

DM S
MART/M. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL


**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL
EM CRIANÇAS
DE 6/7 ANOS e 9/10 ANOS**

Orientada por:

Prof. Doutora Isabel Matta

Maria Luísa de Barros Saavedra Martins

Lisboa 2001

	ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de Documentação	
Registo:	14407
Data:	16/10/2003
Tel.: 21 821 17 50 • bibispa@ispa.pt	

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Orientadora, Prof. Doutora Isabel Matta, pela orientação pontual, pelos momentos de lucidez Intelectual que trabalhou junto da minha Zona de Desenvolvimento Proximal, pelo estímulo e toda a disponibilidade que me dispensou no acompanhamento deste trabalho.

Nem sempre as palavras são suficientes para podermos transmitir o que a alma guarda, pois nos momentos mais difíceis deste percurso sempre encontrei aqui um porto seguro. Por tudo OBRIGADA!

Às minhas queridas amigas, Maria João e Leocádia, pelos momentos que juntas vivemos desde o primeiro dia da nossa entrada neste mestrado, e que sempre com grande amizade, e alguma dose de alegria, fomos partilhando as nossas dúvidas e preocupações.

Aos meus avós, que sempre me amaram de forma incondicional neste mundo e que através de um fio de prata me continuaram a amar e a orientar para eu realizar este sonho!

Aos meus pais, pelo amor que me dedicam.

Ao meu marido e querido companheiro, pela capacidade de compreensão, apoio incondicional e tolerância em entender as minhas ausências e impaciências.

Por fim, aos meus filhos Bruno e Ana que tanto AMO.

ÍNDICE

RESUMO	4
INTRODUÇÃO	5
<i>I. ABORDAGEM TEÓRICA</i>	9
1 - DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	9
1.1 - A Linguagem e o Contexto	11
1.2 - A Interacção Adulto – Criança e Rotinas Conversacionais	14
1.3 - Representação e Competência da Linguagem.....	17
2 - A REPRESENTAÇÃO COGNITIVA DE EXPERIÊNCIAS INTERPESSOAIS	21
2.1- O Papel dos esquemas	21
2.2 - A Estrutura Script	27
2.3 - A Narrativa	31
2.3.1- Gramática da Narrativa	35
3 - DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NARRATIVO E DISCURSO NARRATIVO	42
3.1- Micro-Estrutura, Macro-Estrutura e Super-Estrutura Narrativa	44
3.2 - Representação da Competência Narrativa	49
<i>II - ABORDAGEM EMPÍRICA</i>	56
1 - A PROBLEMÁTICA.....	56
1.1 - Objectivos	59
1.2 - Hipóteses de Investigação	59
2 - METODOLOGIA.....	61
2.1 - Amostra	61
2.2 - Instrumentos e Procedimentos.....	61

3 - ANÁLISE E DESCODIFICAÇÃO DOS PROTOCOLOS	63
3.1- A – Regularidades Narrativas	64
3.1.1 - A1 - Níveis de Estruturação Narrativa	64
3.1.2 - A2 - Análise da Relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos	66
3.2 - B – Análise da Riqueza dos Discursos em termos Cognitivos	66
3.2.1 - B1 - Divisão dos Discursos em Unidades de Informação	66
3.2.2 - B2 - Relação das Unidades de Informação com a Imagem	67
3.2.3 - B3 - Análise da Tipologia da Relação Imagem/Linguagem	67
3.2.4 - B4 - Análise de Distanciação Cognitiva das Unidades de Informação	69
4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
4.1 - Análise dos Níveis Estruturais do Discurso Narrativo	71
4.2 - Análise da Relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos	74
4.2.1 - Análise do número de ordem das imagens.....	74
4.3 - Tipologia da Relação Imagem/Linguagem	77
4.4 - Análise da Evolução dos Níveis de Distanciação do Próprio Discurso	83
5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
6 - CONCLUSÃO	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	110
Anexo 1 Histórias (séries, 1, 2 e 3).....	111
Anexo 2 Transcrição das histórias	111
Anexo 3 Quadros, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.....	137
Anexo 4 Tratamento estatístico	148

RESUMO

O principal objectivo deste estudo consiste em comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso oral de dois grupos de crianças, sendo cada grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 6/7 anos e os 9/10 anos.

Colocaram-se duas hipóteses de investigação, sendo previsto que existia uma evolução na complexidade da estrutura narrativa entre os 6/7 anos e os 9/10 anos e que existia uma evolução ao nível de distanciação do próprio discurso entre as duas idades.

Em situação natural, apresentámos individualmente três séries de imagens e solicitou-se a cada criança que escolhesse uma e nos contasse uma história, que foi gravada em audio e transcrita integralmente, cuja estrutura foi determinada por meio de um modelo de “gramática da história”, utilizado frequentemente neste tipo de estudos.

A análise estatística teve por base o teste Mann-Whitney cuja significância foi confirmada pelo teste Monte Carlo. Os resultados obtidos confirmaram as nossas hipóteses, quando concluímos haver diferenças significativas entre as crianças de 6/7 anos, para as de 9/10 anos.

Os resultados obtidos nos níveis de estruturação narrativa, são comprovados através dos valores ($U = 225.000$, $p = .023$), bem como os dados obtidos na análise da relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos, em que se verificaram diferenças significativas dos 6/7anos para os 9/10 anos ($U = 4.500$, $p = .041$).

Na classificação da tipologia da relação Imagem/Linguagem, comprovam-se as nossas predições, quando se verifica que todas as crianças de 9/10 anos, se encontram no texto (a), comparativamente com as de 6/7 anos em que só 20 o conseguem.

Relativamente aos enunciados correspondentes às unidades de informação também os meninos mais velhos apresentaram diferenças significativas nos enunciados Estranhos à Imagem, situação que se prende com situações cuja descrição não é revelada pela imagem ($U = 99.5$, $p = <.001$).

No que se refere aos níveis de distanciação ficou também validada a nossa hipótese através dos resultados ($U = 184.500$, $p = .013$), quando tínhamos previsto mais enunciados de alto distanciamento para os meninos mais velhos.

Dentro das suas limitações, este estudo pretende contribuir para realçar a importância das representações mentais elaboradas pela criança e o modo como as mesmas são transformadas em formatos de linguagem, através do discurso narrativo.

INTRODUÇÃO

“Os componentes da interacção verbal:

Seis coisas sempre vê
Quando falares, te mando:
De *quem* falas, *onde* e *quê*,
E a *quem* e *como* e *quando*.”

(citado por Filomena Viegas, 1998 I.A.C.
D.João Manuel - Camareiro Mor de el - rei D. Manuel I, 1497)

Como forma de pensamento e de discurso, a narrativa tem criado nos últimos tempos o interesse de muitos investigadores, defendendo estes que a narrativa desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança.

Na perspectiva de Bruner (1990a), a narrativa não deve ser entendida só como estrutura de enredo ou dramatismo, nem apenas historicidade ou diacronicidade, ela é também uma forma de utilizar a linguagem.

Stein e Glenn (1982), ao abordarem investigações recentes no âmbito da compreensão da linguagem situadas no plano textual, referem que desde cedo as crianças se evidenciam particularmente pela capacidade de compreender e produzir histórias.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, novas perspectivas de abordagem e de pesquisa estão sendo postas em prática nos últimos anos, centrando-se as mesmas na estrutura de narrativas pessoais (Nelson, 1996), representações de acontecimentos da experiência de vida, mostrando-nos o conhecimento que as crianças têm ao serem analisadas as suas verbalizações estruturadas em cenas, scripts e planos (Nelson, 1985, 1986).

De acordo com esta teoria, verifica-se a existência de vários estudos que enfatizam a importância da utilização de nomes e significações, no processo de descoberta do valor referencial, do significado da linguagem na criança, nomeadamente ao nível das interações (Matta, 1997/2000).

Bruner (1990a), é um autor que nos faz sobressair a importância cada vez maior de uma abordagem mais interpretativa da cognição centrada na “criação de significado”, de modo a facilitar na criança a descoberta da potencialidade simbólica da linguagem, possibilitando-lhe criar mundos possíveis ou imaginários por meio das palavras.

Assim, entende-se que para a criança adquirir capacidade para resolver questões que lhe são solicitadas no seu dia a dia, precisa de uma forma progressiva aprender a libertar o seu pensamento das situações concretas, para estimular e explorar a abstracção, através da imaginação.

Wells (1988), refere - nos que o mundo criado pela linguagem das histórias é uma das melhores experiências para a criança descobrir e controlar o poder da linguagem.

Nelson (1996), sugere-nos que são contadas histórias, contos, e mitos em todas as sociedades, e que *“as várias funções da narrativa na sociedade humana e nas vidas das crianças (...), levantam temas importantes, de relevância para o desenvolvimento cognitivo”* (p.183).

Relativamente ao género narrativo, Matta (1999), diz-nos que *“o seu estatuto, as suas características, a sua estrutura e o seu conteúdo (entre o real e o imaginário), tornam as histórias um instrumento privilegiado no processo de negociação social de significações”* (p. 43).

Como tal, para compreendermos a criança, necessitamos de concentrar a nossa atenção na sua mensagem verbal e apoiarmo-nos nela, para se construir o sentido de modo a explorarmos a potencialidade da linguagem. A criança necessita de

aprender a libertar progressivamente o seu pensamento das experiências concretas e lidar com a abstracção.

Assim, tendo em conta os mundos possíveis, criados pela linguagem através de comentários, antecipações, contar histórias, quer da experiência pessoal das crianças quer inventadas, levou a investigações que nos fornecem fundamentos sobre o papel mediador da linguagem nos progressos do pensamento e nas formas como podem fornecer um contexto cognitivo para as aprendizagens no decurso da vida (Bronckart, et al., 1985; Bruner, 1990a; Nelson, 1981, 1986, 1996; Wertsch, 1985, 1996).

Como forma de pensamento e de discurso, a narrativa tem suscitado a curiosidade e o interesse em estudos recentes quando nos apresentam que o modo de relacionar acontecimentos para nos dar um formato de estrutura narrativa, implica que a criança apresente uma competência representativa de modo a permitir-lhe a capacidade de selecção e de organização da informação a transmitir (Nelson, 1996; Wells, 1982).

Ao nível da competência representativa Sigel (1997), apresenta-nos estudos em que nos demonstra que as experiências de distanciamento que cada indivíduo tem, são uma das principais fontes de influência sobre o desenvolvimento, pois através das mesmas a criança compreende as coisas que a rodeiam, e desde logo, poder mover-se no mundo dos símbolos.

A narrativa para além de ser uma estrutura de enredo, ela é também uma forma de utilizar a linguagem, sendo nos últimos anos um método de análise para a chamada arquitectura da cognição como nos refere Bruner (1990a).

Com base nestes pressupostos teóricos, iremos desenvolver este trabalho tendo em conta a importância da narrativa enquanto processo cognitivo, e aprofundar como é importante percebermos a forma do pensamento e do discurso no plano do desenvolvimento da criança.

Assim, o principal objectivo deste trabalho consiste em comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso oral de dois grupos de crianças, sendo cada grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 6/7anos e os 9/10 anos.

Para tal, iremos comparar os níveis de estruturais do discurso narrativo alcançados nas histórias simples pelos dois grupos de crianças; Comparar as produções através da tipologia da relação Imagem/Linguagem e determinar os graus de complexidade lógica subjacente ao discurso pela distanciação das informações no interior do próprio discurso.

Estiveram subjacentes na nossa revisão de literatura, as novas abordagens que nos permitem perceber a importância da linguagem no desenvolvimento e no pensamento da criança, assim como a influência da representação mental nos esquemas de elaboração dos processos de contextualização e descontextualização que a criança é capaz de executar.

Tendo em linha de conta o que acabamos de referir pretendemos dar relevo às investigações que se centram na criação de significados e que nos conduzem ao papel das estruturas formais do discurso, nomeadamente à narrativa.

O trabalho encontra-se organizado em cinco partes. Na primeira parte, constituída por três capítulos, procede-se à revisão da literatura. Na segunda parte, enuncia-se o problema em estudo, definem-se os objectivos, descrevem-se as hipóteses. Na terceira parte apresenta-se a planificação e organização experimental através da análise e descodificação dos protocolos. À quarta parte corresponde a análise dos resultados. Finalmente na quinta e última parte, procede-se à discussão dos resultados e à apresentação da conclusão.

I – ABORDAGEM TEÓRICA

1- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento, tanto do pensamento como da linguagem é entendido por muitos pesquisadores como um processo, que vai desde o nascimento até à idade adulta, considerando-se que o momento chave do desenvolvimento começa com a apropriação da linguagem.

Nonnon (1986), refere-nos que os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança têm vindo a apresentar grandes renovações, passando pela integração de novos dados da linguística, da ciência cognitiva até à integração de estudos de carácter sócio-cultural, com importantes convergências.

Há já alguns anos que tem sido origem de polémica a relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da linguagem, considerando-se como principais mentores desta controvérsia Piaget e Vigotsky, com inúmeros seguidores.

Ambos enfatizam a importância de um quadro comum de referência, ou intersubjectividade, na interacção social, contudo e de acordo com a diferença no que respeita à centralidade do social ou do individual, nas duas teorias há diferenças no locus da intersubjectividade.

Para Piaget (1970), e seus seguidores o processo de aquisição da linguagem segue o do desenvolvimento cognitivo. Assim, o nível de linguagem usado pela criança, depende do nível geral do desenvolvimento das estruturas cognitivas.

De uma outra forma, poderemos referir que as teses mais influentes da Psicologia Genética Piagetiana, defendem que a linguagem está dependente da cognição e que a linguagem socializada só aparece, por conseguinte, por volta dos seis ou sete anos.

Actualmente e graças à divulgação das teorias de Vigotsky, bem como aos avanços da investigação, as relações entre linguagem e pensamento vão no sentido de abordarem os aspectos sociais e interpessoais do desenvolvimento.

Assim, vários autores alertam para as expressões rotineiras no início da linguagem infantil, nas sequências da interacção nas brincadeiras pais/filhos (Chapman, 1996; Nelson, 1986; Ninio & Bruner, 1978).

Estes autores, nos seus estudos, mostram-nos como a interacção cria a primeira rede na qual assenta a compreensão do mundo pela criança, que em contexto interactivo determina de forma importante a aquisição e evolução da linguagem.

Para Vigotsky (1934/1998a), todo o sistema cognitivo complexo desenvolve-se socialmente e constrói-se ao nível da história humana, sendo a linguagem considerada como um dos processos de mediação semiótica.

Numa perspectiva sócio - histórica e funcional, a linguagem é entendida como uma actividade humana fundamental que se gera e desenvolve precisamente em situações sociais interactivas e consequentemente, é dada uma notável importância ao estudo do papel da interacção social e linguística no desenvolvimento da linguagem (Vigotsky, 1934/1998a, 1984/1998b).

Para este autor, a linguagem deve ser entendida como a base de todo o pensamento organizador, das experiências quotidianas, permitindo assim o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

1.1 – A LINGUAGEM E O CONTEXTO

Num primeiro momento, associamos o nosso saber ao contexto que nos é familiar e dificilmente o reconhecemos se ele nos chegar por outra via, isto é, fora de contexto ou mesmo num contexto pouco habitual.

Dificilmente podemos negar que o indivíduo se desenvolve e actua em contextos culturalmente determinados, sendo diversos os modelos teóricos que de uma ou outra forma se têm centrado no estudo do contexto.

Milosky (1996), diz-nos que “o ambiente físico, os relacionamentos sociais, a natureza dos eventos e os enunciados anteriores do discurso, tudo abrange o contexto” (p. 30). Como tal, o conhecimento presente e passado do indivíduo sobre aqueles aspectos do contexto é o conhecimento do mundo que é usado na interpretação de um dado enunciado.

Martí (1994), sublinha que são recentes os estudos que abordam o desenvolvimento como um processo de interacção entre organismo e contexto, bem como as possíveis relações entre contexto e processos cognitivos.

Bronfenbrenner (1986,1997), também nos apresenta uma abordagem ecológica e sugere-nos que a análise do contexto pode realizar-se a três níveis :

- 1) O microsistema, à volta do mais imediato do sujeito e as actividades por ele realizadas ; estas situações são denominadas por “cenas” ;
- 2) O mesosistema, que se analisa em como duas ou mais cenas podem afectar simultaneamente o indivíduo;
- 3) O exosistema, que se refere ao contexto externo do desenvolvimento humano.

Assim, para este autor, o indivíduo inclui-se nos mais imediatos contextos sociais e materiais (o macrosistema), em encadeamentos de cenas (o mesosistema),

interactuando com macrosistemas distintos (exosistema) e todo ele influenciado através do tempo histórico (cronosistema). Nesta perspectiva podemos entender como o contexto, condiciona profundamente o desenvolvimento cognitivo.

Assim sendo, “a tarefa da criança em amadurecimento não deve ser simplesmente a de descodificar mensagens e designar referentes de forma correcta, mas sim ter a capacidade de interpretar mensagens” (Milosky, 1996, p. 30).

A este nível, poderemos compreender alguns estudos apresentados pela pesquisa do desenvolvimento cognitivo de base cultural apresentados por Rogoff e Chavajay (1995), quando nos referem a importância dos contextos sócio - culturais nos resultados obtidos em tarefas cognitivas. Assim e de acordo com a teoria de Vigotsky, para compreender a actividade cognitiva do individuo, precisamos de compreender os contextos sociais , culturais e históricos nos quais o pensamento é usado.

Estes estudos, referem-nos que *“em anos recentes, muitos estudiosos tornaram-se empenhados no estudo da cognição no contexto de modo a tentar facilitar a teoria e a prática no dia a dia, mostrando a convicção de que o contexto da observação individual faz a diferença naquilo que é aprendido e que é importante trabalhar em contextos com significado”* (op. cit.p. 867).

Ainda sobre este tipo de questão, Rogoff, numa entrevista dada a Lacasa (1989), afirma também que as acções dos indivíduos são inseparáveis do contexto, isto é, estão integradas quer do ponto de vista teórico quer do metodológico.

A autora continua o seu raciocínio dando-nos como exemplo, que anteriormente investigava o rendimento em tarefas de memória e a inter- acção mãe - filho, como aspectos separados entre os quais podia estabelecer correlações.

Actualmente investiga a actividade da memória e a participação guiada mãe - filho, em contexto, ou seja, como algo inseparável dos diferentes aspectos que configuram uma situação.

Deste modo, a autora sublinha que “*para compreender os processos mentais é necessário compreender os processos sociais*” (op. cit. p. 8).

Podemos assim interpretar que desde o nascimento a criança está imersa num contexto de aprendizagem em que o adulto socializador (pais e/ou educadores) desempenha o papel de organizador e instrutor das experiências infantis, e assim a criança aprende e adquire habilidades em determinado contexto.

Como nos explicita Matta (1999), “*A criança desenvolve-se a partir de um envolvimento em experiências sociais quotidianas, com outras pessoas e com instrumentos culturais, onde são construídas significações partilhadas*” (op. cit. p. 40).

Algumas investigações efectuadas neste sentido, mostram-nos que para crianças pequenas, o uso das primeiras palavras está ligado ao contexto. (Bruner, 1983a, 1983b; Barrett, 1983, 1986, Barrett et al., 1991, Bloom, 1973, Cuvelier, 1986, Edwards & Goodwin, 1986, citados por Chapman, 1996; Matta, 1997/2000; Nelson, 1986).

Estes estudos ilustram-nos, que para o aprendiz de palavras a acessibilidade lexical é influenciada pela presença de um contexto situacional no qual um evento ou esquema de acção ocorreu no passado (op. cit. p. 211).

Uma outra perspectiva de uso de palavras ligadas ao contexto, tem a ver com a forma como a criança faz as representações mentais de eventos particulares que incluem a linguagem, dando-se especial relevo à importância desta como interveniente nos progressos do pensamento, ligadas sobretudo às formas do discurso *narrativo* ou *script* (Bruner, 1990a; Streim & Chapman, 1990, citados por Chapman, 1996; Furrow & Nelson, 1983; Hudson & Nelson, 1983; Nelson, 1981, 1985, 1986, 1996).

1.2 - A INTERACÇÃO ADULTO – CRIANÇA E ROTINAS CONVERSACIONAIS

São vários os autores que nos sublinham a importância dos contextos interactivos/conversacionais adulto – criança, e que têm procurado estudar a função e o papel desta interacção através de rotinas conversacionais e a influência destas no desenvolvimento cognitivo e na construção da linguagem (Bruner, 1983; Gonzalez, 1997; Matta, 1997/2000; Nelson, 1985, 1986; Schank & Abelson, 1977).

Bruner (1983a, 1983b), elaborou estudos ao nível da linguagem da criança em contextos interactivos rotinizados, cuja influência advém dos trabalhos pioneiros de Vigotsky.

Bruner utilizou jogos altamente rotinizados, como os “jogos pré-linguísticos”, os “jogos instrucionais” ou a “leitura” conjunta de livros, de modo a estudar a emergência da linguagem e que apelidou de “formatos”.

O autor identificou três estratégias utilizadas pelo adulto em situação de interacção diádica no contexto destes “formatos de desenvolvimento”.

A primeira estratégia foi designada por “andaime” (scaffolding), situação em que o adulto ajuda a criança dando-lhe pistas de forma a mantê-la em situação de diálogo permitindo-lhe assim, preencher falhas que lhe possam surgir.

A segunda estratégia denominada de “extensão”, reenvia para o alargamento das situações e funções em que os enunciados podem ser utilizados.

A terceira e última estratégia, em que há uma forte ajuda do adulto e que identificou de “communicative ratchet”, consiste na prevenção ou impedimento das

regressões, estimulando na criança uma nova construção e que irá servir de plataforma para um posterior desenvolvimento.

Nesta situação o adulto funciona como substituto da criança estimulando-a no ponto a que Vigotsky (1930/1985), denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Z.D.P.).

Vigotsky, faz a distinção do “nível evolutivo real” da criança e a sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”, definindo que ao nível evolutivo real corresponde tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e que à Zona de Desenvolvimento Proximal correspondem todas as resoluções que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um adulto.

Este conceito prende-se com a chamada “lei fundamental do desenvolvimento” que é formulada pelo autor nos seguintes termos:

“Todas as funções psico-intelectuais superiores, aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, sociais, como intersíquicas; a segunda nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja como função intrapsíquica”(op. cit. p.111).

Assim a concepção de Vigotsky remete-nos para o desenvolvimento orientado do social para o individual o que implica um progressivo processo de internalização das funções mentais e que é levado a cabo pelo parceiro mais competente desempenhando o papel de tutor ou mediador (Vigotsky, 1984/1988b). A criança passa então a *“apelar a si mesma e a linguagem passa, assim a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal”* (op. cit. p. 37).

É neste contexto que Bruner nos posiciona a importância dos “formatos de desenvolvimento”, nos quais o “tutor” tem como função limitar a complexidade das tarefas a níveis compatíveis com as competências já adquiridas pela criança,

promovendo-lhe capacidades mais além das suas capacidades imediatas, de modo a que a criança seja trabalhada na Z.D.P. (Bruner & Hickmann, 1983).

Gonzalez (1997), refere-nos um estudo experimental efectuado por Pellegrini (1982), que analisou a influência de três condições diferentes de interacção, em crianças de 4/5 anos e sobre a capacidade destas para usarem de modo criativo diversos objectos familiares e não familiares.

Os resultados encontrados mostram-nos que as crianças a quem se faziam perguntas abertas acerca das características de diversos objectos, desenvolviam posteriormente mais usos criativos com eles, em relação às outras crianças a quem simplesmente só se lhes descreviam os objectos, ou se lhes apresentavam perguntas fechadas.

Foi concluído assim que, quando a criança é trabalhada em diálogo, utilizando um futuro próximo, permitindo-lhe a capacidade para transcender a realidade e relacionar-se com ela de modo a descontextualizar-se progressivamente, estamos a desenvolver-lhe a sua capacidade cognitiva.

A este trabalho efectuado ao nível do desenvolvimento cognitivo Piaget e Inhelder (1969/1981), descrevem-no como uma sucessão de descentrações, num desprendimento progressivo do concreto; Bruner (1966/1980), caracterizava-o como um ganho no distanciamento e arbitrariedade relativo ao contexto espacio-temporal imediato, numa progressiva libertação do momentâneo; Vigotsky (1984/1998b), entendia tais processos como uma progressiva generalização e descontextualização dos instrumentos de mediação (Wertch, 1985, 1996).

Sigel e McGillicuddi-DeLisi (1984, citados por Gonzalez, 1997), argumentam que o potencial de distanciamento de uma verbalização não funciona só ao nível do seu conteúdo, devendo considerar-se também a sua adaptação ao nível do desenvolvimento da pessoa a quem vai ser dirigida, subscrevendo assim estes autores o enfoque sócio-cultural em torno da Z.D.P.

Um outro tipo de investigação centrada nesta perspectiva chega-nos dos trabalhos desenvolvidos por Nelson (1986, 1993), que nos refere que o desenvolvimento da representação mental infantil passa basicamente pela assimilação de “esquemas”, “rotinas” e “guiões”, que permitem à criança adquirir representações generalizadas de eventos.

A autora, propõe-nos assim um outro ponto de vista para estudar a evolução da linguagem e do pensamento, cujo quadro teórico realça um desenvolvimento importante na compreensão e na representação de rotinas e de acontecimentos quotidianos.

1.3 – REPRESENTAÇÃO E COMPETÊNCIA DA LINGUAGEM

Na história evolutiva sobre a competência representacional e sobre como esta se alcança no desenvolvimento psicológico, tem as suas explicações nos trabalhos recentes, cujas hipóteses se debruçam nas interacções verbais.

Nelson (1986, 1996), refere-nos que a contribuição singular da linguagem humana serve para comunicar representações de estados ou questões entre indivíduos, transferindo informações complexas de uma mente para a outra.

Os estados e relações existentes no mundo real são assim representados simbolicamente pelo indivíduo, de modo a que os processos cognitivos possam operar Nelson (1986).

Mandler (1983), sustentando esta teoria refere dois tipos de representação: a representação procedimental, que se relaciona com o conhecimento de acções e a representação declarativa que tem a ver com o conhecimento de factos.

O desenvolvimento desta função dual, ao mesmo tempo cognitiva e comunicativa, partes de um sistema representacional, é “*um ponto de viragem crítico na história humana e no desenvolvimento humano*” (Nelson, 1996, *op.cit.* p.121).

Miller (1990), diz-nos que a linguagem se desenvolve através de uma sequência de estádios e é usada em dois sentidos: (externa) representação dos outros e (interna) representação do próprio.

Segundo Halliday (1975), a criança não dá imediatamente o salto da pré - linguística para a linguística, ou do sensório - motor para o representacional, ou para qualquer dos outros estádios. Esta transição é considerada longa e composta de complexidades ao nível do desenvolvimento em diferentes partes do sistema social, linguístico e cognitivo.

Assim, na linha teórica destes autores construir o conhecimento daquilo que é dito (por outros), é uma capacidade altamente complexa que apela não só à sintaxe e ao léxico, mas também ao modo de relacionamento dos conhecimentos experiênciais de base e à forma de acrescentar a essa base a nova informação.

A nova informação que chega sob a forma de discurso acerca de um tópico não familiar construindo um modelo mental do que é dito e do que se quer dizer, atesta o papel mediatizador que a linguagem envolve (Nelson, 1996).

Para esta autora, a consequência mais importante da aquisição da linguagem na infância é a criança dominar a mesma a um nível suficiente para servir as variadas funções representacionais possíveis, tanto cognitivas como comunicativas, o que requer a capacidade de contar histórias, fazer planos, ler histórias, seguir instruções e formular argumentos formais e informais.

Halliday (1975), dividiu as funções da linguagem em Pragmáticas (Pragmatic) e Matéticas (Mathetic) sugerindo que as crianças se iniciam nas funções Pragmáticas,

das quais constam as funções Instrumentais, (fazer um pedido) as Reguladoras, (dar uma ordem) e as Interactivas, (dar resposta).

Relativamente às funções Matéticas (funções relacionadas com o conhecer/saber e aprender), incluem as funções Pessoais (descrever uma acção), Imaginativa (comentar uma imagem), Heurística (repetir uma explicação dada) e a Informativa (dar informação da própria memória).

Esta última função, a Informativa aparece nos finais dos 2 anos de idade, pois a mesma requer o uso da linguagem para informar alguém acerca de alguma coisa que esse alguém ainda não sabe e desenvolve-se em conjugação com o desenvolvimento da gramática e do entrar em diálogo com os outros.

De acordo com Nelson (1996), no caso do falante, a representação mental (MREP) deve ser transformada em formato de linguagem de modo a representar a sua intenção.

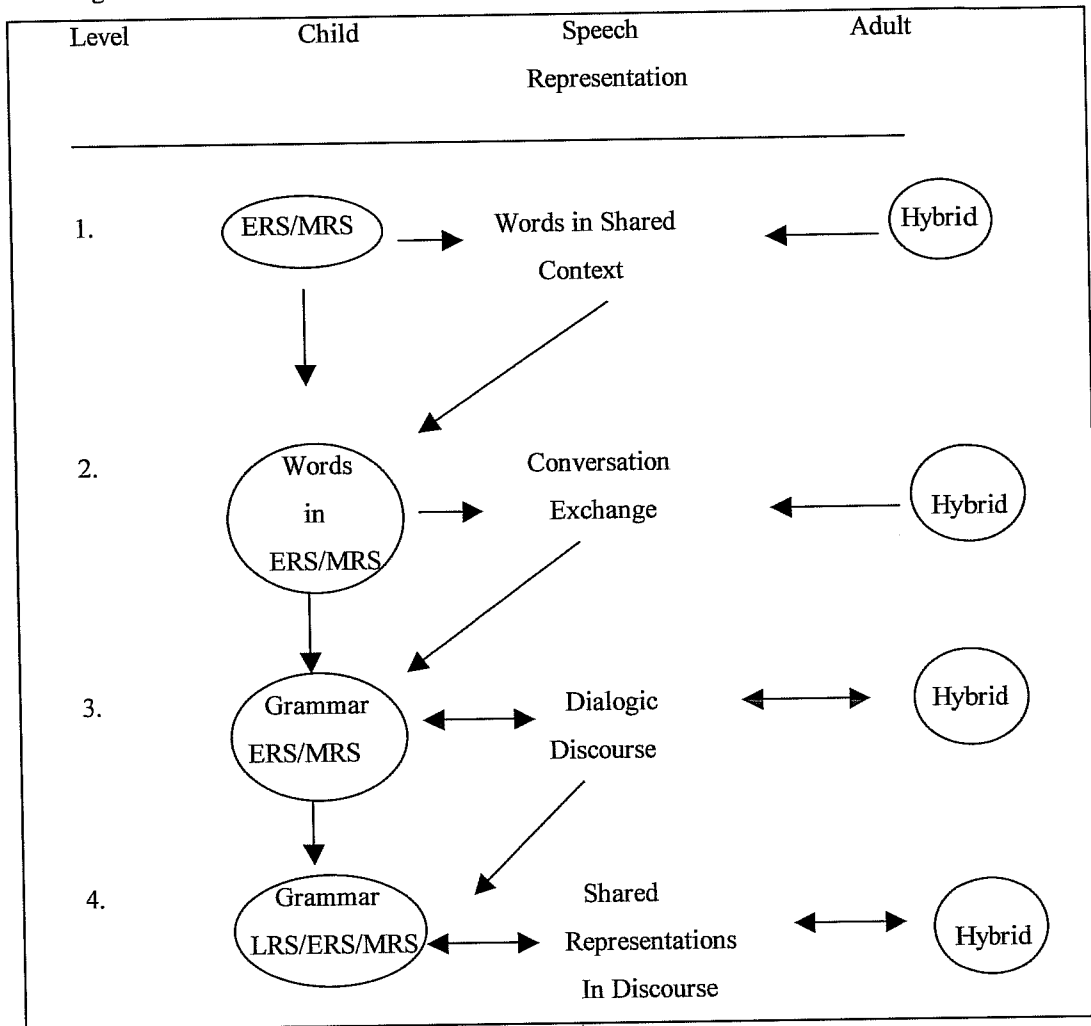
No caso do ouvinte, a representação lingüística externa (LREP) deve ser interiorizada, interpretada e por sua vez transformada em representação mental interna (MREP).

Esta teoria, bem como as teorias de Halliday (1975) e Vigotsky (1934/1998a, 1984/1998b), são explicitamente interactivas, pois para estes autores a interiorização das representações do discurso codificado parece ser, um importante processo direccionado ao complexo uso funcional da linguagem.

Tendo em conta estes pressupostos teóricos, parece-nos oportuno fazer referência ao modelo de Nelson (1996), que é concebido em quatro níveis sucessivos, e que nos mostra como é possível o uso da linguagem para funções cognitivas em diferentes percursos de progressiva complexidade.

Para um melhor visionamento, passamos à transcrição deste modelo mental (figura 1, p. 20), com os respectivos níveis do desenvolvimento representacional descritos pela autora.

Figura 1. Níveis de Desenvolvimento Representacional, segundo Nelson (1996, p. 131).



Note: ERS = event representation system; MRS = mimetic representation system; LRS = Language representation system; Hybrid = mixed representation system in mature mind

Como se pode verificar, este modelo representa a progressão interactiva das competências representacionais.

Assim, podemos ver no lado direito deste diagrama a figura parental, consistindo em MREPs de eventos simultâneos, miméticos, e em formas lingüísticas.

No lado esquerdo está a mente da criança em desenvolvimento, equipada em primeiro lugar com estruturas de eventos (ERS) e estruturas miméticas (MRS), as quais vêm acolher a si as palavras.

No terceiro estágio as palavras e a gramática desenvolvem os seus complexos sistemas de forma a dar suporte à transformação de ERS e MRS, formando-se o MREP em linguagem LREP.

Finalmente no quarto e último estágio a linguagem passa a ser veículo transmissor integrado plenamente (Nelson, 1996, *op. cit.* p. 130, 132).

A criança produz palavras e elocuições mais completas para expressar os seus modelos mentais ou representações mentais (MERPs) e interpreta as palavras ditas pelos pais dentro deste sistema, os pais produzem e interpretam por sua vez a partir de um diferente complexo mental representacional, que inclui um longo historial de representações dentro e através da linguagem (Nelson, 1996).

Podemos assim verificar que este modelo põe ênfase nas representações e expressões da criança, bem como nas interações sociais, que fornecem o contexto para que a criança progrida ao nível seguinte.

2 – A REPRESENTAÇÃO COGNITIVA DE EXPERIÊNCIAS INTERPESSOAIS:

2.1 – O PAPEL DOS ESQUEMAS

Relativamente à estrutura do conhecimento, existe uma teoria formulada recentemente e denominada teoria do esquema (Arends, 1995). Segundo este autor, os psicólogos cognitivos usam o termo “esquema” para definir os modos como as pessoas organizam a informação relativa a determinados assuntos e como é que essa organização influencia o processamento de novas idéias e informações.

Como Fayol (1999), nos descreve, a representação mental de esquemas, entende-se pela dimensão conceptual que concerne a representação mental de estados e acontecimentos do mundo real ou físico, assim como as relações temporais ou causais que eles tratam e que fazem intervir objectos, lugares e personagens.

Esta concepção postula, que as acções se organizam em função de objectivos seguidos por causas, as quais desenvolvem acções para rodear obstáculos, que se colocam ao acesso dos objectivos finais, possibilitando-se deste modo, *“uma formalização em forma de resumos causais que é muito utilizada sob a forma de cadeias de acontecimentos interligados entre eles do tipo temporal, causal ou outros”* (op.cit. p. 8).

Mandler (1979), refere que um esquema, é formado a partir de experiências passadas e consiste num conjunto de expectativas acerca da situação e/ou ordem em que sucedem. Para este autor existem duas classes de esquemas: os que são relativos a cenas familiares e os que têm a ver com sequências rotineiras de acontecimentos.

Assim, para Mandler, a organização esquemática é uma representação mental estruturada de um campo de conhecimento e é organizada espacial e/ou temporalmente.

Desta competência representativa, pode entender-se todo um tipo de interacções exigindo que a criança se distancie do presente imediato, transpondo-se mentalmente ao passado, ao presente e ao futuro em função das exigências apresentadas na interacção verbal, transcendendo as percepções espaciais e temporais imediatas (Sigel, 1997).

O mesmo autor diz-nos, que o desenvolvimento cognitivo se desenvolve e progride em contexto social, através de um ciclo evolutivo que é dinâmico e activo.

Nesse ciclo, o dinamismo está apoiado pelas interacções verbais que as crianças têm, primeiro em contexto familiar e posteriormente com seus companheiros e professores, sendo as “estratégias de distanciamento” as interacções que mais têm interessado este autor.

Sigel, apresenta-nos na sua teoria uma organização de estratégias chamadas de “estratégias de distanciamento”, classificadas hierarquicamente em três níveis, que são definidos em função do nível cognitivo da criança.

Baseadas nesta teoria Pimentel e Almeida (1999), abordam a sua explicitação da seguinte forma:

Entende-se por “distanciamento baixo,” respostas automáticas que são provenientes de simples observações ou associações, passando pelo “distanciamento médio” em que embora todos os elementos implicados no pedido estejam presentes na situação, a relação a estabelecer entre eles não se verifica, pressupondo já um maior grau de elaboração, chegando-se finalmente ao grau de “distanciamento elevado”, em que se verifica que os pedidos transcendem completamente as qualidades perceptivas do processo imediato, o que implica a formulação de hipótese ou de inferências.

Outra mudança evolutiva a considerar, envolve a flexibilidade crescente no uso do “*Self*” e de outro como actor ou recipiente.

Na análise de Lillard (1991, citada por Flavell et al., 1999), “as crianças podem fingir quanto à identidade ou à propriedade de um objecto, quanto a si mesmas, outra pessoa, um evento, uma acção ou uma situação” (op. cit. p. 71).

Assim, a criança no início é ao mesmo tempo agente e recipiente em acções de faz - de - conta.

Autores como Watson e Fischer (1977, citados por Flavell et al., 1999), apresentam um estudo sobre acções de faz - de - conta em crianças com idades compreendidas entre 14, 19 e 24 meses, em que apresentam como exemplo, a seguinte situação: a criança primeiro põe a cabeça no travesseiro e finge que vai dormir. Seguidamente e numa idade posterior a criança usa outro objecto como agente passivo - coloca uma boneca no travesseiro e faz - de - conta que ela vai dormir. Mais tarde, ela usa outro objecto como agente activo, ou seja, ela faz a boneca deitar-se no travesseiro e dormir como se a boneca estivesse realizando a própria acção.

Este tipo de substituições levou autores como Werner e Kaplan (1963, citados por Flavell et al., 1999), a chamarem de “distanciamento” progressivo ou diferenciação da criança entre símbolo e referente (substituições de objecto), e entre pessoa e referente (substituições *Self* - outro).

Sigel (1997), diz-nos que para se adquirir a competência de “distanciamento”, a criança tem que ter a capacidade de compreensão nos diferentes níveis que contêm conhecimentos de representação cuja competência se move em dois aspectos:

“O primeiro é ter a capacidade para compreender que os objectos podem “representar-se” de diferentes maneiras, mantendo sempre o mesmo significado. Esta é a regra básica da “representação” a que também podemos referir-nos falando de “conservação do significado”, um construto análogo à conservação do número ou de quantidade de Piaget” (op. cit. p.9).

Uma vez dominada esta regra básica o “segundo aspecto desta competência tem a ver com a maior ou menor facilidade com que as crianças e os adultos se movem no plano da representação e do símbolo” (*ibid.* p.9).

Mendes (1991), refere que muitos estudos foram desenvolvidos através do fundamento teórico de trabalhos de Piaget (1971), tendo em conta o desenvolvimento da função semiótica ou função simbólica, passando este desenvolvimento pela passagem de uma “inteligência prática”, ou sensória - motora, para uma “inteligência representativa”. Assim, segundo este autor, Piaget assentou as raízes da “função semiótica” na imitação (durante o período sensório - motor) e posteriormente na imitação diferida (imitação na ausência do modelo), no jogo simbólico, na imagem mental e na evocação verbal.

Muitos autores estão de acordo em que a representação cognitiva está organizada mediante esquemas (Rumelhart, 1984, Gisnsburg, 1988, Trzebinsky, 1989, Baldwin, 1992, citados por Marrero et al., 1995; Schank & Abelson, 1977).

Nesta perspectiva, a competência representativa é considerada essencial para compreender a maior parte das coisas que nos rodeiam e desde logo, para nos movermos no mundo dos símbolos.

Como nos refere Sigel (1997), a competência representativa é muito mais que o princípio da conservação do significado, implicando processos cognitivos como a planificação e também a projecção mental, mais além do presente imediato.

Cole (1984), citando Nelson (1981), expõe os mecanismos de aquisição de esquemas de tal modo que nos remete directamente para a teoria de Vigotsky, quando refere “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotsky, 1934/1998a, p. 129).

Nelson (1981), sublinha que o conhecimento social é o processo de representar o conhecimento das pessoas e suas relações. É a compartilhar com os pais numa primeira fase, que a criança constrói modelos conversacionais (Shum, 1988), e através de modelos de jogos sociais e diálogo com os seus pares (Garvey, 1977, Nelson & Gruendel, 1979, citados por Nelson, 1981), permitindo à criança que o seu sistema cognitivo entre numa análise mais profunda, de modo que, à medida que esta vai crescendo, vão-se constituindo estruturas cognitivas cada vez mais abstractas (Nelson, 1986).

A juntar a estas observações Nelson (1981), apresenta-nos três desafios pontuais, para uma adequada teoria do desenvolvimento, os quais achamos pertinentes transcrever:

“O primeiro é encontrar o caminho para descrever a aquisição do conhecimento interior, através de organizações activas e participadas. O segundo é representar adequadamente as relações dinâmicas que são causa e efeito de tal conhecimento. Finalmente o terceiro desafio, é explicar a base para esta competência em acção e relatar de modo a mais tarde termos um conhecimento por categorias”(op cit.p. 97, 98).

Ao nível da teoria de esquemas, o que tem recentemente aparecido, tem influências várias que vão desde a psicologia cognitiva, psicologia social, conhecimento antropológico e inteligência artificial (Mandler 1979; Bartlett, 1933, Bransford & Franks, 1971, Goffman, 1974, Minsky, 1975, Rumelhart, & Ortony, 1977, citados por Nelson, 1981; Shank & Abelson, 1977).

Como tal, segundo Mandler e Johnson (1977), ao referirem-se à teoria de esquemas, dizem-nos que durante a codificação, o esquema actua como uma estrutura geral dentro da qual se dão detalhados processos de compreensão. A este respeito Kintsch e van Dijk (1978), subscrevem que “*o esquema guia a ordem global dum processo de produção na ordem em que as macroproposições se actualizam...*” (op. cit. p.38).

Miller (1969, citado por Nelson, 1981), diz-nos que tradicionalmente as teorias cognitivas têm confiado às representações de esquemas, que relatam elementos de estilo, costumes lineares, diferentes níveis e hierarquias, especificadas em termos de traços ou atributos, servindo estes para coordenar e super-ordenar relações taxonómicas ou esquemas paradigmáticos, de modo a tais modelos servirem para descrever certos aspectos do conhecimento.

Gernsbacher (1990, citado por Fayol, 1999), diz-nos que esta dimensão realça a representação do mundo independentemente da maneira como ela é recodificada, tendo a mesma dado lugar a várias teorias das quais a mais importante, é a elaborada por Schank e Abelson (1977), e que argumentam que este tipo de representações tem sido denominada de *Scripts*, o quer dizer uma organização cognitiva estruturada e sequencial de um acontecimento, tendo servido também esta investigação de base para ao trabalhos de Nelson (1981, 1986).

2.2 – A ESTRUTURA SCRIPT

Como se pode verificar através da literatura revista, Schank e Abelson (1977), ao desenvolverem a teoria da estrutura de conhecimento salientam que a representação de um significado é composta por conceitos e representação de conceitos.

Estes autores caracterizam o conhecimento social em termos de uma ocorrência determinada. Assim, o sujeito forma uma estrutura cognitiva da sequência desses acontecimentos - *script*. Esta forma de estruturação do conhecimento faculta conjuntos de expectativas que possibilitam à criança a capacidade de ordenar e predizer.

Tendo em conta o que referimos, são vários os autores que nos perspectivam o que é um *script*. Flavell et al., (1999), descreve-nos que um *script*, é “*uma sequência generalizada, organizada temporal e espacialmente, de eventos numa rotina comum com um objectivo*” (op.cit. p. 74).

Para Fayol (1999), um *script* corresponde a um conjunto de conhecimentos em relação a uma situação de vida normal incluindo uma qualidade de cenas sucessivas, hierarquizadas de acontecimentos que por certo, umas e outras estão associadas a acções e funções (p. 10).

Como tal, e à luz da formulação original de Schank e Abelson (1977), Hudson e Nelson (1983), relatam-nos que um *script* é definido “*de forma transitoriamente organizado, da qual uma sequência de acções acontece em redor de um acto ou objectivo central*” (p. 626).

Podemos assim interpretar que os conhecimentos de tipo *script* para as sequências de acontecimentos ordenados, ou do tipo “cenas”, para as organizações

espaciais, são indispensáveis para a compreensão e a produção de histórias (Fayol, 1999).

O mesmo autor argumenta, que “este tipo de conhecimento intervém primeiramente na facilitação da “ancoragem” das informações compatíveis com o *script*, permitindo a focalização da atenção sobre situações novas ou atípicas constituindo assim objectivos potenciais de narração” (op. cit. p. 11).

De acordo ainda com Fayol (1985a), os *scripts* são uma espécie de blocos guardados na memória de longo prazo e facilmente mobilizáveis.

Segundo este autor as noções de “goal”, “plan” e “script”, apresentadas por Schank e Abelson (1977), são fundamentais para simular a compreensão de sequência de acontecimentos, de modo a fornecer à criança um contexto interpretativo.

Nelson (1981), por seu turno considera que os *scripts* não emergem antes dos conceitos taxonómicos, mas podem facilitar o seu desenvolvimento.

Para esta autora, o desenvolvimento da representação mental da criança passa essencialmente pela assimilação de esquemas, rotinas e guiões, que permitem à mesma adquirir representações generalizadas de acontecimentos.

Nelson considera que estas representações esquemáticas da realidade, são entendidas tanto sociais, quanto cognitivas, uma vez que o sujeito para as representar desenvolve toda uma série de mecanismos, facilitadores da actividade intelectual.

Mandler (1983, 1984); Flavell et al., (1999), relacionaram o conhecimento sobre eventos e *scripts*, com o pensamento narrativo, ou relato de histórias, uma vez que todos envolvem um conjunto coerente de acontecimentos no tempo e no espaço.

Estes autores acrescentam na sua filosofia teórica sobre *scripts*, o mesmo que nos refere Fayol (1999), ou seja, o desenvolvimento das representações de *scripts* está ligado a outros tipos de conhecimento, como sejam as representações de cenas e as

relações físicas causais, tendo em conta que uma característica central do pensamento narrativo, de eventos e *scripts*, é ter uma componente espacial.

Outra característica fundamental desta fase é a de que as conversações deixam de ter como tópico principal as rotinas passando a criança a referir-se a ocorrências únicas dos eventos que descreve, tornando-se com o decorrer do tempo, menos dependente quer das rotinas conversacionais, quer do suporte do adulto.

Como tal, e uma vez formados os *scripts*, “*estes passam a servir de guias ou organizadores sociais e cognitivos, orientando as crianças no que fazer em situações e comportamentos adequados, assim como ajudando a processar informações pertinentes e a resolver problemas*” (Guerreiro & Matta, 1999, *op. cit.* p. 28).

Os *scripts* também ajudam a memória, o que para muitos estudiosos, as mudanças evolutivas mais importantes, que se dão ao nível da memória construtiva, têm a ver com alterações nas estruturas do conhecimento de que a criança dispõe.

Como os *scripts* são uma estrutura de conhecimento, os mesmos passam a ser organizadores importantíssimos para a memória das crianças.

Flavell et al., (1999, citando Mistry & Lange, 1985), refere também, que os *scripts* como estrutura de memória semântica facilitam o agrupamento e a recordação.

Deste modo um *script*, uma cena ou um esquema de história, facilita o armazenamento de informações, podendo facilmente ser assimilados.

No entanto um factor importante que envolve um *script*, para além de se encontrarem acções obrigatórias e opcionais relacionadas temporal e causalmente, o mesmo pode ser também considerado através de relações sintagmáticas e paradigmáticas, que se estabelecem entre as suas unidades constituintes (Nelson, 1981).

Neste contexto Matta (1998), diz-nos que na criança acontecem dois tipos de representação, “*um primeiro modo de caracterização, do tipo esquemático (...) e orientado pela contiguidade funcional, temporal e espacial, onde predominam as*

relações sintagmáticas, e só mais tarde é que aparece um outro modo de caracterização que é orientado pela substituidade e onde predominam as relações paradigmáticas” (op cit. p. 22).

Continuando a interpretação da autora atrás referida, poderemos concluir que as crianças mais novas poderão ter processos representativos de predominância sintagmática, podendo aparecer representações que contêm mais relações paradigmáticas nas crianças mais crescidas e mais capazes de abstracção.

Todavia, na maioria das interacções humanas, as realidades resultam de prolongamentos e reais processos de construção bem como de negociação, profundamente implicados na cultura (Bruner, 1990a).

Como tal, “a cultura é constitutiva da mente, quando ao pensarmos que a configuração real das nossas vidas, as nossas “memórias e as nossas histórias” (Matta, 1998), só são compreensivas para nós e para os outros graças aos sistemas culturais de interpretação” (Bruner, 1990a, p. 45).

Da revisão de literatura sobre o desenvolvimento cognitivo verificamos que a criança apresenta dificuldade na memorização quando os materiais são seleccionados de forma arbitrária. No entanto se esse material se enquadrar num esquema familiar, a sua recuperação torna-se mais fácil para a criança.

Desta forma, para Bruner (1990a,1990b), são os significados culturais que guiam e controlam os nossos actos individuais.

Como já foi salientado, este autor tem influências verdadeiramente marcantes da teoria Vigotskiana, uma vez que para ele a organização da linguagem e a forma de representação mental da criança, deve ser estudada em contextos interactivos, acentuando a importância da descoberta no processo de construção do conhecimento e a relação entre conhecimento e acção.

Tendo em conta que nem toda a forma de transmitir oralmente informação se baseia no diálogo este autor também realça o papel que a organização narrativa fornece à criança, uma vez que, o compreender e produzir histórias tem em grande parte a ver com a organização temporal e causal dos contos, radicada nos “sripts” primitivos da criança, isto é, na forma como inicialmente a criança organiza a representação mental do mundo, através de esquemas de sequências de acções familiares.

A narração de uma história é, provavelmente, a primeira situação de monólogo vivida pela criança, sem suporte do parceiro de conversação.

2.3 – A NARRATIVA

“A narrativa é uma estrutura esquemática que tem um papel subjacente e organizador da actividade social e cognitiva, sendo um instrumento importante de mediação” (Bruner, 1990a; Vicolopoulou & Weintrando, 1998, Wells, 1987, Wertsch, 1991, 1995, Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993, citados por Matta, 1999; Nelson, 1996).

Bruner (1983a, 1983b), considera que as crianças possuem quatro características congénitas chamadas de predisposições, sendo as mesmas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa.

Sobre a curiosidade o autor refere-a como uma característica comum a todas as crianças, considerando a mesma como uma das características que define a espécie humana.

Quanto à procura de competência, é uma qualidade que tem a ver com a capacidade de imitar o que os adultos fazem de modo a reproduzirem e recriarem os comportamentos e competências destes.

A reciprocidade foi designada também como uma característica dos humanos, pois envolve a necessidade de responder aos outros e de operar em conjunto para obter objectivos comuns.

Por fim e em relação à narrativa é entendida como a predisposição de criar relatos, tornando-se assim possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que englobam as diferenças de interpretação e de significado.

Bruner (1990a), acrescenta que, o significado na narrativa é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo, sendo uma narrativa composta por uma sequência de eventos, estados mentais e acontecimentos (p.51).

Para Tolchinsky (1990, 1992), uma narração é uma história acerca do passado que tem bem marcado um começo, um meio e um fim, e que esta é a metáfora orientadora através da qual se compreendem os fenómenos em quase todas as idades e culturas. Labov (1972), citado pela mesma autora, define uma narração mínima como uma sequência de circunstâncias ordenadas temporalmente.

Brossard (1979, citado por Rebelo, 1990), refere-nos que “para produzir um texto narrativo”, ou uma “história” é necessário uma produção que marque a continuidade entre os diferentes enunciados” (p. 185).

Para Bronckart et al., (1985), a narrativa é uma estrutura que inicialmente foi abordada ao nível literário e linguístico, usada ainda hoje para o estudo da estrutura semântica dos discursos, sendo mais tarde abordada ao nível dos seus elementos significativos.

Bruner (1998), afirma-nos que existem duas formas básicas de pensamento:

Uma forma paradigmática e uma forma narrativa, salientando que a forma paradigmática ressalta da generalidade das coisas, apresenta relações causais, verdadeiras ou verificáveis, universais e atemporais. Este modo de pensar insere-se no

sistema formal matemático, de descrição e explanação, utilizando o mesmo categorias e operações reguladas por exigências de consistência.

Quanto à forma narrativa, ao contrário da anterior ressalta as diferenças, as particularidades as vicissitudes das pessoas, não nos apresenta a verdade, mas sim a verosimilidade e sobretudo apresenta a temporalidade.

Como tal, podemos considerar que a narrativa tem características que para além de transcorrerem no tempo dão - nos uma coerência do mesmo..

Estas formas de organização cognitiva, embora complementares não se reduzem uma à outra, uma vez que as mesmas têm modos diferentes de funcionamento

Nesta perspectiva Mandler (1981), refere - nos que o esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral, esquema esse que é utilizado para prever o que se vai passar a seguir na história, de modo a determinar os elementos importantes da mesma.

O autor conclui que este esquema pode ser considerado intuitivo, começando por volta da pré- escolaridade e desenvolvendo-se com a idade.

Mandler (1983), refere as marcas da estrutura narrativa do seguinte modo: “Era uma vez ...”, que marca o estado inicial, “ ... certo dia ...”, que marca a transformação, e “ ... viveram felizes para sempre”, que marca o estado final, considerando-se a estrutura narrativa como derivada directamente da estrutura das histórias tradicionais.

Os autores que têm estudado o desenvolvimento das narrativas têm observado, que a capacidade de produzir histórias coerentes, organizadas à volta de uma complicação, dão lugar a um encadeamento causal, incluindo um fim ou um objectivo de acções planificadas. Este desenvolvimento dá-se sobretudo entre os 4 e os 8 anos e vai-se aperfeiçoando entre os 8 e 10 anos.

Os mesmos referem no entanto, que certos autores não encontram grandes mudanças ou transformações entre os 9 e os 11 anos, Fitzgerald (1984, citado por Fayol, 1999), verificando-se e perpetuando-se por vezes importantes diferenças inter-individuais.

A título de exemplo podemos referir os dados relatados por Peterson e McCabe (1983, citados por Fayol 1999), em que *“somente 50% das histórias são conseguidas aos 7 anos, 60% aos 8 anos, apresentando um encadeamento causal de factos culminando para uma complicação seguindo duma resolução”* (op. cit.p. 13).

Resultados idênticos foram encontrados por Esperet (1984), quando o autor elaborou estudos no sentido de pedir a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 11 anos, que fizessem julgamento sobre *“Isto faz ou não uma história?”*

O autor refere que os resultados a que chegou são confirmados pelos elementos obtidos por Stein (1988), num estudo elaborado em três grupos de crianças (desde o pré-escolar até aos 10 anos). Foi verificado que as histórias baseadas em objectivos a alcançar aumentam de 48% no grupo do pré-escolar para 80% no grupo de 10 anos.

As crianças mais velhas produziram mais histórias com estrutura causal, mais acções relacionadas com objectivos, elaboraram intrigas com superior número de obstáculos em relação às crianças mais novas e foram também incluídas mais resoluções (p.290, 291),o que levou a autora a sugerir que o desenvolvimento da competência narrativa envolve diversos e diferentes graus de complexidade.

Como nos descreve de forma bem clara Matta (1999), ao citar Bruner *“as histórias são instrumentos importantes no processo de inserção das crianças na cultura do seu grupo social. (...) A narrativa organiza as vivências, fornece um esquema organizador do que é normal, mas também enquadra desvios, o que é estranho e inquietante, sendo considerada a narrativa como uma prática social importante na vida social”* (p. 43).

Mandler (1984), diz-nos que a forma de esquematizar as nossas experiências é a forma narrativa e que o que não tem estrutura narrativa se esvai da memória.

Neste sentido Nelson (1981), refere também que o esquema narrativo é mais abstracto que o *script*, embora a narrativa se aproxime deste, pelo facto de as duas situações conduzirem à descrição de acontecimentos e de se constituírem em esquemas interiorizados.

Assim e segundo Mandler (1981), a forma mais utilizada nos últimos tempos para estudar a compreensão tem sido a utilização das gramáticas da narrativa, pelo facto de se poder analisar a estrutura do texto e explorar os esquemas da narrativa.

2.3.1 – GRAMÁTICA DA NARRATIVA

Mandler e Johnson (1977); Rumelhart (1975, citado por Mandler 1981); Stein e Glen (1979); Thorndike (1977), são alguns dos autores que mais têm abordado o tema da gramática da narrativa. Assim, os mesmos referem-nos concretamente à gramática da narrativa, que é um sistema de regras que tem como finalidade descrever regularidades presentes na narrativa.

Tais regras descrevem as partes que compõem uma história e o modo como elas estão organizadas, fornecendo-nos a noção de “esquema de história”.

Como tal, “uma gramática da narrativa” é um sistema de regras que determinam sequências canónicas de unidades e condições nas quais elas podem ser suprimidas ou modificadas” (Mandler, 1981 p. 706).

Este autor refere como esquema narrativo, toda a representação mental que segue uma ordem canónica passando por um acontecimento desencadeador, uma reacção, um objectivo, uma tentativa, um resultado e fim.

Esta é a compreensão que se mantém quando se tenta definir a organização narrativa. De uma forma simplificada diremos que qualquer história se desenrola num cenário, aborda um tema e desenvolve um enredo onde poderão ter lugar um ou mais conflitos, para os quais deverão ser encontradas soluções.

A gramática da história é um modelo acerca da estrutura do texto e pretende, que certo tipo de textos convencionais possam descrever-se de acordo com estruturas formais abstractas, independentes do seu conteúdo particular mas não de um conteúdo mais geral, como nos transmite Beaugrande (1982).

Tendo em consideração o que foi referido, podemos sublinhar que a gramática da narrativa tem a ver com a estrutura dos textos, enquanto que um esquema de narrativa é um mecanismo que incorpora algumas ou a totalidade destas regularidades, podendo ser definido como uma representação interna idealizada, de modo a serem construídos modelos que se supõe orientarem os processos de compreensão, memória e produção (Esperet, 1984, 1990a; Fayol 1985a, 1985b, 1999).

Segundo vários autores é aqui que começa o verdadeiro estudo psicológico, abrindo um rico domínio de pesquisa, Beaugrande (1982).

Estas regularidades devem ser estudadas e devemos descrever aquelas que estão interiorizadas e utilizadas pela criança. Também temos que tomar em atenção que nem todas as regularidades que se encontram nas narrativas serão interiorizadas.

Parece-nos importante registar que a criança que é habituada a ouvir histórias desde bem cedo, vai aprendendo a interiorizar uma determinada ordem invariante na sequência dos acontecimentos e que irá ficando registada nas suas estruturas mentais sob a forma de esquema a que Mandler (1983), designou por “Esquema Ideal de história”.

A título de exemplo, apresentamos seguidamente o modelo proposto por Stein e Glenn (1979). É um modelo que apresenta afinidades com modelos anteriores como por exemplo os de Thorndyke (1977) e de Mandler e Jhonson (1977).

Para estas investigadoras, uma história é formada por um enquadramento, “Setting”, e um “Episode System”, o qual pode apresentar um ou mais episódios.

O enquadramento tem a função de introduzir as personagens principais e descrever o contexto social, físico e temporal em que ocorre a história.

O episódio é composto por seis categorias:

um acontecimento desencadeador,

“Initiate Event”, que provoca

uma resposta interna, “ Internal Response”, caracterizando um estado do protagonista, e que motiva

um plano, “Plan Sequence”, primeiro interno e posteriormente actualizado por meio de,

uma tentativa concretizada “Attempt”, que provoca

uma ou mais seqüências directas, “Direct Consequences”, e

uma ou várias reacções afectivas e/ou cognitivas, “Reactions”, com eventual passagem a actos.

As relações entre categorias são:

“Allow”, que estabelece as condições prévias ao desenrolar dos acontecimentos.

“Initiate”, que desencadeia uma resposta ou uma reacção num ente animado.

“Motivate”, que tem a ver com as operações psicológicas internas de uma personagem.

“Result”, que se relaciona com uma conexão causal observável.

Os conectores intra-categorias são “And”, “Then” e “Cause”:

“And” inclui simultaneidade ou uma relação temporal

“Then” inclui relações temporais mas não relações causais directas.

“Cause” inclui relações temporais que são de natureza causal.

“And”, “Then” e “Cause, são também as relações possíveis entre episódios, quando a história contém mais que um episódio. “Then” e “Cause” são as relações mais comuns nesta situação.

A primeira liga dois episódios que ocorrem em sucessão temporal, o primeiro episódio não causa directamente a ocorrência do seguinte mas estabelece as condições prévias para tal.

Relativamente à relação “Cause”, implica uma conexão causal directa entre dois episódios. Finalmente a relação “And”, descreve a ligação entre dois episódios que ocorrem simultaneamente.

Applebee (1978); Botuin e Sutton-Smith (1977); Stein e Glen (1979), dizem-nos que as recolhas que se fazem com as crianças mostram bem que os esquemas de narrativa simples, revelam-se cedo tornando-se progressivamente mais complexas e recomendam que o primeiro passo a ter em conta no esquema da narrativa é especificar as suas unidades (Esperet, 1984, 1990b; Fayol, 1985a, 1999).

Giasson (1993), baseando-se nos estudos de Whaley (1981), Spiegel e Fitzgerald (1986), Stahl-Gemake e Guastello (1984), apresenta-nos seis categorias para identificarmos uma narrativa :

1) Exposição - Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial. Isto é, a situação na qual se encontra a personagem no início da história. É muitas vezes introduzida por : “ Era uma vez...” ;

2) - Acontecimento desencadeador - Apresentação do acontecimento que faz arrancar a história. É muitas vezes introduzido por : “ Um dia ...” ;

3) - Complicação - Compreende :

- **a reacção da personagem** : o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador;

- **o objectivo** : o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa;

- a **tentativa** : o esforço da personagem para resolver esse problema;

4) - Resolução - Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é a resolução do problema;

5) - Fim - Consequência a longo prazo da acção da personagem (facultativo);

Ex : “E viveram felizes para sempre”.

6) - Moral - Preceito ou lição que se pode tirar da história. (facultativo)”;

Esta autora, a par de tantos outros diz-nos que as narrativas bem estruturadas e que respondem às expectativas das crianças são melhor retidas por elas. A resultados relativamente similares chegaram também Aplebee (1978), e Schank e Abelson (1977), ao distinguirem seis tipos de narrações geneticamente hierarquizados.

A confirmar as pesquisas anteriores Esperet (1984), considera que a produção de histórias, de acordo com as normas socialmente adequadas, implica a activação de um esquema canónico e que a estruturação das produções infantis se aproxima gradualmente desse esquema.

Assim este investigador distingue também seis estruturas típicas correspondendo a níveis hierárquicos e que passamos a transcrever:

Nível 0 – Sucessão de sintagmas nominais ou de esboços de frases encadeadas, não havendo propriamente discurso. Ausência da estrutura narrativa;

Nível 1 – Constituído por sequências temporais de acções familiares;

Nível 2 – Surge um episódio bastante incompleto com ausência de “tentativa, reacção e resultado”, ou surge uma sequência de acções com causalidade marcada mas sem o surgimento de uma “complicação”;

Nível 3 – Constituído por sequências do tipo “complicação, resolução”, que já anunciam a história completa;

Nível 4 – aparece o episódio narrativo unitário “Orientação, complicação, acção, resolução”;

Nível 5 – Representa já a forma mais acabada da história e caracteriza-se pela produção de vários episódios;

De acordo com o autor, apenas as produções dos níveis 4 e 5 correspondem à concretização do esquema narrativo completo.

Mandler (1981), descreve-nos que os primeiros estudos sobre o tratamento de narrativas concentram-se sobre o recordar. Estes estudos são “*guiados por certas predições muito gerais, derivados das gramáticas da narrativa e de intuições sobre os aspectos da estrutura da mesma*”. (p.707).

Para clarificar, transcrevemos cinco pontos retirados de vários estudos que Mandler (1981) nos apresenta, e a que van Dijk, (1981), também nos remete:

- 1) - As narrativas que respeitam a forma canónica são mais facilmente recordadas que as que apresentam forma não canónica;
- 2) - As narrativas que seguem uma sequência canónica suscitam poucas inversões na sequência do recordar: À inversão, as histórias recontadas que se apresentam com sequência não canónica, têm tendência em ser recordadas numa ordem canónica;
- 3) Elaboraões de produções com lógica serão mais facilmente recordadas;
- 4) As produções em que se pode suprimir o modo opcional da estrutura de superfície (os enunciados, os objectivos e outras explicações internas) serão melhor recordadas que as produções que têm uma sequência rígida;

- 5) As adições de novos materiais ao nível do recordar (outras elaborações), suplementarão as produções da lógica, ausentes na estrutura de superfície, e as histórias terão tendência a preservar a forma da lógica quando é incorrectamente recordada (p.708)

Através da linguagem a criança estabelece relações consigo própria, com o outro, com o mundo e com a própria linguagem.

Aqui, no modo de enunciação narrativo, jogando com a memória e a imaginação, com as imagens memorizadas, a criança tem a possibilidade de, através da linguagem, criar uma realidade concorrente da que se centra no seu *aqui - agora*, na medida em que permite o acesso à representação das situações e, ao mesmo tempo, ao seu significado.

Podemos então referir que narrar, é uma actividade que começa a aprender-se ao mesmo tempo que se começa a falar, e como nos refere Bruner (1990a), usando uma frase de John Austin, “ *narrar, é aprender como fazer coisas com as palavras. A criança não está apenas a aprender o que dizer mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias*”. (p.78).

3 - DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO NARRATIVO E DISCURSO NARRATIVO

Dizer-se da narração “*como uma história acerca de*” indica a dualidade básica entre o plano do discurso – como é – e o plano dos eventos acerca dos quais o discurso se faz (Tolchinsky, 1990, p.69).

Desta dualidade não se opõem ocorrências reais entre ocorrências discursivas, uma vez que ambas se dão em planos discursivos. Também existe uma dualidade própria do narrativo. Se perguntarmos : - O que significa ser uma história? As histórias não são, as histórias dizem-se ou escutam-se.

Assim sendo, ao afirmarmos que a narrativa é uma história “acerca de”, estamos a esconder o produtor e o reprodutor da história (ibid. p.69).

Se aceitarmos que texto narrativo, consiste em contar uma história no decorrer da qual se passa algo, podemos analisar então esta questão tendo em conta os fundamentos teóricos que nos propõem Teodorov (1966), Genette, (1966), citados por Rebelo (1990).

Verificamos então que na primeira situação Teodorov (1966) opõe história (inventio) a discurso (dispositio). Para este autor a história é uma convenção (...) cuja abstracção se manifesta particularmente nos tempos usados no texto narrativo: o discurso é linear e a história é pluridimensional. Na história podem desenrolar-se vários acontecimentos ao mesmo tempo; mas no discurso eles devem colocar-se obrigatoriamente a seguir uns aos outros (p.193).

Na segunda situação, Genette (1966), apresenta-nos uma definição em que é situada a história em relação à narração e à descrição. Aqui o autor refere a história englobando a narração (representação de acções e acontecimentos) e a descrição (representação de objectos ou de personagens).

Ao particularizar-se a distinção entre a objectividade do discurso e a história, o autor verifica que o discurso se caracteriza por “determinações essenciais (quem é o “eu”, quem é o “vós”, que lugar designa “aqui”?) que só podem ser decifradas em relação à situação em que foi produzido” (ibid. p. 193).

Relativamente à história a situação é diferente, pois esta é autónoma podendo assim compreender-se o seu conteúdo sem referencia a outra coisa qualquer.

Para Fayol (1999), uma história pode ser abordada em duas perspectivas complementares. Através da avaliação da narração por via sequencial e através do seu carácter estrutural, isolando no interior desta um processo de transformação.

Fayol (1985a), diz-nos que para existir uma história é fundamental a existência de um acontecimento que seja objecto de narração, e na construção da mesma o locutor é levado a “dilatara” o acontecimento, em que os elementos se dispõem de forma autónoma e que ao mesmo tempo se articulam em coerência.

Para este autor, a história implica fenómenos supraproposicionais de natureza psicológica complexos, de modo a assegurar a continuidade narrativa e que têm a ver com as relações de coesão e coerência.

A coesão sendo um fenómeno de superfície resulta da acção de elementos linguísticos distinguindo-se da coerência, que se situa ao nível da semântica (Rebelo,1990).

Nelson (1996), também nos refere que a coesão narrativa vai muito para além do que tradicionalmente tem sido considerado na discussão do desenvolvimento da linguagem da criança.

A autora diz-nos que a coesão assenta em cláusulas relativas, coordenações causais, referências anafóricas pronominais, e muito especialmente nas relações temporais (Fayol, 1985b)

Relativamente aos anafóricos a autora faz referência como sendo uma das principais estruturas de “coesão”, pois envolvem o uso de formas pronominais para referir entidades previamente introduzidas no discurso.

Esperet (1984), refere que o processo de “dilatação narrativa” é realizado por meio de macro-operações que é desenvolvido através de micro-operações.

Assim, o sujeito selecciona o acontecimento em função de certos parâmetros, tais como, a situação presente de enunciação definida pelo tempo, lugar, interlocutor ou destinatário do discurso.

Este esquema é constituído por “slots”, do ponto de vista semântico que irão ser preenchidos pela selecção e combinação progressivas do conteúdo em relação aos seus constituintes, de forma a manter a coerência em relação ao acontecimento.

No âmbito destes pressupostos teóricos também Nelson (1996), nos refere que o conhecimento do evento pelas crianças apoia a capacidade para produzir narrações, assim como ao nível cognitivo são produzidos esquemas “aberturas de espaços”, nos quais a criança pode inserir os temas relacionais apropriados para formar uma sequência coerente.

Como tal, o acontecimento básico do evento não só aparece a providenciar uma parte importante da macro-estrutura, mas também apoia o desenvolvimento da micro-estrutura narrativa.

3.1 - MICRO-ESTRUTURA, MACRO-ESTRUTURA E SUPER-ESTRUTURA NARRATIVA

A abordagem mais divulgada, relativamente às teorias que se enquadram neste âmbito reconhecem que há vários níveis de representação semântica do discurso que resultam de operações específicas, considerando-se para tal os pressupostos das investigações de van Dijk e Kintsh (1983).

Estes autores propõem uma descrição formal da estrutura semântica dos textos e um modelo de processamento psicológico dessa estrutura.

Assim no tratamento do discurso, os indivíduos têm que ter em conta não só a estrutura como também as condições pragmáticas relacionadas com a eficácia do contexto enunciativo.

Inúmeros trabalhos demonstram que a super-estrutura narrativa, tem um impacto sobre o comportamento de adultos e crianças (Mandler, 1978, citado por Fayol 1999), cujas recolhas levadas a efeito recaem sobre a compreensão “encodage” e a recuperação na memória das informações.

Os dados recolhidos no adulto revelam que as frases iniciais e finais dum episódio narrativo são tratadas mais lentamente quando inseridas numa história com ligações isoladas.

Fayol (1999), refere que é importante notar que a super-estrutura narrativa é uma organização retórica e que a mesma não se confunde nem se reduz à organização da teia de acontecimentos. Por exemplo a conjuntura, quadro e fim das narrativas não revelam a cadeia de acontecimentos (p. 16).

O nível semântico do discurso é representado por um conjunto sequencial de proposições lógicas, denominadas “base de texto” e inclui duas classes de estruturas, as micro-estruturas e as macro-estruturas. As bases de textos têm de possuir coerência quer a nível micro-estrutural quer a nível macro-estrutural (Esperet, 1990b)

van Dijk (1977), salienta ainda que a super-estrutura se distingue da macro-estrutura na medida em que esta representa o tipo convencional de texto, sendo uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta, enquanto que a macro-estrutura tem a ver com o conteúdo global. Ela descreve uma organização mental geral e específica das histórias independentemente dos conteúdos aos quais se aplicam.

Para este autor as super-estruturas narrativas são de natureza convencional, visto as regras de produção de histórias, pertencerem ao conhecimento geral da língua e da cultura, conhecimento esse partilhado pelos membros das comunidades humanas.

Assim, a super-estrutura projecta-se não só sobre as partes com que se constitui a macro-estrutura atribuindo-lhe papéis específicos, como também sobre o tipo de informação pertinente para cada bloco macro-estrutural.

Vários modelos têm sido elaborados, mas tem-se constatado que as semelhanças dominam sobre as diferenças (Fayol 1999).

Para Mandler e Jonhson (1977), e Stein e Glenn (1979), toda a narrativa comporta um quadro no qual se encontram fixos os lugares, momentos e personagens. O quadro que ocupa o lugar do início das narrativas corresponde ao contraste pragmático ligado à eficácia da comunicação, mas não lhe correspondem as necessidades do desenvolvimento dos factos ou seja o enredo.

Centrados nas noções de macro, micro e super-estruturas narrativas (van Dijk, 1981; van Dijk e Kintsch, 1983), propõem-nos uma análise do discurso narrativo a dois níveis: semântico e pragmático. Ao nível semântico, encontramos a macro-estrutura (o tema e as principais partes do conteúdo), sendo esta uma representação abstracta da estrutura global do significado de um texto e corresponde ao acontecimento central seleccionado pelo autor.

Por sua vez, a macro-estrutura dá origem à micro-estrutura, fornecendo as proposições que vão constituir o discurso.

O nível pragmático, perspectiva-nos o objectivo do texto (narrativa, argumento), que segundo os autores é uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta, pondo em jogo uma “dilatação” dos factos em partes (quadro, complicação, resolução e fim), a que nos remete também Fayol (1985a, 1999).

Segundo este autor, para crianças de 6/7anos a oposição de uma situação inicial a outra final, parece não constituir problema. No entanto a situação complica-

se quando é necessário perceber a oposição perante uma sequência de proposições e que tem a ver com a “dilatação do acontecimento”.

Nestas idades o funcionamento endofórico (que tem a ver com a representação mental) de certas marcas linguísticas não se encontra ainda dominado, podendo comprometer a integração dos segmentos linguísticos de modo a formar um todo ordenado.

Também Esperet (1990b), nos dá conta que existem duas categorias de componentes e que têm a ver efectivamente com os processos e as representações ao nível da linguagem.

O autor descreve-nos os processos como sequências de operações de modo a atingir um objectivo, e apesar de se tratar de operações com vista a uma finalidade, as mesmas implicam a noção de estratégia, uma vez que o encadeado de acções reflecte as escolhas feitas para alcançar o fim antecipadamente definido.

Estas estratégias por sua vez diferem segundo as características das situações e as próprias capacidades dos falantes (Esperet, 1984, 1990b; Fayol, 1999).

No que respeita ao termo representações, encontram-se os diversos tipos de conhecimento construídos pelo individuo durante a sua vida, bem como os conhecimentos relativos à situação e ao campo de referência.

Assim, Esperet (1984, 1990b), refere dois níveis operativos na produção de discurso, considerando que num primeiro nível estão incluídos os mecanismos que asseguram o controle da conduta global, a que estão ligadas as operações de selecção e de organização dos conteúdos, extraídos do conhecimento guardados na memória.

No segundo nível o autor situa as operações que contribuem para a “mise en scene” do discurso, as quais incluem os processos de construção do texto e as escolhas semânticas pontuais. Este nível depende funcionalmente do primeiro, “verificando-se que uma preeminente funcionalidade está em harmonia com os

aspectos pragmáticos e semânticos do discurso, que orientam os aspectos sintácticos” (1984, p.181).

Parece esta concepção estar de acordo com a existência e intervenção de processos metacognitivos, que passam pela reflexão sobre o saber, o controle e selecção do conhecimento (Flavell et al., 1999).

Autores como Bronckart et al., (1985); Esperet (1984, 1990a, 1990b); Fayol (1985a, 1985b, 1999); Stein (1988), salientam que existem diferenças na forma como a criança concebe a noção de história e a forma como esta influencia as produções do discurso, diferenças estas que estão para estes autores directamente ligadas com a idade.

Bronckart et al., (1985), apresentam-nos uma tipologia textual, baseando-se no facto de que a diferentes situações de produção correspondem diferentes unidades linguísticas tidas como “traços” de operações verbais relacionadas com parâmetros específicos de cada situação.

Os autores definem e caracterizam, três situações de enunciação contrastantes: o discurso em situação (DS), o discurso teórico (DT) e a narração (N).

A narração(N), diferencia-se dos outros dois tipos de discurso, uma vez que esta é caracterizada em função da especificidade do acto de produção, mantém uma relação mediata com a situação de enunciação, mediação esta que se traduz pela criação de uma origem a partir da qual os acontecimentos narrados se organizam em sucessivo (p. 63,64)

Nelson (1996), diz-nos que o *“pensamento narrativo dirige o discurso narrativo, nós contamos histórias porque esse é o modo como nós pensamos no mundo (...) e as formas narrativas variam culturalmente e de acordo com o nível de desenvolvimento sugerindo que o discurso narrativo se desenvolve como um produto da organização cognitiva, através de formas linguísticas”* (op. cit.p.185).

3.2 – REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA NARRATIVA

Investigações recentes dão-nos uma visão da narrativa como sendo “portas abertas” para as operações mentais.

Miller (1994), vê a narração como o principal mecanismo de socialização. Esta afirmação fundamenta-se a partir da teoria de socialização através do discurso, isto é, que “as crianças são socializadas em sistemas de significação, mediadas pela interação recorrentes dos membros da sua família” (p. 160).

Estes fundamentos reenviam-nos para a teoria de Sigel (1997), já focada anteriormente neste trabalho e que tem a ver com o “Paradigma de Distanciamento”.

Como este autor refere, as interações com pais e/ou adultos estimulam na criança a competência representacional, atribuindo a esta um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo.

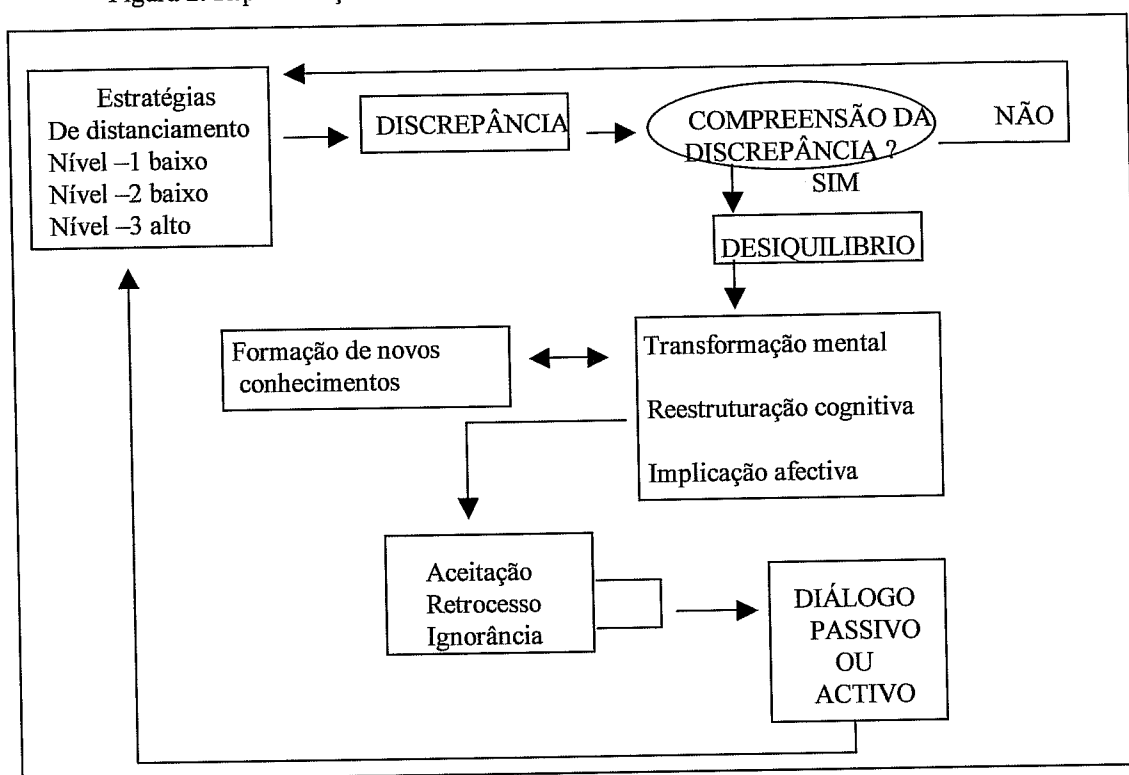
Através das estratégias verbais existe uma ampla série de investigações que têm permitido demonstrar que as estratégias de distanciamento que cada indivíduo tem, são uma das principais fontes de influência sobre o desenvolvimento da sua competência representativa, podendo as mesmas variar em forma, em estrutura em função e em mensagem.

A argumentação subjacente a esta fundamentação deriva de um modelo de comunicação, que implica a capacidade da criança transformar a acção mental numa estrutura semântica, ou numa simples associação, dependendo tais situações da natureza do pedido proposto à criança, uma vez que o mesmo pode exigir um esforço maior ou menor em termos de actividade mental.

A implicação de um modelo de distanciamento, activa toda uma série de situações verbais que transportam uma representação mental do presente imediato, ao passado e ao futuro.

O mecanismo cognitivo, proposto neste modelo passa por várias etapas que passamos a transcrever na figura 2.

Figura 2. Representação do modelo de distanciamento, segundo Sigel (1997, p. 15)



O autor refere-nos que os princípios que guiam as actividades destinadas a estimular o desenvolvimento da competência representativa, passam pelos seguintes pontos:

- 1) -As crianças compreendem o mundo através das coisas que o representam;
- 2) - A competência representativa desenvolve-se seguindo uma sequência ordenada;
- 3) - O pleno desenvolvimento da competência representativa só se dá em resposta a interacções com um envolvimento físico e social adequado.

Assim sendo, à teoria de distanciamento estão integrados processos como a diferenciação, descentração, integração, (horizontal e hierárquica), equilíbrio de operações mentais num processo de desenvolvimento da competência representativa.

A investigação nesta área é muito recente, e o autor indica-nos algumas estratégias que podem ser usadas no campo da investigação tendo em conta este modelo: experimental (manipulativa), de observação (descritiva), e narrativa.

Schank e Abelson (1995), também nos referem que as histórias constituem relacionamentos sociais, e que a cognição humana é formulada basicamente em termos de histórias, de lógica, de classificação e de conclusões racionais, que são de algum modo derivados das histórias.

Autores como (Eaton et al., 1999; Donald, 1991, Carrither, 1991, citados por Nelson, 1996), também nos conduzem para o papel que a narrativa desempenha no desenvolvimento da construção de modelos mentais.

Chafe (1990), descreve a mente como um dispositivo que consegue facultar ao indivíduo formas de lidar com funções que permitem criar representações internas complexas.

Estas representações internas são uma fonte importante para a obtenção de conceitos abstractos, levando a narrativa a apoiar estes desenvolvimentos, uma vez que a mesma fornece a organização do todo que faz o conteúdo memorizável.

Nelson (1996), ao referir-se a estas representações internas, diz-nos que a compreensão da narrativa é uma realização do desenvolvimento e da compreensão, uma vez que muito do desenvolvimento psicológico durante o final do pré-escolar e durante os primeiros anos escolares pode acontecer no contar, recontar, transformar e reconstruir de histórias para si mesmo e para os outros.

Estas representações enquanto entidades sociais e cognitivas, são consideradas como importantes ferramentas cognitivas, permitindo um desenvolvimento excelente

para as aprendizagens (Nelson, 1996; Sigel, 1997), uma vez que a estrutura narrativa implica a passagem de um estado inicial para um estado final através de uma transformação (Fayol, 1999).

Assim, para Fayol (1985a, 1999), independentemente da fase de aquisição do esquema narrativo em que o sujeito se encontre, este terá sempre de comunicar uma intenção e um conteúdo através de selecção de elementos de um vasto repertório.

Para este autor, esta selecção passa por três parâmetros de carácter cognitivo e sócio-cognitivo: o tipo de acontecimento que se pretende narrar; a audiência receptora da narração e a caracterização da situação de enunciação.

Em função destes parâmetros o acontecimento tomará forma narrativa, depois de ser organizado em sequências de acções através do esquema narrativo interiorizado.

Normalmente as narrativas baseiam-se em eventos principais, que descrevem o que aconteceu em condições contextualizadas, que identificam o local e as personagens e comentando frequentemente o porquê do acontecimento dos eventos.

Estas duas componentes foram rotuladas por Labov (1972, citado por Eaton et al., 1999), como referência (o que aconteceu) e avaliação (porque é que os eventos aconteceram).

Eaton et al., (1999), referem que os elementos de uma narrativa recolhem representação de eventos e conhecimento de estruturas de história em que requer que a criança formule inferências sobre eventos específicos.

Como tal, nas crianças mais novas haverá certamente um elemento de auto-representação, mas à medida que a criança amadurece a construção de uma posição de avaliação movimentar-se-à dando ênfase não a si, mas a outros.

Vários estudos referem-nos que descrições de esquemas mentais das personagens da história ou avaliações de eventos, levam o discurso para fora do contexto e das idéias sobre como o narrador vê a acção dentro da história (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Bamberg, 1994, Flapan, 1968, Kemper, 1984, Wood, 1978, citados por Eaton et al., 1999).

Estes autores nas suas pesquisas examinaram as habilidades das crianças em providenciar explicações avaliativas das suas narrativas e a forma como as mesmas utilizavam referências às expressões/interpretações dos personagens da própria história.

Na perspectiva destes investigadores, a utilização destas referências sugerem um potencial conhecimento distinto do esquema estrutural da história, uma vez que esta capacidade requer um processo cognitivo complexo, exigindo que a criança “veja” para além da própria história.

De uma maneira geral, todos estes investigadores foram unânimes em referir que aumentava com a idade as referências das expressões ao esquema mental das personagens da história e a habilidade de formular inferências sobre os sentimentos de personagens dentro do formato narrativo.

Eaton et al., (1999), examinaram as produções de avaliações narrativas em 160 crianças, com idades compreendidas entre os 5/7anos e os 9/11 anos. Foi apresentada uma sequência de vídeo sem diálogo para certificar que a produção das crianças não era simplesmente um reproduzir de idéias verbais (input).

Os autores utilizaram dois métodos para recolha das produções: metade das crianças produziram narrativas espontâneas e a outra metade produziram narrativas com questões iniciais.

Estas questões colocadas inicialmente, serviram como utensílio para facilitar as produções, e os autores concluíram que quando trabalhada esta situação, as

diferenças de idade nos resultados das avaliações produzidas são mais pequenas do que na outra situação.

Assim, os resultados deste estudo indicam que as limitações encontradas nas crianças, são mais facilmente explicados por factores contextuais e por constrangimento na memória do trabalho, do que pela falta de compreensão das estruturas dos eventos ou das inferências sobre os esquemas mentais dos personagens.

Um estudo de Hudson e Shapiro (1991), em crianças do pré-escolar, 1º e 3º ano de escolaridade teve como principal objectivo comparar a estrutura e conteúdo de *scripts*, histórias e relatos pessoais, procurando encontrar os elementos de uma história bem estruturada nas produções das crianças tendo em conta:

1) – Um começo formal e orientação com introdução, colocação e personagem; 2) – Iniciação de eventos, acções, metas – dirigidas (objectivo); 3) - Um problema que impede o atingir da meta; 4) – Uma resolução do problema; 5) – Um objectivo formal do fim.

Os resultados obtidos indicaram que as crianças do pré-escolar produziram histórias que foram contadas no tempo presente, característica dos *scripts*, não conseguindo reestruturar o conhecimento sobre os eventos de modo a produzir um formato de história.

As crianças do 1º ano, usaram mais personagens fictícias, mas só um pouco mais de um terço das suas histórias incluíram uma estrutura de problema / resolução.

Finalmente as crianças do 3º ano embora tenham incluído nos seus relatos descrições de colocação (lugar onde os eventos ocorreram), problemas, resoluções e fim em mais de metade das suas histórias, ainda lhes faltou a referência explícita a representações de esquemas mentais internos, metas e reacções.

Nelson (1996), refere-nos que para a criança utilizar representações de eventos com base para desenvolver a competência narrativa requer numa primeira

fase a capacidade de “*ler – compreender*” uma representação mental interna MER em modo verbal. Este esquema de representação mental pode ser obtido em crianças de dois anos, mas de forma esquemática (p. 217).

Segundo a autora, uma criança pode eventualmente conseguir construir uma nova história a partir de cenas disponíveis na sua representação mental interna MER, promovendo-lhe a capacidade de produzir uma “história inventada”.

No entanto, tal situação só poderá acontecer com êxito pelos 6/8anos de idade e se lhe for facultado um contexto encorajador.

Dentro desta perspectiva, encontram-se também os resultados de Eaton et al., (1999), quando referem que o contexto utilizado nas produções narrativas altera a utilização de avaliações tanto qualitativa como quantitativamente.

O salto quantitativo e qualitativo verificado na capacidade de narrar uma história ou um acontecimento, deve ser considerado como o produto do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança. À medida que a criança cresce, vão surgindo cada vez mais elementos enriquecedores da história, sugerindo alguns investigadores que tal acontece, pelo facto das crianças mais velhas apresentarem uma maturação que lhes permite ter mais consciência do que o ouvinte pretende ouvir, e consequentemente disponibilizar informação mais detalhada.

Podemos assim concluir que contar histórias e compreende-las requer prática e o narrativo é estabelecido como a capacidade de se saber utilizar uma representação interna e externa em simultâneo.

A criança ao narrar tem que possuir a capacidade de se perspectivar no lugar do ouvinte, adaptar o discurso à audiência e saber escolher expressões linguísticas. A mestria para narrar, requer sem dúvida um conjunto de competências, que vão sendo ganhas ao longo do percurso de vida.

II. ABORDAGEM EMPÍRICA

1 - A PROBLEMÁTICA

No presente estudo situamo-nos teoricamente nos trabalhos que defendem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como algo indissociável e que partilham a tese da complexidade progressiva na evolução conceptual (Esperet, 1984, 1990a, 1990b; Fayol, 1985a, 1985b, 1997,1999).

Verificamos também que as mais recentes abordagens, apresentam-nos estudos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, seguindo a perspectiva de Vigotsky e que enfatizam o papel das estruturas formais do discurso (e.g. narração), conduzindo-nos para a importância do papel mediador da linguagem nos processos de construção de significações (Bronckart et al., 1985; Bruner,1983a, 1990a; Eaton et al., 1999; Matta, 1997/2000; Nelson, 1996; Sigel, 1997).

Os mesmos assumem que contar histórias gera a construção de esquemas mentais, que ajudam à organização e reorganização da actividade mental, fornecendo um contexto cognitivo para as aprendizagens (Mandler, 1981, 1983; Shanck & Abelson, 1977); Nelson e colaboradores (Nelson, 1981; Nelson & Grundel,1981), referem-nos que os esquemas constituem a primeira forma de representação mental e que as estruturas abstractas do pensamento derivam dos mesmos.

Mandler e Jonhson (1977), argumentam que os esquemas são construídos a partir de duas fontes: uma é a exposição frequente a vários tipos de história que leva à aquisição típica e a outra é o conhecimento e experiência do mundo, relações causais e encontros comuns. Assim sendo, na interpretação destes autores o esquema torna-se uma combinação destas fontes que condensa ou ignora muitos aspectos do conhecimento através da experiência.

Na medida em que a linguagem é produto do funcionamento da mente humana, a relação entre pensamento e linguagem e conseqüentemente, entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico da criança, levou investigadores a recentes pesquisas, centradas na chamada teoria da mente (Bruner, 1966/1980, 1988, 1990a; Bruner & Hickman, 1983; Nelson, 1996).

Analizamos também os estudos que salientam a competência representacional da linguagem e que promovem os processos de contextualização/descontextualização e em que estão implícitas as estratégias de distanciamento cognitivo (Bruner, 1983a, 1983b; Matta, 1997/2000; Nelson, 1986, 1996; Sigel, 1997).

Esta organização do conhecimento da criança, e a habilidade de formular inferências baseadas no conhecimento de eventos, é um requisito essencial para a produção de todas as formas de discurso incluindo as narrativas.

Assim, assume-se que a narrativa *“é o produto natural da linguagem, precede e é a fonte do pensamento teórico”* (Donald, 1991, citado por Nelson, 1996, op.cit.p.183).

São vários os autores que nos fundamentam que o primeiro instrumento a ser utilizado para as estratégias pedagógicas e sociais é a linguagem, e que esta deve ser entendida não só como um veículo de comunicação, mas também como sendo a base do pensamento organizador, de modo a permitir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Bruner, 1983a, 1983b, 1990a; Eaton et al., 1999; Matta, 1997/200; Nelson, 1996; Sigel, 1997; Vigotsky, 1934/1998a).

Tendo por base os estudos dos autores que estiveram subjacentes, na revisão de literatura e que nos referem que pelos 6/7 anos de idade, as crianças começam a ter sob controle o evento canônico, mas que é mais tarde por volta dos 9/10 anos, que começam a aparecer as capacidades para desenvolverem uma história (Esperet, 1984, 1990a, 1990b; Fayol, 1985a, 1985b, 1997, 1999), foram estes, entre outros os autores

que nos posicionaram na formulação do nosso objectivo geral e nas duas questões que este trabalho pretende responder.

Objectivo Geral:

- Comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso oral de dois grupos de crianças, sendo cada grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 6/7 anos e 9/10 anos de idade.

Questões Gerais:

1^a- Será que existem diferenças na riqueza e complexidade nas narrativas das crianças de 6/7 anos para as de 9/10 anos?

2^a - Será que existem graus de complexidade lógica, diferentes nas narrativas das crianças de 6/7 anos para as de 9/10 anos?

Com base nos estudos de Delgado-Martins (1987), Esperet (1984), Matta (1980), Sigel (1997), formulamos as hipóteses gerais de investigação, quando pretendíamos verificar se :

-Existe uma evolução na complexidade dos níveis estruturais da narrativa entre os 6/7 anos e os 9/10 anos;

- Existe uma evolução ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças de 6/7anos e 9/10 anos.

Uma forte posição teórica, sustenta que ouvir e contar histórias gera a construção de esquemas mentais, e que se supõe orientarem a compreensão, a memorização e a produção de discurso. Surpreendentemente, apesar dessa posição teórica, reconhecemos que pouca investigação tem sido feita em Portugal neste âmbito, nomeadamente ao nível da interacção entre o desenvolvimento da linguagem e o uso de estruturas abstractas do pensamento.

Daí, ter surgido a motivação para este estudo de forma a contribuir o mesmo para um esclarecimento do papel fundamental da linguagem na progressão e organização do conhecimento da criança.

1.1 - OBJECTIVOS

O objectivo geral deste trabalho é:

- Comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso de 2 grupos de crianças de 6/7anos e 9/10 anos de idade. Para tal a análise dos discursos fez-se a diferentes níveis:

- a) – Pela análise dos níveis estruturais do discurso narrativo;
- b) – Pela análise da relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos;
- c) – Pela determinação dos graus de complexidade lógica subjacente ao discurso pela distanciação das informações no interior do próprio discurso.

1.2 - HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Com base no objectivo estabelecido, formulamos para o nosso trabalho as seguintes hipóteses de investigação:

1.2.1 - Existe uma evolução na complexidade da estrutura da narrativa entre os 6/7 anos e os 9/10 anos.

1.2.1.1- Ao nível da estrutura narrativa esperamos que as crianças mais velhas apresentem melhores resultados na construção de uma história.

1.2.1.2 - Ao nível da relação Imagem/Linguagem, esperamos que as crianças de 9/10 anos apresentem valores superiores na ordem sequencial das imagens explicitadas verbalmente do que as crianças de 6/7anos.

1.2.1.3 - Ao nível da tipologia da relação Imagem/Linguagem, esperamos que as crianças de 9/10 anos em relação às de 6/7anos, apresentem uma melhor correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.

1.2.2- Existe uma evolução ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças de 6/7 anos e 9/10 anos;

1..2.2.1 - Esperamos que no discurso das crianças de 9/10 anos, sejam mais frequentes os níveis mais elevados, relativamente os de *alta distanciação*, comparativamente com o discurso das crianças de 6/7 anos.

2 - METODOLOGIA

2.1 – AMOSTRA

Trata-se de um estudo empírico, que pretendeu comparar o desempenho em termos de produção verbal infantil, a partir de um suporte visual, em dois grupos de crianças, das turmas do 1º e 4º anos de escolaridade.

Neste estudo participaram 50 crianças, cujo nível etário varia entre os 6 e os 10 anos de idade, constituindo-se assim dois grupos distintos: 25 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade e 25 crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade.

Para melhor facilidade de referência, vamos denominar de Grupo A, as crianças de 6/7anos e de Grupo B, as crianças de 9/10 anos.

Foi pedido aos professores uma selecção de alunos com frequência de Jardim de Infância, sem retenções escolares, e tido em linha de conta o mesmo método de ensino.

Ficaram assim seleccionados alunos de duas turmas de cada um dos anos de escolaridade atrás referidos.

2.2 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Apresentámos aos sujeitos três séries de imagens seleccionadas, tendo cada série quatro gravuras. Duas consideradas mais simples em termos de informação visual, e uma terceira mais condensada. Assim, as crianças não ficariam limitadas em termos de opção (Anexo 1).

No ano lectivo de 1999/2000, durante o mês de Janeiro foi realizado um primeiro contacto com as crianças que constituíram a nossa amostra, de modo a

possibilitar uma familiarização, tentando assim obter realizações verbais naturais. Para tal, nesta primeira fase foi permitida a minha presença na sala de aula, momentos que utilizámos para seleccionar as gravuras mais escolhidas para o contar da história.

Ultrapassado este momento passámos à recolha de dados que foi realizada numa sala que a escola pôs à nossa disposição durante os meses de Abril, Maio e Junho de 2000. As produções foram obtidas em situação natural, atendendo que as crianças partilhavam o mesmo espaço físico.

De forma individual, apresentamos aos sujeitos as três séries de imagens, (anexo 1) submetendo-as à sua observação, com a finalidade de pedirmos para escolher a sua preferida e que depois nos contassem uma história, que foi gravada em áudio e transcrita integralmente (anexo 2). Com esta metodologia pretendemos pôr a criança à vontade, pois ao darmos a possibilidade de escolha simplificamos a tarefa, criando um ambiente facilitador para o acto de estimular a fala e obter uma história.

“Vou mostrar-te três séries de gravuras, vais olhar com atenção, depois escolhes uma ... e contas-me uma história” – Esta foi a instrução utilizada, de igual modo, para todos os sujeitos. Quando o sujeito permanecia em silêncio, era repetida a instrução, havendo sempre o cuidado de evitar perguntas sobre as imagens, de modo a não correr o risco de provocar situações de diálogo entre a criança e o adulto.

3 - ANÁLISE E DESCODIFICAÇÃO DOS PROTOCOLOS

A recolha foi feita oralmente, e as histórias foram gravadas em áudio e integralmente transcritas.

Sobre esta transcrição fizemos uma primeira análise (A), para verificar a complexidade das Regularidades Narrativas:

Para a análise dos níveis de estruturação da narrativa (A2), baseamo-nos no estudo de Esperet (1984).

Tendo por base o estudo de Delgado-Martins (1987), procedeu-se à análise da relação Imagem/Linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos (A1).

Depois de verificada a complexidade dos níveis estruturais das narrativas passamos a uma segunda análise (B), de forma a encontramos respostas para um grande objectivo final e que se prende com a riqueza dos discursos em termos cognitivos:

Começamos por dividir em unidades de informação os discursos (B1), e averiguar a relação destas unidades com as imagens (B2), análise adaptada do estudo de Matta (1980).

Com base ainda neste tipo de classificação fomos verificar a tipologia da relação Imagem/Linguagem (B3), adaptada do estudo de Delgado-Martins (1987).

Finalmente procedemos a uma classificação dos enunciados discursivos que teve por base uma análise de distanciação cognitiva (B4), adaptada do estudo de Sigel (1997).

Assim, passamos a descrever:

3.1 - A – REGULARIDADES NARRATIVAS

3.1.1 - A1 – NÍVEIS DE ESTRUTURAÇÃO NARRATIVA:

a) - Ausência da estrutura narrativa – (Não há propriamente discurso) – 0;

Ex:

Grupo A – A16 (texto 16);

*A me-ni-na ... es-ca-va ... a terra. O me-ni-no ... viu duas flores ...
A me-ni-na ... molha ... as flores. A ... mãe ... disse aos filhos... p'ra
não mexer nas flores.*

b) – Esboço inicial da estrutura da narrativa – (Orientação, Complicação,
Acção, Coda) – 1 – 2;

Grupo A – A18 (texto 18);

Ex:

*Era uma vez um senhor que escorregou e o cão assustou-se e depois o
cão fugiu e depois acabou.*

c)– Histórias: discursos contendo uma estrutura narrativa mínima

(Complicação-Resolução) 3

Ex:

Grupo A – A15 (texto 15);

*Era uma vez, um homem que ia com um cão, e ia buscar couves e
depois magou-se e depois foi ralhar com o cão.*

*O cão tinha-se portado mal, depois deu um pontapé nele, depois
saltou e ladrou.*

Acabou.

(Introdutor - facultativo, Quadro - facultativo, Complicação, Acção, Resolução, Resultado, Coda – facultativo),- 1 episódio 4 ;

Grupo B – A4 (texto4);

Era uma vez, a Senhora Joaquina que tinha muitos gatos. Os gatos começaram a desarrumar a casa toda, e depois um gatinho saiu de casa e um cão muito mau, feroz, foi atrás do gato pequeno.

O gato pequeno quase que foi atropelado! Um senhor, com muita gentileza agarrou o gato e guardou-o em casa.

Os seus quatro familiares estavam todos contentes de ter um gato em casa. Depois a mãe, o pai, o filho e os irmãos começaram a comer e deram leite ao gato e acabou a história”.

(Introdutor - facultativo, Quadro - facultativo, Complicação, Acção, Resolução, Resultado, Coda – facultativo),- Vários episódios, 5;

Grupo B – A12 (texto12);

Certo dia, um menino e uma menina, decidiram ir plantar uma plantinha, mas o menino que se chamava João atrasou-se e a menina quando o viu disse:

- Já estou ao tempo à tua espera! Nunca mais aparecias?!...

E a menina disse:

- Ah! Estive na escola e esqueci-me de fazer os trabalhos de casa e atrasei-me!

- Está bem!... pronto, vamos lá plantar a plantinha.

Plantaram a plantinha e no dia a seguir foram regá-la e ela ficou na mesma pequenina. Eles acharam muito estranho! Mas, continuaram a pôr água e foram lá no outro dia ver se já estava maior e é claro, já estava toda enfeitada à volta.

A menina ficou muito contente e é claro, o menino também. Depois compraram uma jarra para a mãe e meteram lá as flores dentro. Nasceram muitas! ... e meteram lá cinco flores dentro da jarra e deram à mãe. Depois a mãe ficou um bocadinho zangada, porque não era essa a prenda que ela queria. Então os meninos resolveram comprar outra prenda.

Já está.

3.1.2 - A2 – ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM TENDO EM CONTA OS DADOS LINGÜÍSTICOS GRÁFICOS

1– O número de crianças que refere as imagens pela ordem linear, ou seja, tendo em conta a 1ª imagem em primeiro lugar, a 2ª imagem em segundo lugar, etc.;

2– O número de imagens referidas pelas crianças independentemente da ordem em que aparecem no suporte visual;

3.2 - B - ANÁLISE DA RIQUEZA DOS DISCURSOS EM TERMOS COGNITIVOS

3.2.1 - B1 – DIVISÃO DOS DISCURSOS EM UNIDADES DE INFORMAÇÃO:

a) – Frase mínima (sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser);

Ex: *“Um menino e uma menina foram à quinta”, “... e o cão aleijou-se”;*

b) – Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa;

Ex: *“Era uma vez um senhor que ia com um cão”, “um menino e uma menina que encontraram duas flores”;*

c) – Frase mínima (responde a uma questão);

Ex: *“Vamos ...”, “não... não”;*

d) – Frase complexa com uma subordinada complemento de objecto;

Ex: “... o menino estava a ver como é que ela regava as flores” “disse que ele já sabia plantar flores”;

e) – Frases circunstanciais;

Ex: “O menino foi a casa buscar um garrafão de água para despejar na planta”

“... depois quando ela acabou foi regar umas flores”;

3.2.2 - B2 – RELAÇÃO DAS UNIDADES DE INFORMAÇÃO COM A IMAGEM:

a) – Frases relativas à história (RI) – São aquelas cuja base se apoia na análise concreta das imagens, isto é sobre a sua descrição e explicação da sua sucessão:

Ex: “Era uma vez um menino e uma menina”, “... a menina estava no jardim”;

b) – Frases conexas à história (CI) – São aquelas cuja base se apoia sobre uma análise interpretativa e pessoal das imagens (personalização, julgamentos, prolongamentos da história...):

Ex: “... depois falou com o cão...”, “... e depois ficaram tão giras...”;

c) – Frases estranhas à história (EI) – São aquelas cuja análise tem a ver com situações cuja descrição não está presente nas imagens:

Ex: “... era uma peça de barro com um coração...”, “... a mãe disse aos filhos...”

3.2.3 - B3 - ANÁLISE DA TIPOLOGIA DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM:

a)– Textos em que existe uma correspondência lexical com os elementos figurativos da imagem, estruturação sintáctica correspondentes à sequenciação

das imagens criando uma estrutura semântica coerente e dependente da imagem;

Ex:

Grupo B – 9/10 anos – Texto 15

Era uma vez dois meninos, o João e a Maria e foram plantar uma árvore, era um castanheiro.

Primeiro fizeram um buraco e puseram lá a semente, depois foram regando e a árvore começou a brotar. Foram dando água ... ela foi crescendo... até que ... quando deu flores cortaram e fizeram um lindo arranjo para porem numa jarra.

A mãe deles, ficou muito contente por terem trazido aquele ramo de flores plantado por eles, e ... acabou a história.

b) - Textos em que não existe correspondência entre os elementos figurativos da imagem e os referentes lexicais, criando-se contudo uma estruturação sintáctica e semântica coerente mas independente das imagens;

Ex:

Grupo A – Texto 14

Era uma vez, um pastor e ele foi passear com um cãozinho e depois foi andando ... andando ... e depois foi plantar uma árvore e depois foi construir uma casa e acabou.

c) – Textos caracterizados por correspondência dos elementos gráficos e dos referentes lingüísticos sem que haja estruturação sintáctica que permita uma coerência semântica e estrutura narrativa:

Ex:

Grupo A – Texto 16

A me-ni-na ... es-ca-va a terra. O me-ni-no ... viu duas flores ...

A me-ni-na ... molha as flores. A ... mãe disse ... aos filhos ... p'ra não mexer nas flores.

3.2.4 - B4 – ANÁLISE DE DISTANCIAMENTO COGNITIVA DAS UNIDADES DE INFORMAÇÃO:

- a) - Alto nível de distanciamento – As intervenções a este nível processam-se para além das situações imediatas, apresentam-nos representações mentais mais elaboradas, onde estão presentes situações imaginárias de enunciados metacognitivos.

Grupo B – A12 (EI – 18);

Ex : *“... e depois o senhor, o dono do carro” “ A mãe disse ... aos filhos p’ra não mexer nas flores ...”*

- b) - Médio nível de distanciamento - As intervenções a este nível encontram-se numa linha de interpretação mais ligada às funções capazes de comparar organizar e interpretar, apresentando as crianças representações mentais elaboradas em função do observado.

Grupo A – A6 (CI-16);

Ex: *“Era uma menina e um menino ...”*

- c) – Baixo nível de distanciamento – As intervenções a este nível processam-se com o aqui e o imediato referem-se a situações presentes, cujas intervenções correspondem a descrever, etiquetar...

Ex: Grupo A- A1

Ex: *“... e depois olhou para o cão”*

Embora estivessem previstos três níveis de distanciamento na descodificação dos protocolos, a análise destes, levaram-nos a omitir o nível médio, uma vez que se revelou de difícil operacionalização neste tipo de prova, e os valores encontrados não merecerem tratamento subsequente.

4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Começaremos por apresentar a distribuição das crianças da nossa amostra pelas diferentes séries de imagens, que lhes foram propostas como escolha para produzirem uma história.

Tabela 1

Distribuição dos grupos pelas diferentes séries de imagens

Idades	História 1	História 2	História 3	Total
6/7 anos	17	8	0	25
	68.0%	32.0%	0.00%	100.0%
9/10 anos	18	4	3	25
	72.0%	16.0%	12.0%	100.0%
Total	35	12	3	50
	70.0%	24.0%	6.00%	100.0%

Como se pode verificar na tabela 1, as crianças mais novas incidiram a sua escolha, pelas séries de imagens mais simples em termos de informação visual (Hist 1, 17 crianças, 68%, Hist.2, 8 crianças, 32% e Hist. 3, 0 crianças 0%), comparativamente com as crianças mais crescidas que se distribuíram pelas três séries de imagens (Hist.1, 18 crianças, 72%, Hist.2, 4 crianças, 16%, Hist.3, 3 crianças, 6%).

Ao analisarmos e compararmos os discursos das 50 crianças, distribuídas equitativamente por 2 grupos com idades de 6/7 anos e 9/10 anos, os mesmos serão feitos tendo em conta os níveis estruturais do discurso narrativo e a relação da Imagem/Linguagem pela análise do número de ordem das imagens.

Para esta primeira análise os testes estatísticos utilizados foram Mann-Whitney e confirmados os resultados com o teste de significância Monte Carlo.

4.1 - ANÁLISE DOS NÍVEIS ESTRUTURAIS DO DISCURSO NARRATIVO

O resultado da determinação dos níveis estruturais do discurso narrativo por cada criança dos dois grupos, apresenta-se esquematizado nos quadros 1 e 2 (anexo 3).

A distribuição das 6 categorias, por grupos etários é observável na tabela 2, onde se pode verificar que o grupo de 9/10 anos apresenta melhores resultados nos níveis da estrutura narrativa, comparativamente com o grupo de 6/7 anos.

Tabela 2
Níveis de Estruturação da Narrativa, por grupo etário

		G_ETARIO		Total
		6/7 anos	9/10 anos	
Nível de	0		1	1
Estruturação da	2		2	2
Narrativa	3		2	2
	4	18	20	38
	5	2	5	7
Total		25	25	50

Assim, o grupo das crianças mais velhas distribui-se pelos níveis mais elevados, ou seja, 20 crianças situam-se no nível 4 e 5 crianças no nível 5, não se tendo posicionado nenhuma criança desta idade abaixo do nível 4.

O grupo das crianças mais novas embora se tivesse distribuído por todos os níveis, 18 crianças posicionaram-se no nível 4.

A maioria das crianças dos dois grupos, ao elaborarem uma história a partir do suporte visual, produziram discursos que as posicionaram de uma maneira geral nos níveis estruturais mais elevados como nos mostram os resultados da tabela 3.

Assim, podemos observar globalmente o que acabamos de referir e interpretar os resultados obtidos por níveis de estruturação canónica.

Tabela 3
Análise global dos níveis estruturais da Narrativa

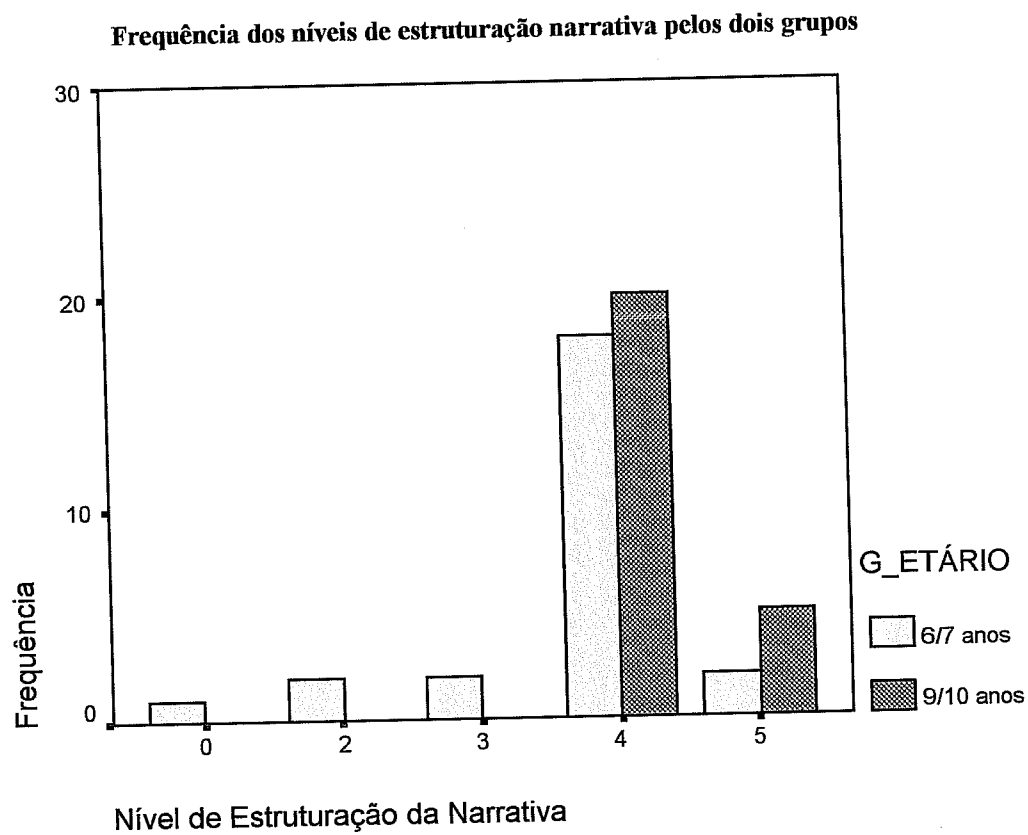
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	2.0	2.0	2.0
	2	2	4.0	4.0	6.0
	3	2	4.0	4.0	10.0
	4	38	76.0	76.0	86.0
	5	7	14.0	14.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

Como se pode verificar, no total de 50 crianças, sete produzem histórias de nível 5, trinta e oito crianças elaboram histórias de nível 4, duas baixam para os níveis 3, outras duas para o nível 2, nenhuma no nível 1 e apenas uma criança apresenta uma produção de nível 0.

Esta análise sugere-nos que o nível onde se regista a percentagem mais elevada é o nível 4 com 76%, seguido de 14%, no nível cinco, que representa a forma mais acabada da narrativa canónica. Os restantes níveis (3, 2 e 0), apresentam uma percentagem cumulativa de 10%, situação verificada só no grupo de 6/7 anos.

O gráfico 1, (p. 73), ilustra de forma clara o que acabamos de referir.

Gráfico 1



O resultado para testar a significância destas diferenças é comprovado pelo teste Mann-Whitney, através dos valores ($U = 225.000$, $p = .023$), podendo assim concluir-se em face dos mesmos que as crianças mais velhas apresentaram diferenças significativas.

Podemos assim dizer que há uma evolução na complexidade dos níveis estruturais da narrativa entre as crianças de 6/7 anos e as de 9/10 anos, como foi verificado pelos resultados encontradas na construção de uma história.

4. 2 – ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM, TENDO EM CONTA OS DADOS LINGUÍSTICOS GRÁFICOS.

4..2.1 – ANÁLISE DO NÚMERO DE ORDEM DAS IMAGENS

Para a análise do número de ordem das imagens por criança apresentamos os quadros 3 e 4 (anexo 3).

A maioria das crianças, independentemente da idade, refere nos seus discursos as imagens seguindo uma ordem sequencial. No entanto existe uma evolução dos 6/7 para os 9/10 anos, conforme se pode verificar nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4

Distribuição etária da leitura global de Imagens Independente da Ordem Gráfica

	G ETARIO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Referência de Imagens	6/7 anos	12	6.88	82.50
Independente da Ordem Gráfica	9/10 anos	3	12.50	37.50
	Total	15		

Tabela 5

Distribuição etária da leitura global de Imagens por Ordem Gráfica

	G ETARIO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Referência de Imagens	6/7 anos	13	16.81	218.50
por Ordem Gráfica	9/10 anos	22	18.70	411.50
	Total	35		

Esta evolução é evidente quando são referenciáveis os dados da médias obtidos. Assim, quando analisamos o grupo de crianças de 6/7 anos, verificamos que doze crianças (48%), fizeram uma leitura da imagem independentemente da ordem gráfica e treze crianças (52%), utilizaram uma leitura de imagem por ordem linear.

Pelo contrário, no grupo das crianças de 9/10 anos, verificamos que vinte e duas (88%), fazem uma leitura respeitando a ordem das imagens e apenas três crianças, (12%), fazem uma leitura da imagem independentemente da ordem gráfica, conforme nos mostra a tabela 6.

Tabela 6

Distribuição global da leitura das imagens pelo grupo etário

Idades	O	I	Total
6/7 anos	12 48.0%	13 52.0%	25 100.0%
9/10 anos	3 12.0%	22 88.0%	25 100.0%
Total	15 30.0%	35 70.0%	50 100.0%

Legenda: O- Ordem Gráfica ; I-Independentemente da Ordem gráfica.

Atendendo ao número de crianças que refere as imagens independentemente da ordem gráfica (Tab. 7, p. 76), verificamos que no grupo de 6/7anos, um número elevado de crianças (9), não refere todas as imagens.

Assim, temos neste grupo duas crianças que elaboram a história utilizando 1 imagem, quatro utilizam 2, três utilizam 3 imagens e finalmente três crianças utilizam as 4 imagens.

Tabela 7

**Referência de Imagens Independente da Ordem Gráfica
G_ETARIO**

		G_ETARIO		
		6/7 anos	9/10 anos	Total
Referência de	1	2		2
Imagens	2	4		4
Independente da	3	3		3
Ordem Gráfica	4	3	3	6
Total		12	3	15

Comparativamente, temos três crianças de 9/10 anos que fazem referência às imagens independentemente da ordem gráfica, mas fazendo a leitura da totalidade das mesmas.

Estas diferenças revelam-se significativas através dos resultados obtidos pelo teste *Mann-Whitney* ($U = 4.500$, $p = .041$).

Inferimos assim, que o factor idade tem influência neste tipo de tarefa, ou seja, quanto mais crescidos, menos probabilidade de não ler pela ordem gráfica.

O que acabamos de interpretar é aliás entendido, quando verificamos os valores que seguem a ordem gráfica (Tab. 8). Verifica-se que em relação às crianças que apresentam uma leitura das 4 imagens, vinte e uma (66%), pertencem ao grupo de 9/10 anos e onze (34%), ao grupo dos 6/7 anos.

Tabela 8

Referência de Imagens por Ordem Gráfica G_ETARIO

		G_ETARIO		
		6/7 anos	9/10 anos	Total
Referência de Imagens	3	2	1	3
por Ordem Gráfica	4	11	21	32
Total		13	22	35

Menos significativo é o número de crianças que lê três imagens, sendo duas de 6/7 anos e uma do grupo de 9/10 anos, tendência que não se revelou significativa.

Da análise estatística dos dados concluímos assim que existe uma diferença significativa em relação aos valores apresentados pelas crianças de 6/7 anos e 9/10 anos na elaboração da história tendo em conta a ordem sequencial das imagens.

4.3 – TIPOLOGIA DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM

Começamos por analisar a riqueza dos discursos em termos cognitivos, verificado através da interpretação das imagens subjacente aos discursos sobre elas produzidos.

Para tratar os dados estatísticos procedeu-se a uma análise das frequências de modo a obtermos a medida do número de enunciados em termos absolutos.

O teste Mann-Whitney foi utilizado para apurar a significância, cujos resultados obtidos são confirmados com o teste de significância Monte Carlo.

Foi feita uma análise ao nível das unidades de informação de base sintáctica aos dois grupos, quadros 5 e 6, de modo a encontrarmos uma correspondência lexical com a imagem (anexo3).

Seguidamente e com base nestas unidades de informação as produções foram divididas e classificadas segundo três critérios (EI – *Unidades de Informação Exteriores à Imagem*, RI – *Unidades de Informação Relativas à Imagem* e CI – *Unidades de Informação Conexas à Imagem*), quadros 7 e 8 (anexo 3).

Da associação dos critérios estabelecidos nesta análise e nas análises dos pontos anteriormente referidos, foi proposta uma tipologia da relação Imagem/Linguagem, tendo-se organizado as produções em três tipologias de textos (a, b e c), ver quadros 7 e 8 (anexo 3).

“Texto (a) – *Correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica, com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.*

Texto (b) – *Não existência de correspondência entre os elementos da imagem e os referentes lexicais, mas existindo uma estruturação sintáctica e semântica coerente independentemente da imagem.*

Texto (c) – *Correspondência dos elementos gráficos e dos referentes lingüísticos, sem que exista estruturação sintáctica que permita coerência semântica e estruturação narrativa.”*

Verificamos assim, que todas as crianças de 9/10 anos se encontram na tipologia do texto (a), e do grupo de 6/7 anos, apenas 20 crianças ficaram posicionadas no mesmo tipo de texto.

Das restantes cinco crianças de 6/7 anos, quatro mobilizam-se para o texto (b) e uma para o texto (c).

Assim, será feito tratamento estatístico só ao nível das unidades de informação que se concentram na tipologia de texto (a) onde se posicionaram a maioria das crianças, não sendo possível uma análise estatística para as unidades de informação posicionadas na tipologia da relação Imagem/Linguagem dos textos classificados em (b e c), pelo facto de o número de crianças ser reduzido.

Teceremos no entanto algumas considerações relativamente aos resultados obtidos por estas cinco crianças, no final desta análise quantitativa.

A leitura dos dados leva-nos a verificar que há uma associação entre a idade e o tipo de unidades de informação do discurso das crianças, apresentados nos enunciados Relativos à Imagem, Conexos à Imagem e Estranhos à Imagem.

Na globalidade as crianças falaram muito em ambas as faixas etárias, no entanto podemos verificar que são os alunos de 9/10 anos, que utilizam um número mais elevado de informações (405 unidades) comparativamente com (242 unidades), para o grupo dos 6/7 anos, como se regista na tabela 9.

Tabela 9

Número global de unidades de informação por faixa etária

Idades	RIL			Total	
	EI	CI	RI		
G ETÁRIO	6/7 anos	33	93	116	242
	9/10 anos	125	132	148	405
Total		158	225	264	647

Legenda das unidades de informação: EI- Estranhas à Imagem; CI-Conexas à Imagem; RI-Relativas à Imagem

Esta conclusão é confirmada e descodificada pelos resultados da análise das médias, quando se verificam os resultados na tabela 10.

Tabela 10

Análise da média das unidades de informação nos dois grupos

	G_ETÁRIO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
RIL_RI_P	6/7 anos	25	27.36	684.00
	9/10 anos	25	23.64	591.00
	Total	50		
RIL_CI_P	6/7 anos	25	23.88	597.00
	9/10 anos	25	27.12	678.00
	Total	50		
RIL_EI_P	6/7 anos	25	16.98	424.50
	9/10 anos	25	34.02	850.50
	Total	50		

Assim, analisando os dois grupos por enunciados através da média das frequências, verificamos que são as crianças de 9/10 anos que utilizam um número médio mais elevado em todas as unidades de informação com especial incidência nos enunciados do tipo Conexo à Imagem (27.12) e Estranho à Imagem (34.02).

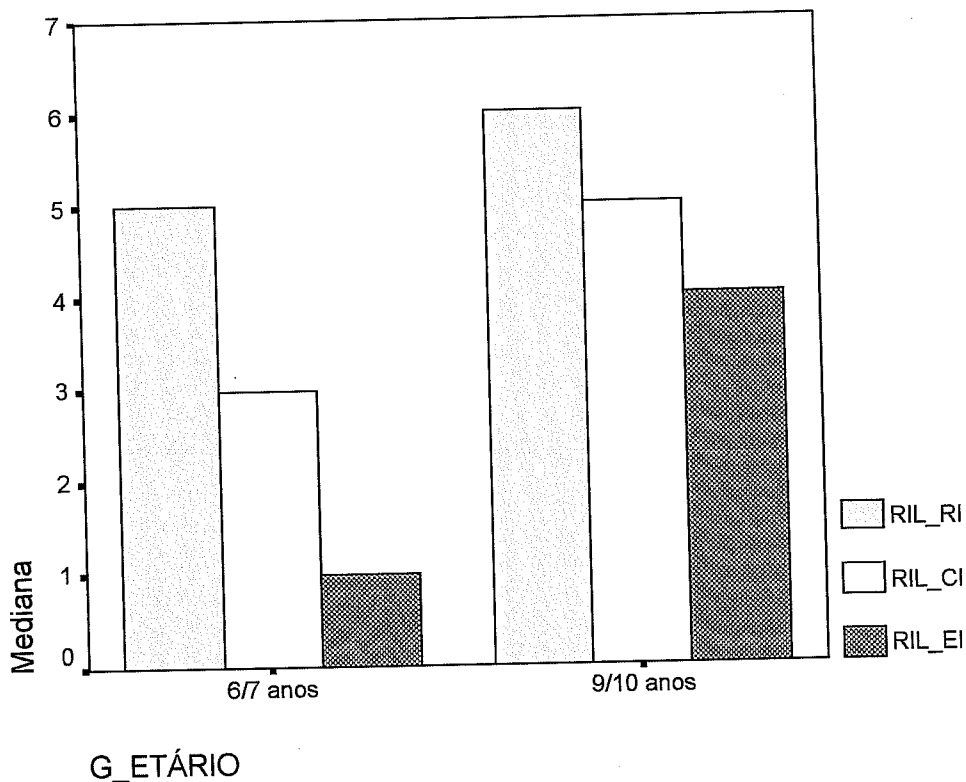
No entanto quando passamos à análise por grupo de idade, podemos ver que as diferentes categorias apresentam características específicas entre os dois grupos:

Os alunos mais velhos apresentam uma certa homogeneidade na utilização dos diferentes enunciados nas produções, Relativas à Imagem (23.64), Conexas à Imagem (27.12) e Estranhas à Imagem (34.02).

Comparativamente os mais novos apresentam-se mais heteróneos, como se pode verificar nas produções Relativas à Imagem (27.36), Conexas à Imagem (23.88) e Estranhas à Imagem (11.98).

Gráfico 2

Frequência global dos enunciados Relativos à Imagem; Conexas à Imagem; e Exteriores à Imagem pelos dois grupos



Na globalidade são os enunciados Relativos à Imagem, que apresentam uma maior frequência seguidos dos Conexos à Imagem e finalmente os Estranhos à Imagem, como nos confirmam os valores apresentados na tabela 10 e gráfico 2 referenciados anteriormente (p.80).

Apesar de o número total de enunciados ser diferente nos dois grupos de idade, o resultado do tratamento estatístico leva-nos a concluir que não há diferenças significativas entre as crianças de 6/7anos, para as de 9/10 anos, na produção dos enunciados nas diferentes categorias, salvo nos enunciados Estranhos à Imagem.

Com efeito, quando olhamos para cada uma das categorias distinguidas, estas diferenças são menos acentuadas nas produções Relativas à Imagem, pois apesar de se verificar uma ligeira assimetria nas produções dos mais crescidos, estes valores não foram significativos.

No que se refere aos enunciados das produções Conexos à Imagem, podemos verificar que os resultados não são diferentes dos anteriores, verificando-se assim que as diferenças não são significativas entre os dois grupos.

Todavia, na categoria dos enunciados Estranhos à Imagem, verifica-se que os valores alcançados pelo grupo dos 9/10 anos comparativamente com o dos 6/7 anos são significativamente superiores, verificados através do tratamento estatístico do teste Mann-Whitney ($U = 99.5, p < .001$).

Concluimos assim, na linha do que já foi referido, que as diferenças encontradas entre as crianças de 6/7anos, para as de 9/10 anos, são ao nível dos enunciados produzidos na categoria Estranhos à Imagem.

As produções das crianças de 6/7 anos e 9/10 anos embora se situem, na sua maioria, na tipologia da relação Imagem/Linguagem (texto a), o seu posicionamento apresenta diferenças: Os de 6/7 anos, encontram-se nesta tipologia de texto por produções que correspondem maioritariamente aos níveis de discurso dos enunciados Relativos e Conexos à Imagem, relacionados com o estímulo visual apresentado; Os

de 9/10 anos para além de produzirem este tipo de enunciados, produziram também, mais enunciados Estranhos à Imagem como se pode observar na tabela 11.

Este facto, leva-nos a compreender porque é que as crianças das duas faixas etárias apresentaram discursos classificados na tipologia da relação Imagem/Linguagem do texto (a)- *Correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica, com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.*

Tabela 11

Distribuição das crianças pela Tipologia da Relação Imagem/Linguagem

Idades	Texto (a)	Texto (b)	Texto (c)	Total
6/7 anos	20	4	1	25
	80.0%	16.0%	4.00%	100.0%
9/10 anos	25	0	0	25
	100.0%	0.00%	12%	100.0%
Total	45	4	1	50
	90.0%	16.0%	4.00%	100.0%

Relativamente às crianças posicionadas nos textos (b e c), tal como foi referido anteriormente (p. 78), parece-nos pertinente referenciar que:

As produções das crianças A4, e A12 do grupo dos 6/7 anos, posicionadas no texto (b), apresentaram um número de informações Estranhas à Imagem elevado, comparativamente com as informações Relativas à Imagem e Conexas à Imagem, no entanto estas acontecem pelo recurso ao discurso directo como é o caso do A4, produzindo uma história sem correspondência lexical entre os elementos da imagem.

Relativamente ao A12, logo a partir da primeira imagem desprende-se do contexto e elabora uma produção rica em quantidade ao nível das unidades de informação, apresentando um discurso livre em relação às imagens.

As crianças classificadas em A14 e A18, apresentam produções curtas, com valores equitativos ao nível das unidades de informação (total de 5), encontrando-se

por isso numa situação diferente das anteriores, apesar de englobadas na mesma tipologia de texto.

Texto b)- *Não existência de correspondência entre os elementos da imagem e os referentes lexicais, mas existindo uma estruturação sintáctica e semântica coerente independentemente da imagem.*

Finalmente a criança que aparece em A16, apesar de no seu conjunto apresentar o mesmo número de unidades de informação das crianças anteriormente referidas (5), encontra-se posicionado no texto (c).

Texto (c) – *Correspondência dos elementos gráficos e dos referentes lingüísticos, sem que exista estruturação sintáctica que permita coerência semântica e estruturação narrativa.”*

4.4 - ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS NÍVEIS DE DISTANCIAMENTO DO PRÓPRIO DISCURSO

Começamos por analisar os níveis de distanciamento (Alto e Baixo) em termos cognitivos tendo em conta os discursos sobre elas produzidos, na elaboração da história.

Para tratar os dados estatísticos procedeu-se a uma análise das frequências de modo a obtermos a média do número de enunciados em termos absolutos.

O teste Mann-Whitney foi utilizado para apurar a significância, cujos resultados obtidos são confirmados com o teste de significância Monte Carlo.

O resultados da determinação dos níveis de distanciamento cognitivo, por cada criança dos dois grupos, apresenta-se esquematizado nos quadros 9 e 10 (ver anexo 3).

Da interpretação dos resultados obtidos na tabela 12, podemos verificar que há diferenças entre as idades nos níveis de distanciamento. Foram os meninos mais crescidos que produziram substancialmente discursos de alto distanciamento, como se pode verificar pela média obtida.

Tabela 12

Distribuição do grupo etário por Níveis de Distanciamento

	G_ETÁRIO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Alto Dist.	6/7 anos	25	20.38	509.50
	9/10 anos	25	30.62	765.50
	Total	50		
Baixo Dist.	6/7 anos	25	23.20	580.00
	9/10 anos	25	27.80	695.00
	Total	50		

Comparativamente, os resultados obtidos levam-nos a inferir que nos seus discursos as crianças dos dois grupos se encontram diferenciadas mais pela média obtida no alto distanciamento (20.38), para o grupo dos 6/7anos e (30.62), para o grupo dos 9/10 anos.

No baixo distanciamento, embora se verifique que também há diferenças entre os dois grupos, as mesmas não são significativas embora a média aqui nos indique valores ligeiramente mais elevados para o grupo dos mais velhos (27.80), em relação ao grupo dos 6/7 anos (23.20), no entanto, podemos sublinhar que a média encontrada atenua as diferenças.

A nossa hipótese fica assim validada no que se refere ao alto distanciamento, através dos dados estatísticos do teste Mann-Whitney ($U = 184.500$, $p = .013$).

Assim, na globalidade encontramos diferenças significativas nas produções narrativas das crianças mais velhas (9/10 anos), relativamente às crianças mais novas (6/7 anos), nos seguintes indicadores estudados:

- 1- Nos níveis de estruturação narrativa, as crianças mais velhas apresentaram histórias mais completas e melhor estruturadas do que as crianças mais novas;
- 2- Ao nível da relação Imagem/Linguagem tendo em conta os dados gráficos também se verificou que as crianças de mais idade fizeram uma leitura utilizando muito mais uma ordem linear e um número consideravelmente superior de imagens lidas;
- 3- No que se refere à tipologia da relação Imagem/Linguagem, não se verificaram diferenças significativas, as mesmas só foram detectadas ao nível das unidades de informação dentro do próprio discurso e que nos posicionaram nas diferentes tipologias de textos;
- 4- Ao nível da distanciação cognitiva foi verificado que as crianças mais velhas apresentaram mais enunciados distanciados do estímulo visual presente.

5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este trabalho tinha como principal objectivo responder às seguintes questões gerais:

1ª- Será que existem diferenças na riqueza e complexidade nas narrativas das crianças de 6/7 anos para as de 9/10 anos?

2ª - Será que existem graus de complexidade lógica, diferentes nas narrativas das crianças de 6/7 anos para as de 9/10 anos?

Tendo em conta o que acabamos de referir procedemos à delineação de um objectivo geral que consistia em comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso nos dois grupos de crianças acima referidos.

Com base neste objectivo formulamos para o nosso trabalho duas hipóteses de investigação:

- 1- Verificar se existe evolução na complexidade nos níveis estruturais da narrativa entre os 6/7anos e os 9/10 anos de idade.
- 2- Verificar se existe evolução ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças de 6/7 anos e 9/10 anos.

Em relação à primeira hipótese foram elaboradas três predições, e em relação à segunda hipótese foi inferida uma predição, tendo sido as mesmas confirmadas pela validade do tratamento estatístico.

Na nossa discussão dos resultados iremos fazendo referência a cada uma delas na medida em que as mesmas vão sendo fundamentadas.

Assim começaremos por discutir a primeira predição (1.2.1.1), que foi confirmada estatisticamente ao referirmos que ao nível da estrutura narrativa

esperávamos que as crianças mais velhas apresentassem melhores resultados na construção de uma história.

Num primeiro momento começaremos por referir que pedir a uma criança que conte uma história a partir de uma sequência visual é uma tarefa complicada, pois requer competências cognitivas que possam promover enunciados através da imagem fixa, exigindo da própria criança uma implicação mental dupla. Como tal, a criança terá que ter competência para procurar na imagem quais são as referências implícitas às operações que irão desenvolver o discurso e ao mesmo tempo terá que comunicar o conteúdo através de conectores de modo a dilatar o tema e produzir uma história.

Karmiloff-Smith (1986), refere-nos que para produzir uma narrativa que seja coerente tanto a nível local como global, a criança tem que interiorizar um conhecimento de coesão (esquema linguístico utilizado para unir frases) e coerência (estrutura temporal/causal de uma narrativa), daí que seja possível encontrarmos nas crianças mais novas narrativas coerentes em contexto mas sem coesão linguística ou vice-versa.

Ao revermos os estudos de (Esperet, 1984, 1990a; Fayol, 1985a, 1985b, 1999; Bronckart et al., 1985; Nelson 1996), podemos chegar às mesmas conclusões, ou seja, a idade está directamente ligada á forma como a criança produz o seu discurso e é capaz de elaborar uma história.

Considerando como válida a nossa predição, foi verificado neste estudo que foram as crianças mais crescidas que produziram substancialmente melhores histórias, não se encontrando nenhuma criança deste grupo abaixo dos níveis máximos (4 e 5), da estrutura narrativa.

No grupo dos mais novos e apesar de verificarmos que cinco crianças não conseguiram atingir os níveis máximos apresentando histórias um pouco de “pernas para o ar,” situação possível nestas idades como também nos refere Karmiloff-Smith (1986), verificou-se no entanto que neste grupo apenas uma criança (A16), não

conseguiu elaborar a história, limitando-se apenas a descrever silabicamente as imagens que ia observando.

As conclusões de Stein (1988), remetem-nos para o que acabamos de referir, quando sublinha que contar histórias é uma actividade muito complexa e requer integração de diferentes tipos de conhecimento.

Através da nossa revisão de literatura também foram vários os autores que defendiam que o desenvolvimento da habilidade de criar uma estrutura do discurso é um processo lento cuja competência não se encontra ainda totalmente definida nas crianças de 6/7 anos (Esperet, 1984, 1990a, 1990b; Fayol, 1985a, 1985b, 1999; Mandler, 1984; Mandler & Johnson, 1977).

Para a análise da estrutura narrativa encontramos também vários estudos que orientam a análise da mesma através dos tempos verbais, na medida em que o sentido destes representam relações e são considerados importantes operadores da organização textual narrativa dos quais salientamos (Esperet, 1984; Fayol, 1985a, 1985b, 1999; Rebelo 1990).

Assim, e de acordo com Fayol (1985a), pode considera-se que na produção o narrador tende a assinalar no Imperfeito (I) e no Mais que Perfeito (MQP), (com predominância do I) o que pertence à Orientação e no Pretérito Perfeito (PP) e no Perfeito (com predominância do PP), o que pertence propriamente à Complicação-Resolução.

Este investigador a par de tantos outros, nomeadamente (Esperet, 1984), salienta-nos que esta correspondência entre oposição temporal e oposição macro-estrutural, tem sido confirmada e que nas histórias simples a oposição intratextual I/PP, funciona predominantemente em correspondência com a oposição intranarrativa dos blocos macro-estruturais Complicação-Resolução.

Embora não tenha sido o nosso objectivo analisar o discurso narrativo deste grupo de crianças tendo em conta os tempos verbais, pareceu-nos importante

mencionar este tipo de organização na nossa discussão uma vez que ela foi tida em conta para nos posicionarmos na grelha de análise dos níveis estruturais, de modo a identificarmos categorialmente o esquema de história.

Ao nível da locução enunciativa registámos nos dois grupos um recurso a introdutores do tipo, “Era uma vez ...”, “Era ...”, “Certo dia ...”, e também a Codas tais como, “Acabou a história”, “Já está”, “Acabou”.

Esperet (1984), relaciona este tipo de ritualização com o domínio das marcas do discurso narrativo e a construção progressiva da estrutura de histórias.

De uma maneira geral, ao nível da estrutura narrativa talvez possamos inferir que a maioria das crianças da nossa amostra dominam a estrutura típica de histórias, parecendo manifestarem a existência de um esquema mental para narrativas, sendo no entanto o grupo dos mais crescidos 9/10 anos que produziram histórias mais bem estruturadas quer em coesão quer em coerência.

Parece-nos que o que acabamos de referir em relação aos nossos resultados estão subjacentes nas teses defendidas por vários autores, quando dizem que a mestria para a elaboração de um esquema narrativo se manifesta no final da idade escolar (Fayol, 1985a, 1999; Mandler 1980; Mandler & Johnson, 1977; Nelson 1986, 1996), etapa em que se encontra o grupo dos 9/10 anos de idade, corroborando assim o que estes autores afirmam.

Passaremos de seguida à análise do ponto (2.1.1.2), que corresponde à nossa segunda predição, validada pelo tratamento estatístico e na qual inferíamos que ao nível da relação Imagem/Linguagem, esperávamos que as crianças de 9/10 anos apresentassem valores superiores em relação às crianças de 6/7 anos, na ordem sequencial das imagens explicitadas verbalmente.

Verificamos uma grande dificuldade por parte das crianças mais novas ao executar esta tarefa. Pensamos estar associado a esta dificuldade o que nos refere no

seu estudo Delgado-Martins (1987), quando diz que a leitura da imagem para além da estruturação gramatical exige também a dependência da leitura da imagem.

Segundo Bresson (1965, citado por Rebelo, 1990), para se atingir a compreensão e conseqüentemente para ser possível interpretar a imagem figurativa, é necessário elaborar três tipos de operações que vão desde as operações que estabelecem relações entre os termos, passando pelas operações externas de referenciação e finalmente as operações que têm a ver com as restrições do significante e à sua realização material.

Através deste processo a imagem gráfica funciona como referente semântico, conduzindo a uma progressiva compreensão, de modo a chegar ao produto final, que será a produção oral por parte da criança.

A complexidade desta competência é grande, uma vez que a criança terá que descobrir as relações entre os elementos, o que prescreve uma organização de esquema mental de modo a provocar uma cadeia de acontecimentos.

A competência para transformar uma representação subjacente numa mensagem verbal já requer da parte da criança requisitos cognitivos, como nos refere Nelson (1996), mas levar a criança a representar mentalmente sobre uma imagem e pedir-lhe que conte uma história, implica que a criança utilize na sua linguagem referências de ordem causal, temporal e referências intratextuais.

Este processo muitas vezes ainda está a sofrer transformações na idade dos 6/7anos, idade que corresponde à transição do pré-escolar para o 1º ciclo.

Nelson (1996), diz-nos que esta competência a nível linguístico, não se completa na infância, pois vai sendo organizada como sistema integrado entrando o seu desenvolvimento ao longo dos anos de escolaridade.

Para a criança construir uma história através de uma sequência de imagens a mesma tem que ter a representação do que as imagens não lhe conseguem transmitir e compreender em simultâneo que nas imagens há informações em sucessão.

Ao tentarmos analisar como se comportaram as crianças da nossa amostra, verificamos que foram as mais crescidas que tiveram um comportamento mais linear na leitura da imagem em relação às crianças mais novas, cujo comportamento foi maioritariamente arbitrário, quer ao nível da ordem quer ao nível do número de imagens lido.

Esta atitude talvez se deva ao não conhecimento, por parte das crianças mais pequenas, dos códigos a utilizar para a leitura de textos, tendo em conta que a mesma se processa no sentido esquerda-direita.

Esta capacidade parece corresponder ao nível da modelação da linguagem a que Nelson (1996), faz referência quando nos explica a competência da criança para em simultâneo utilizar duas representações mentais (MREPs), contrastantes ou pontos de vista diferentes em relação a determinada situação, podendo ser mantidos em simultâneo e um deles transformado sob a forma linguística (evento/mimese/imagem e verbal).

Yuill e Oakhill (1991, citados por Eaton et al., 1999), sugerem que o processo que implica a capacidade para retirar informação de imagens de modo a permitir às crianças formar inferências e ligar a informação das diferentes imagens de modo a construir uma história globalmente coerente, terá a ver mais com imaturidade do que com alguma imperfeição no raciocínio.

Esta competência que tem a ver com o desenvolvimento cognitivo adquire-se com a idade e da nossa amostra foram bem evidentes os resultados quando verificamos que as crianças de 9/10 anos comparativamente com as de 6/7anos revelaram tal capacidade quase na sua totalidade.

Relativamente à predição (1.2.1.3), que nos posicionou ao nível da tipologia da relação Imagem/Linguagem, não foi totalmente confirmado o que esperávamos,

isto é, as crianças de 6/7 anos em relação às de 9/10anos, apresentaram já uma boa correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.

Mas, em relação a esta questão verificamos que embora as crianças de uma maneira geral já possuam a estrutura do léxico e do discurso, as crianças mais novas ainda apresentaram uma confusão na delimitação da fronteira entre o que é um discurso e um evento canónico.

A análise das unidades de informação estruturadas em proposições através dos enunciados classificados em Estranhos à Imagem, Conexos à Imagem e Relativos à Imagem, serviram de base para nos posicionar nas diferentes tipologias de textos, e verificar ao nível cognitivo, como foram as crianças do nosso estudo desenhando a construção dos discursos narrados ao fazerem explicações do “porquê” da ocorrência dos eventos, principalmente das acções dos personagens da história envolvendo referências a sentimentos, pensamentos e intenções.

Esta análise para além de nos posicionar no conhecimento da estrutura da tipologia da relação Imagem/Linguagem, permitiu-nos também recolher o modo e a forma como as crianças do nosso estudo representam os eventos canónicos .

Foi no grupo dos 6/7 anos que se registaram as produções mais curtas problema/resolução, e alguma imaturidade em aplicar o conhecimento sintáctico de modo a dilatar o tema com coesão, apresentando este grupo comparativamente com o grupo dos 9/10 anos, dificuldades neste tipo de habilidade.

Esta capacidade requer uma manobra cognitiva, e exige que a criança tenha adquirido um aperfeiçoamento linguístico de modo a saber coordenar as categorias sintácticas, para alargar a complexidade das suas produções (Fayol, 1999).

A desenvoltura a este nível requer um conhecimento e competência na utilização de proposições circunstanciais, que ainda se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de escolaridade, cujo aperfeiçoamento exige estratégias de

percepção e de produção, como se verificou na utilização dos diferentes tipos de unidades de informação apresentadas pelos dois grupos, quedando-se o grupo de 6/7 anos mais pelas unidades de informação que têm a ver com os enunciados Relativos à Imagem e os Conexos à Imagem.

Também Esperet (1990b), refere que o nível semântico do discurso é representado por um conjunto sequencial de proposições que servem de “base de texto”, de forma a este possuir coerência quer a nível micro-estrutural quer a nível macro-estrutural.

Na utilização dos enunciados Estranhos à Imagem foram as crianças de 9/10 anos que os utilizaram em número significativamente superior, daí terem apresentado uma melhor destreza de passar da contextualização à descontextualização e retomar à contextualização, o que quer dizer que o uso de temporais e causais (quando, como, porque), permitiu-lhes uma representação mais global da narrativa, comparativamente com os de 6/7 anos que apresentaram uma representação mais local.

A capacidade destas construções implica estratégias gerais ao nível do discurso que vão desde a capacidade de interpretar à capacidade de formular um número alargado de domínios ao nível do esquema mental (Nelson, 1996).

O que acabamos de constatar está de acordo com Eaton et al., (1999), quando referem que a destreza para formular a narrativa fora do contexto referencial e mostrar como os acontecimentos e sequências se relacionam e voltar a agarrar esse encadeado de forma a poder concluir uma história é necessário possuir maturidade cognitiva.

Verificamos assim através dos resultados ao nível das unidades de informação que à medida que a criança amadurece a construção de uma posição avaliativa movimenta-se em termos de perfeccionamento narrativo, com o uso de um contexto mais alargado na utilização das suas produções.

Fayol, (1985a, 1999), e Nelson (1996), dizem-nos admitir que a linguagem mental interna de certas marcas linguísticas, não está ainda dominada aos 6/7 anos de idade de modo a permitir à criança a mestria para elaborar a micro-estrutura narrativa.

Esta capacidade requer que as partes se liguem de modo a ficarem juntas e formarem um todo coeso. Nelson (1996), refere que a coesão narrativa nos últimos tempos é estudada numa perspectiva mais alargada, uma vez que a mesma assenta em clausulas relativas, coordenações causais, referência anafórica, pronominal e nas relações dos tempos verbais.

A capacidade de coesão numa fase menos elaborada do discurso serve a função meramente aditiva, ou seja, juntar frases, em que é usado o conector “e”, sendo posteriormente utilizado para ligar frases relacionadas temporalmente e só mais tarde para expressar uma relação causa/efeito.

É este todo que irá posicionar o discurso de modo a ser construído aquilo a que o Bruner (1988), chamou de uma paisagem de consciência rica.

Esta análise para além de nos posicionar no conhecimento da estrutura da tipologia da relação Imagem/Linguagem, permitiu também recolher o modo e a forma como as crianças do nosso estudo representaram os eventos canónicos.

Da revisão de literatura podemos retirar que aos 6/7 anos, dificilmente as crianças apresentam uma “gramática do discurso” adequada à tarefa do discurso e como nos refere Karmiloff-Smith (1986), a par de tantos outros, as crianças têm nesta idade adquirida mais “uma gramática de oração” que é utilizada para fins pragmáticos.

Os estudos de Bamberg (1991, Bamberg & Marchaman 1991, citados por Eaton et al., 1999), também chegam a conclusões similares, quando dizem que as crianças mais novas podem fazer e tomar uma posição avaliativa nas suas narrativas, mas limitam-se a fazê-lo de uma forma mais local. Sublinhamos assim o que referem estes autores em relação aos resultados encontrados no grupo dos 6/7anos, comparativamente com o grupo dos 9/10 anos.

Através dos resultados obtidos nas nossas predições, podemos referir que a nossa primeira hipótese se confirmou, corroborando assim as teses dos autores que referem a existência de evolução na complexidade narrativa tendo em conta a idade e que por nós foram abordados na revisão da literatura.

Para a concretização da segunda hipótese deste trabalho, elaboramos uma predição (2.2.1), que foi confirmada estatisticamente quando esperávamos que no discurso das crianças de 9/10 anos, fossem mais frequentes os enunciados de *alto nível de distanciamento*.

Quando foi formulado o pedido às crianças da nossa amostra para nos contar uma história através de uma sequência de imagens, a criança teve que utilizar uma habilidade cognitiva para poder representar mentalmente os dados fornecidos pelo suporte visual e recuperar na memória toda a informação retida, de modo a antecipar, integrar e planificar um conjunto de acções, para produzir uma história.

Na consequência dos resultados obtidos foram confirmadas as nossas expectativas ao verificamos que as crianças de 9/10 anos, apresentaram comparativamente com o grupo dos 6/7anos, mais enunciados de *alto distanciamento*.

A análise através dos modelos de distanciamento serviu para verificarmos o modo e a forma como a criança se consegue distanciar do presente imediato, recua ao passado e se projecta no futuro, fazendo inferências das suas experiências guardadas na memória e a forma como as utiliza ao nível da abstracção.

Sigel (1997), refere que às exigências necessárias para se atingir o nível *alto de distanciamento* estão subjacentes as competências análogas à noção de Piaget do pensamento operatório, em que a capacidade da criança passa pela competência de fazer inferências causais, predições de resultados e planificações.

As crianças de 6/7anos apesar de já apresentarem domínios na utilização desta estratégia, ainda não dominam com destreza as habilidades meta-cognitivas que tal tarefa exige, daí apresentaram resultados mais baixos, comparativamente com o grupo dos 9/10 anos.

As estratégias de distanciamento são um dos processos mais recentes utilizados pela psicologia evolutiva para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças, cujas raízes assentam na teoria de Vigotsky, uma vez que nelas estão implícitos os processos de mediação.

O estilo de verbalização está relacionado com a competência representacional, o que nos permite avaliar a capacidade de distanciação aos seus diferentes níveis. Aqui, esta competência foi avaliada através das narrativas espontâneas que as crianças produziram, partindo de uma proposta do adulto, mas sem a intervenção do mesmo no decorrer das suas explicações.

Verificamos que ao nível de *baixo distanciamento*, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos, pois este é um discurso normalmente utilizado pelas crianças de 6/7 anos, relativamente ao *alto distanciamento* em que requer um domínio de competências mais elaboradas e as crianças de 9/10 anos, apresentaram enunciados mais sofisticados.

Apesar de a nossa predição confirmar a hipótese por nós formulada, pretendemos registar que esperávamos encontrar uma maior diferença nos resultados obtidos no grupo das crianças de 9/10 anos, no nível de *alto distanciamento*.

No entanto estes resultados também estão subjacentes aos estudos de Eaton et al., (1999), quando nos referem que quando se pede a uma criança que conte uma história sem questões iniciais comparativamente com a utilização de questões iniciais verificam-se diferenças, pois as crianças limitam-se a descrever aquilo que elas pensam que o adulto quer ouvir, não fazendo utilização de muitos mecanismos de avaliação, quando não lhes são postas questões.

Podemos assim inferir pelo que foi discutido que a competência representacional está associada à idade e a evolução a este nível do pensamento está associada também à evolução do nível de descontextualização.

Os mecanismos de interdependência porque passa uma criança numa fase inicial, substituem-se por um auto-control mais independente quando as habilidades meta-cognitivas actuam nos repertórios representacionais, de modo a criar o processo de internalização, que permite à criança posicionar-se no nível *alto de distanciação* (Sigel 1997; Vigotsky, 1930/1985, 1934/1988a).

CONCLUSÃO

Um dos problemas mais importantes da psicologia evolutiva prende-se com a relação da linguagem e com as representações dos processos cognitivos subjacentes.

As abordagens mais actuais a este nível levantam grandes questões psicológicas, sobre os processos da natureza da mente e sobre o modo como construímos os nossos significados e as nossas realidades.

Assim, e tendo por base o que acabamos de referir o principal objectivo deste estudo foi tentarmos perceber as relações que existem entre a representação da linguagem e o desenvolvimento cognitivo de modo a compararmos a complexidade e riqueza do discurso de dois grupos de crianças com idade de 6/7anos e 9/10 anos, de forma a podermos responder às questões por nós formuladas:

- Será que existem diferenças na riqueza e complexidade nas narrativas das crianças de 6/7anos para as de 9/10 anos?
- Será que existem graus de complexidade lógica, diferentes nas narrativas das crianças de 6/7 anos, para as de 9/10 anos?

Na revisão de literatura estudaram-se os constructos mais divulgados sobre a representação cognitiva do conhecimento.

Foram revistos os estudos sobre a aquisição da linguagem na perspectiva da aquisição e domínio de condutas ou comportamentos linguísticos, tendo em conta as abordagens mais interpretativas da cognição centrada na criação de significados.

Abordamos os modelos de tratamento de texto narrativo, tendo em conta que o pensamento e o discurso narrativo são aspectos que estão relacionados com o desenvolvimento da criança.

Na parte prática do trabalho, os resultados obtidos pela análise dos níveis estruturais dos textos narrativos produzidos pelos dois grupos de crianças confirmaram a nossa primeira hipótese quando se verificou que no domínio da estrutura canónica as crianças mais velhas apresentaram melhores resultados, apesar de no grupo dos mais novos já se verificar uma capacidade de representação mental dos elementos básicos da estrutura narrativa.

Verificamos que há competências que ainda não estão adquiridas no início da escolaridade, como por exemplo, o domínio leitura da imagem em sequência, comportamento verificado nas crianças de 6/7 anos. Tal facto, pode estar relacionado com o desconhecimento implícito na técnica da leitura, ou como nos refere Rebelo (1990), as crianças poderão não ter achado importante contar uma história olhando uma série de imagens que o experimentador também vê.

Verificamos também que as crianças mais crescidas apresentaram histórias com mais detalhe sobre os cenários e sobre as personagens, em especial nas descrições dos sentimentos e das motivações dessas personagens, daí podermos concluir que o desenvolvimento cognitivo está directamente ligado com a linguagem como nos refere Bruner (1990a), usando as palavras Carol Feldman - *Os nossos pensamentos estão dentro, as nossas conclusões estão fora*.

Ao nível da estruturação do discurso os mais velhos também mostram mais coesão na articulação dos episódios da história e mais preocupação na resolução dos obstáculos desencadeados, verificando-se uma maior capacidade de representação mental mais abstracta promovendo mais enunciados de alto distanciamento.

As abordagens mais recentes sobre a competência representativa reenviam-nos para os estudos das produções das crianças em termos de interacção, que têm subjacentes as teorias de Vigotsky e seus seguidores.

Bruner (1966/1980, 1983a, 1983b, 1988, 1990a); Nelson, (1981, 1986, 1996); Sigel (1997), Eaton, et al., (1999), Matta, (1997/2000), são alguns dos autores que

mais se têm interessado pelo desenvolvimento da competência representacional e nos reforçam a importância do estudo da linguagem em componentes interactivos.

Ao concluirmos, gostaríamos de salientar que em Portugal são raríssimos os estudos que estudam o desenvolvimento da criança nesta perspectiva. Gostaríamos também de salientar que os resultados encontrados poderiam ter sido diferentes se no processo de intervenção tivesse sido introduzido a componente interacção adulto/criança, como se verificou nos estudos de Eaton et al., (1999), de modo a poder promover na criança mais sucesso na tarefa, pelo facto de manter a criança na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky, 1934/1988a).

De qualquer modo o facto de não termos aplicado esta estratégia não significou uma falha nos resultados, mas os mesmos poderiam ter sido diferentes, pela utilização da interacção. Assim e tendo em conta as novas teorias e investigações subjacentes ao desenvolvimento cognitivo, propõe-se uma investigação neste sentido em trabalhos futuros.

Finalmente consideramos também que compreender e produzir textos narrativos cria a possibilidade de criar alternativas ao mundo concreto, levando a criança a movimentar-se em dois sentidos, a procura do passado e a projecção do futuro, o que parece ser um recurso cognitivo, uma vez que a competência neste domínio requer a exposição a muitos contextos de discurso Stein (1988). Estes contextos que começam na família devem ser perpetuados na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aplebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago : Chicago University Press.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa : Mcgraw - Hill de Portugal.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments-further explanations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language* 18, 689-710.
- Beaugrande, R. de. (1982). The story of grammars and the grammar of stories. *Journal of Pragmatics*, 6, 383-422.
- Botuin, G. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 4, 377-388.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours..* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Recent advances in research on the ecology of human development*. Berlin: Spinger-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecological models of human development*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bruner, J. (1966/1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

Bruner, J. (1983a). *Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.

Bruner, J. (1983b). *Child's talk-learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1990a). *Actos de significado*. Lisboa : Edições 70.

Bruner, J. (1990b). Culture and human development: a new look. *Human Development*, 33, 344–355.

Bruner, J. & Hickman, M. (1983). La conscience, la parole et la "zone proximale". In Bruner, J., *Savoir faire savoir dire*. (pp. 281-292) Paris : Presses.

Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. In B. Britton & A. Pellegrini (Eds). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Chapman, R. S. (1996). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3 - 59.

Delgado-Martins, M. R. (1987). Imagem e linguagem numa perspectiva transcultural. *Análise Psicológica*, 4, 585-592.

Eaton, J. H. , Collis, M. G. & Lewis, A. V. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.

Esperet, E. (1984). Processus de production genèse et role du schéma narratif dans la conduite de récit. In m. Moscato e G. Piérait-Le Bonniec (Eds.) *Le Langage : Construction et Actualisation* (pp.179-196). Rouen : PUR.

Esperet, E. (1990a). *Acquisition differentielle du langage* (pp.217-252) Paris: Puf.

Esperet, E. (1990b). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg (Eds). *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. (pp.121 -135) Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (1985a). *Le recit et sa constrution-une aproche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Fayol, M. (1985b). L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte e l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 38, 683-703.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M. (1999, no prelo). *Comprendre e produire des textes écrits: l'exemple du récit*. Paris: Presses Universitaires de France.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S.A. (1993/1999). *Desenvolvimento cognitivo* (3ª edição). S. Paulo: Artes Médicas.

Furrow, D. & Nelson, K. (1983). Environment correlates of individual differences in language acquisition. *Journal Child Language*, 11, 523 – 534.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa. Edições Asa.

Gonzalez, M. M. (1977). Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 31-48.

Guerreiro, M. & Matta, I. (1999). Efeitos do tipo instrução - objetivo na memorização e recordação. *Análise psicológica*, 1 (17), 27 - 38.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edwin Arnold.

Hudson, J. & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 4, 625 - 635.

Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.). *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136). Hillsdale: Erlbaum.

Karmiloff-Smith, A. (1986). Language development beyond age five. In P. Fletcher & M. Garman. (Eds.) *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch & van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85, 363-394.

Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7 - 23.

Mandler, J. M. (1979). *Categorical and schematic in memory*. New York: Academic Press.

Mandler, J. M. (1981). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de Psychologie*, 356, 705 - 715.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.) *Handbook of Child Psychology-Cognitive Development*. (pp. 420-494). New York: Wiley.

- Mandler, J. M. (1984). *Stories, sripts and scnes: aspects of shema theory*. London: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. M. (1993). Concept formation in infancy. *Cognitive Development*, 8, 291-318.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. (1977). "Remembrance of things parsed: story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marrero, H., Gámez, E. & Castillo, D. (1995). El papel de la vinculación y posición interpersonales en la comprensión de episodios de conducta narrados: una propuesta basada en estructuras de conocimiento propositas. *Cognitiva*, 53, 17 - 43.
- Martí, E. (1994). Apresentação : en busca de um marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 5-10.
- Matta, I. (1980). "*Le langage en differents millieux socio-culturels*". Tese de Maitrise, Univ. de Paris V, Sorbonne.
- Matta, I. (1997/2000). *Pratiques sociales et construction de concepts catégoriels*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Matta, I. (1998). Memórias e histórias: o papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo. In M^a. Alves Martins (Ed), *actas do X colóquio em psicologia e educação. Educação pré- escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 17 - 51.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1, 39 - 48.

Mendes, A. Q. (1991). *A referência temporal no discurso conversacional aos 2/3 anos de idade*. Tese de Mestrado em linguística portuguesa descritiva, não publicada, Faculdade de Letras de Lisboa.

Miloshy, L. (1996). As crianças na escuta: o papel do conhecimento de mundo na compreensão da linguagem. In Robin Chapman (Eds). *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem (pp. 30-51)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Miller, G. A. (1990). The place of language in a scientific psychology. *Psychological Science, 1*, 7-14.

Miller, G. A. (1994). Narrative practices : Their role in socialization and self construction. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.). *The remembered self: Constuction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. *Social Cognitive Development, 97 - 118*.

Nelson, K. (1985). *Making Sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.

Nelson, K. (1986). *Event knowledge-structure and function in development*: Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.

Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science, 4, 1*, 7-14.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge: University Press.

Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Chil Language, 5*, 1-15.

Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant: aperçu des recherches psycholinguistiques récents en langue française. *Revue Française de Pédagogie*, 74, 53-86.

Piaget, J. (1970). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delechaux & Niestlé.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969/81). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pimentel, J. S. & Almeida, I. C. (1999). Texto de apoio, 5º ano - tema avançado em psicologia educacional. *ISPA*, 2 - 12.

Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the culture basics of cognitive development? *American Psychologist*, 50, 10, 859 - 877.

Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.

Schank, R. & Abelson, R. (1995). Knowledge and memory: the real story. In R. s. Wyer Jr. & T. Srull (Eds.). *Advances in social cognition* (pp. 1-88). Hillsdale, Nj: Erlbaum.

Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 37 - 53.

Sigel, I.E. (1997). Modelo de distanciamento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13 - 29.

Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood: Ablex.

Stein, N. & Glenn, C. (1982). Children's concept of time : The development of a story schema. In W. Fridman (Ed.). *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.

Stein, N. (1988). The development of children's storytelling skill. In M. B. Franklin & S. S. Barten (Eds.). *Child language* (pp. 282-297). Oxford: Oxford University Press.

Thorndyke, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, 47, 65-88.

Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-105.

van Dijk, T. A. (1977). *Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension*. Hillsdale: Erlbaum.

van Dijk, T. A. (1981). Attitudes et compréhension de textes. *Bulletin de Psychologie*, 356, 557 - 715.

van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vigotsky, L. S. (1934/1998a). *Pensamento e Linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1984/1998b). *A Formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. S. (1930/1985). Le probleme des fonctions intellectuelles superieures dans le système des recherches psychotechniques. *Anuario de Psicologia*, 33, 2, 9-16.

Wells, G. (1982). Linguagem e aprendizagem: diálogo entre adultos e crianças em casa e nas escolas. *Análise Psicológica*, 1, 2, 75-84.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Editorial Laia.

Wertsch, J. (1985). La mediation sémiotique de la vie mentale. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.) *Vigotsky Aujourd'hui*. (pp. 139-168). Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

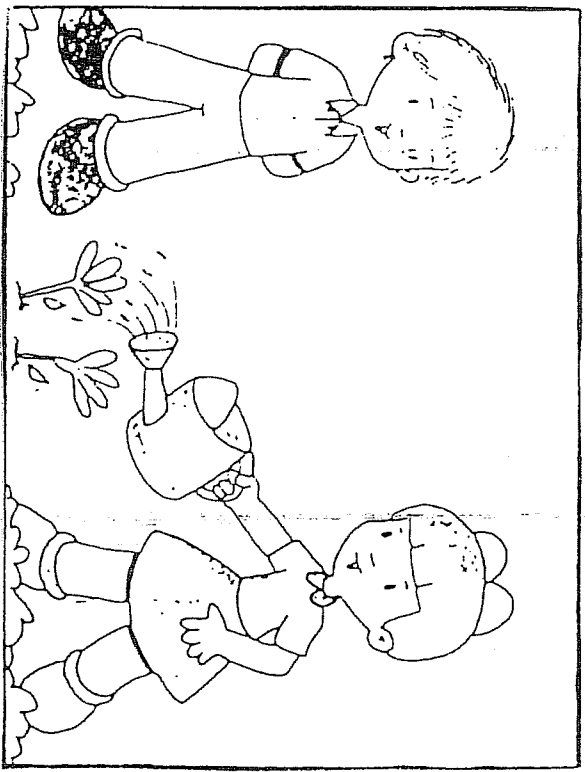
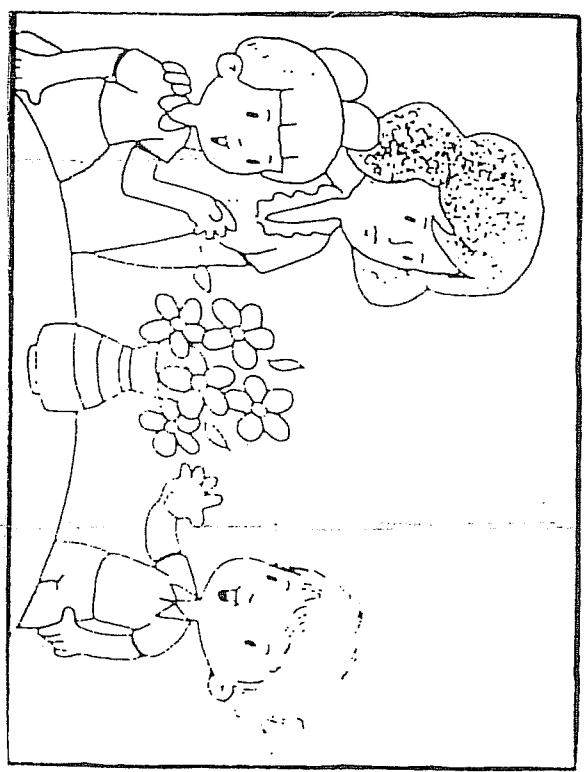
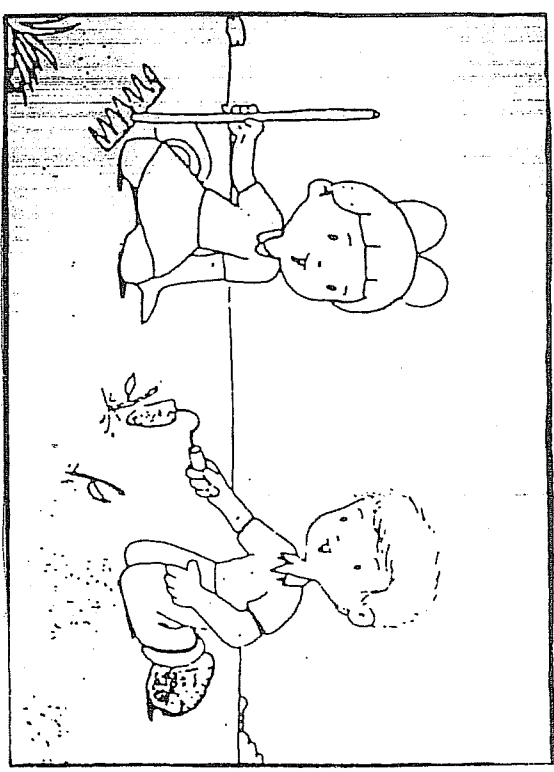
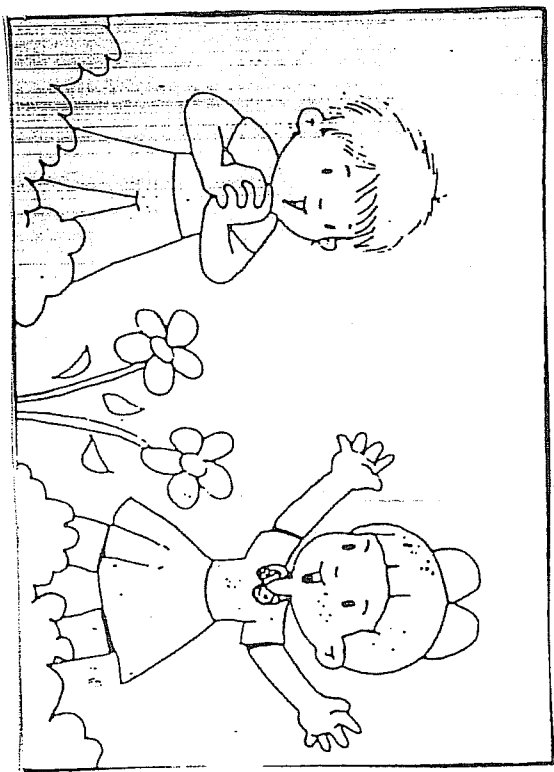
Wertsch, J (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In Luis C. Moll, *Vigotsky e a educação implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp 111 - 121). Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

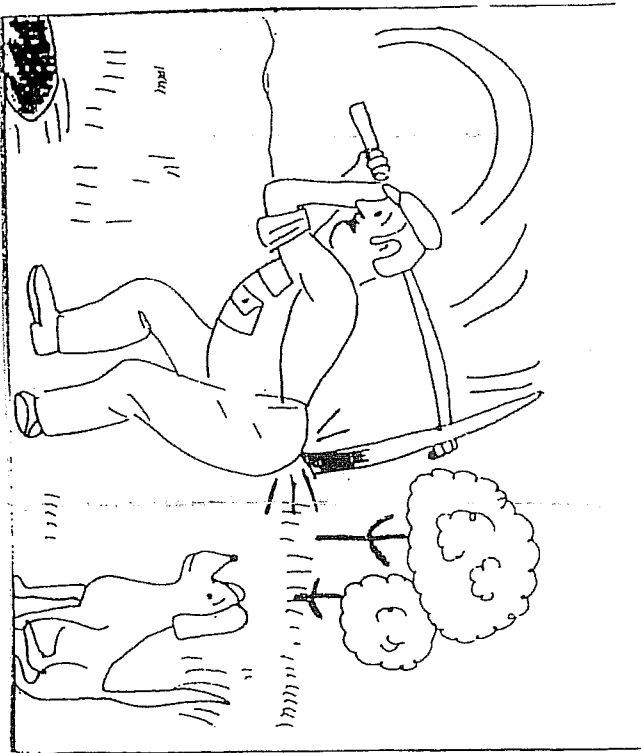
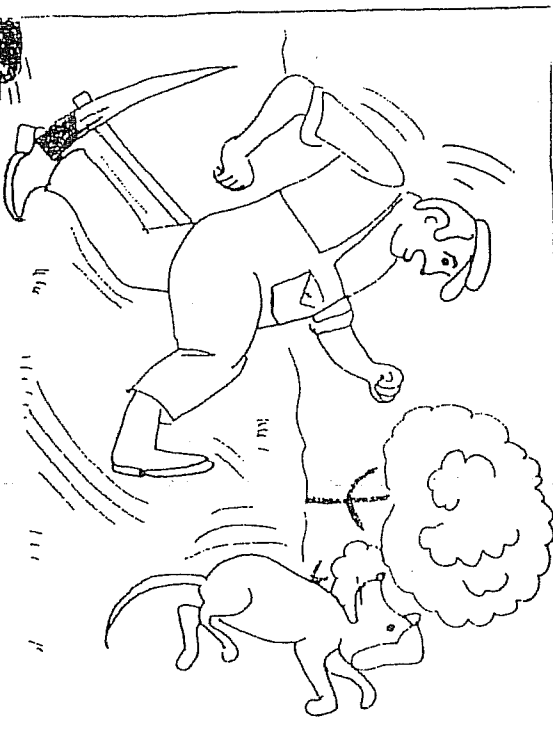
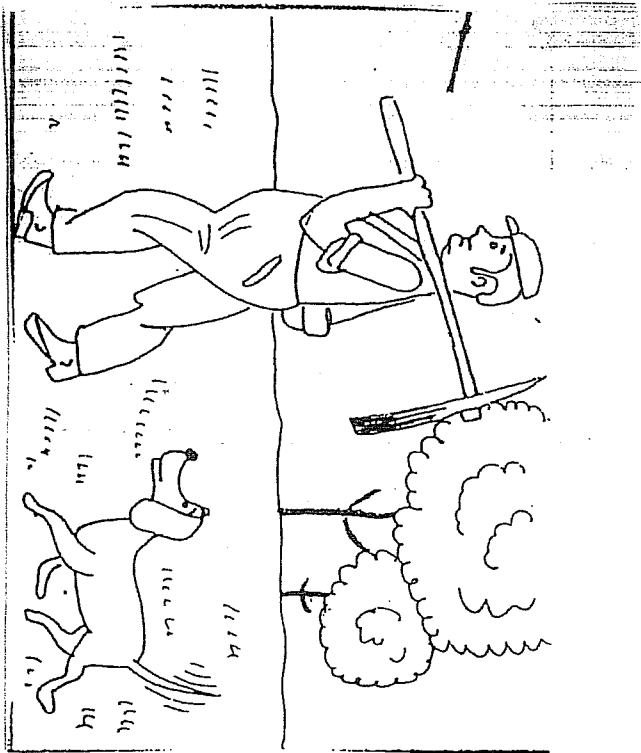
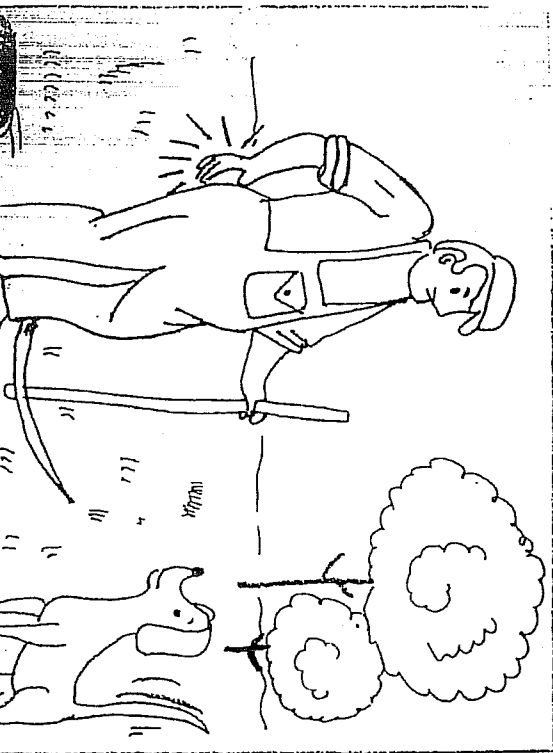
ANEXO 1

Histórias (séries) 1, 2 e 3

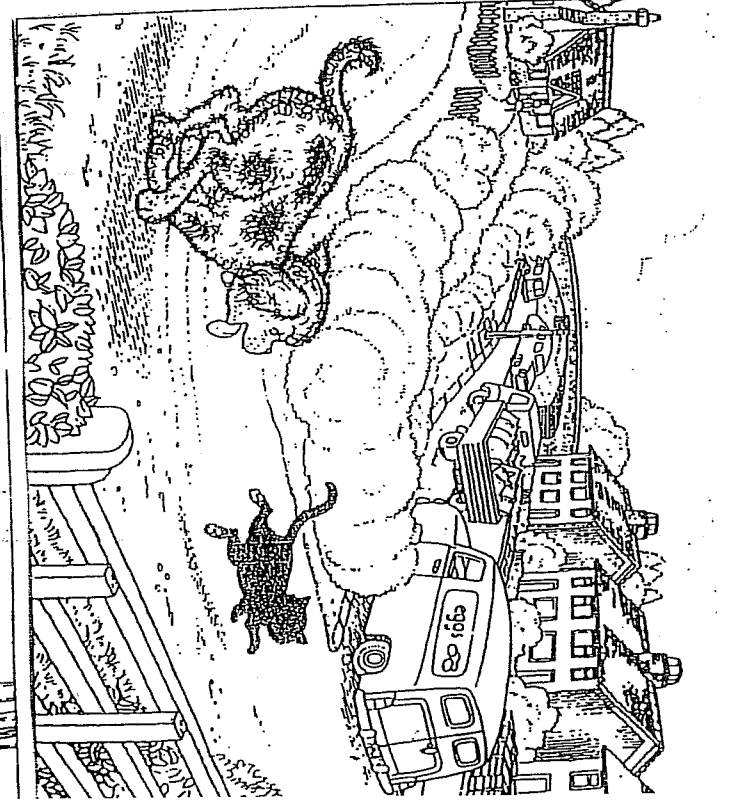
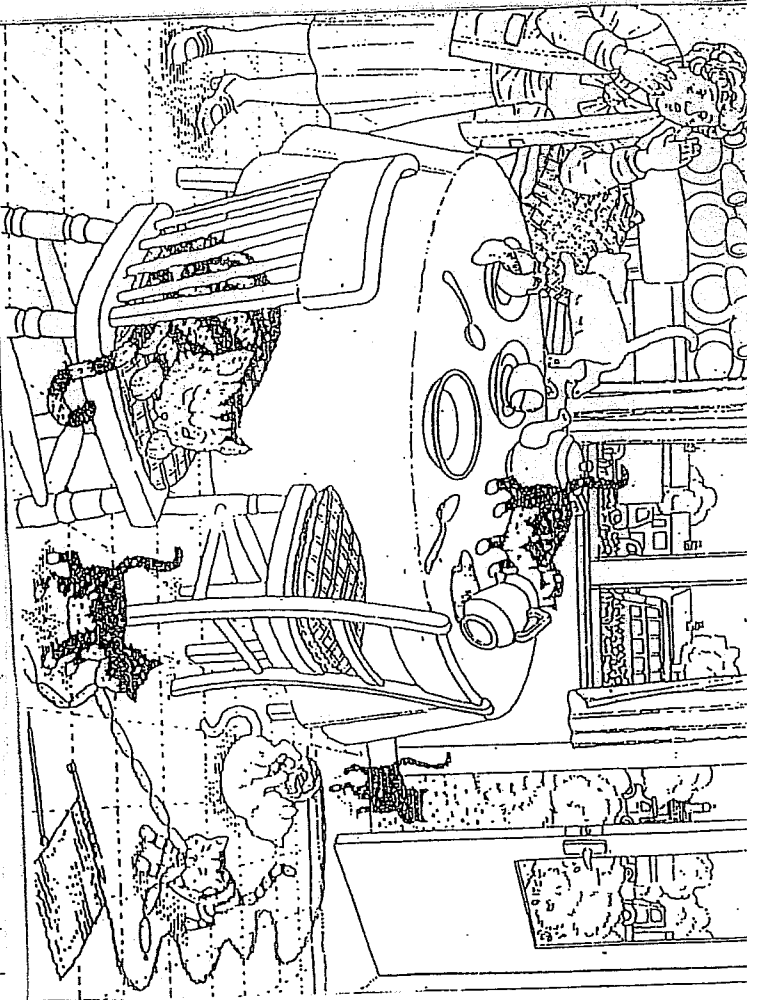
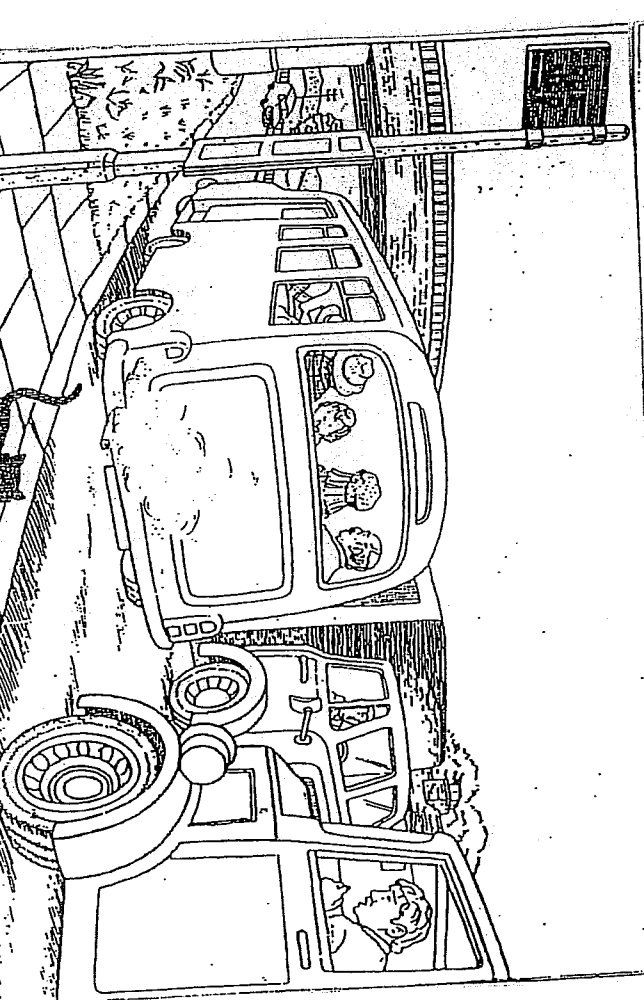
HISTÓRIA 1



HISTÓRIA 2



HISTÓRIA 3



ANEXO 2

Transcrição das histórias efectuadas pelos dois grupos:

Grupo A 6/7 anos

Grupo B 9/10 anos

REPRODUÇÃO DE HISTÓRIAS**GRUPO A - 6/7 ANOS**1^a

Nome – Jéssica Sofia

Idade – 6 anos

Era uma vez ... uma menina e um menino e depois a menina tava no jardim e depois, tava ... tava o menino com uma pá e a menina tava a escavar.

Depois, a menina foi regar as flores e o menino tava a ver como é que ela regava as flores e depois levou as flores para casa com um vaso e depois ... e depois foi pôr as flores no jardim, para cresceram mais ... e a mãe disse assim :

- Que flores bonitas ! Isto é dum jardim muito bonito.

E acabou.

2^a

Nome – Tiago Pereira

Idade – 6 anos

Era uma vez um senhor que ia com um cão. Ah! ... Depois foi partir as pedras e depois aleijou-se e o cão saltou. Depois o cão ficou muito sossegadinho e o homem aleijou-se muito, depois falou com o cão e deu-lhe um pontapé e ele foi ao ar.

E acabou.

3ª

Nome – Ana Margarida

Idade – 7 anos

Era uma vez uma menina chamada Margarida que tava a plantar. Depois, apareceu um amigo dela e depois ele disse assim:

- Posso também brincar contigo ?

E ela disse que sim e depois ela regava. Depois ele disse assim:

- Eu, tam ... eu também posso regar ? Só que depois as flores cresceram e depois

ficaram tão giras que ela arrancou e deu à mãe. Depois a mãe disse assim:

- Flores tão lindas ! Onde é que vocês plantaram ?
- Foi no Jardim.

4ª

Nome – Inês Vieira

Idade – 7 anos

Era uma vez dois meninos que eram amigos e depois eles encontraram-se um dia e depois eles foram passear ao jardim e encontraram duas flores e o menino disse assim:

- Ah ! Mas uma é p'ra mim.

E a menina disse assim:

- Ah ! Tá bem, tá bem, então vamos apanhar uma, a mais bonita é p'ra mim a e a mais feia é p'ra ti.

Depois eles apanharam e depois foram levar às mães deles, e os pais deles disseram assim ... O pai da menina disse assim:

- Ó filha ! e p'ro pai não trazes nada ? E o do menino também disse assim.

E depois eles foram ... foram a uma loja e compraram um postal p'ro pai.

E depois disse assim a mãe:

- Ah ! Assim tá melhor p'ro pai e p'ra mãe.

E acabou.

5ª

Ian Chin

6 anos

Era uma vez, um menino e uma menina ...estavam a plantar umas flores.

Então, a menina depois disse ao menino que ia buscar um jarro que era para regar as flores. Depois, a menina foi e chegou com o jarro e regou as flores e depois as flores cresceram e o menino e a menina ficaram contentes e depois levaram para casa.

Ela pôs numa jarra e deram à mãe.

6ª

Ana Catarina

7 anos

Era uma vez, ... um menino e uma menina ... estavam a brincar e viram duas flores muito bonitas e eles gostaram dessas flores. Estavam tão contentes que o menino disse assim:

- Vamos apanhar uma? ... Vamos!... Vamos!...
- Não, não. Estas flores ficam bem aqui, não vamos estraga-las.

Trouxemos p'ras mães,... trouxemos p'ra mãe! Estas flores são bonitas, acho que ficam bem nesta casa.

- Ficam bem nesta casa, porque são bonitas ... mas não deviam ter trazido, estas flores ficam bem no campo, porque estas flores pertencem à natureza.

- Vês mãe?! Ficaram tão bonitas que eu quis traze-las. P'ra próxima trazemos outras.
- Não! Não! P'ra próxima não tragam mais nenhuma, só vão jogar à bola.

7^a

Sara Isabel

7 anos

Era uma vez uma menina que estava no jardim a trabalhar e depois veio o menino e também estava a ajudar e depois quando ela acabou foi regar umas flores e depois o amigo estava a ver ela a regar as flores e depois ela chegou ..., foi p'ro jardim viu que as flores estavam bonitas, foi p'ra casa e disse à mãe que estavam as flores muito bonitas e depois a mãe disse assim:

- Vocês trataram as flores muito bem e elas estão muito bonitas! Disse a mãe e acabou a história

8^o

Iva Jorge

6 anos

Era uma vez um menino ..., e uma menina, foram plantar uma flor. Um chamava-se Tiago e a outra chamava-se Ana ... e depois de dia p'ra dia, eles foram plantar, e aquilo ia crescendo ... crescendo ... e depois passado um dia aquilo cresceu ... e depois, quando aquilo tinha crescido tudo, eles puseram lá na mesa da sala e quando a mãe viu eles disseram:

- Viste mãe? Fomos nós que fizemos.

E depois passaram alguns dias e eles foram plantar e aquilo ficou bonito e acabou-se a história.

9^a

Nuno Gonçalves

7 anos

Era uma vez ..., um homem, ia à fazenda e levava um cão, e depois ele estava a escavar ... a escavar e o cão estava a ver ... e depois ele olhou para o cão e deu uma patada no cão, e depois o cão olhou para ele ... e ele ficou muito triste.

10º

Luís Alexandre

6 anos

Era uma vez um menino e uma menina que se encontraram e plantaram duas flores e depois regaram e cresceram.

Depois trouxeram para casa, mostraram à mãe e meteram num jarro.

11ª

Inês Isabel

7 anos

Era uma vez um menino e uma menina que tavam a plantar uma flor.

O menino e a menina deram muita água e depois a flor cresceu e os meninos puseram numa jarra e deram à mãe e depois a mãe disse assim:

- Que flores tão lindas!... Onde é que arranjaram?
- Plantamos lá no quintal e a mãe ficou muito contente e acabou.

12ª

Fábio Fernando

6 anos

Era uma vez um homem que cortava lenha ... e ele tinha um cão ... e o cão andava sempre atrás do homem e depois ... o homem já não podia trazer o cão e zangou-se e depois o cão foi cortar a lenha, foi fazer uma casinha para ele e depois já gostava do cão, foi buscar o cãozinho e depois pôs na casinha dele à lareira, e depois foi dar uma volta e o cão ficou lá em casa amarrado e depois quando ele chegou a

casa, o cão ... ele não sabia onde estava o cão ... e depois foi ver ... e depois o cão mordeu! O cão estava amarrado ... e foi até aqui onde é que tem muita madeira e o cão foi lá e depois zangou - se e levou-o à mesma para casa e depois ele olhou para trás do banco e depois quando ele disse:

- Olha que vais cair do banco abaixo! ...

E depois ... já nunca mais queria o cão e pronto ficou sozinho ... em casa ..., e depois houve outro senhor que quis o cão e ficou com ele e o outro já não teve o cão.

Acabou.

13^a

Igor Santana

7 anos

Era uma vez uma menina e um menino que semearam uma planta. A menina semeou uma e o menino semeou outra. Depois de uns dias regaram, depois a planta começava a crescer. Um dia a planta ficou grande e os meninos disseram assim:

- Ai, que linda planta! Tão bonita! ...

Depois cortaram e ofereceram à mãe e acabou.

14^a

João Carlos

6 anos

Era uma vez um pastor e ele foi passear com um cãozinho e depois ... foi andando ... andando ... e depois..., e depois foi plantar uma árvore e depois foi construir uma casa e acabou.

15ª

Nuno Pedro

7 anos

Era uma vez um homem que ia com um cão e ia buscar couves e depois magoou-se e depois foi ralhar com o cão, o cão tinha-se portado mal, e depois deu um pontapé nele, depois saltou e ladrou.

Acabou.

16ª

Luís Carlos

6 anos

A me-ni-na ... es-ca-va ... a terra. O me-ni-no ... viu ... du-as flores.

A me-ni-na ... molha ... as flores. A ... mãe ... disse aos filhos ... p'ra não mexer nas flores.

17ª

Joana Filipa

7 anos

Era uma vez uma menina e um menino que semearam uma planta. A menina semeou uma e o menino semeou outra.

Depois de uns dias regaram, depois a planta começou a crescer. Um dia a planta ficou grande e os meninos disseram assim:

- Ai que planta tão bonita !

Depois cortaram e ofereceram à mãe .

Acabou.

18^a

Cristiano Pereira

7 anos

Era uma vez um senhor que escorregou e o cão assustou-se e depois o cão fugiu e depois acabou.

19^a

Carolina de Matos

6 anos

Era uma vez uma menina que 'tava a brincar com um menino, só que o menino também 'tava a brincar. Então, um dia queriam semear uma coisa, então o menino foi buscar uma coisa ... e então, um dia cresceram as flores e no outro dia, então cresceram mais, e então depois levaram para casa e meteram num jarro, depois ainda fizeram mais umas, meteram sementes e cresceram mais e depois foram pôr num jarro e acabou a história.

20^a

Cláudia Margarida

7 anos

Era uma vez um menino e uma menina que andava no jardim e depois foram plantar uma flor e depois passado uns dias cresceu e eles foram ver. Depois, quando cresceram eles arrancaram para pôr num jarro e a mãe ficou muito contente. Depois, todos os dias ela ia regar as flores ..., regar as flores ..., todos os dias.

Acabou.

21^a

Ana Santos

7 anos

A menina e o menino foram ao jardim.

A menina plantou uma coisa e depois foi regar. A menina no outro dia e o menino foram ao jardim e depois foram dar à mãe.

22^a

Ana Rita

6 anos

Era uma vez, um menino e uma menina que foram fazer uma flor.

No primeiro dia estavam a fazer, depois foram lá regar. Quando foram lá outra vez as flores já estavam crescidas e depois os meninos levaram as flores para casa da mãe e a mãe ficou muito contente.

23^a

Joana Carla

6 anos

Era uma vez um cãozinho chamado Willy. O seu dono era o Cupão e ele andava sempre atrás do seu dono, só que um dia ele ficou sentado, depois ele levantou-se e depois o dono foi atrás dele e depois o cão caiu, só que um dia o dono estava virado para trás e ele mordeu-lhe e depois ele deu um pontapé nele e ele começou aos saltos e depois nunca mais lhe mordeu.

24^a

Ana Carolina

7 anos

Era uma vez, uma menina e outro menino que estava a regar uma flor no jardim, e depois a mãe meteu numa jarra umas flores e os meninos ficaram muito contentes e acabou.

25^a

Cristiano Pereira

7 anos

Era uma vez um senhor que tinha um cão e ele bateu no cão e o cão assustou-se e depois o cão fugiu e depois acabou.

REPRODUÇÃO DE HISTÓRIAS**GRUPO B – 9/10 ANOS**

1ª

Diogo André

9 anos

Era uma vez, um menino e uma menina que encontraram duas flores. Depois, começaram a escavar um buraco e a plantar outras duas. Depois foram regando todos os dias e foram crescendo ..., depois levaram às mães deles.

2ª

Andréia Sofia

9 anos

Certo dia ..., uma menina e um menino estavam no campo a brincar, a plantar uma árvore. Depois, no outro dia seguinte foram ver se já tinha nascido a planta.

No outro dia estava maior! Estava um belo dia de sol ..., e caíam umas gotinhas de água!...

Passado algum tempo, a flor começou a crescer! ... a crescer!...

Os meninos tiveram a idéia de ir oferecer à sua mãe para pôr na mesa.

Ficaram muito bem num jarro e como tal, uma planta bem bonita.

Acabou.

3ª

Cristiana Cordeiro

10 anos

Certo dia ..., andava uma menina, a menina Isabel, mais o menino Luís, perto do jardim e andavam a plantar umas flores e a Isabel pegava na enxada e o Luís plantava as flores. Depois eles regaram as flores todos os dias e a planta começou a crescer, começou a crescer ..., começou a enfeitar o jardim ... e o jardim começou a ficar mais bonito e eles cada dia mais alegres.

Depois, colheram as flores, levaram para casa, a mãe ficou muito contente e deu para enfeitar a casa.

4ª

Emanuel de Freitas

10 anos

Era uma vez, a senhora Joaquina que tinha muitos gatos. Os gatos começaram a desarrumar a casa toda, depois um gatinho saiu de casa e um cão muito mau, feroz foi atrás do gato pequeno. O gato pequeno quase que foi atropelado.

Um senhor com muita gentileza agarrou o gato e guardou-o em casa. Os seus quatro familiares estavam todos contentes de ter um gato em casa. Depois a mãe, o pai, o filho, e os irmãos começaram a comer e deram leite ao gato e acabou a história.

5ª

Gonçalo Brás

9 anos

Era uma vez, uma menina e um menino, eles queriam plantar uma planta, mas..., não tinham água. Então, o menino foi a casa buscar um garrafão de água para despejar nas plantas.

Primeiro fizeram um buraco na terra com a enxada e plantaram lá um feijão, depois passado p'ra aí uns dez dias cresceu um bocadinho e voltaram a pôr água outra vez. Depois, passado dois meses já estava grande e já estava bom para meter dentro de um vaso e a mãe ficou muito contente e ... sempre nas horas de jantar metia o vaso com flores lá dentro.

Acabou.

6^a

Melissa Cerqueira

9 anos

Uma menina e um menino foram à quinta e plantaram um planta. Meteram água, cavaram e ..., já lá estava ela!...

Passado pouco tempo foram regar. Na terceira vez, regaram ..., regaram e começaram a crescer umas flores muito bonitas.

Ficaram tão contentes, que nem se podia ouvir os gritos deles! ...

Apanharam aquelas flores tão bonitas e mostraram à sua mãe. A mãe ficou muito contente e deu-lhes um beijinho.

Já está.

7^a

Cátia Filipa

10 anos

Era uma vez, um menino que estava a semear uma coisa e a menina também estava a ajudar.

Depois cresceu ..., estavam a regar e depois passado muito tempo cresceram flores, meteram numa jarra, deram à mãe e a mãe ficou muito contente.

Acabou.

8ª

Pedro Álvaro

10 anos

Era uma vez, um menino chamado João e uma menina chamada Maria que gostavam muito de plantar flores e um certo dia foram decidir plantar umas flores para dar à mãe, no dia da mãe. Então, regaram ..., plantaram ..., fizeram tudo.

Foram passando os dias e a certa altura, quando as flores estavam quase crescidas, regaram outra vez, fizeram tudo outra vez muito bem para elas não morrerem, e um dia antes do dia da mãe, elas já estavam crescidas e prontas a colher. No dia seguinte, a mãe entrou em casa e deram-lhe as flores com muito amor e carinho.

9ª

Alexandra Margarida

9 anos

Era uma vez, dois meninos que plantaram uma semente na terra e fizeram primeiro um buraco e meteram lá a semente e taparam-na.

Foram buscar um regador com água e deitaram-lhe água para abrir.

As plantas começaram a crescer ..., a crescer ..., a crescer ..., algumas folhas caíam e lês ficaram muito contentes e começaram a cantar e a sorrir um para o outro e depois foram mostrar as flores à mãe. A mãe gostou muito, ficou muito contente, deu um beijinho a cada um e disse que eles já sabiam plantar flores e acabou.

10^a

Ricardo Filipe

9 anos

Era uma vez, dois meninos que gostavam muito de plantar flores. Era um menino chamado João que tinha uma irmã chamada Joana.

Eles, um dia resolveram ir plantar duas lindas flores no seu grande jardim. Puseram as sementes e começaram a regá-las. No fim, começaram a crescer grandes flores e ofereceram-nas à mãe. A mãe ficou muito contente e disse que eles eram uns lindos meninos.

11^a

Isabel Catarina

9 anos

Certo dia, estavam gatos a brincar e depois um deles estragou a casa toda a uma senhora que era dona deles e um deles subiu para a mesa e pôs-se a beber leite. Como a senhora tinha um cão, o cão foi atrás dele e depois o gato ia a atravessar a estrada ..., passou um carro e atropelou. Depois, o senhor, o dono do carro foi levar o gatinho a casa duma senhora e essa sim !?! ..., tratava-o bem. Depois eles aqueceram-lhe leite e ele foi beber.

Depois, os senhores levaram o gatinho à velhinha, mas ele não queria ir e depois voltou a acontecer o mesmo e acabou.

12^a

João André

10 anos

Certo dia, um menino e uma menina decidiram ir plantar uma plantinha, mas o menino que se chamava João atrasou-se e a menina quando o viu disse:

- Já estou ao tempo à tua espera! Nunca mais aparecias!? ...

E a menina disse:

- Ah! Estive na escola, esqueci-me de fazer os trabalhos de casa e atrasei-me!
- Está bem ... pronto, vamos lá plantar a plantinha.

Plantaram a plantinha e no dia a seguir foram rega-la e Lea ficou na mesma pequenina. Eles acharam muito estranho ..., mas continuaram a pôr água e foram lá no outro dia, ver se já estava maior e é claro, já estava maior e já estava toda enfeitada à volta.

A menina ficou muito contente e é claro, o menino também. Depois compraram uma jarra. Como era dia da mãe, compraram uma jarra para a mãe e meteram lá as flores dentro. Nasceram muitas! ... e meteram lá cinco flores dentro da jarra e deram à mãe. Depois a mãe ficou um bocadinho zangada, porque não era essa a prenda que ela queria. Então os meninos resolveram comprar outra prenda.

Já está.

13^a

Sérgio Rafael

10 anos

Era uma vez, um senhor que ia plantar árvores e o cão foi atrás dele a pensar que ele tinha alguma coisa para lhe dar de comer. Então o homem quando começou a escavar com a pinça e magoou-se e o cão ficou a olhar! ...

Depois o senhor a pensar que foi o cão zangou-se e dá-lhe um pontapé e ele foge disparado.

14^a

Ana Catarina

9 anos

Certo dia, o menino Sérgio e a menina Vera, foram plantar uma flor no jardim e então depois regaram e passados dias a flor já estava mais crescidinha.

Certo dia, foram eles ao jardim e encontraram duas belas flores muito coloridas.

Ficaram todos contentes e regaram outra vez e depois levaram elas p'ra casa.

Puseram numa jarriinha com água e a sua mãe quando chegou ficou muito admirada com eles porque não sabia da surpresa.

Acabou

15^a

André Santana

10 anos

Era uma vez dois meninos, o João e a Maria e foram plantar uma árvore, era um castanheiro.

Primeiro fizeram um buraco e puseram lá a semente, e depois foram regando e a árvore começou a brotar, foram dando água ..., ela foi crescendo ..., até que ..., quando deu flores cortaram e fizeram um lindo arranjo para porem numa jarra.

A mãe deles, ficou muito contente por terem trazido aquele ramo de flores plantado por eles, e ... acabou a história.

16^a

Maria Sales

9 anos

Era uma vez um menino e uma menina que foram semear um feijoeiro para um campo.

Entretanto, começaram a semear, foram para casa e no outro dia foram regar as flores para crescer o feijoeiro.

As flores estavam muito giras, estavam muito engraçadas! ... Quando foram no outro dia, as flores já estavam prontas, já estavam com folhas e já estavam em flor.

Depois os meninos foram para casa muito contentes e foram levar um ramo de flores à mãe.

Acabou.

17ª

Ricardo Gabriel

10 anos

Era uma vez, dois meninos, que andavam a plantar flores e a menina foi buscar a água para as regar para crescerem. Alguns dias depois, os meninos voltaram ao sítio onde plantaram as flores e as flores já tinham crescido! Eles apanharam-nas e levaram para casa para a mãe as pôr numa jarra.

A mãe disse que ia cuidar delas e os meninos também.

18ª

Vasco André

10 anos

Era uma vez uma senhora que tinha muitos gatinhos e um deles fugiu pela porta até sair de casa. Encontrou um cão pelo caminho, foi correndo ..., correndo ..., passou por pontes, carros, árvores, jardins ..., até chegar a uma auto-estrada. Essa auto-estrada, estava cheia de carros e o gato atravessou a estrada por baixo dos carros.

Passado algum tempo, encontrou um senhor com uma camioneta e levou-o para casa para mostrar à família. Os seus filhos gostavam muito de gatos e quiseram ficar com ele.

A mãe sorriu para o seu marido!

No outro dia, levaram-no a uma vacina para ver se estava tudo bem e o Doutor dos gatos disse que podiam levar para casa e ficar com ele porque este gato estava bem tratado.

19ª

Cristina Isabel

9 anos

Era uma vez, dois meninos que estavam a plantar uma planta, depois puseram água para a planta crescer. Passados dia, quando lá chegaram as flores já tinham crescido! Ficaram muito felizes e ofereceram à mãe.

A mãe perguntou como é que eles tinham feito e eles disseram que tinham plantado as flores, tinham posto água e as flores crescido. A mãe ficou muito contente e pôs numa jarra para enfeitar a sala.

Acabou.

20ª

Rita Chaves

9 anos

Um certo dia, o senhor Henriques foi cortar lenha para o campo e levou consigo o seu cão.

Quando começou a cortar a lenha aleijou-se e pensou que foi o cão. Então, ficou tão danado, que bateu no cão ..., mas quando ele ia a bater o machado caiu-lhe no pé e então ele viu que tinha sido ele que sem querer se tinha aleijado a si próprio!

Depois, pediu desculpa ao cão e voltaram juntos para casa.

21ª

Ana Rita

9 anos

Era uma vez, um senhor que ia para o trabalho e o seu cão ia atrás dele. O senhor chegou ao trabalho e começou a fazer o seu buraco e o cão estava atrás. O senhor bateu com a picadeira e aleijou-se e o senhor pensou que foi o cão e ralhou

com o cão, então deu-lhe um pontapé e continuou a trabalhar e disse ao cão que não o queria ver mais nenhuma vez e o cão foi-se embora e nunca mais lá voltou.

O senhor depois disse:

- Eu sou tão parvo, fui bater ao cão e fui eu que me alejei a mim próprio!
Quero pedir desculpas ao cão.

Foi atrás do cão e disse-lhe:

- Vem cá! ... Vem cá! ..., quero ficar contigo. Peço~te desculpa por te ter batido, pois fui eu que me alejei a mim próprio.

Depois ficaram amigos e o cão continuou a ir trabalhar com o senhor e ficaram muito amigos.

22^a

Ângela Maria

10 anos

Era uma vez, uns meninos que andavam a cavar p'ra ..., p'ra plantar uma flor. A seguir, foram dar água p'ra ela crescer. No outro dia, já estavam bonitas ..., e cresciam normalmente e quando já estavam muitas flores, foram meter numa jarra e ofereceram à mãe e meteram em ma duma mesa p'ra ficar a casa mais bonita.

Acabou.

23^a

Ana Catarina

9 anos

Era uma vez, a menina Joaquina e o menino Francisco ..., dois irmãozinhos que um dia foram semear uma planta no quintal da sua avozinha Joaquina.

A menina e o seu irmãozinho foram lá pôr a sua planta. Todos os dias iam regar as plantinhas para elas crescerem e davam-lhe muitas vitaminas.

A menina Fernanda, a sua mãe, tinha ido comprar um jarro de flores. A menina Joaquina disse que ia semear no quintal da avó para ficarem com muitas flores e o seu irmão disse:

Boa! Boa idéia! Então lá vamos nós ...

E eles foram semear no quintal da sua avozinha. Regavam todos os dias uma flor e a outra e davam todos os dias comidinha a elas.

Já acabou.

24^a

João David

9 anos

Era uma vez, um senhor que estava com uma picareta e o cão estava atrás dele.

Este senhor, com uma picareta, ia cavar depois com a picareta magoou-se a si próprio, mas o senhor pensou que foi o cão que o tinha mordido e depois deu um pontapé no cão.

25^a

Daniela Sofia

10 anos

Era uma vez, um menino e uma menina que decidiram fazer o seu jardim. Foram buscar o material e acharam uma semente e plantaram na terra e o menino semeou. A menina depois foi buscar o regador e regou as plantas. As plantas ficaram muito bonitas e os meninos muito alegres!

Decidiram dar à sua mãe porque era o aniversário dela. A mãe ficou muito contente e eles cantaram-lhe os parabéns.

O menino também deu outra prenda. Era muito giro, era uma peça de barro com um coração.

As flores eram cor de rosa e amarelas e até cresceram um pouco mais! As flores depois foram postas num jarro que a menina ofereceu.

A mãe só estava um pouco triste ..., era ..., como as flores eram muito bonitas, elas depois acabavam por murchar, e acabou.

ANEXO 3

Quadros: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

QUADRO 1

ANÁLISE DOS NÍVEIS ESTRUTURAIS DA NARRATIVA
GRUPO A
6 / 7 ANOS

Grupo A	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Ação	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
6 / 7 anos 25 alunos									
A1	+	+	+	+		+	+		4
A2	+	+	+	+	+	+	+		4
A3	+	+	+	+	+		+		4
A4	+	+	+	+	+	+		+	5
A5	+	+	+	+	+		+		4
A6	+	+	+	+	+		+		4
A7	+	+	+	+		+	+		4
A8	+	+	+	+		+	+		4
A9	+	+	+	+	+				4
A10	+	+	+	+	+		+		4
A11	+	+	+	+		+	+		4
A12	+	+	+	+		+		+	5
A13	+	+	+	+	+	+	+		4
A14	+	+	+			+	+		4
A15	+	+	+			+			3
A16		+							0
A17	+	+	+	+	+	+	+		4
A18	+	+				+			2
A19	+	+	+	+	+	+	+		4
A20	+	+	+	+		+	+		4
A21		+	+		+				3
A22	+	+	+	+	+		+		4
A23	+	+	+	+	+		+		4
A24	+	+	+			+			2
A25	+	+	+			+	+		4

QUADRO 2

ANÁLISE DOS NÍVEIS ESTRUTURAIS DA NARRATIVA
GRUPO B
9 / 10 ANOS

Grupo B 9 / 10 anos 25 alunos	Categorias Narrativas						Nº de Episódios		Nível Estrut.
	Orient.	Compl.	Acção	Resol.	Result.	Coda	1 Episód.	Vários Episód.	
A1	+	+	+	+	+		+		4
A2	+	+	+	+		+	+		4
A3	+	+	+	+	+		+		4
A4	+	+	+	+	+	+	+		4
A5	+	+	+	+	+	+	+		4
A6		+	+	+	+	+	+		4
A7	+	+	+	+	+	+	+		4
A8	+	+	+	+	+		+		4
A9	+	+	+	+	+	+	+		4
A10	+	+	+	+	+		+		4
A11	+	+	+	+	+	+	+		4
A12	+	+	+	+	+	+		+	5
A13	+	+	+	+	+		+		4
A14	+	+	+	+	+	+	+		4
A15	+	+	+	+	+	+	+		4
A16	+	+	+	+	+	+	+		4
A17	+	+	+	+	+		+		4
A18	+	+	+	+	+			+	5
A19	+	+	+	+	+	+	+		4
A20	+	+	+	+	+		+		4
A21	+	+	+	+	+			+	5
A22	+	+	+	+	+	+	+		4
A23	+	+	+	+	+	+		+	5
A24	+	+	+	+	+		+		4
A25	+	+	+	+	+	+		+	5

QUADRO 3

ANÁLISE DO NÚMERO DE ORDEM DAS IMAGENS
GRUPO A – 6 / 7 ANOS

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo A – 6 / 7 anos		
A1		(4)
A2	(4)	
A3	(4)	
A4		(2)
A5	(4)	
A6	(3)	
A7	(4)	
A8	(3)	
A9		(4)
A10	(4)	
A11	(4)	
A12		(2)
A13	(4)	
A14		(2)
A15	(4)	
A16		(3)
A17	(4)	
A18		(1)
A19		(3)
A20		(4)
A21	(4)	
A22	(4)	
A23		(3)
A24		(2)
A25		(1)

QUADRO 4

ANÁLISE DA RELAÇÃO IMAGEM/LING
GRUPO A – 9 / 10 ANOS

Análise do número de ordem das imagens	Referência de imagens por ordem gráfica	Referência de imagens independente da ordem Gráfica
Alunos / Grupo A – 9 / 10 anos		
A1		(4)
A2	(3)	
A3	(4)	
A4	(4)	
A5		(4)
A6	(4)	
A7	(4)	
A8	(4)	
A9	(4)	
A10	(4)	
A11	(4)	
A12	(4)	
A13	(4)	
A14	(4)	
A15	(4)	
A16	(4)	
A17	(4)	
A18	(4)	
A19	(4)	
A20	(4)	
A21	(4)	
A22	(4)	
A23		(4)
A24	(4)	
A25	(4)	

QUADRO 5

UNIDADES DE INFORMAÇÃO DE BASE SINTÁCTICA
GRUPO A 6 / 7 ANOS

Alunos	1) Frases mínimas Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frases mínimas com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frases mínimas com resposta a uma questão	4) Frases complexas com uma subordinada complemento de objecto	5) Frases circunstanciais	Total
A1	8			1	1	10
A2	9	1				10
A3	11	1	1	1		14
A4	19	2	2			23
A5	9			1		10
A6	16		1	3	2	22
A7	11	2		1	1	15
A8	12			1	2	15
A9	9					9
A10	6	1				7
A11	10	1				11
A12	20	2		1	3	26
A13	10	1				11
A14	6					6
A15	8	1				9
A16	3			1		4
A17	10	1				11
A18	3	1				4
A19	12	1				13
A20	7	1		1		9
A21	6					6
A22	4	1			1	6
A23	12					12
A24	3	1				4
A25	4	1				5
TOTAIS	228	20	4	11	10	273

QUADRO 6

UNIDADES DE INFORMAÇÃO DE BASE SINTÁCTICA
GRUPO A 9 / 10 ANOS

Alunos	1) Frases mínimas Sujeito: verbo intransitivo ou transitivo; frase predicativa com ser	2) Frases mínimas com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	3) Frases mínimas com resposta a uma questão	4) Frases complexas com uma subordinada complemento de objecto	Frases circunstanciais	Total
A1	5	1				6
A2	9	1			1	10
A3	13				1	14
A4	9	1		1		11
A5	10				2	12
A6	14				1	15
A7	8	1				9
A8	8	1			2	11
A9	16	1		1	1	19
A10	6	2		1		9
A11	16	1				17
A12	27				4	31
A13	4	1			3	8
A14	9				1	10
A15	9				3	12
A16	9	1			2	12
A17	3	1		1	3	8
A18	12	1		1	3	17
A19	6	1		2	2	11
A20	4			1	4	9
A21	23	1		3	1	28
A22	4				4	8
A23	10	1			2	13
A24	4	2				6
A25	17	1		1	1	20
TOTAIS	255	20		12	41	328

QUADRO 7

ANÁLISE DA TIPOLOGIA DA RELAÇÃO IMAGEM/LINGUAGEM

GRUPO - A - 6/7 ANOS

Níveis de Estrutura	Texto a)			Texto b)			Texto c)			Totais
	EI	RI	CI	EI	RI	CI	EI	RI	CI	
Grupo A 6/7 anos 25 alunos	Correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica, com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.			Não existência de correspondência entre os elementos da imagem e os referentes lexicais, mas existindo uma estruturação sintáctica e semântica coerente independentemente da imagem.			Correspondência dos elementos gráficos e dos referentes lingüísticos, sem que exista estruturação sintáctica que permita coerência semântica e estruturação narrativa.			
ALUNOS	EI	RI	CI	EI	RI	CI	EI	RI	CI	Totais
A1	1	8	5							14
A2	1	8	2							11
A3	3	7	8							18
A4				13	5	6				24
A5	0	7	6							13
A6	4	5	13							22
A7	3	8	7							18
A8	3	5	10							18
A9	0	7	2							9
A10	0	4	3							7
A11	2	6	5							13
A12				16	4	14				34
A13	2	5	6							13
A14				2	2	1				5
A15	2	6	2							10
A16							1	3	1	5
A17	2	5	5							12
A18				2	1	2				5
A19	2	8	4							14
A20	1	6	3							10
A21	0	4	2							6
A22	0	4	4							8
A23	3	7	3							13
A24	3	2	2							7
A25	1	4	1							6
TOTAIS	33	116	93	33	12	23	1	3	1	315

QUADRO 9

DISTANCIAMENTO COGNITIVA
GRUPO DE 6/7 ANOS

Níveis de Distanciação	ALTO DISTÂNCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
Grupo B – 6 / 7 anos		
A1	5	6
A2	2	7
A3	13	3
A4	17	3
A5	5	5
A6	17	2
A7	11	2
A8	13	2
A9	2	7
A10	4	3
A11	8	2
A12	27	2
A13	9	1
A14	3	3
A15	3	4
A16	1	3
A17	8	1
A18	3	1
A19	6	5
A20	5	3
A21	2	3
A22	4	2
A23	8	4
A24	2	2
A25	2	2
TOTAL	180	78

QUADRO 10

DISTANCIAMENTO COGNITIVA
GRUPO DE 9/10 ANOS

Níveis de Distanciação	ALTO DISTÂNCIAMENTO	BAIXO DISTANCIAMENTO
Grupo B – 9 /10 anos		
A1	4	3
A2	10	5
A3	8	7
A4	8	5
A5	10	2
A6	10	3
A7	4	4
A8	15	3
A9	15	3
A10	8	2
A11	13	4
A12	27	5
A13	5	4
A14	11	1
A15	9	3
A16	9	4
A17	7	2
A18	12	8
A19	10	2
A20	8	2
A21	21	6
A22	6	2
A23	17	1
A24	1	5
A25	17	5
TOTAL	273	91

ANEXO 4

Tratamento Estatístico

Tratamento Estatístico

Test Statistics^b

			Nível de Estruturação da Narrativa
Mann-Whitney U			225.000
Wilcoxon W			550.000
Z			-2.272
Asymp. Sig. (2-tailed)			.023
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.037 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.032
		Upper Bound	.042
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.019 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.015
		Upper Bound	.022

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

b. Grouping Variable: G_ETARIO

Test Statistics^b

	Referência de Imagens por Ordem Gráfica
Mann-Whitney U	127.500
Wilcoxon W	218.500
Z	-1.091
Asymp. Sig. (2-tailed)	.275
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.601 ^a
Exact Sig. (2-tailed)	.541
Exact Sig. (1-tailed)	.306
Point Probability	.262

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: G_ETARIO

Test Statistics^b

	Referência de Imagens Independente da Ordem Gráfica
Mann-Whitney U	4.500
Wilcoxon W	82.500
Z	-2.042
Asymp. Sig. (2-tailed)	.041
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.048 ^a
Exact Sig. (2-tailed)	.079
Exact Sig. (1-tailed)	.044
Point Probability	.044

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: G_ETARIO

Test Statistics^b

			RIL_RI_P	RIL_CI_P	RIL_EI_P
Mann-Whitney U			266.000	272.000	99.500
Wilcoxon W			591.000	597.000	424.500
Z			-.903	-.787	-4.166
Asymp. Sig. (2-tailed)			.366	.431	.000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.374 ^a	.438 ^a	.000 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.362	.425	.000
		Upper Bound	.387	.450	.000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.184 ^a	.223 ^a	.000 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.174	.212	.000
		Upper Bound	.194	.233	.000

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 508741944.

b. Grouping Variable: G_ETARIO

Test Statistics^b

			Alto Dist.	Baixo Dist.
Mann-Whitney U			184.500	255.000
Wilcoxon W			509.500	580.000
Z			-2.492	-1.139
Asymp. Sig. (2-tailed)			.013	.255
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.013 ^a	.255 ^a
	99% Confidence	Lower Bound	.010	.243
	Interval	Upper Bound	.016	.266
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.006 ^a	.124 ^a
	99% Confidence	Lower Bound	.004	.116
	Interval	Upper Bound	.008	.133

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

b. Grouping Variable: G_ETÁRIO