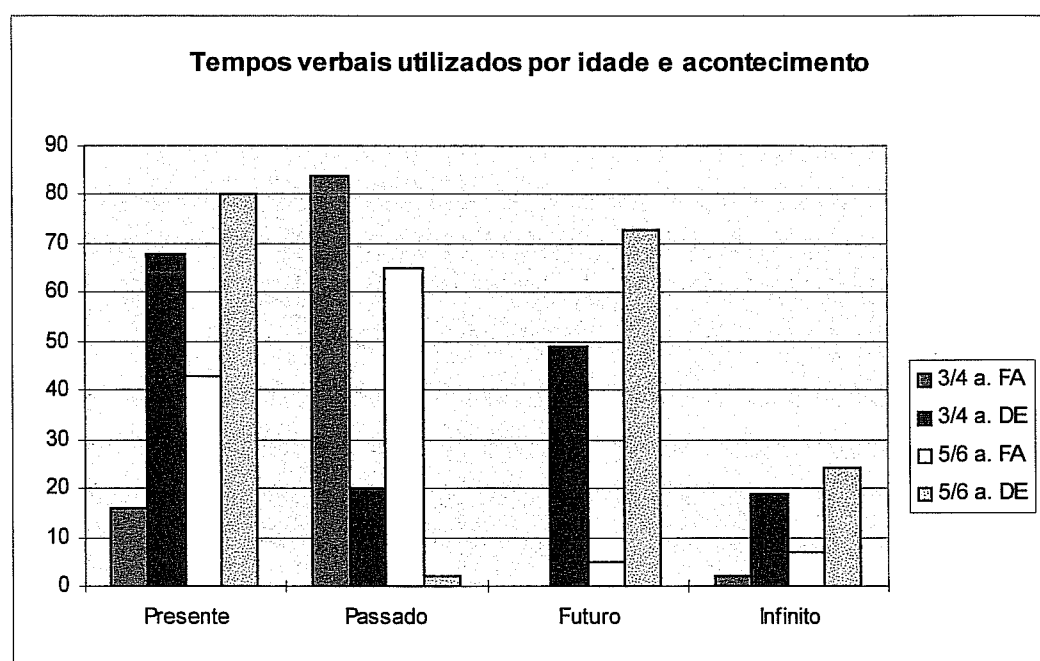
m - Médias

n - números totais de tempos verbais

% - Percentagens. Desvios padrão entre parêntesis ()

No quadro nº 7 apresentamos efectivos, percentagens, médias e desvios padrão dos tempos verbais utilizados pelas crianças quando descreveram os acontecimentos. No gráfico que se segue podemos visualizar os números efectivos obtidos.

Gráfico nº 13 - Tempos verbais utilizados para descrever os acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Aniversário", pelos dois grupos de crianças.



Legenda:

FA - "Festa de Aniversário"

DE - "Dia de Escola"

3/4 a. - Grupo de 3-4 anos

5/6 a. - Grupo de 5-6 anos

No quadro nº 7 e no gráfico nº 13 podemos ver, no grupo de crianças mais novas, que a maioria dos tempos verbais utilizados para descrever o acontecimento "Dia de

Escola, estão no presente (44%) e no futuro (31%). Para descrever o acontecimento "Festa de Aniversário", a maioria dos tempos verbais (82%) está no passado.

No grupo de crianças mais velhas continua a manter-se a predominância do presente (45%) e do futuro (41%) para descrever o acontecimento "Dia de Escola". Para o acontecimento "Festa de Aniversário" a maioria dos tempos verbais encontra-se, também, no passado (54%) mas com uma diferença mais acentuada em relação às crianças mais novas. Ou seja, enquanto no grupo de 3-4 anos as formas verbais encontradas nos relatos da festa de aniversário estavam, essencialmente, no passado (82%), no grupo de 5-6 anos estavam no passado (54%) e no presente (36%).

O infinito foi essencialmente usado para descrever o acontecimento "Dia de Escola", embora com uma baixa incidência: crianças de 3-4 anos - 12%; crianças de 5-6 anos - 13%.

Analisando, estatisticamente, através do teste do Chi², verifica-se que há uma relação entre o número de formas verbais utilizadas e o acontecimento. Este resultado verificou-se para cada um dos grupos de crianças :

. grupo de 3-4 anos - As crianças deste grupo utilizaram um maior número de formas verbais, no seu conjunto, no acontecimento "Dia de Escola" ($\text{Chi}^2(N=258, df=3) = 129; p < .001$);

. grupo de 5-6 anos - Também neste grupo houve um maior número de formas verbais utilizados no acontecimento "Dia de Escola": ($\text{Chi}^2(N=299, df=3) = 132; p < .001$).

Acerca dos tempos verbais utilizados, confirma-se que existe uma relação entre as idades das crianças e os acontecimentos :

. O tempo no presente foi utilizado pelos dois grupos de crianças essencialmente no acontecimento "Dia de Escola". No acontecimento "Festa de Aniversário", encontramos 16 tempos verbais no presente mencionadas pelas crianças de 3-4 anos e 43 pelas crianças de 5-6 anos. Quando o presente é utilizado no acontecimento "Festa de Aniversário", é essencialmente pelas crianças mais velhas ($n=43$), ($\text{Chi}^2 (N=207, df=1)=6; p=.013$).

. A utilização do tempo no passado foi usado, essencialmente, para o acontecimento "Festa de Aniversário" por ambos os grupos de crianças. A utilização deste tempo verbal no acontecimento "Dia de Escola" foi feita essencialmente pelas crianças mais novas ($n=20$), ($\text{Chi}^2 (N=171, df=1) = 8 ; p = .004$).

. Embora a utilização do futuro, pelos dois grupos de crianças, seja essencialmente para o acontecimento "Dia de Escola", não se verificou associação entre as idades e o acontecimento ($p = .181$). O mesmo se verifica para a utilização do infinito ($p = .397$).

Em síntese, ao analisarmos os tempos verbais utilizados verificamos que, em geral, nos dois grupos de idades, as crianças usaram formas verbais no passado (perfeito e imperfeito) quando se referiram a uma festa de aniversário. Quando relataram o acontecimento "Dia de Escola" utilizaram o presente, descrevendo o que acontecia todos os dias. A referência ao futuro aparece sob a forma de presente futuro, ou seja, as crianças utilizam as formas do tempo presente para as acções que se passarão no futuro (e.g. *vai almoçar, depois vai lanchar e depois vai dormir*).

As excepções encontradas, ou seja, a utilização do tempo verbal no presente para o acontecimento "Festa de Aniversário" e a utilização do tempo verbal no passado para o acontecimento "Dia de Escola", tiveram uma relação directa com a idade das crianças.

Quer isto dizer, que o tempo presente no acontecimento "Festa de Aniversário" foi utilizado pelas crianças mais velhas, que não tiveram necessidade de descrever uma festa específica e contaram o que normalmente acontece em qualquer festa de aniversário. Ao contrário, os tempos verbais no passado encontrados no acontecimento "Dia de Escola", pertenciam essencialmente às crianças mais novas que contaram um dia de escola específico e não o que diariamente acontece num dia de escola.

1.8. Síntese dos resultados :

Após a conclusão da primeira situação deste estudo, podemos resumir os resultados enumerando os passos que foram dados no decorrer do processo :

1º - Analisamos as verbalizações das crianças e isolamos os actos e as cenas nos dois acontecimentos. Verificamos que as crianças referiram mais actos e mais cenas para o acontecimento "Dia de Escola". Este acontecimento faz parte do quotidiano diário de todas aquelas crianças, classificando-se como um script "forte" (Nelson, 1986), já que todas as suas cenas estão muito bem encadeadas no espaço e no tempo.

Quase todas as crianças têm uma boa representação geral do acontecimento "Dia de Escola", o que lhes permite falar dele sem necessidade de se referirem a um episódio específico. Descrevem o que acontece num dia de escola, num grau de generalidade muito idêntico, com os actos encadeados conforme ocorrem na vida real.

2º - Contabilizamos o número de informações que cada criança deu para o acontecimento "Dia de Escola" e para o acontecimento "Festa de Aniversário".

Os relatos verbais sobre os acontecimentos podem variar no seu comprimento. Os relatos mais longos contêm mais informações acerca da mesma cena. Apesar da tendência de haver mais informações dadas pelas crianças mais velhas, não ficou provado

estatisticamente que houve influência da idade das crianças, no número de informações para o mesmo acontecimento. Assim não validamos a nossa hipótese nº1 (As crianças mais velhas dão mais informações do que as crianças mais novas)

O factor que teve influência no número de informações que as crianças deram foi o tipo de acontecimento. O acontecimento "Dia de Escola" obteve relatos mais longos das crianças dos dois grupos. O que confirma a hipótese nº 3 (Os relatos sobre o acontecimento "Dia de Escola" são mais longos).

3º - Analisamos as verbalizações nos dois acontecimentos, pelos dois grupos de crianças, através das :

a) Partículas de ligação - As partículas de ligação mais simples foram utilizadas nos dois acontecimentos, pelos dois grupos de crianças. Nota-se, no entanto, uma tendência para aparecer um maior número destas partículas no acontecimento "Dia de Escola". As partículas mais complexas foram utilizadas essencialmente pelas crianças mais velhas no acontecimento "Dia de Escola".

b) Referências temporais - As referências temporais foram utilizadas essencialmente pelas crianças de 5-6 anos quando relataram o acontecimento "Dia de Escola"

c) Tempos verbais - O tempo dos verbos utilizados foram, essencialmente, o presente e o futuro para o acontecimento "Dia de Escola" e o passado para o acontecimento "Festa de Aniversário".

Segundo Hudson (1986) as narrativas sob a forma de script são enunciadas, normalmente, no presente, enquanto o passado é usado para descrever episódios específicos que ocorreram no passado.

Da análise dos relatos das crianças verifica-se que as crianças de 5-6 anos têm mais indicadores temporais, o que confirma a nossa hipótese nº 2 (As crianças mais velhas têm mais partículas de ligação, mais referências temporais e mais tempos verbais nos seus discursos do que as crianças mais novas). No entanto, esta diferença é notada essencialmente nos relatos sobre o acontecimento "Dia de Escola", o que vem confirmar a hipótese nº 4 desta primeira situação empírica (Os relatos sobre o acontecimento "Dia de Escola" têm mais partículas de ligação, mais tempos verbais e mais referências temporais).

2. SEGUNDA SITUAÇÃO EMPÍRICA

Estudo das capacidades das crianças, dos 3 aos 6 anos, na resolução de um problema de ordem linguística sobre dois acontecimentos diferentes ("Dia de Escola" e "Festa de Aniversário")

2.1. Objectivos :

- Estudar a mobilização dos conhecimentos revelados, quando dos relatos espontâneos na resolução de uma situação, pela resolução de um problema de ordem linguística.

- Estudar a influência do tipo de acontecimento na capacidade de resolução dos problemas de ordem linguística.

2.2. Amostra :

Das 40 crianças que foram entrevistadas na primeira situação, apenas 32 se encontravam no jardim na altura da segunda entrevista (16 de 3-4 anos e 16 de 5-6 anos). Como se pretendia que fossem exactamente as mesmas crianças a fazer parte desta segunda experiência, mantivemos a entrevista com esta pequena redução nos dois grupos. Assim formaram-se dois grupos com 16 crianças :

- Um grupo com 3-4 anos de idade :

- Idade média - 4; 2 anos

- Idade mínima - 3; 3 anos

- Idade máxima - 4; 11 anos

- Um grupo com 5-6 anos de idade :

- Idade média - 5; 7 anos

- Idade mínima - 5; 1 anos

- Idade máxima - 6 anos

2.3. Material :

Numa primeira fase, para tentar aproximar as respostas pretendidas dos discursos espontâneos que já tínhamos gravado, escolhemos frases que as crianças utilizaram frequentemente quando contaram as suas histórias. Seleccionamos as frases de maneira a que ficassem divididas entre os dois acontecimentos, festa de aniversário (FA) e dia de escola (DE), ou seja, para o mesmo exercício havia o mesmo número de frases distribuídas para cada acontecimento.

Após a selecção das frases mais frequentes :

- Retiramos de algumas das frases os advérbios "*depois*" e "*e depois*". Pretendia-se criar um exercício de lacunas que a criança preenchesse quando repetisse a frase.

- Noutras, pretendíamos que a criança modificasse o tempo do verbo quando repetisse a frase que lhe pedíamos.

Desta análise foi construído um protocolo de avaliação de que resultaram os testes que apresentamos :

1º TESTE:

- 1º pergunta - "Eu não comi bolo"
"Amanhã eu não " (como / vou comer)
- 2ª pergunta - "O meu irmão comeu bolo"
"Amanhã o meu irmão " (come / vai comer)
- 3ª pergunta - "Os meninos vão almoçar"
"Ontem os meninos " (almoçaram / foram almoçar)
- 4ª pergunta - "Vão cantar os parabéns"
"Ontem " (cantaram / foram cantar)
- 5ª pergunta - "Corta o bolo..... os meninos comem"
- 6ª pergunta - "Primeiro brincamos..... vamos almoçar"
- 7ª pergunta - "Os meninos vão dormir..... brincar outra vez"
- 8ª pergunta - "Brincamos outra vezos pais vão buscar"
- (e / depois / e depois)

2º TESTE :

- 1ª pergunta - "A carrinha leva-me para casa"
"Ontem a carrinha " (levou-me / foi-me levar)
- 2ª pergunta - "O menino apaga as velas"
"Ontem o menino " (apagou)
- 3ª pergunta - "Os meninos brincaram na sala"
"Amanhã os meninos " (vão brincar / brincam)
- 4ª pergunta - "Fizeram um comboio para ir almoçar"
"Amanhã-" (vão fazer / fazem)
- 5ª pergunta - "A mãe traz o bolo a Teresa leva-o para o refeitório"
(e / depois / e depois)
- 6ª pergunta - "Primeiro apaga as velas dá bolo aos meninos" (depois)

2.4. Situação experimental e procedimento :

- Foram utilizados os dois testes para avaliação da linguagem, criados a partir das frases mais mencionadas pelas crianças.

- As respostas foram todas escritas no "teste".
- Todas as crianças foram entrevistadas individualmente.

As crianças foram retiradas da sala, individualmente, para um espaço calmo onde eram entrevistadas. O objectivo da entrevista era o preenchimento do teste, por isso não houve necessidade de se gravar.

Durante a entrevista era pedido à criança :

1º - Que completasse uma frase onde faltava apenas uma palavra ("*depois*" ou "*e depois*"). Dizia-se à criança que faltava uma palavra na seguinte frase: "*falta um bocadinho naquilo que eu vou dizer!*" e dizia-se a frase com a pausa respectiva. Depois voltava-se a repetir a frase fazendo novamente a pausa onde queríamos que a criança colocasse o "*depois*" ou "*e depois*".

2º - Para alterar o tempo do verbo na frase, depois de a dizer à criança pedia-se que a repetisse perguntando-lhe : "*se fosse ontem (amanhã) como é que dizias ?*" e o próprio entrevistador iniciava a frase para ajudar a criança. "*ontem (amanhã) o meu irmão.....*" e esperava que a criança completasse com o verbo modificado.

2.5. Variáveis :

Variáveis independentes:

- Idade das crianças - 3-4 anos
- 5-6 anos
- Tipo de acontecimentos - Dia de Escola (DE)

- Festa de Aniversário (FA)

Variável dependente :

- Sucesso no teste

Variável controlada :

- Ordem de apresentação das perguntas

2.6. Hipóteses :

Os autores referidos no corpo do trabalho (Farrar, Friend, & Forbes, 1993; Nelson, 1981; Nelson e al., 1986) demonstraram que as crianças quando descrevem acontecimentos familiares revelam mais capacidades do que quando são sujeitas a tarefas de avaliação descontextualizadas. Estas capacidades foram estudadas a nível da aquisição da linguagem (e.g., Farrar, Friend, & Forbes, 1993; French, 1986; Lucariello, Kyratzis, & Engel, 1986; Nelson, 1985), da memória (e.g., Bauer & Mandler, 1990; Mandler, 1983; Nelson, 1990,1993; Ratner, Smith, & Padgett, 1990) e do processamento do discurso (e.g. French, 1986; Kail, 1979, 1983).

Noutro estudo, Boucheron e Perez (1979) referem que as crianças compreendem melhor um enunciado sobre um acontecimento familiar do que frases sobre um acontecimento desconhecido. Segundo os autores, compreender um enunciado é fazer corresponder-lhe uma representação cognitiva. Assim é mais fácil fazer uma representação de um acontecimento familiar.

Tendo por base os estudos acima referidos e os dados obtidos na primeira situação deste estudo, colocamos as seguintes hipóteses :

1 - As crianças, quando são confrontadas com uma tarefa de avaliação, revelam menos capacidades a nível da linguagem do que as que foram verificadas quando descreviam um acontecimento.

2 - As crianças mais velhas revelam maior facilidade na resolução deste tipo de problemas descontextualizados, o que se vai ver pelo maior número de respostas certas, do que as crianças mais novas.

3 - As perguntas sobre o acontecimento mais familiar, "Dia de Escola", obtêm mais sucesso do que as perguntas sobre o acontecimento menos familiar, "Festa de Aniversário".

2.7. Análise e tratamento de dados :

Após o registo de todas as entrevistas fomos ver o total de respostas que as crianças acertaram, através de uma grelha de análise dividida por cada grupo de crianças, por cada acontecimento e por cada conjunto de exercícios :

Respostas correctas

		3-4 anos	5-6 anos
Partículas de ligação	Dia de Escola (DE)		
	Festa de Aniversário (FA)		
Presente / Passado	Dia de Escola		
	Festa de Aniversário		
Passado / Futuro	Dia de Escola		
	Festa de Aniversário		

Desta forma podemos ver se há influência da idade ou do acontecimento (DE ou FA) no sucesso das respostas.

Após a análise das duas entrevistas e da contabilização total dos resultados, fez-se o tratamento estatístico através de uma análise de variância (MANOVA e ANOVA).

2.8. Apresentação e discussão dos resultados :

No quadro nº 10 e gráfico nº 14 podemos verificar :

- As respostas correctas nos dois testes pelo grupo de 3-4 anos e pelo grupo de 5-6 anos.
- O tipo de perguntas que as crianças acertaram (Partículas de ligação; Presente / passado; Passado / futuro)
- As respostas certas em função dos dois tipos de acontecimentos.

Quadro nº 8 - Respostas correctas nos dois testes

		3-4 anos				5-6 anos		
	Acontecimento	N	n	m	DP	n	m	DP
Partículas de ligação	Dia de Escola	48	20	1.25	1.06	23	1.43	1.15
	Festa de Aniversário	48	22	1.37	.813	21	1.31	.793
Presente / Passado	Dia de Escola	32	21	1.31	.602	22	1.37	.806
	Festa de Aniversário	32	17	1.06	.771	16	1.00	.632
Passado / futuro	Dia de Escola	32	11	.687	.873	17	1.06	.853
	Festa de Aniversário	32	7	.437	.813	9	.562	.892
Totais	Dia de Escola		52			62		
	Festa / Aniversário		46			46		

Legenda :

N - Número de possibilidades de respostas certas

n - Respostas certas

m - média

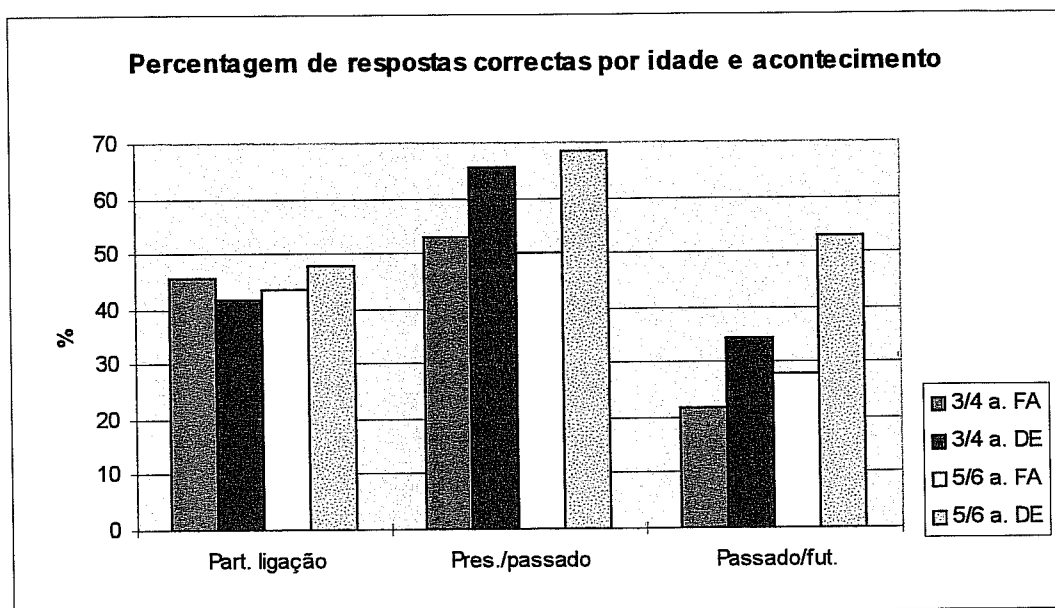
DP - Desvio padrão

Pelo total de respostas certas podemos verificar que foi no acontecimento "Dia de Escola" que houve mais sucesso, tanto no grupo de 3-4 anos ($n=52$) como no grupo de 5-6 anos ($n=62$). O acontecimento "Festa de Aniversário" reuniu o mesmo número de respostas certas de ambos os grupos ($n=46$).

Nos três conjuntos de exercícios (partículas de ligação, presente/passado, passado/futuro) foi o acontecimento "Dia de Escola" que obteve um maior número de respostas certas. Apenas se verificou uma exceção no exercício de partículas de ligação, no grupo de crianças mais novas.

No gráfico que se segue podemos observar a percentagem de respostas certas em cada grupo de crianças. As respostas estão analisadas por cada conjunto de exercícios e por cada acontecimento.

Gráfico nº 14 - Percentagem de respostas correctas nos dois testes em cada acontecimento



Legenda:

FA - "Festa de Aniversário"

DE - "Dia de Escola"

3/4 a. - Grupo de 3-4 anos

5/6 a. - Grupo de 5-6 anos

Ao observarmos o quadro nº 8 e gráfico nº 14 podemos ver imediatamente que o número de respostas correctas é inferior às possibilidades. Por exemplo, havia 48 possibilidades de colocação de partículas de ligação ("*depois*" ou "*e depois*") e os

resultados obtidos são menos de metade, tanto no grupo de crianças mais velhas ($n=23$) com no grupo de crianças mais novas ($n=20$).

Nota-se, de uma forma geral, uma diferença pequena entre os dois grupos de crianças, na resolução de todos os exercícios. Ou seja, o número de respostas certas é muito idêntico entre os dois grupos, havendo mesmo alguns exercícios em que foi o grupo de crianças mais novas que deu mais respostas certas [festa de aniversário - partículas de ligação ($n=22$) e presente / passado ($n=17$)].

Por outro lado, os resultados mostram uma diferença mais significativa em função dos acontecimentos, nomeadamente na resolução dos exercícios que implicavam a alteração do tempo do verbo.

A análise estatística realizada através de uma MANOVA, segundo o plano experimental $S 32 < A 2 > O 2$ (S = sujeitos; A = nível de idades; O = acontecimentos) confirma que a idade das crianças não teve influência no resultado do teste ($F(3,28)=.956; p<.739$). Pelo contrário, a mesma análise de variância confirma que o acontecimento teve influência no resultado do teste ($F(3,28) = .716; p < .024$).

2.9. Síntese dos resultados :

Em síntese, tal como já referimos, ao analisarmos os três conjuntos de exercícios, verificamos claramente que foi o acontecimento "Dia de Escola" que obteve um maior número de respostas certas, nos dois grupos de crianças ($F(1,30) = 9.50; p < .005$).

A diferença entre os dois grupos para o mesmo acontecimento não é significativa ($F(1,30) = 728; p < .401$).

Se analisarmos o gráfico por cada conjunto de exercícios, verificamos que a percentagem de respostas correctas é muito idêntica entre os dois grupos :

- No primeiro conjunto de exercícios, que implicavam a colocação de uma partícula de ligação ("*depois*" ou "*e depois*"), as respostas correctas estão abaixo dos 50%. Neste

caso, a análise estatística confirma que nem a idade nem o acontecimento influenciaram os resultados dos testes.

- Nos exercícios de passar o verbo do presente para o passado, verifica-se que foi no acontecimento "Dia de Escola" que as crianças, de ambos os grupos, obtiveram mais sucesso ($F(1,30) = 5.59; p < .025$). Não houve qualquer influência da idade das crianças.

- Por fim, no último conjunto de exercícios, a tarefa de passar o verbo do passado para o futuro (ou presente / futuro), foi a que apresentou maiores dificuldades. No entanto, volta a confirmar-se que não foi a idade das crianças que influenciou os resultados, mas sim o acontecimento ($F(1,30) = 3.85; p < .059$).

Assim, a hipótese de que as crianças mais velhas teriam mais sucesso na resolução dos problemas não foi confirmada. A diferença entre o número de respostas certas, do grupo de crianças mais novas e do grupo de crianças mais velhas, não é significativa. A diferença de idades não teve influência no resultado do teste ($p < .401$).

No entanto, a hipótese de que o tipo de acontecimento ia influenciar a capacidade de resolução de problemas de ordem linguística foi confirmada. Houve mais sucesso nas perguntas que se relacionavam com o acontecimento "Dia de Escola". A análise estatística confirmou o que acabamos de dizer ($p < .005$).

3. Discussão Geral e Conclusão

As investigações dos últimos anos têm demonstrado que, mesmo as crianças pequenas, têm representações gerais dos acontecimentos do seu dia-a-dia. A estrutura das representações das crianças sobre os acontecimentos reflectem a estrutura do acontecimento no mundo (Nelson et al., 1986). As acções que estão ordenadas de uma forma lógica são relatadas mais facilmente, tanto com apenas uma experiência como com várias experiências com o acontecimento (Fivush & Mandler, 1985; Fivush & Slackman, 1986).

Os resultados obtidos neste trabalho, de acordo com as hipóteses apresentadas, revelam que as crianças entrevistadas têm facilidade em falar das suas rotinas, referem-se aos acontecimentos ordenando as acções conforme ocorrem na vida real e também independentemente da ordem de ocorrência, sob a forma de um script (Schank & Abelson, 1977).

De acordo com os estudos anteriores, que foram referidos ao longo deste trabalho, Nelson (1986) sugere que são os scripts (relatos verbais dos acontecimentos) que nos permite descobrir e avaliar o conhecimento que as crianças têm acerca do mundo real, como está estruturado esse conhecimento e como funciona no pensamento da criança.

Ao serem entrevistadas acerca de dois acontecimentos diferentes, os relatos verbais (scripts) foram diferentes. Os scripts sobre o dia de escola (DE) tinham mais actos e mais cenas, mencionadas por ambos os grupos de crianças, enquanto que os scripts sobre uma festa de aniversário (FA) eram mais curtos, menos consistentes e a ordem dos actos muito variável. Em geral, os scripts acerca do acontecimento DE tinham um forte grau de consistência e similitude entre si.

Os estudos anteriores já tinham mostrado que as representações de acontecimentos que as crianças fazem, baseadas na experiência, são influenciadas pela estrutura do acontecimento no mundo (Mandler, 1983; Nelson, 1981; Nelson et al., 1986). Foi demonstrado que as crianças são sensíveis tanto à estrutura temporal do acontecimento como à sua variabilidade. A estrutura temporal refere-se às actividades dentro do

acontecimento, se seguem ou não uma ordem lógica. Por exemplo, durante uma festa de aniversário, tem de se soprar as velas antes de cortar o bolo e tem de se cortar o bolo antes de o comer. Estes acontecimentos têm uma ligação lógica. Outras actividades não seguem uma ordem lógica. Pode-se abrir os presentes antes ou depois de comer o bolo e pode-se brincar ou fazer jogos antes ou depois de abrir os presentes. Estas actividades têm uma ordem arbitrária. A investigação acerca da estrutura temporal dos acontecimentos demonstrou que os sujeitos relembram mais e têm mais capacidade de organizar sequências de acções que estão ligadas sequencialmente e de forma lógica a um acontecimento, do que acções que não têm relações lógicas (Bauer & Mandler, 1990; Fivush et al. 1992; Ratner et al., 1986). As relações lógicas entre as acções dos acontecimentos faz com que estas acções sejam mencionadas mais facilmente quando se descrevem os acontecimentos que resultam da experiência directa.

Nelson (1993) refere que a memória geral para acontecimentos fornece um esquema proveniente da experiência que faz um esboço, em linhas gerais, de um acontecimento familiar sem mencionar detalhes de tempos ou sítios específicos de quando tal acontecimento ocorreu, ou se uma ou muitas vezes.

Contrariamente à memória geral para acontecimentos, uma memória episódica tem a característica de se referir a qualquer coisa que aconteceu uma vez, num sítio e numa altura específica.

Ao fazerem esta distinção verbal entre os acontecimentos, as crianças mostram que são capazes de fazer referência a acontecimentos que ocorreram num passado remoto, relacionando o tempo da fala e o tempo do acontecimento (Mendes, 1994).

Da análise dos scripts sobre uma festa de aniversário parece-nos que, algumas crianças, utilizaram uma memória episódica : "*Eu fiz uma festa de anos, foi no salão e a minha tia comprou o bolo ...*"; "*Foi os anos da Catarina, eu não comi bolo ...*" o que raramente aconteceu no script sobre o dia de escola.

Na 1ª hipótese colocada na primeira situação deste estudo ("As crianças mais velhas dão mais informações do que as crianças mais novas"), os resultados não ficaram

muito longe do que era previsto, ou seja, as crianças de 3 anos produzem discursos ordenados sequencialmente, usando os mesmos termos gerais e focando os actos centrais e os acessórios. As crianças mais velhas produzem scripts mais longos dando mais informações. No entanto, embora se possa confirmar nos dados em bruto que as crianças mais velhas deram mais informações, a diferença entre os grupos não teve significado na análise estatística que foi realizada através do teste do Chi² (p = .460).

Em relação à 2^a hipótese ("As crianças mais velhas têm mais indicadores temporais nos seus discursos") também podemos confirmar pelos dados recolhidos que, de facto, foram as crianças mais velhas que utilizaram um maior número de indicadores temporais nos dois acontecimentos. Mas, estatisticamente (teste do Chi²), só foi confirmada a diferença entre os grupos quando relataram o acontecimento "Dia de Escola" (p = .015).

Por exemplo, verificamos que as partículas mais utilizadas por todas as crianças foram "*depois*" e "*e depois*". Este indicador temporal é, normalmente, utilizado quando a ordem do enunciado segue a ordem de ocorrência das acções na vida real. É classificado como sendo das primeiras formas de expressão da temporalidade, na linguagem das crianças (Bastien, Macardier, Pélissier, & Pesce, 1983; Matta, 1979; Mendes, 1994; Nelson et al., 1986).

No entanto, notou-se que a utilização de formas mais complexas de coordenação das frases partiu das crianças mais velhas quando se referiram ao acontecimento "Dia de Escola". Quando as crianças utilizam estas formas (*quando; também; se*) revelam capacidades de relacionar os acontecimentos entre si, independentemente da ordem de ocorrência na vida real. Assim os enunciados formam ligações causais, condicionais, hipotéticas e temporais entre as frases (Bastien, Macardier, Pélissier, & Pesce, 1983; Matta, 1979; Mendes, 1994; Nelson et al., 1986;).

Como já foi dito, as crianças a partir dos três anos têm representações de acontecimentos bem desenvolvidas, acerca de rotinas familiares e apresentam muitas das características dos scripts, como a generalidade, a sequência e o acordo entre os actos

principais (Nelson et al., 1986). No entanto, os scripts variam conforme o acontecimento a que se referem, sendo influenciados por factores como a familiaridade, o nível de participação da criança, o objectivo e a sequência, invariante ou não, da estrutura do evento. Isto leva-nos à análise da **3ª hipótese** ("Os relatos verbais sobre o acontecimento "Dia de Escola" são mais longos do que os relatos acerca do acontecimento "Festa de Aniversário"). Os resultados obtidos acerca desta hipótese são claramente positivos. O acontecimento mais familiar contém mais actos principais, mais cenas e um maior número de informações. A análise estatística feita através do teste do Chi² confirmou esta hipótese tanto para o grupo de crianças mais novas ($p < .001$) como para o grupo de crianças mais velhas ($p < .001$).

Segundo os estudos de Slackman e Fivush (1986), embora a representação do acontecimento esteja organizada de uma forma espaço-temporal desde a primeira experiência com o acontecimento, há mudanças importantes na representação com o aumento da experiência. As representações das crianças tornam-se mais complexas e o aumento das formas condicionais sugere que a representação também se torna mais probabilística e mais temporalmente complexa com o tempo.

Ficou demonstrado que as crianças têm capacidade para fazerem representações mentais de acontecimentos e para falarem deles sem estarem presentes no imediato (aqui e agora), relevando as suas características gerais. As crianças formam sequências lógicas e temporais entre os vários actos de um acontecimento, reconhecem expressões hipotéticas e condicionais expressas nos termos "*antes*", "*depois*", "*porque*", "*se*" e "*mas*" (French, 1986).

Assim, em relação à **4ª hipótese** ("Os relatos sobre o acontecimento mais experimentado têm mais partículas de ligação, mais tempos verbais e mais referências temporais") os resultados são positivos e confirmam a hipótese. Estão de acordo com as investigações mencionadas ao longo deste trabalho (e.g. Farrar, Friend, & Forbes, 1993; French, 1986). É ao relatar acontecimentos que as crianças utilizam mais formas de

ligação entre as frases e as formas de ligação mais complexas (Kail, 1983) surgem, principalmente, quando descrevem um acontecimento que faz parte das suas rotinas.

A análise estatística (Chi ²) demonstrou que o acontecimento DE reunia mais formas verbais ($p < .001$) e mais partículas de ligação ($p = .003$).

Relativamente aos resultados da **segunda situação empírica**, verificamos que as crianças ao responderem ao teste mostraram-se muito inseguras, tanto num grupo como no outro. As capacidades demonstradas ficaram muito aquém do que se tinha verificado nos seus relatos de acontecimentos e nem as mais velhas apresentaram diferenças significativas em relação às mais novas. Desta forma, pudemos confirmar a **1º hipótese** de que as crianças tinham mais dificuldades quando eram confrontadas com tarefas descontextualizadas, o que está de acordo com os estudos de Boucheron e Perez (1983); Farrar, Friend, e Forbes (1993); Kail (1983); Nelson e colaboradores (1986).

Os dois grupos de crianças mostraram muitas dificuldades em responder às perguntas. Os resultados do teste não revelaram que as crianças mais velhas tivessem dado um maior número de respostas certas. Assim a **2ª hipótese** não foi confirmada ("As crianças mais velhas revelam maior facilidade na resolução deste tipo de problemas...")

No entanto, foi surpreendente verificar que, mesmo em relação a uma tarefa de avaliação, quando as perguntas se relacionam com um acontecimento que é vivido pelas crianças de uma forma rotineira, as capacidades de resposta são superiores. Estes resultados confirmam a **3ª hipótese** ("As perguntas sobre o acontecimento "Dia de Escola" obtêm mais sucesso do que as perguntas sobre o acontecimento "Festa de Aniversário").

De acordo com as investigações citadas ao longo deste trabalho e com os resultados obtidos, podemos concluir que as representações de acontecimentos rotineiros são, de facto, uma das formas mais precoces e estáveis de organização de conhecimento, de onde derivam muitas das estruturas mais complexas e abstractas do conhecimento. No

entanto, os acontecimentos variam segundo vários parâmetros que influenciam as possibilidades de representação da criança e, conseqüentemente, as possibilidades cognitivo - linguísticas que deles derivam.

Os parâmetros analisados neste estudo foram a estruturação temporal dos acontecimentos e a familiaridade com os mesmos. Segundo Nelson e colaboradores (1986) estes factores têm um papel importante na construção de representações de acontecimentos. Assim, os acontecimentos estruturados de forma temporalmente invariante e mais familiares permitem a complexificação das representações (e.g. as crianças recordam mais pormenores, o que influencia a quantidade de cenas e de actos). Por outro lado, quanto mais elaboradas forem as representações, melhor servirão como base de suporte para a construção de formas linguísticas (e.g. maior número de indicadores temporais).

A importância das representações de acontecimentos também ficou patente nos resultados da segunda situação empírica. Verificamos que foram uma variável importante na resolução de problemas de ordem linguística.

Para terminar gostaríamos de citar Nelson:

"Acreditamos que a representação de acontecimentos constitui a base do conhecimento das crianças sobre o mundo real. Ou seja, trabalhamos a partir da premissa de que os esquemas dos acontecimentos são a forma inicial a partir dos quais as crianças representam as suas experiências, e que estruturas mais abstractas podem derivar destes esquemas com o aumento da experiência e com o desenvolvimento. A convicção, de que estudar como as crianças organizam as suas experiências rotineiras pode, não apenas dar-nos pistas sobre competências que de outra forma não seriam notadas, mas também descobrir factores importantes no desenvolvimento de operações cognitivas abstractas é algo de novo". (Nelson, 1986, p. X)⁸

⁸ - Nossa tradução

Referências Bibliográficas

Bastien, C., Macardier, A., Pélissier, A., & Pesce, M. J. (1983). Subordonnées ou subordination? In J. P. Bronckart, M. Kail and G. Noizet (Eds), Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage (pp. 177-187). Paris: Delachaux et Niestlé Éditeurs.

Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1990). Remembering what happened next: very young children's recall of event sequences. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), Knowing and remembering in young children. New York: Cambridge University Press.

Bauer, P. J., & Mandler, J. M. (1992). Putting the horse before the cart: The use of temporal order in recall of events by one-year-old children. Developmental Psychology, 28, 441-452 .

Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1995). One to two-year-olds' recall of events: The more expressed, the more impressed. Journal of Experimental Child Psychology, 59, 475-496.

Boucheron, G. B., & Perez, C. (1979). Les enfants comprennent-ils des phrases décrivant des événements inconnus? Bulletin de Psychologie, XXXII, (341), 757-761.

Cassidy, D. J., & DeLoach, J. S. (1995). The effect of questioning on young children's memory for an event. Cognitive Development, 10, 109-130.

Constable, C. M. (1986). The application of scripts in the organization of language. In K. Nelson (Ed.), Event Knowledge: Structure and Function in Development, (pp. 205-230). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Eiser, C., Eiser, J. R., & Lang, J. (1989). Scripts in children's reports of medical events. European Journal of Psychology of Education, IV, 377-384.

Farrar, M. J., Friend, M. J., & Forbes, J. N. (1993). Event knowledge and early language acquisition. Journal of Child Language, 20, 591-606. Cambridge University Press.

Fivush, R., & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), Knowing and remembering in young children. New York: Cambridge U. Press.

Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. Child Development, 56, 1437-1446.

Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge: structure and function in development (pp. 71-96). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

French, L. A. (1986). The language of events. In K. Nelson (Ed.), Event Knowledge: Structure and Function in Development (pp. 119-135). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Furman, L. N., & Walden, T. A. (1990). Effect of script knowledge on preschool children's communicative interactions. Developmental Psychology, 26, 227-233.

Hudson, J. A. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge: structure and function in development (pp. 97-118) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. Developmental Psychology, 26, 180-187.

Hudson, J., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. Developmental Psychology, 19, 625-635.

Hudson, J. A., Shapiro, L. R., & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. Child Development, 66, 984-998.

Kail, M. (1979). Compréhension de seul, même et aussi chez l'enfant. Bulletin de Psychologie, XXXII, (341), 763-771.

Kail, M. (1983). Le traitement des phrases complexes. Problèmes et perspectives. In J. P. Bronckart, M. Kail and G. Noizet (Eds.), Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage (pp. 249-259). Paris: Delachaux et Niestlé Éditeurs.

Kertoy, M., & Vetter, D. (1995). Effect of conversational setting on topic continuation in mother-child dyads. Journal of Child Language, 22, 73-88.

Lucariello, J. (1995). Understanding word learning or claiming the ethnographic child. Cognitive Development, 10, 299-314.

Lucariello, J., Kyratzis, A., & Engel, S. (1986). Event representation, context, and language. In K. Nelson (Ed.), Event Knowledge: Structure and Function in Development (pp. 137-159). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Lucariello, J., Kyratzis, A., & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when? Child Development, 63, 978-998.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell and E. M. Markman (Eds.), Cognitive development. Vol. 3 of P. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (4th ed., pp. 420-494). New York: Wiley.

Mandler, J. M. (1990). Recall and its verbal expression. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), Knowing and remembering in young children. New York: Cambridge University Press.

Mandler, J. M., & McDonough, L. (1995). Long-term recall of event sequences in infancy. Journal of Experimental Child Psychology, 59, 457- 474

Matta, I. (1979). Expression verbale de la temporalité dans de diferentes classes sociales. Note preliminaire en vue du certificat de Maîtrise en psychologie génétique.

Matta, I. (1997). Tese de doutoramento. Ainda não publicada.

Mendes, A. Q. (1994). A referência temporal na linguagem da criança. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 11. 13-48. Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

Murachver, T., Pipe, M. E., Gordon, R., & Owens, J. L. (1996). Do, show, and tell: Children's event memories acquired through direct experience, observation, and stories. Child Development, 67, 3029-3044.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In John H. Flavell & Lee Ross (Eds.) Social cognitive development, frontiers and possible futures (pp. 97-118). New York : Cambridge University Press.

Nelson, K. (1981a). Individual differences in language development: Implications for development and language. Developmental Psychology, 17, 170-187.

Nelson, K. (1986). Event knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge : structure and function in development (pp. 1-19 / 231-247). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Nelson, K. (1990). Remembering, forgetting and childhood amnesia. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), Knowing and remembering in young children. New York: Cambridge U. Press.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. Psychological Science, 4 , 7-14.

Nelson, K. & al. (1986). Event knowledge: structure and function in development. New Jersey: L. E. A. Publishers.

Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge: structure and function in development (pp. 21-45). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Ratner, H. H., Smith, B. S., & Padgett, R. J. (1990). Children's organization of events and event memories. In R. Fivush and J. A. Hudson (Eds.), Knowing and remembering in young children. New York: Cambridge U. Press.

Salmon, K., & Pipe, M. E. (1997). Props and children's event reports: The impact of a 1-year delay. Journal of Experimental Child Psychology, 65, 261-292.

Schank, R., & Abelson, R. (1977). Scripts, plans, goals and understanding, an inquiry into human knowledge structures. New Jersey: L E. A. Publishers.

Seidman, S., Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Make believe scripts : The transformation of ERs in fantasy. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge: structure and function in development (pp. 161-187) New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sell, M. A. (1992). The development of children's knowledge structures: events, slots, and taxonomies. Journal of Child Language, 19, 659-676.

Short-Meyerson, K. J., & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. Journal of Child Language, 24, 469-493.

Slackman, E., Hudson, J., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals : the structure of children's event representations. In K. Nelson (Ed.), Event knowledge: structure and function in development (pp. 47-69) New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXOS

Anexo A

Scripts

Entrevistador (Entv.) - Como te chamas?

Criança (Cr.) - Rodrigo

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. - Três

Entv. - Vou pedir para me contares uma história de um menino aqui na escola. O que faz o menino?

Cr. - Fica com os outros meninos a fazer desenhos e põe na capa e depois vai dormir e depois acorda e depois põe os lençóis no saco.

Entv. - E depois?

Cr. - Depois vamos almoçar.

Entv. - E depois do almoço?

Cr. - Depois do almoço é a sopa e depois é leite

Entv. - E depois?

Cr. - Depois a mãe vem buscar

Entv. - Agora quero que me contes a história de uma festa de anos

Cr. - Eu sei os anos do Tiago

Entv. - Então conta

Cr. - Não sei. Eu já fiz estes (três)

Entv. - Então conta a tua festa

Cr. - E depois puseram um bolo de anos e depois com velas e depois "parabéns a você nesta data....."

Entv. - Muito bem

Cr. - Depois cortaram o bolo e depois nos comemos

Entv. - E acabou a festa?

Cr. - Sim

Entv. - Como te chamas?

Cr. - Bárbara

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. - Três

Entv. - Olha! eu quero que me contes uma história de uma festa de anos. Contas?

Cr. - Não sei

Entv. - Nunca foste a uma festa de anos? e a tua festa lembras-te?

Cr. - Já foi há muito tempo

Entv. - Mas lembras-te o que é que tem uma festa de anos, não lembras? então conta

Cr. - Bolos

Entv. - E como foi a festa?

Cr. - Foi na escola velha

Entv. - Conta como foi

Cr. - Eu fiz anos e depois a minha avó Mila trouxe um bolo para a minha escola velha

Entv. - E o que é que fizeram?

Cr. - Nós cantámos os parabéns

Entv. - E depois?

Cr. - Já não sei o resto

Entv. - Depois de cantar os parabéns o que é que acontece?

Cr. - Comer o bolo

Entv. - E depois?

Cr. - Lavar as mãos

Entv. - E depois?

Cr. - Acabou a festa

Entv. - Então agora conta-me a história de um menino aqui na escola. O que faz quando chega?

Cr. - Tira o casaco e o gorro e o cachecol e depois põe no cabide e depois vai buscar o bibe e depois pede à Suzete para vestir o bibe

Entv. - E depois o que é que faz na sala?

Cr. - Brincar

Entv. - E mais?

Cr. - Dormir

Entv. - E que mais?

Cr. - Lavar as mãos

Entv. - E depois?

Cr. - Depois ir comer

Entv. - E depois?

Cr. - Depois lavar as mãos outra vez

Entv. - E a seguir?

Cr. - Depois fazer xixi e fazer ó-ó

Entv. - E depois?

Cr. - Lanchar

Entv. - Como te chamas?

Cr. - Luís Eduardo

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. - Quatro

Entv. - Eu queria que me contasses a história de um menino aqui na escola. O que é que acontece?

Cr. -

Entv. - Chega de manhã e depois?

Cr. - Chega à sala, dorme, levanta-se

Entv. - E mais?

Cr. - Almoça

Entv. - E depois?

Cr. - vai à rua e vai embora

Entv. - Agora conta-me a história de um menino a fazer anos

Cr. - Não sei

Entv. - Nunca foste a uma festa de anos?

Cr. - Já fui mas não me lembro

Entv. - E a tua festa de anos como foi?

Cr. - Foi dar prendas e vieram todos e depois é que deram as prendas

Entv. - E depois?

Cr. - Depois brincámos

Entv. - Como te chamas?

Cr. - Tomás

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. -Quatro

Entv. - Eu queria que me contasses a história de uma festa de anos

Cr. - Não sei bem

Entv. - Mas já foste a uma festa de anos? então conta como foi

Cr. - Uma vez fiz anos, a minha mãe deu-me o homem aranha, o Edgar deu-me um moinho e mais ninguém me deu nada

Entv. - E depois?

Cr. - Depois fui p'ra casa, fui lavar as mãos, fui tomar banho, fui almoçar e fui p'ra cama.

Entv. - Agora queria que me contasses a história de um menino aqui na escola. Como passa o dia

Cr. - Brincam, fazem jogos, vão para a rua brincar, vão buscar os chapéus, vão pr'a cima da ponte a saltar, saltam de cima da ponte e depois vão lavar as mãos, vão almoçar e depois os meninos que dormem vão dormir, os que não dormem não vão dormir e depois quando os meninos acordaram vão lanchar.

Entv. - Como te chamas?

Cr. - Henrique

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. - Cinco

Entv. - Eu queria que me contasses a história de uma festa de anos. De um menino a fazer anos.

Cr. - Então! recebe um bolo, antes disso não canta os parabéns. Primeiro ganha as prendas e depois é que canta os parabéns

Entv. - E depois?

Cr. - Depois brincam um bocadinho e depois as mães vêm buscar

Entv. - Então agora conta-me a história de um menino aqui na escola

Cr. - Às vezes os meninos que vêm na carrinha, vêm na carrinha e os meninos que não vêm na carrinha vêm com as mães

Entv. - E depois?

Cr. - Andam a fazer trabalhos, brincam e depois vão almoçar

Entv. - E a seguir?

Cr. - Depois os meninos que dormem vão dormir, os meninos que não dormem vão para o refeitório e depois quando é horas de vir para a sala vêm p'ra sala e depois vêm lanchar e depois vão brincar um bocadinho p'á rua se estiver bom se não estiver bom vêm p'rás outras salas

Entv. - E depois?

Cr. - Depois vêm as mães buscar e vão p'ra casa.

Entv. - Como te chamas?

Cr. - Claudio

Entv. - Quantos anos tens?

Cr. - Cinco

Entv. - Eu queria que me contasses a história de uma festa de anos. Como é?

Cr. - Primeiro eles preparam os bolos e depois convidam os meninos. os meninos cantam aquilo

Entv. - E depois?

Cr. - depois quando acaba a festa despedem-se e depois vão p'ra casa contentes

Entv. - Então agora conta-me a história de um menino aqui na escola. Conta-me o dia todo

Cr. - Chega de manhã, não, primeiro dorme e depois vestem-se, vão esperar a carrinha, quando chegam aqui brincam depois vão almoçar e depois lancham. Depois quando acabam o lanche às vezes vão para a rua à espera da carrinha. Umás vezes é p'ra rua outras vezes é p'ra sala. E depois quando chegam a casa lavam os dentes e vão dormir.

Anexo B**Tratamento Estatístico**

PROJECTO: TESE LEONOR PIRES

NÚMERO DE INFORMAÇÕES (T. DE AJUSTAMENTO / T. DE ASSOCIAÇÃO)

DATA: 19/11/1997

TESTES DE AJUSTAMENTO

IDADE: 3-4 ANOS

Observed vs. Expected Frequencies Chi-Square = 12.74797 df = 1 p < .000357				
Case	observed freq-cy	expected freq-cy	O - E	(O-E)**2 /E
E:	151.0000	123.0000	28.0000	6.37398
A:	95.0000	123.0000	-28.0000	6.37398
Sum	246.0000	246.0000	0.0000	12.74797

IDADE: 5-6 ANOS

Observed vs. Expected Frequencies Chi-Square = 25.96154 df = 1 p < .000000				
Case	observed freq-cy	expected freq-cy	O - E	(O-E)**2 /E
E:	201.0000	156.0000	45.0000	12.98077
A:	111.0000	156.0000	-45.0000	12.98077
Sum	312.0000	312.0000	0.0000	25.96154

TESTE DE ASSOCIAÇÃO

ables		Crosstabulation (count)	
I	SIT	FA:	DE:
ADE	558	206	352
-4 :	246	95	151
-6 :	312	111	201

$\chi^2 = .5462$; $df=1$; $p=.460$

ables		Crosstabulation (% column)	
I	SIT	FA:	DE:
ADE	558	37.	63.
-4 :	44.	46.	43.
-6 :	56.	54.	57.

ables		Crosstabulation (% row)	
I	SIT	FA:	DE:
ADE	558	37.	63.
-4 :	44.	39.	61.
-6 :	56.	36.	64.

PROJECTO: TESE LEONOR PIRES

PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO

DATA: 19/11/1997

PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO

. PARTÍCULAS x SITUAÇÃO (Controlando IDADE)

ables		Crosstabulation (count) For: IDADE=ID_3_4	
PA	SIT	FA	DE
TIC	113	46	67
EPOIS	58	24	34
_DEPOIS	54	21	33
UTRAS	1	1	0

2=2.; df=2; p=.463; Nij<10

ables		Crosstabulation (% column) For: IDADE=ID_3_4	
PA	SIT	FA	DE
TIC	113	41.	59.
EPOIS	51.	52.	51.
_DEPOIS	48.	46.	49.
UTRAS	.9	2.2	0

ables		Crosstabulation (% row) For: IDADE=ID_3_4	
PA	SIT	FA	DE
TIC	113	41.	59.
EPOIS	51.	41.	59.
_DEPOIS	48.	39.	61.
UTRAS	.9	100	0

ables		Crosstabulation (count) For: IDADE=ID_5_6	
PA	SIT	FA	DE
TIC	206	56	150
EPOIS	80	21	59
_DEPOIS	102	34	68
UTRAS	24	1	23

2=8.; df=2; p=.015; Nij<10

ables		Crosstabulation (% column) For: IDADE=ID_5_6	
PA	SIT	FA	DE
TIC	206	27.	73.
EPOIS	39.	38.	39.
_DEPOIS	50.	61.	45.
UTRAS	12.	1.8	15.

ables		Crosstabulation (% row) For: IDADE=ID_5_6	
PA	SIT	FA	DE
TIC	206	27.	73.
EPOIS	39.	26.	74.
_DEPOIS	50.	33.	67.
UTRAS	12.	4.2	96.

. PARTÍCULAS x IDADE (Controlando SITUAÇÃO)

ables		Crosstabulation (count) For: SIT=FA	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	102	46	56
EPOIS	45	24	21
_DEPOIS	55	21	34
UTRAS	2	1	1

2=2.; df=2; p=.315; Nij<10

ables		Crosstabulation (% column) For: SIT=FA	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	102	45.	55.
EPOIS	44.	52.	38.
_DEPOIS	54.	46.	61.
UTRAS	2.0	2.2	1.8

ables		Crosstabulation (% row) For: SIT=FA	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	102	45.	55.
EPOIS	44.	53.	47.
_DEPOIS	54.	38.	62.
UTRAS	2.0	50	50

ables		Crosstabulation (count) For: SIT=DE	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	217	67	150
EPOIS	93	34	59
_DEPOIS	101	33	68
UTRAS	23	0	23

2=12.; df=2; p=.003; Nij<10

ables		Crosstabulation (% column) For: SIT=DE	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	217	31.	69.
EPOIS	43.	51.	39.
_DEPOIS	47.	49.	45.
UTRAS	11.	0	15.

ables		Crosstabulation (% row) For: SIT=DE	
PA	I DADE	ID_3_4	ID_5_6
TIC	217	31.	69.
EPOIS	43.	37.	63.
_DEPOIS	47.	33.	67.
UTRAS	11.	0	100

. IDADE x SITUAÇÃO (Controlando PARTÍCULAS)

ables		Crosstabulation (count) For: PARTIC=DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
IDADE	138	45	93
D_3_4	58	24	34
D_5_6	80	21	59

2=4.; df=1; p=.062

ables		Crosstabulation (% column) For: PARTIC=DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
IDADE	138	33.	67.
D_3_4	42.	53.	37.
D_5_6	58.	47.	63.

ables		Crosstabulation (% row) For: PARTIC=DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
IDADE	138	33.	67.
D_3_4	42.	41.	59.
D_5_6	58.	26.	74.

ables		Crosstabulation (count) For: PARTIC=E_DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
IDADE	156	55	101
D_3_4	54	21	33
D_5_6	102	34	68

2=.4774; df=1; p=.490

ables		Crosstabulation (% column) For: PARTIC=E_DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
DADE	156	35.	65.
ID_3_4	35.	38.	33.
ID_5_6	65.	62.	67.

ables		Crosstabulation (% row) For: PARTIC=E_DEPOIS	
I	SIT	FA	DE
DADE	156	35.	65.
ID_3_4	35.	39.	61.
ID_5_6	65.	33.	67.

ables		Crosstabulation (count) For: PARTIC=OUTRAS	
I	SIT	FA	DE
DADE	25	2	23
ID_3_4	1	1	0
ID_5_6	24	1	23

2=2.; df=1; p=.115; Nij<5

ables		Crosstabulation (% column) For: PARTIC=OUTRAS	
I	SIT	FA	DE
DADE	25	8	92
ID_3_4	4	50	0
ID_5_6	96	50	100

ables		Crosstabulation (% row) For: PARTIC=OUTRAS	
I	SIT	FA	DE
DADE	25	8	92
ID_3_4	4	100	0
ID_5_6	96	4.2	96.

PROJECTO: TESE LEONOR PIRES

TEMPOS VERBAIS

DATA: 20/11/1997

TEMPO VERBAL x SITUAÇÃO (Controlando IDADE)

ables		Crosstabulation (count) For: IDADE=ID_3_4	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	258	102	156
RESENTE	84	16	68
ASSADO	104	84	20
UTURO	49	0	49
NFINITO	21	2	19

2=129.; df=3; p=.000; Nij<10

ables		Crosstabulation (% column) For: IDADE=ID_3_4	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	258	40.	60.
RESENTE	33.	16.	44.
ASSADO	40.	82.	13.
UTURO	19.	0	31.
NFINITO	8.1	2.0	12.

ables		Crosstabulation (% row) For: IDADE=ID_3_4	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	258	40.	60.
RESENTE	33.	19.	81.
ASSADO	40.	81.	19.
UTURO	19.	0	100
NFINITO	8.1	9.5	90.

ables		Crosstabulation (count) For: IDADE=ID_5_6	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	299	120	179
RESENTE	123	43	80
ASSADO	67	65	2
UTURO	78	5	73
NFINITO	31	7	24

2=132.; df=3; p=.000

ables		Crosstabulation (% column) For: IDADE=ID_5_6	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	299	40.	60.
PRESENTE	41.	36.	45.
ASSADO	22.	54.	1.1
UTURO	26.	4.2	41.
NFINITO	10.	5.8	13.

ables		Crosstabulation (% row) For: IDADE=ID_5_6	
TEM	SIT	FA	DE
O_V	299	40.	60.
PRESENTE	41.	35.	65.
ASSADO	22.	97.	3.0
UTURO	26.	6.4	94.
NFINITO	10.	23.	77.

IDADE x SITUAÇÃO (Controlando TEMPO VERBAL)

ables		Crosstabulation (count) For: TEMPO_V=PRESENTE	
I	SIT	FA	DE
IDADE	207	59	148
D_3_4	84	16	68
D_5_6	123	43	80

2=6.; df=1; p=.013

ables		Crosstabulation (% column) For: TEMPO_V=PRESENTE	
I	SIT	FA	DE
IDADE	207	29.	71.
D_3_4	41.	27.	46.
D_5_6	59.	73.	54.

ables		Crosstabulation (% row) For: TEMPO_V=PRESENTE	
I	SIT	FA	DE
ADE	207	29.	71.
D_3_4	41.	19.	81.
D_5_6	59.	35.	65.

ables		Crosstabulation (count) For: TEMPO_V=PASSADO	
I	SIT	FA	DE
ADE	171	149	22
D_3_4	104	84	20
D_5_6	67	65	2

2=8.; df=1; p=.004 (Yates)

ables		Crosstabulation (% column) For: TEMPO_V=PASSADO	
I	SIT	FA	DE
ADE	171	87.	13.
D_3_4	61.	56.	91.
D_5_6	39.	44.	9.1

ables		Crosstabulation (% row) For: TEMPO_V=PASSADO	
I	SIT	FA	DE
ADE	171	87.	13.
D_3_4	61.	81.	19.
D_5_6	39.	97.	3.0

ables		Crosstabulation (count) For: TEMPO_V=FUTURO	
I	SIT	FA	DE
DADE	127	5	122
ID_3_4	49	0	49
ID_5_6	78	5	73

2=2.; df=1; p=.181; Nij<5

ables		Crosstabulation (% column) For: TEMPO_V=FUTURO	
I	SIT	FA	DE
DADE	127	3.9	96.
ID_3_4	39.	0	40.
ID_5_6	61.	100	60.

ables		Crosstabulation (% row) For: TEMPO_V=FUTURO	
I	SIT	FA	DE
DADE	127	3.9	96.
ID_3_4	39.	0	100
ID_5_6	61.	6.4	94.

ables		Crosstabulation (count) For: TEMPO_V=INFINITO	
I	SIT	FA	DE
DADE	52	9	43
ID_3_4	21	2	19
ID_5_6	31	7	24

i2=.7185; df=1; p=.397; Nij<5

tables		Crosstabulation (% column) For: TEMPO_V=INFINITO	
I	SIT	FA	DE
IDADE	52	17.	83.
ID_3_4	40.	22.	44.
ID_5_6	60.	78.	56.

tables		Crosstabulation (% row) For: TEMPO_V=INFINITO	
I	SIT	FA	DE
IDADE	52	17.	83.
ID_3_4	40.	9.5	90.
ID_5_6	60.	23.	77.

IDADE x TEMPO VERBAL (Controlando SITUAÇÃO)

tables		Crosstabulation (count) For: SIT=FA			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
IDADE	222	59	149	5	9
ID_3_4	102	16	84	0	2
ID_5_6	120	43	65	5	7

$\chi^2=21.;$ $df=3;$ $p=.000;$ $N_{ij}<10$

tables		Crosstabulation (% column) For: SIT=FA			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
IDADE	222	27.	67.	2.3	4.1
ID_3_4	46.	27.	56.	0	22.
ID_5_6	54.	73.	44.	100	78.

ables		Crosstabulation (% row) For: SIT=FA			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
ADE	222	27.	67.	2.3	4.1
D_3_4	46.	16.	82.	0	2.0
D_5_6	54.	36.	54.	4.2	5.8

ables		Crosstabulation (count) For: SIT=DE			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
ADE	335	148	22	122	43
D_3_4	156	68	20	49	19
D_5_6	179	80	2	73	24

2=20.; df=3; p=.000

ables		Crosstabulation (% column) For: SIT=DE			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
ADE	335	44.	6.6	36.	13.
D_3_4	47.	46.	91.	40.	44.
D_5_6	53.	54.	9.1	60.	56.

ables		Crosstabulation (% row) For: SIT=DE			
I	TEM PO_V	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	INFINITO
ADE	335	44.	6.6	36.	13.
D_3_4	47.	44.	13.	31.	12.
D_5_6	53.	45.	1.1	41.	13.

PROJECTO: TESE LEONOR PIRES

TESTE

DATA: 20/11/1997

ANOVA (3 VD's: PASSADO/FUTURO, PRESENTE/PASSADO e PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO)

General Anova		Means					
GRADE	A_PA_FU	A_PR_PA	A_PARTIC	E_PA_FU	E_PR_PA	E_PARTIC	Valid N
D_3_4	.437500	1.062500	1.375000	.687500	1.312500	1.250000	16
D_5_6	.562500	1.000000	1.312500	1.062500	1.375000	1.437500	16
All Groups	.500000	1.031250	1.343750	.875000	1.343750	1.343750	32

General Anova		Standard Deviations					
GRADE	A_PA_FU	A_PR_PA	A_PARTIC	E_PA_FU	E_PR_PA	E_PARTIC	Valid N
D_3_4	.813941	.771902	.806226	.873213	.602080	1.064581	16
D_5_6	.892095	.632456	.793200	.853913	.806226	1.152895	16
All Groups	.842424	.694883	.787375	.870669	.700662	1.095721	32

General Anova		TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES				
Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df	p	
PA_FU	1.201258	.545714	.121853	1	.727036	
PR_PA	1.489583	.598326	.572515	1	.449267	
PARTIC	1.033113	.508143	.003851	1	.950518	
PA_FU	1.045714	.511173	.007251	1	.932142	
PR_PA	1.793103	.641975	1.220290	1	.269312	
PARTIC	1.172794	.539763	.092098	1	.761529	

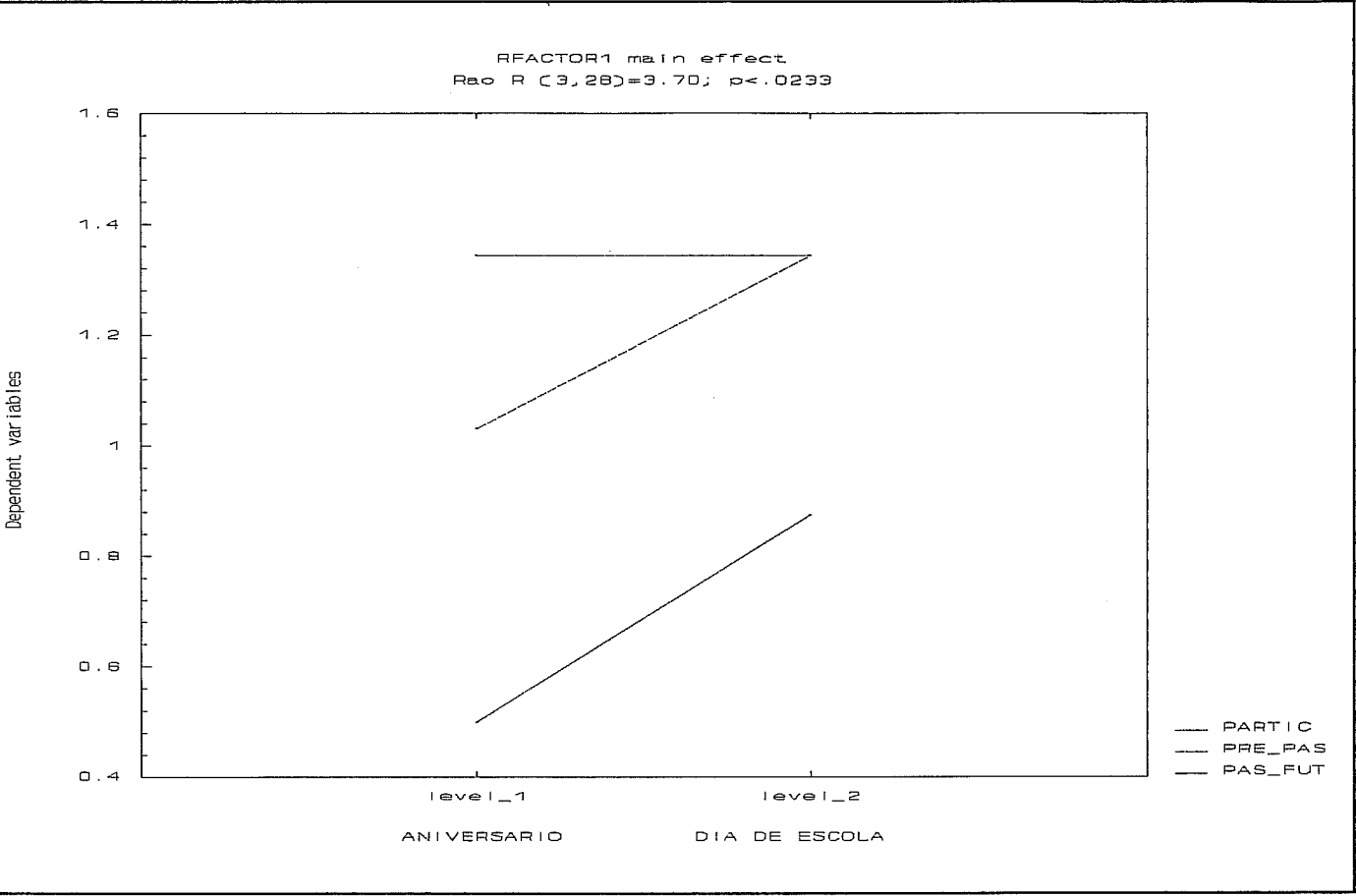
General Anova		Box M Test			
	Box M	Chi-Sqr.	df	p-level	
Box M	25.80427	20.33622	21	.500090	

Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1					
Effect	Wilks' Lambda	Rao's R	df 1	df 2	p-level
	.956756	.421858	3	28	.738770
	.716177	3.698829	3	28	.023257
2	.938359	.613105	3	28	.612197

MAIN EFFECT: RFACTOR1 1-IDADE, 2-RFACTOR1				
Depend. Variable	Mean Sqr Effect	Mean Sqr Error	F(df1,2) 1,30	p-level
1	2.250000	.583333	3.857143	.058860
2	1.562500	.279167	5.597015	.024650
3	.000000	.625000	.000000	1.000000

MAIN EFFECT: RFACTOR1 1-IDADE, 2-RFACTOR1		
Test	Value	p-level
Wilks' Lambda	.716177	.023257
Rao R Form 2 (3, 28)	3.698829	
Pillai-Bartlett Trace	.283823	.023257
W (3,28)	3.698829	

MEANS				
IDADE	RFACTOR1	Depend. Var.1	Depend. Var.2	Depend. Var.3
****	1	.500000	1.031250	1.343750
****	2	.875000	1.343750	1.343750



ANOVA (VD: TOTAL)

Means			
General Anova			
IDADE	A_TOT	E_TOT	Valid N
0_3_4	2.875000	3.250000	16
0_5_6	2.875000	3.875000	16
All Groups	2.875000	3.562500	32

Standard Deviations			
General Anova			
IDADE	A_TOT	E_TOT	Valid N
0_3_4	1.087811	1.290994	16
0_5_6	1.024695	1.408309	16
All Groups	1.039541	1.366359	32

TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES					
General Anova					
Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df	p
TOT	1.126984	.529851	.051832	1	.819907
TOT	1.190000	.543379	.109675	1	.740516

Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1						
Effect	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p-level
2	1	1.562500	30	2.145833	.728155	.400244
	1	7.562500	30	.795833	9.502618	.004374
	1	1.562500	30	.795833	1.963351	.171416

. ANOVA (VD: TEMPOS VERBAIS)

General Anova	Means		
	DADE	A_VERB	E_VERB
D_3_4	1.500000	2.000000	16
D_5_6	1.562500	2.437500	16
All Groups	1.531250	2.218750	32

General Anova	Standard Deviations		
	DADE	A_VERB	E_VERB
D_3_4	1.095445	.730297	16
D_5_6	.813941	1.209339	16
All Groups	.949852	1.007532	32

General Anova	TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES				
	Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df
_VERB	1.811321	.644295	1.262296	1	.261225
_VERB	2.742188	.732777	3.546150	1	.059693

General Anova	Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1						
	Effect	df	MS	df	MS	F	p-level
2		1	1.000000	30	1.066667	.937500	.340663
		1	7.562500	30	.862500	8.768116	.005943
		1	.562500	30	.862500	.652174	.425694

1. ANOVA (VD: PASSADO/FUTURO)

Means			
General Anova			
IDADE	A_PA_FU	E_PA_FU	Valid N
D_3_4	.437500	.687500	16
D_5_6	.562500	1.062500	16
All Groups	.500000	.875000	32

Standard Deviations			
General Anova			
IDADE	A_PA_FU	E_PA_FU	Valid N
D_3_4	.813941	.873213	16
D_5_6	.892095	.853913	16
All Groups	.842424	.870669	32

TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES					
General Anova					
Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df	p
_PA_FU	1.201258	.545714	.121853	1	.727036
_PA_FU	1.045714	.511173	.007251	1	.932142

Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1						
Effect	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p-level
2	1	1.000000	30	.891667	1.121495	.298049
	1	2.250000	30	.583333	3.857143	.058860
	1	.250000	30	.583333	.428571	.517679

2. ANOVA (VD: PRESENTE/PASSADO)

Means			
General Anova			
IDADE	A_PR_PA	E_PR_PA	Valid N
D_3_4	1.062500	1.312500	16
D_5_6	1.000000	1.375000	16
All Groups	1.031250	1.343750	32

Standard Deviations			
General Anova			
IDADE	A_PR_PA	E_PR_PA	Valid N
D_3_4	.771902	.602080	16
D_5_6	.632456	.806226	16
All Groups	.694883	.700662	32

TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES					
General Anova					
Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df	p
A_PR_PA	1.489583	.598326	.572515	1	.449267
E_PR_PA	1.793103	.641975	1.220290	1	.269312

Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1						
Effect	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p-level
1	1	.000000	30	.725000	0.000000	1.000000
2	1	1.562500	30	.279167	5.597015	.024650
3	1	.062500	30	.279167	.223881	.639524

ANOVA (VD: PARTÍCULAS DE LIGAÇÃO)

Means			
General Anova			
IDADE	A_PARTIC	E_PARTIC	Valid N
D_3_4	1.375000	1.250000	16
D_5_6	1.312500	1.437500	16
All Groups	1.343750	1.343750	32

Standard Deviations			
General Anova			
IDADE	A_PARTIC	E_PARTIC	Valid N
D_3_4	.806226	1.064581	16
D_5_6	.793200	1.152895	16
All Groups	.787375	1.095721	32

TESTS OF HOMOGENEITY OF VARIANCES					
General Anova					
Variable	Hartley F-max	Cochran C	Bartlett Chi-sqr	df	p
A_PARTIC	1.033113	.508143	.003851	1	.950518
E_PARTIC	1.172794	.539763	.092098	1	.761529

Summary of all Effects; design: 1-IDADE, 2-RFACTOR1						
Effect	df Effect	MS Effect	df Error	MS Error	F	p-level
1	1	.062500	30	1.245833	.050167	.824291
2	1	.000000	30	.625000	.000000	1.000000
12	1	.250000	30	.625000	.400000	.531880