

5  
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

DM  
MART/C. 1

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

CLÁUDIA SOFIA DE SOUSA MARTINHO  
n.º 1398

*Representações de Acontecimentos: Os efeitos da experiência e da estrutura de acontecimentos na linguagem das crianças*

**Orientador:** Prof. Doutora Isabel Matta

Edição 1999/2001

ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de Documentação  
Registo: 14418  
Data: 17/10/2003  
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

« ... O interesse real pela criança enquanto pessoa (...) que se centra nas suas habilidades e capacidades e não nas dificuldades e insucessos. Através do fazer, das vivências centradas em ideias ou acontecimentos afectivos, as confusões da criança diminuem (...) o pensar torna-se mais claro e eficaz, e os aprenderes, tanto os escolares como os básicos acontecem.»

João dos Santos\*

---

\* Barros, E. (1999). Andar na escola com João dos Santos. Editorial Caminho.

## AGRADECIMENTOS

- À Dra. Isabel Matta por ter acreditado, pelas dicas e pelo encorajamento permanente;
- À Escola Básica do 1º ciclo n.º 5 do Viso – Setúbal ( ao Sr. Director, às professoras e aos alunos que contribuíram para que este trabalho fosse realizado);
- À Dra. Fátima Lopes pelo seu interesse, pela “força” e pela disponibilidade que sempre mostrou para a realização deste trabalho;
- Ao Dr. Fernando Branco pela ajuda dada no tratamento estatístico;
- Ao Dr. Miguel Narciso pelo constante troca de ideias e pelo apoio dado;
- Ao Dr. Miguel Ferreira pela sua paciência constante;
- Aos meus familiares, aos amigos e colegas de trabalho pelo seu apoio.

# ÍNDICE

	Pág.
I. <b>Introdução</b> .....	1
II. <b>Enquadramento Teórico</b> .....	7
II.1. Representação de acontecimentos: o papel da experiência social e da estrutura de acontecimentos .....	7
II.2. A estrutura Script .....	17
II.3. Linguagem.....	31
II.4. Evolução das estruturas da linguagem.....	33
II.5. Sistemas temporais na linguística.....	36
II.6. Tempo verbal na linguagem da criança.....	40
II.7. Advérbios temporais.....	46
II.8. Representação de acontecimentos.....	47
III. <b>Metodologia e Hipóteses / Variáveis</b> .....	57
III.1. Primeira Situação Empírica.....	57
III.1.1. Objectivos.....	57
III.1.2. Amostra.....	57
III.1.3. Procedimento / Situação experimental.....	58
III.1.4. Variáveis.....	59
III.1.5. Hipóteses.....	59
III.1.6. Análise e descodificação dos dados.....	62
III.1.6.1.1. Grelha de análise do Script "Dia de Escola".....	63
III.1.6.1.2. Grelha de análise do Script "Ida ao Supermercado".....	65
III.1.6.2. Grelha de classificação da complexidade dos Scripts.....	68
III.1.6.3. Classificação da complexidade dos tempos e pessoas verbais.....	70
III. 1.6.3.1. Tempos verbais.....	70
III. 1.6.3.2. Pessoas verbais.....	71
III. 2. Segunda Situação Experimental.....	71

III. 2.1. Objectivos.....	72
III. 2.2. Amostra.....	72
III. 2.3 Situação Experimental / Procedimental .....	72
III. 2.4. Variáveis.....	73
III. 2.5. Hipóteses .....	74
III. 2.6. Instrumentos.....	75
<b>IV. Análise de Resultados.....</b>	<b>82</b>
IV.1. Primeira Situação empírica.....	82
IV. 1.1. Análise dos Scripts das crianças do 1º ano de escolaridade.....	82
IV. 1.1.1. Script “Dia de Escola” .....	82
IV. 1.1.2. Script “Ida ao Supermercado”.....	85
IV. 1.2. Comparação entre os Scripts “ Dia de Escola” e “ Ida ao Supermercado” para o 1ºano de escolaridade, no que diz respeito à referência aos actos, cenas e informações.....	88
IV.1.3. Análise dos Scripts das crianças do 2º ano de Escolaridade.....	89
IV. 1.3.1. Script “ Dia de escola”.....	90
IV. 1.3.2. Script “ Ida ao Supermercado” .....	93
IV. 1.4. Comparação entre os Scripts “ Dia de Escola” e “Ida ao supermercado” para o 2ºano de escolaridade, no que diz respeito à referência aos actos, cenas e informações.....	97
IV.1.5. Comparação dos Scripts nos dois anos de escolaridade.....	98
IV. 1.5.1. Comparação estatística entre 1º e o 2º ano de escolaridade para os Scripts “ Dia de Escola” e “Ida ao Supermercado”, no que diz respeito à referência a actos, cenas e informações.....	105
IV. 1.6.1. Graus de complexidade dos Scripts entre os grupos de idade..	106
IV.1.6.1.1. Script “Dia de Escola” .....	106

IV.1.6.1.2. Script “ Ida ao Supermercado” .....	107
IV. 1.6.1.3. Análise estatística: comparação dos anos de escolaridade no que diz respeito aos graus de complexidade.....	108
IV. 1.6.2. Graus de complexidade dos Scripts dentro dos anos de escolaridade.....	108
IV. 1.6.2.1. 1º ano de escolaridade.....	108
IV. 1.6.2.2. 2º ano de escolaridade.....	109
IV. 1.6.2.3 Análise estatística: comparação dos Scripts no que diz respeito aos graus de complexidade.....	110
IV. 1.7. Análise das referências temporais.....	110
IV.1.7.1 Tempos Verbais.....	111
IV.1.7.1.1. Referências a tempos verbais dentro dos anos de escolaridade e por Script.....	111
IV. 1.7.1.2. Análise estatística: comparação entre anos de escolaridade, no que diz respeito à referência e tempos verbais.....	115
IV. 1.7.1.3. Referência a tempos verbais dentro dos Scripts e por ano de escolaridade.....	116
IV. 1.7.1.4. Análise estatística: comparação entre Scripts no que diz respeito à referência a tempos verbais.....	120
IV. 2. Segunda Situação Empírica.....	121
IV. 2.1. Análise das respostas gramaticais.....	122
IV. 2.1.1. Acontecimento “Dia de Escola”.....	123
IV. 2.1.2. Acontecimento ” Ida ao Supermercado”.....	124
IV. 2.1.3. Análise Estatística: Comparação entre o 1º e o 2º ano no que diz respeito à utilização de resposta de natureza gramática / semântica; semântica ou nulas.....	126

IV. 2.1.4. Análise Estatística: Comparação entre Scripts no que diz respeito à utilização de respostas de natureza gramatical / semântica; semântica ou nulas.....	127
IV. 2.2. Análise dos tempos verbais usados no protocolo.....	128
IV. 2.3. Análise das partículas de ligação.....	136
IV. 2.3.1. Análise Estatística: Comparação entre anos de escolaridade no que diz respeito à referência a justaposições, conjunções e advérbios de modo.....	140
<b>V. Discussão dos Resultados</b> .....	141
V.1. Primeira Situação Empírica.....	141
V.2. Segunda Situação Empírica.....	144
<b>VI. Conclusão</b> .....	168
<b>V.II. Referências Bibliográficas</b> .....	174
<b>V.III. Anexos</b> .....	181

## Resumo

Com este estudo procurou-se compreender como é que as crianças o 1º e do 2º ano de escolaridade representam os acontecimentos e se essas representações funcionam como organizadores cognitivos e facilitadores da resolução de problemas linguísticos. Neste sentido pediu-se a cada criança para relatar dois acontecimentos e para realizar exercícios gramaticais sobre cada um deles.

Os acontecimentos propostos foram “Dia de escola” (mais familiar) e “Ida ao supermercado” (menos familiar). Posteriormente compararam-se os relatos dos dois anos de escolaridade relativamente ao grau de complexidade e organização dos scripts produzidos para os dois acontecimentos e a maior ou menor facilidade na resolução de exercícios gramaticais correspondentes aos dois acontecimentos.

Segundo autores como Nelson, as crianças mais velhas produzem scripts mais complexos e organizados, devido ao nível de desenvolvimento cognitivo e à maior experiência com os acontecimentos. Todas as crianças produzem scripts mais complexos e organizados quando o script lhes é mais familiar, dado terem maior experiência, o que provoca um maior conhecimento sobre o acontecimento.

Os autores defendem também o facto de a representação de acontecimentos ser a primeira base sobre a qual assentam as operações cognitivas da criança, pelo que a realização de tarefas acerca de acontecimentos mais familiares seja mais fácil, pois implica a acção de um esquema representacional mais forte.

Os resultados obtidos apontam no sentido de:

- O script “Dia de escola” mostrou-se mais rico e complexo para os alunos do 2º ano, enquanto que o script “Ida ao supermercado” se mostrou mais rico e complexo para o 1º ano de escolaridade”;
- Existem diferenças significativas entre “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” no que diz respeito ao número de informações e de tempos verbais (presente indicativo e pretérito perfeito);
- Existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano no que diz respeito à utilização dos tempos verbais presente do indicativo, pretérito perfeito e infinito pessoal;

- As crianças do 2º ano de escolaridade produzem scripts mais complexos e organizados que as crianças do 1º ano;
- Existem diferenças entre acontecimentos nas questões 1, 3, 4 e 5;
- O script “Dia de escola” teve um efeito facilitador sobre os alunos do 1º ano aquando da resolução dos exercícios;
- Foi o 2º ano quem apresentou melhores resultados na resolução dos exercícios, para ambos os scripts.

Concluimos que as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade têm já representatividade de acontecimentos sendo que os scripts produzidos aumentam de complexidade e organização ao longo do crescimento dos sujeitos, mantendo-se relativamente organizados e complexos para acontecimentos familiares. Concluimos também que para estas crianças a representação de acontecimentos funciona como organizador cognitivo e facilitador da resolução de problemas.

Palavras – chave: Representação de acontecimentos, scripts, produção e compreensão da linguagem.

## Abstract

With this study we pretend to understand how the children from the first and second grade from elementary school represent their knowledge and if those representations function like cognitive organizers and linguistic problems resolution facilitators. In this way, we've asked children to tell us about two events and to realize grammatical exercises about the two events.

The events proposed were "Day of school" (most familiar event) and "Going to the supermarket" (less familiar event). Afterwards we've compared what children from both years told us about the complexity degree of scripts organization which were produced for the two events and the bigger or less facility in the resolution of the grammatical exercises correspondent to the two events.

Authors like Nelson say that older children produce more complex and organized scripts, because of their level of cognitive development and because they have a bigger experience with the events. All children produce more complex and organized scripts when the script, himself, is more familiar, because they have more experience with origin a bigger knowledge about the event.

The authors defend also that representation of events can be the first base in which the cognitive operations of the child settles. Having this idea in mind, we can say that the realization of more familiar tasks will be easier, because they implicate the action of a more stronger representational scheme.

The results from this study tell us that:

- The script "Day of school" is more rich and complex for the second year students, while the script "Going to the supermarket" is more rich and complex to the first year students;
- There are significant differences between "Day of school" and "Going to the supermarket" which respects number of information and verbal times complexity;
- There are significant differences between the first and the second year about the use of verbal times;
- The children from the second year produce stronger and more organized scripts than the children from the first year;
- There are significant differences between "Day of school" and "Going to the supermarket" in the questions 1, 3, 4 and 5;

- The script "Day of school" had a bigger effect among the students from the first grade, facilitating their performances;
- It was the second year that presented better results in the resolution of the exercises the two scripts.

We conclude that the children from first and second year have events representations and that the produce scripts enlarge their complexity and organization during the growth of children. During this period, this knowledge about the events representations is kept relatively organised and complex for the familiar events. We also conclude that for these children the events representation works like a cognitive organizer and a problem solving facilitator.

Key – Words: event representation; script; production and comprehension of language.

## I. INTRODUÇÃO

“Chegamos ao supermercado de carro, depois vamos comprar carne, peixe, cebolas, molho de tomate, bolachas, gelados e muitas outras coisas. Quando o carrinho está cheio, vamos à senhora da caixa e depois pagamos. A seguir vamos embora, de carro para casa.”

João (7 anos e 4 meses)

Este relato de uma criança de 7 anos sobre o que acontece quando vai ao supermercado, fornece-nos várias informações sobre o pensamento das crianças no que diz respeito aos seus conhecimentos sobre o mundo real: Como é que esse conhecimento se estrutura, como é que funciona no pensamento da criança. Como em cima é demonstrado, a informação dada pelo João é apresentada de uma forma geral, seguindo uma coerente sequência temporal, contendo “Slots” (ex: carne, peixe, cebolas, etc), papéis (ex: senhora da caixa) e possíveis “Slot Files” (ex: comidas diferentes).

A análise de todas estas informações e a necessidade de compreender melhor o seu aparecimento, estrutura e organização, criou em nós a vontade de procurarmos conhecer melhor os fenómenos relacionados com o desenvolvimento cognitivo infantil. Analisando os vários estudos realizados sobre esta temática, a nossa atenção prendeu-se com a seguinte questão:

“ A discrepância existente entre a aparente competência das crianças para a realização das tarefas diárias e a sua aparente incompetência para a realização de certas tarefas cognitivas.”

Como é possível que as crianças no seu dia – a – dia sejam capazes de usar domínios complexos de linguagem, raciocínio e memória e quando lhes pedimos, por exemplo a nível escolar, que realizem certas tarefas elas apresentem fracos desempenhos ao nível destas mesmas áreas (linguagem, raciocínio, memória, entre outras).

Na tentativa de identificar a razão para esta situação, procuramos conhecer qual era a base das competências cognitivas da criança na sua vida quotidiana. Procuramos encontrar ligações entre os termos do dia-a-dia e os experimentais, de forma a podermos explicar o sucesso de uns e o fracasso dos outros e também, de que forma é que o sucesso nas tarefas diárias e rotineiras pode ser transposto para as actividades de carácter mais formal, como por exemplo são as actividades escolares, mais concretamente à área da linguagem, em destaque no nosso estudo.

Ao acreditarmos que a compreensão das competências das crianças e não dos seus fracassos podia ser a chave para podermos entender as discrepâncias entre as performances começámos por examinar e por procurar conhecer o que é que as crianças sabiam sobre o seu dia –a – dia.

Suportados pelas teorias de Katherine Nelson (1986), no que diz respeito às representações de acontecimentos e pelas teorias de Schank e Abelson (1977), sobre a noção de Scripts, fomos encontrar o suporte teórico e técnico para este estudo.

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

“É na forma de Script que a representação de acontecimentos primeiramente se organiza. Neste tipo de esquema as acções dos acontecimentos encontram-se relacionadas temporal e causalmente, de forma muito semelhante à forma como tais acontecimentos se estruturam no mundo real”, Schank e Abelson (1977).

Baseados nestas premissas, iniciámos um estudo sobre o que as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico sabiam sobre dois acontecimentos que fazem parte da sua vida real e quotidiana: “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”.

Através do que as crianças diziam podíamos observar o tipo de linguagem utilizada, os sub – acontecimentos mais referidos, as ligações causais e

temporais entre os acontecimentos e o número de acções em ambos os acontecimentos.

Dividimos as crianças em dois grupos, um com as crianças do 1º ano de escolaridade e outro com as crianças do 2º ano de escolaridade. Selecionámos dois acontecimentos bem diferentes na familiaridade e na sua estrutura temporal. Pretendíamos averiguar se existiam diferenças entre os relatos das crianças do 1º e 2º ano de escolaridade e, também, qual a influência que tinha a familiaridade e a estrutura do acontecimento na elaboração dos mesmos.

Os fundamentos teóricos que serviram de base a este estudo, faziam-nos prever que obteríamos relatos verbais diferentes para cada acontecimento. A experiência com o “Dia de escola” (acontecimento com estrutura temporal invariante) é diferente da experiência com uma “Ida ao supermercado” (acontecimento com estrutura temporal variante). Por outro lado, as crianças do 2º ano de escolaridade têm mais experiência com ambos os acontecimentos. Segundo Fivush e Slackman (1986), com a idade e a experiência com os acontecimentos, as crianças conseguem elaborar Scripts mais complexos, ou seja, decompõem melhor as sequências de acontecimentos em acções separadas, entendem a relação entre as acções e os objectivos e reorganizam as acções em novas sequências.

Nesta linha de investigação foi pedido a cada criança que nos relatasse dois acontecimentos “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”. As crianças

foram todas entrevistadas individualmente e todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Na segunda parte do trabalho, pretendíamos estudar as capacidades das crianças na resolução de um problema de ordem linguística, através da aplicação de um “protocolo” feito a partir dos relatos obtidos nas entrevistas. No geral, queríamos analisar, se mesmo numa tarefa descontextualizada, existia influência do tipo de acontecimento na resolução do “protocolo”.

Tendo em conta o que acima foi exposto e de forma a encontrarmos a melhor forma de trabalho, o nosso estudo foi dividido em seis secções:

Depois da introdução (capítulo I) pode encontrar-se uma revisão da literatura que articula concepções importantes para o estudo desenvolvido (capítulo II). No capítulo III são apresentadas objectivos, hipótese, variáveis e metodologia. A não separação em dois capítulos das hipóteses e da metodologia, aconteceu porque o nosso trabalho foi dividido em duas situações empíricas.

No capítulo IV (análise dos dados) são descritos todos os tratamentos realizados sobre os dados, incluindo o tratamento estatístico escolhido para o teste das hipóteses.

No capítulo V (discussão dos resultados), os resultados são discutidos e comentados em função dos dados provenientes da literatura, à luz de cada uma das hipóteses.

Finalmente no capítulo VI (conclusão) faz-se um apanhado geral das principais conclusões do estudo, para as quais se teceram algumas explicações e reflecte-se todo o trabalho realizado de um ponto de vista crítico, deixando algumas pistas para futuros trabalhos.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### II.1. Representação de acontecimentos: o papel da experiência social e da estrutura de acontecimentos.

Com o passar dos anos e com o resultado das investigações, cada vez mais começa a tomar forma a ideia de que o processo de desenvolvimento é inseparável do meio envolvente. Podemos mesmo ir mais longe e dizer que, é através da acção sobre e com o meio que os sujeitos desenvolvem os seus conhecimentos.

Foi Vygotsky (1934/1985; 1978/1994) de entre vários autores, quem melhor explicou a raiz social do desenvolvimento, não só ao realçar o papel das interacções sociais mas também ao chamar a atenção de todos nós para a importância da apropriação de instrumentos sócio – históricos como facilitadores de uma actividade mediada semióticamente.

Esta ideia conduz-nos a uma outra, à dupla ênfase da raiz social dos instrumentos psicológicos, isto é, se por um lado estes instrumentos semióticos foram desenvolvidos ao longo dos tempos no interior do grupo social e como tal podem ser considerados como o produto de uma evolução sócio – cultural, por outro lado importa realçar a importância da experiência social na apropriação por parte das crianças destes instrumentos psicológicos, Wertch (1985).

Seguindo esta linha de ideias, novos estudos são colocados em marcha, no sentido de se entender melhor os mecanismos que permitem às crianças, em função das suas experiências de natureza social, a construção de um conhecimento sobre situações e acontecimentos. Esta construção caracteriza-se pela participação da criança não só em situações de interacção mas também pela sua participação activa em situações que a envolvem num mundo social repleto de acontecimentos significativos, (Matta, 1999).

Roger Schank e Robert Abelson (1977), foram dois dos autores que procuraram estudar a forma como o conhecimento se desenvolve, se estrutura e como é utilizado. Os autores verificaram que o conhecimento se encontra associado à forma como os sujeitos entendem, compreendem e expressam os conhecimentos mundanos. Grande parte deste conhecimento, é adquirido através dos acontecimentos sociais em que as pessoas estão envolvidas. Parte deste conhecimento traduz-se numa série de expectativas baseadas em acontecimentos familiares e rotineiros.

Por outras palavras, o conhecimento que as pessoas têm do mundo em que vivem permite-lhes actuar apropriadamente em diversas situações, como por exemplo: sabemos que ao entrarmos numa sapataria, a empregada nos vai perguntar qual o sapato que queremos experimentar e qual o número que calçamos e não se queremos ver o menu com os pratos do dia.

A organização destes conhecimentos, a sua utilização e a forma como é utilizado reenvia-nos para o conceito de representação de acontecimentos, isto porque as representações de acontecimentos constituem-se como organizadoras da experiência do mundo, possibilitando a compreensão das situações e guiando, por este meio, a participação adequada nas interações sociais, (Nelson,1986). Segundo esta autora, os estados e relações existentes no mundo real são representados simbolicamente (ou mentalmente) pelo sujeito, sendo ao nível dessas representações que os processos cognitivos podem operar.

Ao conjunto de todas as representações mentais do sujeito correspondem todas as suas crenças, pensamentos e conhecimentos do mundo real. Como tal, podemos definir o termo "representação" como um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, estruturados de uma determinada forma; neste sentido é possível saber que informação é representada e de que forma é representada pelo sujeito, (Mandler, 1983).

O conteúdo e estrutura do conhecimento representacional são fontes importantes de mudança no funcionamento cognitivo, pois determinam de alguma forma, o aparecimento de um certo processo de pensamento, (Nelson, 1989). Tendo em conta esta situação, (Mandler, 1983), diferencia dois tipos de representação, a que faz corresponder dois tipos de conhecimento: Representação Procedimental (para o conhecimento das acções) e representação declarativa (para o conhecimento factual). Entre estas duas representações existe uma certa acessibilidade, pelo que um tipo

de conhecimento pode transformar-se no outro, passando assim a estar representado das duas formas.

Mas se falamos em representação de acontecimentos, temos obrigatoriamente que perceber o que é um acontecimento. Podemos então entender o acontecimento como um todo dinâmico que inclui objectos e relações em sequências temporais. É complexo e dinâmico e implica estruturas holísticas que envolvem mudanças internas ao longo do tempo, (Nelson, 1986).

Assim e segundo Nelson (1986), o acontecimento implica dois tipos de representações:

- A representação de uma estrutura holística, que implica uma organização estrutural em capítulos;
- A representação de mudanças internas ao acontecimento, o que implica a existência da representação de mudanças de estado.

Os acontecimentos correspondem aos conteúdos iniciais das representações mentais, das quais derivam elementos mentais estáveis como os conceitos e as categorias.

Podemos então, e depois de termos percebido a ligação que existe entre a representação e o acontecimento, dizer que a representação de acontecimentos, corresponde à representação de sequências de acção e de mudanças de estado que ocorrem frequentemente, de tal forma que

possibilitam ao sujeito, o desenvolvimento de expectativas sobre a estrutura dessas sequências, (Mandler, 1983).

A representação de acontecimentos insere-se num processo de representações mais vastas: representação do conhecimento acerca das pessoas e das suas relações, (Nelson, 1981). Este processo de representação implica a construção de significados sociais, que segundo Halliday (1978), e Trevarthen (1978), (citados por Nelson 1981), resultam de um processo interactivo que tem início desde o nascimento da criança e que é desde sempre influenciado por factores sociais e culturais.

A representação de acontecimentos assume assim um papel central no pensamento das crianças. No caso particular das crianças, porque estas representações podem ser o início pelo qual podemos aceder à estrutura do seu conhecimento, pois o conhecimento das crianças deriva, primeiro, de uma análise da própria experiência com o mundo e só mais tarde, provem de fontes intermediárias como os livros e a televisão.

Os vários acontecimentos, com os quais a criança vai tendo contacto ao longo da sua vida, não pertencem todos a uma única categoria, o que implica que ela não os conheça a todos de igual forma. Nós próprios não entendemos as situações que experiênciamos da mesma maneira e com as crianças o mesmo se passa. Assim, parece-nos lógico que possam existir diferentes representações de acontecimentos, conforme o grau de familiaridade e de

participação no acontecimento e conforme o significado emocional que o acontecimento tenha para o sujeito em causa, (Hudson, 1990).

Não pondo de lado a variável familiaridade, (Nelson, 1986) defende que a capacidade para resolver tarefas vai melhorando à medida que a criança cresce. Ao longo do desenvolvimento, o seu sistema cognitivo vai sendo capaz de submeter as representações iniciais da experiência diária a uma análise mais profunda, levando à constituição de estruturas mais abstractas, (Nelson, 1998). Estas estruturas abstractas vão permitir à criança construir novas representações de acontecimentos, capacitando-a para resolver novas tarefas abstractas com o mesmo sucesso com que resolve tarefas familiares.

Tendo esta informação em conta, juntamente com o facto de se verificar que o conhecimento da criança, em qualquer idade sobre os acontecimentos familiares inclui informações do mundo social e cultural, concluí-se a importância de que a investigação no campo das representações de acontecimentos se apoie em tarefas menos abstractas e mais próximas do mundo real da criança. Só assim, seria possível registar os desempenhos óptimos das crianças (Nelson, 1986).

O que as crianças conhecem de uma experiência e a forma como esse conhecimento é integrado no sistema geral de conhecimentos, é um factor de desenvolvimento cognitivo, (Nelson, 1986).

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

Segundo Mandler (1983; p. 456): « O esquema pode ser entendido como uma representação organizada de uma porção de conhecimento (...) uma estrutura cognitiva organizada em termos de espaço e/ou de tempo, em que as partes estão ligadas por uma base de contactos que foram experimentados ou fizeram parte de uma experiência no tempo e no espaço. Um esquema é formado na base de uma experiência passada com objectos, cenas ou acontecimentos e consiste em, (por vezes inconscientemente), expectativas sobre a aparência das coisas e sobre o que combina com o quê (...) as partes de um esquema consistem num conjunto de variáveis ou espaços abertos, que podem ser preenchidas, em determinados casos, por valores que têm maior ou menor grau de probabilidade de ocorrer ligados a elas ...».

Enquanto esquema, a representação de acontecimentos vai agir a quatro níveis (Alba & Hasher, 1983, citados por Fayol, 1985):

- Selecção de informação: fornecendo um quadro assimilador de novas informações. As novas informações são submetidas aos dados já conhecidos e organizados;
- Abstracção: originando o armazenamento de uma representação abstracta diferente da forma original do estímulo;
- Interpretação: actuando nas lacunas deixadas pelo tratamento da informação e abstracção subsequente;
- Integração: reorganizando o conjunto de informações numa representação totalizante e coerente, de forma a constituir um esquema particularizado.

Apesar da noção de esquema, tal como foi abordada, conferir dados importantes ao nível da memorização e reorganização de acontecimentos presenciados pelos sujeitos, convém não reduzir o processo de representação de acontecimentos, pois os sujeitos dispõem de informações mais preciosas na sua memória, do que aquelas que deixam transparecer no seu discurso, (Fayol, 1985). No entanto, a existência de esquemas interiorizados vai permitir uma simplificação e aceleração do processo de representação, pois permite a activação de uma organização geradora de atenção, facilitadora do tratamento da informação segundo um processo dirigido por conceitos (Fayol, 1985).

Para Mandler (1983), e Lucariello (1987), o esquema de acontecimentos traduz-se numa representação hierarquizada, organizada espacialmente e temporalmente, conferindo ao sujeito a possibilidade de elaborar expectativas

sobre o que pode acontecer em certas situações. Estes esquemas são estruturas subjacentes à representação de acontecimentos e são apreendidos através da experiência do indivíduo ao longo de toda a sua vida (Mandler, 1983).

Como já foi referido anteriormente, o uso que o sujeito dá aos esquemas, vai sofrendo alterações à medida que ele se desenvolve: inicialmente a criança mais nova revela um conhecimento de acontecimentos muito ligada aos esquemas que interiorizou desses acontecimentos (Hudson & Nelson, 1983; Hudson, 1990). À medida que vai crescendo, o apoio em tais esquemas vai adquirindo um carácter mais subtil e flexível (Hudson, 1990).

Tendo esta ideia em consideração, verifica-se que as crianças do pré – escolar têm mais facilidade em relatar correctamente os acontecimentos que lhes são familiares, (Hudson, 1990). Por não contactarem tanto com o acontecimento menos familiar, esses esquemas não estão completamente interiorizados, não se encontrando disponíveis para uma utilização rígida. Apesar disto, tanto crianças de 4/5 anos como crianças de 5/6 anos têm uma memória precisa dos acontecimentos experienciados, desde que não sejam dadas informações incongruentes, já que as confusões entre episódios semelhantes podem ocorrer em qualquer grupo de idade (Hudson, 1990).

Para além das alterações ao nível do uso de esquemas que decorrem ao longo do desenvolvimento do sujeito, e independentemente da sua idade,

sobre o que pode acontecer em certas situações. Estes esquemas são estruturas subjacentes à representação de acontecimentos e são apreendidos através da experiência do indivíduo ao longo de toda a sua vida (Mandler, 1983).

Como já foi referido anteriormente, o uso que o sujeito dá aos esquemas, vai sofrendo alterações à medida que ele se desenvolve: inicialmente a criança mais nova revela um conhecimento de acontecimentos muito ligada aos esquemas que interiorizou desses acontecimentos (Hudson & Nelson, 1983; Hudson, 1990). À medida que vai crescendo, o apoio em tais esquemas vai adquirindo um carácter mais subtil e flexível (Hudson, 1990).

Tendo esta ideia em consideração, verifica-se que as crianças do pré – escolar têm mais facilidade em relatar correctamente os acontecimentos que lhes são familiares, (Hudson, 1990). Por não contactarem tanto com o acontecimento menos familiar, esses esquemas não estão completamente interiorizados, não se encontrando disponíveis para uma utilização rígida. Apesar disto, tanto crianças de 4/5 anos como crianças de 5/6 anos têm uma memória precisa dos acontecimentos experienciados, desde que não sejam dadas informações incongruentes, já que as confusões entre episódios semelhantes podem ocorrer em qualquer grupo de idade (Hudson, 1990).

Para além das alterações ao nível do uso de esquemas que decorrem ao longo do desenvolvimento do sujeito, e independentemente da sua idade,

existem esquemas que são mais organizados e próximos da realidade que outros. Para que esta situação surja contribuem vários factores que actuam ao nível do conhecimento concreto do acontecimento real (Hudson, 1990).

Um desses factores, é o grau de familiaridade do sujeito face ao acontecimento (Hudson, Shapiro & Sosa, 1995). Hudson (1990), procurando correlacionar o grau de familiaridade com a quantidade de informação correcta dada pelo sujeito sobre episódios específicos, verificou que uma grande familiaridade com um acontecimento conduz, por um lado a um maior conhecimento geral sobre o mesmo e por outro a uma maior distorção ao nível do processo de recordação, situação esta que surge devido a dois processos:

- Nos fenómenos familiares, observa-se um aumento da informação geral e uma diminuição da informação particular. Quanto mais experiênciado for um acontecimento, mais episódios específicos tendem a confundir-se com o conhecimento geral do acontecimento ( Hudson & Nelson 1986; Hudson, 1990);
- Maior precisão nas informações dadas pelos sujeitos sobre os acontecimentos novos (Hudson, 1990).

O recurso aos esquemas de acontecimentos, aumenta a quantidade e organização das recordações das crianças, ao mesmo tempo que diminui a precisão das mesmas. Assim, relativamente a acontecimentos mais familiares, podemos esperar um discurso mais exaustivo, mais

sequencialmente organizado e com maior quantidade de factores intrusivos (que não pertencem ao episódio do acontecimento em questão), (Hudson, 1990).

## II. 2. A estrutura Script

Os esquemas de acontecimentos variam na sua generalidade, tendo sido alguns chamados de script, (Schank e Abelson, 1977). Para estes autores, o script é a primeira forma de organização do conhecimento de acontecimentos por parte do sujeito, correspondendo assim ao nível básico de representação de acontecimentos, onde as acções se encontram relacionadas temporalmente e casualmente. A forma como os acontecimentos são estruturados nos scripts é muito semelhante à forma como esses mesmos acontecimentos se estruturam no "mundo real".

Um script define acções obrigatórias e opcionais, correspondendo à descrição daquilo que todos os indivíduos de uma mesma cultura conhecem sobre acontecimentos típicos. Os scripts definem-se também como uma sequência ordenada de acções relacionadas com um contexto espaço – temporal particular e organizado em torno de um objectivo. Os scripts especificam os actores, as acções, as cenas e os acessórios utilizados, para que se atinjam os objectivos em circunstâncias específicas (Schank & Abelson 1977).

Podemos então dizer que a estrutura de um script tem por base as acções e a relação causal e temporal entre os actos, o que implica a capacidade de

evocar o passado e antecipar acções futuras. Existe no script uma capacidade implícita de categorização de objectos e de hierarquização de acontecimentos e de actividades. As estruturas mais importantes que caracterizam os scripts, incluem a sua totalidade, a sua delimitação, a sequencialidade, a estrutura causal e a capacidade de encaixar hierarquias, (Nelson, 1998).

Os scripts giram em torno de actividades sociais, ajudando a estruturar um conhecimento sobre os objectos e as suas relações, bem como do mundo, das pessoas e das suas interacções.

Como qualquer esquema, os scripts são construídos pela criança através da experiência adquirida, da participação nas rotinas diárias (de início muito orientadas pelo adulto) e da observação de acontecimentos, nos quais não participa directamente ( Nelson, 1981).

Ao ter um conhecimento geral de um script, a criança é capaz de transpor esse conhecimento para outras situações relacionadas com a mesma actividade. Se tomarmos como exemplo a ida ao supermercado, a criança tem um conhecimento sobre o que acontece quando vamos ao supermercado. Seja qual for o supermercado, a criança consegue antecipar e inferir os actos, os actores e as cenas que o compõem. Ela sabe que tem que entrar no supermercado, ir buscar o carrinho onde vai colocando as compras, depois tem de pagar essas mesmas compras à senhora da caixa e por fim vai embora. Este é o “conhecimento base” da criança. Isso não implica que

esse conhecimento, não possa ser acrescentado com outras informações adicionais.

Segundo Nelson (1981, p. 102): “um script modelo é simplesmente uma descrição do que todos sabemos sobre acontecimentos típicos. Esse conhecimento, pode ser usado para fazermos previsões e inferências.” Se o sistema de conhecimento das crianças é baseado nos scripts e sendo estes retirados das experiências do dia – a – dia, poderemos então encontrar as seguintes características:

- A evocação ou relato de um acontecimento por uma criança deve conter elementos e sequências semelhantes, mesmo em momentos diferentes em que esse acontecimento é evocado;
- A evocação deve seguir uma sequência específica, que acompanha a sequência em que os acontecimentos acontecem na vida real;
- Como os scripts são baseados em experiências comuns, os relatos das várias crianças devem ser similares entre si;
- O relato deve revelar indicações sobre uma estrutura subjacente implícita, como por exemplo: referência a elementos que não foram identificados explicitamente;
- A descrição ou relato, deve ser expressa em termos gerais e não em termos de episódios específicos.

É possível encontrar um conhecimento tipo script, para acontecimentos familiares em crianças de 3 anos de idade (Nelson 1981; 1986; Nelson & Gruendel, 1981 cit. por Hudson & Nelson, 1986); esta precocidade na

aquisição de tais esquemas, parece confirmar o que anteriormente foi dito sobre os scripts: constituem a primeira forma de organização do conhecimento de acontecimentos por parte do sujeito (Schank & Abelson, 1977). Tais scripts são já precisos do ponto de vista temporal e espacial, gerais na sua forma e consistentes ao nível do conteúdo e sequências das acções (Nelson, 1981).

Existe uma grande semelhança qualitativa entre os scripts das crianças de três anos e das crianças mais velhas, de oito anos quando elas se referem a acontecimentos familiares (Nelson, 1986). Embora seja complicado aceder aos scripts de crianças com menos de três anos, dado o desenvolvimento da linguagem não ser suficiente, é possível que já existam alguns scripts relacionados com acontecimentos familiares e com a correcta organização espaço – temporal (Nelson, 1986).

Todos os scripts são apreendidos através da experiência, quer seja directa (o sujeito participa no desenrolar do acontecimento) ou indirecta (o sujeito observa os outros que participam no desenrolar do acontecimento ou é informado desse processo) (Nelson, 1986).

Quando as crianças são muito novas, são os adultos que orientam a aprendizagem, de forma a torná-las aptas para desempenharem certos papéis. As crianças vão começando a executar certos papéis e através de um processo de interacção participativa, iniciam a interiorização dos scripts relativos aos acontecimentos nos quais participam (Nelson, 1986).

Desta forma, no início e apesar de terem uma forte orientação do adulto, a aprendizagem dos scripts é mediada por uma experiência muito directa com o acontecimento. Só mais tarde e de forma gradual, é que a aprendizagem se torna possível através de experiências cada vez mais indirectas (Nelson, 1986).

Esta autora, defende a hipótese da organização da representação num conjunto de expectativas gerais, imediatamente após a primeira experiência com o acontecimento. Estas expectativas vão actuar sempre que o sujeito tome novamente contacto com o acontecimento. Sempre que se confirmarem terão como efeito o reforço e consolidação da primeira representação realizada, que se vai tornando cada vez mais forte e próxima da realidade. Assim, aquele primeiro script não permanece inalterável e desenvolve-se ao longo da vida.

O grau de estruturação e complexidade dos scripts desenvolve-se com a idade e a experiência com o acontecimento. Independentemente da extensão da experiência do sujeito, existirão sempre situações que ele conhece muito bem e situações que ele conhece pior, quando a situação é pouco conhecida, o sujeito tenderá a construir um script de estrutura mais rígida (acontecimentos invariantes). Quando o sujeito conhece bem a situação, tende a construir um script de estrutura mais maleável, onde os acontecimentos podem permutar-se entre si, sem que se destrua a lógica interna da situação (Nelson, 1981). Desta forma, quanto mais conhecido for

um determinado acontecimento, mais estruturado, mais organizado e mais elaborado será o script emitido a seu respeito, embora exista uma maior probabilidade da inclusão de factores intrusivos (Hudson, 1990).

Com o aumento da idade, observa-se que as representações se tornam mais abstractas e de utilização mais flexível, (Nelson, 1986). De facto, existe uma maior dependência, por parte das crianças mais novas, na organização das representações de acontecimentos, pois o script confere um contexto cognitivo rico capaz de substituir o acontecimento real. De tal forma, que permite que a criança transcenda o contexto concreto das tarefas. As crianças mais velhas que atingiram um desenvolvimento cognitivo, que permite esta transcendência, não precisam de usá-los desta forma.

Com o aumento da experiência com o conhecimento, os scripts tornam-se mais elaborados, mais complexos ao nível da temporalidade e com melhor organização hierárquica (actos e cenas), (Nelson, 1998). Verifica-se ainda um aumento nas declarações e partículas condicionais, o que implica que a representação esteja organizada como um todo temporal, onde a intervenção de qualquer acção sobre qualquer parte do acontecimento possa modificar as acções que se seguem, ou seja, implica que a criança compreenda as relações causais e reversibilidade temporal ( Nelson, 1986).

Podemos então dizer, que existe um aumento da complexidade e elaboração dos scripts na proporção directa do aumento da idade dos sujeitos e das suas experiências com os acontecimentos reais, que assim se

tornam familiares. No entanto, é preciso não esquecermos que existem sempre acontecimentos que são familiares aos sujeitos, independentemente da idade. A diferença fundamental está na forma como os indivíduos de diferentes idades usam os scripts de tais acontecimentos. A razão desta diferença encontra-se no desenvolvimento da capacidade para reflectir o script do acontecimento ( Hudson, Shapiro & Sosa, 1995).

(Hudson e Nelson, 1983), observaram que tanto as crianças do pré – escolar como as crianças do primeiro ano de escolaridade recordavam mais informações de acontecimentos mais familiares que de acontecimentos menos familiares. Por outro lado, independentemente da idade, as representações que um sujeito tem de um acontecimento serão tanto mais organizadas do ponto de vista da lógica, quanto mais organizados e estruturalmente invariantes forem os acontecimentos reais correspondentes e quanto maior for a participação activa do sujeito em tais acontecimentos, (Hudson, Shapiro & Sosa, 1995). Isto é, mesmo entre acontecimentos com elevado grau de familiaridade, existem uns que correspondem a scripts mais organizados que outros.

No que diz respeito a diferenças entre os dois grupos de escolaridade (crianças do pré – escolar e crianças do 1º ano de escolaridade), constatou-se um aumento da flexibilidade na utilização das estruturas de script no grupo das crianças mais velhas, com maior referência a actividades que as crianças mais novas. Este resultado vai ao encontro do que anteriormente foi dito relativamente à evolução da utilização dos esquemas, num sentido mais lato.

Parece assim, existir uma progressão desenvolvimental desde a dependência de um uso implícito e automático de scripts familiares até uma utilização, desses scripts, mais explícita e deliberada (Hudson & Nelson, 1983).

Mas não são estes os únicos factores que devemos ter em consideração quando falamos nos scripts. Um importante dado, que já foi anteriormente referido, é o facto de num script encontrarmos acções obrigatórias e opcionais, relacionadas temporalmente e causalmente (Nelson, 1986). Mas o script pode ainda ser caracterizado através das relações sintagmáticas e paradigmáticas que estabelece entre as unidades que o compõem. As relações paradigmáticas são as que ocorrem entre as unidades que podem substituir-se no mesmo contexto (e.g.: animal e bicho). As relações sintagmáticas são as que ocorrem entre unidades que juntas constituem um contexto (e.g.: o bicho estava ...), (Nelson, 1981).

As relações paradigmáticas resultam de uma organização taxionómica do pensamento, que pode provocar uma hierarquização de várias categorias em relações assimétricas (relações taxionómicas verticais) ou uma ligação de várias unidades do mesmo nível de uma hierarquia taxionómica (relações taxionómicas horizontais) (Lucariello, Kyratzis & Nelson, 1992). Como tal, observamos que as unidades que podem substituir-se no mesmo contexto, estão organizadas de forma a que um termo supra – ordenado (e.g.: animal) inclua várias classes subordinadas (e.g.: cão), ou de forma que um termo subordinado se relacione com outro tema subordinado (e.g.: cão – vaca), (Lucariello, kyratzis & Nelson, 1992).

As relações sintagmáticas, por outro lado, resultam de uma organização temática do pensamento, que pode estabelecer relações funcionais (e.g.: mesa- fogão) entre as unidades que constituem um contexto, (Lucariello, Kyratzis & Nelson, 1992).

Num script podemos encontrar acções, pessoas e objectos em relações sintagmáticas em diferentes níveis, podemos encontrar algumas classes com elevado grau de imutabilidade, e como tal, não sujeitas a variações em diferentes scripts e pode-se encontrar outras classes abertas a variações (e.g.: num script referente à hora do recreio, um aluno pode referir “brincar com brinquedos”), estas explicitando as relações paradigmáticas de acções num mesmo contexto (Nelson, 1981).

Clement (1978, cit. Nelson, 1981) parte da ideia, de que numa primeira fase, as crianças têm em conta sobretudo as relações sintagmáticas e, só mais tarde, têm em conta as paradigmáticas (mais abstractas). Esta assumpção vai ao encontro das conclusões de (Lucariello, Kyratzis e Nelson, 1992), que apontam para uma organização do pensamento, sobretudo temática, em crianças do pré – escolar, que progressivamente também se organiza de forma taxionómica, ao longo do desenvolvimento das crianças.

Considerando os dados dos autores abordados, será possível assumir que os scripts das crianças mais novas terão predominância de relações sintagmáticas, onde as unidades se encontram relacionadas tematicamente e

que os scripts de crianças mais velhas incluirão, para além dessas, relações paradigmáticas, onde as unidades se encontrem relacionadas taxionómicamente ( Lucariello, Kyratzis & Nelson, 1992).

O facto de as relações sintagmáticas e paradigmáticas aparecerem em diferentes concentrações nos scripts de crianças de diferentes idades, não significa que sejam exclusivas de cada idade. As crianças mais novas também usam relações taxionómicas, mas de uma forma mais simples e menos massiva que as crianças mais velhas.

Depois de adquiridos, os scripts permitem uma grande economia cognitiva, pois na situação correspondente o sujeito não terá que gastar tanto tempo a atender aos pontos invariantes (que já se encontram interiorizados), podendo prestar mais atenção às novidades. Esta situação irá permitir uma resposta automática e muito eficaz por parte do sujeito (Nelson, 1981).

Na estrutura de um script, podemos também encontrar partículas temporais a ligar diversas componentes do acontecimento ao longo do tempo e partículas temporais e causais a ligar as transformações ocorridas no mesmo acontecimento (Nelson, 1986). Os scripts mais complexos e organizados, que correspondem aos acontecimentos mais conhecidos pelo sujeito, são aqueles que incluem maior número de relações causais e/ou temporais, ( Hudson, Shapiro & Sosa, 1995). Tais relações têm como missão ligar as várias sequências de acções no acontecimento, (Lucariello & Mindolovich, 1995),

sendo as causais as mais difíceis de usar já que exigem uma antecipação por parte do sujeito.

Berman e Slobin (1996), encontraram, no que diz respeito à “temporalidade”, claras evidências de organização temporal nos relatos de crianças de 5 anos de idade, onde as partículas mais usadas foram “e depois”, “depois” e “enquanto”. (Nelson, 1986), considera que os scripts com estrutura temporal invariante são mais fortes, isto é, correspondem a acontecimentos mais conhecidos pelo sujeito, que aqueles cuja estrutura temporal não é invariante.

A causalidade, é vista como uma parte importante para a compreensão dos acontecimentos por parte dos sujeitos (Vale & Fraga, 1997). As inerências causais, formam-se durante a fase de codificação, ou seja, logo após a selecção de informação do acontecimento presenciado.

Existem também evidências que permitem concluir que o factor familiaridade facilita o estabelecimento de relações causais, (Vale & Fraga, 1997). Como tal, podemos esperar que os acontecimentos mais familiares aos sujeitos conduzam a scripts com mais relações causais correctas, entre as acções do acontecimento, ou seja, a scripts mais organizados e complexos (Hudson, Shapiro & Sosa, 1995).

As partículas temporais e causais podem ser encontradas através de uma análise sintática e semântica aos discursos dos sujeitos. Embora seja

possível analisar os discursos das crianças a partir dos dois anos, do ponto de vista sintático tal análise não pode deixar de lado o facto de as categorias sintácticas dessas crianças serem muito diferentes das dos adultos (Pine & Martindale, 1996).

De facto, sendo o conhecimento gramatical das crianças pequenas bem menor e simplificado, verifica-se que nos discursos infantis os verbos e termos relacionais surgem como organizações isoladas, oriundas de um sistema gramatical desorganizado (Pine & Martindale, 1996).

Por outro lado, são vários os autores que (Karmiloff – Smith, 1979; Gordon, 1985; Levy, 1988, cit. Pine & Martindale, 1996), chegaram à conclusão que muito precocemente as crianças revelam a capacidade de construir categorias a partir de contextos semânticos pouco claros. Isto significa que desde muito cedo, as crianças são capazes de usar as propriedades distributivas da linguagem que estão a aprender (categorias sintáticas).

É pois possível, analisar o recurso à causalidade e à temporalidade por parte de crianças pequenas nos scripts que produzem sobre acontecimentos. Mas convém não esquecer que o desenvolvimento dos discursos das crianças, no que diz respeito ao aspecto sintático (quantidade de nomes, pronomes e verbos) está dependente das características gramaticais inerentes à língua que estão a aprender, (Valian & Eisenberg, 1996).

Outro factor que caracteriza o script é a afectividade associada com um acontecimento. Este factor, no fundo, realça alguns aspectos do acontecimento e torna-os mais memorizáveis. Festas de aniversário ou idas ao circo, podem ser bem recordadas devido ao seu valor de entretenimento. Outros acontecimentos podem receber uma maior atenção, devido à centralidade do papel da criança ou grau de participação (Nelson, 1986).

Também a descrição dos acontecimentos pode influenciar as representações de acontecimentos das crianças, tanto quando é usada por outros para dirigir a criança, como quando é usada pela própria criança para controlar ou narrar as suas próprias actividades. Em ambos os casos, a linguagem é usada como um meio de definir o acontecimento e por conseguinte de intensificar a representação.

Ao relatar um acontecimento, as crianças reforçam o que aprenderam e estimulam o "feedback" dos outros sob a forma de correcções ou embelezamento do discurso. Desta forma, as crianças aumentam e aperfeiçoam o que sabem e ajustam o seu conhecimento do acontecimento, em conformidade com versões socialmente partilhadas (Nelson, 1998).

Os estudos conduzidos por Nelson e Gruendel (1986), demonstram que acontecimentos diferentes afectam a extensão e a consistência dos scripts das crianças. Estes efeitos, não são apenas um reflexo simples e directo da experiência, afecto ou estrutura do acontecimento, embora exista indicações de que estes aspectos são importantes. A experiência (e.g. vestir-se) e a

importância afectiva (e.g. ir ao restaurante, ir a uma festa de anos), parecem dar origem a relatos mais longos, enquanto que a familiaridade com o acontecimento parece ter maior influência na consistência.

Recuando um pouco no que foi dito e voltando a pegar nas ideias de Schank e Abelson (1977), e de Nelson (1986), existe uma distinção entre o que seria um script forte e um script fraco. Assim por script forte, podemos entender aquele que contem as cenas e a ordem em que estas ocorrem na vida real. O script fraco é aquele que especifica os componentes dos acontecimentos mas não a ordem em que eles ocorrem.

Tendo em consideração a linha de pensamento, que tem vindo a ser referenciada neste trabalho, (Nelson et al. 1986), partem do pressuposto que a avaliação do conhecimento das crianças deve ser feita a partir das representações que elas fazem dos acontecimentos rotineiros. A premissa deste autores, é que a representação de acontecimentos é a forma fundamental de organização do conhecimento da criança. Os scripts são esquemas de episódios que passam no tempo. Contêm representações de acontecimentos e dos actos que os formam, na ordem em que tipicamente ocorrem. A organização do script mostra-nos os acontecimentos que são lembrados e como são compreendidos pelas crianças.

## II. 3. Linguagem

Investigações mais recentes que partiram das ideias de Nelson (1986), apontam para uma relação entre o conhecimento de acontecimentos e a aquisição da linguagem ( Lucariello, Kyratzis & Engel, 1986; Farrar, Friend & Forbes, 1993). Estes investigadores demonstraram que o conhecimento de acontecimentos fornece às crianças uma base para o desenvolvimento semântico e sintáctico.

Lucariello (1995), defende que a criança desenvolve o seu uso da linguagem em contextos de interacção participada. As crianças aprendem a linguagem para expressar as suas intenções aos outros e para interpretar essas mesmas acções. A linguagem torna-se necessária para partilhar sentimentos e intenções.

Nelson (1998), argumenta que a criança não constrói a linguagem, analisando-a nas suas partes em termos lexicais, sintácticos, fonológicos, e pragmáticos, mas sim, de acordo com o contexto em que a usa, acumulando o conhecimento da linguagem através das várias exposições a que está sujeita.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2000), aos 3 anos, em geral, as crianças usam os plurais e o pretérito passado e conhecem a diferença entre tu, eu e nós. Entre os 4 e 5 anos, as frases têm em média 4 a 5 palavras. As crianças usam preposições como em cima, em baixo, dentro, sobre e atrás.

Nalguns aspectos porém, a sua compreensão pode ser imatura. Por volta dos

5/6 anos, as crianças falam através de frases mais longas e complicadas. Usam mais preposições, conjunções e artigos. Normalmente, aos cinco anos as crianças dominam todas as regras linguísticas. Em termos de componentes do sistema linguístico, pensou-se, até à década de 60, que as crianças dominavam a estrutura frásica como os adultos. Na realidade, tal facto não acontece, elas utilizam estruturas frásicas simples. Entre os 6/7 anos começam a falar através de frases compostas e complexas e usam um discurso mais completo.

Apesar de as crianças mais novas falarem fluentemente, de forma compreensível e gramaticalmente aceitável ainda têm muito que aprender sobre a linguagem. As crianças muitas vezes cometem erros porque ainda não aprenderam a excepção à regra. Dizer “fazi” em vez de fiz, por exemplo, é um sinal de normal progresso linguístico. Quando as crianças descobrem a regra tendem a generalizar, usando-a mesmo quando as palavras não seguem a regra.

No que concerne ao aspecto fonético – fonológico, o sucesso da criança é grande e pode ocorrer, ainda aos 5 anos, com ligeiras alterações. No aspecto semântico, o léxico da criança de 5 anos é diferente do utilizado pelo adulto, dado aquele ser enriquecido continuamente.

Wells (1982), salienta o papel desempenhado pela interacção conversacional. Reconhecendo o facto de os adultos ajustarem, regra geral, o seu discurso ao nível linguístico da criança, refere que, comumente, a quantidade do discurso dirigida pelos adultos às crianças, depende do índice de progresso destas. As mais faladoras, contribuem para que as oportunidades das interacções verbais aumentem. Desta forma, estas introduzem muitos tópicos, desempenhando um papel activo, no que concerne ao início das manifestações conversacionais.

#### **II.4. Evolução das estruturas da língua**

A criança ao descobrir a linguagem, não tem, inicialmente, qualquer consciência das palavras como constituintes dos enunciados. Quando no seu processo de interacção com o adulto usa a sílaba – frase ou até mesmo o dissílabo – frase não domina qualquer gramática. Segundo Bouton (1977), tal situação não implica que o seu discurso não traduza níveis de formas linguísticas (sintaxe, morfologia, vocabulário). No entanto, os enunciados apresentam valores funcionais já diversificados em função de contextos situacionais.

Para o adulto, que interpreta o discurso da criança à luz dos esquemas gramaticais, a mesma unidade pode apresentar valores gramaticais diversos tais como substantivos, adjectivos ou verbos.

A produção de holofrases observa-se em crianças de várias línguas. Neste estágio, a criança produz enunciados de uma só palavra. O mesmo tipo de emissão com ligeiras variações, em termos prosódicos, será uma pergunta, uma designação em presença do estímulo, a descrição de um acto que põe em jogo o objecto em causa, entre outras. Este período ocorre entre os 12 e os 18 meses e é conhecido pelo período da nomeação/ denominação ou período das holofrases. A criança ao utilizar uma palavra pode estar a nomear um objecto, ou até mesmo a expressar ideias e relações que um falante competente expressaria de uma frase ou frases, (Mendes, 1994). Se a criança diz “carro”, poderá querer dizer “o carro está ali” ou “quero ir no carro do pai”, etc.

Parece também importante o aparecimento da verdadeira gramática na criança como os enunciados binários – sistema que desempenha o papel intermediário entre o conteúdo e a expressão – levando os observadores a pensarem que talvez exista uma espécie universal, segundo a qual a habilidade para codificar certos significados conceptuais é adquirida, Mendes (1994).

Aos poucos, vão surgindo certas combinações elementares, que são marcadas por frases com duas palavras o qual vem, muito frequentemente, a traduzir-se no par sujeito – objecto (S-O). Posteriormente, juntar-se-lhe-à o verbo que dará lugar a uma cadeia S – O – V. Só no final do 2º ano de vida aparecerá a ordem S – V – O. O período em questão poderá ser considerado

como sintáctico uma vez que a criança começa a colocar o problema da ordem das palavras.

Bouton (1977), argumenta que os morfemas gramaticais, muitas vezes chamados de palavras funcionais, faltam nos primeiros enunciados das crianças, facto designado por estilo telegráfico. No que concerne ao comportamento linguístico do adulto para com a criança, observa-se que, em termos semânticos, a utilização de palavras de função (pronomes, artigos, preposições) é menor em comparação com as palavras de conteúdo que, no âmbito de uma gramática do adulto, equivaleriam, grosso modo, às classes de substantivos, verbos e adjetivos. Nesta fase do desenvolvimento linguístico da criança emergem as marcas morfológicas das palavras e o uso de morfemas livres.

Existindo certos modelos de construção constantes, em todos os sujeitos, nas etapas iniciais de desenvolvimento da linguagem, este englobam o agente – acção, acção – objecto, indicador – objecto indicado, possuidor – objecto possuído aparecendo, mais tarde os modelos: adjectivo – substantivo, acção – localização, interrogação mais verbo. Sujeito – objecto, objecto localizado – localização, nome – atributo, modificador – nome são construções mais complexas que aparecem com uma certa variabilidade de sujeito para sujeito.

Bates e Macwhinney (1982), (cit. por Mendes 1994), referem que a ordem das palavras na linguagem da criança, é regulada especialmente por factores

de ordem pragmática, isto é, pelas relações de foco marcadas na interacção tópico/ comentário. Numa fase anterior, (Gruber, 1967, cit. por Mendes, 1994), havia salientado que os enunciados precoces das crianças deveriam basear-se na relação tópico/ comentário e não tanto na relação sujeito – verbo. A criança não se limita, apenas a imitar. A construção das frases “pivot” é disso um exemplo. Desenvolve regras e consoante o que pretende transmitir, coloca certas palavras em primeiro lugar em relação a outras que colocadas em segundo se encontram subordinadas às primeiras.

Segundo Richelle (1976), as crianças de três anos, por vezes são capazes de reproduzir correctamente determinados enunciados gramaticais. Por seu lado as de cinco anos poderão modificá-los. O inverso poderá acontecer quando as crianças são sujeitas a enunciados não gramaticais. Perante enunciados com orações condicionais, por exemplo, as crianças de três anos poderão imitá-los fielmente, já que não possuem qualquer esquema próprio para o qual remeter as construções propostas. Os pares de 4/5 anos já utilizam as condicionais, comportando, frequentemente erros de concordância nos tempos verbais. Ao reproduzir os enunciados, modificá-los-ão à semelhança do que faziam aos três anos, no que respeita a estruturas mais elementares, representadas na sua língua por variantes não gramaticais em relação à língua do adulto.

## **II.5. Sistemas temporais na linguística**

Vet (1980), parte da ideia de que as categorias do tempo verbal, do aspecto e dos advérbios de tempo formam um único sistema. Assim, a

informação fornecida por uma categoria não se torna suficiente para a total compreensão do(s) enunciado(s). Desta forma, todas elas são importantes para a expressividade da referência temporal. Também para Comrie (1985), tal expressividade é encarada como multifacetada, sendo preciso recorrer a vários tipos de expressões das quais se destacam:

- As expressões lexicais compósitas (e.g.: uma semana depois de ..., trinta minutos depois de ...);
- Os itens lexicais (e.g.: agora, ontem, hoje);
- As categorias gramaticais.

No que diz respeito às categorias gramaticais, estas podem ser em número significativo. Algumas línguas possuem no seu sistema de tempos verbais um passado, um presente e um futuro. O maior ou menor número de tempos verbais existente está relacionado com o facto de gramaticalizarem, em relação ao passado ou ao futuro graus de proximidade ou de afastamento.

Reichenbach (1947), refere que a ordenação do tempo requer o uso de três pontos de referência temporal:

- O “Speech Time” (ST) que doravante será traduzido para o “Tempo da Fala” e que se refere ao momento da enunciação, isto é, ao momento ou ao intervalo de tempo durante o qual ocorre a enunciação;
- O “Referece Time” (RT) que traduziremos por “Tempo de Referência” e que se refere ao “Ponto de Referência” do Locutor. (Eu) (Mendes, 1994),

ou seja, ao momento ou intervalo a partir do qual o enunciador situa o acontecimento referido;

- O “Event Time” (ET), em português “Tempo do Evento” e que se refere ao momento ou intervalo em que o evento ocorre realmente (momento de realização do predicado, Ilari, 1981).

É através do ponto de referência que se dá, por exemplo, a descrição adequada do mais – que – perfeito. Isto, porque o tempo em causa não se define por uma relação de anterioridade directa entre o momento da palavra (S) e o momento do acontecimento (E) mas, antes, pela sua anterioridade em relação a um ponto intermédio R que, por sua vez, é anterior a S. Pode, no entanto acontecer que, na análise de outros tempos, dois ou até mesmo os três pontos sejam coincidentes.

Na caracterização dos tempos verbais, Reichenbach (1947), defende o pressuposto de que existem duas relações importantíssimas na sua estrutura interna:

- A primeira relação é estabelecida entre o “Speech Time” e o “Reference Time”. Podem encontrar-se numa relação de anterioridade, simultaneidade ou de posterioridade. As três possibilidades são designadas, respectivamente, pelos rótulos lexicais de passado, presente e futuro, isto é, temos um tempo passado, um tempo presente e um tempo futuro;
- A segunda relação refere-se à conexão entre o “Reference Time” e o “Event Time”. A relação de E face a R, a exemplo da situação anterior,

pode ser também, de anterioridade, simultaneidade ou posterioridade. Para cada caso, os termos usados são, respectivamente: anterior, simples e posterior.

No cômputo das combinações das duas relações, conclui-se a existência de nove tempos verbais considerados como as bases fundamentais do sistema. Tempos que podem ser expressos de forma mais simplificada desde que se sigam as instruções apresentadas:

- Traços de união (-) entre símbolos são antónimos de uma relação de anterioridade, enquanto que a vírgula entre símbolos indica uma relação de simultaneidade. Assim:

E – R (significa que E é anterior a R ou que R é posterior a E)

E; R (significa que existe simultaneidade de E com R).

Tendo analisado o sistema proposto por Reichenbach, vários autores levantaram algumas questões. Assim, Vet (1980), assinala que uma das vantagens deste esquema tricotómico é a de poder utilizar tempos como o pretérito – mais – que – perfeito que exigem três pontos de “réperage” temporal e não apenas dois; de facto muitas propostas de análise dos tempos verbais apenas consideram a relação entre o “Speech Time” e o “Event time”.

Bronckart (1985), chama também a atenção para a necessidade de adaptar este modelo a cada língua natural, já que nem todos os tempos teóricos possíveis têm alguma forma de manifestação empírica e outros

tempos verbais tão importantes como o imperfeito não têm qualquer lugar neste sistema.

## **II.6. Tempo verbal na linguagem da criança**

Parece não existir dúvidas que desde muito cedo a criança possui uma intuição do verbo: muito antes de se poder pronunciar sobre esta noção e antes mesmo, de receber os primeiros ensinamentos gramaticais. É assim, que aos cinco anos, intuitivamente as crianças têm consciência do papel do verbo: os substantivos, os adjectivos, os determinantes não podem funcionar sozinhos. Numa fase posterior, a criança é capaz de utilizar verbos conhecidos, para posteriormente, usar outras formas dependendo da posição do receptor ou do emissor que aquele assume. Isto porque evocar um verbo é, antes de mais, evocar uma transformação – transformação que exige um certo grau de abstracção. Assim, para uma criança de 5-6 anos um verbo não passa de uma espécie de “apêndice” necessário para se poder falar sobre as coisas.

Embora aos 10-12 anos, a criança se confronte ainda, com algumas dificuldades na explanação de conceitos verbais, é no entanto, capaz de classificações essencialmente gramaticais e de apresentar comentários pertinentes no plano da linguística. São aquisições muito relevantes, em termos de desenvolvimento da linguagem.

Pille et al. (1987) desenvolveram estudos com dois grupos de indivíduos: um deles estava confrontado com actividades formais que favoreciam a reflexão sobre a língua, enquanto que o outro grupo não. A reflexão linguística era

conseguida através da aprendizagem da leitura e da gramática (em particular a conjugação). São os sujeitos, primeiramente referidos, aqueles que aos 10-11 anos conseguem considerar o verbo como um objecto sobre o qual podem estudar as regras de funcionamento. No entanto, entre os 8-9 anos e os 10-11 anos, a representação da noção de verbo é sujeita a uma dupla evolução:

- A regra de restrição canaliza-se para o modelo dos gramáticos;
- A actividade semântica inicial, sem desaparecer, reverte a favor de uma actividade sintáctica. É por volta dos 7-8 anos que o comportamento dos sujeitos se começa a modificar, neste sentido. Assiste-se assim, à conjugação de uma actividade “épilinguística” e a uma actividade “metalinguística”.

Szacun (1979), analisando a linguagem espontânea de três crianças observou que os verbos inicialmente usados são sem inflexão. Quando as inflexões verbais surgem, as mesmas assinalam quatro funções:

1. A forma progressiva para referir uma acção em curso;
2. O passado simples para expressar o passado imediato;
3. Locuções adverbiais (e.g.: eu tinha ido, vou querer) para indicar desejo, a intenção da criança;
4. Uso do imperativo.

Szacun (1979), verificou também que as denotações de tempo eram adquiridas antes do uso do auxiliar. Quanto ao uso de certas formas verbais, observou que o uso do presente perfeito não se desenvolve até à idade de quatro anos. A utilização correcta deste tempo tem inerente a capacidade de

relacionar um ponto no tempo, no passado, com um ponto presente no tempo.

A ordem de aquisição dos tempos verbais é influenciada pela complexidade cognitiva. Em estudos realizados com crianças de origem inglesa e alemã, aquelas que usaram tempos verbais que exprimiam o significado de tempo presente, seguidos dos tempos que se relacionavam com o passado imediato e por fim, surgiam os tempos verbais do futuro imediato. Concluiu existirem razões para afirmar que a ordem de aquisição dos tempos verbais segue um padrão cognitivo do desenvolvimento da compreensão das noções de tempo.

No âmbito da marca verbal do tempo Rondal (1978), considera que as primeiras flexões verbais que marcam o tempo, ao nível do verbo, são produzidas pelas crianças, desde os 4/5 anos. Acrescenta, também, que a expressão das relações de tempo entre os acontecimentos é feita através de advérbios e de conjunções de tempo, até aos 6 anos, servindo as flexões verbais para marcar/expressar as características aspectuais da acção, até por volta dos 6 anos.

No que se refere aos uso de tempos verbais naturais, Cunha e Cintra (1989), referem a existência dos seguintes:

- Presente: para designar um facto ocorrido no momento em que se fala, isto é, a expressão da simultaneidade do intervalo de tempo em que

ocorre o estado das coisas descrito (e.g.: o que é que estás a fazer? Estudo a lição de português.);

- Passado (ou pretérito): para exprimir a anterioridade do intervalo de tempo que contém o estado de coisas descrito, relativamente ao tempo em que ocorre a enunciação. Facto ocorrido antes do momento da fala (e.g.: a Maria comprou um rebuçado);
- Futuro: para referenciar um facto após o momento em que se fala. A posterioridade do intervalo de tempo em que ocorre a enunciação (e.g.: eles acabarão o trabalho, amanhã à noite).

Para Bronckart (1982), desde bastante cedo, assiste-se à emergência de certas formas verbais nos discursos conversacionais das crianças. As crianças são capazes de produzir os tempos presente, passado composto, futuro simples e imperfeito a partir dos três anos. No entanto, esta ideia não se pode mostrar totalmente entendida já que a interpretação das referidas marcas verbais oferecia algumas dúvidas. A partir do estudo realizado por Ferreira (1971), parte-se da ideia de que entre os três e os oito anos, os tempos utilizados assumem funções aspectuais em detrimento das consideradas temporais.

A mesma autora, procurou conhecer a evolução da expressão verbal das ligações temporais num grupo de crianças dos 4 aos 10 anos, em função do nível de operatividade obtido pelas crianças. Constatou-se que existe uma hierarquização na evolução dos indicadores temporais em função dos

seguintes aspectos: ordem de enunciação, utilização de conjunções e de advérbios e finalmente da utilização dos tempos verbais.

Harner (1981), recorda os estudos levados a cabo por Sinclair e Bronckart, através dos quais concluíram que as crianças que começam a usar os tempos do passado, estão a comentar as características da acção (estar ou não concluída), em vez de ordenarem a acção passada como tendo ocorrido num momento anterior ao momento da fala. Na continuidade deste estudos e que se reportam aos resultados obtidos por 74 crianças com idades compreendidas entre os 2;11 anos e os 8;4 anos, o autor realça o facto de, regra geral, os sujeitos adoptarem, preferencialmente o uso dos tempos passados sempre que se confrontavam com acções que tinham objectivos claros ou até mesmo um ponto terminal. No entanto, o tempo presente para descrever uma acção passada, contínua, sem qualquer objectivo ou ponto terminal, era usado pelas crianças que não ultrapassavam o escalão etário dos 6 anos. No que diz respeito às crianças mais velhas, nomeadamente, entre os 7 e 8 anos, estas usavam indiferenciadamente os tempos passados para ambas as tipologias de acções:

“Depois dos 6 anos, as crianças usaram geralmente o tempo presente para descrever uma acção contínua no passado que não tinha uma finalidade extrínseca ou um ponto terminal ...Contudo as crianças mais velhas (7/8 anos usaram o passado para ambos os tipos de acções.” Harner (1981).

Face ao observado, concluiu-se que, se as crianças usavam, primeiramente os tempos do passado para descrever acções terminadas e

orientadas para um objectivo, não se poderia concluir que compreendessem a noção de passado. Isto só poderia ser referido quando usassem os tempos do passado independentemente de se tratar de acções contínuas não orientadas para um fim, bem como para as acções orientadas para um fim e completadas.

Outros estudos foram levados a cabo por Bronckart (1976), com o intuito de determinar até que ponto as marcas da categoria verbal (tempo do verbo, advérbios auxiliares, raízes verbais) dependiam das características da acção ou do tempo de latência da resposta. Face aos dados recolhidos, concluiu que, no período compreendido entre os três e os seis anos, os tempos verbais traduzem “nuances” aspectuais e não relações temporais de natureza deíctica. Entre os 6 e os 8 anos, alguns sujeitos utilizavam os tempos verbais independentemente das características intrínsecas das acções, mas dependentemente do tempo de latência da resposta. Num outro grupo de crianças do mesmo escalão etário emergiram os advérbios de aspecto para indicarem a velocidade ou a frequência da acção. A evolução é gradativa e aos 10 anos os tempos verbais exprimem as relações temporais deícticas, enquanto que a partir dos 16 anos os sujeitos adoptaram o mesmo tempo verbal para a descrição das acções que lhes eram apresentadas e para as “nuances” aspectuais eram expressas pelos advérbios e pelas locuções adverbiais.

## II.7. Advérbios Temporais

Segundo Campos e Xavier (1991), os advérbios que se enquadram na referência temporal distinguem-se em dois grupos:

- Advérbios temporais ou de localização temporal marcada na flexão verbal e que correspondem a um localizador;
- Advérbios aspectuais ou de localização aspectual. Os que especificam a estruturação do acontecimento linguístico no interior de T2 (valor temporal de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade), independentemente de qualquer localização temporal.

Segundo Sousa (1996), o advérbio especifica as coordenadas do acontecimento linguístico. A autora realizou um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 6/7 anos e procurou estudar os problemas das categorias gramaticais tempo e aspecto em textos narrativos produzidos por estas crianças.

Um dos marcadores encontrados foi “Depois” – advérbio anafórico que retoma p para localizar q. É um marcador bastante plástico que pode retomar as coordenadas temporais de p, retomar o quadro nocional, retomar as coordenadas discursivas. Como é um advérbio anafórico, retoma p, mas ao localizar q fá-lo numa instância disjunta, sendo simultaneamente um conector e um disjuntor. Sousa (1996), refere que este marcador é o advérbio mais utilizado pelas crianças nos 128 textos que analisou.

Outra situação encontrada pela autora na análise dos textos, foi a associação entre a conjunção “e” e o marcador “depois” (e depois). Para Sousa (1996), “e” constrói a fronteira entre um domínio cujo interior é constituído pelos termos que o precedem na série. Verificou também no seu estudo que “depois” quando associado ao “e” não marca o tempo da história, mas o tempo da própria narração, isto é, marca a justaposição da léxis que segue de acordo com a linearidade do discurso, marcando o “e” o fechamento do domínio cujo interior é constituído pelos termos que o precedem no texto.

## **II.8. Representação de acontecimentos e Linguagem**

A linguagem das crianças desenvolve-se (maior uso de verbos de acção, aumento do enunciado e da complexidade lexical), consoante uma maior experiência com o acontecimento. Desde que as crianças compreendam o acontecimento, elas são capazes de adquirir novas palavras que se aplicam ao mesmo, (Farrar, Friend & Forbes, 1993).

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

Tendo em conta a relação existente entre as representações de acontecimentos e o desenvolvimento da linguagem, várias investigações procuraram debruçar-se sobre as produções verbais das crianças, analisando entre vários factores, o tipo de referências temporais e de conectores que as crianças utilizam e ao mesmo tempo tentaram averiguar o nível de compreensão que as crianças demonstram para um mesmo tipo de frases.

As investigações de Kail (1983), relativas à evolução genética da compreensão de enunciados contendo preposições (frases como “também”, “eu também”, “ainda”, “só”), mostraram que esta compreensão depende da complexidade (sob o ponto de vista do número e da natureza das operações inferidas) das relações que ligam o que está claro e o que é o pressuposto de um enunciado. Uma observação corrente que resulta dos estudos centrados sobre a capacidade da criança em compreender certas formas linguísticas, é que a dificuldade em perceber aparece num momento do desenvolvimento em que a criança usa espontaneamente estas formas na sua produção.

Kail (1983), sustem, também, que as representações temporais e espaciais tendem a ser ordenadas da esquerda para a direita, sendo o “antes” associado com a esquerda e o “depois” com a direita. A criança adquire aos poucos o conceito de sucessão e realiza a identificação do acontecimento anterior a “antes” e posterior a “depois”, produzindo rapidamente frases simples, onde a ordem dos constituintes coincide com a ordem dos acontecimentos.

Segundo este autor, as crianças aprendem a utilizar os conectores para aproximar as suas produções às dos outros locutores, quer dizer para tornar mais explícitas as relações que surgem no discurso. Mais precisamente, o que é importante não é tanto que a criança estabeleça uma ligação entre o enunciado que acaba de produzir e um enunciado anterior, mas que ela reconheça que marcar explicitamente a relação, constitui uma necessidade para que o seu interlocutor compreenda o que ela diz.

Bastien, Macardier, Pélissier e Pesce (1983), acentuaram nos seus estudos o papel da ordem das preposições. A ordem dos elementos na frase é essencial na interpretação da relação que liga os acontecimentos. Para estes autores, a subordinação introduz uma complexidade nas estruturas verbais. Trata-se de frases que contêm um conjunto de elementos ordenados. Estes elementos estão relacionados entre si por um elo de ligação que esclarece se a ligação é temporal, causal, condicional (“quem”, “porque”, “quando” ...).

Mais recentemente Mendes (1994), conduziu um estudo onde procurou analisar o desenvolvimento das marcas temporais na linguagem das crianças. Para isso, observou durante oito meses duas crianças (uma com 2 anos e 2 dias e outra com 2 anos e 7 meses), em interacções verbais. O modelo teórico utilizado foi o de Reichenbach, já referido em cima, que defende que a ordenação do tempo requer o uso de três pontos de referência temporal. Exemplos: “Caí das escadas abaixo”, em que o TF é posterior ao

TE (o cair das escadas abaixo); "Ontem caí das escadas abaixo, em que o TF é posterior ao TE e ao TR.

Os resultados destes estudos demonstram que a criança é, muito precocemente, capaz de fazer referência a acontecimentos que ocorreram num passado remoto, mesmo que esses acontecimentos não tenham qualquer traço residual no momento presente. Mendes (1994), defende que existe uma evolução genética no uso de advérbios como "hoje", "amanhã" e "um dia" e nas referências ao passado (mais usadas nas crianças mais velhas). Nestas idades, as crianças usam muito o "depois" e "e depois" fazendo sempre uma menção unidireccional, deslocando os acontecimentos "para a frente", sempre na mesma direcção temporal. Nunca usam o par "antes" ou "depois" ou "antes de" porque ainda não dominam as relações de anterioridade/ posterioridade entre os acontecimentos.

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

Tendo em conta o que tem vindo a ser referido, podemos depreender que a aquisição da linguagem é facilitada pelo conhecimento dos acontecimentos. Assim que as crianças adquirem conhecimento de um acontecimento, as avaliações lexicais e gramaticais mostram um desenvolvimento maior no acontecimento familiar mas mantêm-se iguais em acontecimentos não familiares. Segundo French (1986), parece provável que as crianças que tenham instalado uma boa representação geral do acontecimento, estão munidas de um contexto cognitivo crucial para o desenvolvimento de competências que lhes permite avaliar relações temporais, causais, condicionais e disjuntivas, sendo ao descreverem acontecimentos que as crianças utilizam, pela primeira vez, este tipo de relações.

Pires (1997), a partir dos relatos de crianças dos 3 aos 6 anos de idade sobre "Um dia de escola" e "Uma festa de aniversário", procurou estudar: a estrutura do discurso tipo script e graus de complexidade; diferentes indicadores linguísticos referentes a estruturas de tempo; a capacidade de resolução de problemas de ordem linguística. Para além do efeito idade, os resultados evidenciam a importância dos scripts enquanto organizadores do conhecimento e a sua influência na produção/compreensão dos termos linguísticos analisados. Revelam ainda um efeito de estímulo (dia de escola/festa de aniversário) apontando para o facto de que acontecimentos mais familiares e estruturados têm influência nas representações verbalizadas e no domínio dos termos linguísticos das crianças destas idades.

Assumpção (1998), desenvolveu um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, procurando saber como é que as crianças representam os conhecimentos e se essas representações funcionavam como organizadores cognitivos e facilitadores da resolução de problemas. Nesse sentido, pediu a cada criança para relatar dois acontecimentos “Dia de escola” (mais familiar) e “Festa de anos” (menos familiar). Posteriormente compararam-se os relatos dos dois grupos etários relativamente ao grau de complexidade e organização dos scripts produzidos para os dois acontecimentos e a maior ou menor facilidade na resolução de exercícios gramaticais correspondentes aos dois acontecimentos. A autora concluiu que:

- As crianças do grupo de 6 anos produzem scripts mais complexos e organizados que as crianças do grupo de 4 anos, independentemente do grau de familiaridade com os acontecimentos em causa;
- É na situação “Festa de anos” que os dois grupos etários mais se destacam, tendo as crianças mais novas revelado um muito menor domínio do acontecimento comparativamente com o sucedido na situação “Dia de escola”;
- Os dois grupos construíram scripts mais complexos e organizados para o acontecimento “Dia de escola”;
- Os dois grupos construíram scripts mais complexos e organizados para o acontecimento “Dia de escola”.
- Os dois grupos resolveram mais facilmente os exercícios gramaticais relativos ao acontecimento “Dia de escola”.

Tendo em conta os resultados, a autora refere que as crianças dos 4 aos 6 anos de idade têm já representatividade de acontecimentos, sendo que os scripts produzidos aumentam de complexidade e organização ao longo do crescimento desses sujeitos, mantendo-se sempre relativamente mais organizados e complexos para acontecimentos mais familiares. Concluiu também que, para essas crianças, a representação de acontecimentos funciona como organizador cognitivo e facilitador da resolução de problemas

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

Na mesma linha de investigação, Matta (1980) desenvolveu um estudo sobre a expressão verbal da temporalidade na linguagem da criança, onde é referida a existência de uma evolução genética na utilização de indicadores temporais, com cinco níveis de complexidade sintáctica:

1º Nível: A justaposição simples das orações (e.g.: “ele deixa a bola/ ele vai para casa”);

2º Nível: A coordenação simples (e.g.: “ele está à frente e ela não Vê”);

3º Nível: A justaposição com indicação com indicação temporal dada por um advérbio, uma locução ou o tempo do verbo (e.g.: “a mamã estende a roupa e depois vai embora”);

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

5º Nível: A subordinação temporal (e.g.: “a mamã estende a roupa enquanto o seu filho brinca com a bola”).

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

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

Para a compreensão e produção de frases complexas (subordinadas e subordinantes), Bastien, Macardier, Pélissier e Pesce, (1983), acentuam o papel da ordem das proposições. A ordem dos elementos na frase é essencial na interpretação da relação que liga os acontecimentos. Segundo os autores, a subordinação introduz uma complexidade nas estruturas verbais. Trata-se de frases que contem um conjunto de elementos ordenados. Estes elementos estão relacionados entre si por um elo de ligação que esclarece se a ligação é causal, temporal, condicional (“quem”, “porque”, “quando”, ...).

As ideias e os resultados aqui apresentados reforçam as investigações de Nelson et al. (1986) que provam que as crianças desde muito cedo, são capazes de recontar acontecimentos em sequências, de compreender sequências temporais antes de as conseguirem exprimir em contextos de tarefas experimentais e no seu discurso espontâneo, quando começam a

descrever mais do que um acontecimento, descrevem-no em sequências conforme ocorre na vida real.

Para Constable (1986), a teoria do script fornece indicadores sobre a estrutura e o conteúdo das características não linguísticas que compõem os acontecimentos. O conhecimento de acontecimentos (scripts), presumivelmente reduzem o esforço cognitivo aumentando assim os recursos que as crianças podem utilizar nas tarefas de aprendizagem da linguagem. O conhecimento de acontecimentos facilita, geralmente, o aparecimento de competências linguísticas e comunicativas mais avançadas. A activação das representações de acontecimentos em situações de rotina familiar fornece um contexto para a previsão da sucessão das acções, pela influência na percepção de situações e construção de expectativas.

Depois de ter sido apresentada a revisão bibliográfica, passaremos a apresentar as nossas hipóteses e metodologia.

### III. METODOLOGIA E HIPÓTESES/ VARIÁVEIS

O presente estudo desenrola-se em dois momentos:

1. Na primeira situação, pretendemos verificar de que forma os relatos verbais de crianças, do 1º ano e do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, sobre dois acontecimentos: "*Um dia de Escola*" e "*Ida ao Supermercado*", são influenciados pelo tipo de acontecimentos e pela idade das crianças;
2. Na segunda situação, pretendemos testar se existe uma influência da competência demonstrada pelas crianças, do 1º e 2º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, nos seus relatos em função dos acontecimentos e da idade, na resolução de problemas de ordem linguística.

#### III. 1. Primeira Situação Empírica

Estudo das verbalizações de crianças do 1º e 2º ano do 1º ciclo do EB, acerca de "*Um dia de escola*" e "*Ida ao supermercado*".

##### III. 1. 1. Objectivos

- Estudar a evolução genética nas verbalizações de acontecimentos em crianças do 1º e 2º ano do 1º ciclo do EB;
- Estudar a influência do tipo de acontecimentos na elaboração das verbalizações.

##### III. 1. 2. Amostra

A amostra foi composta por 60 crianças, distribuídas em 2 grupos, que frequentavam o 1º e o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico :

**Grupo 1** – 30 crianças que frequentam o 1º ano (com idades que variam entre os 6 e os 7 anos, média idades: 6,2; desvio padrão: 0,37)

**Grupo 2** – 30 crianças que frequentam o 2º ano (com idades que variam entre os 7,2 e os 8,8 anos, média idades: 7,7; desvio padrão: 0,47 )

A amostra foi recolhida numa Escola Básica do 1º ciclo Viso – Setúbal.

### III. 1.3. Procedimento/ Situação experimental

- Foi pedido a cada criança que nos relatasse "*Um dia de escola*" e uma "*Ida ao supermercado*";
- Todas as crianças foram entrevistadas individualmente;
- Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas;
- As crianças iam sendo retiradas uma a uma, da sala de aula, para um local calmo onde decorria a entrevista.
- Para se controlar o efeito de ordem, de criança para criança alterava-se a ordem dos relatos, isto é, se a uma criança era pedido que nos relatasse primeiro "*Um dia de Escola*", à criança seguinte era pedido que contasse primeiro sobre "*Uma ida ao supermercado*" e assim sucessivamente;
- Muitas vezes quando era pedido à criança que esta relatasse a história, ela dizia que não sabia ou que não era capaz, ficando muitas vezes a olhar para o experimentador. Cavia então a este, ir insistindo com a criança, dizendo que ela de certeza sabia, por exemplo, muitas coisas que

fazia na escola onde estava todos os dias. Também aconteceu que após a criança ter dito algumas palavras do seu relato, não conseguiu dizer mais nada. Mais uma vez coube ao investigador colocar questões à criança de forma a incentivá-la nas respostas dadas e no discurso produzido.

### III. 1. 4. Variáveis

#### **Independentes:**

- 1) Ano de escolaridade das crianças (1º ou 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico);
- 2) Tipo de acontecimento:
  - "*Dia de escola*";
  - "*Ida ao supermercado*".

#### **Dependentes:**

Estrutura e complexidade dos relatos verbais

**Variável controlada:** Ordem de apresentação das histórias.

### III. 1. 5. Hipóteses:

Segundo os estudos de Schank e Abelson (1977), e de Nelson e colaboradores (1986), as crianças ao descreverem um acontecimento,

relatam uma série de acções que fazem parte desse mesmo acontecimento. Estas acções, que foram denominadas pelos autores acima citados e que chamaram de actos principais e cenas, tendem a aumentar com a idades e com a experiência com o acontecimento.

Ao fazerem os relatos, as crianças enumeram uma série de acções organizadas sequencialmente no tempo e no espaço. São estas acções (ou pequenos acontecimentos) que podem ser chamados de actos ou cenas do acontecimento central (Mandler, 1983).

Relativamente à linguagem, podemos observar que as crianças utilizam termos relacionais mais complexos quando descrevem acontecimentos. Nos trabalhos de Mendes (1994), podemos ver que existe uma complexidade crescente na utilização destes termos. Ao usá-los, as crianças estão a ordenar acções que decorrem no acontecimento e a relacioná-las entre si.

Pires (1997), a partir dos relatos de crianças entre os 3 e 6 anos, sobre "Um dia de escola" e "Festa de anos", procurou estudar: a estrutura do discurso tipo script e seus graus de complexidades, os diferentes indicadores linguísticos referentes a estruturas de tempo e a capacidade de resolução de problemas de ordem linguística. A autora, observou que para além do efeito idade, os resultados evidenciam a importância dos scripts enquanto organizadores do conhecimento a sua influência na produção/ compreensão dos termos linguísticos analisados. Revelam ainda um efeito de estímulo (Dia de escola/ Festa de anos) apontando para o facto de que acontecimentos

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

Assumpção (1998), elaborou um estudo onde procurou estudar como é que as crianças de 4 e 6 anos representavam os acontecimentos e se essas representações funcionavam como organizadores cognitivos e facilitadores da resolução de problemas. Nesse sentido, foi pedido a cada criança para relatar dois acontecimentos "Dia de escola" e "Festa de anos" e para realizar exercícios gramaticais sobre cada acontecimento. Os resultados obtidos, apontaram no sentido de:

- As crianças de 6 anos produziam scripts mais complexos e organizados do que as crianças de 4 anos, independentemente do grau de familiaridade com os acontecimentos em causa;
- É na situação "Festa de anos" que os dois grupos etários mais se destacaram, tendo as crianças mais novas revelado um muito menor domínio do acontecimento comparativamente com o sucedido na situação "Dia de escola";
- Os dois grupos construíram Scripts mais complexos e organizados para o acontecimento "Dia de escola";
- Os dois grupos resolveram mais facilmente os exercícios gramaticais relativos ao acontecimento "Dia de escola".

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

1. Espera-se que existam diferenças significativas entre os alunos do 1º e do 2º de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito:

- 1.1. Ao número de actos, cenas e informações;
- 1.2. Ao grau de complexidade dos scripts;
- 1.3. À referência a relações temporais causais (número e complexidade de tempos e pessoas verbais).

2. Espera-se que existam diferenças significativas entre os relatos do script "*Um dia de escola*" e os relatos do script "*Ida ao supermercado*", nomeadamente no que diz respeito a:

- 2.1. Ao número de actos, cenas e informações;
- 2.2. Ao grau de complexidade dos scripts;
- 2.3. À referência a relações temporais causais (número e complexidade de tempos e pessoas verbais).

### **III. 1. 6. Análise e descodificação dos dados**

Tendo por base a linha de investigação dos autores referidos (Nelson et al. 1986; Schank & Abelson, 1977) e após uma primeira análise dos relatos verbais das crianças da nossa amostra, extraímos os actos principais, as cenas e as informações, dando origem a uma grelha de categorização para

cada um dos acontecimentos que nos permitiu, numa segunda fase, avaliar o grau de complexidade dos discursos das crianças.

No nosso estudo, para verificarmos o número de actos e cenas analisamos os números absolutos, as percentagens e as médias de crianças que se referiam a cada um deles. Após termos encontrado os actos e as cenas dos dois acontecimentos, fomos analisar os relatos verbais das crianças, segundo o número de informações que cada criança deu sobre cada cena.

### **III.1.6.1.1. Grelha de análise do Script “Dia de escola”**

#### **1. Chegada à escola**

- 1.1. *Deslocação para a escola* (e.g. transporte para a escola, quem leva à escola, etc.);
- 1.2. *Entrada na escola* (e.g. no horário ou atrasado, a que horas os pais deixam os meninos, por as mochilas na sal ou no cabide, dizer adeus aos pais, entrar na sala, etc.).

#### **2. Refeições**

- 2.1. *Lanche da manhã* (e.g. a que horas, onde é tomado, etc.)
- 2.2. *Almoço* (e.g. na escola, a que horas, em casa dos pais ou dos avós, almoço no A T L, etc.);
- 2.3. *Lanche da Tarde* (e.g. a que horas, onde é tomado, etc.)

### 3. Actividades

- 3.1. *Actividades para- escolares (e.g. escrever, fazer fichas de língua portuguesa/matemática/meio físico, estudar, etc.);*
- 3.2. *Actividades plásticas (e.g. pinturas, plasticinas, desenhar, etc.);*
- 3.3. *Actividades Desenvolvimento linguístico (e.g.: ouvir histórias, contar histórias, etc.);*
- 3.4. *Actividades psicomotoras (e.g. fazer jogos, arrumar e desarrumar jogos, etc.);*
- 3.5. *Actividades de visita (e.g. visitas de estudo, etc.);*
- 3.6. *Actividades extra-curriculares (e.g. A.T.L., dança, futebol, ginástica, natação, etc.);*
- 3.7. *Actividades de desenvolvimento interpessoal (e.g. festas de comemoração de aniversários, ver filmes, etc.).*

### 4. Recreio

- 4.1. *Brincar (e.g. com os amigos, jogar à bola, jogar à semana, jogar à apanhada, etc.);*
- 4.2. *Tamanho, ordem ou horas do recreio (e.g. vamos para o recreio durante meia hora, etc.)*

### 5. Saída da escola

- 5.1. *Preparação da saída (e.g. arrumamos tudo e ficamos sentados à espera que toque para irmos embora, arrumamos a mochila, etc.);*

- 5.2. *A saída (e.g. quem vai buscar, como se vai embora, a que horas vai embora, para onde vai depois da escola, etc.).*

### **III.1.6.1.2. Grelha de análise do Script “Ida ao supermercado”**

#### **1. Deslocação para o supermercado**

- 1.1. *Meio transporte utilizado (e.g. carro, autocarro, a pé, táxi, etc.);*
- 1.2. *Quem acompanha a criança (e.g. mãe, pai, pais, prima, primo, irmã, irmão, etc.);*
- 1.3. *Estacionamento do carro (e.g. no parque de estacionamento do supermercado, na rua ao pé do supermercado, etc.);*

#### **2. Chegada ao supermercado**

- 2.1. *Indicação do supermercado (e.g. Jumbo, Continente, Lidl, Pingo Doce, Minipreço, etc.);*
- 2.2. *Transporte das compras (e.g. chegamo e vamos buscar o carrinho para colocarmos as compras, etc.);*
- 2.3. *Para quem é que vão fazer as compras (e.g. para a mãe, para o pai, para a casa, etc.).*

#### **3. Compras**

- 3.1. *Tipo de compras (e.g. carne, brinquedos, legumes, chocolates, bebidas, produtos de higiene, doces, etc.);*

- 3.2. *Encontro de pessoas conhecidas durante as compras (e.g. vizinho, primo, amiga, etc.);*
- 3.3. *Auxílio nas compras (e.g. ajuda a mãe/pai a por as compras no carrinho, ajuda a tirar as coisas da prateleira, ajuda a empurrar o carrinho, etc.);*
- 3.4. *Outras compras (e.g. compras efectuadas noutras lojas que não no supermercado, mas que se encontram no espaço comercial deste, comprámos um cão, comprámos um livro, comprámos flores, etc.).*

#### **4. Pagamento das compras**

- 4.1. *Términus das compras (e.g. quando o carrinho das compras está cheio vamos pagar, etc.);*
- 4.2. *Caixa registadora (e.g. pagamos à sra. da caixa, vamos à caixa ver quanto custa e saímos pela caixa, etc.);*
- 4.3. *Logo a seguir ao pagamento das compras (e.g. depois de ter pago fui ao banco do supermercado levantar dinheiro com a minha mãe, depois de ter pago fui comer um hambúrguer ao MacDonald's do supermercado com os meus pais, etc.).*

#### **5. Saída do supermercado**

- 5.1. *Meio transporte utilizado para ir embora (e.g. autocarro, táxi, de carro, a pé, etc.);*

- 5.2. *Local para onde vai depois da ida ao supermercado (e.g. para casa, para casa da avó, ao café, etc.);*
- 5.3. *Actividades desenvolvidas após a ida ao supermercado (e.g. ajudar a mãe a fazer o jantar, fazer os trabalhos de casa, dormir, brincar, etc.).*

Estas grelhas de análise de Script possibilitam uma análise mais profunda, dando-nos conta dos actos referidos, da estrutura temporal existente, das cenas e informações encontradas nos Scripts de cada criança. Assim e tendo em conta o trabalho específico com as nossas hipóteses, focamos os seguintes aspectos:

1. Contabilização em termos de valores absolutos do número de actos, cenas e informações referidos por cada criança para os dois acontecimentos, em cada ano de escolaridade (e subsequente comparação entre os grupos e os acontecimentos em cada grupo);
2. Verificação das percentagens e médias de referência de cada acto, cena e informação, para cada acontecimento em cada ano de escolaridade;
3. Identificação do acto, cena e informação mais ou menos referidos, para cada acontecimento e em cada ano de escolaridade (e subsequente comparação entre os grupos);
4. Comparação dos graus de complexidade dos Scripts, dentro dos grupos e entre grupos.

Esta última comparação foi possível através de uma análise dos scripts das crianças dos dois anos de escolaridade. Para tal foi construída por nós, com base nos postulados de vários autores, entre eles: Lucariello (1995), Constable (1986), Nelson (1986), Pires (1997) e Assumpção (1998), uma Grelha de Classificação da Complexidade dos Scripts.

### **III. 1.6.2. Grelha de Classificação da Complexidade dos Scripts**

#### **Complexidade de Grau 0**

A criança refere-se simplesmente a acções da mesma categoria ou não, sem as ligar entre si com as partículas causais ou temporais. O discurso é muito pobre, as informações são soltas.

e.g. Ana (6 anos): "Dia de escola": "brincamos", "escrevemos", "lemos", "lançamos"/ "Ida ao supermercado": "bolos", "brinquedos", "coca-cola"

#### **Complexidade de Grau 1**

O Script é ainda bastante simples, mas já revela maior complexidade pois as acções já se encontram ligadas entre si por partículas causais ou temporais. Existe referência a pelo menos duas informações.

e.g. Pedro (6,5 anos): "Dia de escola" : "fazemos fichas e depois vamos brincar"/ "Ida ao supermercado": "estacionamos o carro e a seguir fazemos muitas compras"

#### **Complexidade de Grau 2**

O Script apresenta relações sintagmáticas mais consolidadas (apesar do número de actos abordado ser no máximo 3).

e.g. João (7 anos): "Dia de escola": "a minha mãe leva-me à escola, faço os trabalhos e depois vou lanchar"/ "Ida ao supermercado": "estacionamos o carro depois vamos às compras e depois pagamos"

### **Complexidade de Grau 3**

O script é extremamente rigoroso, na medida em que se assemelha ao acontecimento real: as sequências cronológicas são precisas e é abordada a quase totalidade dos actos.

e.g. Joana (7anos): "Dia de escola": "a minha mãe vai-me levar à escola de carro depois eu vou para a sala fazer as fichas e pintar a seguir vou lanchar e depois vou para o recereio brincar com as minhas amigas depois toca a campainha e eu volto para a sala e continuo as tarefas do meu plano semanal no fim da manhã vou-me embora com a minha mãe para a casa da minha avó almoçar"/ "Ida ao supermercado": "o meu pai estaciona o carro no parque do Jumbo depois vamos buscar o carrinho e começamos a comprar leite, ovos, farinha, arroz, carne, peixe, bolos e bolachas e uma boneca para mim. Quando o carrinho está cheio vamos pagar à sra. da caixa e depois vamos levantar dinheiro ao banco do supermercado, depois vamos para casa para a minha mãe fazer o jantar".

### III.1.6.3. Classificação da complexidade dos tempos e pessoas verbais

Num terceiro momento de análise fomos verificar a complexidade das verbalizações das crianças nos dois acontecimentos, quanto ao número de referências a tempos e pessoas verbais e ao número de indicadores temporais. Estudos de Farrar, Friend e Forbes (1993), indicam que o aumento da experiência com os acontecimentos facilita o desenvolvimento da linguagem. O uso de formas lexicais, de verbos de acção e o comprimento médio dos enunciados aumenta na descrição de um acontecimento familiar.

Nelson e Gruendel (1986) referem que os tempos verbais utilizados revelam se a criança tem uma representação geral do acontecimento. Mendes (1994), refere a existência de uma evolução genética na utilização dos tempos verbais, na linguagem das crianças. Assim para o nosso estudo, fomos analisar as marcas referênciais a tempos e pessoas verbais presentes nos Scripts das crianças, para ambos os acontecimentos e anos de escolaridade:

#### III.1.6.3.1. Tempos verbais

- Presente do indicativo;
- Pretérito perfeito;
- Infinito pessoal;
- Outros:
  - Futuro conjuntivo;
  - Verbo transitivo;
  - Futuro indicativo;

- Pretérito imperfeito do indicativo;
- Pretérito mais que perfeito;
- Gerúndio;
- Presente conjuntivo;

É de salientar que os tempos verbais mais referidos foram o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o infinito pessoal. Os restantes tempos verbais foram agrupados na categoria outros para facilitar o tratamento dos dados uma vez que eram referidos mais esporadicamente.

#### **III.1.6.3.1. Pessoas verbais**

- Primeira pessoa do singular;
- Segunda pessoa do singular;
- Terceira pessoa do singular;
- Primeira pessoa do plural;
- Segunda pessoa do plural;
- Terceira pessoa do plural.

### **III. 2. Segunda Situação Experimental**

Estudo das capacidades das crianças que frequentam o 1º e 2º ano do 1º ciclo do ensino básico, na resolução de um problema de ordem linguística sobre dois acontecimentos diferentes: “*Um dia de escola*” e “*Uma ida ao supermercado*”.

### III. 2.1. Objectivos:

1. Estudar a influência da idade na capacidade de resolução de problemas de ordem linguística;
2. Estudar a influência do tipo de acontecimentos na capacidade de resolução de problemas de ordem linguística.

### III. 2. 2. Amostra:

A amostra foi composta pelas 60 crianças do estudo anterior, distribuídas em dois grupos:

**Grupo 1** – 30 crianças que frequentam o 1º ano (com idades que variam entre os 6 e os 7 anos, média idades: 6,2; desvio padrão: 0,37).

**Grupo 2** – 30 crianças que frequentam o 2º ano (com idades que variam entre os 7,2 e os 8,8 anos, média idades: 7,7; desvio padrão: 0,47 ).

### III. 2. 3. Situação experimental/ procedimental

- Foram utilizados os dois protocolos<sup>1</sup> para a avaliação da linguagem, criados a partir das frases mais mencionadas pelas crianças;
- As respostas foram todas escritas nos protocolos;
- Todas as crianças foram entrevistadas individualmente.

---

<sup>1</sup> Ver instrumentos da segunda situação experimental

As crianças iam sendo retiradas uma a uma da sala de aula para um local calmo onde eram entrevistadas. O objectivo da entrevista era o preenchimento do teste, por isso não havia necessidade de se gravar. É necessário referir que com as crianças do 2º ano, eram elas quem preenchiam os espaços, com as do 1º ano era o entrevistador quem escrevia as suas respostas.

Durante a entrevista era pedido à criança que completasse uma frase onde faltava apenas uma palavra. Dizia-se à criança que faltava uma palavra na seguinte frase: "Falta um bocadinho naquilo que eu vou dizer!" e dizia-se a frase com a pausa respectiva. Depois voltava-se a repetir a frase fazendo novamente a pausa onde queríamos que a criança colocasse a palavra.

Quando se pretendia que a criança alterasse o tempo do verbo na frase, o procedimento era semelhante, mas pedia-se à criança que repetisse o que tinha sido dito, perguntando-lhe, por exemplo: "se fosse ontem (amanhã) como é que dizias?" E o próprio entrevistador iniciava a frase para ajudar a criança: "ontem (amanhã), o meu pai ....." e esperava que a criança completasse com o verbo modificado.

### **III. 2. 4. Variáveis**

#### **Independentes:**

- 1) Ano de escolaridade das crianças (1º ou 2º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico);
- 2) Tipo de acontecimento:

- "Dia de escola";
- "Ida ao supermercado".

**Dependentes:**

Sucesso no teste

**Variável controlada:**

Ordem de apresentação das perguntas

**III. 2. 5. Hipóteses:**

Nelson e colaboradores (1986), demonstraram que as crianças quando descrevem acontecimentos familiares revelam mais capacidades do que quando estão sujeitas a tarefas de avaliação descontextualizadas.

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

Tendo estas ideias em consideração e os resultados que foram obtidos na primeira parte do estudo, decidimos colocar as seguintes hipóteses:

1. Existem diferenças significativas entre as crianças do 2º e 1ª ano de escolaridade no que diz respeito à facilidade de resolução de problemas apresentados, que se vai comprovar pelo maior número de respostas certas.
2. A nossa segunda hipótese parte do pressuposto que existem diferenças significativas entre o sucesso obtido nas perguntas sobre o acontecimento “Dia de escola” e sobre o acontecimento “Ida ao supermercado”, sendo facilitador o acontecimento que se revelar mais rico no estudo anterior.

### **III. 2. 6. Instrumentos**

1. Protocolo construído com base na informação dada pelas crianças quando relataram os acontecimentos. Construíram-se dois protocolos para cada um dos acontecimentos: um para o “Dia de escola” e outro para “Ida ao supermercado”. Cada protocolo é composto por 8 questões: nas 4 primeiras, pretende-se que as crianças sejam capazes de alterar os tempos verbais e nas restantes 4 que as crianças liguem as frases com partículas de ligação. As frases são manipuladas, ou seja, em cada frase falta informação que as crianças terão que descobrir. As frases que compõem cada protocolo são em mesmo número e são iguais para os dois anos de escolaridade.

### Protocolo "Dia de escola"

1. Amanhã, os meninos vão brincar na escola.

Ontem, os meninos \_\_\_\_\_ na escola,

2. Hoje, a minha mãe leva-me para casa depois da escola.

Ontem, a minha mãe \_\_\_\_\_ para casa depois da escola.

3. Ontem, os meninos brincaram no recreio da escola.

Amanhã, os meninos \_\_\_\_\_ no recreio da escola.

4. Ontem, a professora deu fichas para fazer na escola.

Amanhã, a professora \_\_\_\_\_ fichas para fazer na escola.

5. Fazemos fichas, desenhos, matemática \_\_\_\_\_ vamos brincar para o recreio.

6. Os meninos vão fazer os exercícios \_\_\_\_\_ vão brincar.

7. Primeiro trabalhamos \_\_\_\_\_ vamos para o recreio.

8. Ouvimos a campainha tocar \_\_\_\_\_ os meninos vão para o recreio.

**Protocolo “Ida ao supermercado”**

1. Amanhã, os meninos vão comprara brinquedos no supermercado.

Ontem, os meninos \_\_\_\_\_ brinquedos no supermercado.

2. Hoje, a minha mãe compra-me brinquedos no supermercado.

Ontem, a minha mãe \_\_\_\_\_ brinquedos no supermercado.

3. Ontem, os meninos fizeram muitas compras no supermercado.

Amanhã, os meninos \_\_\_\_\_ muitas compras no supermercado.

4. Ontem, a minha mãe comprou coca-cola no supermercado.

Amanhã, a minha mãe \_\_\_\_\_ coca-cola no supermercado.

5. Fazemos muitas compras no supermercado \_\_\_\_\_ vamos embora.

6. Os meninos vão às compras \_\_\_\_\_ vão para casa brincar.

7. Primeiro estacionamos o carro \_\_\_\_\_ vamos às compras.

8. Compramos leite, ovos, laranjas, sumos \_\_\_\_\_ vamos comprar  
brinquedos para mim.

A partir das respostas obtidas, foi feita uma análise das mesmas:

I. As respostas dadas pelas crianças dos dois anos de escolaridade para cada acontecimento, às quatro primeiras questões serão analisadas da seguinte forma:

1. Construção de uma grelha para análise da natureza das respostas. Para fazermos esta análise, classificamos as respostas dadas da seguinte forma:

**1.1. Respostas de natureza gramatical/ semântica:** com sentido e que utilizam as regras da língua portuguesa, Cunha e Cintra (2000);

**1.2. Respostas de natureza semântica:** resposta que têm um significado, embora possam não estar correctas do ponto de vista gramatical, Cunha e Cintra, (2000);

**1.3. Respostas totalmente erradas** (respostas que não têm qualquer lógica ou sentido no contexto apresentado).

2. Tempos verbais mais usados pelas crianças aquando das transformações que têm que fazer:

2.1. Do futuro para o passado;

2.2. Do presente para o passado;

2.3. Do passado para o futuro.

2.4. Tempos verbais analisados em cada uma das transformações verbais

2.4.1. Presente do indicativo;

2.4.2. Pretérito perfeito;

2.4.3. Infinito pessoal;

2.4.4. Outros:

- Futuro conjuntivo;
- Verbo transitivo;

- Futuro indicativo;
- Pretérito imperfeito do indicativo;
- Pretérito mais que perfeito;
- Gerúndio;
- Presente conjuntivo.

### 3. Articulação de frases

Nos seus estudos Nelson e Colaboradores (1986) demonstram que as crianças, ao descreverem um acontecimento, utilizam formas de ligação entre as acções que revelam capacidades mais complexas de coordenação entre as frases, ligando os acontecimentos independentemente da ordem em que ocorrem na vida real. Esta complexidade revela-se, por exemplo, na utilização de indicadores verbais que dão origem a ligações temporais (“depois”, “depois de”, “e depois”).

No que diz respeito à análise das últimas quatro questões, que são aquelas que se prendem com as partículas de ligação, foi construída uma grelha de análise composta por quatro categorias:

**Categoria A** ( não é usada ou apenas é usada uma partícula de ligação):

- Justaposição: Segundo Matta (1980), quando nos é dada uma informação, uma indicação temporal dada por um advérbio, uma locução ou uma oposição dos tempos verbais. Verifica-se a ausência de partícula de ligação (e.g. lanchamos, brincamos, compramos brinquedos para mim);

- Advérbio de tempo: Segundo Cunha e Cintra (2000), os advérbios são essencialmente modificadores do verbo, podendo receber a denominação da circunstância ou da ideia assecória que expressam para serem classificados (e.g. depois);
- Conjunção: São os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração, (Cunha e Cintra, 2000), (e.g. e).

**Categoria B** (são usadas duas partículas de ligação):

- Justaposição + conjunção (e.g. lanchamos e, e compramos);
- Justaposição + advérbio de tempo (e.g. depois vamos brincar, compramos depois, depois vamos embora);
- Conjunção + advérbio de tempo (e.g. e depois, e a seguir).

**Categoria C** (são usadas três partículas de ligação):

- Informação + conjunção + informação (e.g. lanchamos e vamos brincar, compramos leite e ovos);
- Conjunção + advérbio de tempo + informação (e.g. e depois vamos embora)

**Categoria D** (são usadas 4 ou mais partículas de ligação):

- Conjunção + advérbio de tempo + informação + conjunção + advérbio tempo (e.g. e depois vamos brincar e a seguir);
- Advérbio de tempo + informação + conjunção + advérbio de tempo (e.g. depois vamos brincar e depois);
- Informação + conjunção + advérbio de tempo + informação + conjunção + advérbio de tempo (e.g. com o carrinho e depois pagam e depois);

- Informação + advérbio de tempo + informação + conjunção + advérbio de tempo (ex: com o carrinho depois pagam e depois, etc).

Depois de descrita a metodologia e as hipóteses utilizadas, iremos no próximo capítulo apresentar a análise dos resultados obtidos.

## IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iremos agora dedicar-nos à análise e à exploração dos resultados obtidos no presente estudo. Estes resultados serão discutidos de duas formas: por grupo de escolaridade (1º e 2º ano do 1º ciclo do ensino básico) e por acontecimento (Dia de escola e Ida ao supermercado).

### IV.1. PRIMEIRA SITUAÇÃO EMPÍRICA

#### IV.1.1. Análise dos scripts das crianças do 1º ano de escolaridade

De uma forma geral, a leitura dos quadros 1, 2, 3 e 4 permite verificar que o número total de referência a actos por parte das crianças, é semelhante em ambos os scripts. A análise estatística realizada revela que existem diferenças significativas para o 2º ano no script "Ida ao supermercado" no que diz respeito ao número de informações.

##### IV.1.1.1. Script "Dia de escola"

Os quadros 1 e 2 resumem a análise realizada sobre o script "Dia de escola", das crianças do 1º ano de escolaridade.

O quadro 1, apresenta os resultados relativos ao número de actos e cenas mencionados pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script "Dia de escola".

O quadro 2, apresenta os resultados relativos ao número de informações dadas em cada cena, pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script "Dia de escola".

**Quadro 1: 1º ano resultados relativos ao nº de actos e cenas no script "Dia de Escola"**

Actos	Cenas	Nº de vezes que as crianças referiram cenas	% Cenas	Nº de crianças que referiram os actos	% Actos
Chegada à escola	Deslocação p/ a escola	5	2,8 %	8	26,6 %
	Entrada na escola	4	2,2 %		
Refeições	Lanche manhã	9	5 %	13	43,3 %
	Almoço	7	3,9 %		
	Lanche tarde	4	2,2 %		
Actividades	Para-escolares	52	29 %	30	100 %
	Plásticas	24	13,4 %		
	Desen. Linguístico	2	1,1 %		
	Psicomotora	3	1,7 %		
	De visita	0	0 %		
	Extra-curriculares	3	1,7 %		
	Desen. Interpessoal	1	0,6%		
Recreio	Brincar	35	19,6 %	30	100 %
	Tamanho, horas	2	1,1 %		
Saída da escola	Preparação da saída	9	5 %	16	53,3 %
	A saída	19	10,6 %		
N (valores absolutos)		179		97	

Pela análise do quadro 1, podemos observar que:

- Os actos mais referidos foram "actividades" e "recreio", sendo referidos pela totalidade das crianças (30 crianças). O acto menos referido foi "chegada à escola" (26,6%).
- As cenas mais referidas foram "actividades para - escolares" (29%) do acto "actividades"; "brincar" (19,6%) do acto "recreio" e "actividades plásticas" (13,4%) do acto "actividades".
- A cena menos referida foi "actividades de desenvolvimento interpessoal" (0,6%) do acto "actividades";

- É ainda de referir que nenhuma criança do 1º ano mencionou a cena “actividades de visita” (0%) do acto “actividades”.

**Quadro 2: 1º ano resultados relativos ao nº de informações, por cena, no script “Dia de Escola”**

Actos	Nº informações por Cena	Nº informações	% Informações	- X inf. por acto
Chegada à escola	Deslocação p/ a escola	5	1,7%	6,5
	Entrada na escola	8	2,8 %	
Refeições	Lanche manhã	9	3,1 %	6,6
	Almoço	7	2,4 %	
	Lanche tarde	4	1,4 %	
Actividades	Para-escolares	81	28,3 %	23,4
	Plásticas	45	15,7 %	
	Desen. Linguístico	7	2,4 %	
	Psicomotora	14	4,9 %	
	De visita	0	0 %	
	Extra-curriculares	12	4,2 %	
	Desen. Interpessoal	5	1,7 %	
Recreio	Brincar	58	20,3 %	33
	Tamanho, horas	8	2,8 %	
Saída da escola	Preparação da saída	9	3,1 %	14
	A saída	19	6,6 %	
N (valores absolutos)		286		

Pela observação do quadro 2, podemos constatar que no acto “actividades” destaca-se, com maior número de informações “actividades para – escolares” (n=81 informações). Ainda dentro deste acto são as “actividades de visita” que não apresentam informações (n=0). É o acto “recreio” que apresenta a maior média de informações ( $\bar{X}=33$ ), estando o maior número de informações, presente na cena “brincar” (n=58

informações). A menor média de informações encontra-se em “chegada à escola” ( $\bar{X}=6,5$ ).

#### **IV.1.1.2. Script “Ida ao supermercado”**

Os quadros 3 e 4 resumem a análise realizada sobre o script “Ida ao supermercado” das crianças do 1º ano de escolaridade.

O quadro 3, apresenta os resultados relativos ao número de actos e cenas mencionados pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Ida ao supermercado”.

O quadro 4, apresenta os resultados relativos ao número de informações dadas em cada cena, pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Ida ao supermercado”.

**Quadro 3: 1º ano resultados relativos ao nº de actos e cenas no script  
"Ida ao supermercado"**

Actos	Cenas	Nº de vezes que as crianças referiram cenas	% Cenas	Nº de crianças que referiram os actos	% Actos
Deslocação para o supermercado	Meio de transporte	19	11,9 %	22	73,5 %
	Quem acompanha a criança	19	11,9 %		
	Estaciona. do carro	3	1,9 %		
Chegada ao supermercado	Indicação do supermer.	11	6,9 %	15	50 %
	Transporte compras	2	1,3 %		
	Para quem são as compras	5	3,1 %		
Compras	Tipo de compras	31	19,4 %	30	100 %
	Encontro de pessoas conhecidas	3	1,9 %		
	Auxílio nas compras	8	5 %		
	Outras compras	4	2,5 %		
Pagamento das compras	Términos das compras	6	3,8 %	17	56,6 %
	Caixa registadora	17	10,6 %		
	Logo a seguir ao pagamento	6	3,8 %		
Saída do supermercado	Meio transporte	9	5,6 %	17	56,6 %
	Local para onde vai	14	8,8 %		
	Actividades desen. Posterior.	3	1,9 %		
n (valores absolutos)		160		101	

A análise do quadro 3, permite-nos verificar que:

O acto mais referido foi "compras", tendo sido mencionado pela totalidade dos sujeitos (30 crianças). Os actos "pagamento das compras" e "saída do supermercado" forma referidos pelo mesma percentagem de sujeitos(56,6%).

O acto menos referido foi "chegada ao supermercado" (50%)

A cena mais referida pelas crianças foi "tipo de compras" (19,4%) do acto "compras", seguindo-se as cenas "meio de transporte" e "quem acompanha a criança" (11,9%) do acto "deslocação para o supermercado". A cena menos

referida foi “transporte das compras” (1,3%) do acto “chegada ao supermercado”.

Uma mesma percentagem de sujeitos (1,9%) referiu as cenas “estacionamento do carro” do acto “deslocação para o supermercado”; “encontro de pessoas conhecidas” do acto “compras” e “actividades desenvolvidas posteriormente” do acto “saída do supermercado”.

**Quadro 4: 1º ano. resultados relativos ao nº de informações, por cena, no script “Ida ao supermercado”**

Actos	Cenas	Nº de informações por cenas	% Informações	x inf. por acto
Deslocação para o supermercado	Meio de transporte	21	7 %	19,3
	Quem acompanha a criança	34	11,4 %	
	Estaciona. do carro	3	1 %	
Chegada ao supermercado	Indicação do supermer.	14	4,7 %	12
	Transporte compras	2	0,7 %	
	Para quem são as compras	20	6,7 %	
Compras	Tipo de compras	136	45,5 %	36,3
	Encontro de pessoas conhecidas	4	1,3 %	
	Auxilio nas compras	1	0,3 %	
	Outras compras	4	1,3 %	
Pagamento das compras	Términos das compras	9	3 %	9,3
	Caixa registadora	18	6 %	
	Logo a seguir ao pagamento	1	0,3 %	
Saída do supermercado	Meio transporte	12	4 %	9,3
	Local para onde vai	15	5 %	
	Actividades desen. Posterior.	5	1,7 %	
n (valores absolutos)		299		

A leitura do quadro 4, permite-nos realçar os seguintes resultados:

É o acto “compras” que apresenta uma maior média de informações ( $\bar{X}=36,3$ ). O acto com menor média de informações ( $\bar{X}=9,3$ ) é “pagamento das compras”.

Também podemos constatar que o maior número de informações, por cena, foi dada na cena “tipo de compras” ( $n=136$ ). Destacamos também a cena “quem acompanha a criança” que foi a que apresentou o segundo maior número de informações ( $n=34$ ).

As cenas que obtiveram menos número de informações ( $n=1$ ), foram “auxílio nas compras” e “logo a seguir ao transporte”.

As cenas “encontro de pessoas conhecidas” e “outras compras” apresentam o mesmo número de informações ( $n=2$ ).

#### **IV.1.2. Comparação entre os scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” para o 1º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência aos actos, cenas e informações .**

Pela análise estatística<sup>1</sup> efectuada (Teste não paramétrico de Wilcoxon), podemos verificar que não existem diferenças significativas entre scripts para o 1º ano de escolaridade no que diz respeito a actos ( $p\text{-value}:0,570 > 0,05\text{-Nível de significância}$ ), cenas ( $p\text{-value}:0,188 > 0,05\text{-Nível de significância}$ ) e informações ( $p\text{-value}:0,129 > 0,05\text{-Nível de significância}$ ).

Pela análise qualitativa dos dados obtidos nos quadros 1,2,3 e 4 podemos verificar que em termos de valores absolutos, é o script “Ida ao

---

<sup>1</sup> Ver anexo 3

supermercado” aquele que apresenta valores de referência mais elevados no que diz respeito a actos (“Dia de escola”: nactos=97 “Ida ao supermercado”: nactos=101). No que diz respeito às cenas, estas existem em maior número no “Dia de escola” (“Dia de escola”: ncenas=179; “Ida ao supermercado”: ncenas=160). No que diz respeito aos actos observamos que no script “Dia de escola”, os actos mais mencionados são “actividades” e “recreio”, apresentam o valor de (100%) enquanto que no script “Ida ao supermercado” o acto mais referido foi “compras” (100%).

No que diz respeito às informações, verificamos que é o script “Ida ao supermercado” que apresenta um maior valor absoluto ( “Dia de escola” ninfor.=286; “Ida ao supermercado”: ninfor.=299;). Podemos também observar, que enquanto no script “Dia de escola” o maior número de informações se encontra em duas cenas (“actividades para – escolares n=81 e “recreio” n=58), no script “Ida ao supermercado” o maior número de informações encontra-se na cena “tipo de compras” (n=136).

#### **IV.1.3. Análise dos scripts das crianças do 2º ano de escolaridade**

De uma forma geral, a leitura dos quadros 5,6,7 e 8 permite constatar que o número total de referência a actos e cenas, por parte das crianças do 2º ano é maior no script “Dia de escola”. A análise estatística efectuada revela que existem diferenças significativas entre scripts, no que diz respeito ao

número de informações sendo que esse valor é mais elevado no script “Ida ao supermercado”.

#### **IV.1.3.1. Script “Dia de escola”**

Os quadros 5 e 6 resumem a análise realizada sobre o script “Dia de escola”, das crianças do 2º ano de escolaridade.

O quadro 5, apresenta os resultados relativos ao número de actos e cenas mencionados pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Dia de escola”.

O quadro 6, apresenta os resultados relativos ao número de informações dadas em cada cena, pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Dia de escola”.

**Quadro 5: 2º ano resultados relativos ao nº de actos e cenas no script "Dia de Escola"**

Actos	Cenas	Nº de vezes que as crianças referiram cenas	% Cenas	Nº de crianças que referiram os actos	% Actos
Chegada à escola	Deslocação p/ a escola	9	5,9 %	12	40 %
	Entrada na escola	13	8,6 %		
Refeições	Lanche manhã	4	2,6 %	18	60 %
	Almoço	10	6,6 %		
	Lanche tarde	4	2,6 %		
Actividades	Para-escolares	33	21,7 %	30	100 %
	Plásticas	9	5,9 %		
	Desen. Linguístico	5	3,3 %		
	Psicomotora	0	0 %		
	De visita	4	2,6 %		
	Extra-curriculares	3	1,9 %		
	Desen. Interpessoal	0	0 %		
Recreio	Brincar	34	22,3 %	30	100 %
	Tamanho, horas	3	1,9 %		
Saída da escola	Preparação da saída	5	3,3%	14	46,6 %
	A saída	16	10,5 %		
n (valores absolutos)		152		104	

Pela análise do quadro 5, podemos observar que os actos mais referidos foram "actividades" e "recreio", tendo estes sido referidos pela totalidade dos sujeitos (30 crianças). O acto menos referido foi "chegada à escola" (40%).

As cenas mais referidas foram "brincar" (22,3%) do acto "recreio" e "actividades para – escolares" (21,7%) do acto "actividades". As cenas menos referidas foram "actividades extracurriculares" (1,9%) do acto "actividades" e "tamanho, horas" (1,9%) do acto "recreio".

É ainda de referir que nenhuma criança (0%) referiu as cenas "actividades psicomotoras" e "actividades de desenvolvimento interpessoal" do acto "actividades".

Quadro 6: 2º ano resultados relativos ao nº de informações, por cena, no script "Dia de Escola"

Actos	Cenas	Nº informações por cenas	% Informações	$\bar{X}$ inf. por acto
Chegada à escola	Deslocação p/ a escola	11	4,4 %	13,5
	Entrada na escola	16	6,5 %	
Refeições	Lanche manhã	10	4 %	9,3
	Almoço	10	4 %	
	Lanche tarde	8	3,2 %	
Actividades	Para-escolares	73	29,4 %	14,3
	Plásticas	14	5,6 %	
	Desen. Linguístico	1	0,4 %	
	Psicomotora	0	0 %	
	De visita	4	1,6 %	
	Extra-curriculares	8	3,2 %	
	Desen. Interpessoal	0	0 %	
Recreio	Brincar	56	22,6 %	33,5
	Tamanho, horas	11	4,4 %	
Saída da escola	Preparação da saída	6	2,4 %	13
	A saída	20	8 %	
n (valores absolutos)		248		

A leitura do quadro 6, permite-nos verificar que o acto com maior média de informações é "recreio" ( $\bar{x} = 33,5$ ), seguindo-se o acto "actividades" ( $\bar{x} = 14,3$ ). A menor média de informações por acto está presente em "refeições" ( $\bar{x} = 9,3$ ).

O maior número de informações foi dado na cena "actividades para - escolares" (n=73), seguindo-se a cena "brincar" (n=56). A cena com menor número de informações (n=1) foi "actividades de desenvolvimento linguístico".

É também visível que nenhuma criança deu informações (n=0) nas cenas “actividades psicomotoras” e “actividades de desenvolvimento interpessoal”.

#### **IV.1.3.2. Script “Ida ao supermercado”**

Os quadros 7 e 8 resumem a análise realizada sobre o script “Ida ao supermercado” das crianças do 2º ano de escolaridade.

O quadro 7, apresenta os resultados relativos ao número de actos e cenas mencionados pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Ida ao supermercado”.

O quadro 8, apresenta os resultados relativos ao número de informações dadas em cada cena, pelas crianças deste grupo, no que diz respeito ao script “Ida ao supermercado”.

**Quadro 7: 2º ano resultados relativos ao nº de actos e cenas no script " da ao supermercado"**

Actos	Cenas	Nº de vezes que as crianças referiram cenas	% Cenas	Nº de crianças que referiram os actos	% Actos
Deslocação para o supermercado	Meio de transporte	10	6,7 %	22	73,3 %
	Quem acompanha a criança	22	14,8 %		
	Estaciona. do carro	5	3,4 %		
Chegada ao supermercado	Indicação do supermer.	6	4 %	12	40 %
	Transporte compras	4	2,7 %		
	Para quem são as compras	4	2,7 %		
Compras	Tipo de compras	30	20,1 %	30	100 %
	Encontro de pessoas conhecidas	5	3,4 %		
	Auxílio nas compras	4	2,7 %		
	Outras compras	5	3,4 %		
Pagamento das compras	Términos das compras	2	1,3 %	16	53,3 %
	Caixa registadora	12	8 %		
	Logo a seguir ao pagamento	10	6,7 %		
Saída do supermercado	Meio transporte	8	5,4 %	16	53,3 %
	Local para onde vai	16	10,7 %		
	Actividades desen. posterior.	6	4 %		
n (valores absolutos)		149		96	

A observação do quadro 7, permite-nos constatar que o acto mais referido foi "compras" (100%), seguindo-se o acto "deslocação supermercado" (73,3%). É também de referir que os actos "pagamento das compras" e "saída do supermercado" (53,3%) foram referidos pela mesma percentagem de sujeitos.

A cena mais referida foi "tipo de compras" (20,1%) do acto "compras", seguindo-se "quem acompanha as crianças" (14,8%) do acto "deslocação supermercado". A cena menos referida foi "términos compras" (1,3%) do acto "pagamento compras".

Foram várias as cenas que foram referidas pela mesma percentagem de sujeitos, assim:

- As cenas “indicação do supermercado” do acto “chegada ao supermercado” e “actividades desenvolvidas posteriormente” do acto “saída do supermercado” foram referidas por 4% dos sujeitos;
  
- As cenas “estacionamento do carro” do acto “deslocação para o supermercado”; “encontro de pessoas conhecidas” e “outras compras” do acto “compras” foram referidos por 3,4% dos sujeitos;
  
- As cenas “transporte das compras” e “para quem são as compras” do acto “chegada supermercado”; “auxílio compras” do acto “compras” foram mencionados por 2,7% dos sujeitos.

**Quadro 8: 2º ano resultados relativos ao nº de informações, por cena, no script " da ao supermercado"**

Actos	Cenas	Nº de informações por cenas	% Informações	$\bar{x}$ inf. por acto
Deslocação para o supermercado	Meio de transporte	10	3%	16
	Quem acompanha a criança	33	9,9 %	
	Estaciona. do carro	5	1,5 %	
Chegada ao supermercado	Indicação do supermer.	9	2,7 %	7
	Transporte compras	5	1,5 %	
	Para quem são as compras	7	2,1 %	
Compras	Tipo de compras	189	57,1 %	51,5
	Encontro de pessoas conhecidas	7	2,1 %	
	Auxílio nas compras	4	1,2 %	
	Outras compras	6	1,8 %	
Pagamento das compras	Términos das compras	4	1,2 %	8,7
	Caixa registadora	12	3,6 %	
	Logo a seguir ao pagamento	10	3 %	
Saída do supermercado	Meio transporte	8	2,4 %	10
	Local para onde vai	16	4,8 %	
	Actividades desen. posterior.	6	1,8 %	
n (valores absolutos)		331		

A leitura do quadro 8, permite-nos verificar que o acto com a maior média de informação é "Compras" ( $\bar{x}=51,5$ ). A menor média de informações encontra-se no acto "chegada ao supermercado" ( $\bar{x}=7$ ).

Podemos ainda, observar que o maior número de informações ( $n=189$ ) se encontra na cena "tipo de compras". A cena "quem acompanha a criança" do acto "deslocação para o supermercado" apresenta o segundo maior número de informações ( $n=33$ ).

As cenas com menor número de informações são "auxílio nas compras" ( $n=4$ ) do acto "compras" e "términos das compras" ( $n=4$ ) do acto "pagamento das compras".

#### **IV.1.4. Comparação entre os scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” para o 2º ano de escolaridade” no que diz respeito à referência aos actos, cenas e informações .**

A análise estatística realizada (Teste não paramétrico de Wilcoxon -ver anexo 3) permite-nos verificar que não existem diferenças significativas entre ambos os scripts para o 2º ano de escolaridade no que diz respeito a actos (p-value:0,564 > 0,05-Nível de significância) e cenas (p-value:0,361 > 0,05-Nível de significância). Foram encontradas diferenças significativas, entre scripts, relativamente ao número de informações (p-value:0,011 < 0,05-Nível de significância), sendo o número de informações mais elevado no script “Ida ao supermercado”.

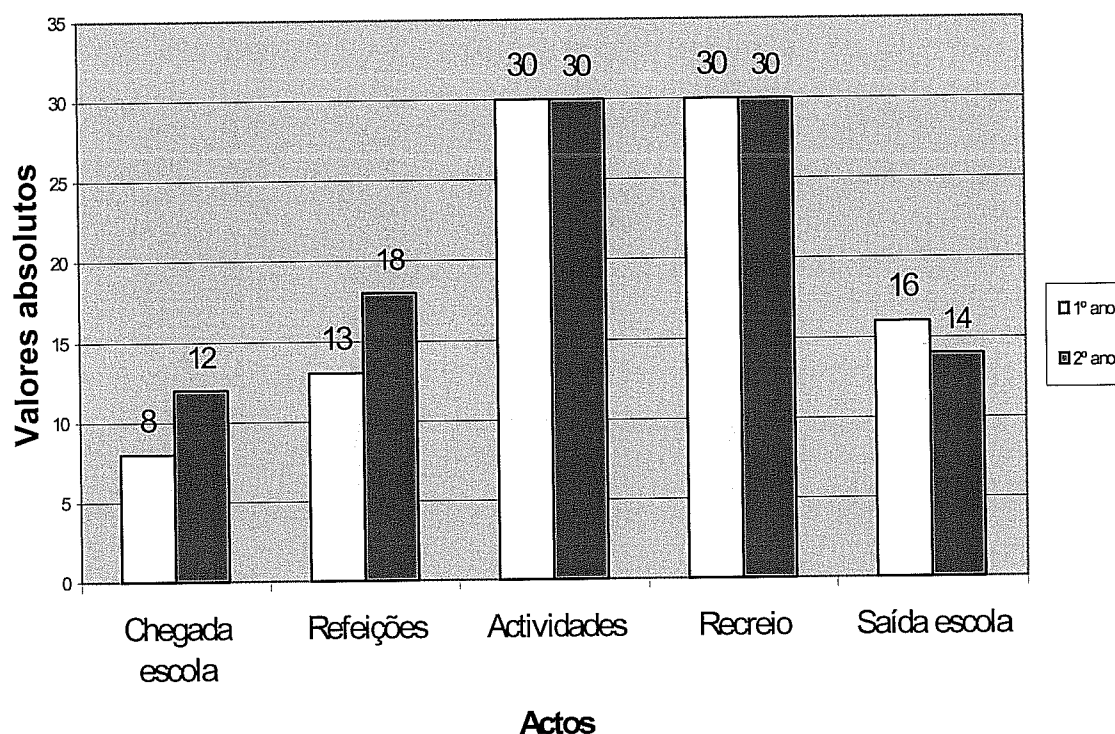
Pela análise qualitativa dos dados obtidos nos quadros 5, 6, 7 e 8 podemos verificar que em termos de valores absolutos é o script “Dia de escola” que apresenta um maior número de referências actos (“Dia de escola” n=104; “Ida ao supermercado” n=96) e a cenas (“Dia de escola” n=152; “Ida ao supermercado” n=149).

No que diz respeito às informações verificamos que é o script “Ida ao supermercado” que apresenta um maior valor absoluto (“Dia de escola” n=248; “Ida ao supermercado”: n=331 ). Podemos também observar, que enquanto no script “Dia de escola” o maior número de informações se encontra em duas cenas (“actividades para – escolares n=73 e “recreio” n=56), no script “Ida ao supermercado” o maior número de informações encontra-se na cena “tipo de compras” (n=189), seguindo-se, mas com um valor diferencial muito grande a cena “quem acompanha a criança” (n= 33).

#### IV.1.5. Comparação dos Scripts nos dois anos de escolaridade

Depois de termos apresentado os resultados referentes a cada grupo e termos feito a comparação entre acontecimentos por grupo, iremos agora ter a oportunidade de comparar esses mesmos valores entre os dois anos de escolaridade para cada acontecimento, primeiro o acontecimento **"Dia de escola"** e em seguida **"Ida ao supermercado"**.

Gráfico 1 "Dia de escola": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) das referências a actos

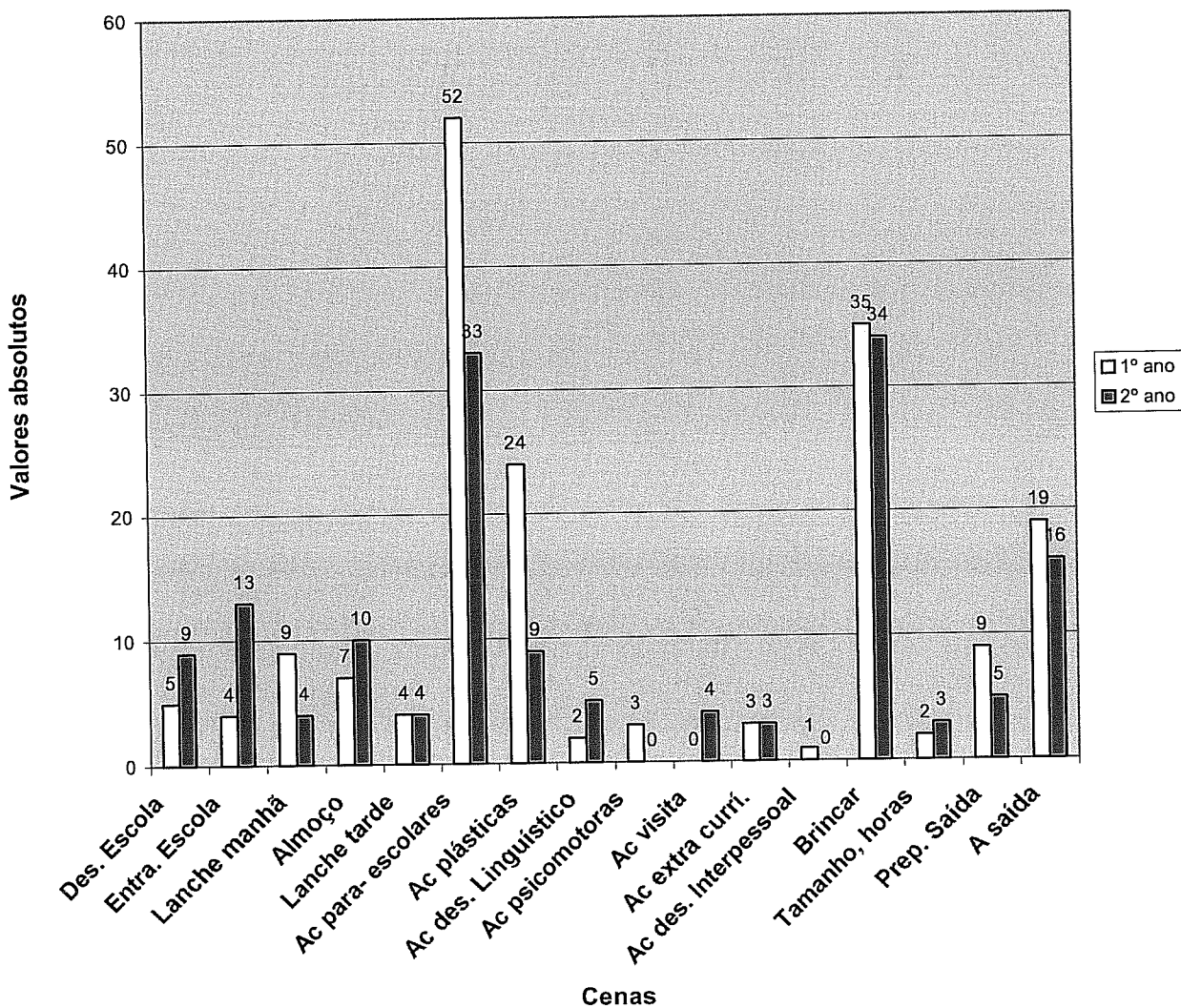


Podemos verificar que tanto para o 1º como para o 2º ano de escolaridade, os actos mais referidos foram "actividades" e "recreio" (1º ano: n=30 e 2º ano: n=30), tendo os mesmos sido referidos pela totalidade de crianças para os dois anos.

No acto "saída da escola" não se verificam grandes diferenças entre o número de referências feitas pelos dois anos (1º ano:n=16 e 2º ano:n=14), embora seja o 1º ano quem apresenta um valor de referência ligeiramente mais elevado.

É ainda visível pela observação do gráfico que não existem grandes diferenças entre os dois anos quanto aos actos menos referidos, "chegada à escola", no 1º ano (n=8) enquanto que no 2º ano (n=12), embora tenha sido o 2º ano quem apresenta um valor de referência mais elevado.

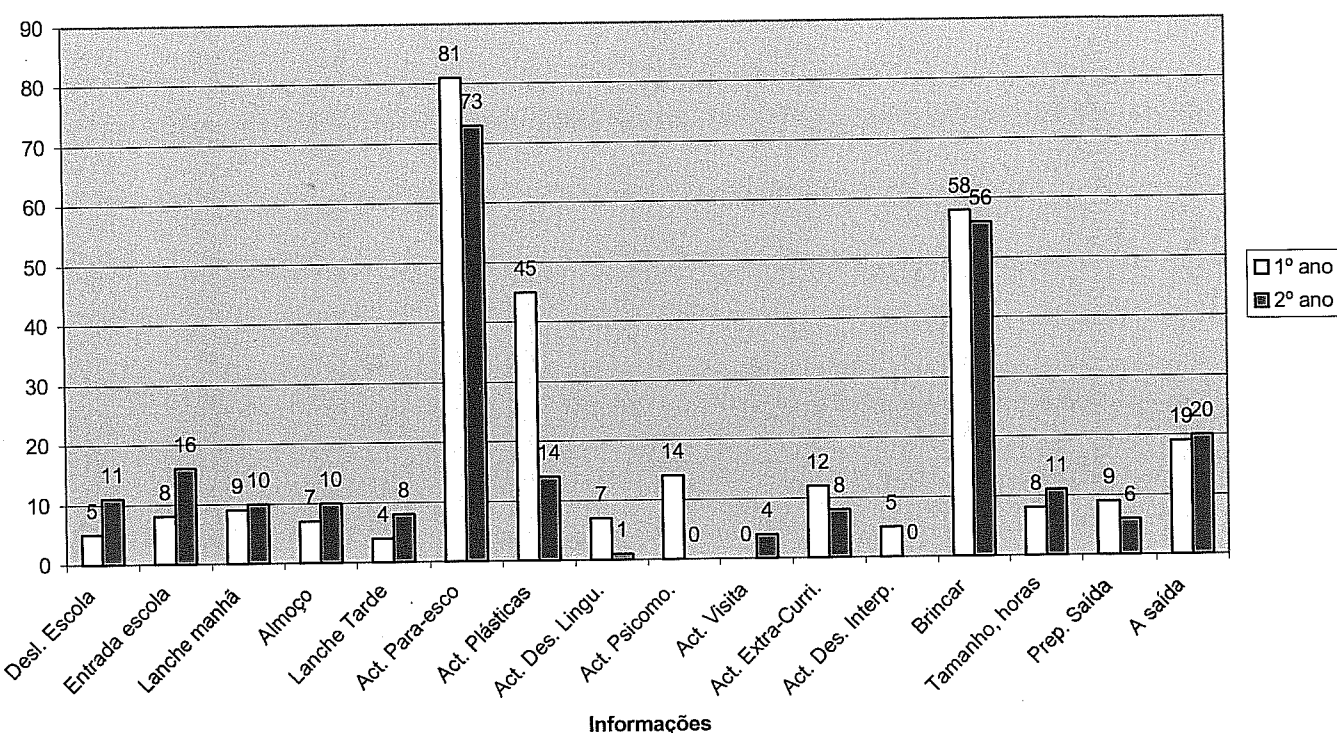
*Gráfico 2 "Dia de escola": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) da referência a cenas*



Pela análise global deste gráfico, podemos observar que existe uma maior referência às cenas por parte dos alunos do 1º ano de escolaridade para o script "Dia de escola", no entanto:

- A cena mais referida pelo 1º ano foi "actividades para – escolares" (n=52), enquanto que no 2º ano foi "brincar" (n=34).
  
- Tanto no 1º como no 2º ano existem cenas que são referidas pelo mesmo número de sujeitos: "lanche da tarde" (n=4); "actividades extracurriculares" (n=3).
  
- A cena menos referida pelo 1º ano foi "actividades de desenvolvimento interpessoal" (n=1) e pelo 2º ano foi "actividades extracurriculares", "tamanho e horas" (n=3).
  
- Observa-se ainda que em ambos os anos existem cenas que não foram referidas (n=0). No 1º ano "actividades visita" e no 2º ano "actividades psicomotoras" e "actividades de desenvolvimento interpessoal".

*Gráfico 3 "Dia de escola": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) do número de informações*

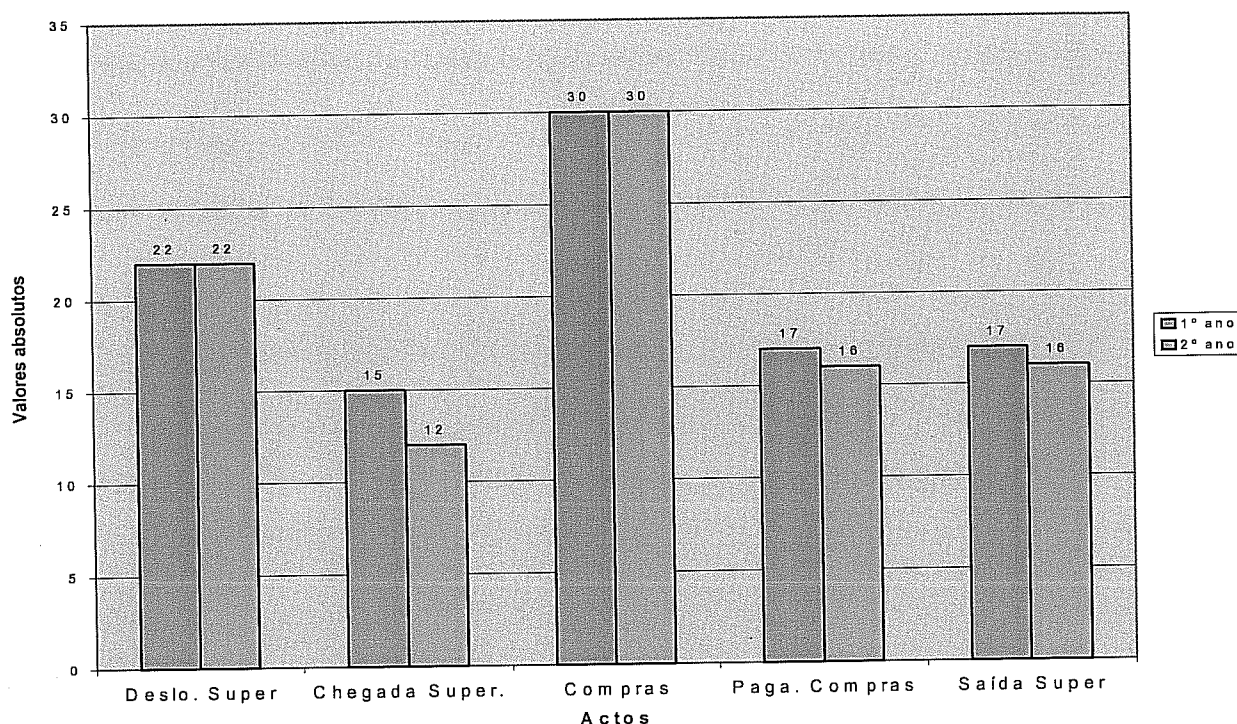


A leitura geral do gráfico 3, podemos observar que em ambos os anos de escolaridade, as informações mais referidas foram "atividades para escolares" (1ºano:n=81 e 2ºano:n=73). Também com um valor de referência elevado, destaca-se para ambos os anos a informação "brincar" (1º ano:n=58 e 2º ano:n=56), embora aqui os valores entre 1º e 2º ano sejam semelhantes.

A informação onde se verifica uma maior disparidade de referências entre 1º e 2º ano é "atividades plásticas" sendo os valores absolutos apresentados pelo 1º ano (n=45) muito superiores aos apresentados pelo 2º ano (n=14).

Observamos ainda, o 1º ano não fez qualquer referência à informação "atividades de visita" (n=0) e que o 2º ano não fez referência à informação "atividades psicomotoras" (n=0).

*Gráfico 4 "Ida ao supermercado": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) da referência a actos*

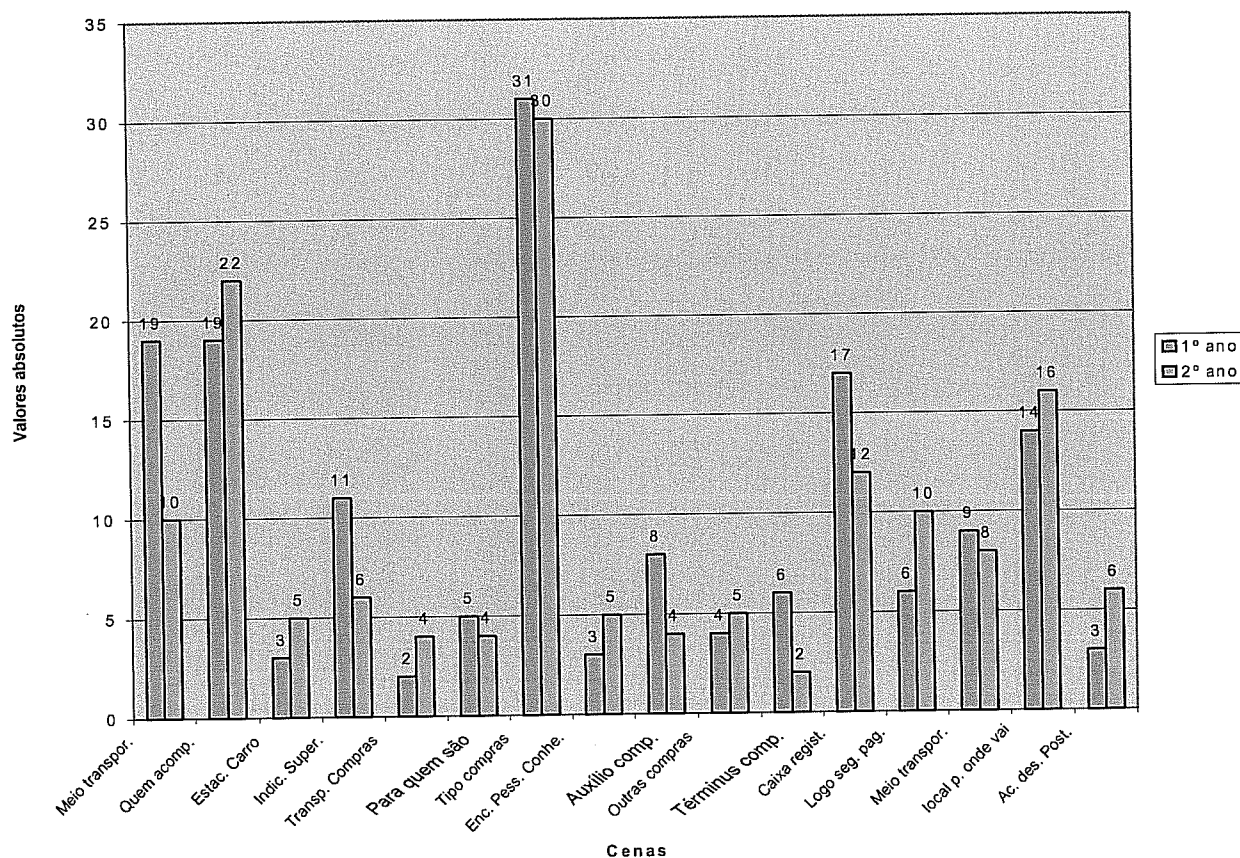


Pela leitura do gráfico 4, podemos constatar que são os alunos do 1º ano que apresentam um maior número de referências a actos no script "Ida ao supermercado".

Tanto o 1º como o 2º ano referem mais o acto "compras" (1ºano:n=30 e 2ºano:n=30), sendo estes actos referidos pela totalidade dos sujeitos. O acto que se segue como o mais referido para os dois anos é "deslocação para o supermercado" (1ºano:n=22 e 2ºano:n=22), sendo este referido com o mesmo valor pelos sujeitos. Tanto o 1º como o 2º ano referem com igual valor os actos "pagamento compras" e "saída supermercado" (1º ano: n=17 e 2º ano: n=16), sendo o 2º ano a apresentar um valor de referência mais baixo.

O acto menos referido pelo 1º e 2º ano foi "chegada ao supermercado" (1º ano: n=15; 2º ano: n= 12).

*Gráfico 5 "Ida ao supermercado": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) da referência a cenas*



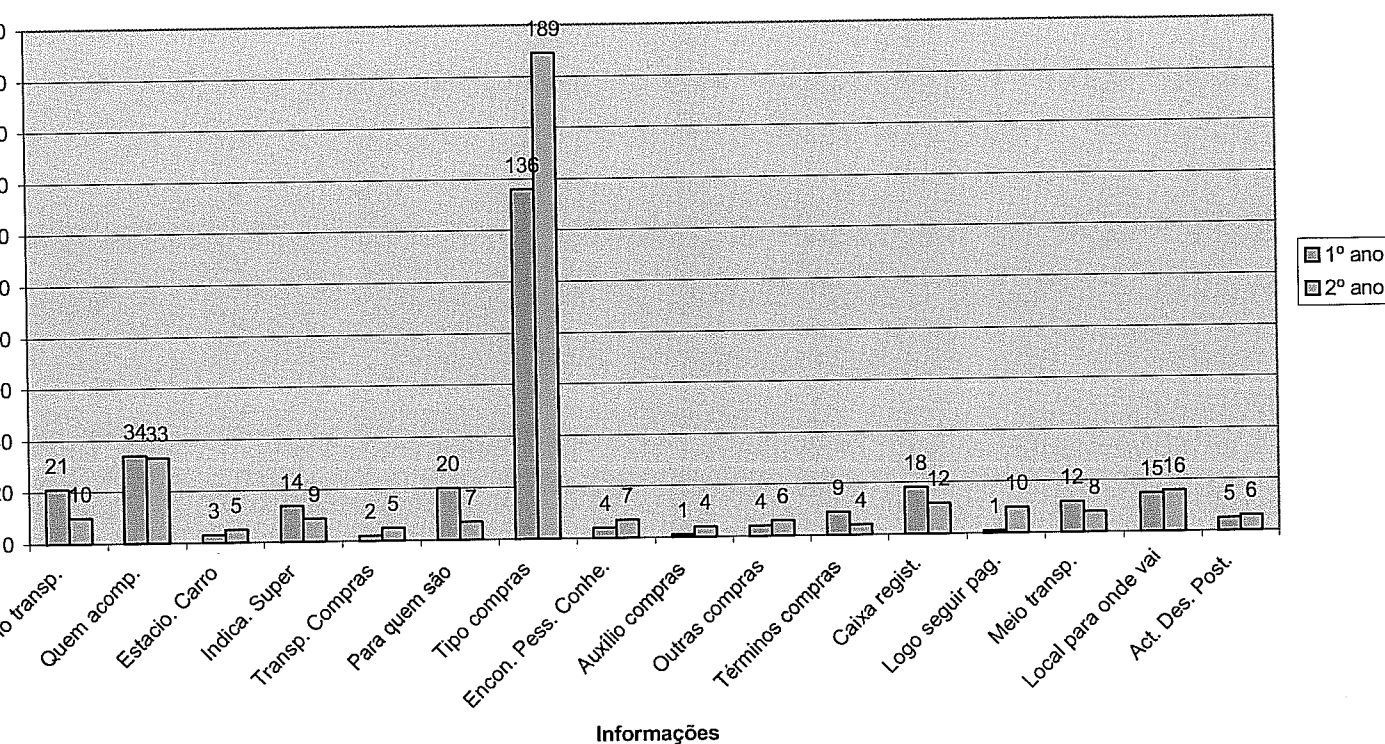
A leitura do gráfico 5, permite-nos constatar que são os alunos do 1º ano que fazem mais referências a cenas no script "Ida ao supermercado".

Verifica-se também, que em ambos os anos, a cena "tipo de compras" é a mais referenciada (1ºano:n=31 e 2ºano:n=30).

Observamos que a maior diferença de referências entre 1º e 2º ano se encontra nas cenas "meio de transporte" (1ºano:n=19 e 2ºano:n=10), "caixa registadora" (1ºano:n=17 e 2ºano:n=12).

É ainda visível que no 1º ano, a cena menos referida é " transporte compras" (n=2), enquanto que no 2ºano, a cena menos referida é "términos compras" (n=2).

*Gráfico 6 "Ida ao supermercado": 1º e 2º ano representação (em valores absolutos) do número de informações*



A análise do gráfico 6, permite-nos verificar que em ambos os anos, a informação mais referida foi "tipo de compras" (1ºano:n=136) e 2ºano:n=189), tendo sido o 2º ano que realizou um maior número de referências para esta informação.

As informações menos referidas pelo 1ºano foram "auxílio nas compras" e "logo a seguir ao pagamento das compras" (n=1). O 2º ano referiu menos as informações "auxílio nas compras" e "términos das compras" (n=4).

**IV.1.5.1. Comparação estatística entre o 1º e o 2º ano de escolaridade para os scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”, no que diz respeito à referência a actos, cenas e informações.**

Iremos agora proceder à apresentação dos dados anteriormente analisados, submetidos a um tratamento estatístico.

**Quadro estatístico 1:** Comparação entre anos de escolaridade, por script, no que diz respeito à referência a actos, cenas e informações.

Comparação entre scripts	Actos		Cenas		Informações	
	“D.E.”	“I.S.”	“D.E.”	“I.S.”	“D.E.”	“I.S.”
Teste Mann-Whitney p-value	0,611	0,703	0,60	0,484	0,231	0,667
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação Entre o valor de p-value eo nível de significância	0,611 > 0,05	0,703 > 0,05	0,60 > 0,05	0,484 > 0,05	0,231 > 0,05	0,667 > 0,05

Pela análise do presente quadro, podemos verificar que não existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade no script “Dia de escola” e no script “Ida ao supermercado”.

#### **IV.1.6.1. Graus de complexidade dos scripts entre os grupos de idade**

Iremos agora olhar para os resultados obtidos por cada grupo etário, pela aplicação da Grelha de Classificação da Complexidade dos Scripts, tendo em conta os dois scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”.

##### **IV.1.6.1.1. Script “Dia de escola”**

O quadro 9, apresenta os resultados relativos ao número de crianças que referiu scripts “Dia de escola”.

**Quadro 9:** “Dia de escola” graus de complexidade, no 1º e 2º ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Graus de complexidade			
	0	1	2	3
1º ano	0	12	11	7
2º ano	0	12	6	12

Pela análise do quadro 9, podemos verificar que tanto o 1º ano como o 2º ano de escolaridade apresentam um maior número de scripts com grau de complexidade 1 (12 crianças), sendo esses resultados iguais para os dois anos.

Temos também que referir que o 2º ano apresenta scripts com grau de complexidade 3, em valor igual aos scripts com grau de complexidade 1 (12 crianças).

Ambos os anos de escolaridade não apresentam qualquer script com grau de complexidade 0.

É o 2º ano que apresenta um maior número de scripts com grau de complexidade máxima (12 crianças).

No 1º ano, são os scripts com grau de complexidade 2 (11 crianças) que se evidenciam em relação aos scripts construídos pelas crianças do 2º ano (6 crianças) para este mesmo grau de complexidade.

#### IV.1.6.1.2. Script "Ida ao supermercado"

O quadro 10 apresenta os resultados relativos ao número de crianças que referiram Scripts "Ida ao supermercado".

**Quadro 10:** "Ida ao supermercado" grau de complexidade, no 1º e 2º ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Graus de complexidade			
	0	1	2	3
1º ano	3	10	11	6
2º ano	3	7	12	8

Podemos, pela análise do quadro 10 verificar que os resultados encontrados ao nível das estruturas hierárquicas e que apoiam uma maior organização do script "Ida ao supermercado" nos alunos do 2º ano de escolaridade são confirmados pela utilização da Grelha de Classificação dos Graus de Complexidade.

Assim, podemos observar que é o 2º ano que apresentam um maior número de scripts com grau de complexidade 2 (12 crianças) e 3 (8 crianças).

Tanto o 1º com o 2º ano apresentam o mesmo número de scripts com grau de complexidade 0 (3 crianças).

No 1º ano, só para o grau de complexidade 1 é que se verifica a construção de scripts por um maior número de crianças (10 crianças) quando comparado com o 2º ano.

#### **IV.1.6.1.3 Análise estatística: comparação dos anos de escolaridade no que diz respeito aos graus de complexidade**

Pela análise estatística efectuada, podemos observar que não existem diferenças significativas entre anos de escolaridade para cada um dos scripts (“Dia escola” 1º/2º ano: teste Mann-Whitney / p-value:  $0,375 > 0,05$  – nível significância; “Ida ao supermercado” 1º/2º ano: teste Mann-Whitney / p-value:  $0,452 > 0,05$  – nível significância).

#### **IV.1.6.2. Graus de Complexidade dos Scripts dentro dos anos de escolaridade**

Vamos agora olhar para os resultados obtidos dentro de cada ano de escolaridade, pela aplicação da nossa Grelha de Classificação da Complexidade dos Scripts, tendo em conta os dois Scripts “Dia de escola” e “ida ao supermercado”

##### **IV.1.6.2.1. 1º ano de escolaridade**

O quadro 11, apresenta os resultados relativos ao número de crianças no grupo do 1º ano, que construiu Scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”.

**Quadro 11:** 1º ano grau de complexidade relativos aos Scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado"

Scripts	Graus de complexidade			
	0	1	2	3
"Dia de escola"	0	12	11	7
"Ida ao supermercado"	3	10	11	6

Podemos, pela análise do quadro 11 verificar que os resultados encontrados ao nível das estruturas hierárquicas, apoiam uma maior organização e complexidade dos scripts "Dia de escola" para os alunos do 1º ano.

Desta forma, constatamos que é o script "Dia de escola" que apresenta um maior número de scripts com grau de complexidade 1 (12 crianças) enquanto que o script "Ida ao supermercado" apresenta um maior número de scripts com grau de complexidade 2 (11 crianças).

É ainda visível que tanto o 1º como o 2º ano apresentam o mesmo número de scripts com grau de complexidade 2 (11 crianças).

Observamos, também, que o "Dia de escola" não apresenta qualquer script com grau de complexidade 0 e que o 2º ano revela scripts com este grau de complexidade (3 crianças).

#### **IV.1.6.2.2. 2º ano de escolaridade**

O quadro 12 apresenta os resultados relativos ao número de crianças, no grupo do 2º ano, que construiu Scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado".

**Quadro 12:** 2º ano grau de complexidade relativos aos Scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado"

Scripts	Graus de complexidade			
	0	1	2	3
"Dia de escola"	0	12	6	12
"Ida ao supermercado"	3	7	12	8

Pela análise do quadro 12, observamos que os resultados encontrados ao nível das estruturas hierárquicas, apoiam uma maior organização e complexidade dos scripts "Dia de escola" para os alunos do 2º ano.

Assim, podemos observar que o script "Dia de escola" apresenta o mesmo número de scripts com grau de complexidade 1 e 3 (12 crianças).

Verifica-se ainda que não existem quaisquer scripts de grau de complexidade 0 no "Dia de escola" enquanto que no script "Ida ao supermercado) existem três crianças que obtiveram este grau de complexidade.

#### **IV.1.6.2.3 Análise estatística: comparação dos scripts no que diz respeito aos graus de complexidade**

Pela análise estatística efectuada, podemos observar que não existem diferenças significativas entre scripts para os dois anos de escolaridade (1º ano E/S: teste Wilcoxon / p-value: 0,454 > 0,05 – nível significância; 2º ano E/S: teste Wilcoxon / p-value: 0,201 > 0,05 – nível significância).

#### **IV.1.7. Análise das referências temporais**

Seguidamente, iremos comparar as referências feitas aos tempos verbais, dos dois acontecimentos e entre os anos de escolaridade, usando para isso a classificação verbal da gramática portuguesa, Cunha, C. & Cintra, L. (2000).

#### IV.1.7.1. Tempos verbais

##### **Análise dos tempos verbais referidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade**

Iremos agora olhar para os resultados obtidos por cada ano de escolaridade, no que diz respeito às referências temporais feitas por estas crianças em cada um dos scripts.

##### **IV.1.7.1.1. Referências a tempos verbais dentro dos anos de escolaridade e por Script**

A análise estatística demonstrou que para o script "Dia de escola" existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano para os tempos verbais presente do indicativo, pretérito perfeito e infinito pessoal. No script "Ida ao supermercado" foram também encontradas diferenças significativas entre 1º e 2º ano para os tempos verbais presente do indicativo, pretérito perfeito.

A leitura qualitativa dos quadros 13 e 13-A, podemos verificar que para o script "Dia de escola", tanto as crianças do 1º como do 2º ano de escolaridade se referiram mais ao presente do indicativo. É também no presente do indicativo que é conjugado pelo 1º e 2º ano, com maior número de referências, à 1ª pessoa do singular. É ainda de referir que os alunos do 2º ano recorrem, no pretérito perfeito, com maior número de referências, embora com valores inferiores aos encontrados para o presente do indicativo, à conjugação da 1ª pessoa do singular.

No script "Ida ao supermercado", podemos observar que as crianças do 1º ano de escolaridade fazem maior número de referências no presente do indicativo enquanto que as do 2º ano se referem em maior número ao pretérito perfeito. É no presente do indicativo, que as crianças do 1º ano se referem mais à 1ª pessoa do singular enquanto que o 2º ano também usa um maior número de referências a esta pessoa mas no pretérito perfeito.

O quadro 13 resume a análise feita sobre os scripts produzidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito às produções verbais para os scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado".

**Quadro 13:** Resultados (em valores absolutos) das referências feitas a tempos verbais pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade nos scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado"

Scripts	Ano de escolaridade	Tempos verbais			
		Presente indicativo	Pretérito perfeito	Infinito pessoal	Outros tempos verbais
"Dia de escola"	1º ano	211	5	106	20
	2º ano	126	96	64	15
"Ida super."	1º ano	156	21	43	13
	2º ano	69	86	41	10

Pela análise do quadro 13, podemos observar que tanto as crianças do 1º como as do 2º ano, fizeram mais referências verbais no presente do indicativo (1º ano: 211; 2º ano: 126), tendo sido o 1º ano quem fez maior número de referências a este tempo verbal. É também visível que a nível do 1º ano, o outro tempo verbal mais utilizado foi o infinitivo pessoal (126) enquanto que o 2º ano se referiu mais ao pretérito perfeito (96). Verifica-se ainda que a nível do pretérito perfeito existe uma grande diferença a nível do número de referências feitas, entre 1º e 2º ano (1º ano:5; 2º ano: 96).

No que diz respeito ao script “Ida ao supermercado” podemos verificar que foi o 1º ano que fez maior número de referências verbais no presente do indicativo (156). Contrariamente ao 1º ano, o 2º ano fez maior número de referências no pretérito perfeito (86). Em relação às referências feitas ao infinito pessoal e a outros tempos verbais não se verificam grandes diferenças entre o 1º e o 2º ano de escolaridade.

A título de curiosidade e para aprofundar a análise das verbalizações generalizadas dos scripts, resolvemos analisar as referências feitas a pessoas verbais, pelas crianças, para os dois tempos verbais mais referidos: o presente do indicativo e o pretérito perfeito.

Assim, o quadro 13-A resume a análise feita sobre os scripts produzidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito às pessoas verbais conjugadas nos tempos verbais mais referidos para os scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”.

**Quadro 13-A** : resultados (em valores absolutos) das referências feitas a pessoas verbais pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade nos scripts "Dia de escola" e "Ida ao supermercado"

Scripts Ano de escolaridade tempos verbais			Pessoas verbais					
			1ª pess. Singular	2ª pess. Singular	3ª pess. singular	1ª pess. plural	2ª pess. plural	3ª pess. plural
"Dia escola"	1º a n o	Pres. Indica.	138	0	16	49	0	8
		Preté. perfeito	1	0	3	20	0	0
	2º a n o	Pres. Indica.	80	0	12	33	0	1
		Preté. Perfeito	42	0	28	26	0	0
"Ida super."	1º a n o	Pres. Indica.	75	0	22	58	0	1
		Preté. perfeito	13	0	0	8	0	0
	2º a n o	Pres. Indica.	22	0	6	41	0	0
		Preté. perfeito	55	1	7	22	0	1

A leitura do quadro 13-A, permite-nos constatar que a maior parte das crianças do 1º ano se referiram à 1ª pessoa do singular (138) e à 1ª pessoa do plural (49), no presente do indicativo, se bem que esse número de referências é mais elevado para a 1ª pessoa do singular. O 2º ano refere-se também, quando usa os tempos verbais, à 1ª pessoa do singular, mas tanto no presente do indicativo (80) como no pretérito perfeito (42).

Nem o 1º nem o 2º ano, fazem para qualquer um dos tempos verbais, qualquer conjugação na 2ª pessoa do singular ou do plural.

Podemos ainda observar que é o 2º ano que faz um maior número de referências à 3ª pessoa do singular (28) e à 1ª pessoa do plural (26) para o pretérito perfeito.

Em relação ao script "Ida ao supermercado", podemos verificar que os alunos do 1º ano apresentam um maior número de referências a pessoas

verbais no presente do indicativo, especialmente na 1ª pessoa do singular (75) e na 1ª pessoa do plural (58).

No 2º ano, o maior número de referências é feita no pretérito perfeito na 1ª pessoa do singular. É também no 2º ano, que se verifica uma referência à 2ª pessoa do singular enquanto que no 1º ano não se verifica qualquer referência a este tempo verbal. Nem o 1º nem o 2º ano fizeram qualquer referência à 2ª pessoa do plural em ambos os tempos verbais nem à 2ª pessoa do singular para o presente do indicativo.

#### **IV.1.7.1.2. Análise estatística: comparação entre anos de escolaridade, no que diz respeito à referência tempos verbais**

Iremos agora proceder à apresentação dos dados anteriormente analisados, submetidos a um tratamento estatístico.

**Quadro estatístico 2:** Comparação entre anos de escolaridade, por script, no que diz respeito à referência a tempos verbais

Comparação entre anos de escolaridade	Presente		Pretérito		Infinito		O.T. Verbais	
	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.
Teste Mann-Whitney P- value	0,000	0,000	0,001	0,000	0,016	0,050	0,096	0,809
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação entre o valor de p-value e o nível de significância	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	<b>0,001 &lt; 0,05</b>	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	<b>0,016 &lt; 0,05</b>	0,050 = 0,05	0,096 > 0,05	0,809 > 0,05

Pela análise do presente quadro, podemos observar que existem diferenças significativas relativamente aos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito para ambos os scripts, quando comparamos os anos de escolaridade. É também notório, que no script “Dia de escola”, também existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano ao nível do tempo verbal infinito.

#### **V.1.7.1.3. Referências a tempos verbais dentro dos Scripts e por ano de escolaridade**

Iremos agora fazer a comparação dos dois scripts, por ano de escolaridade, no que diz respeito aos tempos verbais e como anteriormente foi feito, às pessoas verbais referidas pelo 1º e 2º ano de escolaridade.

A análise estatística realizada permitiu-nos encontrar diferenças entre ambos os scripts para o 1º ano de escolaridade no que diz respeito aos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito.

A análise qualitativa dos quadros 14 e 14-A informa-nos que os alunos do 1º ano de escolaridade tendem a usar um maior número de referências a diferentes tempos verbais no script “Dia de escola”, embora a referência predominante seja o presente do indicativo. Só se verifica uma diferença, para este ano, que é na utilização do pretérito perfeito que assume valores de referência mais elevados no script “Ida ao supermercado. Observámos ainda que o 1º ano tende a usar com maior frequência a 1ª pessoa do singular para

ambos os scripts e para ambos os tempos verbais, embora no script “Dia de escola”, exista um maior uso da 3ª pessoa do singular para o pretérito perfeito.

Os alunos do 2º ano apresentam algumas diferenças quando comparados com os do 1º ano, assim para o script “Dia de escola” existe uma maior recorrência ao presente do indicativo. Para o script “Ida ao supermercado” é o pretérito perfeito que é mais usado. Observámos ainda que o 2º ano tende a usar com maior frequência a 1ª pessoa do singular para ambos os scripts e para ambos os tempos verbais, embora no script “Ida ao supermercado”, exista um maior uso da 1ª pessoa do plural para o presente do indicativo.

O quadro 14 resume a análise feita sobre os scripts produzidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito às produções verbais para os scripts “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”

**Quadro 14:** Resultados (em valores absolutos) das referências feitas a tempos verbais, nos dois scripts, pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade

Anos de escolaridade	Scripts	Tempos verbais			
		Presente indicativo	Pretérito perfeito	Infinito pessoal	Outros tempos verbais
1º ano	“Dia escola”	211	5	106	20
	“Ida super.”	156	21	43	13
2º ano	“Dia escola”	126	96	64	15
	“Ida super.”	69	86	41	10

A leitura do quadro 14, permite-nos observar que os alunos do 1º ano apresentam um maior número de referências verbais para o script “Dia de escola” quando comparado com o script “Ida ao supermercado”, verificando-se apenas uma exceção para o tempo verbal pretérito perfeito em que o maior número de referências é feita no script “Ida ao supermercado”.

Por sua vez, os alunos do 2º ano fazem um maior número de referências ao presente do indicativo (126) para o script “Dia de escola” e fazem um maior número de referências, para o script “Ida ao supermercado” no pretérito perfeito (86), embora este valor seja ligeiramente inferior ao número de referências feitas para este tempo verbal no script “Dia de escola”. Observa-se também que existe uma ligeira diferença entre o número de referências feitas, para ambos os scripts, no infinito pessoal, sendo esse valor superior para o script “Dia de escola” (64).

O quadro 14-A resume a análise feita sobre os scripts produzidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito às

peças verbais conjugadas nos tempos verbais mais referidos para ambos os scripts.

**Quadro 14-A:** Resultados (em valores absolutos) das referências feitas a peças verbais pelas crianças do 1º ano de escolaridade em ambos os scripts

Anos escolaridade			Pessoas verbais					
			1ª pess. Singular	2ª pess. Singular	3ª pess. singular	1ª pess. plural	2ª pess. plural	3ª pess. Plural
Scripts								
Tempos verbais								
1º ano	“Dia escola”	Pres. Indica.	138	0	16	49	0	8
		Preté. Perfeito	1	0	3	1	0	0
	“Ida super.”	Pres. Indica.	75	0	22	58	0	1
		Preté. Perfeito	13	0	0	8	0	0
2º ano	“Dia escola”	Pres. Indica.	80	0	12	33	0	1
		Preté. Perfeito	42	0	28	26	0	0
	“Ida super.”	Pres. Indica.	22	0	6	41	0	0
		Preté. Perfeito	55	1	7	22	0	1

A análise do quadro 14-A, permite-nos observar que tanto no script “Dia de escola” como no script “Ida ao supermercado”, existiu um maior número de referências à 1ª pessoa do singular para ambos os tempos verbais.

É também visível que para ambos os scripts e para ambos os tempos verbais, não houve qualquer referência, por parte das crianças do 1º ano, às 2ª pessoa do singular e do plural.

Os alunos do 2º ano, por sua vez, utilizam mais a 1ª pessoa do singular, para ambos os scripts. É também visível que no script “Ida ao supermercado”

existe um maior número de referências na 1ª pessoa do plural para o presente do indicativo (41) enquanto que no pretérito perfeito um maior número de referências é feita na 1ª pessoa do singular. Observa-se que no script “Dia de escola” existe um maior número de referências para ambos os tempos verbais, na 1ª pessoa do singular. É na conjugação da 3ª pessoa do singular que se verificam mais diferenças entre ambos os scripts, sendo no script “Dia de escola”, para ambos os verbos, que existe um maior número de referências. É também visível que só no script “Ida ao supermercado” existe uma referência na 2ª pessoa do singular, no pretérito perfeito.

#### **IV.1.7.1.4. Análise estatística: comparação entre scripts no que diz respeito à referência a tempos verbais**

Iremos agora proceder à apresentação dos dados anteriormente analisados, submetidos a um tratamento estatístico.

#### **Quadro estatístico 3: Comparação dos scripts por ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a tempos verbais**

Comparação entre scripts	Presente		Pretérito		Infinito		O.T. Verbais	
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Teste Wilcoxon P- value	0,001	0,053	0,046	0,375	0,289	0,231	0,227	0,722
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação entre o valor de p-value e o nível de significância	<b>0,001 &lt; 0,05</b>	0,053 > 0,05	<b>0,046 &lt; 0,05</b>	0,375 > 0,05	0,289 > 0,05	0,231 > 0,05	0,227 > 0,05	0,722 > 0,05

Pela análise do presente quadro, podemos verificar que apenas existem diferenças significativas entre scripts para o primeiro ano de escolaridade no que diz respeito à utilização dos tempos verbais: presente do indicativo e pretérito perfeito. No 2º ano de escolaridade não se verificam quaisquer diferenças significativas entre scripts relativamente à utilização dos diferentes tempos verbais.

#### **IV.2. Segunda Situação Empírica**

Iremos de seguida proceder à análise dos resultados referente à segunda situação empírica do nosso trabalho.

De seguida procederemos à análise das respostas dadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, para cada acontecimento, ao protocolo aplicado. Esta análise irá ser feita de duas formas:

- Análise das questões 1,2,3 e 4 no que diz respeito ao número de respostas correctas e tendo em conta as respostas de natureza gramatical. Será também analisado os tempos verbais mais utilizados por estas crianças aquando das transformações verbais do futuro para o passado; do presente para o passado e do passado para o futuro;
- Análise das questões 6, 7,8 e 9 no que diz respeito às partículas de ligação utilizadas por estas crianças e no que diz respeito ao grau de complexidade de uso das mesmas.

#### **IV.2.1. Análise das respostas gramaticais**

Iniciaremos assim com a análise às respostas gramaticais dadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade nas questões 1,2,3 e 4, usando para tal a seguinte classificação:

- Respostas de natureza semântica;
- Respostas de natureza gramatical e semântica ( que são consideradas por nós como totalmente correctas);
- Respostas incorrectas (0)

A análise estatística realizada revela que existem diferenças significativas entre anos de escolaridade em ambos os scripts para a 1ª questão e que existem diferenças significativas entre anos de escolaridade para o script "Ida ao supermercado" na 4ª questão. Observamos também que existem diferenças significativas entre scripts para os dois anos de escolaridade nas questões 1 e 4 e que na questão 3 é ao nível do 1º ano que encontramos diferenças significativas entre scripts.

A leitura qualitativa dos quadros 16 e 17 permite-nos observar que é o 1º ano, para o acontecimento "Dia de escola" e para as questões 1 e 2 quem apresenta uma maior percentagem de respostas de natureza gramatical/semântica. O 2º ano, para este acontecimento, só apresenta respostas desta natureza para a 2ª questão. No que diz respeito às questões 3 e 4, ambos os anos dão mais respostas de natureza semântica.

No que diz respeito ao acontecimento “Ida ao supermercado”, constatamos que o 1º ano dá mais respostas de natureza semântica em todas as questões e que o 2º ano faz o mesmo para as questões 1 e 3, mas que nas questões 2 e 4 dá o mesmo número de respostas de natureza gramatical/semântica e de natureza semântica.

#### **IV.2.1.1. Acontecimento “Dia de escola”**

O quadro 16 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, para o acontecimento “Dia de escola”, no que diz respeito à natureza das respostas gramaticais dadas nas questões 1, 2, 3 e 4.

Quadro 16 “Dia de escola”: Resultados (em valores absolutos e percentagens) das respostas gramaticais dadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade às questões 1, 2, 3 e 4.

Ano escolaridade Passagem verbal Questões	1º ano						2º ano					
	Gra/ Sem		Sem		0		Gra/Sem		Sem		0	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª questão	16	53,3	13	43,3	1	3,3	3	10	27	90	0	0
2ª questão	16	53,3	13	43,3	1	3,3	22	73,3	6	20	2	6,6
3ª questão	3	10	27	90	0	0	6	20	24	80	0	0
4ª questão	16	53,3	13	43,3	1	3,3	9	30	21	70	0	0

Pela análise do quadro 16, podemos verificar que a maior parte dos alunos do 1º ano, respondem correctamente à questão 1, dando respostas de natureza gramatical/semântica (53,3%). Para esta mesma questão, verifica-se que os alunos do 2º ano dão mais respostas de natureza semântica (90%).

No que diz respeito à questão 2, podemos observar que são os alunos do 2º ano que dão um maior número de respostas correctas (73,3%) quando comparados com os alunos do 1º ano (53,3%).

Observamos para a questão 3 que tanto os alunos do 1º ano como do 2º dão respostas de natureza mais semântica (1º ano: 90% e 2º ano: 80%). Em ambos os anos, para esta questão, não se verificam quaisquer respostas erradas.

Na questão 4, podemos constatar que a maior parte dos alunos do 1º ano dá respostas correctas de natureza gramatical/semântica (53,3%), quando comparado com os alunos do 2º ano que maioritariamente dão respostas de natureza semântica (70%). É ainda de referir que nos alunos do 2º ano, não se verificam quaisquer respostas totalmente incorrectas, contrariamente ao que se verifica no 1º ano (3,3%).

#### **IV.2.1.2. Acontecimento “Ida ao supermercado”**

O quadro 17 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, para o acontecimento “Ida ao supermercado”, no que diz respeito à natureza das respostas gramaticais dadas nas questões 1, 2, 3 e 4.

Quadro 17 "Ida ao supermercado": Resultados (em valores absolutos e percentagens) das respostas gramaticais dadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade às questões 1, 2, 3 e 4.

Ano escolaridade Passagem verbal Questões	1º ano						2º ano					
	Gra/ Sem		Sem		0		Gra/Sem		Sem		0	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1ª questão	0	0	30	100	0	0	12	40	18	60	0	0
2ª questão	14	46,6	16	53,3	0	0	15	50	15	50	0	0
3ª questão	0	0	25	83,3	5	16,6	8	26,6	12	40	10	33,3
4ª questão	0	0	30	100	0	0	19	63,3	11	36,6	0	0

Pela análise do quadro 17, podemos observar que para nenhum dos anos ou das questões 1,2 e 4, se verificaram quaisquer respostas totalmente incorrectas. Verificamos que totalidade dos alunos do 1º ano, para a questão 1, deu respostas de natureza semântica (100%). No 2º ano, também se observa que a grande maioria das crianças dá respostas de natureza semântica (60%) mas existem também outras crianças que dão respostas de natureza gramatical/semântica (40%).

Na questão 2, podemos verificar que no 1º ano existem ligeiras diferenças entre a percentagem de respostas dadas de natureza semântica (53,3%) e de natureza gramatical/semântica (46,6%). No 2º ano, não se verificam quaisquer diferenças entre o número de respostas de natureza semântica (50%) e de natureza gramatical/semântica (50%).

No que diz respeito à questão 3, a maioria dos alunos do 1º ano deu respostas de natureza semântica (83,3%), tendo sido o resto das respostas dadas totalmente erradas (16,6%). No 2º ano, verificou-se que a percentagem de respostas totalmente erradas (33,3%) foi superior ao número de respostas correctas (26,6%) embora, estas crianças tenham dado um maior número de respostas de natureza semântica (40%).

Na questão 4, podemos verificar que a totalidade dos alunos do 1º ano de escolaridade deram respostas de natureza semântica (100%), contrariamente aos alunos do 2º ano que na sua maioria deram respostas correctas de natureza gramatical/semântica (63,3%).

#### IV.2.1.3. Análise estatística: comparação entre o 1º e 2º ano no que diz respeito à utilização de respostas de natureza gramatical/semântica; semântica ou nulas.

Iremos agora proceder à apresentação dos dados anteriormente analisados, submetidos a um tratamento estatístico.

**Quadro estatístico 4:** Comparação entre anos de escolaridade, por script, no que diz respeito à utilização de respostas de natureza gramatical/semântica; semântica ou nulas.

Comparação entre anos de escolaridade	1ª questão		2ª questão		3ª questão		4ª questão	
	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.	D.E.	I. S.
Teste Mann-Whitney P- value	0,020	0,000	0,162	1,000	0,282	0,669	0,171	0,000
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação entre o valor de p-value e o nível de significância	<b>0,020 &lt; 0,05</b>	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	0,162 > 0,05	1,000 > 0,05	0,282 > 0,05	0,669 > 0,05	0,171 > 0,05	<b>0,000 &lt; 0,05</b>

Pela análise do presente quadro, podemos verificar que só para a 1ª questão é que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano, em ambos os scripts. Também é notório que na 4ª questão se podem observar diferenças significativas entre 1º e 2º ano para o script "Ida ao supermercado".

**IV.2.1.4. Análise estatística: comparação entre scripts no que diz respeito à utilização de respostas de natureza gramatical/semântica; semântica ou nulas.**

Iremos agora proceder à apresentação dos dados anteriormente analisados, submetidos a um tratamento estatístico, comparando os scripts por ano de escolaridade.

**Quadro estatístico 5:** Comparação entre scripts, no que diz respeito à utilização de respostas de natureza gramatical/semântica; semântica ou nulas.

Comparação entre scripts	1ª questão		2ª questão		3ª questão		4ª questão	
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Teste Wilcoxon P- value	0,000	0,013	0,782	0,248	0,011	0,087	0,000	0,013
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação entre o valor de p-value e o nível de significância	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	<b>0,013 &lt; 0,05</b>	0,782 > 0,05	0,248 > 0,05	<b>0,011 &lt; 0,05</b>	0,087 > 0,05	<b>0,000 &lt; 0,05</b>	<b>0,013 &lt; 0,05</b>

Pela análise do presente quadro, podemos verificar que na 1ª e 4ª questões existem diferenças significativas entre scripts para os dois anos de escolaridade. É também notório, que na 3ª questão existe diferenças significativas entre scripts para o 1º ano de escolaridade.

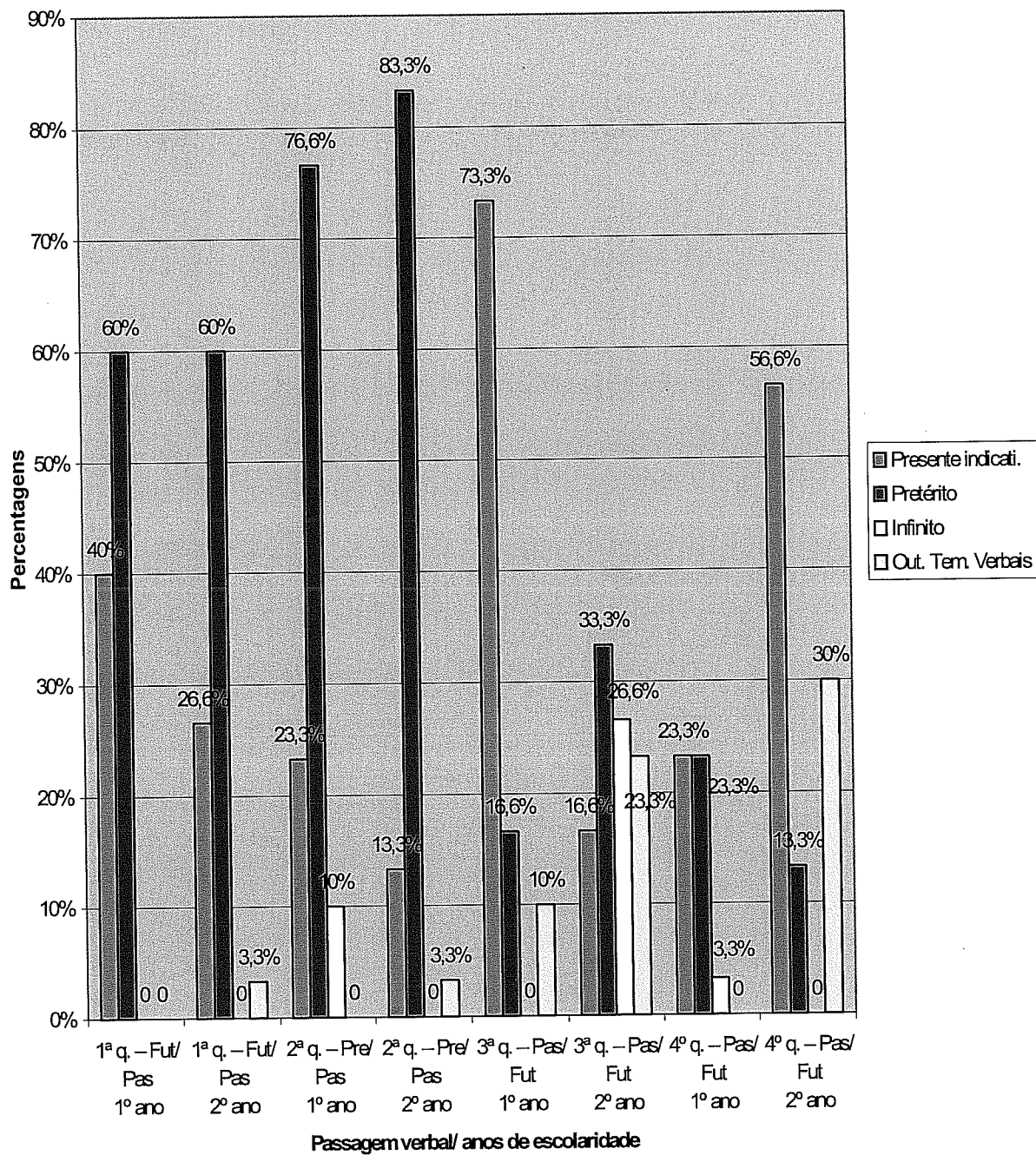
De seguida iremos analisar quais os tempos verbais, mais referidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, para ambos os acontecimentos e que utilizaram como resposta ao protocolo apresentado.

#### IV.2.2. Análise dos tempos verbais usados no protocolo

Iremos de seguida apresentar o estudo qualitativo feito aos tempos verbais referidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, nos dois acontecimentos. Pretendemos perceber quais são os tempos verbais referidos por estas crianças, em ambos os acontecimentos, para situações específicas em que é necessário efectuar uma transformação verbal do futuro para o passado; do presente para o passado e do passado para o futuro. Por outras palavras pretendemos identificar se as crianças conseguem fazer a transformação correcta ou se recorrem a outros tempos verbais.

A leitura dos Gráficos 7 e 8 permite-nos observar que para ambos os acontecimentos, os alunos do 1º e 2º ano, quando têm que efectuar transformações para o passado tendem a usar em maior número o pretérito perfeito. Quando se trata de fazer transformações do passado para o futuro, observemos que o 1º ano, para ambos os acontecimentos tende a dar mais respostas no presente do indicativo. Com o 2º ano isso já não se verifica, tendo o mesmo, para o acontecimento "Dia de escola" dado maior número de respostas, para a terceira questão, no pretérito perfeito, infinito pessoal e outros tempos verbais e para a quarta questão respondido mais no presente do indicativo ou com outros tempos verbais. No acontecimento "ida ao supermercado", verificou-se que o 2º ano, utilizou, para ambas as questões, outros tempos verbais. Podemos ainda dizer, que os alunos do 1º ano, tendem a usar em maior número, para ambos os acontecimentos, dois tempos verbais (presente do indicativo e pretérito perfeito), enquanto que os alunos do 2º ano, para além destes dois tempos verbais, usam também em grande número outros tempos verbais.

*Gráfico 7 "Dia de escola": resultados (em percentagens) dos tempos verbais utilizados pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade.*

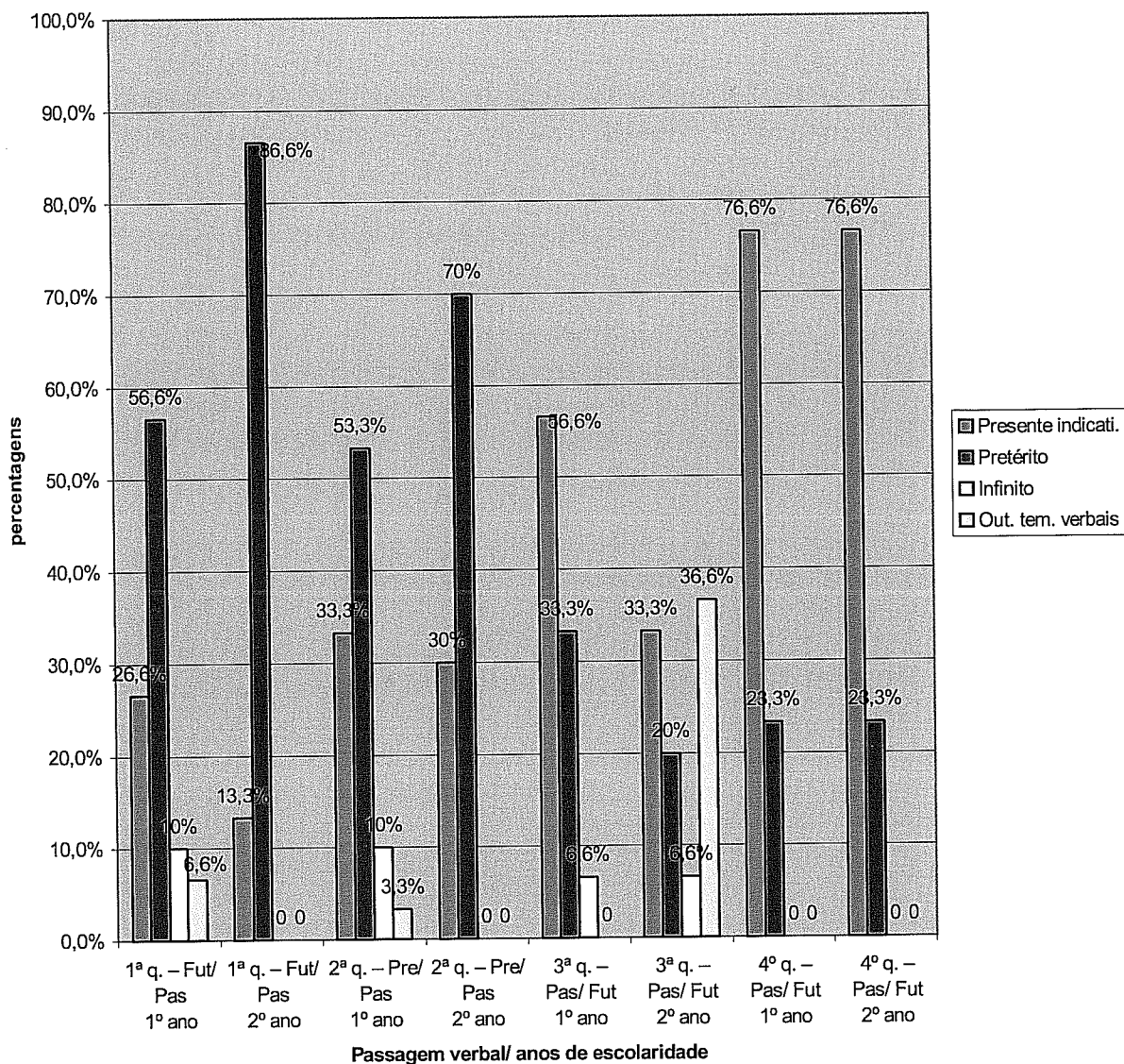


Pela análise do gráfico 7, podemos observar que tanto as crianças do 1º ano como as do 2º ano, tendem a dar um maior número de respostas correctas quando têm que fazer uma transformação verbal para o passado (1º ano: Fut./Passa: 60% -Prese/Passa:76,6%; 2º ano: Fut./Passa: 60% -Prese/Passa:83,3%), sendo essas mesmas respostas dadas no pretérito perfeito.

Também é visível, que quando se trata de fazer uma transformação do passado para o futuro, existe um maior número de respostas erradas, em ambos os anos, sendo as transformações feitas, na sua maioria no presente do indicativo pelo 1º ano e no pretérito perfeito, infinito pessoal e outras, no que diz respeito à 3ª questão, para o 2º ano. No 2º ano, verifica-se ainda, para a 4ª questão que a maior parte das transformações feitas se apresentam no presente do indicativo ou então sob a forma de outros tempos verbais.

O gráfico 8 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no protocolo, para o acontecimento "Ida ao supermercado", no que diz respeito aos tempos verbais utilizados aquando da resolução dos exercícios propostos.

**Gráfico 8 "Ida ao supermercado": resultados (em percentagens) dos tempos verbais utilizados pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade.**



A leitura do gráfico 8, permite-nos constatar que no acontecimento "Ida ao supermercado", os alunos do 1º ano e do 2º ano, dão um maior número de respostas correctas quando têm que fazer transformações verbais para o passado, sendo essas mesmas respostas dadas no pretérito perfeito (1º ano: Fut/Passa: 56,6% - Prese/Passa: 53,3%; 2º ano: Fut/Passa: 86,6% -

Prese/Passa: 70%). É também visível, para as transformações para o passado, que os alunos do 1º ano tendem a dar respostas sob a forma de outros tempos verbais, como o presente do indicativo, infinito pessoal e outros tempos verbais, enquanto que para os alunos do 2º ano e para este mesmo caso, para além do pretérito perfeito só é usada como resposta possível o presente do indicativo.

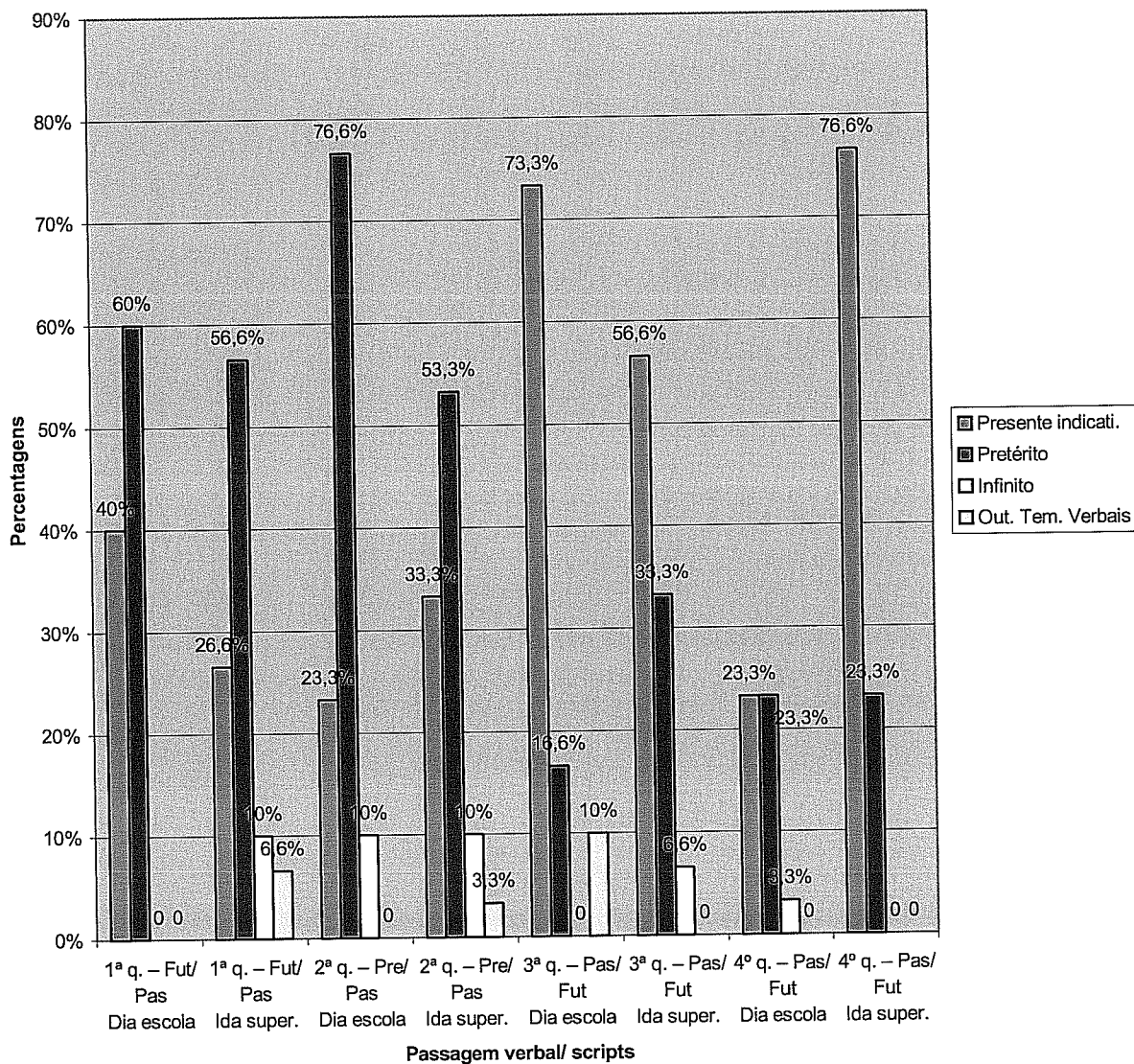
No que diz respeito às transformações do passado para o futuro, podemos observar, para ambas as questões que os alunos do 1º ano tendem a dar um maior número de respostas no presente do indicativo (3ªq: 56,6% e 4ªq:76,6%) enquanto que o 2º ano tende a dar maior número de respostas usando outros tempos verbais (3ªq: 36,6% e 4ªq:63,3%).

Após a análise dos gráficos 7 e 8, podemos dizer que para ambos os acontecimentos, os alunos do 1º e 2º ano, quando têm que efectuar transformações para o passado tendem a usar em maior número o pretérito perfeito. Quando se trata de fazer transformações do passado para o futuro, observemos que o 1º ano, para ambos os acontecimentos tende a dar mais respostas no presente do indicativo. Com o 2º ano isso já não se verifica, tendo o mesmo, para o acontecimento "Dia de escola" dado maior número de respostas, para a terceira questão, no pretérito perfeito, infinito pessoal e outros tempos verbais e para a quarta questão respondido mais no presente do indicativo ou com outros tempos verbais.

No acontecimento "ida ao supermercado", verificou-se que o 2º ano, utilizou, para ambas as questões, outros tempos verbais.

O gráfico 9 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 1º ano de escolaridade, no protocolo, para ambos os acontecimentos, no que diz respeito aos tempos verbais utilizados aquando da resolução dos exercícios propostos.

*Gráfico 9: resultados (em percentagens) dos tempos verbais utilizados pelas crianças do 1º ano de escolaridade, em ambos os acontecimentos.*

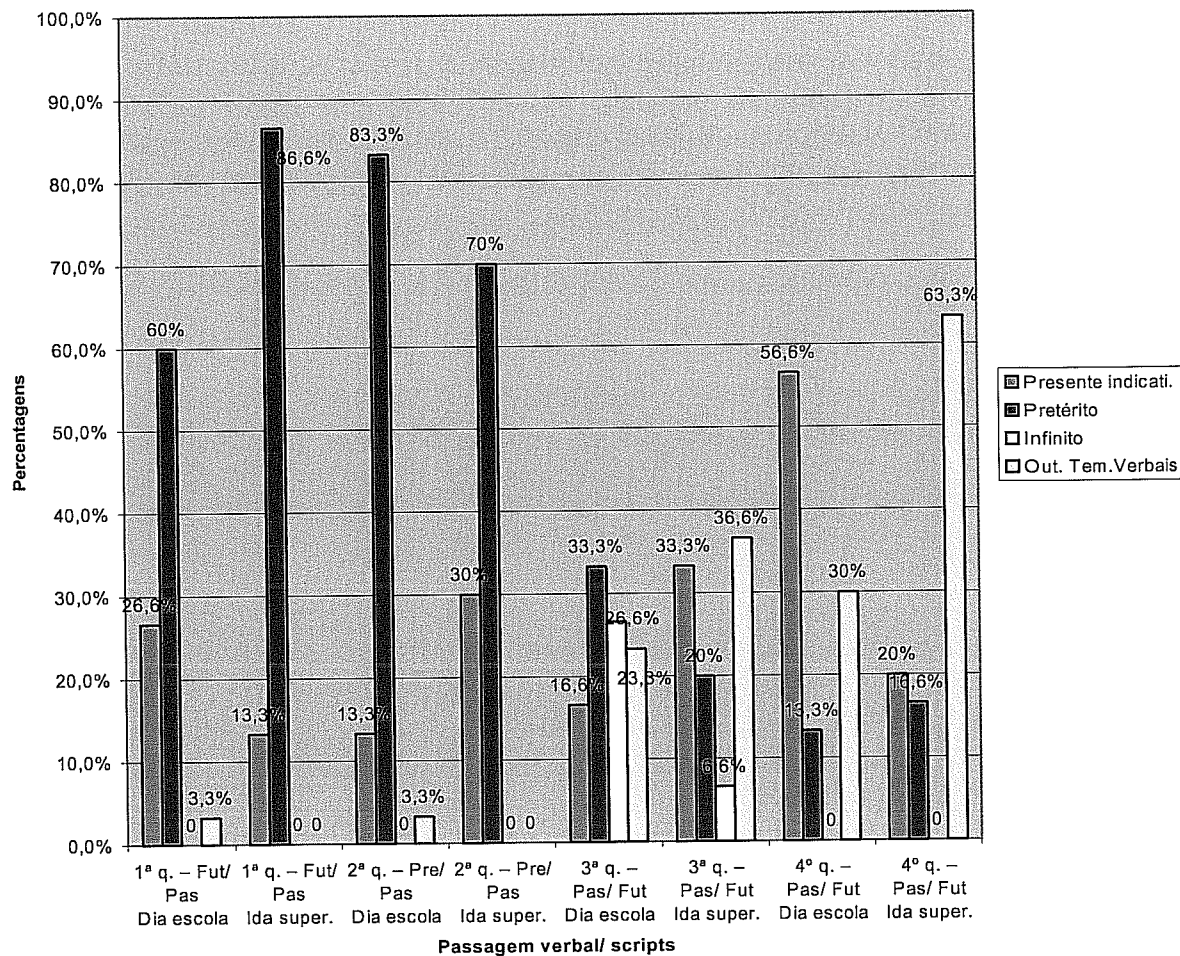


Pela análise do gráfico 9, podemos observar que, para ambos os acontecimentos, o maior número de transformações correctas se encontram no passado, mais especificamente feitas no pretérito perfeito. É também visível, que para o acontecimento “Dia de escola” são praticamente usados dois tempos verbais: o presente do indicativo e o pretérito perfeito, enquanto que no acontecimento “Ida ao supermercado” para além destes dois tempos verbais, também é usado, com alguma frequência o infinito pessoal.

Verifica-se ainda, para ambos os acontecimentos, que quando as transformações são feitas do passado para o futuro, que o tempo verbal mais utilizado é o presente do indicativo.

O gráfico 10 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 2º ano de escolaridade, no protocolo, para ambos os acontecimentos, no que diz respeito aos tempos verbais utilizados aquando da resolução dos exercícios propostos.

**Gráfico 10:** resultados (em percentagens) dos tempos verbais utilizados pelas crianças do 2º ano de escolaridade, em ambos os acontecimentos.



A leitura do gráfico 10, permite-nos observar que as crianças do 2º ano, para ambos os acontecimentos, tendem a fazer um maior número de transformações para o passado, usando o pretérito perfeito. É também visível, que no acontecimento “Dia de escola”, quando são pedidas transformações do passado para o futuro, existe um maior número de crianças que continua a responder no pretérito perfeito (33,3%), na questão 3. Para a questão 4 e para este acontecimento, o mesmo já não se verifica, sendo o tempo verbal mais usado o presente do indicativo.

Para o acontecimento “Ida ao supermercado” e quando é pedida uma transformação do passado para o futuro, verificamos que as crianças do 2º ano, tendem a usar em maior número, para a 3ª e 4ª questões, outros tempos verbais.

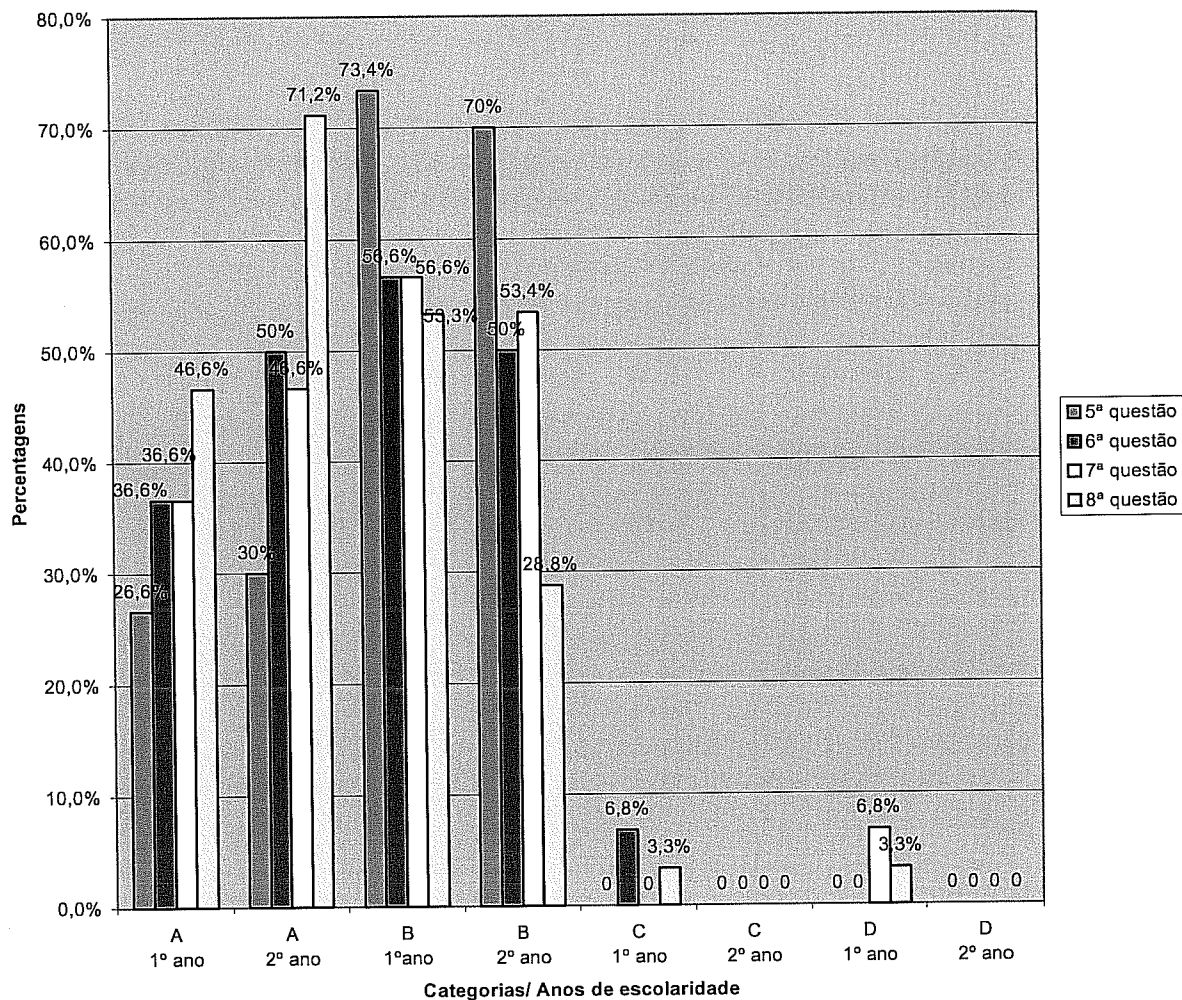
#### **IV.2.3. Análise das partículas de ligação**

De seguida iremos analisar as partículas de ligação utilizadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, em ambos os acontecimentos aquando da resposta ao protocolo (questões 5,6,7 e 8). Para uma maior facilidade de análise dos dados foram construídas quatro categorias de análise (ver metodologia) que englobam as seguintes partículas de ligação:

- Advérbios de tempo (ex: depois, etc.);
- Conjunções (ex: e, a, etc.);
- Justaposição (ex: na sala, fazemos fichas, vamos lanchar, etc.)
- Formas mais complexas (em que qualquer um dos pontos acima mencionados pode ser utilizado em conjunto uns com os outros, ex: vamos lanchar e depois, e a seguir, etc.)

A leitura qualitativa dos gráficos 11 e 12 permite-nos observar que é no acontecimento “Dia de escola” que os alunos dos dois anos de escolaridade tendem a dar um maior número de respostas de categoria A. Quando comparamos o 1º com o 2º ano, no que diz respeito a este mesmo acontecimento verificamos que é o 2º ano quem dá um maior número de respostas mais exactas.

*Gráfico 11 "Dia de escola": resultados (em percentagens) das categorias referenciadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade.*



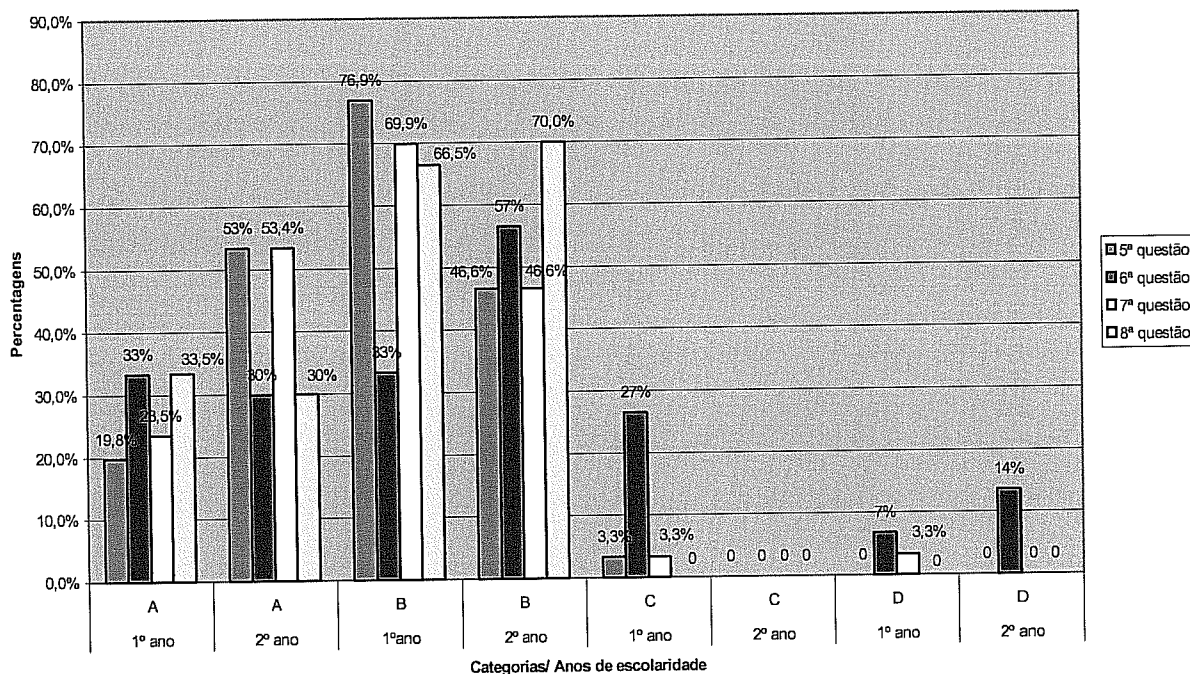
Pela análise do gráfico 11, podemos observar, para o acontecimento "Dia de escola" e para todas as questões, que são os alunos do 2º ano que dão um maior número de respostas de categoria A, isto é são os alunos do 2º ano que conseguem dar respostas mais exactas e concisas e com um menor número de informações, usado mais correctamente as partículas de ligação mais simples.

Por sua vez, os alunos do 1º ano, em todas as questões, dão mais respostas de categoria B, ou seja, respostas que implicam a conjugação de

duas partículas de ligação e simultaneamente o fornecimento de mais informações (por exemplo: e depois; fomos lanchar e, etc.).

O gráfico 12 apresenta os resultados obtidos pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, no protocolo, para o acontecimento “Ida ao supermercado”, no que diz respeito às partículas de ligação (agrupadas por categorias de complexidade) utilizadas aquando da resolução dos exercícios propostos.

*Gráfico 12 "Ida ao supermercado": resultados (em percentagens) das categorias referenciadas pelas crianças do 1º e 2º ano de escolaridade.*



A leitura do gráfico 12, permite-nos verificar, que os alunos do 1º ano de escolaridade, dão um maior número de respostas de categoria A, nas questões 6 e 8, enquanto que os alunos do 2º ano dão um maior número de respostas de categoria A para as questões 5 e 7. É também visível, no que diz respeito às

respostas de categoria C, para todas as questões e que são aquelas que englobam a conjugação de três partículas de ligação (ex: e depois fomos lanchar), que foi o 1º ano, quem apresentou um maior número de respostas.

#### **IV.2.3.1. Análise estatística: comparação entre anos de escolaridade no que diz respeito à referencia a justaposições, conjunções, advérbios de modo.**

A análise estatística realizada (Teste de Mann-Whitney - ver anexo 4) permite-nos verificar que:

- Na 5ª questão existem diferenças significativas para todas as partículas de ligação no script “Ida ao supermercado”. No script “Dia de escola” existem apenas diferenças significativas para as partículas de ligação justaposição e advérbio de modo;
- Na 6ª questão existem diferenças significativas no script “Dia de escola” para as partículas de ligação justaposição e advérbio. No script “Ida ao supermercado” existem diferenças significativas para as partículas de ligação justaposição, advérbio de modo e para a conjugação da justaposição com a conjunção e o advérbio;
- Na 7ª questão existem diferenças significativas no script “Dia de escola” para as partículas de ligação justaposição e advérbio. No script “Ida ao supermercado” existem diferenças significativas para as partículas de ligação justaposição, conjunção e advérbio de modo;
- Na 8ª questão existem diferenças significativas no script “Dia de escola” para as partículas de ligação justaposição, conjunção e advérbio de modo. No script “Ida ao supermercado” existem diferenças significativas para as partículas de ligação justaposição, conjunção e advérbio de

modo e para a conjugação da justaposição com a conjunção e o advérbio.

#### **IV.2.3.2. Análise estatística: comparação entre scripts no que diz respeito à referencia a justaposições, conjunções, advérbios de modo.**

A análise estatística realizada (Teste de Wilcoxon - ver anexo 5) permite-nos verificar que apenas existem diferenças significativas no 1º ano de escolaridade para a partícula de ligação conjunção na 5ª questão.

Depois de apresentada a análise de dados passaremos ao próximo capítulo, onde procederemos à discussão dos dados obtidos.

## V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados previamente apresentados serão agora alvo de uma reflexão e de uma interpretação. Assim e tendo como ponto de partida a problemática e as hipóteses que foram definidas, proceder-se-à a uma análise crítica dos resultados. Inicialmente, procederemos à discussão das hipóteses relacionadas com a primeira situação empírica do trabalho e em seguida passaremos à discussão das hipóteses afectas à segunda situação empírica. Por fim, procuraremos cruzar os dados encontrados em ambas as situações.

### V.1. PRIMEIRA SITUAÇÃO EMPÍRICA

A nossa primeira hipótese parte do pressuposto que existem diferenças significativas entre as crianças que frequentam o 1º ano e as que frequentam o 2º ano de escolaridade, para ambos scripts, nomeadamente no que diz respeito a uma maior produção de actos, cenas, informações, maior complexidade dos scripts, maior número de tempos verbais e pessoas verbais.

A análise estatística efectuada permite-nos verificar, no que diz respeito a actos, cenas e informações que não existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade, para ambos os scripts.

Relativamente à complexidade dos scripts, também não foram encontradas diferenças significativas entre 1º e 2º ano para ambos os scripts.

Na análise estatística feita aos tempos verbais, podemos encontrar diferenças significativas entre 1º e 2º ano para ambos os scripts, no que diz respeito ao presente do indicativo, pretérito perfeito e infinito pessoal. Assim é o 1º ano quem apresenta um maior número de referências ao presente e ao infinito para ambos os scripts enquanto que o 2º ano apresenta mais referências ao pretérito perfeito para ambos os scripts.

Em função da análise estatística acima mencionada, podemos afirmar que os dados por nós analisados, do ponto de vista estatístico não vão de encontro às hipóteses que inicialmente colocámos no que diz respeito à existência de diferenças significativas entre 1º e 2º ano ao nível da referência a actos, cenas e informações, bem como no que diz respeito a diferenças ao nível da complexidade dos scripts. Só no que diz respeito aos tempos verbais é que encontramos diferenças significativas relativamente a três tempos verbais, entre 1º e 2º ano, para ambos os scripts.

A nossa segunda hipótese defende que existem diferenças significativas entre os relatos do script “Dia de escola” e os do script “Ida ao supermercado” para ambos os anos de escolaridade, nomeadamente no que diz respeito à referência a actos, cenas, informações, maior complexidade dos scripts e maior produção de tempos e pessoas verbais.

A análise estatística realizada permite-nos afirmar, no que diz respeito aos actos e cenas que não existem diferenças significativas entre ambos os scripts para cada um dos anos de escolaridade.

Relativamente ao número de informações, não foram encontradas diferenças significativas entre os dois scripts para o 1º ano. As diferenças significativas são apresentadas pelo 2º ano, sendo o maior número de referências a informações apresentado no script “Ida ao supermercado”.

No que diz respeito, ao grau de complexidade dos scripts não foram encontradas diferenças significativas entre “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” tanto no 1º como no 2º ano de escolaridade.

Em relação a um maior uso dos tempos verbais, pudemos constatar que ao nível do 1º ano encontramos diferenças significativas entre ambos os scripts no que diz respeito ao uso por parte das crianças de um maior número de tempos verbais no presente do indicativo e no pretérito perfeito. Assim, no script “Dia de escola” estas crianças fizeram maior número de referências no presente do indicativo, enquanto que no script “Ida ao supermercado” fizeram mais referências no pretérito perfeito. Ao nível do 2º ano não foram encontradas quaisquer diferenças significativas do ponto de vista estatístico.

Pela análise estatística realizada, observamos que os nossos dados não vão de encontro com a nossa 2ª hipótese no que diz respeito há existência de diferenças entre scripts para cada um dos anos de escolaridade, no que diz respeito a actos, cenas e complexidade dos scripts. A nossa segunda hipótese, confirma-se ao nível da referência a informações, mas só se encontram diferenças entre scripts ao nível do 2º ano e ao nível dos tempos

verbais, onde essas diferenças se manifestam apenas para o 1º ano e na referência a dois tempos verbais.

Antes de evidenciarmos qualquer discussão sobre os dados acima apresentados, procederemos à discussão dos resultados encontrados na segunda situação empírica do trabalho e posteriormente procuraremos fazer um cruzamento de toda a informação obtida.

## **V.2. SEGUNDA SITUAÇÃO EMPÍRICA**

Por uma questão de facilitação da discussão, as hipóteses da segunda situação empírica serão discutidas em conjunto.

A nossa primeira hipótese parte do princípio que existem diferenças significativas entre as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade no que diz respeito a uma maior facilidade de resolução de problemas descontextualizados, que se vai comprovar pelo maior número de respostas certas.

A nossa segunda hipótese parte do pressuposto que existem diferenças significativas entre o sucesso obtido nas perguntas sobre o acontecimento “Dia de escola”, e sobre o acontecimento “Ida ao supermercado”.

Pela análise estatística realizada, podemos comprovar que existem diferenças significativas entre o 1º e 2º ano para ambos os scripts no que diz respeito à primeira questão. Assim, o 1º ano dá um maior número de respostas certas no script “Dia de escola” enquanto que o 2º ano dá um maior número de respostas certas no script “Ida ao supermercado”. Encontramos também na 4ª questão diferenças significativas entre 1º e 2º ano para o script “Ida ao supermercado”, sendo o 2º ano quem deu maior número de respostas certas.

No que diz respeito à 2ª e 3ª questão, é o 2º ano quem dá um maior número de respostas correctas para o script “Dia de escola”. No entanto, é preciso salientar que na 3ª questão, tanto o 1º como 2º ano dão maior número de respostas de natureza semântica. No script “Ida ao supermercado” é também o 2º ano que apresenta um maior número de respostas correctas para a 2ª e 3ª questões. Salientamos ainda, que na 3ª questão, o 1º ano não foi capaz de dar nenhuma resposta totalmente correcta.

Da análise qualitativa realizada, podemos observar, no conjunto das quatro primeiras questões, que o 1º ano dá um maior número de respostas totalmente certas (natureza gramatical/ semântica) enquanto que o 2º ano dá um maior número de respostas de natureza semântica para o script “Dia de escola”. No script “Ida ao supermercado” é o 2º ano quem dá mais respostas correctas enquanto que o 1º ano dá mais respostas de natureza semântica. A análise estatística realizada comprova-nos que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano para o script “Ida ao supermercado”.

Tendo em atenção o que acima foi referido, relativamente ao script “Ida ao supermercado”, os dados apresentados não nos geram qualquer surpresa, uma vez que se esperava que fosse o 2º ano a apresentar um maior número de respostas correctas. No que diz respeito ao 1º ano, o facto de ter dado maior número de respostas certas no script “Dia de escola”, pode estar relacionado com o efeito facilitador deste script para estes alunos, tendo estas obtido mais benefícios com este enquadramento.

No sentido de complementarmos os dados obtidos, resolvemos analisar também as formas verbais, do ponto de vista qualitativo, mais utilizadas por ambos os anos de escolaridade. Assim pudemos verificar que quando é necessário transformar um tempo verbal para uma forma passada, tanto o 1º como o 2º ano tendem a usar mais o pretérito perfeito, para ambos os scripts. Quando a transformação tem que ser feita do passado para o futuro, observamos que o 1º ano tende a dar mais respostas no presente, para ambos os scripts. O 2º ano, por sua vez, para ambos os scripts, usa mais pretérito perfeito, infinito pessoal e o futuro (outros tempos verbais).

Assim e cruzando os dados obtidos, podemos verificar que na 1ª e 2ª questão onde se pretende fazer uma transformação para uma forma verbal passada, tanto o 1º como o 2º ano, para ambos os scripts, conseguem reportar-se mais ao uso do pretérito perfeito. É curioso verificar que o 1º ano dá mais respostas correctas no “Dia de escola”. Pensamos que isto acontece, porque este script é mais facilitador para estes alunos. Também é curioso verificar que logo a seguir a um maior número de respostas no pretérito, são

usadas as respostas no presente. Esta situação não se diferencia muito da que encontramos na primeira situação empírica do trabalho. Com o 2º ano, este processo também se assemelha à 1ª parte do trabalho, sendo estas crianças capazes de fazerem o seu raciocínio ligado à transformação de uma acção para o passado. No que diz respeito às questões 3 e 4, passagem do tempo verbal para o futuro, verificamos que o 2º ano tem maior capacidade para transpor o raciocínio para este tempo verbal, independentemente do script em questão, aliás o nível de abstracção neste caso implica o uso de várias formas verbais, no entanto destaca-se um maior número de respostas correctas em ambos os scripts. Outro factor interessante foi o facto de o 1º ano, na 3ª questão não ter conseguido dar nenhuma resposta correcta, no script "Ida ao supermercado". Só na 4ª questão é que surgiram algumas respostas correctas. Esta situação pode ter sido devida ao facto de os alunos terem ficado mais familiarizados com o tipo de exercício. Por outro lado e como ficou demonstrado na primeira situação empírica do trabalho, os sujeitos do 1º ano demonstraram uma maior capacidade para pensarem no presente, ora vejamos, quando pensam em escola, normalmente reportam-se ao acontecimento que até pode ter passado, mas no presente e no script "Ida ao supermercado" o mesmo se verifica, embora já exista alguma capacidade para pensarem no passado. Quando lhes pedimos para reportarem estas acções para o futuro, é natural que possam surgir mais dificuldades. Assim, podemos dizer, mediante os dados encontrados, que é mais fácil para as crianças do 1º ano reportarem-se a um tempo passado do que a um tempo futuro, para os dois scripts em questão neste estudo.

Segundo Hudson (1990) o uso que o sujeito vai dando aos esquemas, vai sofrendo alterações à medida que ele se desenvolve: inicialmente a criança mais nova revela um conhecimento de acontecimentos muito ligada aos esquemas que interiorizou e ao papel que assume. À medida que vai crescendo, o apoio em tais esquemas vai adquirindo um carácter mais subtil e flexível sendo possível transpor-lo a outras situações e usar uma outra temporalidade. Segundo Nelson (1986), o conhecimento consolidado do script, faz com que a criança seja capaz de transpor esse conhecimento para outras situações relacionadas com a mesma actividade. Para a autora (1986), o script não permanece inalterável e desenvolve-se ao longo da vida.

As partículas temporais e causais podem ser encontradas através de uma análise sintáctica e semântica aos discursos das crianças. De facto, sendo o conhecimento gramatical das crianças pequenas menor e simplificado, verifica-se nos discursos infantis que os verbos e os termos relacionais surgem como organizações isoladas, oriundas de um sistema gramatical em desenvolvimento. Pine e Martindale (1996).

Num estudo realizado por BronckKart (1985), a criança aos 5 anos tem intuitivamente consciência do papel do verbo: os substantivos, adjectivos e determinantes não podem funcionar sozinhos. Numa fase posterior a criança é capaz de usar verbos conhecidos, para depois vir a usar outras formas dependendo da posição da transformação que vai ser realizada. Isto porque evocar um verbo é, antes de mais, evocar uma transformação – transformação

que exige um certo grau de abstracção. Todo este processo é gerador de aquisições muito importantes do ponto de vista da linguística.

Assim, pela análise dos dados acima apresentados, podemos verificar que efectivamente são os alunos do 2º ano que apresentam para ambos os scripts uma maior facilidade na resolução de problemas de natureza descontextualizada. Por outro lado, não podemos descurar os dados apresentados pelo 1º ano de escolaridade que viu as suas performances melhoradas no enquadramento “Dia de escola”.

No que diz respeito à comparação entre scripts, a análise estatística realizada, para as questões 1, 2, 3 e 4 verificámos que na 1ª questão existem diferenças significativas entre scripts para os dois anos de escolaridade, sendo que o 1º ano apresentou melhores resultados no script “Dia de escola” e o 2º ano no script “Ida ao supermercado”. Na 3ª questão foram encontradas diferenças significativas entre scripts para o 1º ano de escolaridade, sendo esse valor superior para o script “Ida ao supermercado”. Na 4ª questão existem diferenças significativas entre scripts para os dois anos de escolaridade, sendo que o 1º ano apresentou melhores resultados no script “Dia de escola” e o 2º ano no script “Ida ao supermercado”. A análise qualitativa realizada permite-nos verificar que no script “Dia de escola” é o 1º ano que dá maior número de respostas correctas e que no script “Ida ao supermercado” é o 2º ano quem dá maior número de respostas correctas. Foi também visível que foi no script “Ida ao supermercado” que ambos os anos de escolaridade apresentaram maior número de erros. Do ponto de vista da análise aos tempos verbais, podemos

verificar que tanto no script “Dia de escola” como script “Ida ao supermercado” existe um maior número de respostas correctas quando é pedido aos sujeitos para fazerem uma transformação verbal para o passado.

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

Na estrutura de script, podemos encontrar partículas temporais a ligar diversas componentes do acontecimento ao longo do tempo e partículas temporais e causais a ligar as transformações ocorridas no mesmo acontecimento. Para Nelson (1986), os scripts mais complexos e organizados correspondem aos acontecimentos mais conhecidos pelo sujeito, são os que incluem maior número de relações temporais e causais. Para Lucariello e Mindolovich (1995), tais relações têm como missão ligar as várias sequências de acções no acontecimento, sendo as causais as mais difíceis de usar já que exigem uma antecipação por parte do sujeito.

Comparando agora o 1º com o 2º ano no que diz respeito às questões 5, 6, 7 e 8, podemos observar que:

Na 5ª questão, a análise estatística realizada mostra que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a justaposições e advérbios para o script “Dia de escola”, sendo o 1º ano quem referiu maior número de justaposições e o 2º ano quem referiu mais advérbios. Existem também diferenças significativas entre 1º e 2º ano, no que diz respeito a justaposições (1º ano a dar maior número de respostas), conjunções (1º ano a dar maior número de respostas), advérbios (2º ano a dar maior número de respostas) e ao cruzamento das três partículas de ligação (1º ano a dar maior número de respostas), para o script “Ida ao supermercado”.

Na questão 6, a análise estatística realizada mostra que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a justaposições e advérbios para o script “Dia de escola”, sendo o 1º ano quem referiu maior número de justaposições e o 2º ano quem referiu mais advérbios. Existem também diferenças significativas entre 1º e 2º ano, no que diz respeito a justaposições (1º ano a dar maior número de respostas), advérbios (2º ano a dar maior número de respostas) e ao cruzamento das três partículas de ligação (1º ano a dar maior número de respostas), para o script “Ida ao supermercado”.

Na questão 7, a análise estatística realizada mostra que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a justaposições e advérbios para o script “Dia de escola”, sendo o 1º ano quem referiu maior número de justaposições e o 2º ano quem referiu mais advérbios. Existem também diferenças significativas entre 1º e 2º ano, no que diz respeito a justaposições (1º ano a dar maior número de respostas), conjunções (1º ano

a dar maior número de respostas), advérbios (2º ano a dar maior número de respostas), para o script “Ido ao supermercado”.

Na 8ª questão, a análise estatística realizada mostra que existem diferenças significativas entre 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a justaposições, conjunções e advérbios para o script “Dia de escola”, sendo o 1º ano quem referiu maior número de justaposições e conjunções e o 2º ano quem referiu mais advérbios. Existem também diferenças significativas entre 1º e 2º ano, no que diz respeito a justaposições (1º ano a dar maior número de respostas), conjunções (1º ano a dar maior número de respostas), advérbios (2º ano a dar maior número de respostas) e ao cruzamento das três partículas de ligação (1º ano a dar maior número de respostas), para o script “Ida ao supermercado”.

Assim a análise efectuada, permite-nos verificar que é o 1º ano que dá um maior número de respostas de natureza mais simples, entendendo nós que a forma mais simples é a justaposição, seguindo-se a conjunção e posteriormente o advérbio. Só ao nível do uso de advérbios é que o 2º ano se destaca em ambos os scripts. Por outro lado, também é curioso verificar que o 1º ano também dá respostas mais complexas, isto é, conjuga as três partículas de ligação, no script “Ida ao supermercado”. Temos ainda que frisar que a análise qualitativa realizada permitiu-nos observar que é o 2º ano quem dá um maior número de respostas mais precisas e exactas, com menos informações, usando mais correctamente as partículas de ligação para ambos os scripts. Durante a realização dos protocolos, sentiu-se sempre uma grande

necessidade, por parte das crianças do 1º ano em dar mais informação, por exemplo “primeiro trabalhamos depois lanchamos e depois toca e depois vamos para o recreio” enquanto que os alunos do 2º ano, maioritariamente davam respostas do tipo “primeiro trabalhamos e depois vamos para o recreio”. Chamamos também a atenção para os alunos do 1º ano que deram respostas mais concisas e exactas no script “Dia de escola”.

Estes resultados vão ao encontro do que acima foi dito para as questões 1,2,3 e 4 em que afirmamos que o script “Dia de escola” é mais facilitador para as crianças do 1º ano, na medida em que é neste script em que elas melhoram os seus desempenhos. Observamos, no entanto, que são os alunos do 2º ano que apresentam melhores resultados neste script.

No que diz respeito à comparação entre scripts, a análise estatística realizada demonstrou que existem diferenças significativas entre scripts na 5ª questão para o 1º ano de escolaridade, ao nível das conjunções, sendo esse valor mais elevado para o script “Ida ao supermercado”. A análise qualitativa realizada mostra-nos que é no acontecimento “Dia de escola” que os alunos dos dois anos de escolaridade tendem a dar um maior número de respostas mais exactas, mais precisas e com menos informações.

Segundo Sousa (1996), o advérbio especifica as coordenadas do acontecimento linguístico. A autora realizou um estudo com crianças com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos onde procurou estudar os problemas das categorias gramaticais tempo e aspecto em textos narrativos

produzidos por estas crianças. Um dos marcadores mais encontrados foi “depois”. A outra situação mais encontrada foi a associação entre a conjunção “e” e o advérbio “depois” – “e depois”. No nosso estudo, também chegamos a esta conclusão, 1º e 2º ano referenciaram várias vezes o advérbio (o 2º ano apresentou várias diferenças significativas nesta partícula de ligação) e a conjunção ou a associação de ambos.

Tendo em conta que os exercícios propostos seguiram as directrizes de Nelson (1986), ou seja, consistiram em tarefas menos abstractas e mais próximas do mundo real da criança, onde se analisou o estabelecimento de relações causais correctas entre as acções (relações causais estas inerentes à estrutura de script), os resultados obtidos podem ser considerados fiáveis e representativos da utilização de esquemas dos acontecimentos em questão.

Dado todos os estados e relações existentes no mundo real serem representados mentalmente e de ser só sobre tais representações que os processos cognitivos podem operar, as representações das crianças acerca dos dois acontecimentos analisados são válidas para mediar a acção dos processos cognitivos das crianças.

Sendo que toda e qualquer representação se apoia primeiramente na experiência concreta dos sujeitos com os acontecimentos do mundo real, (Nelson, 1986), uma representação de acontecimento será tanto mais forte quanto maior for a familiaridade e participação do sujeito no acontecimento em

questão, (Hudson, 1990). Foi exactamente isso que se passou em relação ao acontecimento “Dia de escola”, que como já foi discutido originou nos dois anos de escolaridade melhores respostas.

Os resultados obtidos nos exercícios gramaticais vêm confirmar que as operações cognitivas realizadas sobre as representações mais organizadas (“Dia de escola”), tiveram mais sucesso, (Nelson, 1986). A autora, explica a razão deste fenómeno quando se refere às relações entre os processos cognitivos e perceptivos. Assim se a possibilidade de percepção do acontecimento “Dia de escola” é maior do que a “Ida ao supermercado” e se é sobre tais percepções que os processos cognitivos vão agir, serão os exercícios acerca do “Dia de escola” os mais fáceis de resolver, dado corresponderem ao acontecimento mais vezes percebido. Esta ideia é confirmada pelos resultados obtidos ao nível dos erros dados pelas crianças do 1º ano: só nos exercícios “Ida ao supermercado” foram cometidos muito mais erros por estas crianças e dadas menos informações concisas.

Temos também que realçar que foi ao nível do 1º ano que os resultados, dos dois tipos de exercícios, mais diferiram. Também aqui Nelson (1986), defende que existe uma melhoria na capacidade para resolver tarefas à medida que a criança cresce. Uma vez que os processos cognitivos das crianças pequenas serem fundados nos termos das suas experiências diárias, não é problemático relacionar os melhores resultados gerais das crianças do 2º ano de escolaridade com a maior experiência e participação destas crianças nos dois acontecimentos. Assim, podemos considerar que um dos factores que

poderá ter tido influência foi um maior desenvolvimento cognitivo e experiência por parte destas crianças.

Apesar de ter sido o 2º ano de escolaridade a obter mais sucesso nos dois tipos de exercícios, observamos que tanto num como noutro ano foram os exercícios sobre o “Dia de escola” os mais facilmente resolvidos.

Os dados que até ao momento foram apresentados e discutidos são passíveis de serem entendidos, se voltarmos a pensar nos dados encontrados na primeira situação empírica deste trabalho e se os cruzarmos com os dados da segunda situação empírica, não só do ponto de vista da análise estatística realizada, mas também da análise qualitativa.

Assim, do ponto de vista da análise qualitativa realizada, podemos observar que o 1º ano apresenta maior número de referência a actos e cenas no script “Ida ao supermercado” e no script “Dia de escola” maior referência a cenas e informações. O 2º ano por sua vez faz maior referência informações no script “Ida ao supermercado” e maior referência a actos no script “Dia de escola”.

Relativamente à complexidade dos scripts podemos verificar que é o 2º ano que apresenta uma maior complexidade para ambos os scripts.

Na análise feita aos tempos verbais, podemos verificar que é o 1º ano quem apresenta um maior número de referências ao presente e ao infinito para

ambos os scripts enquanto que o 2º ano apresenta mais referências ao pretérito perfeito para ambos os scripts.

No sentido de reforçarmos estes dados, relativos aos tempos verbais resolvemos completar os mesmos com uma análise qualitativa das pessoas verbais mais referidas em cada script pelos anos de escolaridade.

Na análise qualitativa feita às pessoas verbais não se verificam diferenças entre 1º e 2º ano no presente do indicativo para ambos os scripts sendo as pessoas mais usadas a 1ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, sendo o 1º ano quem refere mais a 1ª pessoa do singular e o 2º ano quem recorre mais à 1ª pessoa do plural. No pretérito perfeito, é o 2º ano que recorre mais vezes às pessoas verbais para o script “Dia de escola” e “Ida ao supermercado”, sendo também de referir que o 2º ano, neste tempo verbal recorre a mais pessoas verbais que o 1º ano, como a 3ª pessoa do singular (que também é referida pelo 1º ano, mas em valores menores).

Segundo Nelson (1986), existe uma evolução hierárquica dos scripts (actos e cenas) no sentido do aumento de idade dos sujeitos (desenvolvimento cognitivo) e das suas experiências com o acontecimento, de forma a que os scripts de sujeitos mais velhos sejam mais complexos e organizados.

No nosso trabalho é curioso verificar que é exactamente no script considerado mais forte “Dia de escola” que o 2º ano faz maior referência a actos e que no script considerado mais episódico exista maior referência a

informações. Segundo Hudson, Shapiro e Sosa (1995) é preciso ter em atenção o número de relações temporais para analisar a complexidade e organização dos scripts: estas serão tanto maiores quanto maior for o número de relações temporais estabelecidas. Ou seja, quanto mais invariante for a estrutura temporal usada pelo sujeito mais conhecido é o acontecimento descrito. É exactamente isso que acontece com os sujeitos da nossa amostra, o 2º ano de escolaridade usa uma estrutura temporal mais rígida e o 1º ano oscila entre a mais rígida e a mais flexível.

Também ao nível do grau de complexidade dos scripts produzidos pelas crianças, os dois anos de escolaridade continuam a comportar-se da mesma forma: é no 2º ano que se registam graus de maior complexidade. Segundo Lucariello, Kyrtzis e Nelson (1992) existem uma predominância de relações sitagmáticas mais simples nos scripts de crianças mais novas e de relações paradigmáticas mais complexas nos scripts de crianças mais velhas.

Esta informação vai de encontro aos nossos resultados, é curioso verificar que os sujeitos do 1º ano tendem a fazer mais referências no presente e usam mais o “eu” e o “nós” enquanto que o 2º ano reporta-se mais ao passado e conjuga no discurso uma maior referência a outras pessoas verbais como o “tu” e o “ele”. Também na segunda situação, aquando da resolução dos exercícios verificamos que o 1º ano apresenta maior dificuldade em fazer uma passagem de um tempo verbal para o passado e muito mais para um tempo futuro e que para o 2º ano, é mais fácil fazer a passagem verbal para o passado.

O facto de não encontrarmos diferenças ainda mais dispares entre 1º e 2º ano, pode estar relacionado com o facto de não existir uma grande diferença entre a média de idades dos alunos do 1º e 2º ano de escolaridade. Por outro lado, o facto de estes alunos apresentarem baixas taxas de sucesso escolar pode ser outra condicionante para as poucas diferenças encontradas. Outra situação que anteriormente já foi considerada e que voltamos a frisar é facto os dados terem sido recolhidos no início do 2º período, o que pode ter condicionado o grau de familiaridade do 1º ano com o script “Dia de escola”.

Segundo Schank e Abelson (1977), o conhecimento encontra-se associado à forma como os sujeitos entendem, compreendem e expressam os conhecimentos mundanos. Grande parte deste conhecimento é adquirido através das vivências experimentadas diariamente.

Para Nelson (1986) e tendo em conta a variável familiaridade, à medida que a criança cresce, o seu sistema cognitivo vai ser capaz de submeter as representações iniciais da experiência diária a uma representação mais profunda, levando à construção de novas representações de acontecimentos.

Hudson (1990), refere que o uso que o sujeito dá aos esquemas vai sofrendo alterações à medida que ele se desenvolve: inicialmente a criança mais nova revela um conhecimento muito ligado aos esquemas que interiorizou desses acontecimentos. À medida que vai crescendo, o apoio em tais esquemas vai adquirindo um carácter mais flexível e rígido. Tendo em conta estas palavras, podemos explicar porque é que em alguns itens as crianças do 1º ano

apresentaram valores mais elevados que as do 2º ano. Uma maior concentração num acontecimento, num conhecimento como, por exemplo, uma maior capacidade de pensar mais no presente e ter alguma dificuldade em se abstrair para o passado, leva a que tenhamos mais referências ao presente do indicativo.

Com o aumento da idade, observa-se que as representações se tornam mais abstractas e de utilização mais flexível. De facto, existe uma maior dependência, por parte das crianças mais novas, na organização das representações de acontecimentos, pois o script confere um contexto cognitivo mais rico capaz de substituir o acontecimento real. De tal modo, que permite à criança transcender o contexto concreto das tarefas. As crianças mais velhas que atingiram um desenvolvimento cognitivo, que permite a transcendência, não precisam de usá-los da mesma forma. Nelson (1986).

Podemos então dizer, que existe um aumento da complexidade e elaboração dos scripts na proporção directa do aumento da idade dos sujeitos e das suas experiências com os acontecimentos reais, que assim se tornam familiares. No entanto, é preciso não esquecermos que existem acontecimentos que são familiares aos sujeitos, independentemente da idade. A diferença fundamental está na forma como os sujeitos de diferentes idades usam os scripts de tais acontecimentos. A razão desta diferença encontra-se no desenvolvimento da capacidade para reflectir o script do acontecimento.

Tendo em atenção o que acima foi referido, podemos observar que são os alunos do 2º ano que apresentam scripts mais ricos e complexos, quando comparados com os do 1º ano de escolaridade.

Outro factor curioso que encontramos diz respeito ao facto de os actos e cenas mais referidos na descrição dos dois acontecimentos corresponderem à experiência das crianças com os acontecimentos reais. Assim, observamos que tanto num ano de escolaridade como no outro, as crianças recorreram às suas vivências pessoais com os acontecimentos para os descreverem. Nelson (1981) e Hudson (1990), defendem este fenómeno quando dizem ser com base no conhecimento concreto dos acontecimentos, quer participando directamente quer simplesmente observando-os, que as crianças constróem os scripts de tais acontecimentos.

Esta ideia explica o facto de alguns actos e cenas terem sido mais referidos num grupo que noutra: as experiências com os acontecimentos “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” não são semelhantes para os sujeitos do 1º e 2º ano de escolaridade.

Para além do factor “conhecimento concreto dos acontecimentos”, Nelson (1986) refere a importância do estado afectivo do sujeito na percepção e cognição dos acontecimentos a partir dos quais se formam os scripts de tais acontecimentos. Isso pode explicar o facto de nos dois grupos e para os dois acontecimentos, os actos relacionados com recreio e compras terem sido muito referidos pelos sujeitos.

Tendo em consideração estes factores e procurando cruzar esta informação com os dados obtidos aquando da comparação entre scripts por ano de escolaridade, mais vemos a nossa discussão de resultados reforçada.

Assim, do ponto de vista da análise qualitativa a cenas e actos, efectivamente pudemos comprovar que o 1º ano referiu um maior número de actos no script “Ida ao supermercado” e um maior número de cenas no script “Dia de escola”. O 2º ano por sua vez, referiu um maior número de actos e de cenas no script “Dia de escola”.

Da nossa análise qualitativa aos tempos verbais, temos que realçar o facto de o script “Dia de escola”, o 1º ano apresentar maior número de referências no presente do indicativo e no infinito pessoal. No script “Ida ao supermercado, o tempo mais utilizado foi o presente. O 2º ano, por sua vez, apresenta para o script “Dia de escola” um maior número de respostas no presente e no pretérito perfeito, mas para o script “Ida ao supermercado” existe um maior número de referências no pretérito perfeito.

Na análise qualitativa das pessoas verbais, observamos que no script “Dia de escola” o 1º ano usa maioritariamente, para ambos os tempos verbais, a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Com o 2º ano o mesmo se verifica, no que diz respeito ao presente do indicativo. Relativamente ao pretérito perfeito são usadas a primeira e terceira pessoa do singular. No script “Ida ao supermercado” verificámos que tanto o 1º como o 2º ano utilizam,

para ambos os tempos verbais, a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Temos que salientar também que o 2º ano, neste script para o pretérito perfeito referiu a segunda pessoa do singular.

O facto de ser no script “Ida ao supermercado” que os alunos do 2º ano apresentam mais informações, contraria um pouco a nossa hipótese inicial que partia do pressuposto que este maior número de informações estaria no script “Dia de escola”. Existe um factor importante relativamente a estes dois scripts que não podemos descurar ao analisarmos os dados, embora o script “Dia de escola” seja um script mais familiar porque é vivido diariamente e como tal deveria implicar uma maior recordação dos acontecimentos, não podemos esquecer que o script “Ida ao supermercado” embora vivido esporadicamente pelas crianças gera-lhes outros tipos de sentimentos e é, normalmente vivido com maior intensidade.

Tendo em conta esta informação, não é de estranhar os resultados obtidos ao nível dos tempos verbais, em que tanto o 1º como o 2º ano, para o script “Dia de escola”, tendem a usar mais o presente do indicativo, pois é algo que ocorre no presente e no script “Ida ao supermercado” usarem mais o pretérito perfeito, ou seja, um tempo passado. É claro que as fronteiras entre ambos os scripts são muito ténues, mas indicadoras da forma como se estruturam as representações de acontecimentos na mente das crianças.

Para Hudson (1990), existem diferentes representações de acontecimentos, conforme o grau de familiaridade e de participação no

acontecimento e também conforme o significado emocional que o acontecimento tenha para o sujeito em causa.

Segundo Hudson, Shapiro e Sosa (1995), a correlação entre o grau de familiaridade com a quantidade de informação correcta dada pelo sujeito sobre episódios, faz com que a grande familiaridade com o acontecimento conduza, por um lado a um maior conhecimento geral sobre o mesmo. Nos fenómenos familiares, observa-se um aumento da informação em geral e uma diminuição da informação particular.

Tendo em conta a ideia acima referida, podemos constatar que o script “Dia de escola” é efectivamente mais familiar para os alunos do 2º ano, na medida em que é o 2º ano que faz referência a um maior número de actos e cenas (informação mais geral). Com o 1º ano, apesar de para este script existir maior referência a actos, não podemos chegar a uma mesma conclusão. Observamos, também, que no script “Ida ao supermercado” se observa uma maior produção de informações mais específicas como são as cenas e as informações para o 1º ano de escolaridade. Outro facto curioso e que ainda torna mais ténue a diferença entre scripts é o facto de o 2º ano dar maior número de informações neste script.

Outro factor que acima foi salientado, também é um indicador do papel que cada um dos scripts assume nas vivências diárias de cada ano de escolaridade. É curioso verificarmos que no script “Dia de escola” tanto o 1º como o 2º ano se referem mais à 1ª pessoa do singular e à 1ª pessoa do plural

para os tempos verbais analisados. Existe a capacidade, face ao “Dia de escola” de se pensar em termos do que é feito agora, mas também a capacidade de se pensar em episódios passados. Relativamente às pessoas verbais, os acontecimentos são pensados no “eu” e no “nós”. No script “Ida ao supermercado”, observamos esta mesma situação para os alunos do 1º ano, mas é curioso verificarmos que o 2º ano, quando existe uma evocação a situações passadas já existe uma referência ao “eu” ao “tu” e ao “ele”.

Para Nelson (1986), a estrutura do script tem por base as acções e a relação temporal e causal entre os actos, o que implica a capacidade de evocar o passado e antecipar acções futuras. Ao ter conhecimento geral de um script a criança é capaz de transpor esse conhecimento para outras situações relacionadas. Assim, para a autora, a evocação ou relato do acontecimento deve conter elementos e sequências semelhantes, mesmo em momentos diferentes em que esse acontecimento é evocado. A evocação deve seguir uma sequência específica que acompanha a sequência em que os acontecimentos acontecem na vida real. Como os scripts são baseados em experiências comuns, os relatos das várias crianças são similares entre si. A descrição ou relato deve ser expressa em termos gerais e não em episódios específicos. A memória geral para acontecimentos fornece um esquema proveniente da experiência que faz um esboço em linhas gerais, de um acontecimento familiar sem mencionar detalhes de tempos ou sítios específicos de quando tal acontecimento ocorreu, ou se uma ou muitas vezes. Uma memória episódica tem a característica de se referir a qualquer coisa que aconteceu uma vez, num sítio e numa altura específica.

Pela análise realizada, podemos comprovar que o script "Dia de escola" é expresso, pelos dois anos de escolaridade mais em termos gerais e exactamente organizados de acordo com as vivências diárias dos sujeitos. A referência ao script "Ida ao supermercado" é feita para ambos os anos de escolaridade de uma forma mais episódica, daí existir um maior número de informações, mais detalhes e pormenores, maior referência ao passado e a outros elementos que não o "eu" e "nós" que mais caracterizam as vivências escolares.

O grau de estruturação e complexidade dos scripts desenvolve-se com a idade e a experiência com o acontecimento. Independentemente da extensão da experiência do sujeito, existirão sempre situações que ele conhece muito bem e situações que ele conhece pior. Quando a situação é menos conhecida, o sujeito tenderá a construir um script de estrutura mais rígida (acontecimentos invariantes). Quando o sujeito conhece bem a situação tende a construir um script de estrutura mais maleável, onde os acontecimentos podem permutar-se entre si sem que se destrua a lógica interna da situação.

Um outro factor, que também pode influenciar os dados que encontramos é, segundo Nelson e Gruendel (1986), a importância afectiva dada ao acontecimento que parece dar origem a relatos mais longos. Esta ideia comprova os nossos dados quando verificamos que é ao nível do script "Ida ao supermercado" que obtemos maior número de informações.

Tendo em conta tudo o que acima foi referido, podemos concluir que o script “Dia de escola” é expresso mais em termos gerais pelos dois anos de escolaridade, enquanto que o script “Ida ao supermercado” é expresso em termos episódicos para o 1º e 2º ano de escolaridade. Verificamos também que o script “Dia de escola” é mais rico e complexo para o 2º ano de escolaridade enquanto que o script “Ida ao supermercado” é mais rico para o 1º ano, situação esta que pensamos poder explicar porque o 1º ano se encontra menos familiarizado com a escola, já que é o seu primeiro ano e os dados foram recolhidos no início do 2º período de escolaridade.

Salientamos ainda que foi no script “Dia de escola” que o 1º ano apresentou diferenças significativas ao nível da utilização dos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito.

Assim e apesar das diferenças significativas obtidas, podemos afirmar que o script “Dia de escola” é efectivamente mais rico e complexo para o 2º ano de escolaridade e que tem um efeito facilitador para os alunos do 1º ano. Segundo Hudson (1990), uma grande familiaridade com um acontecimento conduz a um maior conhecimento geral sobre o mesmo e a uma diminuição da informação particular.

Podemos então dizer, tendo em conta o que acima foi referido, que a representação de acontecimentos, enquanto organizador cognitivo, funciona como facilitador da resolução de problemas.

## VI. CONCLUSÃO

Com este trabalho, pretendemos analisar a forma como as crianças do 1º e 2º ano de escolaridade representam os acontecimentos e se essas representações funcionam como organizadoras cognitivas e facilitadoras da resolução de problemas.

Os resultados encontrados no nosso estudo permitem concluir que os sujeitos do 1º e 2º ano de escolaridade já apresentam representatividade de acontecimentos e que do 1º para o 2º ano, os scripts evoluem no sentido do aumento da complexidade e organização. Podemos também verificar que a representação de acontecimentos funciona para estas crianças como organizador cognitivo e como facilitador da resolução de problemas. No entanto e do ponto de vista estatístico, só conseguimos encontrar diferenças entre scripts relativamente ao número de informações, referências aos tempos verbais presente do indicativo e pretérito perfeito, número de respostas correctas dadas às questões 1, 3, 4, 5. Na comparação entre anos de escolaridade, observámos diferenças significativas na referência aos tempos verbais presente do indicativo, pretérito perfeito e infinito pessoal e no número de respostas correctas às questões 1, 4, 5, 6, 7 e 8.

Ficou também comprovado que as representações dependem do grau de familiaridade e da organização dos acontecimentos. Para além destas conclusões, o comportamento apresentado pela nossa amostra conduz-nos a outras conclusões. Assim, verificamos que foram as crianças do 2º ano as que maior facilidade demonstraram na realização de todas as tarefas. Comparando

com as do 1º ano, foram as do 2º ano que construíram discursos mais fluídos e completos e deram respostas mais concisas e correctas. Esta maior facilidade deve-se ao facto destas crianças possuírem esquemas de acontecimentos (“Dia de escola” e “Ida ao supermercado”) mais complexos e organizados, dado o maior desenvolvimento cognitivo e maior experiência com ambos os acontecimentos por parte delas.

No entanto pensamos que as diferenças encontradas poderiam ainda ser mais dispare, se existisse uma maior diferença entre os anos de escolaridade das crianças que participaram na nossa amostra. Pensamos também que teria sido importante, recolhermos os dados noutra fase do ano escolar, uma vez que esta recolha foi feita no início do 2º período. Esta situação pode ter sido um constrangimento à obtenção por parte do 1º ano de melhores resultados. Por outro lado, o facto de estas crianças apresentarem um baixo nível de rendimento escolar poderá ser outra variável a ter influência nos resultados obtidos. Achamos assim, que seria importante realizar outros estudos que pudessem ter em conta estas variáveis de forma a podermos clarificar melhor estas questões.

No que diz respeito à segunda situação empírica, pensamos que os dados encontrados não geram grande celeuma e que vão ao encontro do que era esperado, que realmente existem diferenças entre o 1º e 2º ano, sendo o 2º ano a apresentar melhor resultados e que existem diferenças entre scripts, sendo no script “Dia de escola” que os dois grupos obtêm melhores resultados.

Observamos também, ao nível da primeira situação empírica que o 2º ano apresentou melhores resultados para o script “Dia de escola”, enquanto que o 1º ano o fez para o script “Ida ao supermercado”. Esta situação pode estar relacionada com o facto acima mencionado, com o pouco tempo que as crianças do 1º ano tiveram de contacto com a escola e também com o facto de muitas delas nunca terem frequentado o jardim de infância, situação esta que poderiam ter condicionado as suas representações sobre o “Dia de escola”. No entanto, quando na segunda situação empírica se verifica que o script “Dia de escola” é facilitador para as crianças do 1º ano, poderíamos pensar que estávamos a entrar em contradição, mas pensamos que não. O que acontece, é que apesar do pouco contacto com a escola, esta faz parte da realidade diária das crianças desde o seu ingresso enquanto que as idas ao supermercado são mais esporádicas, logo não é de estranhar que seja o enquadramento num meio familiar vivido diariamente, que facilite a obtenção de melhores resultados aos dois anos de escolaridade.

Uma outra conclusão que gostávamos de realçar, foi o facto de o 2º ano ter dado um maior número de informações no script “Ida ao supermercado”. Consideramos que aqui entra em jogo a variável emotividade que poderá explicar estes resultados. A ida ao supermercado não acontece diariamente, mas tanto nos relatos do 1º como do 2º ano, podemos verificar que é algo que gera prazer nas crianças, daí ser perceptível a necessidade que tanto as crianças do 1º como do 2º ano têm de se reportar a episódios específicos que ocorreram dado por isso mais informações pormenorizadas sobre o que aconteceu. Achamos que e tendo em conta estes dados, seria interessante

realizarmos um estudo que procurasse comparar dois acontecimentos familiares entre si e dois acontecimentos não familiares entre si, de forma a podermos comprovar se estes resultados se manteriam ou não.

Outro facto curioso que verificamos foi a forma com os dois grupos se reportaram ao nível da temporalidade. Quando se referiam ao script “Dia de escola” tendiam a fazê-lo mais no presente e no script “Ida ao supermercado” mais no passado, por outro lado, enquanto que o 1º ano era mais rígido nas referências que fazia, isto é, quando se referia à escola era normalmente no presente e ao “eu” e “nós”, o 2º ano já conseguia transpor este acontecimento para outro tempo verbal e referir outras pessoas verbais sem ser o “eu” e “nós”.

No script “Ida ao supermercado” verificou-se a mesma coisa. Esses dados podem estar relacionados com o desenvolvimento cognitivo apresentado pelas crianças. Pensamos que seria interessante e de forma a podermos comparar dados, realizarmos um estudo que procurasse comparar crianças do mesmo ano de escolaridade na referência a estes mesmos scripts, no sentido de podermos comprovar ou não que o factor desenvolvimento cognitivo realmente tem influência.

Uma outra questão que gostaríamos de salientar e que pensamos ser importante, é que em estudos futuros seria importante eleger acontecimentos mais e menos familiares, tendo em conta o grau de estruturação destes e as características dos grupos estudados. Isto porque observamos que talvez os acontecimentos “Dia de escola” e “Ida ao supermercado” não tenham sido

completamente equivalente em termos de conhecimento, para os dois anos de escolaridade. Seria por isso interessante verificar o comportamento dos dois grupos perante dois acontecimentos muito familiares, mantendo a dicotomia “acontecimento pouco estruturado” e “acontecimento muito estruturado” nos dois casos. A literatura defende que o acontecimento menos estruturado dos mais familiares levará à construção de scripts mais fortes do que o acontecimento mais estruturado dos menos familiares.

Apesar de todas as limitações, consideramos que o presente trabalho foi importante na medida em que permitiu a constatação de diferenças significativas, ao nível da representação de acontecimentos, entre crianças de grupos etários próximos. É claro que não podemos esquecer que qualquer sujeito sabe muito mais sobre os acontecimentos do que aquilo que deixa transparecer em seus discursos, sendo isto tão mais evidente quanto menos estiver desenvolvida a sua linguagem.

Percebermos o conhecimento que as crianças têm sobre uma dada situação, é muito importante por vários factores, entre os quais destacamos os de ordem pedagógica e do ponto de vista das aprendizagens escolares. Trabalhar com um aluno a partir do que ele conhece, de um contexto mais familiar e significativo, irá certamente produzir melhores resultados do que se operarmos sobre algo que ele desconheça.

É aqui que as representações de acontecimentos podem ter um papel relevante. Com os múltiplos estudos que têm vindo a ser feitos, podemos

aproveitar os dados estudados e transpo-los para o contexto de sala de aula, de forma a tornarmos as aprendizagens significativas. Para podermos valorizar e credenciar as aprendizagens, estas têm que estar enquadradas nos contextos vivênciais das crianças. O novo conhecimento tem que ser relevante e, sobretudo deve ser trabalhado a partir daquilo que a criança conhece.

Durante o processo de ensino – aprendizagem, é preciso reforçar a transmissão contextualizada. Crianças que apresentam mais dificuldades podem ver os seus desempenhos melhorados se utilizarmos contextos significativos e familiares, de forma a tornarmos a criança o próprio agente das suas aprendizagens, agindo de uma forma instrumental que lhe permita encontrar as melhores técnicas e estratégias de aprendizagem.

As representações de acontecimentos são uma temática vasta e quando aplicadas às aprendizagens, podem ser usadas para se trabalhar as questões da língua portuguesa, da matemática, da memória, das ciências, entre outras. Cabe-nos a nós, comunidade educativa, termos em atenção todos os estudos e informações que existem sobre esta temática e procurarmos realizar um trabalho coerente e em parceria que tenha em atenção o conhecimento que a criança tem do meio que a rodeia, de como é que ela processa e organiza a informação para que possamos promover o sucesso de todos os nossos alunos.

## VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assumpção, Yara-Cleo (1998). *Representação de acontecimentos na vida quotidiana por crianças dos 4 aos 6 anos de idade: Estudo do desenvolvimento da estrutura script*. Monografia de fim de curso apresentada na área de psicologia educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bastien, C., Macardier, A. , Pélissier, A. & Pesce, M. J. (1983). Subordonnées ou subordination? In J. P. Bronckart, M. Kail & G. Noizet (Eds), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage* (pp. 177 – 187). Paris: Delachaux et Niestlé Éditeurs.
- Berman, R. & Slobin, D. (1996). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. *Journal of Child Language: Review Article*, vol 23, nº 3, 715 – 723.
- Boucheron, G.B. & Perez, C. (1979). Les enfants comprennent-ils des phrases décrivant des événements inconnus? *Bulletin de Psychologie*, XXXII, 341, 757-761.
- Bouton, C.P. (1975). *Le développement du langage – Aspects normaux et pathologiques* (trad. 1975. *O desenvolvimento da linguagem*). Braga: Moraes Editores.
- Bronckart, J. P. (1976). *Genese et organisation des formes verbales chez l'enfant - De l'aspect au temps*.Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- Bronckart, J.P. (1982). *Contributions à la didactique de la langue maternelle. Groupe de didactique du langage maternelle*. Genève: Faculté de Psychologie de l'Education. Mai-1992.

- Bronckart, J.P. (1985). *Les sciences du langage: Un défi pour l'enseignement ?* Bureau International d'Education. UNESCO – Delachaux & Niestlé.
- Campos, M. H. & Xavier, M.F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Constable, C.M. (1986). The application of scripts in the organization of language. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*, (pp.205-230). New Jersey: L.E.A. Publishers.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1989). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa, (6ª edição).
- Farrar, M. J., Friend, M. J. & Forbes, J. N. (1993). Scripts in children's reports of medical events. *European Journal of Psychology of Education*, IV, 377 – 384.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et as construction: Une approche de psychologie cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- Fivush, R. & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structures and function in development* (pp 71-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- French, L. A. (1986). The language of events. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and function in development* (pp. 119 - 135). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Harner, L. (1981). Children talk about the time and aspect of actions. In *Child Development*, 52, 498-506.
- Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. *Developmental Psychology*, 26, 180 – 187.
- Hudson, J. & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, vol. 19, nº 4, pp. 625 –635.
- Hudson, J. & Nelson, K. (1986). Memories are made of this: General event knowledge and development autobiographic memory. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development*, (pp.205-230). New Jersey: L.E.A. Publishers.
- Hudson, J. , Shapiro, L. R. & Sosa, B. B. (1995). Planning in the real world: Preschool children's scripts and plans for familiar events. *Child Development*, 66, 984 – 998.
- Ilari, R. (1981). Alguns Recursos Gramaticais para a expressão do tempo em Português - Notas de um projecto de pesquisa. *In estudos de Filologia e Linguística*. Homenagem a Isaac N. Salum. S. Paulo: T. A. Queiroz / EDUSP, pp. 181 – 193.
- Kail, M. (1983). Le traitement des phrases complexes. Problèmes et perspectives. In J. P. Bronckart, M. Kail and G. Noizet (Eds.), *Psycholinguistique de l'enfant. Recherches sur l'acquisition du langage* (pp. 249 – 259). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Lucariello, J. (1987). Spinning fantasy : Themes, structure and the knowledge base. *Child Development*. Vol 58 – nº2, pags. 434 – 442.
- Lucariello, J. (1995). Understanding word learning or claiming the ethnographic child. *Cognitive Development*, 10, 299 – 314.

- Lucariello, J. & Mindolovich, C. (1995). The development of complex meta representational reasoning: The case of situational irony. *Cognitive Development*, vol. 10, nº 4, pp. 551 – 576.
- Lucariello, J. , Kyratzis, A. & Engel, S. (1986). Event representation, context and language. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and function in development* (pp. 137 -159). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lucariello, J. , Kyratzis, A. & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when? *Child development*, 63, 978 – 998.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell and E. M. Markman (Eds.), *Cognitive Development*. Vol. 3 of P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4 th ed., pp. 420 – 494). New York: Wiley.
- Matta, I. (1980). *Etude comparative de l'expression verbale de la temporalite chez des meres et leurs enfants appartenant au milieu socioculturel defavorise et favorise et chez des institutrices*. Note de recherche en vue du certificat de maitrise en psychologie genetique.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1 (XVII): 39-48.
- Mendes, A. Q. (1994). A referência temporal na linguagem da criança. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 11, 13-48. Associação das Universidades de Língua Portuguesa.

- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170 – 187.
- Nelson, K. (1986). Event Knowledge and cognitive development. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and function in development* (pp. 1 –19/231-247). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nelson, K. (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York : Cambridge University Press.
- Nelson et al. (1986). *Event Knowledge: Structure and function in development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nelson, K. & Gruendel (1986). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and function in development* (pp. 21 - 46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2000). *O mundo da criança*. MacGraw Hill.
- Pille et al. (1987). Le dire et l'activité métalinguistique : Le développement de la notion de verbe. (org. Bonniec, G.P.) In *Connaitre et le dire*. Bruxeles Pierre Mardaga, Editeur.
- Pine, J. M. & Martindale, H. (1996). Syntactic categories in the speech of young children: The case of determiner. *Journal of Child language*. Vol. 23 – nº2, 369-395.
- Pires, M. L. (1997). *Um dia de escola ; Uma festa de aniversário: Os efeitos da experiência e da estrutura dos acontecimentos na linguagem de crianças*

*dos 3 aos 6 anos de idade*. Tese apresentada no âmbito do Mestrado de Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Reichenbach, H. (1987) *Elements of Symbolic Logic*. New York: MacMillan.
- Richelle, M. (1976). *A aquisição da linguagem*. Lisboa: Sóciosultur.
- Rondal, J. (1978). *Enfance e l'étude psychologique de l'enfant*. Bruxelles : Pierre Mardaga,
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. New Jersey: L. E. A. Publishers.
- Short-Meyerson, K.J. & Abbeduto, L.J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. *Journal of Child Language*, 24, 469-493.
- Silva, J. (1994). A aquisição da linguagem e o ensino da língua materna. *Revista Internacional de Linguística*, 488-499. Lisboa.
- Sousa, O.C. (1996). *Construindo Histórias; Quando – Então – Depois: Marcadores Aspectro – Temporais em Narrativas de Crianças*. Editorial Estampa.
- Szacun, G. (1979). Conceitos de tempo e formas de tempo verbal da criança. In Geber, A.; Beryl (org.): *Psicologia do conhecimento em Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Vale, F. & Fraga, I. (1997). Inferencias causales y comprensión: Las inferencias – puente pueden no formarse en la fase de codificación. *Cognitiva*, vol. 9, nº 1, pp. 83 – 98.
- Valian, V. & Eisenberg, Z. (1996). The development of syntactic subjects in portuguese-speaking children. *Journal of Child Language*. Vol. 23, 103-128.

- Vet, Co (1980). *Temps, aspecto et adverbos de temps en Français contemporain: Essai de sémantique formelle*. Genève, Droz.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Paris: Éditions Sociales.
- Vygotsky, L. S. (1978/1994). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (trad. *A formação social da mente*). São Paulo: Martins Fontes.
- Wells, G. (1982). Linguagem e aprendizagem: Diálogo entre adultos e crianças em casa e na escola. In *Análise Psicológica*, 1 / 2, 75-84.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

## VIII. ANEXOS

ANEXO 1

## Grelha de análise do Script “Dia de escola”

### **1. Chegada à escola**

- 1.1. *Deslocação para a escola* (e.g.: transporte para a escola, quem leva à escola, etc.);
- 1.2. *Entrada na escola* (e.g.: no horário ou atrasado, a que horas os pais deixam os meninos, por as mochilas na sal ou no cabide, dizer adeus aos pais, entrar na sala, etc.).

### **2. Refeições**

- 2.1. *Lanche da manhã* (e.g.: a que horas, onde é tomado, etc.)
- 2.2. *Almoço* (e.g.: na escola, a que horas, em casa dos pais ou dos avós, almoço no A T L, etc.);
- 2.3. *Lanche da Tarde* (e.g.: a que horas, onde é tomado, etc.)

### **3. Actividades**

- 3.1. *Actividades para- escolares* (e.g.: escrever, fazer fichas de língua portuguesa/matemática/meio físico, estudar, etc.);
- 3.2. *Actividades plásticas* (e.g.: pinturas, plasticinas, desenhar, etc.);
- 3.3. *Actividades Desenvolvimento linguístico* (e.g.: ouvir histórias, contar histórias, etc.);
- 3.4. *Actividades psicomotoras* (e.g.: fazer jogos, arrumar e desarrumar jogos, etc.);
- 3.5. *Actividades de visita* (e.g.: visitas de estudo, etc.);
- 3.6. *Actividades extracurriculares* (e.g.: A.T.L., dança, futebol, ginástica, natação, etc.);

3.7. *Actividades de desenvolvimento interpessoal* (e.g.: festas de comemoração de aniversários, ver filmes e conversar sobre eles, etc.).

#### **4. Recreio**

4.1. *Brincar* (e.g.: com os amigos, jogar à bola, jogar à semana, jogar à apanhada, etc.);

4.2. *Tamanho, ordem ou horas do recreio* (e.g.: vamos para o recreio durante meia hora, etc.)

#### **5. Saída da escola**

5.1. *Preparação da saída* (e.g.: arrumamos tudo e ficamos sentados à espera que toque para irmos embora, arrumamos a mochila, etc.);

5.2. *A saída* (e.g.: quem vai buscar, como se vai embora, a que horas vai embora, para onde vai depois da escola, etc.).

## **Grelha de análise do Script “Ida ao supermercado”**

### **1. Deslocação para o supermercado**

- 1.1. *Meio transporte utilizado* (e.g.: carro, autocarro, a pé, táxi, etc.);
- 1.2. *Quem acompanha a criança* (e.g.: mãe, pai, pais, prima, primo, irmã, irmão, etc.);
- 1.3. *Estacionamento do carro* (e.g.: no parque de estacionamento do supermercado, na rua ao pé do supermercado, etc.);

### **2. Chegada ao supermercado**

- 2.1. *Indicação do supermercado* (e.g.: Jumbo, Continente, Lidl, Pingo Doce, Minipreço, etc.);
- 2.2. *Transporte das compras* (e.g.: chegamos e vamos buscar o carrinho para colocarmos as compras, etc.);
- 2.3. *Para quem é que vão fazer as compras* (e.g.: para a mãe, para o pai, para a casa, etc.).

### **3. Compras**

- 3.1. *Tipo de compras* (e.g.: carne, brinquedos, legumes, chocolates, bebidas, produtos de higiene, doces, etc.);
- 3.2. *Encontro de pessoas conhecidas durante as compras* (e.g.: vizinho, primo, amiga, etc.);
- 3.3. *Auxílio nas compras* (e.g.: ajuda a mãe/pai a por as compras no carrinho, ajuda a tirar as coisas da prateleira, ajuda a empurrar o carrinho, etc.);

- 3.4. *Outras compras* (e.g.: compras efectuadas noutras lojas que não no supermercado, mas que se encontram no espaço comercial deste, comprámos um cão, comprámos um livro, comprámos flores, etc.).

#### **4. Pagamento das compras**

- 4.1. *Términos das compras* (e.g.: quando o carrinho das compras está cheio vamos pagar, etc.);
- 4.2. *Caixa registadora* (e.g.: pagamos à sra. da caixa, vamos à caixa ver quanto custa e saímos pela caixa, etc.);
- 4.3. *Logo a seguir ao pagamento das compras* (e.g.: depois de ter pago fui ao banco do supermercado levantar dinheiro com a minha mãe, depois de ter pago fui comer um hambúrguer ao MacDonald's do supermercado com os meus pais, etc.).

#### **5. Saída do supermercado**

- 5.1. *Meio transporte utilizado para ir embora* (e.g.: autocarro, táxi, de carro, a pé, etc.);
- 5.2. *Local para onde vai depois da ida ao supermercado* (e.g.: para casa, para casa da avó, ao café, etc.);
- 5.3. *Actividades desenvolvidas após a ida ao supermercado* (e.g.: ajudar a mãe a fazer o jantar, fazer os trabalhos de casa, dormir, brincar, etc.).

ANEXO 2

## Protocolo "Dia de escola"

1. Amanhã, os meninos vão brincar na escola.

Ontem, os meninos \_\_\_\_\_ na escola,

2. Hoje, a minha mãe leva-me para casa depois da escola.

Ontem, a minha mãe \_\_\_\_\_ para casa depois da escola.

3. Ontem, os meninos brincaram no recreio da escola.

Amanhã, os meninos \_\_\_\_\_ no recreio da escola.

4. Ontem, a professora deu fichas para fazer na escola.

Amanhã, a professora \_\_\_\_\_ fichas para fazer na escola.

5. Fazemos fichas, desenhos, matemática \_\_\_\_\_ vamos brincar para o recreio.

6. Os meninos vão fazer os exercícios \_\_\_\_\_ vão brincar.

7. Primeiro trabalhamos \_\_\_\_\_ vamos para o recreio.

8. Ouvimos a campainha tocar \_\_\_\_\_ os meninos vão para o recreio.

### Protocolo "Ida ao supermercado"

1. Amanhã, os meninos vão comprara brinquedos no supermercado.

Ontem, os meninos \_\_\_\_\_ brinquedos no supermercado.

2. Hoje, a minha mãe compra-me brinquedos no supermercado.

Ontem, a minha mãe \_\_\_\_\_ brinquedos no supermercado.

3. Ontem, os meninos fizeram muitas compras no supermercado.

Amanhã, os meninos \_\_\_\_\_ muitas compras no supermercado.

4. Ontem, a minha mãe comprou coca-cola no supermercado.

Amanhã, a minha mãe \_\_\_\_\_ coca-cola no supermercado.

5. Fazemos muitas compras no supermercado \_\_\_\_\_ vamos embora.

6. Os meninos vão às compras \_\_\_\_\_ vão para casa brincar.

7. Primeiro estacionamos o carro \_\_\_\_\_ vamos às compras.

8. Compramos leite, ovos, laranjas, sumos \_\_\_\_\_ vamos comprar  
brinquedos para mim.

## ANEXO 3

### Anexo 3

*Comparação entre scripts, no 1º e 2º ano de escolaridade, no que diz respeito à referência a actos, cenas e informações.*

Comparação entre scripts	Actos		Cenas		Informações	
	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Teste Wilcoxon p-value	0,570	0,564	0,188	0,361	0,129	0,011
Nível significância	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Comparação Entre o valor de p-value eo nível de significância	<b>0,570 &gt; 0,05</b>	<b>0,564 &gt; 0,05</b>	<b>0,188 &gt; 0,05</b>	<b>0,361 &gt; 0,05</b>	<b>0,129 &gt; 0,05</b>	<b>0,011 &lt; 0,05</b>

ANEXO 4

## Anexo 4

Comparação entre anos de escolaridade	5ª Q												6ª Q												7ª Q												8ª Q											
	E						S						E						S						E						S																	
	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A	J	C	A	J+C+A																
0,000<0,05	0,277>0,05	0,001<0,05	0,196>0,05	0,000<0,05	0,002<0,05	0,000<0,05	0,007<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,277>0,05	0,002<0,05	0,169>0,05	0,000<0,05	0,051>0,05	0,000<0,05	0,042<0,05	0,001<0,05	0,103>0,05	0,016<0,05	0,067>0,05	0,016<0,05	0,103>0,05	0,016<0,05	0,010<0,05	0,001<0,05	0,376>0,05	0,001<0,05	0,010<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05																		
0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05																		
0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05																		
0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05	0,001<0,05																		
0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05																		
0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05	0,008<0,05																		
0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05	0,000<0,05																		
0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05																		
0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05	0,043<0,05																		

Quadro estatístico 7 - Análise estatística: comparação entre anos de escolaridade no que diz respeito à referência a justaposições, conjunções e advérbios de modo.

E - dia de escola; S - ida ao supermercado; J - justaposições; C - conjunção; A - advérbio; J+C+A - interação entre as três partículas de ligação

ANEXO 5



ANEXO 6

Projecto: Tese Dra. Cláudia Martinho

(Testes Não-Paramétricos: Comparação Ano 1 vs. Ano 2)

Data: 21/01/2002

## Par Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	ANO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
E_N_ACT	1	30	31.60	948.00
	2	30	29.40	882.00
	Total	60		
S_N_ACT	1	30	31.33	940.00
	2	30	29.67	890.00
	Total	60		
E_N_INF	1	30	33.18	995.50
	2	30	27.82	834.50
	Total	60		
S_N_INF	1	30	29.53	886.00
	2	30	31.47	944.00
	Total	60		
E_N_CEN	1	30	34.70	1041.00
	2	30	26.30	789.00
	Total	60		
S_N_CEN	1	30	32.07	962.00
	2	30	28.93	868.00
	Total	60		
E_C_SCR1	1	30	28.62	858.50
	2	30	32.38	971.50
	Total	60		
S_C_SCR1	1	30	28.88	866.50
	2	30	32.12	963.50
	Total	60		
E_Q1	1	30	36.05	1081.50
	2	30	24.95	748.50
	Total	60		
S_Q1	1	30	24.50	735.00
	2	30	36.50	1095.00
	Total	60		
E_Q2	1	30	27.83	835.00
	2	30	33.17	995.00
	Total	60		
S_Q2	1	30	30.50	915.00
	2	30	30.50	915.00
	Total	60		
E_Q3	1	30	29.00	870.00
	2	30	32.00	960.00
	Total	60		
S_Q3	1	30	29.67	890.00
	2	30	31.33	940.00
	Total	60		

Ranks

	ANO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
E_Q4	1	30	33.15	994.50
	2	30	27.85	835.50
	Total	60		
S_Q4	1	30	21.50	645.00
	2	30	39.50	1185.00
	Total	60		
E_Q1234	1	30	32.90	987.00
	2	30	28.10	843.00
	Total	60		
S_Q1234	1	30	24.65	739.50
	2	30	36.35	1090.50
	Total	60		
E_Q5JUST	1	30	37.20	1116.00
	2	30	23.80	714.00
	Total	60		
E_Q5CONJ	1	30	32.50	975.00
	2	30	28.50	855.00
	Total	60		
E_Q5ADV	1	30	23.93	718.00
	2	30	37.07	1112.00
	Total	60		
E_Q5	1	30	33.15	994.50
	2	30	27.85	835.50
	Total	60		
S_Q5JUST	1	30	39.50	1185.00
	2	30	21.50	645.00
	Total	60		
S_Q5CONJ	1	30	35.50	1065.00
	2	30	25.50	765.00
	Total	60		
S_Q5ADV	1	30	22.00	660.00
	2	30	39.00	1170.00
	Total	60		
S_Q5	1	30	35.72	1071.50
	2	30	25.28	758.50
	Total	60		
E_Q6JUST	1	30	37.20	1116.00
	2	30	23.80	714.00
	Total	60		
E_Q6CONJ	1	30	32.50	975.00
	2	30	28.50	855.00
	Total	60		
E_Q6ADV	1	30	24.42	732.50
	2	30	36.58	1097.50
	Total	60		
E_Q6	1	30	33.33	1000.00
	2	30	27.67	830.00
	Total	60		

Ranks

	ANO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q6JUST	1	30	39.00	1170.00
	2	30	22.00	660.00
	Total	60		
S_Q6CONJ	1	30	34.25	1027.50
	2	30	26.75	802.50
	Total	60		
S_Q6ADV	1	30	23.38	701.50
	2	30	37.62	1128.50
	Total	60		
S_Q6	1	30	34.57	1037.00
	2	30	26.43	793.00
	Total	60		
E_Q7JUST	1	30	37.10	1113.00
	2	30	23.90	717.00
	Total	60		
E_Q7CONJ	1	30	33.50	1005.00
	2	30	27.50	825.00
	Total	60		
E_Q7ADV	1	30	25.73	772.00
	2	30	35.27	1058.00
	Total	60		
E_Q7	1	30	34.22	1026.50
	2	30	26.78	803.50
	Total	60		
S_Q7JUST	1	30	35.00	1050.00
	2	30	26.00	780.00
	Total	60		
S_Q7CONJ	1	30	35.27	1058.00
	2	30	25.73	772.00
	Total	60		
S_Q7ADV	1	30	23.85	715.50
	2	30	37.15	1114.50
	Total	60		
S_Q7	1	30	32.30	969.00
	2	30	28.70	861.00
	Total	60		
E_Q8JUST	1	30	36.50	1095.00
	2	30	24.50	735.00
	Total	60		
E_Q8CONJ	1	30	35.75	1072.50
	2	30	25.25	757.50
	Total	60		
E_Q8ADV	1	30	23.85	715.50
	2	30	37.15	1114.50
	Total	60		
E_Q8	1	30	34.15	1024.50
	2	30	26.85	805.50
	Total	60		

Ranks

	ANO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q8JUST	1	30	35.00	1050.00
	2	30	26.00	780.00
	Total	60		
S_Q8CONJ	1	30	37.23	1117.00
	2	30	23.77	713.00
	Total	60		
S_Q8ADV	1	30	23.50	705.00
	2	30	37.50	1125.00
	Total	60		
S_Q8	1	30	34.53	1036.00
	2	30	26.47	794.00
	Total	60		
E_Q5678	1	30	35.05	1051.50
	2	30	25.95	778.50
	Total	60		
S_Q5678	1	30	36.27	1088.00
	2	30	24.73	742.00
	Total	60		
E_PRES	1	30	40.58	1217.50
	2	30	20.42	612.50
	Total	60		
E_PRET	1	30	24.00	720.00
	2	30	37.00	1110.00
	Total	60		
E_INF	1	30	35.87	1076.00
	2	30	25.13	754.00
	Total	60		
E_OUTR	1	30	33.67	1010.00
	2	30	27.33	820.00
	Total	60		
S_PRES	1	30	40.37	1211.00
	2	30	20.63	619.00
	Total	60		
S_PRET	1	30	21.78	653.50
	2	30	39.22	1176.50
	Total	60		
S_INF	1	30	34.77	1043.00
	2	30	26.23	787.00
	Total	60		
S_OUTR	1	30	31.00	930.00
	2	30	30.00	900.00
	Total	60		

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_N_ACT	S_N_ACT	E_N_INF	S_N_INF
Mann-Whitney U			417.000	425.000	369.500	421.000
Wilcoxon W			882.000	890.000	834.500	886.000
Z			-.508	-.381	-1.197	-.430
Asymp. Sig. (2-tailed)			.611	.703	.231	.667
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.610 <sup>a</sup>	.709 <sup>a</sup>	.227 <sup>a</sup>	.667 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.597	.697	.216	.655
		Upper Bound	.622	.721	.238	.679
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.305 <sup>a</sup>	.358 <sup>a</sup>	.116 <sup>a</sup>	.334 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.293	.346	.108	.321
		Upper Bound	.317	.370	.124	.346

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_N_CEN	S_N_CEN	E_C_SCRI	S_C_SCRI
Mann-Whitney U			324.000	403.000	393.500	401.500
Wilcoxon W			789.000	868.000	858.500	866.500
Z			-1.882	-.701	-.888	-.753
Asymp. Sig. (2-tailed)			.060	.484	.375	.452
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.058 <sup>a</sup>	.490 <sup>a</sup>	.442 <sup>a</sup>	.463 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.052	.477	.429	.450
		Upper Bound	.064	.502	.455	.476
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.027 <sup>a</sup>	.246 <sup>a</sup>	.220 <sup>a</sup>	.232 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.023	.235	.210	.221
		Upper Bound	.031	.257	.231	.243

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q1	S_Q1	E_Q2	S_Q2
Mann-Whitney U			283.500	270.000	370.000	450.000
Wilcoxon W			748.500	735.000	835.000	915.000
Z			-3.044	-3.841	-1.399	.000
Asymp. Sig. (2-tailed)			.002	.000	.162	1.000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.002 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.178 <sup>a</sup>	1.000 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.001	.000	.168	1.000
		Upper Bound	.003	.001	.188	1.000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.088 <sup>a</sup>	.602 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.081	.589
		Upper Bound	.002	.000	.096	.614

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q3	S_Q3	E_Q4	S_Q4
Mann-Whitney U			405.000	425.000	370.500	180.000
Wilcoxon W			870.000	890.000	835.500	645.000
Z			-1.076	-.427	-1.368	-5.028
Asymp. Sig. (2-tailed)			.282	.669	.171	.000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.477 <sup>a</sup>	.668 <sup>a</sup>	.191 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.465	.656	.181	.000
		Upper Bound	.490	.680	.201	.000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.234 <sup>a</sup>	.334 <sup>a</sup>	.098 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.223	.321	.090	.000
		Upper Bound	.245	.346	.105	.000

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q1234	S_Q1234	E_Q5JUST	E_Q5CONJ
Mann-Whitney U			378.000	274.500	249.000	390.000
Wilcoxon W			843.000	739.500	714.000	855.000
Z			-1.122	-2.678	-3.644	-1.086
Asymp. Sig. (2-tailed)			.262	.007	.000	.277
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.265 <sup>a</sup>	.009 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.412 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.254	.007	.000	.399
		Upper Bound	.276	.012	.001	.425
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.131 <sup>a</sup>	.005 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.207 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.122	.003	.000	.196
		Upper Bound	.139	.007	.001	.217

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q5ADV	E_Q5	S_Q5JUST	S_Q5CONJ
Mann-Whitney U			253.000	370.500	180.000	300.000
Wilcoxon W			718.000	835.500	645.000	765.000
Z			-3.441	-1.293	-4.888	-3.027
Asymp. Sig. (2-tailed)			.001	.196	.000	.002
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.220 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.005 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.209	.000	.003
		Upper Bound	.000	.230	.000	.006
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.109 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.002 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.101	.000	.001
		Upper Bound	.000	.117	.000	.003

Test Statistics<sup>b</sup>

			S_Q5ADV	S_Q5	E_Q6JUST	E_Q6CONJ
Mann-Whitney U			195.000	293.500	249.000	390.000
Wilcoxon W			660.000	758.500	714.000	855.000
Z			-4.355	-2.694	-3.644	-1.086
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.007	.000	.277
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.011 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.412 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.008	.000	.399
		Upper Bound	.000	.014	.001	.425
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.005 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.207 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.003	.000	.196
		Upper Bound	.000	.007	.001	.217

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q6ADV	E_Q6	S_Q6JUST	S_Q6CONJ
Mann-Whitney U			267.500	365.000	195.000	337.500
Wilcoxon W			732.500	830.000	660.000	802.500
Z			-3.163	-1.375	-4.414	-1.950
Asymp. Sig. (2-tailed)			.002	.169	.000	.051
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.185 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.078 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.175	.000	.071
		Upper Bound	.002	.194	.000	.084
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.093 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.037 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.086	.000	.032
		Upper Bound	.001	.101	.000	.041

Test Statistics<sup>b</sup>

			S_Q6ADV	S_Q6	E_Q7JUST	E_Q7CONJ
Mann-Whitney U			236.500	328.000	252.000	360.000
Wilcoxon W			701.500	793.000	717.000	825.000
Z			-3.615	-2.037	-3.408	-1.629
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.042	.001	.103
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.046 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.168 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.041	.000	.158
		Upper Bound	.000	.052	.002	.178
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.022 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.084 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.018	.000	.077
		Upper Bound	.000	.026	.001	.091

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q7ADV	E_Q7	S_Q7JUST	S_Q7CONJ
Mann-Whitney U			307.000	338.500	315.000	307.000
Wilcoxon W			772.000	803.500	780.000	772.000
Z			-2.408	-1.830	-2.416	-2.579
Asymp. Sig. (2-tailed)			.016	.067	.016	.010
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.020 <sup>a</sup>	.070 <sup>a</sup>	.030 <sup>a</sup>	.018 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.016	.063	.025	.014
		Upper Bound	.024	.077	.034	.021
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.011 <sup>a</sup>	.035 <sup>a</sup>	.016 <sup>a</sup>	.009 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.008	.030	.013	.007
		Upper Bound	.014	.040	.020	.011

Test Statistics<sup>b</sup>

			S_Q7ADV	S_Q7	E_Q8JUST	E_Q8CONJ
Mann-Whitney U			250.500	396.000	270.000	292.500
Wilcoxon W			715.500	861.000	735.000	757.500
Z			-3.389	-.884	-3.352	-2.806
Asymp. Sig. (2-tailed)			.001	.376	.001	.005
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.397 <sup>a</sup>	.002 <sup>a</sup>	.008 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.384	.001	.006
		Upper Bound	.001	.409	.003	.011
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.201 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.004 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.191	.000	.002
		Upper Bound	.000	.212	.001	.005

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_Q8ADV	E_Q8	S_Q8JUST	S_Q8CONJ
Mann-Whitney U			250.500	340.500	315.000	248.000
Wilcoxon W			715.500	805.500	780.000	713.000
Z			-3.389	-1.885	-2.661	-3.643
Asymp. Sig. (2-tailed)			.001	.059	.008	.000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.084 <sup>a</sup>	.014 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.077	.011	.000
		Upper Bound	.001	.091	.017	.001
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.040 <sup>a</sup>	.007 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.035	.005	.000
		Upper Bound	.000	.045	.009	.001

Test Statistics<sup>b</sup>

			S_Q8ADV	S_Q8	E_Q5678	S_Q5678
Mann-Whitney U			240.000	329.000	313.500	277.000
Wilcoxon W			705.000	794.000	778.500	742.000
Z			-3.658	-2.020	-2.047	-2.619
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.043	.041	.009
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.001 <sup>a</sup>	.055 <sup>a</sup>	.044 <sup>a</sup>	.010 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.049	.039	.008
		Upper Bound	.001	.060	.049	.013
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.026 <sup>a</sup>	.022 <sup>a</sup>	.005 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.022	.018	.003
		Upper Bound	.001	.031	.025	.007

Test Statistics<sup>b</sup>

			E_PRES	E_PRET	E_INF	E_OUTR
Mann-Whitney U			147.500	255.000	289.000	355.000
Wilcoxon W			612.500	720.000	754.000	820.000
Z			-4.494	-3.342	-2.413	-1.664
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.001	.016	.096
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.001 <sup>a</sup>	.016 <sup>a</sup>	.097 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.013	.089
		Upper Bound	.000	.001	.019	.104
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.008 <sup>a</sup>	.050 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.006	.044
		Upper Bound	.000	.001	.011	.055

Test Statistics<sup>b</sup>

			S_PRES	S_PRET	S_INF	S_OUTR
Mann-Whitney U			154.000	188.500	322.000	435.000
Wilcoxon W			619.000	653.500	787.000	900.000
Z			-4.471	-4.122	-1.941	-.280
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.000	.052	.779
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.050 <sup>a</sup>	.809 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.044	.799
		Upper Bound	.000	.000	.056	.819
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000 <sup>a</sup>	.000 <sup>a</sup>	.024 <sup>a</sup>	.401 <sup>a</sup>
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.000	.020	.389
		Upper Bound	.000	.000	.028	.414

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 205597102.

b. Grouping Variable: ANO

Projecto: Tese Dra. Cláudia Martinho

(Testes Não-Paramétricos: Comparação DE vs. IS por Ano de Escolaridade)

Data: 21/01/2002

## Wilcoxon Signed Ranks Test

## Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_N_ACT - E_N_ACT	Negative Ranks	14	11.14	156.00
	Positive Ranks	9	13.33	120.00
	Ties	7		
	Total	30		
S_N_INF - E_N_INF	Negative Ranks	9	14.00	126.00
	Positive Ranks	18	14.00	252.00
	Ties	3		
	Total	30		
S_N_CEN - E_N_CEN	Negative Ranks	20	13.02	260.50
	Positive Ranks	8	18.19	145.50
	Ties	2		
	Total	30		
S_C_SCRI - E_C_SCRI	Negative Ranks	13	9.54	124.00
	Positive Ranks	7	12.29	86.00
	Ties	10		
	Total	30		
S_Q1 - E_Q1	Negative Ranks	15	8.50	127.50
	Positive Ranks	1	8.50	8.50
	Ties	14		
	Total	30		
S_Q2 - E_Q2	Negative Ranks	6	7.00	42.00
	Positive Ranks	7	7.00	49.00
	Ties	17		
	Total	30		
S_Q3 - E_Q3	Negative Ranks	7	4.00	28.00
	Positive Ranks	0	.00	.00
	Ties	23		
	Total	30		
S_Q4 - E_Q4	Negative Ranks	15	8.50	127.50
	Positive Ranks	1	8.50	8.50
	Ties	14		
	Total	30		
S_Q1234 - E_Q1234	Negative Ranks	24	14.56	349.50
	Positive Ranks	3	9.50	28.50
	Ties	3		
	Total	30		
S_Q5JUST - E_Q5JUST	Negative Ranks	6	6.00	36.00
	Positive Ranks	5	6.00	30.00
	Ties	19		
	Total	30		
S_Q5CONJ - E_Q5CONJ	Negative Ranks	1	4.50	4.50
	Positive Ranks	7	4.50	31.50
	Ties	22		
	Total	30		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q5ADV - E_Q5ADV	Negative Ranks	7	5.14	36.00
	Positive Ranks	2	4.50	9.00
	Ties	21		
	Total	30		
S_Q5 - E_Q5	Negative Ranks	7	8.00	56.00
	Positive Ranks	7	7.00	49.00
	Ties	16		
	Total	30		
S_Q6JUST - E_Q6JUST	Negative Ranks	7	9.14	64.00
	Positive Ranks	9	8.00	72.00
	Ties	14		
	Total	30		
S_Q6CONJ - E_Q6CONJ	Negative Ranks	3	4.00	12.00
	Positive Ranks	4	4.00	16.00
	Ties	23		
	Total	30		
S_Q6ADV - E_Q6ADV	Negative Ranks	7	6.29	44.00
	Positive Ranks	4	5.50	22.00
	Ties	19		
	Total	30		
S_Q6 - E_Q6	Negative Ranks	8	8.63	69.00
	Positive Ranks	7	7.29	51.00
	Ties	15		
	Total	30		
S_Q7JUST - E_Q7JUST	Negative Ranks	9	7.00	63.00
	Positive Ranks	4	7.00	28.00
	Ties	17		
	Total	30		
S_Q7CONJ - E_Q7CONJ	Negative Ranks	4	6.00	24.00
	Positive Ranks	7	6.00	42.00
	Ties	19		
	Total	30		
S_Q7ADV - E_Q7ADV	Negative Ranks	7	5.43	38.00
	Positive Ranks	3	5.67	17.00
	Ties	20		
	Total	30		
S_Q7 - E_Q7	Negative Ranks	11	7.91	87.00
	Positive Ranks	5	9.80	49.00
	Ties	14		
	Total	30		
S_Q8JUST - E_Q8JUST	Negative Ranks	7	6.00	42.00
	Positive Ranks	4	6.00	24.00
	Ties	19		
	Total	30		
S_Q8CONJ - E_Q8CONJ	Negative Ranks	4	5.50	22.00
	Positive Ranks	6	5.50	33.00
	Ties	20		
	Total	30		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q8ADV - E_Q8ADV	Negative Ranks	4	7.50	30.00
	Positive Ranks	8	6.00	48.00
	Ties	18		
	Total	30		
S_Q8 - E_Q8	Negative Ranks	5	9.00	45.00
	Positive Ranks	10	7.50	75.00
	Ties	15		
	Total	30		
S_Q5678 - E_Q5678	Negative Ranks	14	14.61	204.50
	Positive Ranks	12	12.21	146.50
	Ties	4		
	Total	30		
S_PRES - E_PRES	Negative Ranks	22	14.09	310.00
	Positive Ranks	4	10.25	41.00
	Ties	4		
	Total	30		
S_PRET - E_PRET	Negative Ranks	2	3.00	6.00
	Positive Ranks	7	5.57	39.00
	Ties	21		
	Total	30		
S_INF - E_INF	Negative Ranks	15	17.73	266.00
	Positive Ranks	14	12.07	169.00
	Ties	1		
	Total	30		
S_OUTR - E_OUTR	Negative Ranks	10	8.00	80.00
	Positive Ranks	5	8.00	40.00
	Ties	15		
	Total	30		

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_N_ACT - E_N_ACT	S_N_INF - E_N_INF	S_N_CEN - E_N_CEN	S_C_SCRI - E_C_SCRI
Z			-.568 <sup>a</sup>	-1.519 <sup>d</sup>	-1.318 <sup>a</sup>	-.748 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.570	.129	.188	.454
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.572	.132	.191	.503
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.549	.119	.175	.481
		Upper Bound	.596	.145	.206	.526
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.287	.066	.094	.253
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.275	.059	.087	.242
		Upper Bound	.299	.072	.102	.264

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q1 - E_Q1	S_Q2 - E_Q2	S_Q3 - E_Q3	S_Q4 - E_Q4
Z			-3.500 <sup>a</sup>	-.277 <sup>b</sup>	-2.530 <sup>a</sup>	-3.500 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.782	.011	.000
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000	1.000	.017	.000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.974	.012	.000
		Upper Bound	.001	1.000	.022	.001
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000	.497	.009	.000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.484	.007	.000
		Upper Bound	.001	.510	.012	.001

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q1234 - E_Q1234	S_Q5JUST - E_Q5JUST	S_Q5CONJ - E_Q5CONJ	S_Q5ADV - E_Q5ADV
Z			-4.004 <sup>a</sup>	-.302 <sup>a</sup>	-2.121 <sup>b</sup>	-1.732 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.000	.763	.034	.083
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.000	1.000	.067	.144
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.974	.058	.131
		Upper Bound	.000	1.000	.077	.157
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.000	.504	.034	.074
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.000	.492	.029	.067
		Upper Bound	.000	.517	.039	.081

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q5 - E_Q5	S_Q6JUST - E_Q6JUST	S_Q6CONJ - E_Q6CONJ	S_Q6ADV - E_Q6ADV
Z			-.243 <sup>a</sup>	-.229 <sup>b</sup>	-.378 <sup>b</sup>	-1.069 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.808	.819	.705	.285
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		1.000	1.000	1.000	.428
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.974	.974	.974	.407
		Upper Bound	1.000	1.000	1.000	.450
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.499	.504	.494	.216
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.486	.491	.481	.205
		Upper Bound	.512	.516	.506	.226

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q6 - E_Q6	S_Q7JUST - E_Q7JUST	S_Q7CONJ - E_Q7CONJ	S_Q7ADV - E_Q7ADV
Z			-.536 <sup>a</sup>	-1.387 <sup>a</sup>	-.905 <sup>d</sup>	-1.115 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.592	.166	.366	.265
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.637	.268	.549	.367
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.613	.250	.526	.347
		Upper Bound	.661	.285	.572	.387
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.314	.134	.269	.187
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.302	.125	.257	.177
		Upper Bound	.325	.143	.280	.197

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q7 - E_Q7	S_Q8JUST - E_Q8JUST	S_Q8CONJ - E_Q8CONJ	S_Q8ADV - E_Q8ADV
Z			-1.013 <sup>a</sup>	-.905 <sup>a</sup>	-.632 <sup>b</sup>	-.775 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.311	.366	.527	.439
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.337	.549	.753	.610
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.318	.526	.728	.586
		Upper Bound	.356	.572	.778	.633
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.171	.280	.372	.304
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.161	.268	.360	.292
		Upper Bound	.181	.291	.385	.316

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_Q8 - E_Q8	S_Q5678 - E_Q5678	S_PRES - E_PRES	S_PRET - E_PRET
Z			-.943 <sup>b</sup>	-.747 <sup>a</sup>	-3.435 <sup>a</sup>	-1.992 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.346	.455	.001	.046
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.481	.466	.000	.060
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.458	.444	.000	.051
		Upper Bound	.503	.488	.001	.069
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.242	.232	.000	.030
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.231	.221	.000	.026
		Upper Bound	.253	.243	.001	.035

Test Statistics<sup>c,d</sup>

			S_INF - E_INF	S_OUTR - E_OUTR
			-1.060 <sup>a</sup>	-1.208 <sup>a</sup>
			.289	.227
mp. Sig. (2-tailed)			.300	.274
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.282	.257
	99% Confidence Interval	Lower Bound		
		Upper Bound	.318	.292
			.152	.140
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.143	.131
	99% Confidence Interval	Lower Bound		
		Upper Bound	.161	.149

- a. Based on positive ranks.
- b. Based on negative ranks.
- c. Wilcoxon Signed Ranks Test
- d. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

## Wilcoxon Signed Ranks Test

## Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_N_ACT - E_N_ACT	Negative Ranks	10	10.85	108.50
	Positive Ranks	9	9.06	81.50
	Ties	11		
	Total	30		
S_N_INF - E_N_INF	Negative Ranks	7	13.07	91.50
	Positive Ranks	21	14.98	314.50
	Ties	2		
	Total	30		
S_N_CEN - E_N_CEN	Negative Ranks	17	13.32	226.50
	Positive Ranks	10	15.15	151.50
	Ties	3		
	Total	30		
S_C_SCRI - E_C_SCRI	Negative Ranks	12	10.29	123.50
	Positive Ranks	7	9.50	66.50
	Ties	11		
	Total	30		
S_Q1 - E_Q1	Negative Ranks	2	7.00	14.00
	Positive Ranks	11	7.00	77.00
	Ties	17		
	Total	30		
S_Q2 - E_Q2	Negative Ranks	8	6.50	52.00
	Positive Ranks	4	6.50	26.00
	Ties	18		
	Total	30		
S_Q3 - E_Q3	Negative Ranks	11	8.95	98.50
	Positive Ranks	5	7.50	37.50
	Ties	14		
	Total	30		
S_Q4 - E_Q4	Negative Ranks	2	7.00	14.00
	Positive Ranks	11	7.00	77.00
	Ties	17		
	Total	30		
S_Q1234 - E_Q1234	Negative Ranks	11	9.32	102.50
	Positive Ranks	11	13.68	150.50
	Ties	8		
	Total	30		
S_Q5JUST - E_Q5JUST	Negative Ranks	3	2.50	7.50
	Positive Ranks	1	2.50	2.50
	Ties	26		
	Total	30		
S_Q5CONJ - E_Q5CONJ	Negative Ranks	3	3.50	10.50
	Positive Ranks	3	3.50	10.50
	Ties	24		
	Total	30		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q5ADV - E_Q5ADV	Negative Ranks	2	1.50	3.00
	Positive Ranks	0	.00	.00
	Ties	28		
	Total	30		
S_Q5 - E_Q5	Negative Ranks	6	4.50	27.00
	Positive Ranks	2	4.50	9.00
	Ties	22		
	Total	30		
S_Q6JUST - E_Q6JUST	Negative Ranks	2	3.00	6.00
	Positive Ranks	3	3.00	9.00
	Ties	25		
	Total	30		
S_Q6CONJ - E_Q6CONJ	Negative Ranks	5	4.00	20.00
	Positive Ranks	2	4.00	8.00
	Ties	23		
	Total	30		
S_Q6ADV - E_Q6ADV	Negative Ranks	4	3.50	14.00
	Positive Ranks	2	3.50	7.00
	Ties	24		
	Total	30		
S_Q6 - E_Q6	Negative Ranks	7	4.50	31.50
	Positive Ranks	2	6.75	13.50
	Ties	21		
	Total	30		
S_Q7JUST - E_Q7JUST	Negative Ranks	4	4.50	18.00
	Positive Ranks	4	4.50	18.00
	Ties	22		
	Total	30		
S_Q7CONJ - E_Q7CONJ	Negative Ranks	3	3.00	9.00
	Positive Ranks	2	3.00	6.00
	Ties	25		
	Total	30		
S_Q7ADV - E_Q7ADV	Negative Ranks	5	5.00	25.00
	Positive Ranks	4	5.00	20.00
	Ties	21		
	Total	30		
S_Q7 - E_Q7	Negative Ranks	8	7.50	60.00
	Positive Ranks	6	7.50	45.00
	Ties	16		
	Total	30		
S_Q8JUST - E_Q8JUST	Negative Ranks	2	2.50	5.00
	Positive Ranks	2	2.50	5.00
	Ties	26		
	Total	30		
S_Q8CONJ - E_Q8CONJ	Negative Ranks	6	6.00	36.00
	Positive Ranks	5	6.00	30.00
	Ties	19		
	Total	30		

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
S_Q8ADV - E_Q8ADV	Negative Ranks	2	4.50	9.00
	Positive Ranks	6	4.50	27.00
	Ties	22		
	Total	30		
S_Q8 - E_Q8	Negative Ranks	6	8.00	48.00
	Positive Ranks	9	8.00	72.00
	Ties	15		
	Total	30		
S_Q5678 - E_Q5678	Negative Ranks	10	13.00	130.00
	Positive Ranks	10	8.00	80.00
	Ties	10		
	Total	30		
S_PRES - E_PRES	Negative Ranks	16	13.59	217.50
	Positive Ranks	8	10.31	82.50
	Ties	6		
	Total	30		
S_PRET - E_PRET	Negative Ranks	11	16.45	181.00
	Positive Ranks	13	9.15	119.00
	Ties	6		
	Total	30		
S_INF - E_INF	Negative Ranks	14	14.71	206.00
	Positive Ranks	11	10.82	119.00
	Ties	5		
	Total	30		
S_OUTR - E_OUTR	Negative Ranks	7	8.29	58.00
	Positive Ranks	7	6.71	47.00
	Ties	16		
	Total	30		

Test Statistics<sup>d,e</sup>

		S_N_ACT - E_N_ACT	S_N_INF - E_N_INF	S_N_CEN - E_N_CEN	S_C_SCRI - E_C_SCRI
Z		-.578 <sup>a</sup>	-2.552 <sup>d</sup>	-.914 <sup>a</sup>	-1.279 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)		.564	.011	.361	.201
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.	.593	.009	.382	.286
	99% Confidence Interval	.570	.005	.361	.267
	Lower Bound				
	Upper Bound	.617	.012	.402	.304
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.	.297	.005	.189	.138
	99% Confidence Interval	.285	.003	.179	.130
	Lower Bound				
	Upper Bound	.308	.006	.199	.147

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q1 - E_Q1	S_Q2 - E_Q2	S_Q3 - E_Q3	S_Q4 - E_Q4
Z			-2.496 <sup>b</sup>	-1.155 <sup>a</sup>	-1.713 <sup>a</sup>	-2.496 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.013	.248	.087	.013
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.027	.386	.116	.027
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.021	.365	.104	.021
		Upper Bound	.033	.406	.128	.033
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.014	.195	.059	.014
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.011	.185	.053	.011
		Upper Bound	.017	.205	.065	.017

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q1234 - E_Q1234	S_Q5JUST - E_Q5JUST	S_Q5CONJ - E_Q5CONJ	S_Q5ADV - E_Q5ADV
Z			-.793 <sup>b</sup>	-1.000 <sup>a</sup>	.000 <sup>c</sup>	-1.414 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.428	.317	1.000	.157
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.432	.617	1.000	.499
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.411	.594	.974	.477
		Upper Bound	.453	.641	1.000	.521
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.216	.313	.656	.249
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.206	.301	.644	.238
		Upper Bound	.227	.325	.669	.261

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q5 - E_Q5	S_Q6JUST - E_Q6JUST	S_Q6CONJ - E_Q6CONJ	S_Q6ADV - E_Q6ADV
Z			-1.414 <sup>a</sup>	-.447 <sup>b</sup>	-1.134 <sup>a</sup>	-.816 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.157	.655	.257	.414
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.289	1.000	.453	.682
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.271	.974	.431	.658
		Upper Bound	.307	1.000	.474	.707
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.141	.502	.228	.344
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.132	.489	.217	.331
		Upper Bound	.150	.515	.238	.356

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q6 - E_Q6	S_Q7JUST - E_Q7JUST	S_Q7CONJ - E_Q7CONJ	S_Q7ADV - E_Q7ADV
Z			-1.155 <sup>a</sup>	.000 <sup>c</sup>	-.447 <sup>a</sup>	-.333 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.248	1.000	.855	.739
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.396	1.000	1.000	1.000
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.375	.974	.974	.974
		Upper Bound	.416	1.000	1.000	1.000
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.198	.641	.498	.498
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.188	.629	.485	.486
		Upper Bound	.208	.653	.511	.511

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q7 - E_Q7	S_Q8JUST - E_Q8JUST	S_Q8CONJ - E_Q8CONJ	S_Q8ADV - E_Q8ADV
Z			-.535 <sup>a</sup>	.000 <sup>c</sup>	-.302 <sup>a</sup>	-1.414 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.593	1.000	.763	.157
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.791	1.000	1.000	.289
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.766	.974	.974	.271
		Upper Bound	.816	1.000	1.000	.307
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.389	.687	.495	.148
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.377	.675	.482	.139
		Upper Bound	.402	.699	.508	.157

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_Q8 - E_Q8	S_Q5678 - E_Q5678	S_PRES - E_PRES	S_PRET - E_PRET
Z			-.775 <sup>b</sup>	-.947 <sup>a</sup>	-1.934 <sup>a</sup>	-.888 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.439	.344	.053	.375
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.615	.379	.058	.392
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.592	.359	.049	.371
		Upper Bound	.639	.399	.066	.412
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.314	.191	.027	.201
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.302	.180	.023	.190
		Upper Bound	.326	.201	.031	.211

Test Statistics<sup>d,e</sup>

			S_INF - E_INF	S_OUTR - E_OUTR
Z			-1.199 <sup>a</sup>	-.356 <sup>a</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)			.231	.722
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		.239	.764
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.222	.739
		Upper Bound	.256	.789
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		.118	.380
	99% Confidence Interval	Lower Bound	.109	.367
		Upper Bound	.126	.392

a. Based on positive ranks.

b. Based on negative ranks.

c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

d. Wilcoxon Signed Ranks Test

e. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1585587178.