

Efeitos do tipo de instrução/objectivo na memorização e recordação

MARTA GUERREIRO (*)
ISABEL MATTÀ (**)

Diz-me, eu esquecerei.
Ensina-me, eu aprenderei.
Envolve-me, eu lembrar-me-ei.
(Ditado Popular Chinês)

1. INTRODUÇÃO

1.1. *A Memória e as Práticas Sociais*

Até há algum tempo atrás, considerava-se que as crianças pequenas tinham poucas capacidades de memória. Estranhamente, qualquer pai, mãe ou simplesmente, bom observador, deve ter registado a crença oposta. Do ponto de vista da pesquisa, a grande alteração surgiu quando a partir da década de 70 se deixou de olhar para a memória como um processo distinto e separado dos outros processos cognitivos mas antes, como

uma actividade cognitiva embebida nas tarefas cognitivas e sociais (Hudson & Fivush, 1990). Esta nova tendência no estudo da memória e no seu suporte social, deu origem a um crescente número de estudos em torno das representações sobre o conhecimento e a forma como ele está organizado, relacionando os assuntos da vida real e o contexto em que a criança está (Mandler, 1983).

Foi Vygotsky (1989) que sublinhou de forma decisiva a importância da actividade social como promotora do desenvolvimento cognitivo. Nesta acepção, as funções psíquicas superiores, entre as quais a memória voluntária, são vividas inicialmente num plano inter-individual, nas interacções sociais e posteriormente, adquiridas internamente pelo sujeito, num plano intra-individual. Neste sentido, através das interacções sociais e de verdadeiras experiências com o mundo, as crianças desenvolvem representações que

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da UIPCDE. Email: martag@ispa.pt

(**) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da UIPCDE.

espelham o que conhecem, memorizam e recordam dele.

De acordo com Matta (1998), antes de um raciocínio puramente abstracto, distanciado da realidade, existe uma forma de pensar organizada e sistemática que se apoia nas representações generalizadas das experiências reais de vida. Existe assim, um sistema que se baseia no conhecimento dos acontecimentos reais, quotidianos, que funciona como organizador cognitivo, facilitando a progressiva descontextualização do pensamento.

Os acontecimentos reais e quotidianos são muito variados e as suas características poderão influenciar as representações que as crianças constroem, nomeadamente, a frequência com que ocorrem (Nelson, 1990), os afectos que são gerados (Liwig & Stein, 1995), o papel que a criança desempenha, o número de acções que os configuram e a sua estrutura temporal e causal (Bauer & Wewerka, 1995; Fivush & Mandler, 1985). Depois, essas representações podem reflectir-se no que as crianças expõem e descrevem verbalmente (Bauer & Dow, 1994; Machado, 1997) e no que efectivamente, memorizam e recordam.

Neste sentido, as crianças pequenas não têm uma memória deficiente, existem sim, algumas diferenças quantitativas e qualitativas – as crianças mais velhas lembram-se de mais elementos e as mais pequenas parecem ser mais dependentes de esquemas, de pistas e de orientações específicas (Hudson & Fivush, 1990; Nelson, 1990; Newcombe, Drummey, & Lie, 1995; Salmon, Bidrose, & Pipe, 1995).

Nelson (1981) apresenta o Script como o primeiro modelo de representação dos acontecimentos reais, vividos pelas crianças. Trata-se de um nível básico de representação do conhecimento que tem uma natureza concreta. A autora explicita:

O *Script* é uma representação geral de um acontecimento que deriva e se aplica nos contextos sociais. É basicamente uma sequência de acções relacionadas com um contexto espacio-temporal particular, organizada em torno de um objectivo. (p. 181)

Por sua vez, no *script* especificam-se papéis e

propriedades e definem-se acções obrigatórias e opcionais.

De acordo com esta sugestão, a criança vai vivenciando os acontecimentos e com base no que usualmente acontece, constrói uma determinada sequência esperada (*Script*). As experiências reais e conhecidas são generalizadas através dos *Scripts*. Uma vez formados, passam a servir de guias ou organizadores sociais e cognitivos, orientando as pessoas no que fazer em situações familiares, possibilitando acções e comportamentos adequados, assim como ajudando a processar informações pertinentes e a resolver problemas.

1.2. A Memória e a sua funcionalidade

O papel que o adulto desempenha junto da criança, na promoção da aplicação de estratégias apropriadas de memorização e recordação é indiscutível. A par dele, também se tem enfatizado a relação estreita entre as capacidades mnésicas, a funcionalidade e o contexto de utilização, variáveis que implicam não só a forma de representação do problema, como o objectivo da sua resolução.

Na vida quotidiana, utilizamos a memória para alcançar determinados objectivos em vez de ser ela o fim em si mesmo da actividade. Assim, memorizamos uma lista de compras para irmos a um supermercado, ou por exemplo, uma morada e todas as respectivas indicações para irmos a uma festa de anos.

É a escola, como instituição formal, que aparece relacionada com a situação de se ter que memorizar algo para alguém poder ver e avaliar (Rogoff & Mistry, 1990). Para além disso, o processo de escolarização leva a criança a exercitar as suas capacidades mnésicas e a saber quando e como utilizar as melhores estratégias para memorizar e recordar (Ratner & Schell, 1987). Nos testes de memória é também uma postura descontextualizada que é usualmente utilizada.

Rogoff e Mistry (1990), num enquadramento em que consideram as performances individuais em actividades que integram o que é recordado, o propósito da recordação e o seu contexto social, constataram que a recordação livre das crianças em idade pré-escolar, é influenciada pelo seu envolvimento nas tarefas. Este envolvimento é conseguido através da atribuição de um

propósito prático à tarefa. Quando as tarefas de memória são inseridas num contexto significativo, as pessoas usam o seu conhecimento sobre as relações usuais entre os objectos para memorizarem e recordarem. Quando por outro lado, essas tarefas são desprovidas de um sentido prático, constituídas por peças de informação sem relação, podem ser melhor recordadas se os sujeitos adoptarem estratégias para coordenar os elementos. Essas estratégias diferem e podem envolver por exemplo, a repetição, a organização através de uma categorização e ligação semântica dos itens, ou ainda, a elaboração de conexões entre os itens (uma criança pequena terá mais dificuldade em utilizar estas estratégias do que uma criança mais velha) (Rogoff & Mistry, 1990).

Wadell & Rogoff (1981, 1987), realizaram vários estudos, comparando a memória de adultos para informação espacial em duas situações distintas: informação contextualmente organizada (condição que utilizava um panorama de uma vila com os elementos integrados como casas, montanhas, etc.), e descontextualizada (condição que utilizava os mesmos elementos que o panorama mas colocados num conjunto de cubículos individuais). Na comparação entre as duas situações, constataram resultados superiores na 1.ª situação: os adultos mais velhos tinham mais dificuldade em relembrar informação descontextualizada, sem relação, e tinham boas competências quando essa informação era integrada num contexto significativo.

No domínio verbal, Istomina (citada por Rogoff & Mistry, 1990) veio depositar de forma marcante, a atenção dos pesquisadores no papel que um propósito significativo desempenha na memorização/recordação. Assim, de acordo com esta autora, a recordação é melhorada quando para a criança, recordar os itens, é essencial para uma actividade significativa (por exemplo, uma situação de um jogo de compras numa loja). Contrastando com estes resultados, Weisser e Paris (citados por Rogoff & Mistry, 1990) encontraram uma performance mais fraca na condição de jogo que implicava memorizar/recordar itens para serem comprados numa loja. Mais tarde, os resultados de um estudo de Rogoff e Mistry (1990) a partir da comparação da memorização/recordação de um conjunto de itens entre a situação em que as crianças tinham

de pedi-los a um empregado de um supermercado, de forma a constituírem o seu saco de almoço e a situação de terem que referi-los a um experimentador, vieram confirmar o estudo de Istomina e reforçar a ideia de que a presença de um objectivo prático e significativo na memorização/recordação facilita estes processos.

Como ponto comum a estes estudos, salienta-se a análise das performances individuais de memória, ligadas funcionalmente ao contexto da sua utilização.

O presente estudo, pretendeu avaliar os efeitos da variação da funcionalidade da memorização e recordação nas performances individuais das crianças em idade escolar. Para tal, utilizou-se uma lista de elementos (itens), tendo-se variado a funcionalidade e o propósito da actividade através das instruções que foram dadas pelo experimentador. Comparou-se a memorização/recordação dos itens para realizar um piquenique com a memorização/recordação dos itens para transmiti-los ao experimentador. Procurou-se ainda analisar os conteúdos das recordações e o modo como as crianças recordaram nestas duas situações.

2. QUESTÕES E HIPÓTESES

À luz das posições teóricas e explicações que se construíram relacionadas com: a) as práticas sociais e a memória, nomeadamente a perspectiva vygotskiana, os trabalhos de Hudson e Fivush (1990) e Nelson (1981); b) os desempenhos mnésicos das crianças e os factores que os afectam, nomeadamente a funcionalidade e o propósito da memorização/recordação abordados por Rogoff e Mistry (1990) e Wadell e Rogoff (1981, 1987), pretendeu-se estabelecer um conjunto de comparações e de relações entre o tipo de instrução/objectivo presente na tarefa de memória e os efeitos que se desenvolvem ao nível das actividades mnésicas das crianças.

Solicitar a memorização de um determinado material e a sua recordação a partir das instruções dadas, apoiando-nos nas produções verbais das crianças, requer algum cuidado na escolha dos níveis etários com que se pretende trabalhar. É fulcral que as crianças compreendam a tarefa e

o que o experimentador lhes solicita. Neste estudo, escolheram-se as idades 6/7 anos, isto é 1.º Ano de escolaridade do Ensino Básico porque se considerou que nestes níveis etários as crianças já possuem um nível linguístico e de conhecimentos adequado às exigências da tarefa. Para além disso, considerou-se também, que elas já têm uma compreensão apropriada das instruções.

2.1. *Tipo de instrução e o nível de memorização/recorção*

A presença de um objectivo significativo, funcional e prático numa tarefa de memorização/recorção, remetendo a criança para um acontecimento real, permite o confronto do material com o conhecimento e a representação que a criança tem desse acontecimento, que um objectivo não significativo e não funcional, não permite. Para além disso, atribuir à memorização uma funcionalidade prática, servindo de instrumento para alcançar um determinado objectivo, que não a memorização em si mesma, pode também levar a criança a ficar internamente motivada a lembrar os itens que compõem a lista.

Destes vários pontos de vista, decorre uma primeira questão e é extraída uma hipótese:

1.ª Questão – Será que o tipo de instrução dada numa tarefa de memorização, variando-se a funcionalidade e o objectivo da actividade, tem influência nos processos de Memorização/Recorção?

Hipótese – As crianças que recebem uma instrução com um objectivo funcional, prático e significativo para a memorização de uma lista de itens (palavras), recordam um número superior de palavras do que aquelas que recebem uma instrução sem um objectivo funcional, prático e significativo.

2.2. *Tipo de instrução e o modo como o material é recordado*

O factor de existência ou inexistência de um objectivo funcional, prático e significativo na instrução para memorizar, permitiu-nos analisar não só os níveis de memorização e recordação, mas também o modo como os sujeitos recordam nestas duas situações. Neste sentido, pareceu-nos pertinente a formulação de uma segunda questão, de índole exploratória:

2.ª Questão – Será que as crianças organizam mais facilmente o material que é recordado quando a tarefa é precedida de uma instrução com um objectivo prático, funcional e significativo do que quando é precedida de uma instrução sem um objectivo prático, funcional e significativo?

3. METODOLOGIA

3.1. *Amostra*

Neste estudo participaram 64 crianças com uma média de 6 anos de idade. Foram seleccionadas de três escolas da região de Lisboa e frequentavam todas o 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Do número de crianças de cada escola, foram aleatoriamente seleccionadas metade para fazerem parte do grupo experimental e metade para fazerem parte do grupo de controlo. Desta forma, cada um dos grupos foi constituído por 32 crianças, das escolas 1, 2, 3, respectivamente. A distribuição da amostra pode ser visualizada no Quadro 1.

QUADRO 1
Resumo da distribuição dos sujeitos da amostra

	Grupo Experimental	Grupo de Controlo	Total
Escola 1	11	11	22
Escola 2	11	11	22
Escola 3	10	10	20
Total	32	32	64

3.2. *Instrumento*

A tarefa escolhida foi uma tarefa de memorização/recordação de uma lista de itens (palavras, substantivos concretos) apresentada em duas situações: uma que designaremos por condição com objectivo significativo (grupo experimental), que consistia na memorização dos itens a partir de uma instrução com um objectivo prático, funcional e significativo, onde a memorização serve para o alcance de outra actividade e outra, que designaremos por condição sem objectivo significativo (grupo de controlo), idêntica à primeira, mas com uma instrução sem um objectivo prático e significativo, onde a memorização é um fim em si mesmo.

Nestas duas situações, a lista de itens apresentada era a mesma e era constituída por 12 palavras (distribuídas aleatoriamente) e referentes a quatro categorias semânticas:

Objectos Gerais – cesto, chapéu, toalha;
Alimentos – Sandes, bolachas, bolo;
Bebidas – água, sumo, leite;
Acessórios para a Refeição – copo, prato, guardanapo.

Esta lista foi construída a partir de uma recolha de informação prévia, feita com 40 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos de idade, a quem se perguntou o que levariam se fossem fazer um piquenique. Dos protocolos destas crianças, foram isolados os substantivos mais familiares e foram identificadas as respectivas categorias semânticas. Da aleatorização das palavras no interior da lista, resultou a versão que foi apresentada às crianças: copo, prato, sandes, sumo, guardanapo, cesto, chapéu, água, bolachas, toalha, bolo, leite.

3.3. *Procedimento*

Neste projecto, foi necessário um contacto prévio com as crianças com o intuito destas se familiarizarem com o experimentador e de aceitarem participar no estudo. Ultrapassados estes contactos iniciais, as crianças foram aleatoriamente repartidas em dois grupos, o grupo experimental, composto por 32 crianças e o grupo de controlo, composto também por 32 crianças. O início da tarefa consistia em sentar a criança, perguntar-lhe o nome e a idade. Depois, o exper-

imentador começava por dar as instruções: - Instrução com objectivo significativo para o grupo experimental, «Tu vais fazer um piquenique e eu vou dizer-te uma série de coisas que precisas de levar. A seguir, vamos ver se te lembras delas»; - Instrução sem objectivo significativo para o grupo de controlo, «Eu vou dizer-te uma série de coisas que precisas de saber. A seguir, vamos ver se te lembras delas».

Proseguia então com a leitura da lista, uma vez e uniformemente. Após a apresentação da lista, cada criança recordava oralmente os elementos, não tendo um tempo limite para o fazer. Deixou-se que os elementos fossem recordados livremente até a criança dizer «já está». Se a criança não dava sinal de ter terminado, era o experimentador, ao aperceber-se que a criança já não recordava mais itens, que lhe perguntava «já está?».

Toda a recolha dos dados foi gravada com um gravador portátil. Por fim, os protocolos foram desgravados permitindo o registo de todos os elementos recordados por cada criança, segundo a sua ordem de aparecimento.

4. RESULTADOS E SUA ANÁLISE

4.1. *Efeitos do tipo de instrução no nível de memorização/recordação*

4.1.1. Resultados gerais – o que foi recordado

No sentido de testarmos a nossa hipótese, procedemos a uma comparação entre do desempenho mnésico das crianças do grupo experimental e do grupo de controlo, quanto ao número de itens recordados, pertencentes à lista.

Pela análise geral do Quadro 2 podemos verificar que no grupo experimental houve uma recordação de um maior número de itens (187) do que no grupo de controlo (137). As 32 crianças que formaram o grupo experimental, recordaram em média 6 palavras enquanto que as do grupo de controlo 4. Assim pudemos verificar uma superioridade saliente do grupo experimental, em relação ao número de palavras recordadas, pertencentes à lista (58% de itens recordados, per-

QUADRO 2

Total de itens recordados pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo, pertencentes à lista

Situação	Total de itens recordados	Média	Desvio Padrão	Percentagem do grupo
Grupo Experimental (c/ objectivo significativo)	187	6	1.9	58%
Grupo de Controlo (s/ objectivo significativo)	137	4	0.8	42%

tencentes à lista, com uma diferença de 16% a mais de itens recordados do que no grupo de controlo).

Após análise estatística, utilizando-se o Teste U de Mann-Whitney, encontrou-se uma diferença significativa entre o número de palavras recordadas nos dois grupos ($U(32,32)=265$ para $P<0.001$). Deste modo, constatámos que a existência de uma instrução com um objectivo significativo favoreceu o desempenho dos sujeitos e paralelamente, a resolução da tarefa. Assim, pudemos verificar a importância da existência de objectivos significativos na memorização e recordação.

4.1.2. Análise específica – itens acrescentados

Na continuação da testagem da nossa hipótese e para avaliarmos outros possíveis benefícios decorrentes de uma instrução com um objectivo prático e significativo para a memorização e recordação, analisámos o número de itens recordados, não pertencentes à lista apresentada, mas acrescentados correctamente, isto é, pertencentes

a uma das quatro categorias semânticas presentes no material (Objectos Gerais, Alimentos, Bebidas, Acessórios Para a Refeição), como por exemplo, as palavras maçã e pano.

Estas palavras «novas» são semanticamente correctas e o seu aparecimento pode ser considerado como um produto dos processos de organização. Os dados do Quadro 3 mostram que ambos os grupos acrescentaram poucos itens. Por outro lado, verifica-se que a diferença entre os dois grupos é pouco reveladora (apenas 1 item). Parece-nos que as palavras recordadas activaram outras, pertencentes às mesmas categorias.

Houve ainda crianças que acrescentaram itens estranhos, ou seja, que não pertenciam à lista nem a nenhuma das categorias semânticas presentes (exemplos disso foram as palavras chuveiro, gato, gata).

No que se refere a palavras totalmente estranhas, verifica-se que a sua frequência é bastante baixa em ambos os grupos. Um número muito reduzido de crianças apresentou itens estranhos na sua recordação. A diferença entre os dois gru-

QUADRO 3

Total de itens acrescentados correctamente pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo

Situação	Total de itens acrescentados	Média	Desvio Padrão
Grupo Experimental (c/ objectivo significativo)	13	0.36	0.6
Grupo de Controlo (s/ objectivo significativo)	12	0.28	0.6

QUADRO 4
Total de itens estranhos referidos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo

Situação	Itens Estranhos	Média	Desvio Padrão
Grupo Experimental (c/ objectivo significativo)	1	0.03	0.17
Grupo de Controlo (s/ objectivo significativo)	3	0.09	0.52

pos é pequena, no entanto, é no grupo de controlo que aparece um total de itens estranhos mais elevado. Note-se que estes itens indicam um desvio em relação à tarefa e que neste caso, foi ligeiramente superior no grupo em que não existia uma funcionalidade prática e significativa (grupo de controlo).

É de salientar também, que as crianças, genericamente, acrescentaram um maior número de palavras correctas do ponto de vista semântico do que palavras estranhas, revelando a ocorrência de associações semânticas entre os elementos.

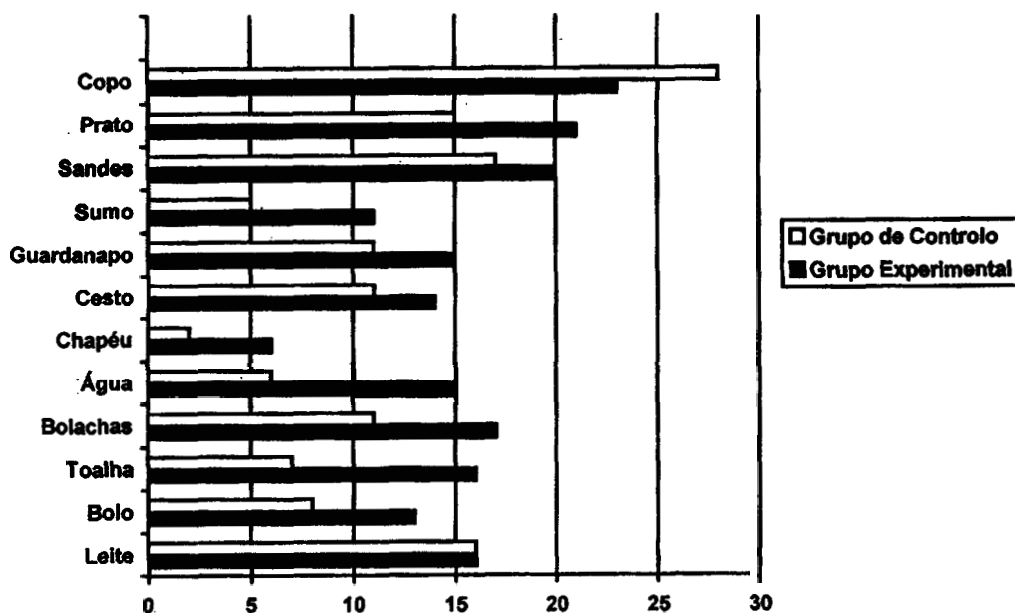
4.2. Efeitos do tipo de instrução no modo como o material é recordado

4.2.1. Que conteúdos foram recordados

No sentido de conhecermos os conteúdos da recordação dos sujeitos, estes foram explicitados permitindo avaliar quer os conteúdos, quer as categorias mais evocadas.

A análise do Gráfico 1 mostra-nos que a palavra copo foi sem dúvida, a mais recordada pelos dois grupos, seguida pelos itens prato e san-

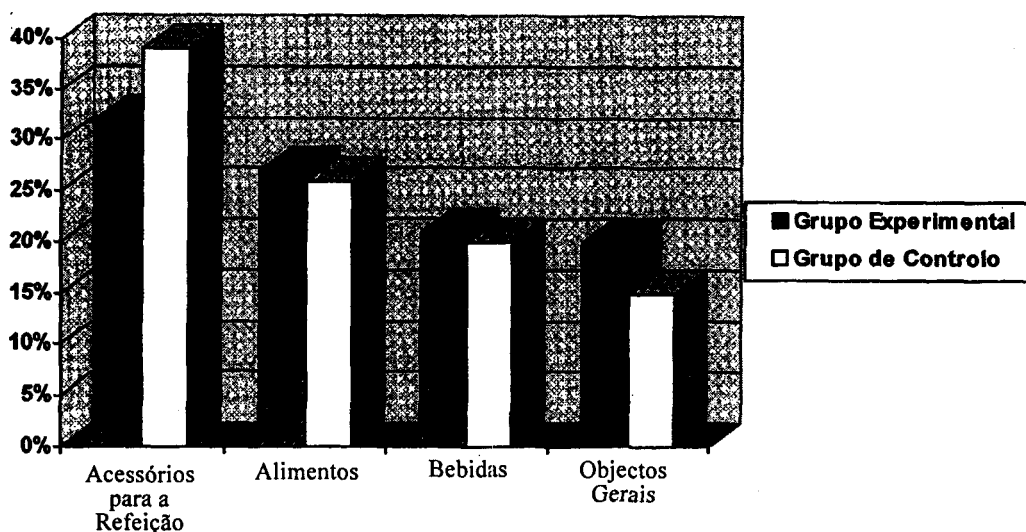
GRÁFICO 1
Resultados referentes ao número de vezes que cada conteúdo foi referido em cada grupo



QUADRO 5
Resultados referentes a cada categoria semântica

Categorias	Grupo Experimental	Grupo de controlo
	Total de Referências	Total de Referências
Objectos Gerais	37	20
Alimentos	50	36
Bebidas	41	27
Accessórios Para a Refeição	59	54
Total	187	137

GRÁFICO 2
Percentagens da distribuição da Recordação por categorias nos dois Grupos



des no grupo experimental e sandes e leite no grupo de controlo. O item mais difícil de recordar e menos frequente foi chapéu, para ambos os grupos. É de notar que o grupo experimental apresenta sempre frequências superiores em todos os itens, com a excepção do item copo (onde o grupo de controlo é superior) e do item leite (onde ambos têm o mesmo valor). As maiores diferenças entre os dois grupos registam-se nos itens água e toalha (com 9 referências a mais, a favor do grupo experimental). De algum modo, esta diferença é reveladora da condição em que cada grupo se encontrava porque estes dois itens são de facto essenciais para um piquenique, sendo menos importantes e significativos para o grupo de controlo.

Por outro lado, é de ressaltar a ocorrência dos chamados efeitos de inibição ou seja, dentro das séries a posição relativa que cada elemento ocupa é por si, um factor que afecta a memorização: os elementos iniciais e finais são melhor memorizados. Neste sentido, considera-se a posição intermédia perto do fim, como a mais desfavorável, facto este, que é nitidamente observado no item chapéu.

A partir destes dados, fomos considerar os resultados em cada categoria semântica, comparando os dois grupos (Quadro 5).

Na análise do Quadro 5 e como é visível no Gráfico 2, verificamos que para ambos os grupos, a ordenação por categorias é igual, isto é: a categoria mais frequente é «Accessórios para a

Refeição», seguida por ordem decrescente das categorias «Alimentos», «Bebidas», e «Objectos Gerais». Este paralelismo leva-nos a afirmar que o tipo de instrução não afectou diferencialmente os grupos na importância dada a cada uma das categorias.

Assim parece que, independentemente da existência ou não de objectivos práticos, funcionais e significativos há categorias que são mais significativas por si só, acedendo-se a elas de forma mais frequente.

4.2.2. Como foram recordados os conteúdos

Para prosseguirmos na análise dos efeitos do tipo de instrução/objectivo no modo como o material é recordado, fomos avaliar a organização da recordação que as crianças efectuaram. Os itens da lista foram apresentados em série e distribuídos aleatoriamente. Pertencendo eles a quatro categorias semânticas, havia a possibilidade de se proceder a uma organização por reagrupamentos semânticos.

No Quadro 6 apresentamos os resultados obtidos em relação ao modo como as crianças recordaram, comparando o número de palavras recordadas isoladamente (sem ligação anterior nem posterior com a mesma categoria) com o número de palavras recordadas em sequências (pertencentes a uma mesma categoria semântica). Nesta análise foram incluídas as palavras acrescentadas correctamente.

Avaliando os totais, verifica-se que ambos os

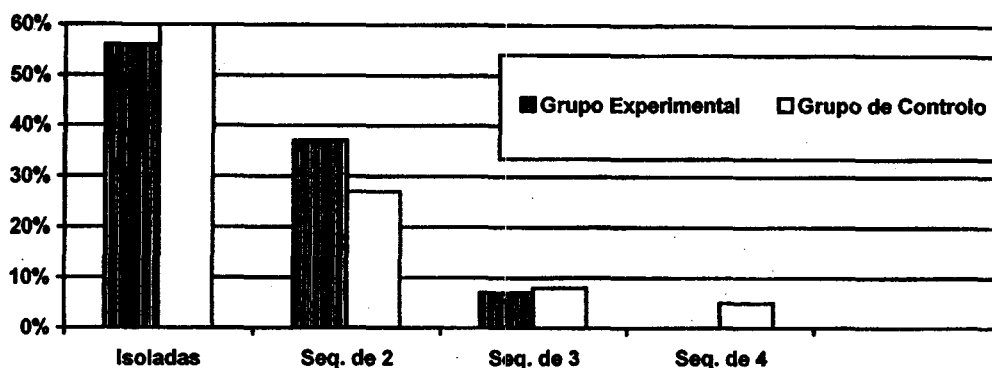
grupos apresentam ou recordam mais palavras isoladas do que integradas em sequências (56% e 60% de palavras isoladas para os grupos experimental e de controlo, respectivamente). De acordo com as nossas expectativas, não esperaríamos encontrar um domínio das palavras integradas em sequências sobre as palavras isoladas, visto que esta é uma capacidade evolutiva e encontra-se aos 6 anos, numa fase inicial do seu desenvolvimento (as estratégias de organização sofrem diferenças quantitativas e qualitativas, quer através da idade, quer ao longo da escolarização). De alguma maneira, podíamos sim, suspeitar que dentro do volume da recordação organizada o seu peso fosse maior, no grupo com objectivo prático, funcional e significativo (grupo experimental). Esta suspeita confirmou-se visto que foi neste grupo que a diferença entre palavras isoladas e palavras em sequência foi menor (12% contra 20% no grupo de controlo).

Olhando para o Gráfico 3, podemos ver ainda a variação do desempenho de cada grupo. Verifica-se para ambos os grupos que à medida que aumenta o tamanho das sequências, diminui a percentagem dos reagrupamentos. Na organização efectuada pelas crianças (palavras recordadas em sequência) primaram as sequências de duas palavras. Em suma, estes dados levaram-nos a concluir que o grupo experimental teve uma maior tendência para organizar o material e demonstrou um melhor desempenho da tarefa. No que diz respeito ao grupo de controlo, os resultados fizeram-nos pensar que, não tendo este

QUADRO 6
Distribuição do modo como as crianças recordaram nos dois grupos

	P. Isoladas	Palavras organizadas em sequências de		
	1	2	3	4
GE	113	74	15	0
%	56%	44%		
GC	93	42	12	8
%	60%	40%		

GRÁFICO 3
Distribuição da Recordação em Ambos os Grupos



grupo, qualquer orientação prática, funcional e significativa nas instruções que receberam, fizeram um maior esforço de organização, com resultados tendencialmente inferiores.

5. DISCUSSÃO GERAL E CONCLUSÕES

O presente trabalho procurou avaliar a influência do tipo de instrução/objectivo dado à tarefa no nível de memorização/recordação do material e ainda no modo como as crianças o recordaram. Neste sentido, a nossa hipótese foi elaborada, estabelecendo-se que existiam diferenças individuais decorrentes do tipo de instrução/objectivo da tarefa, consoante as crianças a resolviam com um objectivo prático, funcional e significativo ou não. Como pudemos verificar, as crianças que receberam uma instrução com um objectivo significativo, prático e funcional (grupo experimental) apresentaram um número significativamente superior de itens recordados, em relação às crianças que resolveram a tarefa com uma instrução sem um objectivo prático e significativo (grupo de controlo). A nossa hipótese foi confirmada, levando-nos a afirmar que o tipo de instrução/objectivo presente na resolução da tarefa desencadeou diferentes desempenhos mnésicos individuais.

Estes resultados corroboram a eficácia da existência de objectivos significativos na promoção dos desempenhos mnésicos das crianças e estão em conformidade com os resultados encon-

trados por outros autores com outras tarefas (Isotomina citada por Rogoff & Mistry, 1990; Wadell & Rogoff, 1981, 1987).

As diversas posições teóricas apresentadas, interpretam este fenómeno referente ao benefício individual retirado duma tarefa de memorização com um propósito significativo, funcional e prático, acentuando a possibilidade de se tirar partido dos esquemas de conhecimento que se possui do mundo real (Nelson, 1990), a menor necessidade de orientação para situações familiares tornando-se a memorização entendida e significativa para a criança e não apenas para o adulto (Hudson & Fivush, 1990) e o envolvimento de capacidades ligadas funcionalmente ao contexto da sua utilização, isto é, que a organização da memorização/recordação se baseia nas características das actividades onde estes processos ocorrem (Rogoff & Mistry, 1990). Na nossa perspectiva interpretativa, cada uma destas posições contribui substancialmente para a compreensão deste fenómeno. Ao atribuímos um propósito significativo, facilitámos a actualização de um *script* (fazer um piquenique), assim como conexões semânticas (ex: prato-copo) e funcionais (copo-água) entre os «bits de informação». As crianças puderam usar o seu conhecimento sobre as relações usuais entre os objectos e o desenrolar do acontecimento para organizarem a sua memorização/recordação.

Organizar os itens, relacionando-os ou estabelecendo associações é uma capacidade mnésica importante e que neste trabalho se revelou ligei-

ramente superior no grupo experimental, respondendo deste modo, à nossa questão sobre o modo como as crianças recordaram consoante o tipo de instrução/objectivo presente na resolução da tarefa.

Gostaríamos de salientar e de enfatizar a importância e necessidade de objectivos significativos nas actividades cognitivas e no desenvolvimento cognitivo geral. Do ponto de vista das implicações pedagógicas destes resultados, não podemos deixar de referir que se a passagem de informação descontextualizada não é muito usual fora da escola, dentro dela já é mais comum. Vimos que a memorização/recordação é melhorada quando memorizar e recordar os itens é algo essencial para uma actividade significativa, fornecendo-se uma situação familiar e criando-se uma motivação para recordar. Crianças que possam ter dificuldades nas tarefas de memorização podem ser especialmente boas quando o material ou a actividade é interessante e integrada. Serão as situações em que a memorização e a recordação são descontextualizadas que acentuarão as diferenças individuais, cognitivas, de desenvolvimento e culturais. Ressaltamos a importância da utilização de contextos significativos e familiares ao nível escolar, sendo uma forma de tornar a criança agente da sua aprendizagem e de agir de maneira instrumental, contribuindo assim, para o uso de estratégias e técnicas efectivas para memorizar, recordar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, P. J., & Dow, G. A. (1994). Episodic memory in 16-and-20-month-old children: Specifics are generalized but not forgotten. *Developmental Psychology*, 30, 403-417.
- Bauer, P. J., & Wewerka, S. S. (1995). One-to two-years-olds' recall of events: The more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 475-496.
- Fivush, R., & Mandler, J. M. (1985). Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development*, 56, 1437-1446.
- Hudson, J. A., & Fivush, R. (1990). What young children remember and why. In R. Fivush, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liwig, M. D., & Stein, N. L. (1995). Children's memory for emotional events: The importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 2-31.
- Machado, R. (1997). *Influências da estrutura e familiaridade dos acontecimentos na complexidade cognitivo-linguística dos relatos de crianças em idade pré-escolar*. Monografia de fim de curso em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3: Cognitive Development). New York: Wiley.
- Matta, I. (1998). *Pratiques sociales et construction de catégories conceptuelles hiérarchisées*. Thèse pour le Doctorat en Lettres et Sciences Humaines, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development*. Cambridge: University Press.
- Nelson, K. (1990). Remembering, forgetting and childhood amnesia. In R. Fivush, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newcombe, N., Drumme, A. B., & Lie, E. (1995). Children's memory for early experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 337-342.
- Ratner, H. H., & Schell, D. A. (1987). Changes in adults' phrase recall: Aging or cognitive demands? *Developmental Psychology*, 23, 521-525.
- Rogoff, B., & Mistry, J. (1990). The social and functional context of children's remembering. In R. Fivush, & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmon, K., Bidrose, S., & Pipe, M.-E. (1995). Providing props to facilitate children's event reports: A comparison of toys and real items. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 174-194.
- Vygotsky, L. S. (1989). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.
- Wadell, K. J., & Rogoff, B. (1981). Effect of contextual organization on spatial memory of middle-aged and older women. *Developmental Psychology*, 17, 878-885.
- Wadell, K. J., & Rogoff, B. (1987). Contextual organization and intentionality in adults' spatial memory. *Developmental Psychology*, 23, 514-520.

RESUMO

Este artigo descreve um trabalho desenvolvido

com crianças de 6 anos do 1.º ano de escolaridade do ensino básico, sobre a influência do tipo de instrução/objectivo nos processos de memorização e recordação. Comparámos uma instrução com um objectivo significativo, prático e funcional com uma instrução sem um objectivo prático, funcional e significativo. A tarefa apresentada consistiu na apresentação de uma lista de palavras às crianças. Na análise de resultados verificámos que a existência de um objectivo significativo se assumiu como um importante meio de memorização e recordação. As crianças memorizaram mais facilmente o material com uma instrução com um objectivo prático, funcional e significativo.

Palavras-chave: Desempenho mnésico, crianças, objectivos, instruções, tarefas de memória significativas.

ABSTRACT

The main objective of the present research is to study the effects of the type of instruction/goal on the processes of memory and recall. Two groups of 6 year old children were interviewed. The task consisted in presenting to the children a list of words that they had to memorize. Children were divided in two groups: the experimental group received an instruction that was meaningful, functional and practical, while the control group received an instruction without meaningful purpose. Results revealed significant differences between the two groups. The experimental group memorized more words than the control group. This research suggests the importance of a meaningful purpose to both memory and recall activity.

Key words: Memory performance, children, goals, instructions, meaningful memory tasks.