

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

**Producción y comprensión oral narrativo desde una perspectiva de
desarrollo comunicativo**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Maria Luísa de Barros Saavedra
Martins

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

AÑO DE LECTURA

2015

UNIVERSIDAD



DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

**Producción y comprensión oral narrativo desde una perspectiva de
desarrollo comunicativo**

NOMBRE Y APELLIDOS DEL AUTOR: Maria Luísa de Barros Saavedra
Martins

DEPARTAMENTO DE DEFENSA: Ciencias de la Educación

Conformidad de la Directora

Fdo: Isabel Cuadrado Gordillo

AÑO DE LECTURA

2015

Ao Vicente !

Índice

Índice de Figuras, Quadros, Tabelas e Gráficos	XI
AGRADECIMENTOS	XV
RESUMO	XVII
RESUMEN	XIX
ABSTRACT	XXI
INTRODUÇÃO	1
1. Justificação do estudo	3
2. Objetivos do estudo	8
MARCO TEÓRICO	11
CAPITULO I	
Perspectiva Sociolinguística da Competência Comunicativa	13
1. Mecanismos e estratégias verbais e não verbais	15
1.1 Comunicação verbal	15
1.2 Comunicação não verbal	24
2. Competência comunicativa	28
CAPITULO II	
Desenvolvimento da Linguagem na Perspetiva do Desenvolvimento Sócio-Cultural	37
1. Pensamento e linguagem	39
2. A linguagem como atividade interativa	44
3. Processos discursivos/interativos	48
3.1 Linguagem e contexto	53
3.2 Aprendizagem e contexto	64
4. A Interação adulto /criança e rotinas conversacionais	70
5. Zona de desenvolvimento proximal e processos de mediação	77
CAPÍTULO III	
Representação e Competência da Linguagem e Modelos Mentais	85
1. Representação e competência da linguagem	87

1.1 A representação cognitiva de experiências interpessoais	87
1.2 O papel dos esquemas	97
1.3 A estrutura script	103
 CAPÍTULO IV	
A Narrativa Oral	109
1. A Competência narrativa	111
2. Gramática da narrativa	122
3. Desenvolvimento do pensamento narrativo e discurso narrativo	130
3.1 Micro estrutura , macro estrutura e super estrutura narrativa	133
3.2 Representação da competência narrativa	137
 CAPÍTULO V	
Metodologia de Investigação	143
1. Problemática	145
2. Orientações metodológicas	148
3. Abordagem quantitativa e qualitativa	149
3.1 O método quantitativo	153
3.2 Os inquéritos por questionário	156
4. Métodos qualitativos.....	157
4.1 A análise documental	161
4.2 Análise de conteúdo e análise do discurso	163
4.3 Investigação por narrativa	169
5. A triangulação	171
6. Desenho e estrutura da investigação	173
 ESTUDOS	177
 CAPÍTULO VI	
Primeiro Estudo	179
1. Contextualização	181
2. Objetivos e hipóteses	182
3. Metodologia do estudo.....	183
3.1 Participantes.....	184

3.2 Instrumentos de recolha de dados e procedimentos	184
3.3 Descodificação dos protocolos	186
3.3.1 Regularidades narrativas	186
3.3.2 Níveis de estruturação narrativa	186
3.4 Relação imagem/linguagem tendo em conta os dados linguísticos gráficos.....	187
4. Análise dos dados e discussão dos resultados	192
4.1 Análise dos dados e resultados	192
4.2 Discussão dos resultados	206
4.2.1 Hipótese 1.....	206
4.2.2 Hipótese 2.....	211
4.2.3 Hipótese 3.....	214
4.2.4 Hipótese 4.....	215
 CAPÍTULO VII	
Segundo Estudo	221
1. Contextualização.....	223
2. Objetivos e hipóteses	224
3. Metodologia	225
3.1 Participantes.....	227
3.2 Condições experimentais.....	227
3.3. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos.....	228
4. Análise dos dados e discussão dos resultados	231
4.1 Análise dos dados e resultados	231
4.2 Discussão dos resultados	280
4.2.1 Hipótese 1.....	280
4.2.2 Hipótese 2.....	302
4.2.3 Hipótese 3.....	305
4.2.4 Hipótese 4.....	306
 CAPÍTULO VIII	
Conclusões	311
1. Conclusões.....	313

2. Implicações didáticas.....	318
3. Limitação do estudo.....	320
4. Recomendações para investigações futuras.....	321
 CAPÍTULO IX	
Referências Bibliográficas.....	323
 ANEXOS	401

Índice de Figuras, Quadros, Tabelas e Gráficos

Figura 1	Classificação das funções da comunicação verbal	19
Figura 2	Proposta de um modelo de competência de comunicação	34
Figura 3	Descrição das condições ou restrições sobre a experiência de qualquer encontro no meio ambiente	60
Figura 4	Modelo de meta-focalização da relevância	65
Figura 5	Mapa conceitual representando o conceito de ZDP	82
Figura 6	Níveis de Desenvolvimento Representacional.....	94
Figura 7	Representação interativa esquemática do modelo conceitual para a intervenção narrativa oral, semelhante ao conceito metafórico de Bruner	128
Figura 8	Representação do modelo de distanciamento, segundo Sigel	138
Figura 9	Resumo de desenhos quase-experimentais	155
Figura 10	A Tríade da Análise Cognitiva do Discurso	168
Quadro 1	Características fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo	151
Quadro 2	Modalidades de investigação, técnicas de recolha de dados e informação de investigação	152
Quadro 3	Definições de investigação qualitativa	158
Quadro 4	Tipos de estudos em investigação qualitativa	159
Quadro 5	Apresentação síntese dos métodos utilizados	174
Tabela 1	Distribuição dos grupos pelas diferentes séries de imagens	193
Tabela 2	Categorias narrativas segundo a Idade	194
Tabela 3	Estatística descritiva do número de estruturas narrativas segundo a idade	195
Tabela 4	Número de estruturas narrativas segundo a idade	195
Tabela 5	Referência às imagens pela ordem linear segundo a idade	197
Tabela 6	Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo a idade	198
Tabela 7	Número global de unidades de informação por faixa etária	201

Tabela 8	Estatística descritiva das unidades de informação segundo a idade ...	201
Tabela 9	Estatística descritiva das unidades de informação de base sintáctica com correspondência com a imagem (texto a), segundo a idade	202
Tabela 10	Estatística descritiva dos níveis de distanciação segundo a idade	205
Tabela 11	Sexo e idade segundo o grupo	232
Tabela 12	Notas em Língua Portuguesa segundo o grupo	234
Tabela 13	Notas em Matemática segundo o grupo	236
Tabela 14	Contagem das estratégias discursivas	238
Tabela 15	Contagem das interações discursivas	244
Tabela 16	Contagem dos comportamentos comunicativos não verbais	262
Tabela 17	Análise prosódica	267
Tabela 18	Estatística descritiva das avaliações de compreensão de leitura textual – reconto de história e resposta às questões	269
Tabela 19	Estatística descritiva das avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e resposta às questões segundo o grupo ..	271
Tabela 20	Estatística descritiva da resposta correta às questões segundo o grupo	273
Tabela 21	Resposta às questões segundo o grupo	274
Tabela 22	Correlações de Spearman entre a idade, as notas em Língua portuguesa e Matemática e avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e a resposta às questões	276
Tabela 23	Fatores que influenciam as respostas às questões. (Total, Memória de Eventos e Compreensão inferências)	278
Tabela 24	Fatores que influenciam as respostas às questões. (Unidades de informação, Proposições, Microestrutura, Macroestrutura e Inferências)	279
Gráfico 1	Categorias narrativas segundo a Idade	194
Gráfico 2	Frequência dos níveis de estruturação narrativa pelos dois grupos segundo a idade	196
Gráfico 3	Referência às imagens pela ordem linear segundo a idade	197
Gráfico 4	Número médio de imagens referidas independentemente da ordem segundo a idade	199
Gráfico 5	Número médio de unidades de informação segundo a idade	202

Gráfico 6	Número médio de unidades de informação de base sintáctica com correspondência com a imagem (texto (a), segundo a idade	203
Gráfico 7	Valor médio dos níveis de distanciação segundo a idade	206
Gráfico 8	Média de idades segundo o grupo	232
Gráfico 9	Sexo segundo o grupo	233
Gráfico 10	Média das notas em Língua Portuguesa segundo o grupo	235
Gráfico 11	Média das notas em Matemática segundo o grupo	237
Gráfico 12	Demonstração das estratégias discursivas	239
Gráfico 13	Demonstração das interações discursivas	245
Gráfico 14	Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Proxémica)	263
Gráfico 15	Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Háptica)	264
Gráfico 16	Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Cinésica)	264
Gráfico 17	Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Oculésica)	265
Gráfico 18	Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Facial)	266
Gráfico 19	Demonstração dos comportamentos prosódicos	268
Gráfico 20	Número médio de avaliações de compreensão de leitura textual – reconto de história e resposta às questões	270
Gráfico 21	Média das avaliações de compreensão de leitura textual e reconto de história segundo o grupo	272
Gráfico 22	Percentagem média de resposta correta às questões segundo o grupo	273
Gráfico 23	Percentagem de respostas corretas segundo o grupo	275

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o mais profundo agradecimento à minha Diretora de investigação, professora Doutora Isabel Cuadrado Gordillo, pelo apoio científico, orientação, incentivo e disponibilidade constante para concluir este trabalho. Agradeço também, a ajuda e carinho, pois nos momentos difíceis nunca me deixou cair.

A todos os professores da Universidade da Extremadura, pelos conhecimentos científicos transmitidos .

Ao meu amigo Hélio Coelho, pelo apoio e pela ajuda informática;

À minha amiga Fátima Coelho, pelo seu apoio incondicional e ajuda constante para que eu chegasse até aqui.

À minha amiga Tereza Ventura, sempre presente e disponível.

À minha amiga Maria Izilda Ribeiro, professora de apoio à biblioteca, pela colaboração no estudo e na participação do filme

À minha amiga Leocádia Madeira, coordenadora da escola onde se efectuou o estudo e que autorizou a minha presença na escola e disponibilizou os alunos da sua turma.

A todos os colegas da Kie - Associação, Conhecimento Inovação e Educação.

A todos os amigos do coração, obrigada pelo carinho e incentivo.

RESUMO

A competência de contar e recontar histórias é inseparável da capacidade cognitiva da criança, como tal, o discurso narrativo tem criado nos últimos tempos o interesse de muitos investigadores, defendendo estes que a narrativa desempenha um papel importante no desenvolvimento.

Esta investigação organiza-se em torno de dois estudos desenvolvidos sequencialmente, tendo como referente a comunicação verbal infantil através do discurso narrativo e a descrição, explicação e compreensão dos mecanismos e estratégias comunicativas verbais e não verbais utilizadas numa situação de interacção, professora /alunos bem como a compreensão textual através do reconto de história e resposta a questões.

Definimos como principais objectivos para o primeiro estudo de natureza comparativa e interpretativa: comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo de dois grupos de crianças de 6/7anos e 9/10 anos de idade. No segundo estudo, que consideramos de natureza quase experimental, propusemo-nos verificar o impacto da utilização das interacções e estratégias discursivas nos resultados dos alunos, em situação mediada e não mediada, através do discurso narrativo utilizado pela professora em dois grupos de crianças: Um grupo de controlo e um experimental, cuja média de idades se situa nos 8.9 anos. Foi possível compreender ainda as habilidades de compreensão textual através do reconto de histórias do ponto de vista macro e micro estrutural, e a resposta a questões nos dois grupos atrás referidos.

Os dados de cariz qualitativo/quantitativo e interpretativo foram recolhidos para o primeiro estudo através de gravação áudio sobre as histórias contadas individualmente, partindo-se da apresentação de uma série de três imagens e propondo ao aluno a selecção de uma delas e a produção de uma história sobre a mesma. Para o segundo estudo os dados foram recolhidos por via quantitativa investigando aspectos predefinidos sobre a

memória para eventos e a compreensão inferencial demonstradas pelos alunos face à história ouvida através da aplicação de um questionário de resposta múltipla - com a visão obtida por via qualitativa da sua compreensão e capacidade comunicativa no conto da história – obtido através da análise do discurso do registo fílmico e da análise de conteúdo dos registos áudio dos recontos.

Concluiu-se que a competência narrativa está associada à idade e que algumas crianças ainda não têm adquirida tal competência na entrada da escolaridade. Verificou-se também que a utilização de estratégias comunicacionais em situação de mediação/ interação, professora/alunos na tarefa de conto narrativo eleva a competência do recontar e ajuda na memória para resposta a questões, como se constatou através dos resultados obtidos no grupo experimental, confirmando-se assim as hipóteses definidas para os dois estudos.

Palavras Chave: Comunicação verbal e não verbal. Interação. Narrativa oral.

La capacidad de contar y de volver a reproducir las historias es indisoluble de la capacidad cognitiva del niño. En los últimos tiempos, el discurso narrativo como tal ha despertado el interés de muchos investigadores que defienden que las narraciones desempeñan un importante papel en el desarrollo.

La presente investigación se estructura en torno a dos estudios desarrollados de forma secuencial y que tienen como referente la comunicación verbal infantil a través del discurso narrativo y la descripción, la explicación y la comprensión de los mecanismos y las estrategias comunicativas verbales y no verbales empleados en una situación de interacción maestra/alumnos, así como la comprensión textual al reproducir de nuevo la historia y contestar a las preguntas.

Los principales objetivos que definimos para el primer estudio de naturaleza comparativa e interpretativa son: comparar la complejidad y la riqueza de la estructuración del discurso narrativo de dos grupos de niños, de 6/7 años y de 9/10 años. En el segundo estudio, que consideramos de naturaleza prácticamente experimental, propusimos verificar el impacto del uso de las interacciones y las estrategias discursivas en los resultados de los alumnos, en situaciones con mediación y sin mediación, a través del discurso narrativo que empleó la maestra en dos grupos de niños: un grupo de referencia y un grupo experimental, cuya media de edades se sitúa en los 8,9 años. Asimismo, pudieron abordarse las habilidades de comprensión textual por medio de la reproducción de historias desde el punto de vista macroestructural y microestructural y de la respuesta a preguntas en los dos grupos mencionados.

Para la recopilación de los datos de tipo cualitativo/cuantitativo e interpretativo del primer estudio se efectuó la grabación en audio de las historias contadas individualmente, se partió de la presentación de una serie de tres imágenes y se propuso al alumno la elección de una de ellas y la producción de una historia alusiva a la misma. Para el segundo estudio, los datos se recopilaron de forma cuantitativa, investigando aspectos predefinidos acerca de la memoria de los hechos y de la comprensión inferencial

que plasmaron los alumnos ante la historia que habían escuchado en un cuestionario de respuesta múltiple —con un enfoque de su comprensión y de su capacidad comunicativa en la narración del cuento obtenido por métodos cuantitativos. Este cuestionario se obtuvo a raíz del análisis del discurso del registro fílmico y del análisis del contenido de los registros de audio de las reproducciones de la narración.

Se concluyó que la destreza narrativa está asociada a la edad y que algunos niños aún no han adquirido dicha destreza al principio de la escolarización. Se verificó, además, que el uso de estrategias comunicativas en situaciones de mediación/interacción maestra/alumnos en la tarea del cuento narrativo eleva la competencia de la reproducción y contribuye a la memoria para contestar a las preguntas, como se constató en los resultados obtenidos en el grupo experimental, confirmándose así las hipótesis definidas para los dos estudios.

Palabras clave: Comunicación verbal y no verbal. Interacción. Narración oral.

ABSTRACT

The skill of telling and retelling stories is inseparable from children's cognitive ability and, as such, narrative discourse has recently caught the interest of many researchers, who claim that narrative plays an important role in development.

This research is organised around two studies performed in sequence, and refers to children's verbal communication through narrative discourse and description, explanation and understanding of the mechanisms and verbal and non-verbal communication strategies used in a teacher/pupils interaction setting, as well as text comprehension through retelling stories and answering questions.

We defined as the main goal for the first study, which was comparative and interpretative: a comparison of the complexity and wealth of structure in the narrative discourse of two groups of children aged 6/7 and 9/10. For the second study, which we consider to be quasi-experimental, we proposed checking the impact of using discourse interaction and strategies on the pupils' results in mediated and unmediated settings through the narrative discourse used by the teacher with two groups of children: One control group and one experimental group, in which the average age was 8.9. It was also possible to ascertain text comprehension ability through the retelling of stories from a macrostructural and microstructural point of view, and through answers to questions in both the above-mentioned groups.

The qualitative/quantitative data was collected for the first study using audio recordings of the stories told individually, starting by showing a series of three pictures, suggesting that the pupil choose one and creating a story about that picture. For the second study, data was collected quantitatively, investigating predefined aspects about the memory for events and inferential comprehension shown by the pupils in consideration of the story heard through the use of a multiple choice questionnaire - with a view of their comprehension and communication ability obtained qualitatively through the storytelling - obtained by analysing the discourse on the film recording and analysing the content of the audio recordings of the retelling.

It was concluded that narrative ability is linked to age and that some children still have not acquired that skill when they start school. It was also found that using communication strategies in teacher/pupil mediation/interaction settings in the task of narrative storytelling increases the ability to retell and helps memory in order to answer questions, as was seen in the results obtained in the experimental group, thereby confirming the hypotheses for the two studies.

Keywords: Verbal and nonverbal communication. Interaction. Oral narrative.

INTRODUÇÃO

1. Justificação do estudo

São vários os autores que fundamentam a convicção de que o primeiro instrumento a ser utilizado para as estratégias pedagógicas e sociais é a linguagem, e que esta deve ser entendida não só como um veículo de comunicação, mas também como sendo a base do pensamento organizador, de modo a permitir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Bruner, 1980a, 1980b, 1983a, 1983b, 1990, 2001; Wertsch, 1985, 1991, 1993, 1996, 1998, 2007; Nelson, 1996; Sigel, 1997; Sigel, McGillicuddy & Goodnow, 1992; Vygotsky, 1998a, 1998b, 2001; Eaton, Collis & Lewis, 1999; Matta, 1999, 2000, 2004; Acosta, Moreno, Ramos, Quintana & Espino, 2003; Bozhovich, 2009).

É através da expressão oral e da interacção que chegamos à capacidade de comunicar. A comunicação humana é uma área de investigação e de estudos muito complexa, e é processada através de dois níveis: o verbal e o não verbal (Cuadrado, 1991, 1992, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997, 2008, 2012). Esta organização dialógica, bem como a interpretação dos comportamentos comunicativos está subjacente ao contexto em que os mesmos acontecem, Cuadrado e Fernández (2012), daí que a escola e em particular os professores devam repensar a importância da oralidade nas suas salas de aula uma vez que a aprendizagem depende da qualidade do contato nas relações interpessoais que se manifesta durante a comunicação (Cuadrado & Fernández 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2012).

O interesse pelo estudo do desenvolvimento da linguagem em crianças, tem contribuído para a análise de habilidades relacionando-se com os demais aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, Papalia, Olds e Feldman (2001), Wang e Ross (2005, 2007) e Brace, Brockhoff, Sparkes e Tuckey (2006), daí recorrendo as razões pelas quais as narrativas são utilizadas em processos de avaliação da linguagem

infantil uma vez que as mesmas têm uma função preditora dos resultados escolares (Paul & Smith, 1993; Tomasello, 2003; Tomasello & Carpenter, 2007).

Através das interações discursivas é criado um clima de comunidade em que todos, pais e professores, deverão estar envolvidos na mesma experiência imaginária, por forma a desenvolverem modelos de competência sócio-cognitiva (Bruner, 1975, 1980a, 1983a, 1983b, 1988, 2001; Schank & Abelson, 1977; Nelson, 1985, 1986, 1996, 2005, 2007, 2011; González, 1997; Matta, 2000; Peterson & McCabe, 2004; Bishop & Donlan, 2005; Zuengler & Miller, 2006, 2007; Ukrainetz, 2006; Hoffman, 2009; Villas-Boas, 2010; Dawkins & O'Neill, 2011; Melzi, Schick & Kennedy, 2011; Gillam, Gillam & Reese, 2012).

O distanciamento e a abstração são aspectos importantes pois fazem transitar confortavelmente entre o mundo real e o imaginário, competências fundamentais para as aquisições escolares (Nelson, 1985, 1986; Sigel, 1997; Nelson & Fivush, 2004; Ukrainetz, 2006; Bamberg, De Fina & Schiffrin, 2011; Villalta & Martinic, 2013).

No contexto da interação é também consenso entre os sócio-interacionistas a influência que o adulto exerce no desenvolvimento das habilidades narrativas e os resultados da pesquisa sublinham os estudos que evidenciam que os adultos exercem papel fundamental na construção da linguagem e dos géneros discursivos das crianças (Perroni, 1992; Spinillo, 1993, 2001; Peterson & Roberts, 2003; Peterson & McCabe, 2004; Salles & Parente, 2004; Blum-kulka, 2005a, 2005b, 2010; Nippold, Hesketh, Duthie & Mansfield, 2005; McCabe, Peterson & Connors, 2006; Hudson, 2006; McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Justice, Bowles, Pence & Gosse 2010; Loizou, Kyriakides & Hadjicharalambous, 2011; Bliss & McCabe, 2012; Corso, Sperb & Salles, 2012).

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

Vários estudos mostram que as dificuldades com o discurso narrativo geram problemas para estruturar, processar e partilhar experiências pessoais (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010), bem como, para obter sucesso escolar no geral e em especial na compreensão da leitura (Scott & Windsor, 2000; Norbury & Bishop, 2003;

Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004; Bamberg, 2008a, 2008b, 2011; Heilmann, Miller, Iglesias & Francis, 2009; Colozzo, Gillam, Wood, Schnell & Johnston, 2011).

Os resultados desses estudos fazem-nos questionar como se constituem os processos comunicativos vivenciados pelas crianças e trazem grande inovação em relação ao seu desenvolvimento linguístico e cultural, principalmente no que diz respeito à aquisição das competências do discurso narrativo, devido à sua importância no desenvolvimento infantil em todas as áreas do saber (Fazio, Naremore & Connell, 1996; De Fina, 2003; O'Neill, Pearce & Pick, 2004; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Heilmann et. al., 2010).

Entre outras estruturas esquemáticas a narrativa é um gênero de discurso que enfatiza não só o papel de instrumento de representação, mas serve como constituinte da realidade, posição assumida por vários autores (Bruner, 1986, 1990a, 2002, 2003; Bronckart, 1995, 1999, 2005a; Bronckart, Machado & Matencio, 2006).

Na perspectiva de Bruner (1990a, 2003), a narrativa não deve ser entendida só como estrutura de enredo ou dramatismo, nem apenas historicidade ou diacronicidade, ela é também uma forma de utilizar a linguagem.

Stein e Glenn (1982), pioneiros na investigação no âmbito da compreensão da linguagem situada no plano textual, declaram que desde cedo as crianças se evidenciam particularmente pela capacidade de compreender e produzir histórias.

Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, novas perspectivas de abordagem e de pesquisa estão sendo postas em prática nos últimos anos, centrando-se as mesmas na estrutura de narrativas pessoais (Nelson, 1996), representações de acontecimentos da experiência de vida, mostrando-nos o conhecimento que as crianças têm ao serem analisadas as suas verbalizações estruturadas em cenas, scripts e planos (Fayol, 1999; Nelson, 1985, 1986, 2010; Rubin & Berntsen, 2003; Kail & Fayol, 2004; Nelson & Fivush, 2004; Thomsen & Berntsen, 2008; Rubin, Berntsen & Hutson, 2009).

De acordo com esta teoria, verifica-se a existência de vários estudos que enfatizam a importância da utilização de nomes e significações, no processo de

descoberta do valor referencial, do significado da linguagem na criança, nomeadamente ao nível das interacções (Bronckart, 1999, 2005b; Matta, 2000; Macedo, 2005; McCabe et. al., 2008; Johnston, Barnes & Desrochers, 2008; Machado & Guimarães, 2009; Schleppegrell, 2012).

A leitura de histórias, bem como o conto e reconto visam favorecer o desenvolvimento do protótipo do género de texto narrativo (Spinillo, 1993, 2001; Spinillo & Pinto, 1994; Bronckart, 1999, 2007; McKeown & Beck, 2005; Roberts, 2008; Saracho & Spodek, 2010).

Bruner (1990a, 1999), é um autor que nos faz sobressair a importância cada vez maior de uma abordagem mais interpretativa da cognição centrada na criação de significado, de modo a facilitar na criança a descoberta da potencialidade simbólica da linguagem, possibilitando-lhe criar mundos possíveis ou imaginários por meio das palavras.

Schmidt (2008), refere-nos que o mundo criado pela linguagem das histórias é uma das melhores experiências para a criança descobrir e controlar o poder da linguagem.

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

Relativamente ao género narrativo, Matta (2004), diz-nos que: *“o seu estatuto, as suas características, a sua estrutura e o seu conteúdo (entre o real e o imaginário), tornam as histórias um instrumento privilegiado no processo de negociação social de significações”* (p. 43).

Como tal, para compreendermos a criança, necessitamos de concentrar a nossa atenção na sua mensagem verbal e não verbal apoiarmo-nos nela, para se construir o sentido de modo a explorarmos a potencialidade da linguagem. A criança necessita de aprender a libertar progressivamente o seu pensamento das experiências concretas e lidar com a abstracção (Cuadrado & Fernández, 2011).

Assim, tendo em conta os mundos possíveis, criados pela linguagem através de comentários, antecipações, contar histórias, quer da experiência pessoal das crianças quer inventadas, levou a investigações que nos fornecem fundamentos sobre o papel mediador da linguagem nos progressos do pensamento e nas formas como podem fornecer um contexto cognitivo para as aprendizagens no decurso da vida (Nelson, 1981, 1986, 1996, 2003a, 2010; Wertsch, 1985, 1996, 1998; Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bruner, 1990a, 1990b, 1999; Bronckart, 2005a, 2007).

Como forma de pensamento e de discurso, a narrativa tem suscitado a curiosidade e o interesse em estudos recentes quando nos mencionam que o modo de relacionar acontecimentos para nos dar um formato de estrutura narrativa, implica que a criança apresente uma competência representativa de modo a permitir-lhe a capacidade de selecção e de organização da informação a transmitir (Nelson, 1996; 2003b, 2003c, 2010, 2011; Bachman, 2000; Oller & Pearson, 2002; Muñoz, Gillam, Peña & Gulley-Faehnle, 2003; Fiestas & Peña, 2004; August & Shanahan, 2006; Uccelli & Páez, 2007; Heilmann et. al., 2010; Soodla, 2011).

Ao nível da competência representativa, Sigel (1997), demonstra que as experiências de distanciamento que cada indivíduo tem, são uma das principais fontes de influência sobre o desenvolvimento, pois através das mesmas a criança compreende as coisas que a rodeiam, e desde logo, o poder mover-se no mundo dos símbolos de modo a melhor elaborar processos cognitivos (Villalta & Martinic, 2013).

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

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

2. Objetivos do estudo

No estudo aqui apresentado, procuramos entender o uso das narrativas como mediadoras de interações e de conhecimentos, uma vez que este tipo de discurso potencializa aspectos e saltos qualitativos no desenvolvimento da criança, ampliando e estendendo as diversas possibilidades de trabalho com a palavra e a capacidade criadora (imaginação e fantasia), e de distanciamento cognitivo da criança.

Para tal, esta investigação organiza-se em torno de dois estudos desenvolvidos sequencialmente, tendo como referente a comunicação verbal infantil através do discurso narrativo e a descrição explicação e compreensão dos mecanismos e estratégias comunicativas verbais e não verbais utilizadas numa situação de interacção, professora /alunos bem como a compreensão textual através do reconto de história e resposta a questões.

Definimos como principais objectivos:

- Comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo de dois grupos de crianças de 6/7anos e 9/10 anos de idade, com o objectivo de averiguar se existe diferença significativa nos níveis estruturais da narrativa.
- Comparar a riqueza dos discursos narrativos em termos cognitivos através da distanciação do próprio discurso, com o objectivo de averiguar se existe diferença significativa ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças dos 6/7anos e 9/10 anos.
- Comparar a diferenciação das interacções e estratégias discursivas da professora e do seu impacto nos resultados dos alunos, em situação mediada/interacção e não mediada/ interacção, através do discurso narrativo utilizados pela professora em dois grupos de crianças - grupo de controlo e experimental - cuja média de idade se situa nos 8.9 anos.
- Compreender as habilidades de compreensão textual através do reconto de histórias do ponto de vista macro e micro estrutural, e a resposta a questões em dois

grupos de crianças - grupo de controlo e experimental - cuja média de idade se situa nos 8.9 anos.

Apesar de já termos indicado anteriormente e de forma resumida o conteúdo do presente estudo, faremos de seguida uma síntese de cada um dos capítulos que integram este trabalho.

No primeiro capítulo abordámos a perspectiva sociolinguista da competência comunicativa os aspectos ligados aos mecanismos e estratégias verbais e não verbais.

O segundo capítulo é dedicado ao desenvolvimento da linguagem na perspectiva do desenvolvimento sócio-cultural, onde se aborda a linguagem e a aprendizagem em contexto, a importância das interacções adulto/criança, terminando com a referência à zona de desenvolvimento proximal e processos de mediação.

No terceiro capítulo relativo à representação e competência da linguagem e modelos mentais, são abordados os aspectos ligados à representação cognitiva de experiências interpessoais, o papel dos esquemas e a estrutura script.

No quarto capítulo, desenvolvemos o tema da narrativa oral, sobressaindo a gramática da narrativa, o desenvolvimento o pensamento narrativo e do discurso narrativo e por fim a representação da competência narrativa.

No capítulo quinto, desenvolve-se o estudo empírico, onde se enuncia o problema em estudo, dando-se a conhecer o paradigma e desenho da investigação. Uma vez que apresentamos dois estudos descreve-se para cada um: a contextualização; as orientações metodológicas, técnicas e procedimentos de recolha de informação, definem-se os objectivos, descrevem-se as hipóteses, apresentam-se e discutem-se os resultados.

Por fim no sexto e último capítulo conclui-se o trabalho com a reflexão efectuada sobre as principais conclusões a que chegamos no desenvolvimento do presente estudo, sumariando-se e identificando as recomendações para futuras investigações na área.

No final deste trabalho apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na realização desta investigação, assim como o índice de ilustrações e de anexos onde consta a informação complementar relacionada com os temas desenvolvidos ao longo do estudo.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Perspetiva Sociolinguística da Competência Comunicativa

1. Mecanismos e Estratégias Verbais e Não-Verbais

1.1 Comunicação verbal

Tendo em conta a complexidade da situação de comunicação, como processo multimodal e multifuncional, dever-se-á ainda respeitar o contexto mental de cada indivíduo/aluno, daí a importância dos estudos que nos remetem para a importância discursiva que os docentes utilizam (Cuadrado, 1992, 1993a, 1996a, 1996b, 2012; Franco, Reis & Gil, 2003; Alro & Skovsmose, 2006; Fernández, 2006, 2008; Macaro 2006; Sousa, 2006; Cuadrado & Fernández, 2007, 2008a, 2011, 2012; Rubio, 2007; Fanizzi, 2008; Belo, 2011; Etta, Ojong & Asukwo, 2011; Hickman, Plancarte, Moreno, Cepeda & Arroyo, 2011), e que poderão ser factores determinantes “*para o clima emocional e afectivo da aula*” como nos sublinham, Fernández e Cuadrado (2008a, p. 304), sendo que para tal, “*a comunicação exige um esforço de transcendência, isto é, a capacidade de sair da situação pessoal e colocar-se na do outro*” (Lobato, 2001, p.109).

Uma vez que as capacidades comunicativas se desenvolvem, a criança entende melhor o mundo que a rodeia e aprende a agir verbalmente sobre o real físico, social e emocional, uma vez que todo o comportamento tem valor de mensagem, ou seja, é comunicação, uma vez que toda a comunicação é um comportamento, pois transmite informação e impõe um comportamento (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2004).

Na medida em que a criança passa a internalizar os símbolos linguísticos (constituídos de intenções comunicativas e das perspectivas dos adultos), ela torna-se capaz de construir representações linguísticas mais complexas, por meio de construções linguísticas abstratas analógicas, metafóricas e de narrativas que vão além do contexto imediato-perceptual. Germain (2003), nesta sequência salienta que a abordagem comunicativa que preconiza o desenvolvimento de uma competência de comunicação, ou para sermos mais claros, de interacção social, não basta possuir um saber linguístico,

sendo primordial aliá-lo a um saber fazer que deverá estar adequado às necessidades do público-alvo “*on ne transmet pas un message de la même manière selon que l'on s'adresse à un subalterne, à un ami, à un collègue, ou à un supérieur*”(p.203).

Por conseguinte, para comunicar é necessário diversificar as actividades de comunicação linguística e ao mesmo tempo adaptar a sua performance ao contexto/situação (Laia, 2010). Como nos refere a autora, com o surgimento do nível seuil (anos setenta), traz consigo a abordagem comunicativa que preconiza o desenvolvimento de uma competência de comunicação, através da interacção social. Nesta sequência destacamos que a “*comunicação é um conceito complexo e multidisciplinar que, de uma maneira muito simples, se define com o intercâmbio de informação que se produz entre duas ou mais pessoas*” (Cuadrado & Fernández, 2011, p16).

Cuadrado (1992), refere que uma palavra pode ter diferentes significados:

“El sistema conceptual valorativo de una persona está constituido por su esquema conceptual do mundo, el cual a su vez está condicionado por las experiencias crencas y valores (...)” (...) el sistema de control de la conducta viene determinado por la anticipación de consecuencias y la necesidad de solución (pp. 39-40).

Sabemos por exemplo que, embora as condições materiais sejam as mesmas, numa aula, dois alunos podem reagir de forma diferente a uma actividade, havendo interferência da motivação e do interesse de cada aluno, assim como da sua cultura e da sua experiência, onde diferentes tarefas no utilizador da língua devem ser realizadas e que passam por diferentes actividades comunicativas: recepção, interacção, produção e mediação (Orlandi, 2005; Borg, 2006; Mortimer, Massicame, Buty & Tiberghien, 2007; Laia, 2010; Modarresi & Jalilzadeh, 2011).

Conforme destacam vários estudos (Bortoni, 2004; Richards, 2006; Almeida, 2008), é através da comunicação oral que os alunos expressam as suas ideias, descrevendo e explicando as estratégias e processos que utilizaram para resolver as situações propostas, argumentando, discutindo e confrontando, onde o oral antecede o trabalho escrito possibilitando aos alunos a estruturação do pensamento e a

sistematização de ideias (Onrubia, 2003; Tacca & Branco, 2003; Taboada & Guthrie, 2006; Tagliante, 2006, 2007).

Para Bronckart et. al., (2006), todas as espécies animais têm formas de agir socializadas, mas o agir comunicativo verbalizado é específico do homem. Essa capacidade verbal permitiu-lhe construir e acumular conhecimentos, com possibilidades de torná-los autônomos e de transcender as condições individuais pois é por meio da comunicação em “*actividades colectivas que se organizam as interacções dos indivíduos com o meio ambiente*”(p. 138).

Nesta sequência, podemos então olhar a escola como um lugar de excelência onde se promovem múltiplas situações de comunicação quer ao nível das produções quer ao nível das recepções, como nos mencionam Schneuwly e Dolz (2004), e entender que é na escola e no seu funcionamento que pode ser transformada e multiplicada a comunicação oral, tendo consciência de que a escola é também um lugar de interculturalidade e de comunicação (Mallén, 2008), daí a importância dos estudos que nos remetem para a análise das acções comunicacionais do professor em sala de aula (Cuadrado, 1993a; Mortimer & Scott, 2002, 2003; Alro & Skovsmose, 2006; Cronemberger & Mota, 2006; Emediato, 2006; Cummins & Man, 2007; Melo, 2007; Rubio, 2007; Sabbagh & Baldwin, 2007; Lima, 2009).

Uma boa prática comunicativa ajuda os alunos a utilizarem mais estratégias de compensação quando falam, caso contrário, são utilizadas mais estratégias evasivas quando têm dificuldade em encontrar as palavras adequadas, conforme nos demonstram os estudos de Zhang (2007). De acordo com este trabalho em estudantes chineses a aprender uma segunda língua, verificou-se que os estudantes tendem a deixar de falar quando não encontravam a palavra ou a expressão adequada, daí a utilização de estratégias evasivas como abandono da comunicação (Mallén, 2008).

Para Alro e Skovsmose (2006), no contexto educativo a comunicação ganha importância especial uma vez que “ensinar” e “aprender” são atos eminentemente comunicativos, quando sublinham que:

“Aprender é uma experiência pessoal mas ela ocorre em contextos sociais repletos de relações interpessoais. E, por conseguinte, a aprendizagem depende da qualidade do contato nas relações interpessoais que se manifestam durante a comunicação entre os participantes. Em outras palavras, o contexto em que se dá a comunicação afeta a aprendizagem dos envolvidos no processo” (p. 12).

Da pesquisa sobre o tema, parecem-nos bem evidentes as conclusões quando nos remetem para a importância da comunicação em sala de aula confirmando de modo geral as argumentações de Vygotsky quanto à importância das interações como constituintes da aprendizagem do indivíduo. Os autores argumentam que para a interação contribuir na aprendizagem, a mesma deve propiciar uma investigação por parte dos envolvidos, a possibilidade de correr riscos e a promoção da igualdade entre os participantes. Estas qualidades são consideradas pelos autores como essenciais para que se efective um diálogo e se promova uma comunicação eficaz e exista uma negociação cognitiva (Beaugrande, 2004; Beaugrande & Dressler, 2005; Barcelos, 2006; Planas & Gorgorió, 2007; Queiroz, Barbosa & Amaral, 2009; Cuadrado & Fernández, 2011; Schleppegrell, 2012).

Nesta perspectiva e de acordo com Jakobson (1963, 1969, 1981, 1985), a comunicação possui diferentes funções de acordo com a utilização de vários elementos, podendo haver preferência na utilização de uns em detrimento de outros. Dos elementos do processo comunicacional derivam as funções da linguagem, a que nos remete Jakobson (1969), e que passamos a sintetizar:

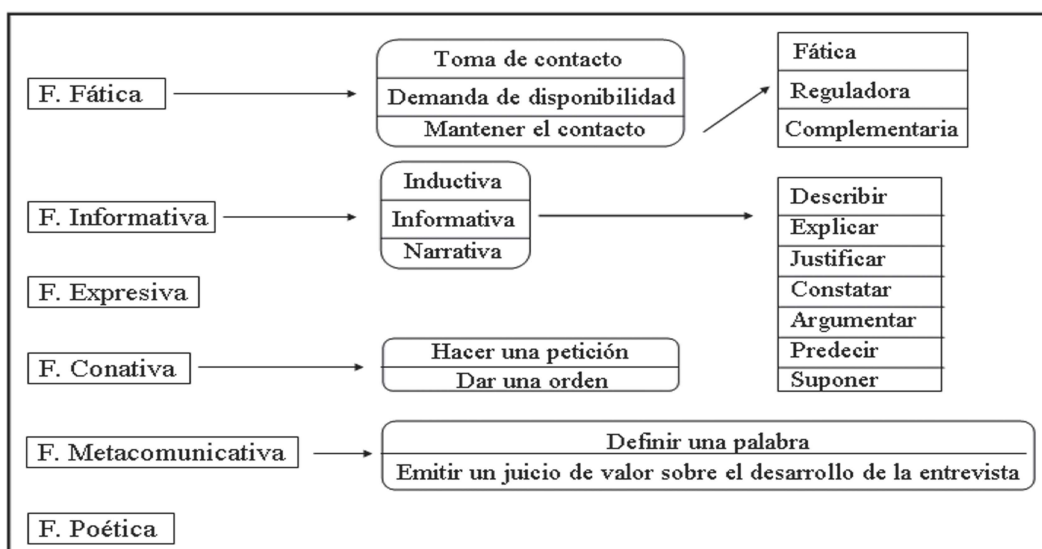
A função centrada no emissor, que exprime a sua atitude em relação ao conteúdo da mensagem é designada como função expressiva e é responsável por se caracterizar por juízos de opinião, sentimentos, posicionamentos críticos, opiniões, etc. A função centrada na figura do destinatário da mensagem é aquela designada como sendo a conativa, é aquela que é centrada na figura do destinatário, geralmente com o intuito argumentativo e de persuasão. Já a função referencial é aquela que se centra no referente e marca-se por situações inferenciais mais objectivas e menos marcada por comentários ou juízos. A função fática, refere-se a tudo o que numa mensagem serve para efectivar manter ou testar o contacto com o destinatário da mensagem. Esta função caracteriza-se por facilitar

a comunicação. A função metalinguística é utilizada para criar explicações que visam precisar a própria linguagem, é comum em situações explicativas e serve para promover ou facilitar uma comunicação. Quanto à função poética da linguagem, é aquela que revela o carácter do jogo da linguagem voltada para os próprios signos que a constituem.

Assim, a presença das funções comunicativas manifestadas em sala de aula, poderão ser interpretadas de acordo com os objectivos que estas venham a adquirir durante o processo comunicativo. Estas funções são usadas quando uma instrução é capaz de gerar mal-entendidos ou estão presentes dificuldades de compreensão, daí a importância de se estabelecer uma compreensão mútua entre professores e alunos (Cuadrado, 1992, 1993a).

Como tal a funcionalidade da comunicação verbal remete-nos ao significado do que se apresenta, na medida em que a interação estabelecida entre os comunicantes possui a base de uma intencionalidade que depende de aspectos estruturais, mobiliza uma finalidade pragmática, restringindo-se em função daquilo que se pretende comunicar. Na figura 1, apresentamos as funções da comunicação descritas por Cuadrado, Ramos e Fernández (2005), e que nos dão uma leitura clara dos processos comunicacionais verbais.

Figura 1 Classificação das funções da comunicação verbal



Fonte: Cuadrado, Ramos e Fernández (2005, p 355)

Segundo Bronckart (2003), quando se realiza uma ação de linguagem, o autor mobiliza representações que se referem ao contexto físico e social, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e ao seu próprio estatuto de agente, isto é, capacidades de ação, intenções e motivos. A noção de ação de linguagem reúne, portanto, os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizados pelo sujeito numa interação verbal. Assim:

“(...) identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente produtor do contexto a cada um dos parâmetros do contexto, aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente” (Bronckart, 2003, p. 99).

Na perspectiva de Tomasello (2003), é importante salientar que em todas essas situações, a compreensão da intenção comunicativa somente ocorre dentro de um contexto estabelecido pelos quadros de atenção conjunta. É que, em cada um desses contextos, tanto a criança quanto o adulto compreendem as intenções do comportamento onde se insere a compreensão da ação intencional e do estado intencional um do outro no âmbito da compreensão de intenções comunicativas (Tomasello & Carpenter 2007; Tomasello, 2008).

Mortimer e Scott (2002, 2003), dizem-nos que a construção de significados é compreendida como um processo dialógico onde diferentes ideias são colocadas no plano social da aula, de modo a serem trabalhadas e onde diferentes pontos de vista sobre um tema ou problema são colocados para criar oportunidades de argumentação que relacionam conclusões ou inferências às situações disponíveis (Duschl & Osborne, 2002; Mortimer et. al., 2007; Briz, Albelda, Fernández, Hidalgo, Pinilla & Pons, 2008). Desta forma, podemos inferir como é importante o professor interagir com os alunos para desenvolver novos significados (Bortoni, 2004; Borg, 2006; Scott, Mortimer & Aguiar, 2006; Motta-Roth, 2008; Baradaran & Sarfarazi, 2011).

Maugeri (2009), sublinha que a comunicação oral é ainda abordada de forma pouco sistemática referindo que na hora de construirmos e comunicarmos relatos, muitas vezes esquecemo-nos da ferramenta tão importante como a escrita, que é a oralidade. Nesta sequência de entendimento, Sousa (2006), refere também que a comunicação verbal em sala de aula entre professores e alunos deve ser entendida como um processo educativo, daí a importância de se criarem actividades comunicacionais reais.

À medida que a criança compreende as intenções comunicativas do adulto e o intercâmbio dos papéis exercidos dentro dos quadros de atenção conjunta (Richards, 2006; Eilan, 2007; Hobson, 2007), a criança passa a compreender que o adulto pode também compreender as suas intenções comunicativas. Consequentemente, ela passa a utilizar os mesmos símbolos linguísticos utilizados pelos adultos para atingir as suas próprias intenções comunicativas cuja competência passa pela competência de saber manipular os estados intencionais do adulto (Tomasello, 2003).

Nesta perspectiva entende-se que:

“Cualquier situación o mensaje es susceptible de ser interpretado de múltiples formas y cuando entendemos ‘otra cosa’ diferente a aquello que nuestro interlocutor pretendía transmitirnos, el resultado se traduce en la construcción de significaciones erróneas que dificultan el proceso comunicativo y dificultan el avance hacia un entendimiento mutuo.” (Cuadrado, Fernández & Ramos, 2005, p. 353).

Portanto, os símbolos linguísticos são os meios arbitrariamente compartilhados no âmbito intersubjetivo pela criança e pelo adulto, na medida em que ambos compreendem a qual função esses símbolos servem e qual o seu próprio papel (Tomasello, 2003; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005; Tomasello & Carpenter, 2007). Além da intersubjetividade, os símbolos linguísticos possuem um carácter perspectivo, pois a criança aprende diversos modos de representar uma mesma coisa e de utilizar o mesmo meio para atingir objetivos diferentes. Nesta linha de considerações subscrevemos a argumentação de Cuadrado (1992), quando refere: *“és obvio que tanto la percepción de uno mismo como del outro es advertida en parte por la comunicacion”*(p.23). Ou como nos refere Bakhtin (1995):

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstracto de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenómeno social da interacção verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interacção verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p. 123)”.

Segundo Marcuschi (2005), é através do propósito de comunicar que a linguagem mostra os caminhos pelos quais se constrói significados para o mundo, sendo que as coisas não estão no mundo do modo como dizemos aos outros: a maneira como se diz algo a alguém é decorrência de uma ação intersubjetiva sobre o mundo, além de inserção sociocognitiva no mundo em que se vive. Tal processo só se torna possível por causa da inserção dos indivíduos em contexto social e cultural através da acção mediada (Wertsch, 1991). Deste modo, o termo comunicação oral, é usada para "*destacar o comportamento dos interlocutores para lidar com falhas de comunicação e o seu uso deve ter por base promotores de comunicação*"(Nakatani, 2010, p.118).

Lampert e Cobb (2003), também nos apontam a comunicação verbal como fazendo parte das metodologias de ensino, funcionando como um instrumento necessário para a aprendizagem e salientando que aprender a comunicar é um objectivo curricular. É no contexto educativo que a comunicação ganha importância especial uma vez que ensinar e aprender são atos eminentemente comunicativos (Alro & Skovsmose, 2006).

Nakatani (2005, 2006, 2010) e Chen (2009), examinaram que os alunos com proficiência oral utilizavam mais estratégias de comunicação e tendem a usar mais afectividade social e fluência oral para a negociação de estratégias de significado comparativamente com os que não possuíam esta competência. Linda (2012), salienta que as estratégias de comunicação desempenham um papel fundamental na aquisição da linguagem., e os professores que motivam os alunos para o seu uso de forma mais eficaz desenvolvem a sua competência comunicativa (Huang, 2010).

Assim sendo, a atuação do professor e aluno na esfera educativa ganha importância, visto que é marcada por aspectos expressivos que revelam a assimetria da relação (Kyrillos, Cotes & Feijó, 2003). É, portanto, fundamental o estudo dessas relações no domínio educativo, pois através dele podemos compreender melhor as

estratégias de regulação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Cornelius & Herrenkohl, 2004; Ukrainetz, 2006). Como sabemos, o professor é aquele que, geralmente, tem o direito à palavra assume um papel de autoridade e de um sujeito que possui uma competência de saber e de saber-fazer, do aluno supõe-se uma dupla competência: a de aprendizagem e de compreensão e uma identidade de sujeito que não detém o saber (Santos, 2012; Santos & Freitag, 2012). É entre esses dois parceiros, com suas identidades e papéis respectivos, que se constroem a relação contratual da sala de aula e as estratégias discursivas (Cuadrado, 1993a; Cuadrado & Fernández, 2008a, 2008b).

Ferreira e Lorencini (2005), também atribuem importância à atitude do professor no desenvolvimento do indivíduo e na mediação entre aluno e conhecimento, quando entendem que a aprendizagem do aluno depende, entre outros fatores, de como é orientado nas interações em sala de aula “ *afim de que possam existir situações onde se formule perguntas e respostas que sustentem o seu interesse e motivação no decorrer do processo cognitivo*” (p.2).

Cuadrado e Fernández (2008a, 2008b, 2011, 2012), dão forte ênfase ao campo afectivo e emocional na dinâmica de sala de aula, sublinhando que estas dinâmicas devem estar suportadas na confiança e aceitação uma vez que através destas atitudes o sentimento e expectativas do professor demonstram-se através do comportamento não-verbal, considerando que quando tal não acontece e o professor apresenta um comportamento mais distante os alunos apresentam resultados menos satisfatórios (Cuadrado 1992, 1997).

Podemos assim entender, que a componente verbal da comunicação (acto de fala) não é o único canal disponível numa situação de comunicação, deixando espaço para a componente não verbal da linguagem. Por tal facto a vinculação entre as atitudes e os modos de comunicação são descodificados pelos alunos através de mecanismos não verbais, sendo que a mensagem não verbal é uma dimensão que requer uma forte compreensão em situações de diálogo produzidas em sala de aula (Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

1.2 Comunicação não-verbal

Para que exista uma comunicação eficaz devemos contar com o bom desempenho e equilíbrio dos aspectos verbais e não verbais, formando um todo que não pode ser dissociado ao considerarmos os processos de comunicação (Santos & Mortimer, 2001; Cronemberger & Mota, 2006; Santos, 2007). A criança vocaliza desde o nascimento, através do choro e outros sons. Se estes sinais forem ignorados, não ocorre comunicação. Por outro lado se estes sinais forem correspondidos, existe comunicação. O que significa que o papel do cuidador é fundamental para proliferar as competências comunicativas da criança e proporcionar as referidas transições. Para tal, o interlocutor pode recorrer a estratégias específicas e adaptar-se às competências da criança, de forma inconsciente (Wittek & Tomasello 2005; Eilan, 2007; Wodward, 2007).

São vários os estudos que nos remetem para a importância da componente não verbal como constituinte de apoio ao sentido do discurso referindo que quando se comunica com o acompanhamento do gesto a mensagem é mais fácil de ser compreendida e a criança começa a moldar a sua percepção do mundo por forma a ampliar a sua representação e a desenvolver processos cognitivos (Cuadrado, 1991, 1992, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997; Goldin-Meadow, 2004, 2005, 2009a, 2009b, 2009c; Broaders, Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2007; Serratrice, 2008; Goldin-Meadow, Cook & Mitchell, 2009; Goldin-Meadow & Beilock, 2010; Furman, Özyürek & Kuntay, 2010; So, Demir & Goldin-Meadow, 2010; Demir, So, Özyürek & Goldin-Meadow, 2011).

Nesta sequência, os autores Özçalışkan e Goldin-Meadow (2005, 2011) e Goldin-Meadow e Beilock (2010), também declaram que a comunicação é mais fluente com menos erros e hesitações verbais, e que, para além de ajudar a libertar a memória do trabalho (Reznick, Morrow, Goldman & Snyder, 2004), também fornece feedback visual, (Schwartz & Black, 1996), ajudando directamente na resolução de problemas uma vez que existe uma relação semântica entre a comunicação verbal e não verbal dando estes autores como exemplo: *uma acção* (de cabelo + mãos, a mover sobre a cabeça para indicar lavagem), *um objeto* (morder + coisa para indicar torradas), *ou um atributo* (pessoa + segurar a mão acima da cabeça para indicar “tamanho grande”).

Estes estudos levam-nos a concluir que a importância da comunicação não verbal a acompanhar a comunicação verbal eleva o pensamento para além da reflexão. Mencionam até, que quando um orador utiliza a comunicação não verbal durante a sua comunicação este aumenta a sua cognição (Broaders et. al., 2007; Cook, Mitchell & Goldin-Meadow, 2008; Goldin-Meadow & Beilock, 2010).

A representação do gesto para alguns investigadores é tão importante que os mesmos elevam as suas pesquisas no âmbito das aprendizagens dos conceitos complexos das ciências físicas e do desenvolvimento dos conceitos da matemática (Goldin-Meadow et. al., 2009), no âmbito do desenvolvimento da linguagem (Gullberg, Bot & Volterra, 2008; Cartmill, Beilock & Goldin-Meadow, 2012; Goldin-Meadow & Alibali, 2013), e dos processos cognitivos em geral (Broaders et. al., 2007; Goldin-Meadow & Beilock, 2010).

Sobre esta temática, os estudos de Striano e Rochat (2000) e Wodward (2007), encontraram relações entre o comportamento de olhar referencial e evidências de comunicação intencional em crianças no final do primeiro ano de vida. Mencionam-se também investigações que verificaram variação e coordenação de expressão facial de emoções positivas (sorriso) e negativas (franzir testa) com vocalização e o olhar para a face dos adultos a partir dos quatro meses de vida, indicativos do início da habilidade de interpretar comportamentos e expressões dos outros (Yale, Messinger, Cobo-Lewis & Delgado, 2003; Striano & Liskowski, 2005).

Assim, a expressividade deve ser entendida dentro de um contexto mais global, em que não há uma separação clara dos seus elementos. Esses elementos verbais e não verbais que coexistem podem ser analisados como uma habilidade do indivíduo trabalhar o seu pensamento por meio da linguagem e expressão corporal, suscitando no outro a vontade de pensar, compartilhando modos elaborados de construir uma ideia.

A análise dos aspectos cognitivos vai para além dos aspectos verbais uma vez que alguns conhecimentos são difíceis de serem expressos verbalmente, daí que estudos recentes nos salientem que a tomada de consciência por parte do professor do controlo das suas condutas comunicativas não verbais são fundamentais para as aprendizagens

(Cuadrado & Fernández, 2007; Fernández & Cuadrado, 2008a, 2008b; Cuadrado & Fernández, 2011).

Kyrillos et. al., (2003), afirmam que, mesmo sem se conhecer um idioma é possível perceber a emoção de um diálogo apenas pelas variações da voz, da fala, ou da expressão corporal. Santos e Mortimer (2001), concordam com os argumentos anteriormente referidos e demonstraram a importância de se relacionar os vários tipos de comunicação, expressividade verbal, não verbal e emoções em sala de aula.

Fabron (2005), defende que no contexto de sala de aula, a expressividade comanda a interação entre professor e aluno, e pode facilitar a construção do conhecimento, podendo até mesmo ajudar à atenção. Neste âmbito, podemos referir os estudos sobre a expressividade comunicativa do professor (Servilha, 2000, 2005; Fernández, 2006; Santos & Mortimer, 2009), que apontam para a necessidade de um novo olhar sobre a voz (do professor), presente nas interações sociais.

Mais recente, temos os estudos de Fernández e Cuadrado (2008a, 2008b), Cuadrado e Fernández (2011, 2012) e Cuadrado (2012), que nos demonstram a importância dos comportamentos não-verbais no sentido de ajudar a clarificar, organizar e transmitir as ideias por forma a facilitar a descodificação das mensagens. Só na medida em que conhecemos os efeitos que queremos provocar nos alunos com os nossos gestos (Kendon, 2004) e tomamos consciência da manifestação dos mesmos, podemos conseguir exercer certo controlo por forma a trabalhar em situação de “andaime”(Cuadrado & Fernández, 2011).

Pelos estudos existentes sobre esta temática podemos referir que não há dúvida quanto à importância que os mesmos dão à comunicação não verbal em contexto escolar sublinhando também que os professores dão pouca ênfase a este tipo de comunicação em detrimento dos códigos verbais: leitura e escrita, daí que a eficácia da comunicação deve ser entendida nos dois aspetos verbais e não verbais pois ambos contribuem para a aprendizagem. Nesta sequência, Cuadrado e Fernández (2008a), acrescentam: (...) *cuando los docentes utilizan estrategias verbales y no-verbales para explicar o describir conceptos abstractos, o indicar qué contenidos son relevantes y cuáles secundarios, los*

alumnos cometen menos errores o bien, muestran más señales ilustrativas de aceptación y acuerdo (p.19).

McNeill (1992, 2005), em seus estudos, também chama atenção especial para a forma como a criança utiliza os gestos para identificar referentes uma vez que os gestos produzidos durante a fala estão ligados às mensagens comunicativas dos falantes, e que compõem uma unidade inseparável tendo por base o processo cognitivo, ajudando à reflexão interna do próprio pensamento (McNeill, Queck, Mccoullough, Duncan, Bryll & Ansari, 2001).

Para Bakhtin (2003, 2006), o discurso é caracterizado por unidades reais de comunicação, denominadas enunciados, e estes são considerados acontecimentos únicos por apresentar acento, apreciação e entoação próprios. Estes referenciais utilizados nos trabalhos de Mortimer e Scott (2000, 2002, 2003), Antunes (2003, 2007, 2009), Machado (2005, 2006, 2009), Scott, Mortimer e Aguiar, (2006), Mortimer et. al., (2007), Planas e Gorgorió (2007), Araújo e Abid (2008) e Aquino e Salomão (2010), investigaram aspectos da ação comunicativa nas interações e consideram diferentes os elementos da comunicação, tanto verbais quanto não verbais e a importância dos mesmos quando utilizados em sala de aula (Radford, Ireson & Mahon, 2006a, 2006b; Akhtar & Gernsbacher, 2007; Radford, 2009; Radford & Mahon, 2010).

Kyrillos et. al., (2003), apontam que os componentes não verbais são responsáveis por cerca de 80% da comunicação. A expressão facial é assim considerada pelos autores como o principal meio de transmissão de informações não verbais, por apresentar grande potencial comunicativo, além de revelar estados emocionais.

Nesta sequência, Goldin-Meadow (2004, 2005, 2009a, 2009b), descreve-nos a influência dos comportamentos não verbais nos processos cognitivos, apresentando duas perspectivas: uma, defende que os gestos podem contribuir na modificação do conhecimento e promovem as aprendizagens e uma outra, que se prende com a utilização de gestos e como estes podem evitar um esforço cognitivo, daí que alguns estudos nos refiram que as crianças que acompanham as suas expressões verbais com condutas não verbais têm mais possibilidade de êxito nas suas aprendizagens (Cuadrado 1993b; Goldin-Meadow, 2005; Ping & Goldin-Meadow, 2008; Goldin-Meadow, Ozyurek,

Sancar & Mylander, 2009; Goldin-Meadow & Beilock, 2010). As manifestações da linguagem verbal oral e da linguagem não verbal são complementares no seu processo global, tornando a comunicação humana mais rica, compreensível e acessível (Birck & Keske, 2008).

Tendo por base estas contribuições é importante ressaltar que no processo comunicativo estão implícitos um duplo aspecto ou função: o aspecto informativo e o relacional, pois desta forma define-se a relação entre os comunicantes, sendo que o aspecto relacional reforça o conteúdo estabelecendo-se a metacomunicação. Podemos assim interpretar que o ato comunicativo implica a troca de mensagens, o que exige um foco comum de atenção e a cooperação na partilha de significados. A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique. É também determinante o contexto social em que a comunicação tem lugar e à medida que a criança se desenvolve, as formas de comunicação tornam-se cada vez mais sofisticadas.

Matos, Cirino e Leite (2008), apontam que, nas últimas três décadas, os esforços de pesquisas envolvendo a avaliação e a investigação da percepção de aspectos do ambiente de aprendizagem da sala de aula estabeleceram esta área como um próspero campo de estudo. No entanto em Portugal são poucos os estudos neste domínio salientando neste âmbito os trabalhos de Belo (2005, 2011), sobre comunicação didáctica e competência de comunicação. De salientar que em todos os estudos referenciados há uma preocupação teórica sobre a importância da comunicação verbal e não verbal expressando os mesmos, que o professor deve saber usar esta competência comunicativa em contexto de sala de aula (Cuadrado, 1991, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997, 2012).

2. Competência Comunicativa

A competência comunicativa pressupõe uma forte influência nos processos cognitivos, psicológicos, verbais e sociais do indivíduo, daí que, são várias as investigações que têm surgido neste domínio, destacando-se aqueles que vêm na língua oral uma ferramenta para tal competência e que contribuem para o desenvolvimento de

habilidades sociocognitivas (Bronckart, 1995, 2002, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2008; Koch, 2003; Koch & Travaglia, 2003; Machado, 2005, 2006, 2009; Fernández, 2006; Sousa, 2006; Mccroskey & Richmond, 2006; Santos & Mortimer, 2009; Gimeno, 2009; Aquino & Salomão, 2010; Magalhães & Fidalgo, 2010; Mariotti, 2010; Pezatti & Fontes, 2010; Cuadrado & Ferández, 2011, 2012; Cuadrado, 2012).

Sousa (2006), define competência comunicativa, através das palavras de Hymes, como o: “*saber usar a língua nas diversas situações de comunicação em que o falante se encontra*”(p.40). Por sua vez, Lomas (2003), define competência comunicativa, citando Gumperz e Hymes como sendo:

“aquilo que um falante necessita de saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. (...) A competência comunicativa refere-se à habilidade do agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe, as suas capacidades inatas e a maneira como se comporta em situações particulares” (p.16).

Podemos também analisar a competência comunicativa do ponto de vista processual onde existem os contextos sociais e interpessoais, que propicia diversas interações (Zaldívar, 2006), mediante os quais se produzem intercâmbios com influências recíprocas entre interlocutores com funções que nos levam a pensar com criatividade, interpretar a informação e solucionar problemas, daí podermos afirmar que esta competência é mais do que uma motivação é uma necessidade. Faz parte da humanidade e na sociedade ela tem uma influência transformadora, por tal facto tem sido uma questão central na investigação e tem merecido alguma atenção no campo educacional (Heal, 2007; Sabbagh & Baldwin, 2007; Melo-Pfeifer, 2009).

Ainda sobre a definição de competência comunicativa, os autores Briz et. al., (2008), referem-na como a base para falar correctamente, consistindo a mesma:

“no conhecimento preciso da intenção comunicativa e da situação em que se desenvolve a comunicação (...), no uso correcto da língua (...) na competência linguística (...) e na capacidade de integrar os dois conhecimentos anteriores

(...) apenas quando o homem alcança a competência comunicativa é que é capaz de comunicar-se eficazmente” (pp 19-20).

A todos estes aspectos, ainda acrescentam que a clarificação na transmissão das ideias e da expressão bem como a organização do conteúdo são fundamentais. Como tal o falante deve evidenciar de forma clara a intenção da sua intervenção, delimitar o tema ou ideia principal, por forma a serem introduzidas no plano da competência comunicacional.

Rosen (2007), também nos remete para tal facto, pois refere que quando falamos de competências comunicacionais devemos distinguir as competências gerais, individuais e as comunicativas linguísticas. As competências gerais individuais reenviam para as experiências de cada ser, para o que um aprendente sabe, e não são específicas da língua; incluem o saber ou conhecimento declarativo (*savoir*), as capacidades e competência de realização (*savoir-faire*), a competência existencial (*savoir-être*) e a competência de aprendizagem (*savoir-apprendre*). Como tal na opinião do autor a componente sociolinguística assume:

“o papel de competência base, permitindo a articulação da competência linguística e da competência pragmática, visto que para falar uma língua não basta conhecer todas as regras de gramática, é necessário dominar a utilização da língua no quotidiano, fazendo as adaptações necessárias ao contexto”(Rosen, 2007, pp. 28,29).

Deste modo as competências comunicativas linguísticas estão directamente relacionadas com a língua como meio de comunicação e dividem-se em competência linguística, competência pragmática e competência sociolinguística. A competência linguística inclui a componente lexical, gramatical, semântica, fonológica e ortográfica, remetendo para o conhecimento da língua propriamente dita. De acordo com Mey e Haberland, (1977, p.1), “ a pragmática é a ciência do uso da linguagem nos contextos sociais”. Nesses termos, a pragmática pode ser expressa como o uso da linguagem na comunicação, ou seja, ao igualar uso com uso comunicativo, identifica-se a teoria do uso (pragmática) com uma explicação da inter-relação existente entre a linguagem e a situação comunicativa em que esta é tipicamente utilizada. Quanto à competência

sociolinguística, engloba o conhecimento necessário para utilizar correctamente a língua na sua dimensão social.

Tanto no plano verbal, quanto no plano não verbal a competência comunicativa é vital para o indivíduo, pois é um dinâmico e complexo fenómeno influenciador de todos os nossos relacionamentos, pode ser contínua ou segmentada, explícita ou implícita, compartilhada e orientada em direcção às metas pretendidas pelos interlocutores. A esta competência, os investigadores Maciel, Branco e Valsiner (2004), chamam de metacomunicação e dizem que serve como pano de fundo para o conteúdo interactivo gerando “*quadros qualitativos contraditórios ou muito complexos para a interpretação das mensagens*”(p.113).

Nesta sequência podemos então olhar uma vez mais a escola como um lugar de excelência onde se promovem múltiplas situações de comunicação quer ao nível das produções quer ao nível das recepções, e entender que é na escola e no seu funcionamento que pode ser transformada e multiplicada a comunicação oral e como nos mencionam, Schneuwly e Dolz (2004), é necessário ter a consciência de que a escola é um verdadeiro e autêntico espaço de comunicação.

Deste modo, o professor exerce um papel crucial para o processo de internalização. Os pesquisadores argumentam que a proficiência académica é reforçada pelo professor através de andaimes de aprendizagem e instrução directa, explicação e modelagem de significados importantes, características linguísticas e estratégias claras (Tacca & Branco, 2003; Miller, 2005; Puntambekar & Hübscher, 2005; Cummins & Man, 2007; Rubio, 2007; Fairclough, 2009).

É deste modo que as aprendizagens envolvem a metacognição através da internalização dos processos sociais, conseguidos por via de entendimentos situados permitindo a auto-regulamentação e a independência (Fairclough, 2003, 2009; van Leeuwen, 2009). Ou como nos refere Gimeno (2009), é necessário pensar numa pedagogia crítica que fomente ações concretas e uma construção permanente do conhecimento; um ensino que leve a problematizar o presente, a pensar-se

historicamente, a educar o desejo a aprender dialogando, a desenvolver o pensamento crítico e dialético e ainda a construir processos de comunicação crítica.

Também nesta linha de compreensão podemos analisar os estudos cujos autores nos apontam a necessidade de estudar as acções comunicacionais do professor em sala de aula (Rego, 2001; Mortimer & Scott, 2002; Belo, 2005, 2011; Alro & Skovsmose, 2006; Chin, 2006, 2007; Cuadrado & Fernández, 2007; Mortimer et. al., 2007; Cuadrado & Fernández, 2008a, 2008b, 2011, 2012). Os mesmos sublinham que a competência comunicativa pode assim definir-se como um processo de carácter social e interpessoal através do qual se fazem os mecanismos das mensagens verbais e não- verbais de modo a ser efectuada uma influência recíproca entre interlocutores por forma a serem fundamentadas interacções quer relacionais quer emocionais (Cuadrado, 2008).

De uma maneira geral, da revisão da literatura fica-se com a perspectiva que estudos sobre a comunicação oral ainda há muito para investigar, uma vez que se verificam mais investigações no campo das habilidades da escrita. No entanto, também retiramos destes estudos que é fundamental para o desenvolvimento do aluno que a competência comunicativa deve ser trabalhada nas escolas de uma forma transversal, que parta da realidade e necessidade dos alunos por forma a favorecer a reflexão e o desenvolvimento progressivo da consciência linguística.

Segundo Fernández (2006), o desenvolvimento da competência comunicativa faz-se através de uma clara orientação do processo de aprendizagem, tendo em atenção o papel ativo do aluno, assim como o desenvolvimento de estratégias e critérios de avaliação onde estão inseridos o tipo de trabalho desenvolvido e o papel do professor.

Nesta linha de análise, Gunnar e Quevedo (2007), descrevem três fases fundamentais na organização da actividade comunicativa: fase orientadora, fase executiva e fase de controlo. A primeira, facilita e orienta os alunos para a realização da actividade comunicativa, é o momento em que são regulados os conhecimentos prévios para adquirir novos conceitos, através dos esquemas cognitivos. A segunda, denominada executiva, está condicionada à primeira ou seja à fase orientadora. Aqui é que ocorre o verdadeiro processo de transformação comunicativa, uma vez que é nesta fase que se obtém a solução dos propósitos comunicativos estabelecidos, onde está inserida a reestruturação

da experiência pessoal de carácter cognitivo e ou instrumental utilizada nos diferentes contextos. Por fim, na última fase considerada de controlo é de grande importância para os alunos, pois é aqui que se obtém a consciência clara das dificuldades sentidas e se organizam as soluções através de uma avaliação das tarefas propostas.

Podemos assim entender pelo exposto, que na competência comunicativa estão implícitos factores cognitivos, psicológicos e socio-culturais do falante, e que estes factores não se confinam só ao conhecimento das regras gramaticais sistémicas, mas também vão mais além, uma vez que implica um domínio das regras sociais de comportamento e a sua capacidade em as utilizar, estando esta competência inserida na competência psico-sociocultural (Rogoff, 1990; Machado, 2009; Gogate & Hollich, 2010).

Aprender a comunicar torna-se, assim, um objectivo curricular. Deste modo, aprender a comunicar bem como aprender comunicando são perspectivas que podem ser trabalhadas na sala de aula, alertando-nos uma vasta gama de autores para a impossibilidade de separar estas duas perspectivas (Blancafort & Valls, 2002; Lampert & Cobb, 2003; Cornelius & Herrenkohl, 2004; Belo, 2005, 2011; Amaral & Mortimer, 2006; Puren, 2006; Sousa, 2006; Guimarães, Machado & Coutinho, 2007; Abrahams & Millar, 2008; Abrahams 2009; Santos & Mortimer, 2009; Aguiar, Mortimer & Scott 2009), por forma a termos aprendizagens significativas (Valadares & Moreira, 2009; Cuadrado & Fernández, 2011; Cuadrado 2012; Santos & Freitag, 2012).

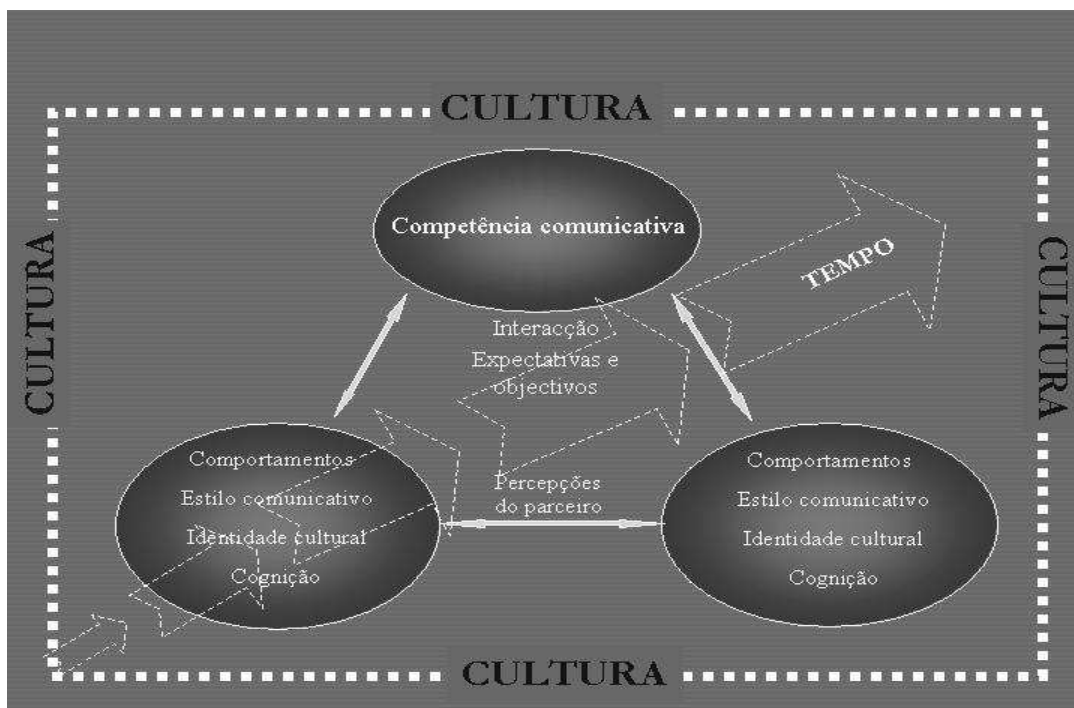
A par de tais conceitos Belo (2005), remete-nos para a importância da comunicação em sala de aula, que segundo o mesmo se trata de:

“ uma disciplina teórico-prática que, a partir de uma perspectiva multidisciplinar, procura estudar a origem, natureza e funções da comunicação humana para fins didácticos, pretendendo, assim, definir e reformular, através de um enfoque crítico e renovador, a forma de colocar os fundamentos do ensino e da prática na área das linguagens, verbais e não-verbais, e da comunicação”
(p.305).

O autor menciona também a importância que deve ser dada aos estudos sobre competência comunicativa uma vez que estes: *“têm de lidar com signos linguísticos a um nível de generalidade que transcende os limites do sistema gramatical e concentrar-se em aspectos relativos ao significado ou à interpretação mais gerais do que o do conteúdo da frase* (p. 311).

Assim, na figura 2, apresentamos a proposta de um modelo de competência de comunicação multidimensional, dando-nos conta não só dos indivíduos no âmbito de uma relação, mas também dos factores contextuais (Belo, 2011).

Figura 2 Proposta de um modelo de competência de comunicação



Fonte : Belo (2011, p 49)

Tendo por base estes fundamentos, Fernández (2006), sublinha também que a competência comunicativa é entendida como um fator de eficiência do educador e que a sua utilização origina uma orientação psicológica favorável às relações humanas, facilitando a comunicação interpessoal. Este enfoque reforça o valor relacional quer do ponto de vista instrumental, nas trocas verbais, quer nos aspectos afetivos motivacionais, onde a subjectividade aparece agregada às relações comunicacionais.

Nesta linha de desenvolvimento investigativo, Roméu (2003, 2007), partindo de um olhar sociocultural, clarifica o conceito ao referir que a competência comunicativa integra não só aspectos cognitivos e relacionais, mas desenvolve também os aspectos metacognitivos na medida em que o cognitivo, comunicativo e sociocultural permite fazer ajustes e (re)ajustes permanentemente no sujeito em interação com o meio (Goldenberg, Rueda & August, 2006).

Pelo exposto entende-se que a comunicação é vista como uma atividade conjunta que é mediada pelo uso de uma variedade de ferramentas. O mais significativo dessas ferramentas é sem dúvida a linguagem. A idéia de que a ação humana é mediada por ferramentas, também é um dos temas centrais da obra de Vygotsky e da abordagem sócio-cultural que tenta examinar a ação humana em termos de sua inserção cultural, institucional e histórico (Wertsch, 1985, 1991; Bronckart, 2005a, 2007, 2008; Guimarães et. al., 2007; Bronckart et. al., 2006; Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

CAPÍTULO II

Desenvolvimento da Linguagem na Perspetiva do Desenvolvimento Sócio-Cultural

1. Pensamento e Linguagem

A visão sócio-interacionista de Vygotsky considera os fatores sociais, comunicativos e culturais como pré-requisitos para a aquisição da linguagem, por intermédio das mediações que ocorrem, principalmente com o auxílio dos adultos.

Etta et. al., (2011), apontam a linguagem como a obra mais significativa e colossal que o indivíduo possui, sendo um determinante da cognição cujo sistema linguístico de cada língua não é apenas um instrumento para expressar ou reproduzir ideias, mas sim, um modelador das mesmas, sendo através da linguagem que os objetos (realidades físicas) são conhecidos e identificados (Zerzan, 2009).

O desenvolvimento, tanto do pensamento como da linguagem é entendido por muitos pesquisadores como um processo, que vai desde o nascimento até à idade adulta, considerando-se que o momento chave do desenvolvimento começa com a apropriação da linguagem. Podemos referir que o estudo da linguagem em crianças tem requerido uma forte abordagem no campo da psicologia sendo a teoria sociocultural o grande suporte de análise (Vygotsky, 1985, 1998a, 1998b, 2001; Wertsch, 1985, 1991, 1996; Swain, 2000; Lantolf, 2006; Lantolf & Thorne, 2006; Smith, 2007; Lantolf & Poehner, 2011; Lee, 2011, 2013).

Dentro desta perspectiva, a teoria sociocultural no âmbito da compreensão do desenvolvimento sociocognitivo pretende compreender o indivíduo através da relação entre a interacção com o meio social, mediação interpsicológica que se estabelece através da apropriação, internalização e o uso da linguagem. Para Vygotsky (1998a), e seguidores a convergência do pensamento e da linguagem é a chave para a compreensão do desenvolvimento cognitivo (Wertsch, 1993, 1998; Matencio, 2001, 2006; Kail & Fayol, 2004; Villa, 2004; Tomasello et. al., 2005; Daniels, 2008; Johnson, 2009).

Matencio (2006), apresenta-nos um conjunto de tarefas subjacentes aos estudos sobre a linguagem salientando a importância que os mesmos têm, e os avanços que nos proporcionaram, no âmbito das pesquisas sobretudo nos seguintes domínios: (a) do processo de aquisição e de desenvolvimento da língua(gem); (b) do funcionamento da língua(gem) nos textos e nos discursos; e (c) das práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem).

Podemos reforçar assim, que a investigação a este nível vai muito além dos fenómenos inerentes ao próprio funcionamento da língua, e que estes estudos em crianças tem requerido uma forte abordagem quer no campo da educação, da psicologia e até mesmo da clínica, onde nos demonstram que as tarefas de interação servem para desenvolver rotinas interacionais para acções sociais e práticas de linguagem necessárias para as aprendizagens, podendo até resultar em tarefas de aprendizagem que vão além da intenção da tarefa (Lancaster & Taylor, 1992; Hellermann, 2005, 2008; Tusting, 2005; Matencio, 2006; Zuengler & Miller, 2006, 2007; Cole & Zuengler, 2007; Eckerth, 2008; Hellermann & Pekarek, 2010; Sidnell, 2010).

Por tal facto, e continuando nesta linha de investigação salientamos autores que nos remetem para os estudos sobre a importância do desenvolvimento da linguagem na criança e que nos têm vindo a apresentar grandes renovações (Mercer, Dawes, Wegerif & Sams, 2004; Otto, 2006; Menyuk & Brisk, 2005; Mercer & Littleton, 2007; Mercer, Dawes & Staarman, 2009; Hellermann & Pekarek, 2010; Mercer & Howe, 2012), passando pela integração de novos dados da linguística, da ciência cognitiva até à integração de estudos de carácter sócio-cultural (Rogoff, 1990, 1991, 1995, 1998, 2003; Rogoff & Chavajay, 1995; Bruner, 2001; Rogoff, Correa-Chávez & Navichoc, 2005; Mejía, Rogoff, Dexter & Najafi, 2007; Silva, Correa-Chávez & Rogoff, 2010; Rogoff, Correa-Chávez & Silva, 2011), ou derivadas habilidades cognitivas (Watson, 2000), que se desenvolvem diferencialmente (Brownell, Nichols & Svetlova, 2005; Akhtar & Gernsbacher, 2007), com importantes convergências (Novak, 2002; Bronckart, 2005a, 2005b, 2007, 2008; Bronckart et. al., 2006; Matencio, 2001, 2006; Rajagopalan, 2003; Tomasello, 2003, 2008; Tomasello et. al., 2005; Etta et. al., 2011).

Matencio (2001), considera que o processo da linguagem se dá nas práticas sociais e que por sua vez os géneros do discurso ao emergirem de tais práticas faz com que os

sujeitos construam modelos de acção de linguagem. Nestes modelos segundo o autor, estão subjacentes as actividades interacionais tais como, os saberes sobre as formas de dizer, fazer, compreender e produzir sentidos. Neste contexto encontram-se investigações que nos remetem para os estudos da linguagem em que os géneros do discurso são entendidos como géneros de actividades interacionais (Matencio, 2006; Bronckart et. al., 2006).

Para Schneuwly e Dolz (2004), estudar o funcionamento da linguagem como prática social, significa analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. Nesta linha de pensamento entende-se a linguagem como condição para a elaboração de mensagens e para a existência do pensamento humano e da história, ou seja, do sujeito, do tempo e do espaço. Os sistemas semióticos mediante os quais a capacidade de linguagem funciona, são, condição para a construção de artefactos simbólicos, “instrumentos”, aos quais os sujeitos recorrem para realizar as suas acções em actividades colectivas e para construir representações mentais da realidade, as quais lhes permitem interagir; tais instrumentos são, por isso mesmo, sociocognitivos (Vygotsky, 1998a, 1998b).

No processo de desenvolvimento cognitivo, o ser humano vai-se reconstituindo internamente, vai-se aproximando do que já foi desenvolvido pela espécie e, eventualmente, passa a contribuir com ou para a criação de novos instrumentos e signos. Esse processo de interiorização e apropriação é mediado por interações e intercomunicações sociais, nas quais a linguagem é fundamental (Wertsch, 1985, 1998, 2007). Pino (2000), diz-nos que: “(...) *os seres humanos criam instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar as suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas*” (p. 39).

Isso significa dizer que o desenvolvimento do indivíduo se organiza no interior e a partir da vida social e que os sentidos não residem na linguagem por si, mas nos usos que os grupos culturais fazem dela, em permanente relação com o outro, pelo meio do qual nos reconhecemos como sujeitos e recriamos as nossas identidades (Johnson, 2006, 2009; Mateus, 2009). Como alegam Magalhães e Fidalgo (2010), é através da reorganização de

práticas mediadas pela linguagem que os indivíduos refletem e superam contradições de modo a encontrar soluções para as experiências vivenciadas.

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

Como Piaget e Vygotsky partiram de diferentes perspectivas, os diferentes focos de análise utilizados pelos dois podem explicar algumas diferenças de opiniões existentes nestes dois grandes teóricos. Considerando o meio social, Piaget estava interessado na mudança de perspectiva da criança e nas estruturas intelectuais do sujeito, enquanto Vygotsky, no desenvolvimento dos processos e funções mentais superiores e no uso de símbolos e signos. Entendemos assim, que ambos enfatizam a importância de um quadro comum de referência, ou intersubjectividade, na interacção social, contudo e de acordo com a diferença no que respeita à centralidade do social ou do individual, nas duas teorias há diferenças no locus da intersubjectividade.

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

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

Actualmente e graças à divulgação das teorias de Vygotsky, bem como aos avanços da investigação, as relações entre linguagem e pensamento vão no sentido de abordarem os aspectos sociais e interpessoais do desenvolvimento, deste modo e para este autor, a criança é, desde o nascimento, um ser imerso em trocas sociais que fazem parte da sua mente. Assim, a concepção de linguagem como ação e interacção, presente em muitos estudos da psicologia contemporânea, dá ênfase ao papel da linguagem na construção do conhecimento, apoiando-se primordialmente nos pressupostos de Vygotsky (1998a), nos quais a linguagem é vista como o principal instrumento de mediação semiótica, responsável pela internalização das funções psicológicas superiores.

De acordo com Feldman (2006), os estudos mais recentes em neurociências e ciências comportamentais, sugerem que a linguagem seja a pedra angular das ciências cognitivas como um todo, a qual, através das representações mentais, dos significados, e dos conceitos, surge do contacto do organismo com o meio ambiente.

Pelo exposto, a linguagem não tem somente o papel de instrumento/ferramenta, de comunicação, mas vai mais longe, pois é através do uso de signos que se modifica toda atividade psicológica. A linguagem é entendida como a expressão das ideias através dos sons da fala, o que implica que a essência da linguagem é a de expressar conhecimento inato e que por tal facto se entende a relação entre, linguagem e conhecimento (Etta et. al., 2011).

Nesta visão, a linguagem é concebida como atividade compartilhada entre os interlocutores e é sobre a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo que a linguagem é o elemento central do desenvolvimento humano, efectivando-se em práticas sociais (Bronckart, 1995, 2003, 2005a, 2005b, 2007, 2008). A concepção da relação entre pensamento e linguagem, para o interacionismo sociodiscursivo articula-se à ideia defendida por Vygotsky de que os signos são a constituição do pensamento consciente humano. Assim, a linguagem não é somente um meio de expressão estritamente psicológico, mas também é entendida como, “*instrumento fundador e organizador’ dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas*” (Bronckart et. al., 2006, p. 122).

Faraco (2009), também define a linguagem como um conjunto de práticas socioculturais que têm formatos relativamente estáveis, concretizam-se em diferentes gêneros do discurso e são atravessadas por diferentes posições avaliativas e que se organizam em diferentes vozes sociais. A interação verbal deverá sempre ser correlacionada com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, numa relação dialéctica, em que “*ambos se entrecruzam em cada evento e tendo aí um papel condicionador dos actos de dizer e da sua significação*”(p. 106). O autor salienta ainda que não são os eventos em si que interessam, mas o que neles acontece, ou seja, as relações dialógicas, ou como nos refere Koch (2003, p. 128):

“é preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social”.

2. A Linguagem como Actividade Interativa

Na perspectiva sócio-cultural, quando se analisa o papel do indivíduo e do meio social é necessário introduzir uma terceira entidade, que é a interacção (Rogoff, 1990, 1991, 1995, 1998, 2003). O processo interativo acontece, num determinado enquadramento social, e a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o contexto sócio-histórico no qual acontece. Isso significa dizer que a linguagem, *“ao constituir-se sócio-historicamente, deixa de ser apenas produto e passa a ser entendida também como processo”* (Zuengler & Miller, 2006, p. 36).

O modo como nos tornamos, advém da possibilidade da nossa inter-relação com o outro e é por meio do outro que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos as nossas identidades (...) *sendo manipuladas e/ou inventadas outras que se encontram no interior das relações que vivemos*” (Mateus, 2009, p. 315).

Nas primeiras redes de interações estabelecidas entre bebês e adultos há uma gama de habilidades que dão suporte ao desenvolvimento de potencialidades tipicamente humanas, tal como a capacidade de apreender significados pelo compartilhar de atividades culturalmente construídas, essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas que têm o seu ponto de partida na infância (Bruner, 1975, 1980b, 1983a, 1983b, 1990a, 1990b, 2001, 2003; Vygotsky, 1998a, 1998b; Rochat, 2007).

Spinillo e Lautert (2009), falam das interações sociais como sendo uma das principais bases para o desenvolvimento inicial da comunicação e da linguagem. A criança nasce num meio linguístico, e a linguagem é um instrumento sócio-cultural com uma importância fundamental ao nível do desenvolvimento exercendo um papel crucial ao nível da memória e como tal, empiricamente tem sido apresentada uma associação entre

desenvolvimento de competências linguísticas em crianças e a sua capacidade de recordação (Matta, 1998, 2000, 2004; Nelson & Fivush, 2004; Rossetti, Amorin & Silva, 2004; Nelson, 2005, 2007, 2011; Rosemberg & Manrique, 2007).

Também a concepção de Vygotsky (1998a, 1998b), sobre o sujeito como ser interativo é social, concede à educação um papel fundamental onde a aprendizagem deve ser entendida como um processo de construção e não como um processo de recepção passiva. Assim, o aluno não deve ser olhado só como sujeito de aprendizagem, mas sim um ser que constrói o seu conhecimento com o outro. Tendo por base estes pressupostos o autor salienta que a aprendizagem desencadeia alguns processos internos que são capazes de operar somente quando o indivíduo interage com seu ambiente e em interação com seus pares, e defende assim, que a reflexão individual deriva da interação com os outros e com o meio. Neste sentido, o termo interação social possui estreita relação com a sua teoria, uma vez que para Vygotsky o conhecimento é construído na e pela interação.

O papel fundamental que tem a cultura no desenvolvimento humano evidencia-se nas experiências quotidianas de participação e nas práticas socioculturais do grupo através das interações sociais (Rogoff, 1990, 2003; Rogoff et. al., 2005; Mejía et. al., 2007; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Silva et. al., 2010; Rogoff et. al., 2011). É no contexto de tais interações que a comunicação e a metacomunicação desempenham um importante papel co-construtivo no desenvolvimento da pessoa (Valsiner, 1997, 2005, 2007; Tacca & Branco, 2003; Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Branco & Valsiner, 2004; Madureira & Branco, 2005).

Tendo por base estas abordagens socioculturais que advém da psicologia cultural as mesmas consideram que a interação é o ponto de apoio para o desenvolvimento cognitivo, como processo de individualização e apropriação dos signos e do pensamento social, estimulando a linguagem pelo processo de mediação. (Bruner, 1990b; Valsiner & Van Der Veer, 1993, 2000; Wertsch, 1996, 1998; 2007; Vygotsky, 1998a, 1998b, 2001; Valadares & Moreira, 2009; Masouleh & Jooneghani, 2012).

Podemos reforçar que há na perspectiva de Vygotsky, uma dupla ênfase da raiz social dos instrumentos psicológicos: por um lado, estes instrumentos semióticos são o produto de uma evolução socio-cultural, foram desenvolvidos ao longo dos tempos no

seio do grupo social; por outro lado, há o reconhecimento da importância da experiência social na apropriação por parte da criança, destes instrumentos semióticos (Wertsch, 1991, 1993, 1996, 1998) A exploração empírica dos postulados de Vygotsky levou a uma proliferação de trabalhos sobre situações interactivas, frequentemente em situações diádicas, com ênfase na análise dos comportamentos verbais. Sobre a abordagem sociocultural da acção mediada destacamos os estudos de Wertsch (1996), e a sua “*teoria da actividade*” (p.8).

Da mesma forma Rogoff (1990, 1995, 2003), realça que os comportamentos de suporte ultrapassam os comportamentos explícitos de ensino. A participação orientada inclui a estruturação tácita e intuitiva da comunicação, assim como a preparação de contextos e de actividades para a criança. Rogoff (1995), sublinha a importância do estudo dos processos comunitários, inter-individuais e individuais, processos que se implicam mutuamente e que integram todas as actividades em que a criança participa com outras crianças e adultos. A estes três planos correspondem nesta perspectiva: a aprendizagem, pela participação em actividades organizadas sócio-culturalmente; a participação orientada pela coordenação mútua e comunicação entre parceiros sociais implicados em actividades; e a apropriação participativa geradora de mudanças individuais, permitindo ao indivíduo a participação noutras situações idênticas. O estudo dos modos de participação em actividades sócio-culturais e as transformações ao nível da compreensão e da responsabilidade nesta participação será fundamental numa abordagem do processo de desenvolvimento, entendido como: a apropriação participativa graças à participação guiada em actividades sócio-culturais (Rogoff, 1995).

Ou como nos refere Sobral (2009), a linguagem como actividade interativa é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a “*pergunta*” e a “*resposta*”, o “*eu e o outro*” (p.40).

Como tal, pode dizer-se que desde o nascimento as manifestações da criança são direccionadas a um outro social (Tomasello, 1999). As primeiras manifestações da linguagem na criança não são consideradas como manifestações de uma mente egocêntrica mas como atos de comunicação (Vygotsky, 1998b). Nesta abordagem, salienta-se a importância do papel da interação social que permite não apenas o

desenvolvimento da mente, quando nos demonstra que os processos mentais se desenvolvem ao longo do tempo.

Destacamos neste âmbito, vários estudos que nos alertam para as expressões rotineiras no início da linguagem infantil, na sequência da interacção nas brincadeiras pais/filhos (Ninio & Bruner, 1978; Bruner, 1983a, 1983b, 2003; Nelson, 1986, 1993, 1996, 2003a, 2005, 2007; 2011; Chapman, 2000; Nelson & Fivush, 2004). Outros porém, debruçam-se sobre o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart (2002, 2005a, 2005b, 2008; Dolz & Schneuwly, 1998; Matencio, 2001; Machado & Guimarães, 2009), que têm como principais referências teóricas, o campo do desenvolvimento (Vygotsky, 1998a, 1998b) o campo da linguagem (Bakhtin, 2003; Bronckart, 2008), salientando também os que afirmam que toda a concepção e organização do pensamento se suporta na relação através da interacção social, mediada pela linguagem (Conner & Cross, 2003; Ozgungor & Guthrie 2004; Cole, Maddox & Lim, 2006; Worth, 2008; Beckner, Blythe, Bybee, Christiansen, Croft, Ellis & Schoenemann, 2009; Machado, 2009; Kasper, 2009; Sobral, 2009; Queiroz et. al., 2009; Degotardi, 2010; Sun & Rao, 2012; Wu & Looi, 2012).

Entende-se por tal facto que a interacção é um processo de comunicação capaz de gerar um conjunto infinito de frases de uma língua por meio de um conjunto finito de regras. em que o discurso e as relações entre professores e alunos são evidentes no sentido de promover uma busca de sentido em direcção à autonomia cognitiva (Rogoff, 2003; Colaço, 2004; Machado, 2009).

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

Machado (2009), refere que os pressupostos da linguagem interativa se baseiam no que refere Bronckart (1999), em que as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, *pois são elas que levam ao desenvolvimento humano na direcção de um pensamento consciente*” (p.96). Deste modo devemos olhar para a importância do papel central da linguagem interativa através de processos de mediação.

Numa abordagem sócio-histórica e funcional, a linguagem é entendida como uma actividade humana fundamental que se gera e desenvolve precisamente em situações sociais interactivas e conseqüentemente, é dada uma notável importância ao estudo do papel da interacção social e linguística através dos processos discursivos (Vygotsky, 1998a, 1998b; Machado & Guimarães, 2009).

3. Processos Discursivos / Interativos

Uma vasta gama de estudos, nas diferentes áreas do saber, remetem-nos para a importância das práticas discursivas/interativas e para a sua primordial importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos em sala de aula (Anderson, Clark & Mullin 1994; Colomina, Mayordomo & Onrubia 2001; Mortimer & Scott, 2002, 2003; Brownell et. al., 2005; Hellermann, 2005; Macedo 2005; Bronckart, 2005b; Barcelos 2006; Coll & Sánchez, 2008; Fanizzi, 2008; Lau, Singh & Hwa, 2009; Littleton & Mercer, 2009; Baines & Howe, 2010; Mariotti, 2010; Gogate & Hollich, 2010; Cuadrado & Fernández 2011, 2012; Ferruzzi, 2011; Temple & Doerr 2012). Estes autores acrescentam que a interacção em sala de aula permite um intercâmbio adequado a cada situação sociocultural, partindo dos pressupostos subjacentes às metodologias ativas e significativas. Estes processos interactivos promovem no aluno motivações dinâmicas e a auto confiança, por forma a serem autónomos e capazes de reflectir e descobrir sobre a sua forma de aprender, onde *“numa relação interativa em que crenças e acções se influenciam mutuamente”* (Barcelos, 2006, p. 25).

Ao referirmos a interactividade posicionamo-nos na perspectiva sócioconstrutiva da aprendizagem, onde as variáveis cognitivas e afectivas se encontram inter-relacionadas. Normalmente são as variáveis cognitivas que têm recebido mais interesse no campo da investigação científica para analisar os contextos interactivos como elemento do discurso docente no processo de ensino aprendizagem. Nesta sequência, Cuadrado e Fernández (2011), fundamentam:

“Priorizando la atención en los procesos interpsicológicos que subyacen en la actividade conjunta que llevan a cabo docentes y estudiantes, se puede decir que

su análisis permite definir el aprendizaje como un proceso de co-construcción que se realiza con la ayuda de otras personas más preparadas o expertas. En el contexto escolar esta ayuda se canaliza y distribuye a través de una serie de mecanismos que tratan de influir en el aprendizaje de los alumnos y que podríamos sintetizar en dos: la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos cada vez más amplios y complejos y el trapaso progresivo del control y responsabilidad del aprendizaje del professor al alumno”(pp. 71, 72).

A importância das competências do discurso interativo é ilustrada pela centralidade de conceitos, como a intersubjetividade onde se obtém o entendimento comum, exercendo por tal facto um papel fundamental na aprendizagem. Deste modo o desenvolvimento do pensamento abstracto, resulta num aumento da capacidade para que os alunos se envolvam em discursos topicamente coerentes, e que, progressivamente aprendam a justificar opiniões em relação a diferentes alternativas, e aprendam a resolver conflitos (Baines & Howe, 2010).

Mortimer e Scott (2002), alegam que os professores de uma maneira geral lideram as discussões na sala de aula, noutras situações os alunos trabalham em pequenos grupos e o professor desloca-se continuamente entre os grupos ajudando na progressão das tarefas, ou o professor limita-se a formular uma série de questões cujas respostas dos alunos na maioria das vezes são palavras soltas preenchendo as lacunas no discurso do professor. Sobre esta temática, Mortimer e Scott (2002) e Scott et. al., (2006), apresentam-nos diferentes formas de como a abordagem comunicativa pode ocorrer destacando-se a seguintes dimensões: interactivo/dialógico (I/D), professor e alunos exploram ideias, formulam perguntas e trabalham pontos de vista diferentes: não interactivo dialógico (NI/D), o professor reconsidera sem interação vários pontos de vista, destacando diferenças e semelhanças; interactivo de autoridade (I/A), o professor conduz os alunos através de perguntas e respostas com o objectivo de chegar a um determinado ponto de vista; não-interactivo de autoridade (NI/A) o professor apresenta sem interacção o seu ponto de vista Os autores destacam também, que embora estas interações sejam apresentadas em termos de professor/aluno, sendo mais relacionadas ao papel do professor, consideram ainda aconselhável a existência em sala de aula da variação dos

vários tipos de abordagens comunicativas, isto é, as sequências discursivas devem estar relacionadas hierarquicamente envolvendo o uso de sinais que indicam a relação entre tópicos.

Fanizzi (2008), corrobora com esta a perspectiva quando considera a classe interativa/dialógica a mais indicada para alcançar êxito na aprendizagem do aluno. Todos os estudos que abordam esta temática sustentam a importância da atitude do professor no desenvolvimento do indivíduo e na mediação entre aluno e conhecimento que depende, entre outros fatores, do modo como são orientadas as interações em sala de aula, por forma a que possam existir situações onde se formule perguntas e respostas que sustentem o seu interesse e motivação no decorrer do processo cognitivo. Com base nos argumentos apresentados, compreendemos que os processos discursivos/interactivos são um forte potencial para gerar aprendizagens. A importância destas contribuições levam-nos a tomar uma maior consciência das práticas pedagógicas para uma melhor reflexão sobre as práticas de ensino.

Mortimer e Scott (2003), definem interações discursivas “*como constituintes dos processos de construção de significados*” (p.3). Para eles, a ênfase no discurso e na interação tem sido pouco discutida entre professores e investigadores; no entanto, elas dão suporte para a compreensão sobre os processos pelos quais os alunos constroem significados em sala de aula, e sobre a forma como tais interações são produzidas e como os diferentes tipos de discursos podem auxiliar a aprendizagem. Entendendo os mesmos que as interações discursivas são como a entrada numa nova cultura, bem diferente da cultura do sentido comum, assumida pelo professor (Scott et. al., 2006).

Os estudos de Webb (1989, 1991, 1992), Wells (1993), Webb Troper e Fall (1995), Webb e Palincsar (1996), Webb, Farivar e Mastergeorge (2002) e Webb e Mastegeorge (2003a, 2003b), demonstram a importância das actividades de interação como um processos de dar e receber ajuda e como estes processos são ricos do ponto de vista das aprendizagens. Nestes processos de interação em práticas discursivas o colega que presta ajuda ao tentar esclarecer o outro organiza/elabora na sua mente todos os dados necessários para se tornarem compreensíveis ao outro, e neste processo, o indivíduo desenvolve novas perspectivas e preenche lacunas na sua própria compreensão, dando-se

uma reestruturação cognitiva. Ao explicarem os seus processos na resolução de situações, os alunos pensam sobre as características mais salientes do problema, que são essenciais para o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva (Webb & Mastergeorge, 2003a).

Estes estudos estão em consonância com as argumentações de Vygotsky, quando sublinha que as crianças/alunos ao participarem em atividades interativas, aprendem uns com os outros, pois compartilham conhecimentos e interiorizam os processos de resolução de problemas e estratégias que surgem eventualmente durante o desenvolvimento das actividades, conduzindo-os a aprendizagens eficazes (Bradford, 2007). Ou seja, quando um aluno fornece uma explicação com o intuito de auxiliar alguém, esta ação para além de beneficiar a sua própria compreensão, irá beneficiar quem a recebe (Webb & Palincsar, 1996; Webb & Mastegorge, 2003a).

A partir desta análise, em vez de centramos a nossa atenção na sequência dos factos que se desenrolam e contam a história das relações ocorridas em sala de aula, visando identificar os meios ou os processos que levaram a um determinado resultado, os estudos actuais tentam compreender como o processo interativo ocorre entre os protagonistas no contexto de sala de aula, no sentido de entender como de novos processos de mediação emergem formas mais complexas de cognição (Álvarez & Del Río, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Aguiar, Mortimer & Scott, 2009; Baine & Howe, 2010; Laia, 2010; Modarresi & Jalilzadeh, 2011).

Ao analisarmos o desenvolvimento psicológico da criança e da sua relação com a interacção social, Vygotsky (1998a, 1998b), salienta-nos o processo auto-regulado, através do qual o indivíduo em formação passa, até alcançar a realização da tarefa de forma independente.

Lee (2011), refere-nos que a auto-regulação é a regulação voluntária internamente orientada, pela qual o indivíduo consegue atingir um funcionamento autónomo. Sobre esta temática temos autores que nos focam que nem todas as interacções promovem aprendizagens (Planas & Gorgorió, 2007). Esta afirmação suporta-se nas teses que referem que toda a interacção envolve a negociação do sentido, determinada pela própria situação e pelas normas que a governam, pois, interacção significa acção recíproca ou

relação de comunicação entre indivíduos ou grupos, e só é produtiva quando existe diálogo, considerando-se que o diálogo é diferente de uma conversa. Nesta sequência os autores salientam a importância das partes no ato comunicativo, que impõe que não há interlocutores que apenas escutam, sendo que para que haja processo de diálogo há sempre negociação, apresentando os mesmos uma forte relação entre as interações e desenvolvimento cognitivo (Cobo & Fortuny, 2000; Burns & Myhill, 2004; Bruges et. al., 2006; Cuadrado & Fernández, 2011; Mortimer, Scott & El-Hani, 2012).

Neste contexto, as interações sociais e dialógicas assumem especial importância no desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional, facilitando a apropriação de conhecimentos, bem como a mobilização e desenvolvimento de capacidades e competências. O essencial é que qualquer análise adequada da interação, enquanto produto das capacidades indispensáveis aos indivíduos, reconheça que a sua significância é contínua e ativamente negociada e não é meramente a comunicação de significados já estabelecidos (Nakatani, 2005, 2006, 2010; Schegloff, 2006, 2007).

A interação verbal é uma tarefa presente indiscutivelmente na vida de todos nós, uma vez que toda ação humana se faz pela interação. Na opinião de Morato (2004), existe língua porque existem falantes e os falantes existem em função das ações que de várias maneiras e em diferentes níveis de exigência acontecem. O sujeito realiza ações de linguagem ao nível da sua dimensão individual e da sua dimensão social (Leontiev, 1976; Bronckart, 2005a, 2008; Macedo, 2005; Bronckart et. al., 2006; Bradford, 2007; Elias & Koch, 2009; Almeida, 2010).

Bronckart (2008), descreve-nos como podem ser concluídos os benefícios da acção de linguagem em interacção: (a) ganha materialidade por meio de recursos relativos à linguagem; (b) envolve operações de textualização; (c) pressupõe o compartilhamento de saberes; (d) é essencialmente classificatória; (e) implica a construção de representações mentais; (f) relaciona diferentes campos conceptuais.

Ao iniciarem a escolaridade, as crianças estão, em geral, no período de transição do pensamento por complexos para o pensamento conceitual propriamente dito. A aprendizagem de conceitos científicos na escola é o fator determinante desse desenvolvimento. Vygotsky (2001), também diferenciou os conceitos aprendidos nas

interações quotidianas dos conceitos científicos adquiridos pelas crianças na escola, onde elas estão expostas a situações deliberadamente planeadas de instrução. O conceito quotidiano é marcado pela experiência direta, enquanto o conceito científico não tem, no início do seu desenvolvimento, relação direta com a vida concreta. Para este autor, o desenvolvimento inicial das duas formas de conceitos tem direções opostas, mas eles acabam por se encontrar. O desenvolvimento dos conceitos quotidianos é ascendente, ou seja, estes têm origem na experiência concreta da criança, alcançando, posteriormente, níveis superiores de generalização. Os conceitos científicos, ao contrário, desenvolvem-se num movimento descendente, a partir de definições verbais abstratas para depois adquirirem sentido no contexto da experiência concreta da criança.

Como nos diz Koch (2003), o contexto não diz respeito à "situação real", mas a um conjunto de suposições que faz parte do contexto cognitivo dos interlocutores e que é ativado na memória a partir da interação que se estabelece entre eles (Branco & Valsiner, 2004; Wang & Ross, 2007; Pizzinato, 2009; Radford & Mahon, 2010).

3.1 Linguagem e contexto

Sobre linguagem e contexto identificam-se muitos estudos que investigam a forma como os professores, pais e mães interagem em diferentes contextos e como consequência, a importância que exerce a cultura e os fenómenos que daí divergem (Keller, 2003; Harkness & Super, 2005; Kagitçibasi, 2005, 2007; Keller, Borke, Yovsi, Lohaus & Jensen, 2005; Keller, Lamm, Abels, Yovsi, Borke & Jensen, 2006; Harkness, 2008; Vieira, Seidl-de-Moura, Lordelo, Piccinnini, Martins & Macarini, 2010; Harkness, Zylicz, Super, Welles-Nyström, Ríos Bermúdez, Bonichini, Moscardino & Mavridis, 2011).

A "revolução cognitiva" da década de 70, levou investigadores como Harkness e Super (1996; 2005), a apontarem para o interesse renovado em estudar não só a forma como as pessoas agem, mas a maneira como eles pensam daí a importância do reconhecimento do contexto, enquanto enquadramento cultural, como meio organizador dos processos e metas do desenvolvimento (Vieira et. al., 2010; Harkness et. al., 2011).

Difícilmente podemos negar que o indivíduo se desenvolve e actua em contextos culturalmente determinados, sendo diversos os modelos teóricos que de uma ou outra forma se têm centrado no estudo do contexto. Através das múltiplas áreas do conhecimento, o uso da palavra contexto, ganhou cada vez maior significado nas áreas do conhecimento, que vão desde a história, biologia, antropologia até à educação, uma vez que é através do contexto que podem ser interpretados factos, dados, eventos e mudanças (Akman & Bazzanella, 2003; John-Steiner & Mahn, 2003).

Recentes investigações destacam a importância que o contexto exerce para a compreensão do desenvolvimento humano, assim como a influência que este tem quer no plano cognitivo, quer no sócio emocional e quanto mais ricos são os contextos, quer do ponto de vista verbal quer do não verbal, maior é a evidência do tipo multimodal tão importante para as aprendizagens infantis (Gogate & Hollich, 2010; Smith & Sheya, 2010).

Ao nível da intervenção escolar têm-se mostrado eficazes as tarefas que implicam intervenção contextualizada, pois as mesmas envolvem importantes referências significativas e coerentes, desenvolvendo nas crianças modelos sócio-cognitivos (Gillam et. al., 2012). Ukrainetz (2006), refere-nos que as crianças em idade escolar devem “*ter uma intervenção baseada em métodos educacionais contextualizados e colaborativos*” (p.10).

Heller e Greenleaf (2007) e Lee e Spratley (2010), desenvolveram estudos ao nível de situações contextualizadas em idades mais avançadas com adolescentes e estudantes universitários e chegaram à conclusão que tem sido eficaz o uso destas metodologias. Por tal facto podemos salientar que o contexto é analisado pelos estudiosos quer das ciências sociais, quer dos estudos da linguagem no âmbito da sociolinguística, pragmática, semântica discursiva e análise do discurso (Rodrigues & Matos, 2006, 2007; Blommaert, 2005, 2008; Hanks, 2008; Charaudeau & Maingueneau, 2008; Charaudeau, 2009).

Verificamos que o estudo do contexto aparece como forma de sustentar os estudos funcionalistas na década de sessenta e leva-nos a uma análise da vida social das

diferentes sociedades. Assim, Charaudeau e Maingueneau (2008), apresentam-nos a seguinte definição de contexto:

O contexto de um elemento X, em princípio é tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o que rodeia X é ao mesmo tempo de natureza linguística ,ambiente verbal e não linguística , contexto situacional, social e cultural (p. 127).

Interpretamos que o ser humano constrói as suas referências e categorias, no contexto da cultura. A forma como falamos sobre o mundo revela a nossa concepção socio-cognitiva e é no discurso que isso fica latente, pois “*o mundo dos nossos discursos é sócio-cognitivamente produzido, e o discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo*” (Marcuschi, 2005, p. 69). Nesta sequência e na interpretação do autor podemos ainda acrescentar que:

(...) se linguagem é atividade, parece razoável admitir a atividade como unidade de análise e foco da observação. Entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação discursiva (...). O problema não é o conhecimento científico, mas sim o conhecimento da cognição humana (Marcuschi, 2005 p. 74).

A participação de crianças em atividades culturais em que adultos e pares compartilham conhecimentos e ferramentas desenvolvidas pela sua cultura permite-lhes internalizar as ferramentas para pensar e agir (Vygotsky, 1998a). Num primeiro momento, associamos o nosso saber ao contexto que nos é familiar e dificilmente o reconhecemos se ele nos chegar por outra via, isto é, fora de contexto ou mesmo num contexto pouco habitual.

A representação do contexto pode ser entendida como algo complexo, uma vez que é composta por diversos níveis hierárquicos, o que torna a sua discriminação uma tarefa, também complexa, uma vez que a leitura dos diversos níveis inclui o próprio sujeito e a sua posição relativa aos demais elementos. Deste modo, quando aprofundamos os estudos que nos remetem para uma abordagem interacional, o estudo do contexto é

primordial para entendermos os elementos que dela fazem parte e por sua vez perceber de que modo o contexto influencia essa abordagem no estudo da linguagem (Hanks, 2008). Os estudiosos atribuem ao contexto a função de estabelecer o significado, sendo precedido pelas relações de produção e compreensão dos intervenientes nessa interacção (Akman & Bazzanella, 2003).

Mey (2001), refere-se ao contexto como uma acção reguladora uma vez que leva à compreensão e ao entendimento dos conteúdos de aprendizagem como um processo dinâmico, onde as expressões linguísticas se tornam compreensíveis pela interacção.

Deste modo para Bateson (2000, 2002), o reconhecimento de um contexto, para o estabelecimento de uma interacção dialógica, passa pela noção de marcos de contexto, o que nos permite compreender diversos fenómenos ligados à comunicação e à aprendizagem, evidenciando como os marcos de contexto se relacionam para construir os significados nos seus diferentes níveis.

Nesta sequência, Bernstein (1996), evoca que o reconhecimento destes marcos e os posteriores enunciados relativos aos sentidos que lhes são atribuídos na construção da interacção dialógica, são guiados por regras de reconhecimento de contexto. O autor, distingue as formas explicativas, das crianças de classe operária e crianças da classe média, assinalando que: *A diferença entre as crianças não é uma diferença de capacidade/facilidade cognitiva, mas uma diferença em termos das regras de reconhecimento e realização utilizadas por elas para ler o contexto, que passa por seleccionar a sua prática interativa* (p.147).

Também para Bakhtin (2006), o reconhecimento destes marcos de contexto é o que permite o aparecimento de determinados discursos em detrimento de outros, facilitando o reconhecimento para a negociação de significados compartilhados baseados na construção de uma intersubjetividade no espaço do discursivo-interativo. Para o autor é compartilhando os marcos de contexto, que é possível o estabelecimento do começo da negociação de significados, jogo que se mantém até à percepção mútua de sucesso na comunicação. Esta perspectiva do contexto como objecto complexo construído numa situação interacional dialógica *“permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e o meio ambiente, o local e o global, isto é o multidimensional”* (Morin, 2000, p. 100).

Parece-nos importante explicitar, que o contexto social é entendido por Rogoff (1990), como constituído por *"instituições, normas e práticas desenvolvidas e apropriadas pelas gerações passadas"* (p.138). Estas gerações passadas mudam a história cultural do curso do desenvolvimento e deixam um legado para o indivíduo (Rogoff, 1998). Para explicar a relação dos indivíduos com as pessoas mais experientes, a autora criou o conceito de participação guiada. Este sugere a participação ativa da pessoa em beneficiar da direção social, bem como, a necessidade da compreensão desta ajuda e o papel desempenhado no que diz respeito à formação da mente da criança (Rogoff, 1990; Rogoff et. al., 2011). Como tal, a participação guiada remete às bases sobre as quais se fundamenta a intersubjectividade, colocando-se a questão se a criança nasce equipada com a capacidade de partilhar significados, ou, se pelo contrário, o significado é algo que é posto à criança, a partir da interpretação do adulto sobre as suas acções.

De acordo com a abordagem sociocognitiva, para que possamos compreender os processos de categorização, temos de entender as culturas, das quais cada sujeito faz parte, para podermos começar a entender como esses sujeitos conseguem criar sentido, cognitivamente falando, a partir do meio que o cerca (Rogoff, 1991, 1995, 2003; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; van Dijk, 1999, 2000b, 2008).

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

Nesta análise de estilo conversacional, Tannen (2005), refere que os aspectos verbais e não verbais estabelecem significado enunciativo e contexto. Deste modo o contexto é tido também como inseparável em qualquer actividade interactiva para a promoção do sentido, sendo todo o sentido contextualmente situado, não havendo sentido que não esteja ligado a um contexto (Marcuschi, 2007), onde a fala utilizada por meio do contexto consegue situar-se socialmente e é caracterizada como *"microsituacional"* (Blommaert, 2008, p.113).

Sobre esta temática, Bronfenbrenner (1986, 1995, 1997), apresenta-nos uma abordagem ecológica e sugere-nos que a análise do contexto pode realizar-se nos seguintes níveis: 1) O microsistema, que se refere ao que rodeia mais proximamente do sujeito e as actividades por ele realizadas; estas situações são denominadas por “cenas”; 2) O mesosistema, que se focaliza em como duas ou mais cenas podem afectar simultaneamente o indivíduo; 3) O exosistema, que se refere ao contexto externo do desenvolvimento humano.

Tendo por base esta abordagem, Bronfenbrenner (2005), estabelece quatro núcleos básicos que interagem entre si: *pessoa*, que se refere às características próprias e particulares de cada pessoa, suas crenças e a forma como ela responde aos estímulos ambientais; *processo*, que, basicamente, diz respeito aos aspectos psicológicos da pessoa em desenvolvimento relacionados à maneira como ela interpreta seu momento de vida; *contexto*, que compreende quatro subsistemas de análise, a saber o *microsistema* (ambiente imediato como a casa, a escola, etc), o *mesossistema* (relações entre os ambientes imediatos, como a relação entre a casa e a escola, a casa e o trabalho, etc.); o *exossistema* (interconexão entre sistemas não imediatos a pessoa em desenvolvimento não interage directamente com o contexto em questão, mas recebe influência deste ambiente externo. Por último, o núcleo *tempo* engloba tanto os acontecimentos históricos quanto os pequenos episódios da vida quotidiana. Para este autor, o indivíduo inclui-se nos mais imediatos contextos sociais e materiais (o macrosistema), em encadeamentos de cenas (o mesosistema), interagindo com macrosistemas distintos (exosistema) e todo ele influenciado através do tempo histórico (cronosistema). Nesta perspectiva podemos entender como o contexto, condiciona profundamente o desenvolvimento cognitivo.

Todos os núcleos e sistemas possuem conexões e são interdependentes, devendo ser vistos na totalidade da percepção de cada indivíduo, sendo que cada contexto é susceptível de se relacionar a outras práticas no mesmo contexto e/ou noutros contextos (Keller et. al., 2006; Kagitçibasi, 2007; Harkness, 2008; Seidl-de-Moura et. al., 2008; Vieira et. al., 2010; Harkness et. al., 2011). Com esta perspectiva, estes autores descrevem o papel ativo do indivíduo como agente do seu próprio processo de desenvolvimento, acabando com as premissas que concebiam o indivíduo como tabua rasa, que apenas recebia influências do ambiente, sem nele poder intervir.

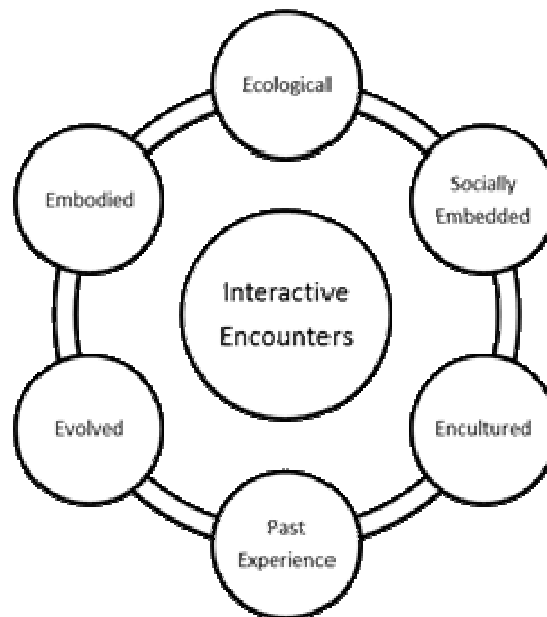
Charaudeau e Maingueneau (2008), olham também para o estudo do contexto com este olhar ecológico, pois dividem o contexto em imediato (*estrito*), quando se analisa o quadro espaço temporal, e o (*abrangente*), quando passamos às regras mais amplificadas ligadas ao aspecto institucional, e à estrutura social (Schegloff, 2006).

Nelson (2010), remete-nos também para uma análise de contexto e refere que a criança está embuída num contexto cultural, com participações activas onde aprende a usar as ferramentas específicas da sociedade incluindo a língua. Os adultos orientam e ensinam a criança a usar essas ferramentas para alcançar maiores níveis de pensamento:

(...) the notion that, at each level, the child is faced with encounters that incorporate new challenges to old understandings, whether through individual explorations or the presentations of new shared meanings. Such challenges to current understandings of the world require reorganization and exploration of the new meaning landscape and related expansion of consciousness. Recognition of new horizons may be subtle or sudden; development may appear continuous or steplike at different times for different children (p. 42).

A proposição básica aqui é que as crianças (e adultos) experienciam não o mundo, mas encontros específicos em instâncias específicas desse mundo em interação com outras pessoas e coisas. Com o tempo, esses encontros proporcionam uma acumulação subjectiva da experiência na memória que mais tarde reflecte os significados subjectivos dessa experiência quer numa perspectiva privada, quer numa perspectiva eminentemente social. Diz-nos também, que as transformações através da experiência são condicionadas por uma multiplicidade de sistemas de desenvolvimento (Figura, 3). Estes sistemas são interativos e interdependentes a vários níveis e dão-nos uma perspectiva multicausal. Eles incidem sobre a experiência da criança em interacção onde cada sistema, promove ou limita a experiência da criança no mundo, interagindo de maneiras distintas.

Figura 3 Descrição das condições ou restrições sobre a experiência de qualquer encontro no meio ambiente.



Fonte: Nelson (2010, p. 43)

Podemos verificar nesta linha de análise seis metassistemas que são vistos como um conjunto que : “ *interferem interactivamente na criança, sendo que três operam a nível interno (memória, condições individuais, herança biológica) e três que recebem influência do nível externo (condições sociais, culturais, incluindo a linguagem*” (Nelson, 2010, p. 43).

A autora enfatiza a complexidade e a individualidade de qualquer experiência de um indivíduo em qualquer situação. Prevê mecanismos de mudança ao longo do tempo, por forma a fornecer à criança um papel ativo no decorrer do seu próprio desenvolvimento. Finalmente, coloca também especial significado, no desenvolvimento significativo ao nível social-cultural e pessoal (Nelson, 2007, 2010).

Deste modo o desenvolvimento é analisado segundo dois aspectos (interno e externo), e apresenta-nos uma complexidade que é envolvida de forma simultânea nas interações de todos os seis sistemas que o limitam, e as contínuas alterações que se dão em cada sistema e que ocorrem em níveis diferentes e em diferentes vezes.

Fundamentalmente aqui, os sistemas não são abstracções mas sim produções de resultados do desenvolvimento, que funcionam como forças ativas, que se apresentam a cada momento, com repercussões em experiências futuras e modeladas pelas interações no presente.

“(...) the notion that, at each level, the child is faced with encounters that incorporate new challenges to old understandings, whether through individual explorations or the presentations of new shared meanings. Such challenges to current understandings of the world require reorganization and exploration of the new meaning landscape and related expansion of consciousness. Recognition of new horizons may be subtle or sudden; development may appear continuous or steplike at different times for different children” (Nelson, 2010, p. 42).

Desta forma a criança ganha experiência através do conhecimento que adquire nos encontros sociais e culturais pela interação, mantendo a partir dessas experiências o que lhe é pessoalmente significativo (Nelson, 2007, 2010; Rogoff et. al., 2011).

O significado é específico de cada pessoa, mas reflecte-se socialmente pelas contribuições culturais em diferentes formas, pois tem que ver com a apropriação pelo sujeito dos aspectos que de forma significativa surgem através dos interesses da vida. Esta perspectiva bio-sócio-cultural do desenvolvimento emerge a partir deste ponto de vista naturalista e as pessoas são orientadas por necessidades e interesses específicos em busca de conhecimento, e são guiados tanto por companheiros sociais como culturais (Nelson, 2010).

Estes sistemas no seu conjunto formam uma envolvente de “encontros” da criança, constituindo condições para a experiência que mescla o desenvolvimento interno e externo formando um todo, em ritmos e escalas de tempo diferentes, desafiando um processo contínuo de auto-organização (Oyama, Griffiths & Gray, 2001).

Por tal facto, os factores culturais têm um papel fundamental no processo de desenvolvimento e possibilitam a compreensão da influência entre os factores biológicos, psicológicos, ambientais, históricos e sociais, nos diferentes sistemas que envolvem o indivíduo. Isto levou à necessidade de pesquisas que têm como foco questões culturais

(Keller, 2003; Harkness & Super, 2005; Keller et. al., 2006; Kagitçibasi, 2007; Harkness, 2008; Seidl-de-Moura et. al., 2008; Vieira et. al., 2010; Harkness et. al., 2011).

Cole e Cole (2003), em coerência com o modelo sociocultural de Vygotsky, também defendem a importância de fundamentar “*a análise evolutiva nos acontecimentos da vida diária (...) e a perspectiva de que a mente surge na atividade mediada conjunta das pessoas*” (p. 229).

Nesse enfoque, o estudo dos processos de transmissão de padrões entre as gerações, com destaque para os valores, crenças e práticas, em diferentes tempos, contextos imediatos e remotos, os quais exercem influência sobre os processos de desenvolvimento do indivíduo, são importantes, pois comparam diferentes culturas (e comunidades), avaliando como as crenças são mediadoras da relação entre os valores e as práticas sociais e individuais compartilhadas em cada cultura específica. Portanto, para estudar o desenvolvimento humano é importante considerar a construção de dados que as pesquisas culturais e transculturais sinalizam (Suizzo, 2002; Cole & Gajdamaschko, 2007).

Podemos entender sobretudo na psicologia do desenvolvimento a importância da mente ser social ao nascer, bem como a importância que existe em relação às trocas sociais e ambiente cultural a que se designa como abordagem da influência social e cultural. A este nível, poderemos compreender alguns estudos apresentados pela pesquisa do desenvolvimento cognitivo de base cultural apresentados por Rogoff e Chavajay (1995), quando nos ampliam a importância dos contextos sócio culturais nos resultados obtidos em tarefas cognitivas (Rogoff, 1990, 1998; Chavajay & Rogoff, 2002; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff et. al., 2011).

Assim sendo, podemos entender que a tarefa da criança em amadurecimento “*não deve ser simplesmente a de descodificar mensagens e designar referentes de forma correcta, mas sim ter a capacidade de interpretar mensagens*” (Milosky, 1996, p. 30). Deste modo as actividades interacionais contextualizadas nunca dão lugar a representações abstractas, mas sim promovem competências cognitivas para acções futuras (van Dijk, 2008).

Nesta sequência, salientamos ainda Bernstein (1996), quando refere que:

(...) a unidade para a análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou um contexto isolado, mas as relações entre contextos (...).O que conta como um contexto depende não das relações dentro dos contextos mas das relações entre eles. Essas últimas relações, criam marcadores de fronteira, pelos quais contextos específicos podem ser distinguidos através dos seus significados (p.143).

De acordo com a teoria de Vygotsky, para compreender a actividade cognitiva do individuo, precisamos de compreender todos os contextos nos quais o pensamento é usado envolvendo formas de mediação e respectivas alterações na vida social e psicológica onde a intersubjectividade se vai consolidando na medida em que os sujeitos em interação compartilham um contexto implicando uma negociação de sentidos, na qual são feitas concessões mútuas (Wertsch, 1985), entendendo-se, que quanto maior for o nível de intersubjectividade, maior será o nível de entendimento (Cuadrado, Ramos & Fernández, 2005).

Assim, a intersubjetividade diz respeito à propriedade da linguagem de permitir a utilização conjunta de símbolos linguísticos, quer por indivíduos, quer por grupos sociais, de modo a que esse compartilhamento de um mesmo artefacto simbólico permita aos usuários a partilha de inferências e intenções (Vygotsky, 1985, 1998a; Obukhova & Korepanova, 2009). Pela natureza intersubjetiva dos símbolos linguísticos “*o sujeito produz e entende enunciados ao mesmo tempo em que entende que os outros, da mesma forma, os entendem*” (Tomasello, 2003, p. 147).

Os estudos anteriormente referidos, relatam-nos que em anos recentes, muitos estudiosos tornaram-se empenhados no estudo da cognição no contexto de modo a tentar facilitar a teoria e a prática no dia a dia, mostrando a convicção de que o contexto da observação individual faz a diferença naquilo que é aprendido e o quanto é importante trabalhar com as crianças em contextos com significado.

Sendo a escola também um lugar de contexto, esta deve privilegiar a linguagem contextualizada, ou seja, o discurso é e deve ser guiado pelos marcos de contexto que cada disciplina apresenta. Tal abordagem que Canagarajah (2006), chama também de ecológica, pois “*tem a vantagem de manter as variáveis e riquezas contextuais intactas, uma vez que a cada particularidade leva em consideração a anterior*”(p. 29).

Por outras palavras, ensinar por meio de discussões em sala de aula, com enfoque nas práticas da linguagem enfatizam os conhecimentos do grupo social em questão (Motta-Roth, 2006). Quando o indivíduo está inserido no contexto, torna-se parte integrante dele, como um dos elementos em relação, sendo nessa posição discursiva que se utiliza o discurso evocado pelo contexto e se fazem as aprendizagens.

3.2 Aprendizagem e contexto

Fazendo uma breve referência às metas na aprendizagem da Língua Portuguesa, e tendo por base o exposto no Currículo Nacional do Programa de Português do Ensino Básico (DGIDC, 2009) e implementado de acordo com o Despacho n.º 15 971/2012, de 14 de Dezembro, verificamos que as mesmas promovem o desenvolvimento cognitivo e linguístico, constituindo suportes de usos orais e escritos da língua gramaticalmente correctos e pragmaticamente adequados.

No que se refere-se ao Primeiro Ciclo do Ensino Básico os resultados esperados regem-se por um conjunto de competências tais como: *compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua*. (p. 28). Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português padrão.

Os programas de Português para o Ensino Básico confinam-se a estes princípios e têm presente o que está dito no Currículo Nacional do Ensino Básico. De acordo com este documento de orientação, a disciplina de português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: *a compreensão dos discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc* (DGIDC, 2009, p. 31).

Se o objetivo de um sistema educacional é orientar os alunos no sentido de alcançar a independência, então certas condições sobre a concepção e a realização desse sistema

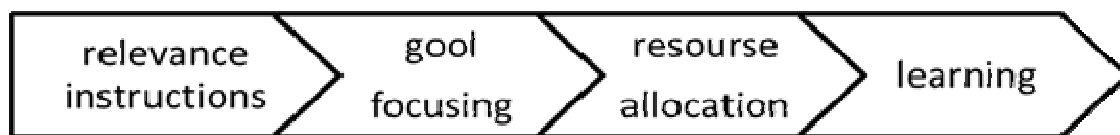
devem ser atendidas. Neste papel, essas condições são formuladas a partir de uma perspectiva sócio-cultural na aprendizagem e desenvolvimento.

Partindo da análise do referido anteriormente percebemos o que alguns autores querem dizer quando subscrevem que a produção oral tem por base a sua própria matriz discursiva, e que cabe ao professor propor estratégias/actividades que visem o desbloqueamento da expressão e um domínio progressivo do uso da palavra, intencionalidade comunicativa que é uma competência pré-linguística de extrema importância para a aquisição da linguagem, não só em contexto sala de aula, como também em contexto real (Blancafort & Valls, 2002; Lomas, 2003; Sousa, 2006; Avendaño, 2007; Sousa & Cardoso, 2010).

O aluno inserido num contexto de uma aula, privilegia o discurso evocado pelo contexto, assim, obtém sucesso na comunicação. Do nosso ponto de vista, a escolha da formação discursiva no diálogo entre professor e aluno deve ser contextualizada para que ambos reconheçam e construam conhecimentos baseados na negociação e por fim consigam compartilhar com sucesso através da intersubjetividade regulada na interacção, destacando-se sobre esta temática as abordagens recentes às aprendizagens contextualizadas (Lehman & Schraw, 2002; McCrudden & Schraw, 2007, 2010).

Nesta perspectiva estes estudos focam a importância das aprendizagens em contexto, salientando as instruções verbais através de um modelo de meta-focalização da relevância (figura, 4), como o proposto por (McCrudden & Schraw, 2007).

Figura 4 Modelo de meta-focalização da relevância



Fonte: McCrudden & Schraw (2010, p.98)

Este modelo explica que as instruções verbais de relevância para alocação de recursos de aprendizagem passam pelos seguintes pontos: 1- “*relevance instructions*”, consiste em pistas que alertam o indivíduo para a relevância de tipos específicos de

informação, seguindo uma ordem sequencial; 2- “*goal focusing*”, levar os alunos para situações de contexto de modo a saberem identificar critérios relevantes a aprender. 3- “*resource allocation*”, consiste na alocação de recursos da atenção para a (re)chamada da informação; 4- “*learning*”, remete para a competência que os alunos adquirem nas suas representações mentais, por forma a construírem uma melhor compreensão e consolidarem estruturas de recuperação que aumentam as suas aprendizagens (McCrudden & Schraw, 2010).

Deste modo, ao darmos pistas de contexto, estamos a trabalhar fundamentalmente a aprendizagem, o ensino e a cognição. Sobre esta análise temos estudos que nos dizem que a informação relevante é utilizada para construir uma estrutura de recuperação que aumenta a aprendizagem, porque a informação relevante está ligada à memória daí promover melhores aprendizagens (McCrudden & Schraw, 2007, 2010).

Os estudos que examinam a relação entre relevância de instruções e habilidade verbal, descrevem-nos que quando se inclui questões com interrogações elaboradas feitas através de perguntas com instruções eficazes e contextualizadas, as informações contidas nos textos aumentam, uma vez que aumenta também a importância dessas informações (Pressley, Wood, Woloshyn, Martin, King & Menke, 1992; Ozgungor & Guthrie, 2004; Callender & McDaniel, 2007).

Estes estudos suportam a hipótese de compensação, quando afirmam que a relevância de instruções ajuda os alunos a compensar a capacidade verbal, pois são alocados recursos cognitivos (Daneman & Carpenter, 1980; Miyake, 2001; Cowan, 2005).

Ackerman e Lohman (2006), salientam que a habilidade verbal é um forte preditor para as aprendizagens escolares relacionando que a mesma ajuda à compreensão das aprendizagens estando também directamente relacionada com a recordação e reconhecimento de afirmações (Skaggs, Rocklin, Dansereau, Hall, O'Donnell & Lambiotte, 1990; Kardash & Noel, 2000).

Seguindo essa tendência alguns pesquisadores têm apresentado estudos que visam uma maior participação dos alunos em discussões em sala de aula e o desenvolvimento

das suas habilidades argumentativas (Candela, 1991; Sardá, 2000; Capecchi & Carvalho, 2000). Outros porém, dirigem especial atenção para aspectos subjetivos presentes nos discursos estabelecidos em sala de aula (Villani & Orquiza, 2005).

Há também pesquisas que estão preocupadas com o discurso do professor no sentido de caracterizá-lo a partir da maneira como a linguagem é utilizada em sala de aula, ou seja, investigar os padrões de discurso adotado pelo professor no desenvolvimento do seu fazer pedagógico (Cuadrado, 1992, 2012; Mortimer & Scott, 2003; Cuadrado & Fernández, 2008a, 2008b, 2011, 2012).

Ainda sobre este tipo de questão, Rogoff, numa entrevista dada a Lacasa (1989), afirma também que as acções dos indivíduos são inseparáveis do contexto, isto é, estão integradas quer do ponto de vista teórico quer do metodológico. A autora continua o seu raciocínio dando-nos como contraponto o exemplo da forma como anteriormente, investigava o rendimento em tarefas de memória e a interação mãe/filho, como aspectos separados, entre os quais podia estabelecer correlações face à forma como actualmente investiga a actividade da memória e a participação guiada mãe/filho em contexto, ou seja, como algo inseparável dos diferentes aspectos que configuram uma situação. Deste modo, a autora sublinha que *“para compreender os processos mentais é necessário compreender os processos sociais”* (p. 8).

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

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

No entanto é com Halliday e Hasan (1985), que começa a verificar-se a necessidade de incluir a análise do meio com os aspectos verbais, e surge o termo contexto de situação. Pode entender-se por contexto e cultura tudo aquilo que faz parte da história cultural dos indivíduos e das interacções verbais pela via da lingua(gem), em que

o ambiente imediato não é suficiente para uma análise linguística que se pretenda mais aprofundada. Já o contexto de situação não se refere apenas à situação, mas também ao ambiente verbal onde se insere (Halliday & Hasan, 1989).

Após a identificação e distinção de contextos de situação e contextos de cultura Jaworski e Coupland (2006), descreveram os componentes dos actos de fala do seguinte modo:

“situação - descrição do espaço físico temporal e psicológico do evento comunicativo; participantes - relação ocupada na interacção como por exemplo o falante, o ouvinte; finalidade - referindo os objectivos e os resultados desejados pelos interlocutores; estado de espírito - brincalhão, indiferente, sério; instrumento para accionar canais de comunicação da linguagem - falada, escrita, registos; normas de interacção relacionados à organização dos turnos - interpretação de enunciados e e suas convenções necessárias à realização de inferências; género nas conversas formais, no uso de provérbios etc” (p 22).

Motta-Roth e Heberle (2005), salientam que a teoria sócio-semiótica da linguagem de Halliday (1994), define o uso da linguagem em termos de contexto de situação e contexto de cultura. Cada contexto de situação será um sistema de relevâncias motivadoras para o uso da linguagem de forma que uma determinada atividade humana em interação é mediada pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como contexto. Assim, numa relação dialética, o contexto de situação constitui-se numa força dinâmica quer na citação quer na interpretação de mensagens. Segundo os autores, entende-se que a relação entre contextos implica um nível superior de análise, contexto de contexto, onde podemos avaliar as diversas interações entre os contextos. Desta forma, o contexto negociado é, inicialmente, sustentado por significados pré-estabelecidos socialmente e, depois, pelo jogo de negociação de significados da própria cultura.

Motta-Roth (2005), no entanto, refere que há uma complexidade inerente ao próprio conceito de cultura, e que são importantes para a compreensão da mesma, pois há

várias culturas dentro dos grupos sociais e que atuam nas práticas sociais, uma vez que todas as culturas são estruturadas a partir de actividades e que por sua vez fazem nascer as diferentes comunidades, assim por cultura dá-nos a entender que:

“(...) é o conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com carácter local e dinâmico, construído via interação linguística”(pp. 184, 185).

Sobre a relação entre contexto de situação e contexto de cultura, Motta-Roth e Herbele (2005), completam como sendo:

“um conjunto compartilhado de contextos de situação constitui um dado contexto de cultura, sistema de experiências com significados compartilhados. Assim, o sujeito é constituído pela soma de suas próprias interações e pelos códigos semióticos em funcionamento nas comunidades de que participa” (p. 15).

Nesse sentido, as autoras acrescentam que contexto de cultura é o resultado da padronização do discurso em termos de atos retóricos ou atos de fala, dado que esses são efetivados pela linguagem, cujas características retóricas são recorrentes, e em circunstâncias específicas.

Para Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), o contexto da cultura determina a natureza do código linguístico. Isto é, a língua manifesta -se através dos seus textos, e a cultura manifesta -se através de situações; deste modo e atendendo a que uma criança compreende o código e ao usá-lo para interpretar o mundo, ela compreende a cultura sendo um forte potencial do significado que é acessível num dado contexto social, sendo a *“linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados”* (Motta-Roth, 2005, p.181).

É por meio destas práticas que o indivíduo se apropria das propriedades das atividades sociais, exerce as suas ações, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades de agir em meios socialmente organizados por ele, e ainda, constituem suas identidades a partir do pensamento consciente adquirido no seu convívio e na sua interação com o meio

e seus pares (Lacasa, 2002, Bronckart et. al., 2006; Mejía et. al., 2007; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff et. al., 2011). Estes estudos ilustram bem, como para o aprendiz de palavras a acessibilidade lexical é influenciada pela presença de um contexto situacional no qual um evento ou esquema de acção ocorreu no passado.

Por tal facto se a linguagem é um fenómeno social e não individual, então a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interações sociais (Halliday, 1994), entendendo-se a visão social da linguagem que enfatiza a importância das actividades sociais para o desenvolvimento da mesma, podendo verificar-se que o individual se amplia na interacção com os adultos e na interacção com uma realidade idealizada, mediada pela cultura.

4. A Interacção Adulto /Criança e Rotinas Conversacionais

Ao longo da primeira infância, a experiência da criança é muitas vezes limitada nas interações sociais de família e grupos íntimos com consequências para a evolução da comunicação aprendendo a falar sobre as suas memórias de eventos passados, de uma maneira organizada, num contexto colaborativo (Macedo & Sperb, 2007; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Nelson, 2010; Baines & Howe, 2010; Rogoff et. al., 2011).

Daí que os pesquisadores há algum tempo enfatizam a natureza cooperativa e colaborativa da interacção conversacional, onde estão associados os princípios cognitivos e comunicativos (Sperber & Wilson, 1986; Anderson et. al., 1994; Clark, 1996; Swain, 2000; Figueiredo, 2003, 2006).). Estudos sobre esta temática, segundo Baines e Howe (2010), resultaram no interesse de perceber a capacidade das crianças para cooperar no diálogo, por exemplo, através de pedidos de esclarecimento, papéis de escuta, e o uso de marcadores para sinalizar a estrutura do discurso. Alguns pais percebem as interacções através do conto de histórias como períodos de entretenimento e oportunidades para criar e fortalecer laços com a criança, e outros entendem também que nestas interacções podem ser criadas oportunidades para estimular cognitivamente de forma a preparar a criança para a escola (Audet, Evans, Williamson & Reynolds, 2008; Meagher, Arnold, Doctoroff & Baker, 2008).

Pelo referido, são vários os autores que nos sublinham a importância dos processos interactivos/ conversacionais adulto/criança, e que têm procurado estudar a função e o papel desta interacção através de rotinas conversacionais e a influência destas no desenvolvimento cognitivo e na construção da linguagem (Bruner, 1975, 1980a, 1980b, 1983a, 1983b, 1988, 2001; Schank & Abelson, 1977; Nelson, 1985, 1986, 1996, 2005, 2007, 2011; González, 1997; Matta, 1999, 2000, 2004; Zuengler & Miller, 2006; Villas-Boas, 2010; Melzi et. al., 2011).

Podemos assim interpretar que a interacção leva ao confronto de ideias e com base nas argumentações de Vygotsky, as crianças/alunos ao participarem em actividades interativas, aprendem uns com os outros, pois compartilham conhecimentos e interiorizam os processos de resolução de problemas e estratégias que surgem eventualmente durante o desenvolvimento das actividades, conduzindo-os a aprendizagens eficazes (Bradford, 2007; Queiroz et. al., 2009).

Quando estudamos o desenvolvimento da criança verificamos que ao interagir nos diferentes papéis sociais, criança/criança e criança /adulto ficam em evidência as habilidades e as estratégias de cooperação que a mesma adquire iniciando-se uma sequência de trocas com o ambiente, que lhe fornecerá um retorno da sua acção, pressupondo-se que ela constrói, reconstrói e usa activamente o seu ambiente (Macedo & Sperb, 2007). Deste modo, e no contexto da interacção é consenso entre os sócio-interacionistas a importância do adulto no desenvolvimento das habilidades narrativas e os resultados da pesquisa corroboram todos os estudos que evidenciam que os adultos exercem papel central na construção da linguagem e dos géneros discursivos das crianças (Baines & Howe, 2010; Cruz, 2011).

Se a linguagem é um fenómeno social e não individual, então a aquisição da linguagem é um processo orientado para as condições e as interacções sociais (Halliday, 1994), entendendo-se a visão social da linguagem que enfatiza a relevância do seu papel nas actividades socialmente importantes para o desenvolvimento da mesma. O individual amplia-se na interacção com os outros, na interacção com uma realidade idealizada, mediada pela cultura. Daí que, a qualidade da interacção é altamente importante nos primeiros anos (Pan & Snow, 1999; Rao, McHale & Pearson, 2003).

Quando a criança coloca o adulto no lugar do ato intencional, ocorre o intercâmbio de papéis e deste modo pode aprender novos elementos da linguagem quando observa terceiros conversando entre si. O resultado desse processo de imitação com inversão de papéis é um símbolo linguístico, “*um mecanismo comunicativo entendido intersubjetivamente por ambos os lados da interacção*” (Tomasello, 2003, p. 147).

Desta forma, para a criança pequena, os sons tornam-se linguagem quando elas entendem que os sons utilizados pelos adultos são feitos para que prestem atenção a algo, ou seja, a linguagem como um tipo particular de ato intencional dentro de uma cena de atenção conjunta dando-se o “*ato comunicativo que expressa uma intenção comunicativa*” (ibid, p. 143.).

Podemos assim entender que, os indivíduos se desenvolvem num processo de interiorização da experiência cultural que é transmitida de geração em geração, onde a compreensão do desenvolvimento humano está nas relações dialécticas que se efectuam entre o indivíduo e seu meio (Blum-kulka, 2005a; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff et. al., 2011).

A interacção com as figuras parentais permite que a criança participe nas práticas narrativas do dia-a-dia, por exemplo: na descrição de episódios do quotidiano, relatos de acontecimentos passados, e leitura de contos infantis, nas quais a criança aprende a contar e a organizar as suas histórias, que tipos de eventos são comunicáveis e que tipo de relações se pode estabelecer entre eles, com base na estrutura interpretativa da sua cultura (Blum-kulka, 2005a; Menyuk & Brisk, 2005; Correa-Chávez & Rogoff, 2009; Rogoff et. al., 2011.).

Deste modo o tipo de interacção linguística, social e afectiva que se pode estabelecer nestes processos interactivos permite levar a linguagem para além do texto (conversas, comentários, questões), pois a linguagem falada vai levar a criança a construir competências de alto nível cognitivo como, interiorizar princípios e conceitos, estabelecer relações, aperceber-se da estrutura e organização do discurso, formular hipóteses, aumentar o vocabulário, a atenção e a memória, pressupostos que irão ajudar nas aprendizagens escolares futuras (Villas-Boas, 2010).

Com efeito, através de todas as experiências envolvidas no seio familiar, a criança é permanentemente, e de forma quase natural, levada a aprendizagens que irão ser imprescindíveis para o seu desenvolvimento enquanto ser social. Ao pensar sobre como se aprende a contar a história da relação entre o passado e o sujeito, os pesquisadores concentraram-se na importância das conversas sobre acontecimentos passados (Pasupathi, 2001; Nelson & Fivush, 2004; Fivush & Nelson 2006; Pasupathi & Mansour, 2006; Pasupathi, Weeks & Rice, 2006; Sobral, 2009). A prática social de partilha de histórias oferece oportunidades para a criança articular os próprios sentimentos e pensamentos sobre eventos. Mas, para que o factor deste envolvimento seja considerado um factor determinante é necessário que as famílias tenham conhecimento da sua importância por forma a contribuírem culturalmente (Barratt-Pugh, 2000).

Desta forma, os pais encorajam as crianças a construir as suas histórias e a desenvolver partes específicas do desenvolvimento cognitivo, fornecendo ideias, utilizando questões e elaborando as respostas das crianças (Fivush, 1991), subscrevendo que o conhecimento é construído na e pela interação (Vygotsky, 1998a, 1998b, 2001).

Para Bruner (2001), a criança desde cedo partilha com o adulto regras de comunicação por meio de trocas ritualizadas: jogos e rotinas que fazem parte do seu quotidiano. É a mãe quem interpreta e dá sentido aos gestos iniciais da criança, até ao surgimento dos turnos conversacionais. Assim, a aquisição da linguagem passa a ser entendida como um processo interindividual. Os atos linguísticos das crianças são precedidos de atos comunicativos. A criança precisa de aprender que a qualidade e quantidade de informação é muitas vezes insuficiente para fazer julgamentos precisos e consistentes sobre determinadas situações ou acontecimentos (Flavell, 1979).

Bruner (1983a, 1983b), elaborou estudos ao nível da linguagem da criança em contextos interactivos, numa relação adulto / criança, cuja influência advém dos trabalhos pioneiros de Vygotsky. Utilizou jogos altamente rotinizados, como os “jogos pré-linguísticos”, os “jogos instrucionais” ou a “leitura conjunta de livros”, de modo a estudar a emergência da linguagem e que apelidou de “formatos”. O autor identificou três estratégias utilizadas pelo adulto em situação de interação diádica no contexto destes “formatos de desenvolvimento”. A primeira estratégia foi designada por “andaime”

(*scaffolding*), situação em que o adulto ajuda a criança dando-lhe pistas de forma a mantê-la em situação de diálogo permitindo-lhe assim, preencher falhas que lhe possam surgir. A segunda estratégia denominada de “extensão”, reenvia para o alargamento das situações e funções em que os enunciados podem ser utilizados. A terceira e última estratégia, em que há uma forte ajuda do adulto e que identificou de “*communicative ratchet*”, consiste na prevenção ou impedimento das regressões, estimulando na criança uma nova construção e que irá servir de plataforma para um posterior desenvolvimento.

Melzi et. al., (2011), referem que os estilos narrativos utilizados em interação com o adulto em situação de “*scaffolding*” não só reforça competências de socialização como promove o desempenho cognitivo das crianças. Estudos levados a cabo neste sentido dizem-nos ser fundamental este tipo de atividades em idades precoces, onde as interações e a partilha de livros, ajuda a criança na utilização e apropriação da linguagem (Salonen, Lepola & Vauras, 2007; Villas- Boas, 2010; Gremillion, Cheshire & Lewis, 2012).

Sun e Rao (2012), estudaram também as interações com adultos chineses comparando as mães de baixo e alto nível sócioeconómico e educadoras em situação de “andaime” durante a resolução de problemas de tarefas com crianças em idade de pré-escolar. Relativamente à influência do meio sócioeconómico verificaram diferentes resultados no estudo quando acrescentam que:

“Family background is also related to mothers’ instructional behaviors in dyadic problem-solving tasks with their children. Mothers from high socioeconomic status (SES) backgrounds are more skillful in helping children complete the collaborative activity than those from low SES families” (p.112).

Os resultados indicaram também que as educadoras adaptaram mais situações de “andaime” comparativamente com as mães. Foi verificado também que as mães encurtam frases e simplificam conteúdos de “andaimes” quando as crianças encontram dificuldades.

Nesta sequência, Conner e Cross (2003) e Gauvain e Perez (2008), também verificaram que os adultos fornecem mais apoio após o fracasso de uma criança e menos apoio, depois do sucesso, sendo esta uma característica importante de “andaimes” eficazes, tendo por base que a mediação linguística tem efeitos diferentes em função do

nível de performance anterior da criança na tarefa, remetendo-nos mais recentemente para os estudos que nos apresentam o “andaime” como um forte processo de mediação (van de Pol, Volman & Beishuizen, 2010).

Em estudos anteriores, em que examinaram a natureza da dinâmica do andaime, os autores concentraram-se principalmente no ajuste dos adultos ao seu andaime, cujos comportamentos foram verificados após uma resposta específica de uma criança, e isso poderia ser insuficiente para julgar se os adultos se ajustaram aos seus andaimes de forma apropriada, uma vez que o andaime é um processo interactivo que ajuda a criança a dominar gradualmente as habilidades para resolver problemas que estão além de sua capacidade actual, garantindo que a criança não apenas complete a tarefa, mas adquira gradualmente as habilidades para completar a tarefa de forma independente (Wood & Middleton, 1975; Wood, Bruner & Ross, 1976; Sun & Rao, 2012).

Vários autores também nos remetem para a influência do cultural e das crenças, uma vez que podem estar relacionados com interpretação dos adultos e o envolvimento na resolução de problemas específicos nas tarefas (Rogoff, 1990; González, 1997; Neitzel & Stright, 2003).

Neitzel e Stright (2003), encontraram também igualmente uma correlação positiva entre o nível de escolaridade das mães, e a transferência de responsabilidade pela tarefa para os filhos, sobre o conteúdo metacognitivo dos seus enunciados e o suporte emocional, verificando-se um impacto ao nível do “scaffolding” parental. Philips e Tolmie (2007), falam-nos de um modelo sobre o uso de explicações através da tarefa de andaimes usados pelos pais e o modo como estes, através de explicação explícita, passam os conhecimentos para as crianças e qual o impacto que isso tem sobre o desempenho.

Tenebaum, Snow, Roach e Kurland (2005), constataram também que as mães de níveis mais baixos de escolaridade formal são igualmente eficazes quando se envolvem em conversas sobre questões científicas com os filhos assim como quanto ao uso de questões metacognitivas na interacção com os filhos. Com efeito, o “scaffolding” e as questões metacognitivas postas pelas mães são o resultado de um conjunto complexo de interacções de ordem social e individual, incluindo os estados emocionais (Minami, 2001; Thompson & Williams, 2006).

Para que o processo de apropriação da linguagem ocorra, é necessário que a criança compreenda os diferentes papéis vividos na cena de atenção conjunta, ou seja, falante e ouvinte, bem como a intenção comunicativa do adulto na situação, levando-a, assim, também a saber exprimir algo para outras pessoas, da mesma forma pela qual isso lhe foi expresso (Tomasello, 2003).

Pelo exposto podemos concluir que a criança, para adquirir o uso convencional de um símbolo linguístico, precisa ser capaz de determinar as intenções comunicativas do adulto, envolvendo-se, assim, num processo de imitação com inversão de papéis. Ao princípio, isso aparece em cenas de atenção conjuntas repetidas e previsíveis porém, à medida que a criança ganha aptidão na determinação das intenções comunicativas do adulto, deixam de ser necessários os formatos fortemente estruturados. As inferências que as crianças fazem nesse processo de aprender novas expressões linguísticas baseiam-se na compreensão que elas têm do mundo e da forma porque adulto escolheu utilizar aquela palavra daquela maneira na presente frase, na presente cena de atenção conjunta. Essa capacidade aumenta na criança à medida que domina mais a linguagem (Melzi et. al., 2011).

Nesse sentido, para Vygotsky estas práticas são promotoras de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo e, dado que o conhecimento se desenvolve em vários cenários sociais, devemos dar grande importância ao papel que a escola desempenha em todo este processo, visto que esta constitui um meio social onde se estabelecem interações entre professor/aluno e aluno/aluno. Por tal facto, se as funções mentais superiores são socializadas e reconstruídas através da comunicação, a escola deve estar atenta à qualidade das informações e do saber mediado na relação professor/aluno (Pan & Snow, 1999; Palangana, Galuch & Sforzi, 2002). Por tudo o que cabamos de referir percebemos que o adulto funciona como substituto da criança estimulando-a no ponto a que Vygotsky (1998b), denominou de “zona de desenvolvimento proximal” (Z.D.P.).

5. Zona de Desenvolvimento Proximal e Processos de Mediação

A teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky (1998a, 1998b) enfatiza a importância da interação social com os adultos na aprendizagem das crianças. De acordo com o autor, as competências desenvolvem-se num primeiro momento externamente, através da interação social, sendo posteriormente internalizadas pelo indivíduo. Como tal, a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir para a escola, ou seja, na opinião do autor qualquer situação escolar tem sempre uma história prévia o que implica que a escola considere os conhecimentos quotidianos da criança, associando-os aos conhecimentos de funcionalidade. O autor, preocupou-se fundamentalmente com a influência do ambiente cultural e social nos processos de aprendizagem que, por sua vez, conduz ao desenvolvimento. Para ele, a direcção do desenvolvimento processa-se do social para o individual, ou seja, as interacções sociais estabelecidas entre os indivíduos num dado meio/cultura favorecem a internalização/interiorização.

Nesta perspectiva, a instrução permite que se estabeleça uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, promovendo a criação da zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.): distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno - resolução individual de problemas/tarefas - e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial (D.P), determinado pela capacidade de resolver problemas/tarefas com a ajuda de outros mais capazes (Vygotsky, 1998a, 1998b).

Foi pelo facto, de não se reconhecer em nenhuma das teorias acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, disponíveis na sua época, que Vygotsky realizou uma série de estudos, com o apoio dos seus colaboradores, que conduziram ao princípio da existência da zona de desenvolvimento proximal, onde aluno, professor e o conteúdo interagem com o problema que se pretende resolver, sendo o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.), a chave para a teoria histórico-cultural do desenvolvimento mental da criança (Obukhova & Korepanova, 2009).

Assim, as crianças aprendem através da internalização dos resultados das interacções que estabelecem com os adultos, uma vez que podem executar tarefas num nível além do que eles podem fazer de forma independente caso o aluno esteja a trabalhar com um professor ou um colega mais experiente (Gredler & Shields, 2007; Lau et. al., 2009;

Valadares & Moreira, 2009; Kohler, 2010). A zona de desenvolvimento proximal, foi sem dúvida um conceito considerado por muitos estudiosos como genial e que viria a ter uma enorme influência nos meios educacionais europeus e norte americanos a partir dos anos 60 do século passado.

No entanto, podemos considerar recentes as investigação nesta área, quer do ponto de vista da sua análise quer da sua avaliação. As implicações que a Z.D.P. tem para o processo de instrução são imensas, pois no limite de cada estágio de desenvolvimento Vygotsky, defende que a aprendizagem pode progredir mais rapidamente que o desenvolvimento e que qualquer função no desenvolvimento cultural do indivíduo aparece duas vezes, ou em dois planos ao nível do desenvolvimento (Khatib, 2011).

Deste modo, todas as funções psico-intelectuais superiores, aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas, sociais, como intersíquicas; a segunda vez nas actividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja como função intrapsíquica (Vygotsky, 1988b). Por tal facto, as situações de interacção social que desencadeiam o processo de internalização ou reconstrução interna de uma actividade externa e, conseqüentemente, a aprendizagem, são aquelas que se produzem na citada Z.D.P.

Os instrumentos principais que o professor pode usar, no sentido de potenciar a janela de oportunidade (ZDP), ou uma janela de aprendizagem, como refere Boettcher (1997), como tal, são a linguagem e o contexto cultural, as mais importantes ferramentas ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento. Para além dessas ferramentas, o professor deve assumir-se como mediador entre a criança e os objectos e entre as crianças e os pares.

Se o professor propõe tarefas que estão para além da zona de desenvolvimento proximal, é quase certo que a criança não vai entender a tarefa, não vai ser capaz de a realizar ou vai concretizá-la incorrectamente. Mediadores são também os pares que se revelam mais capazes. Nesse sentido, a criação de grupos de aprendizagem colaborativa, com crianças em diferentes níveis de aprendizagem, embora próximas na capacidade para a realização das tarefas, constitui outra estratégia de mediação importante. O mediador externo deve ter significado para a criança, estar ligado a um objecto que a criança use

antes ou durante o desempenho da tarefa e que combine a mediação com o uso da linguagem e do contexto cultural (Valadares & Moreira, 2009; Lantolf & Poehner, 2011).

O conceito de Z.D.P. é amplamente utilizado para estudar o desenvolvimento cognitivo das crianças no que se refere à educação, destacando estudos que nos apresentam como resolver tarefas através de diferentes sistemas e o tipo de ajuda para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem da criança (Zuckerman, 2007).

Outros porém, focam como professores e crianças lutam na participação activa para encontrarem e utilizarem pedagogicamente aplicações adequadas no âmbito das tecnologias da informação em sala de aula (McKenney & Voogt, 2012).

Interessante também o estudo de Court (2010), que utilizando o trabalho focado na zona de desenvolvimento proximal criou abstrações mais formais para perceber o que acontece com os conceitos da fé.

Baradaran e Sarfarazi (2011), estudaram como um grupo de estudantes universitários foram guiados através do processo de andaimes, segundo a teoria sociocultural de Vygotsky. Os alunos foram orientados para gerar ideias, estruturar projetos, e editar os seus ensaios dentro dos princípios da contextualização, modelação e da negociação, ao nível da zona de desenvolvimento proximal, a fim de resolver o problema da escrita académica entre estudantes de ensino de inglês como língua estrangeira.

Obukhova (2012), num artigo que reflete uma palestra para jovens pesquisadores relata-nos os desafios de trabalhar a Z.D.P., dissertando como Vygotsky causou uma verdadeira revolução no desenvolvimento mental, e nas áreas da educação e da psicologia.

Kravtsova (2009), ao remeter-nos para este conceito permite-nos entender a individualidade humana e a singularidade da personalidade tornando-se possível realizar uma teoria integrante, bem como uma abordagem prática para o estudo e desenvolvimento da mente e personalidade:

“According to Vygotsky, development of the mind and personality in ontogenesis occurs in stages, in the form of two periods of development. Cultural-historical

theory refers to these periods as “lytic periods,” during which development is slow and incremental, and “critical periods,” during which development occurs abruptly. At the same time, of course, every subsequent period of mental development, whatever form it takes, can be seen as a zone of proximal development”(p. 13).

Obukhova e Korepanova (2009), também nos descrevem o conceito de Z.D.P., como um princípio orientador metodológico no diagnóstico do desenvolvimento mental das crianças e no estudo das diferenças individuais.

De acordo com Wertsch e Stone (1985), Vygotsky introduziu a noção de zona de desenvolvimento proximal num esforço para lidar com duas questões práticas no âmbito da psicologia educacional: a avaliação das habilidades cognitivas das crianças e a avaliação das práticas de instrução, bem como a importância de compreender os conceitos potenciais para o desenvolvimento dessas funções.

Assim, e com vista a compreender o papel do outro na aprendizagem, Vygotsky concebeu o desenvolvimento humano em dois níveis: o nível de desenvolvimento real (N.D.R.), determinado pela capacidade da criança realizar uma tarefa de modo independente e o nível de desenvolvimento potencial (N.D.P.), determinado através da resolução de uma tarefa sob a orientação e o suporte de um adulto (ou em colaboração com pares mais competentes). É aqui na distância entre estes dois níveis que é denominada por Vygotsky como sendo a zona de desenvolvimento proximal (Z.D.P.). Assim, o conceito de Z.D.P. traz consigo a idéia das transformações que podem originar-se por meio da ação intencional do professor e /ou do adulto com vista a promover progressos que não aconteceriam de modo espontâneo (Harvey, 2011).

Vygotsky (1988b), faz a distinção do “nível evolutivo real” da criança e a sua “zona de desenvolvimento proximal”, definindo que ao nível evolutivo real corresponde a tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e que à zona de desenvolvimento proximal correspondem todas as resoluções que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um adulto. Este conceito prende-se com a chamada “lei fundamental do desenvolvimento” que é formulada pelo autor nos seguintes termos:

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

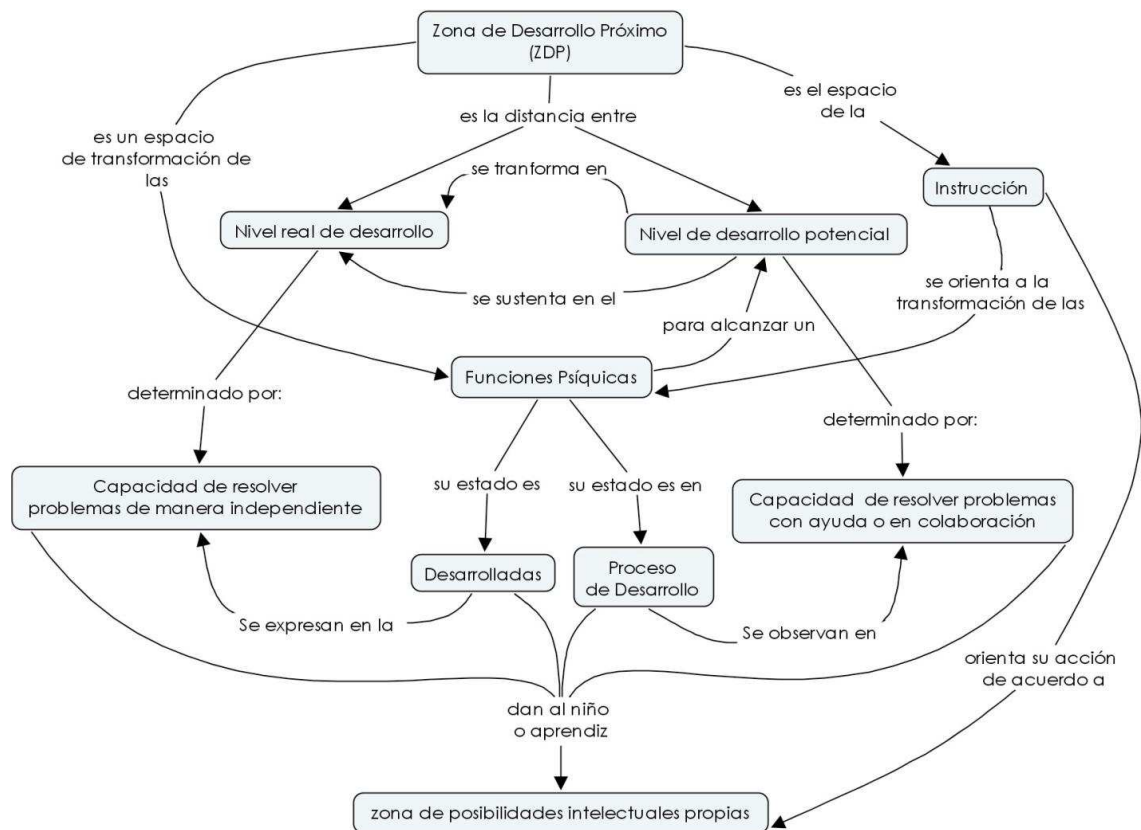
A concepção de Vygotsky remete-nos para o desenvolvimento orientado do social para o individual o que implica um progressivo processo de internalização das funções mentais e que é levado a cabo pelo parceiro mais competente desempenhando o papel de tutor ou mediador. A criança passa então a *“apelar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

É neste contexto que Bruner (1983a), nos posiciona a importância dos “formatos de desenvolvimento”, nos quais o “tutor” tem como função limitar a complexidade das tarefas a níveis compatíveis com as competências já adquiridas pela criança, promovendo-lhe capacidades mais além das suas capacidades imediatas, de modo a que a criança seja trabalhada na Z.D.P.

Sigel et. al., (1992), argumentam que o potencial de distanciamento de uma verbalização não funciona só ao nível do seu conteúdo, devendo considerar-se também a sua adaptação ao nível do desenvolvimento da pessoa a quem vai ser dirigida, subscrevendo assim estes autores o enfoque sócio-cultural em torno da Z.D.P.

Aguilar Tamayo (2006), apresenta-nos um mapa conceptual (Fig. 5), incorporando os conceitos de Vygotsky na perspetiva de melhor nos elucidar sobre a importância do que significa o adulto trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, podendo observar-se que a Z.D.P. é o espaço de transformação das funções psíquicas que podem ser efetivadas por meio das atividades de ensino mediadas pela interação.

Figura 5 Mapa conceitual representando o conceito de ZDP



Fonte: Aguilar Tamayo (2006, p. 217)

Para se entender a gênese dos processos de desenvolvimento é necessário entender os processos interativos, comunicativos e metacomunicativos, que ocorrem nos diferentes momentos e espaços em que os sujeitos se encontram. Por conseguinte, podemos compreender como nos diz Chaiklin (2003), ao interpretar Vygotsky e quando refere que o objetivo final para a criação da Z.D.P, é o desenvolvimento uma vez que, ela foi pensada explicitamente para tal fim, e que, por sua vez a internalização dos instrumentos culturais gerados ao longo da história de uma criança torna-a capaz de funcionar de forma independente no seu próprio tempo e lugar.

O mecanismo básico para o processo de internalização é a mediação, oferecida através dos meios humanos e simbólicos, sendo que as verdadeiras aprendizagens ocorrem quando os alunos são trabalhados ao nível da zona de desenvolvimento proximal (Gredler & Shields, 2007), uma vez que podem executar tarefas num nível além do que eles podem fazer de forma independente caso o aluno esteja a trabalhar com um professor

ou um colega mais experiente (Lau et. al., 2009; Valadares & Moreira, 2009; Kohler, 2010).

Os sistemas semióticos mediante os quais a capacidade de linguagem funciona são, em outros termos, condição para a construção de artefactos simbólicos: “instrumentos” aos quais os sujeitos recorrem para realizar as suas ações em atividades colectivas e para construir representações mentais da realidade, as quais lhes permitem interagir; tais instrumentos são, por isso mesmo, sociocognitivos (Vygotsky, 1998a, 1998b). A aprendizagem deixa de ser individual para ser social e facilitadora de novas aprendizagens. O conceito da zona de desenvolvimento proximal permite a retirada do método de demonstração típico de ensino e envolve os alunos num processo de aprendizagem por forma a interiorizar as ações uns dos outros para alcançar um nível mais elevado (Goos, Galbraith & Renshaw, 2002; Kozulin, 2004).

Ferreira e Lorencini (2005), também atribuem importância à atitude do professor no desenvolvimento do indivíduo e na mediação entre aluno e conhecimento, quando entendem que a aprendizagem do aluno depende, entre outros fatores, de como é orientado nas interações em sala de aula, “ (...) *afim de que possam existir situações onde se formule perguntas e respostas que sustentem o seu interesse e motivação no decorrer do processo cognitivo*” (p. 2).

Deste modo, entendemos ser imprescindível o papel do professor formulando questões adequadas que gerem respostas além de respostas do tipo escolha ou produto, gerando argumentações e explicações por parte dos alunos envolvidos cujas argumentações sejam geradores de aprendizagem (Mortimer et. al., 2007).

Um outro tipo de investigação centrada nesta perspectiva, chega-nos dos trabalhos desenvolvidos por Nelson (1986, 1996, 2003a), que nos refere que o desenvolvimento da representação mental infantil passa basicamente pela assimilação de “esquemas”, “rotinas” e “guiões”, que permitem à criança adquirir representações generalizadas de eventos.

A autora, propõe-nos assim um outro ponto de vista para estudar a evolução da linguagem e do pensamento, cujo quadro teórico realça um desenvolvimento importante

na compreensão e na representação da competência da linguagem através de rotinas e de acontecimentos quotidianos por forma a promover uma eficaz comunicação.

CAPÍTULO III

Representação e Competência da Linguagem e Modelos Mentais

1. Representação e Competência da Linguagem

1.1 A representação cognitiva de experiências interpessoais

Na história evolutiva sobre a competência representacional e sobre como esta se alcança no desenvolvimento psicológico, tem as suas explicações nos trabalhos recentes, cujas hipóteses se debruçam nas interações verbais. Homer e Nelson (2009), dizem-nos que as crianças são expostas a um diversificado leque de símbolos, incluindo imagens, números, sendo a mais importante a linguagem. Estes símbolos e artefatos simbólicos formam a base da cultura humana. Para os adultos, a maioria dos símbolos são transparentes e nós somos capazes de *“see through” symbols directly to meaning. For young children, however, the meanings of symbols are often unknown* (Homer & Nelson, 2009, p.116).

Assim, um dos problemas centrais que enfrentam as crianças é aprender a fazer sentido de símbolos e artefatos simbólicos (Homer & Hayward, 2008). Uma aquisição de entendimento simbólico permite que as crianças aprendam a negociar o seu caminho no mundo "simbólico" em que vivem e lhes dá acesso à vasta gama de conhecimentos que é representada nos símbolos que os cercam (Nelson, 2003a).

Duque e Costa (2011), propõem-nos o enfoque de um modelo teórico ancorado na concepção de linguagem como manifestação dinâmica da cognição e que, portanto, adota o pressuposto de que as categorias linguísticas se organizam e se estruturam a partir de princípios que também regem outros sistemas cognitivos.

Bergen (2008), refere que as unidades linguísticas parecem codificar só generalizações sobre aspectos da ação. No caso de uma construção ditransitiva, isso significa saber se as unidades linguísticas envolvidas podem ou não ser interpretadas como efetuando uma transferência de posse de um ou vários tipos. Tais generalizações, também conhecidas como esquematizações ou parametrizações, constituem a

representação de significado puramente linguístico, a partir dos quais as ciências cognitivas gradativamente vêm revelando muito sobre como os nossos cérebros produzem a linguagem e o pensamento (Feldman, 2006).

Pepper e Weitzman (2004), compartilharam as inúmeras maneiras, e benefícios, dos adultos tirarem proveito de oportunidades de comunicação, a fim de promover o desenvolvimento da linguagem, ajudando a criança a comentar e permitir expandir os seus comentários. (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2007; Glenberg, Brown & Levin, 2007). Ao nível da representação mental as crianças podem apresentar problemas de dupla ordem: umas apresentam uma má descodificação das mensagens embora com boa compreensão auditiva e outras têm boas habilidades de descodificação mas compreensão oral pobre, daí a importância do desenvolvimento das competências linguísticas ao nível de programas instrucionais (Catts, Hogan & Fey, 2003; Woolley, 2006; Kendeou, Savage & van den Broek, 2009).

Entendemos assim, que uma visão geral do modelo de distanciamento tem como pressupostos que o pensamento representacional é uma capacidade intrínseca humana, onde o conteúdo e significado do que é representado é uma consequência de experiências dentro do cenário sócio-cultural. O conteúdo e a forma dos enunciados do adulto ao interagir com uma criança e as interações dialógicas entre eles é suposto ter influência sobre a competência de representação (Nelson, 1986, 1996, 2005, 2007).

Nelson (1986, 1996), refere-nos que a contribuição singular da linguagem humana serve para comunicar representações de estados ou questões entre indivíduos, transferindo informações complexas de uma mente para a outra. Os estados e relações existentes no mundo real são assim representados simbolicamente pelo indivíduo, de modo a que os processos cognitivos possam operar.

Para as crianças entenderem as relações simbólicas é necessário que elas sejam capazes de perceber, simultaneamente, tanto o significante quanto o significado.

DeLoache (1995), propôs que uma dificuldade primária das crianças passa pelo facto de não conseguirem entender um sinal simultaneamente como representação e como objeto, uma habilidade que a autora rotulou de dupla representação, e que tem que ver

com a dificuldade que a criança tem na tarefa de entender duas entidades separadas, signo e referente (DeLoache & Smith, 1999; DeLoache & Sharon, 2005).

Mandler (1983), já sustentava esta teoria referindo dois tipos de representação: a representação procedimental, que se relaciona com o conhecimento de acções e a representação declarativa que tem a ver com o conhecimento de factos. A aceitação e o desenvolvimento desta função dual, ao mesmo tempo cognitiva e comunicativa, enquanto partes de um sistema representacional, é *“um ponto de viragem crítico na história humana e no desenvolvimento humano”* (Nelson, 1996, p.121).

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

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

Primeiro, a linguagem actua como uma ferramenta do pensamento, Vygotsky (1998a), que as crianças usam para representar o modelo e guiar a sua acção. Por outras palavras, as crianças podem estar agindo nas suas representações linguísticas em vez de representações visuais do modelo. As propriedades de representação da linguagem são mais salientes do que as propriedades do objeto, o que pode tornar mais fácil de executar a tarefa de modelo na utilização de representações linguísticas (Homer & Nelson, 2005; Homer & Hayward, 2008). Assim, na linha teórica destes autores construir o conhecimento daquilo que é dito (por outros), é uma capacidade altamente complexa que apela não só à sintaxe e ao léxico, mas também ao modo de relacionamento dos conhecimentos e experiênciais de base e à forma de acrescentar a essa base a nova informação. Muitas dificuldades de função executiva podem ser atribuídas a dificuldades na capacidade de usar a linguagem para organizar o pensamento.

Um modelo mental é uma representação de coesão do significado e do conteúdo de um texto (Kintsch, 1998). No entanto, os modelos mentais em geral, não retêm as informações do texto na íntegra, mas estruturas de apoio mais flexíveis podem integrar o

material verbal e visual. Afirma-se que, quando os processos visuais e verbais são incorporados, as crianças estão muito mais envolvidas, porque podem utilizar ativamente o seu conhecimento prévio de forma mais eficiente, tendem a ser imaginativas no uso da linguagem e são capazes de ativamente seleccionar e organizar informação complexa (Block & Pressley, 2002).

Por exemplo, o conhecimento de vocabulário subjacente a toda a aprendizagem é um dos preditores mais significativos para a compreensão. No entanto, a aquisição de vocabulário e a sua utilidade depende da qualidade das representações da palavra e da forma em que elas são codificadas e ligados à memória de trabalho (Perfetti, 2007; Bao & Zhang, 2007).

De acordo com Adam (2008), o armazenamento das informações pode estar na memória de curto prazo/ memória do trabalho ou na memória de longo prazo. A primeira permite analisar os sons, as letras, as palavras e as estruturas sintáticas com a finalidade de fornecer uma representação semântica. A memória de longo prazo está dividida em dois tipos: a episódica (recordações de experiências pessoais ou eventos, associadas a um tempo e/ou lugar particular) e a semântica (informação que não está associada a um tempo ou lugar particular e inclui o nosso conhecimento sobre palavras, linguagem e símbolos, os seus significados, relações e regras de uso). As informações na memória semântica derivam da nossa memória episódica e por tal facto podemos apreender novos conceitos com as nossas experiências de vida.

No que se refere à memória do trabalho a sua é função extremamente importante para a criança desempenhar as suas atividades escolares, evidências demonstram que elementos precursores e formas rudimentares desta função já estão presentes na primeira infância (Reznick et. al., 2004). Um estudo que investigou a noção de permanência de objetos através da tarefa de atraso de resposta, constatou que bebês iniciam a procura por objetos escondidos entre os 4 a 8 meses de idade (Brainerd, 1978). Outro comportamento que requer a memória fonológica de curto-prazo é a ação dos bebês imitarem os sons falados pelos pais.

Atualmente, considera-se que a memória de trabalho é composta por quatro componentes. De acordo com Baddeley (2000), o primeiro deles é o executivo central, que desempenha determinadas funções: a) atenção seletiva - habilidade de focar a atenção numa informação relevante enquanto inibe outras informações distratoras; b) flexibilidade mental - capacidade de coordenar múltiplas atividades cognitivas simultaneamente; c) selecionar e executar planos e estratégias; d) capacidade de alocar recursos em outras partes da memória de trabalho; e e) capacidade de evocar informações armazenadas na memória de longo prazo.

A principal mudança que ocorre durante o desenvolvimento da memória de trabalho é o aumento da eficácia operacional e da velocidade de processamento de informação, bem como uma maior utilização de estratégias nas resoluções de problemas. Ou seja, a criança passa a processar informações mais rapidamente e de forma automática, permitindo lidar com um maior número de informações ao mesmo tempo. Entretanto, a habilidade que tem sido mais investigada são os armazenadores temporários fonológico e visuo-espacial, muito provavelmente devido à simplicidade destes subcomponentes da memória de trabalho.

Outro componente é o esboço visuo-espacial, que realiza o processamento e a manutenção de informações visuais e espaciais referente aos objetos e às relações espaciais entre eles. Ao mesmo tempo, desempenha papel relevante na formação e manipulação de imagens mentais (Baddeley, 2006). Assim como a alça fonológica que está relacionada à representação mental, o esboço visuo-espacial é composto por um armazenador temporário, em que as características físicas dos objetos são representadas na consciência. Quanto maior o vocabulário, maior a capacidade de consolidar novas palavras na memória de longo-prazo. Uma tentativa de isolar o aspecto lexical do aumento da amplitude de memória é a utilização de pseudopalavras (ou palavras sem sentido). Neste caso, o armazenador fonológico não sofre influências léxicas, seja ela de conhecimento fonológico, semântico ou sintático. Assim, a criança deve manter apenas as representações de palavras sem significado em sua memória de trabalho, independente de qualquer mecanismo associado à memória de longo-prazo (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992; Gathercole & Baddeley, 1993).

A amplitude do esboço visuo-espacial também aumenta durante o desenvolvimento infantil. Normalmente, as crianças de 4 anos de idade são capazes de lembrar uma sequência de duas a três imagens (Gathercole & Baddeley, 1993). Entre os 5 e 11 anos de idade, a capacidade de memória de trabalho visuo-espacial duplica, atingindo um nível próximo a de um adulto (Riggs, McTaggart, Simpson & Freeman, 2006). De qualquer forma, a facilidade de armazenamento depende do estímulo visual apresentado. Kemps, (1999), demonstrou que era mais fácil recordar blocos dispostos regularmente do que figuras assimétricas e desestruturadas.

Melo (2008), na sua pesquisa sobre memória infantil diz-nos que a abordagem do processamento da informação constitui uma das principais estratégias para o estudo do desenvolvimento cognitivo. Deste modo, o conhecimento do mundo corresponde a todas as informações adquiridas e armazenadas na memória, e este conhecimento é que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão.

Blachowicz, Fisher e Ogle (2006), sustentaram que a capacidade de fazer inferências é um componente crucial do aprender e compreender o significado de novas palavras. Eles sugeriram que ter os alunos a fazer conexões semânticas entre as palavras, e verbalizar ou explicar essas conexões, suporta o aprender e compreender os seus significados. Além disso, van Boxtel, van der Linden, Roelfs e Erkens (2002), sublinham que fazer um mapa conceitual durante uma aula ajuda os alunos a desenvolver a profundidade do significado das palavras e contribui para o desenvolvimento de um modelo mental integrado. Eles afirmaram que, quando usado num ambiente colaborativo, a discussão focada reforça o entendimento dos alunos e desenvolve a qualidade e profundidade das suas representações influenciando as competências da memória e da compreensão (Perfetti, 2007; Block Paris, Reed, Whiteley & Cleveland, 2009).

Taboada e Guthrie (2006), verificaram que os alunos que tendem a fazer perguntas de ordem mais baixa concentrando-se mais ao nível da informação local têm mais dificuldade na compreensão global necessitando de um trabalho representacional prévio para uma melhor utilização de estratégias de distanciamento.

A nova informação que chega sob a forma de discurso acerca de um tópico não familiar construindo um modelo mental do que é dito e do que se quer dizer, atesta o

papel mediatizador que a linguagem envolve (Nelson, 1996, 2003a, 2005, 2007, 2010). Para esta autora, a consequência mais importante da aquisição da linguagem na infância é a criança dominar a mesma a um nível suficiente para servir as variadas funções representacionais possíveis, tanto cognitivas como comunicativas, o que requer a capacidade de contar histórias, fazer planos, ler histórias, seguir instruções e formular argumentos formais e informais.

Halliday (1975), dividiu as funções da linguagem em pragmáticas (pragmatic) e matéticas (mathetic), sugerindo que as crianças se iniciam nas funções pragmáticas, das quais constam as funções instrumentais, (fazer um pedido) as reguladoras, (dar uma ordem) e as interactivas, (dar resposta). Relativamente às funções matéticas (funções relacionadas com o conhecer/saber e aprender), incluem as funções pessoais (descrever uma acção), imaginativa (comentar uma imagem), heurística (repetir uma explicação dada) e a informativa (dar informação da própria memória). Esta última função, aparece nos finais dos 2 anos de idade, pois a mesma requer o uso da linguagem para informar alguém acerca de alguma coisa que esse alguém ainda não sabe e desenvolve-se em conjugação com o desenvolvimento da gramática e do entrar em diálogo com os outros.

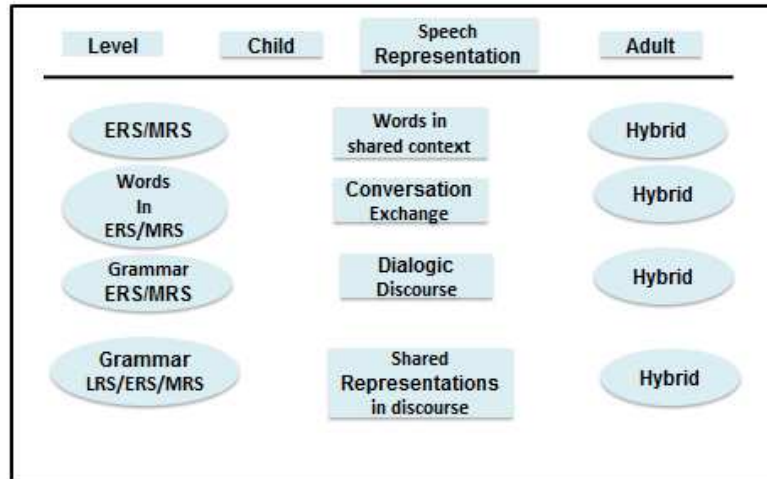
De acordo com Nelson (1996), no caso do falante, a representação mental (MREP), deve ser transformada em formato de linguagem de modo a representar a sua intenção. No caso do ouvinte, a representação linguística externa (LREP), deve ser interiorizada, interpretada e por sua vez transformada em representação mental interna (MREP).

Esta teoria, bem como as teorias de Halliday (1975) e Vygotsky (1998a, 1998b), são explicitamente interactivas, pois para estes autores a interiorização das representações do discurso codificado parece ser, um importante processo direccionado ao complexo uso funcional da linguagem. Tendo em conta estes pressupostos teóricos, parece-nos oportuno fazer referência ao modelo de Nelson (1996), que é concebido em quatro níveis sucessivos, e que nos mostra como é possível o uso da linguagem para funções cognitivas em diferentes percursos de progressiva complexidade.

Para um melhor visionamento, passamos à transcrição deste modelo mental (figura, 6), com os respectivos níveis do desenvolvimento representacional descritos pela autora.

Figura 6 Níveis de Desenvolvimento Representacional

O POTENCIAL DE DISTANCIAMENTO DE UMA VERBALIZAÇÃO NÃO FUNCIONA SÓ AO NÍVEL DO SEU CONTEÚDO, MAS TAMBÉM AO NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA



Fonte: Nelson (1996, p. 131)

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

Como se pode verificar, este modelo representa a progressão interactiva das competências representacionais. Assim, podemos ver no lado direito deste diagrama a figura parental, consistindo em MREPs de eventos simultâneos, miméticos, e em formas linguísticas. No lado esquerdo está a mente da criança em desenvolvimento, equipada em primeiro lugar com estruturas de eventos (ERS) e estruturas miméticas (MRS), as quais vêm acolher a si as palavras. No terceiro estágio as palavras e a gramática desenvolvem os seus complexos sistemas de forma a dar suporte à transformação de ERS e MRS, formando-se o MREP, em linguagem LREP. Finalmente no quarto e último estágio a linguagem passa a ser veículo transmissor integrado plenamente (Nelson, 1996).

A criança produz palavras e elocuições mais completas para expressar os seus modelos mentais ou representações mentais (MERPs) e interpreta as palavras ditas pelos pais dentro deste sistema, os pais produzem e interpretam por sua vez a partir de um diferente complexo mental representacional, que inclui um longo historial de representações dentro e através da linguagem (Nelson, 1996, 2007).

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

Pesquisas recentes mostram-nos, com algum detalhe, como a criança se baseia num repertório de recursos verbais e não verbais para invocar a participação do adulto num comportamento de procura (Radford, 2009; Radford & Mahon, 2010). São estas competências comunicativas compartilhadas que nos remetem para a importância da comunicação nos diferentes contextos de vida. Além disso e apesar do facto de que a sala de aula representa um contexto significativo para a comunicação durante a infância, verifica-se uma escassez de pesquisas sobre a comunicação oral em contextos educativos. Uma característica-chave do discurso de sala de aula passa muitas vezes pelo professor a interagir com classes inteiras, influenciadas por uma agenda curricular, sendo as interações frequentemente dominadas pelos adultos através de interrogativas e avaliações (English, Hargreaves & Hislam, 2002; Burns & Myhill, 2004).

Por tal facto a aprendizagem depende da formação de proposições sobre as relações entre os eventos que são assumidos e gerados por processos não automáticos, dependendo de processos inconscientes de recuperação da memória e da percepção e que a aprendizagem requer recursos cognitivos nos quais estão inseridos os processos de raciocínio (Mandler, 2011).

Partindo de pressupostos construtivistas que procuram integrar o processamento linguístico e o processamento mnémico em torno da explicação de como os indivíduos constroem e interpretam estrategicamente textos de diversas naturezas, vários modelos de processamento de informação surgem nos anos de 1970 a 1990, como essencialmente mnémicos: scripts, frames, cenários, enquadre etc. (van Dijk, 1977, 1981, 2000b).

Para este autor, entre as estruturas linguísticas e os processos cognitivos, há a interação social e as práticas comunicacionais. Os modelos contextuais ou de situação diriam respeito a dois tipos de conhecimento (procedimental e declarativo), que estariam relacionados, por sua vez, a dois tipos de memória (episódica e semântica). A noção de modelo, assim, é importante para indicar a forma pela qual as representações textuais permitem a categorização do mundo e criam novos modelos de situação, específicos (isto

é, relativos à memória episódica) e generalizados (isto é, relativos à memória semântica ou “social”): os frames, os planos e scripts atuam na compreensão e no processamento da informação.

Os modelos de processamento da memória e da informação que funcionam em termos de esquemas, modelos ou scripts partem da hipótese de que as nossas lembranças são adquiridas, memorizadas e ativadas de modo dinâmico e contextualizadas. Não se trata simplesmente de reviver situações, ou eventos passados são, antes, representações textuais que armazenamos e reativamos de forma seletiva e pragmaticamente situada, com ou sem modificações. No terreno da linguística cognitiva, Lakoff (1987), chama modelos cognitivos idealizados (MCIs), às estruturas por meio das quais organizamos o nosso conhecimento e criamos categorias com as quais fazemos relações, entre nós e o mundo social e também entre as variadas formas de conhecimento, sendo os MCIs, estruturas conceptuais de ordem sócio-cognitiva que permitem a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento humano.

Assim, a significação e a estrutura de uma categoria linguística dependem de determinadas estruturas de conhecimento sobre o domínio ou domínios da experiência a que essa categoria está associada. Trata-se de um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um modelo cognitivo, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou modelo cultural. É no contexto dos respectivos modelos cognitivos e culturais que, para a linguística cognitiva, as categorias linguísticas podem ser devidamente caracterizadas (van Dijk, 1999, 2000a, 2008; Walker & Murachver, 2012).

Diferentes termos e conceitos são usados em linguística cognitiva para realçar determinados aspectos destas estruturas de conhecimento (genericamente designadas por modelos cognitivos e culturais), que estão na base das expressões linguísticas. Na realidade, vários são os modelos ou construtos teóricos que têm sido formulados para dar conta, teórica e empírica, da forma pela qual os indivíduos constroem (compartilham, modificam, organizam, regulam, representam, justificam, reconhecem) a experiência de conhecimento do mundo: contexto, prática, sistemas de referência, enquadre, esquema, conhecimento prévio, situação social, script, (Cienki, 2007; Hanks, 2008; Morato, 2010;

Mandler, 2011). Pelo exposto iremos abordar a importância para a moldura cognitiva do papel dos esquemas e da estrutura script.

1.2 O Papel dos esquemas

Relativamente à estrutura do conhecimento, existe uma teoria denominada teoria do esquema (Arends, 1995). Segundo este autor, os psicólogos cognitivos usam o termo “esquema” para definir os modos como as pessoas organizam a informação relativa a determinados assuntos e como é que essa organização influencia o processamento de novas ideias e informações. O conceito de esquema tem desempenhado um papel importante nas várias áreas do conhecimento decorrentes da psicologia com várias definições, todas sustentando que os esquemas têm uma poderosa influência sobre a cognição através do processamento da informação. O planeamento de um enunciado envolve a interação do pensamento imaginário e o pensamento linguístico reconectando as suas ligações à memória e à maneira pela qual a informação sobre a vida e as experiências é armazenada baseando-se na noção de que há recursos que foram codificados no passado e que estão armazenados cognitivamente (Leffa, 1996; Fayol, 1999; Hughes & Ensor, 2007; Xu & Liu, 2009; Maghsoudi, 2012).

Leffa (1996), refere-se aos esquemas como “*estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar a sua teoria do mundo*” (p.35). Na interacção com o meio, o indivíduo percebe que determinadas experiências apresentam características comuns entre elas. O autor explica que um almoço em casa com a família é diferente de um almoço com um executivo importante, mas há entre eles uma série de elementos comuns que caracterizam o evento almoço: hora, o uso de talheres, a ingestão de alimentos, etc.

Fayol (1999), descreve-nos, a representação mental de esquemas, como uma dimensão conceptual que concerne a representação mental de estados e acontecimentos do mundo real ou físico, assim como as relações temporais ou causais que eles retratam e que fazem intervir objectos, lugares e personagens. Esta concepção postula, que as acções se organizam em função de objectivos seguidos por causas, as quais desenvolvem acções para rodear obstáculos, que se colocam ao acesso a objectivos finais, possibilitando-se deste modo, “*uma formalização em forma de resumos causais que é muito utilizada sob a*

forma de cadeias de acontecimentos interligados entre eles do tipo temporal, causal ou outros” (p. 8).

Mandler (1979), refere que um esquema, é formado a partir de experiências passadas e consiste num conjunto de expectativas acerca da situação e/ou ordem em que sucedem. Para este autor existem duas classes de esquemas: os que são relativos a cenas familiares e os que têm a ver com sequências rotineiras de acontecimentos, que nos auxiliam a inferir as novas informações recebidas àquelas que já possuímos em nossa mente (Fávero, 2001). A investigação acerca do modo como pensamos e produzimos conhecimento, a compreensão de como categorizamos é um ponto central para a compreensão daquilo que nos faz humanos, onde está presente o papel que a cultura e a experiência desempenham na criação do conhecimento de um indivíduo (Hughes & Ensor 2007; Maghsoudi, 2012).

Assim, para Mandler (1979, 1984, 2002, 2004, 2011), a organização esquemática é uma representação mental estruturada de um campo de conhecimento e é organizada espacial e/ou temporalmente. Relativamente a esta questão Mandler (2011), propõe três classes de estruturas como forma de organização mental:

“Coordinate structures that link several related mental objects so that access to one part of the structure entails access to the whole structure (e.g., stories or memories of a social occasion).

Subordinate structures that involve tree-like hierarchical relations; relational operators function between instances and superordinate nodes (e.g., categorization of animals, plants).

Proordinate structures represented by serial structures and propositional relations (e.g., the acquisition of tastes and fears)” (pp. 232, 233).

Desta competência representativa, pode entender-se todo um tipo de interacções exigindo que a criança se distancie do presente imediato, transpondo-se mentalmente ao passado, ao presente e ao futuro em função das exigências apresentadas na interacção verbal, transcendendo as percepções espaciais e temporais imediatas (Sigel, 1997). O autor diz-nos que o desenvolvimento cognitivo se processa e progride em contexto social, através de um ciclo evolutivo que é dinâmico e activo. Nesse ciclo, o dinamismo está apoiado pelas interacções verbais que as crianças têm, primeiro em contexto familiar e

posteriormente com seus companheiros e professores, sendo as estratégias de distanciamento as interações que mais têm interessado este autor classificando-as em níveis hierárquicos e que são definidos em função do nível cognitivo da criança.

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

“O primeiro é ter a capacidade para compreender que os objectos podem representar-se” de diferentes maneiras, mantendo sempre o mesmo significado. Esta é a regra básica da “ representação” a que também podemos referir-nos falando de “conservação do significado”, um construto análogo à conservação do número ou de quantidade de Piaget” (Sigel, 1997, p. 9).

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

Baseadas nesta teoria Pimentel e Almeida (1999), abordam a sua explicitação da seguinte forma: Entende-se por “distanciamento baixo,” respostas automáticas que são provenientes de simples observações ou associações, passando pelo “distanciamento médio” em que embora todos os elementos implicados no pedido estejam presentes na situação, a relação a estabelecer entre eles não se verifica, pressupondo já um maior grau de elaboração, chegando-se finalmente ao grau de “distanciamento elevado”, em que se verifica que os pedidos transcendem completamente as qualidades perceptivas do processo imediato, o que implica a formulação de hipótese ou de inferências.

Outra mudança evolutiva a considerar, envolve a flexibilidade crescente no uso do “self” e de outro como actor ou recipiente. Nesta análise, Lillard, citada por Flavell, Miller e Miller (1999), demonstram como as crianças podem fingir quanto *“ à identidade ou à propriedade de um objecto, quanto a si mesmas, outra pessoa, um evento, uma acção ou uma situação”* (p. 71).

Assim, a criança no início é ao mesmo tempo agente e recipiente em acções de faz - de - conta. Autores como Watson e Fischer, citados por Flavell et. al., (1999), apresentam

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

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

As conversas e as histórias também fomentam um sentimento emergente de distinção de si e dos outros, que são caracterizados em termos de um novo nível de consciência ampliada. Este nível reconhece a diferenças entre os estados mentais do *self* e dos outros (diferente conhecimento, memórias diferentes) que são evidentes na teoria da mente e compreensão da falsa crença (Nelson, 2003a). Experiências com diferentes formas de narrativa, em jogo, nas histórias, e, especialmente, em conversa sobre episódios pessoais, fornece um modelo para organizar as suas próprias memórias episódicas. A criança aprende a dizer sobre a experiência pessoal nas formas sociais valorizados pela comunidade e adquire uma forma mais coerente que auxilia na retenção de um episódio inteiro, e não apenas fragmentos de cenas (Nelson, 2003b, 2003c).

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

São vários os autores que estão de acordo em que a representação cognitiva está organizada mediante esquemas (Schank & Abelson, 1977; Marrero, Gámez & Castillo, 1995; Pritchard, 1990; Carrell, 1997).

Mais recente, os trabalhos de Bing, Xu-yan e Yu (2007) e Liu (2012), remetem-nos também para a importância da utilização de esquemas, em estratégias de ensino e para a forma como podem ser aplicados a qualquer situação de aprendizagem. Através da teoria de esquemas salientam a capacidade de tipos diferentes de conhecimento poderem ser aprendidos e sugerem estratégias de ensino adequado independentemente do tipo de conhecimento de cada um. Por exemplo na descodificação de um texto original, o indivíduo tenta ativar esquemas prévios por forma a criar novos esquemas de modo a atingir a uma compreensão eficaz.

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

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

Cole (1984) e Nelson (1981), expõem os mecanismos de aquisição de esquemas de tal modo que nos remetem diretamente para a teoria de Vygotsky, quando se interpreta “*o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã*” (Vygotsky, 1998a, p. 129).

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

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

“O primeiro é encontrar o caminho para descrever a aquisição do conhecimento interior, através de organizações activas e participadas. O segundo é representar

adequadamente as relações dinâmicas que são causa e efeito de tal conhecimento. Finalmente o terceiro desafio, é explicar a base para esta competência em acção e relatar de modo a mais tarde termos um conhecimento por categorias” (pp. 97, 98).

Da revisão da literatura podemos verificar que o conceito de esquemas tem desempenhado um papel importante no campo da saúde mental, decorrente da psicologia cognitiva, do desenvolvimento cognitivo e auto-psicologia, bem como a teoria do apego. Como tal, o termo "esquema cognitivo" tem vários significados, que variam de acordo com a medida em que estes são acessíveis ou inacessíveis das estruturas cognitivas (James, Southam & Blackburn, 2004; Young, Klosko & Weishaar, 2003). A grande maioria destas definições sustentam que os esquemas tem uma poderosa influência sobre a cognição e afeto e são muitas vezes resistentes à mudança.

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

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

Os esquemas narrativos pressupõem uma ordem de causalidade coerente com sequências de episódios interligados em termos de eventos e acções de modo a ser construído um significado onde estão inseridos os recursos naturais e culturais (Bruner, 1990b; Wertsch, 1991), sendo estes esquemas adquiridos através da socialização e envolvidos em contextos específicos considerados como subprodutos de modelos culturais.

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

1.3 A Estrutura Script

O script, como sequência de ações estereotipadas, parece ser, segundo esse ponto de vista, um esquema cognitivo elementar no processo de desenvolvimento do sujeito, essencial no acionamento e transformação de diferentes esquemas de ação, ou seja, são esquemas relativos a como agir e regular as condutas (Bronckart, 2005b; Houdé, 2008; Collins, Pillemer, Ivcevic & Gooze, 2007; Berntsen & Bohn, 2009; Rubin et. al., 2009; Bohn, 2010).

O script parece ser, portanto, um esquema cognitivo crucial na atividade de textualização, a qual envolve: (a) o planeamento de ações orientadas para um fim e sua execução; (b) a ativação de determinados esquemas de ação estáveis na memória; e (c) o acionamento de certos conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, referenciais (Matencio, 2006).

Como se pode verificar através da literatura revista, Schank e Abelson (1977), ao desenvolverem a teoria da estrutura de conhecimento destacam que a representação de um significado é composta por conceitos e representação de conceitos. Estes autores caracterizam o conhecimento social em termos de uma ocorrência determinada. Assim, o sujeito forma uma estrutura cognitiva da sequência desses acontecimentos - *script*. Esta forma de estruturação do conhecimento faculta conjuntos de expectativas que possibilitam à criança a capacidade de ordenar e prever. Como tal, e à luz da formulação original de Schank e Abelson (1977) e Hudson e Nelson (1983), relatam-nos que um script é definido “*de forma transitariamente organizada, na qual uma sequência de ações acontece em redor de um acto ou objectivo central*” (p. 626).

Como tal, as estruturas esquemáticas (cenas, scripts e histórias) são estruturas representacionais que fornecem um conjunto organizado de expectativas sobre uma situação e, embora o seu interesse desenvolvimental tenha sido evidenciado há já vários anos são frequentes os trabalhos empíricos explorando o seu potencial enquanto organizadores da actividade social, comunicativa e cognitiva (Schank & Abelson, 1977; Mandler, 1979; Nelson & Gruendel, 1981). A hipótese geral teórica é que estas estruturas representacionais naturais podem ser activadas em determinadas situações e orientam a acção e a compreensão, da criança para posterior recordação (Collins et. al., 2007; Thomsen & Berntsen, 2008; Berntsen & Bohn, 2009).

A influência das estruturas organizadoras individuais na memorização e recordação de informação tem sido evidenciada em múltiplos trabalhos sobre o desenvolvimento da memória infantil, mas existem estudos que têm explorado o efeito das condições de apresentação da informação na sua retenção posterior. Uma organização do tipo esquemático tem-se revelado favorável na recordação de histórias, acontecimentos e listas de objectos (Hudson & Nelson, 1983; Mistry & Lange, 1985; Mandler, 1990).

Podemos assim interpretar que os conhecimentos de tipo script para as sequências de acontecimentos ordenados, ou do tipo “cenas”, para as organizações espaciais, são indispensáveis para a compreensão e a produção de histórias (Fayol, 1999). O autor argumenta, que: *“este tipo de conhecimento intervém primeiramente na facilitação da “ancoragem” das informações compatíveis com o script, permitindo a focalização da atenção sobre situações novas ou atípicas constituindo assim objectivos potenciais de narração”* (p. 11).

Tendo em conta o que referimos, são vários os autores que nos perspectivam o que é um *script*. Flavell et. al., (1999), descreve-nos que um *script*, é *“uma sequência generalizada, organizada temporal e espacialmente, de eventos numa rotina comum com um objectivo”*(p. 74). Para Fayol (1999), um *script* corresponde a um conjunto de *“conhecimentos em relação a uma situação de vida normal incluindo uma quantidade de cenas sucessivas, hierarquizadas de acontecimentos que por certo, umas e outras estão associadas a acções e funções”* (p. 10).

Ainda de acordo com Fayol (1985a, 1999), os *scripts* são uma espécie de blocos guardados na memória de longo prazo e facilmente mobilizáveis. Segundo este autor as noções de “goal”, “plan” e “script”, apresentadas por Schank e Abelson (1977), são fundamentais para simular a compreensão de sequência de acontecimentos, de modo a fornecer à criança um contexto interpretativo.

Nelson (1981), por seu turno considera que os *scripts* não emergem antes dos conceitos taxonómicos, mas podem facilitar o seu desenvolvimento. Para esta autora, o desenvolvimento da representação mental da criança passa essencialmente pela assimilação de esquemas, rotinas e guiões, que permitem à mesma adquirir representações generalizadas de acontecimentos, considerando que estas representações esquemáticas da realidade, são entendidas quer como sociais, quer como cognitivas, uma vez que o sujeito para as representar desenvolve toda uma série de mecanismos, facilitadores da actividade intelectual.

Mandler (1983, 1984) e Flavell et. al., (1999), relacionaram o conhecimento sobre *eventos* e *scripts*, com o pensamento narrativo, ou relato de histórias, uma vez que todos envolvem um conjunto coerente de acontecimentos no tempo e no espaço. Estes autores acrescentam na sua filosofia teórica sobre *scripts*, o mesmo que nos refere Fayol (1999), ou seja, o desenvolvimento das representações de *scripts* está ligado a outros tipos de conhecimento, como sejam as representações de cenas e as relações físicas causais, tendo em conta que uma característica central do pensamento narrativo, de *eventos* e *scripts*, é ter uma componente espacial. Outra característica fundamental desta fase é a de que as conversações deixam de ter como tópico principal as rotinas, passando a criança a referir-se a ocorrências únicas dos eventos que descreve, tornando-se com o decorrer do tempo, menos dependente quer das rotinas conversacionais, quer do suporte do adulto.

Como tal, e uma vez formados os *scripts*, estes passam a servir de guias ou organizadores sociais e cognitivos, “*orientando as crianças no que fazer em situações e comportamentos adequados, assim como ajudando a processar informações pertinentes e a resolver problemas*”(Guerreiro & Matta, 1999, p. 28). Os *scripts* também ajudam a memória, pelo que para muitos estudiosos, referem que as mudanças evolutivas mais importantes, que se dão ao nível da memória construtiva, têm que ver com alterações nas estruturas do conhecimento de que a criança dispõe. Como os *scripts* são uma estrutura

de conhecimento, os mesmos passam a ser organizadores importantíssimos para a memória das crianças. Flavell et. al., (1999), também nos falam dos *scripts* como estrutura de memória semântica facilitando o agrupamento e a recordação. Deste modo um *script*, uma cena ou um esquema de história, facilita o armazenamento de informações, podendo facilmente ser assimilados. No entanto um factor característico do *script*, é o de para além de identificar acções obrigatórias e opcionais relacionadas temporal e causalmente, poder ser também descrito através de relações sintagmáticas e paradigmáticas, que se estabelecem entre as suas unidades constituintes (Nelson, 1981).

Neste contexto Matta (1998), diz-nos que na criança acontecem dois tipos de representação:

“um primeiro modo de caracterização, do tipo esquemático (...) e orientado pela contiguidade funcional, temporal e espacial, onde predominam as relações sintagmáticas, e só mais tarde é que aparece um outro modo de caracterização que é orientado pela substituidade e onde predominam as relações paradigmáticas”
(Matta, 1998, p. 22).

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

Tendo em conta que nem toda a forma de transmitir oralmente informação se baseia no diálogo, Bruner (1990a, 1990b), realça o papel que a organização narrativa fornece à criança, uma vez que o compreender e produzir histórias tem em grande parte a ver com a organização temporal e causal dos contos, radicada nos “*scripts*” primitivos da criança, isto é, na forma como inicialmente a criança organiza a representação mental do mundo, através de esquemas de sequências de acções familiares.

De acordo com Kail e Fayol (2004), para haver produção narrativa é essencial que o indivíduo construa um modelo mental *script*, retido na memória episódica e depois recuperado na memória construtiva do sujeito. Paralelamente este modelo mental constitui uma representação analógica perceptível dos elementos sintáticos. Essa

representação é elaborada a partir das informações explícitas de natureza lexical- as palavras- organizadas em frases obedecendo a uma sintática própria da linguagem. Entendemos assim que a narração de uma história é, provavelmente, a primeira situação de monólogo vivida pela criança, sem suporte de parceiro de conversação.

CAPÍTULO IV

Narrativa Oral

1. A Competência Narrativa

Muitos investigadores expressam nos seus estudos que as narrativas baseadas em experiências pessoais são excelentes recursos linguísticos, comunicativos e cognitivos desempenhando um papel importante no desenvolvimento das interações sociais (Pasupathi 2003; Pasupathi, Weeks & Rice, 2006; Veneziano & Hudelot, 2009). Outros destacam a sua importância ao nível da proficiência da linguagem (Tilstra & McMaster, 2007; Fivush, 2008; Nelson, 1996; Vygotsky, 1998a), sendo a escola um forte preditor de competências de literacia (Mallan, 1991; Davies, Shanks & Davies, 2004; Bishop & Donlan, 2005; Ovchinnikova, 2005, 2007; Makdissi & Boisclair, 2006; Johnston et. al., 2008; McCabe et. al., 2008; Hoffman, 2009; Silliman & Scott, 2009; Soodla & Kikas, 2010; Nicolopoulou, 2011).

Autores como Nelson (2003a, 2003b), Nelson e Fivush (2004), Fivush, Marin, Crawford, Reynolds e Brewin (2007), Fivush (2008), McLean (2008), Loizou et. al., (2011), Lawson (2012) e McLean e Mansfield (2012), entre outros, também demonstram que as formas como os adultos falam com as crianças sobre as experiências passadas influenciam directamente o modo como a criança irá desenvolver no futuro a competência narrativa, considerando-a como uma estrutura esquemática, que tem um papel subjacente e organizador da actividade social e cognitiva, sendo um instrumento importante de mediação (Wertsch, 1985, 1991, 1996; Bruner, 1990a; Wertsch, Tulviste & Hagstrom, 1993; Nelson, 1996; Blum-Kulka, 2005b; Soodla & Kikas, 2010).

Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg e Gillam (2006), apontam a narrativa como uma tarefa neurocognitiva que envolve uma multiplicidade de funções executivas, linguísticas, atencionais, mnésicas e afetivas; em que narrar serve às necessidades cognitivas, estruturando e processando a experiência pessoal e as necessidades sociais, compartilhando experiências (Spinillo, Rego, Lima & Souza, 2002; Klapproth, 2004; McCabe et. al., 2006).

O discurso narrativo faz parte da atividade natural de crianças em idade escolar, da comunicação diária, por exemplo, contar ou recontar histórias, ler histórias, contando experiências pessoais, levando a criança a utilizar um alto nível de linguagem (Stadler & Ward, 2005; Engelbrecht, 2011), uma vez que o discurso narrativo é linguisticamente exigente pois é necessário o uso de vocabulário, gramática e organização geral de modo a ser construído um modelo mental dos eventos, personagens e objetos (Greenhalgh & Strong, 2001).

Para van Dijk (2000b), a narrativa pode ser: natural e artificial, sendo a narrativa natural a descrição de ações relacionadas a eventos que realmente aconteceram e a narrativa artificial como uma descrição de ações relacionadas a indivíduos e factos atribuídos a mundos possíveis, diferentes dos existentes nas nossas experiências.

O discurso narrativo obriga as crianças a usarem unidades linguísticas mais descontextualizadas (Ukrainetz, 2006; Curençon, Craig & Flanigan, 2008), uma vez que este discurso está mais distanciado do contexto imediato, e as histórias são geralmente àcerca de eventos que são removidos no tempo e no contexto físico (Snow, 1983), desenvolvendo por tal facto estruturas sintáticas mais complexas (Burrell & Riley, 2007), promovendo o pensamento racional (Curençon, 2011; Loizou et. al., 2011), e oferecendo oportunidades importantes para a aquisição da linguagem (Dawkins & O'Neill, 2011).

Dadalto e Goldfeld (2009), relatam que a habilidade de narrar é adquirida gradativamente devido ao grau de complexidade que nela está implícito. Estas autoras, reforçam também que os elementos prosódicos incluídos na narração passam por: entoação (voz em tons ascendentes, descendentes e de suspense) elementos verbais e não verbais como gestos corporais, pequenas dramatizações para ilustrar um evento e o olhar vago para demonstrar uma lembrança. Por tudo isto, as crianças aprendem a evoluir de uma lista de acções organizadas até à elaboração de narrativas com sequência temporal dos eventos (Peterson, 2002; Reese, 2002; Nelson & Fivush, 2004; van Abbema & Bauer, 2005; Hofman, 2009; Heilmann et. al., 2009; Heilmann et. al., 2010).

Outros autores porém, descrevem-nos a importância que têm para o desenvolvimento as habilidades narrativas e afirmam que estas desempenham um papel fulcral no surgimento de capacidades de memória (Reese, Haden & Fivush, 1993; Nelson, 2003b,

2003c; Nelson & Fivush, 2004; Reese & Fivush, 2008), sublinhando também que as formas como os adultos falam com as crianças sobre as experiências passadas influenciam directamente o modo como a criança irá desenvolver no futuro a competência narrativa (Nelson, 2003b). Estes autores conferem às narrativas uma função integradora a nível interpessoal sendo o evento narrativo um processo de (co)construção dinâmico por meio do qual se constroem realidades sociais através da interacção (Georgakopoulou, 2006, 2007a, 2007b; De Fina & Georgakopoulou, 2008; Bamberg et. al., 2011).

Um número de estudiosos abraçam a visão de que as narrativas são "retrospectivas" que abrem uma visão de uma vida vivida (ou pelo menos os aspectos da vida vivida) como oportunidades para a análise de identidade (Josselson, 2006; McAdams, Josselson & Lieblich, 2006; Schiff, 2006; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Bamberg, 2011; Bamberg et. al., 2011). Outros estudos tentam expandir a análise narrativa para uma abordagem mais discursiva onde o potencial de diferentes práticas discursivas têm diferentes enredos e orientações olhando para o evento narrativo como um processo de co-construção dinâmico por meio do qual as pessoas constroem a realidade social na sua relação com o outro (De Fina & Georgakopoulou, 2008; Lawson, 2012).

Nesta sequência encontramos também estudos no âmbito das diferentes profissões, médicos, terapeutas, pesquisadores e professores que estão interessados em compreender melhor as habilidades narrativas orais e verificar a sua relação com resultados positivos nas aprendizagens e no uso de uma segunda língua, dada a natureza da tarefa (Oller & Pearson, 2002; Muñoz et. al., 2003; August & Shanahan, 2006; Uccelli & Páez, 2007; Soodla, 2011).

Neste âmbito e no que concerne à prática corrente na área de fonoaudiologia são geralmente utilizadas narrativas ficcionais na avaliação (Strong, 1998; Gillam & Pearson, 2004; Justice et. al., 2006), na intervenção (Hoffman, Norris & Monjure, 1990; Gillam, McFadden & van Kleeck, 1995; Swanson, Fey, Mills & Hood, 2005; Finestack, Fey, Sokol, Ambrose & Swanson, 2006), e no estudo de crianças com problemas específicos ou dificuldades de linguagem (Scott & Windsor, 2000; Fey et. al., 2004; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfeck, 2004; Colozzo et. al., 2011).

Partindo do pressuposto de que os adultos exercem um papel fundamental na construção da linguagem e dos gêneros discursivos das crianças (Blum-kulka, 2005a, 2005b; Vygotsky, 1998a, 1998b; Spinillo, 2001; Tomasello, 2003), argumentam que o desenvolvimento da narrativa também requer a mediação de um adulto privilegiado, preferencialmente aquele que vivencia situações com a criança e que pode organizar linguística e discursivamente essas vivências (Bamberg et. al., 2011; De Fina & Georgakopoulou, 2008).

As crianças naturalmente usam narrativas pessoais em interações sociais e quando os pais fornecem apoio contextual em conversas sobre situações reais, colaboram no desenvolvimento cognitivo dos seus filhos (McCabe & Peterson 1991; Reese, Haden & Fivush, 1993; Fivush, Haden & Reese, 2006; McCabe et. al., 2008; Fivush, Marin, McWilliams & Bohanek, 2009; Lawson, 2012).

Uma vez que a forma de transmitirmos os conhecimentos passados dá-se através do ato de narrar, a narrativa, em forma de história contada ou escrita, faz-se então necessária para o conhecimento do passado, a compreensão do presente e a legitimação do futuro considerando-se como um dos mais poderosos e efetivos pilares da cultura, estando documentado em estudos que a competência narrativa das crianças em idade precoce está relacionada aos mais amplos resultados acadêmicos (Fazio et. al., 1996; O'Neill, et. al., 2004; Heilmann et. al., 2010).

Podemos então verificar que a narrativa se constitui como uma forma de comunicação efetiva e eficiente quer ao nível da transmissão de conhecimentos, quer ao nível do desenvolvimento de experiências e que o narrar possibilita a compreensão de acontecimentos e intenções inseridos num mundo físico e sociocultural de modo a permitir que a criança adquira a competência de organização das dimensões lógicas (noções de tempo, espaço e causalidade), normativas (regras) e psicológicas (estados internos, intenções) (Bruner, 1997; Brockmeier & Harré, 2003).

Para Bruner (1997), existem dois modos fundamentais de organização do conhecimento e do mundo em que vivemos, e que são complementares: um seria o modo paradigmático ou lógico-científico, que tem por objetivo conhecer o mundo dos objetos através da observação dos fenómenos e pela sua explicação em torno de uma

argumentação racional. O segundo é o modo narrativo, que não se interessa pelo mundo dos objetos mas pelo mundo social, dos indivíduos e as relações estabelecidas por eles. Este modo entende o mundo através da construção de histórias enquanto representação e organização do mundo social.

Vygotsky (1998b), explica que a linguagem interiorizada se dá quase sempre em forma narrativa, em que os acontecimentos se encaixam e tomam forma sequencial. Sendo assim, essa linguagem interiorizada aparece como uma forma de organização das ideias do indivíduo numa sequência lógica de tempo e de espaço para que assim seja possível a recordação e compreensão dos factos.

Fivush (2008, 2011), que atualmente pesquisa como as crianças aprendem a interagir por intermédio de narrativas e a maneira como o “eu” da criança é formado e influenciado pelo ouvir e contar histórias, acredita que as narrativas são a maneira por meio da qual compreendemos e fazemos sentido das nossas experiências diárias, e esse processo ocorre fundamentalmente nas interações sociais, permitindo-nos criar uma realidade compartilhada.

Envolvida tanto nas brincadeiras infantis como nas conversas, a narrativa tem sido considerada, como um instrumento privilegiado na actividade escolar pois o ato de narrar abarca os planos subjetivo e interpessoal e as contínuas negociações de significados e padrões culturais, além da temporalidade e da espacialidade. Permite também a elaboração de temas complexos, conferindo aos acontecimentos um sentido e uma ordem temporal que podem ser organizados e reorganizados (Ricoeur, 1980; Bruner, 1997, 1998; Dunn, 1988; Nelson, 2000).

Pelo exposto e tendo por base as várias investigações, a forma narrativa ajuda a criança a falar sobre coisas não imediatas e mais distantes, favorecendo a descontextualização e a abstração da linguagem, aspectos envolvidos em habilidades ligadas ao letramento e a toda a escolarização. Entretanto, as formas e estilos da narrativa são muito diversificados em diferentes culturas, possuindo um carácter histórico e variável.

Brockmeier e Harré (2003), fazem uma relação dialética entre narrativa e cultura, já que as histórias fazem a mediação, expressam e definem a cultura, mas a cultura também define a narrativa. Nesta sequência os estudos de Brockmeier e Harré (2003) e Bruner (1997), remetem-nos para idêntica interpretação quando nos apresentam a narrativa como modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com uma sequência temporal, sendo fundamental para a organização da experiência e do desenvolvimento da criança envolvendo a comunicação e o lúdico (Dunn, 1988; Feldman, 2006), influenciando grandemente a socialização e a construção da identidade quer através da imitação quer através da representação (Nelson, 2000; Sabin, 2004).

Feldman (2006), ressalta o caráter convencional e mimético da narrativa e do brincar, já que ambos partem da imitação de uma experiência mediada, utilizam representações convencionadas mesmo para criar mundos possíveis, e necessitam da interpretação de outras pessoas, o que depende também de certas convenções.

No âmbito da psicologia, a narrativa é uma construção recente que tem sido elaborada para os domínios da educação e da psicoterapia, especialmente, a partir do marcante trabalho de Bruner (1983a, 1983b, 2002, 2003), em que insere o objectivo da educação no contexto da ajuda a essa construção de significação, apresentando a narrativa como um instrumento central dessa actividade e considera que as crianças possuem quatro características congénitas chamadas de predisposições, sendo as mesmas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. Sobre a curiosidade o autor refere-a como uma característica comum a todas as crianças, considerando a mesma como uma das características que define a espécie humana. Quanto à procura de competência, é uma qualidade que tem que ver com a capacidade de imitar o que os adultos fazem de modo a reproduzir e recriar os comportamentos e competências destes. No que se refere à reciprocidade foi designada também como uma característica dos humanos, pois envolve a necessidade de responder aos outros e de operar em conjunto para obter objectivos comuns. Por fim e em relação à narrativa é entendida como a predisposição para criar relatos, tornando-se assim possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que englobam as diferenças de interpretação e de significado. Bruner (1990a), acrescenta ainda que: *“o significado na narrativa é dado pelo seu lugar na configuração geral da sequência como um todo,*

sendo uma narrativa composta por uma sequência de eventos, estados mentais e acontecimentos” (p.51).

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

Rebello (1990), refere-nos que *“para produzir um texto narrativo”, ou uma “história” é necessária uma produção que marque a continuidade entre os diferentes enunciados”* (p. 185).

Bronckart et. al., (1985), salientam que a narrativa é uma estrutura que inicialmente foi abordada ao nível literário e linguístico, usada ainda hoje para o estudo da estrutura semântica dos discursos, sendo mais tarde abordada ao nível dos seus elementos significativos. Nesta sequência Bruner (1998), afirma-nos que existem duas formas básicas de pensamento. Uma forma paradigmática e uma forma narrativa, salientando que a forma paradigmática ressalta da generalidade das coisas, apresenta relações causais, verdadeiras ou verificáveis, universais e atemporais. Este modo de pensar insere-se no sistema formal matemático, de descrição e explanação, utilizando o mesmo categorias e operações reguladas por exigências de consistência. Quanto à forma narrativa, ao contrário da anterior ressalta as diferenças, as particularidades as vicissitudes das pessoas, não nos apresenta a verdade, mas sim a verosimilhança e sobretudo apresenta a temporalidade.

Como tal, podemos considerar que a narrativa tem características que, para além de transcorrerem no tempo, nos dão uma coerência do mesmo. Estas formas de organização cognitiva, embora complementares, não se reduzem uma à outra, uma vez que as mesmas têm modos diferentes de funcionamento.

Podemos assim interpretar que as narrativas são processos cognitivos expressos no discurso humano já na criança de dois a três anos que começa a encadear os eventos em forma de histórias, tanto em solilóquios como na comunicação interpessoal.

Nesta perspectiva Mandler (1981), refere-nos que o esquema da narrativa é relativo a uma estrutura cognitiva geral, esquema esse que é utilizado para prever o que se vai passar a seguir na história, de modo a determinar os elementos importantes da mesma. O autor conclui que este esquema pode ser considerado intuitivo, começando por volta da pré-escolaridade e desenvolvendo-se com a idade. Mandler (1983), refere as marcas da estrutura narrativa do seguinte modo: “Era uma vez ...”, que marca o estado inicial, “ ... certo dia ...”, que marca a transformação, e “ ... viveram felizes para sempre”, que marca o estado final, considerando-se a estrutura narrativa como derivada directamente da estrutura das histórias tradicionais.

Os autores que têm estudado o desenvolvimento das narrativas têm observado, que a capacidade de produzir histórias coerentes, organizadas à volta de uma complicação, dão lugar a um encadeamento causal, incluindo um fim ou um objectivo de acções planificadas. Este desenvolvimento dá-se sobretudo entre os 4 e os 8 anos e vai-se aperfeiçoando entre os 8 e os 10 anos. Os mesmos salientam, no entanto, que certos autores não encontram grandes mudanças ou transformações generalizadas, entre os 9 e os 11 anos, verificando-se e perpetuando-se por vezes importantes diferenças interindividuais (Fitzgerald, citado por Fayol, 1999).

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

Resultados idênticos foram encontrados por Esperet (1984), quando o autor elaborou estudos no sentido de pedir a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 11 anos, que fizessem julgamento sobre: “Isto faz ou não uma história? O autor refere que os resultados a que chegou são confirmados pelos elementos obtidos por Stein (1988), num estudo elaborado sobre três grupos de crianças (desde o pré-escolar até aos 10 anos), verificando que as histórias baseadas em objectivos a alcançar, aumentam de 48% no grupo do pré-escolar para 80% no grupo de 10 anos. As crianças mais velhas produziram mais histórias com estrutura causal, mais acções relacionadas com objectivos, elaboraram intrigas com superior número de obstáculos em relação às crianças mais novas e foram

também incluídas mais resoluções, o que levou o autor a sugerir que o desenvolvimento da competência narrativa envolve diversos e diferentes graus de complexidade.

Estudos mais recentes sobre a capacidade das crianças para contar uma história têm sido utilizados com base em imagens sem palavras (Berman & Slobin, 1994; Bitar, 2002; Strömquist & Verhoeven, 2004; Eisenberg, Ukrainetz, Hsu, Kaderavek, Justice & Gillam, 2008), estes estudos mostram que crianças em idade de pré-escolar podem organizar a sua narrativa para refletir o sucessivo desenrolar dos acontecimentos sobre a ação / nível comportamental, mas a expressão das razões para eventos ainda é escasso aos 6 anos e aumenta gradualmente até aos 9/10 anos de idade (Bamberg & Damrad-Frye 1991; Shapiro & Hudson, 1991; Spinillo & Pinto, 1994; Schneider, 1996; Schneider & Dubé, 1997, 2005; Botting, 2002; Fey et. al., 2004; Veneziano & Hudelot, 2006; Melo, 2007, 2008, 2011; Eisenberg et. al., 2008).

Bitar (2002), estudou também o discurso narrativo utilizando a leitura da imagem, em situação de pré-escolar com crianças de 4 anos, tendo participado treze crianças, sendo seis do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todas as crianças realizaram as mesmas tarefas, distribuídas em três sessões, com duração variável, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Foram propostos três tipos de atividade para as crianças selecionadas: (a) leitura de livro; (b) sequência de imagens; (c) reconto de história narrada com apoio de retroprojeção. Os resultados obtidos indicaram que a leitura de imagens em sequência, diferentemente do que sugere a literatura, não limitaram a produção oral dos sujeitos. A autora, refere que estes resultados ultrapassaram as expectativas e que na base dos mesmos poderão estar vários factores, como o ambiente pedagógico da creche, que oferece inúmeras situações de leitura, e a tutela de linguagem sustentada pelo adulto ao longo das interações de coleta de dados.

Melo (2008), apresenta-nos um estudo sobre narrativa oral realizada com crianças de 5, 8 e 10 anos, utilizando também a leitura da imagem sem texto e pretendeu verificar até que ponto a memória construtiva é estimulada pela aquisição das estruturas de conhecimento ou modelos mentais (esquemas de histórias e cenas, scripts), e se as crianças os empregam para processar construtivamente as informações e reconstruí-las na recuperação. As cinco imagens de um livro de história sem texto, foram transformadas

em programa informatizado e apresentadas às crianças, com a intenção de perceber a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a compreensão. Nesta direção, a autora tentou perceber a maneira como a criança extrai uma ordem do conjunto dos factos e quais as relações que estabelece entre esta ordem e as imagens apresentadas.

Com base nos resultados obtidos, a autora constatou que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa colocar em ordem as imagens, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após esta idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível. Só pelos seis a sete anos a criança consegue acrescentar elementos não presentes (relações causais; começo e fim...) e quando são mostradas às crianças de quatro a doze anos duas imagens ilustrando o começo e o fim de uma história, a compreensão da passagem de uma a outra não se efetua antes dos sete ou oito anos.

Paralelamente, os autores acrescentam que a competência narrativa se dá a partir dos conceitos do conhecimento linguístico e do conhecimento do mundo e que se organizam através de modelos cognitivos globais por forma a fazerem inferências, integrações, organizações e reorganizações espontâneas de informações, factos, episódios, etc. Como nos descreve Matta (1999), de forma bem clara:

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

Mandler (1984), diz-nos que a forma de esquematizar as nossas experiências é a forma narrativa e que o que não tem estrutura narrativa se esvai da memória. Neste sentido, Nelson (1981), refere também que o esquema narrativo é mais abstracto que o script, embora a narrativa se aproxime deste, pelo facto de as duas situações conduzirem à descrição de acontecimentos e de se constituírem em esquemas interiorizados.

Dawkins e O'Neill (2011), vão mais longe quando demonstram no seu estudo que a escola dá primordial importância às habilidades narrativas por escrito, oferecendo poucas oportunidades aos alunos para criarem e contarem histórias oralmente.

Westerveld e Gillon (2008) e Reese, Suggate, Long e Schaughency (2010), sustentam que os alunos que apresentam competência para o desenvolvimento da narrativa oral também demonstram melhoria na capacidade de compreensão da leitura. Outros estudos examinaram o desenvolvimento da coesão (Cox, Fang & Otto, 1997), a linguagem descontextualizada (Curenton & Justice, 2004), a elaboração de frases subordinadas substantivas (Eisenberg et. al., 2008), e a elaboração expressiva que assegura a função expressiva ou emotiva da linguagem em narrativas infantis faladas (Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eisenberg, Gillam & Harm, 2005).

A avaliação por narrativa tem sido proposta como um modo ecologicamente mais válido de avaliar as habilidades da linguagem infantil, em comparação com os testes padronizados formais, porque fornece uma descrição mais holística das habilidades de comunicação das crianças (Merritt & Liles, 1989; Botting, 2002). A narrativa pode ser definida como um discurso de unidades que representam uma sequência ordenada de eventos causalmente relacionados e que resultam numa conclusão lógica (Stein & Glenn, 1979; Roth & Spekman, 1986).

Como foi já mencionado, uma prática corrente para a análise da narrativa concentra-se principalmente em induzir narrativas ficcionais usando livros de imagens, sem palavras (Trabasso & Nickels, 1992; Trabasso, Stein, Rodkin, Munger & Baughn, 1992; Trabasso & Stein, 1997). Sobre esta forma de análises e tendo por base a história da gramática da narrativa temos os estudos que nos indicam a facilidade e eficácia da sua implementação (Roth & Spekman, 1986; Merritt & Liles, 1987, 1989; Miller, Gillam & Peña, 2001). Assim, segundo Mandler (1981, 1990, 2011), a forma mais utilizada nos últimos tempos para estudar a compreensão tem sido a utilização da gramática da narrativa, pelo facto de se poder analisar a estrutura do texto e explorar os esquemas da narrativa.

2. Gramática da Narrativa

Vários são os autores que nos indicam a gramática da narrativa, ou a gramática da história, como a base para reconhecer e internalizar os componentes essenciais por forma a fornecer uma estrutura para entender e compor uma história. Salientam que a gramática da narrativa, é um sistema de regras que tem como finalidade descrever regularidades presentes na narrativa, cujo modelo tem sido utilizado principalmente para descrever as histórias das crianças dos 6 aos 10 anos (Mandler & Johnson, 1977; Thorndike, 1977; Stein & Glen, 1979; Mandler, 1981, 1990; Shiro, 2003; Flory, Milich, Lorch, Hayden, Strange & Welsh, 2006).

A fundação da gramática narrativa, baseia-se num modelo de estrutura da história seguindo as regras de Mandler e Johnson (1977), que examinam a estrutura subjacente de histórias expondo os elementos comuns para "*obter generalizações sobre a estrutura dos contos populares de forma tradicional*" (p. 114), para investigar os personagens do esquema de história, a hipótese de uma estrutura mental, e para testar previsões sobre o processamento de história. Estes autores, assim como Singer e Donlan (1982), demonstraram que o ensino da gramática da história pode melhorar a capacidade dos alunos para entender passagens narrativas complexas, tendo tais estudos influenciando projetos de posteriores investigações (Carnine & Kinder, 1985; Dimino, Taylor & Gersten, 1995; McCabe & Peterson, 1991; McCabe & Rollins, 1994; Westerveld & Gillon, 2008; Dawkins & O'Neill, 2011).

Tais regras descrevem as partes que compõem uma história e o modo como elas estão organizadas, fornecendo-nos a noção de "esquema de história". Como tal, a gramática da narrativa "*é um sistema de regras que determinam sequências canónicas de unidades e condições nas quais elas podem ser suprimidas ou modificadas*" (Mandler, 1981, p. 706). Este autor refere como esquema narrativo, toda a representação mental que segue uma ordem canónica passando por um acontecimento desencadeador, uma reacção, um objectivo, uma tentativa, um resultado e fim. Esta é a compreensão que se mantém quando se tenta definir a organização narrativa. De uma forma simplificada diremos que qualquer história se desenrola num cenário, aborda um tema e desenvolve um enredo onde poderão ter lugar um ou mais conflitos, para os quais deverão ser encontradas soluções. Se uma criança tem internalizado um esquema mental, ele possibilita-lhe

processar e gerar histórias com menos dependência de estímulos externos. Assim, a gramática da história é um modelo acerca da estrutura do texto e pretende, que certo tipo de textos convencionais possam descrever-se de acordo com estruturas formais abstractas, independentes do seu conteúdo particular mas não de um conteúdo mais geral (Beaugrande, 1982).

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

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

A título de exemplo, apresentamos seguidamente o modelo proposto por Stein e Glenn (1979). É um modelo que apresenta afinidades com modelos anteriores como por exemplo os de Thorndike (1977) e de Mandler e Jhonson (1977). O modelo tem sido utilizado principalmente para descrever as histórias em crianças de 6/10 anos. Este modelo de gramática da história está dividido em sete grandes componentes dispostos numa determinada sequência: *definição* (introdução de personagens e suas ações, bem como uma descrição do físico e / ou contexto temporal), *evento de início* (eventos que causam ao principal ator a necessidade de reagir de uma certa maneira), *respostas internas* (descrição de personagem internos respostas emocionais e cognitivas, ou intenções para o evento inicial), *plano interno* (estratégias do personagem para atingir o objetivo), *tentativa* (do personagem objetivo direcionado de ação para alcançar o objetivo) *consequência direta*, (descrição do sucesso ou fracasso das tentativas para atingir a meta), e *reação* (caráter emocional respostas, pensamentos ou ações em resposta ao resultado de eventos).

Para estas investigadoras, uma história é formada por um enquadramento, “setting”, e um “episode System”, o qual pode apresentar um ou mais episódios. O enquadramento tem a função de introduzir as personagens principais e descrever o contexto social, físico e temporal em que ocorre a história. O episódio é composto por seis categorias: um acontecimento desencadeador, “*initiate event*”, que provoca uma resposta interna, “*internal response*”, caracterizando um estado do protagonista, e que motiva um plano, “*plan sequence*”, primeiro interno e posteriormente actualizado por meio de, uma tentativa concretizada “*attempt*”, que provoca uma ou mais seqüências directas, “*direct consequences*”, e uma ou várias reacções afectivas e/ou cognitivas, “*reactions*”, com eventual passagem a actos.

As relações entre categorias são:

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

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

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

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

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

“And” inclui simultaneidade ou uma relação temporal

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

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

“And”, “Then” e “Cause”, são também as relações possíveis entre episódios, quando a história contém mais que um episódio. “Then” e “Cause” são as relações mais comuns nesta situação. A primeira liga dois episódios que ocorrem em sucessão temporal, o primeiro episódio não causa directamente a ocorrência do seguinte, mas estabelece as condições prévias para tal. Relativamente à relação “Cause”, implica uma conexão causal directa entre dois episódios. Finalmente a relação “And”, descreve a ligação entre dois episódios que ocorrem simultaneamente.

Esta capacidade aprimora-se a tal ponto que, tempos depois, a criança não somente é capaz de relatar experiências vivenciadas, como também pode recontar

histórias e servir-se da sua imaginação criando cenários e personagens fictícios (Brockmeier & Harré, 2003; Shiro, 2003).

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

Giasson (1993), apresenta-nos seis categorias para identificarmos uma narrativa:

- 1) Exposição - Descrição da ou das personagens, do tempo, do lugar, bem como da situação inicial. Isto é, a situação na qual se encontra a personagem no início da história. É muitas vezes introduzida por : “ Era uma vez...”;
- 2) Acontecimento desencadeador - Apresentação do acontecimento que faz arrancar a história. É muitas vezes introduzido por : “ Um dia ...” ;
- 3) Complicação - Compreende:
 - a reacção da personagem : o que a personagem pensa ou diz como reacção ao elemento desencadeador;
 - o objectivo : o que a personagem decide fazer a propósito do problema central da narrativa;
 - a tentativa : o esforço da personagem para resolver esse problema;
- 4) Resolução - Revelação dos resultados frutíferos ou infrutíferos da tentativa da personagem, isto é a resolução do problema;
- 5) Fim - Consequência a longo prazo da acção da personagem (facultativo);
Ex : “E viveram felizes para sempre”.
- 6) Moral - Preceito ou lição que se pode tirar da história. (facultativo)”;

Esta autora, a par de tantos , diz-nos que as narrativas bem estruturadas e que respondem às expectativas das crianças são melhor retidas por elas. A resultados

relativamente similares chegaram também Applebee (1978) e Schank e Abelson (1977), ao distinguirem seis tipos de narrações geneticamente hierarquizados.

A confirmar as pesquisas anteriores, Esperet (1984), considera que a produção de histórias, de acordo com as normas socialmente adequadas, implica a activação de um esquema canónico e que a estruturação das produções infantis se aproxima gradualmente desse esquema. Assim este investigador distingue também seis estruturas típicas correspondendo a níveis hierárquicos e que passamos a transcrever:

- Nível 0 – Sucessão de sintagmas nominais ou de esboços de frases encadeadas, não havendo propriamente discurso. Ausência da estrutura narrativa;
- Nível 1 – Constituído por sequências temporais de acções familiares;
- Nível 2 – Surge um episódio bastante incompleto com ausência de “tentativa, reacção e resultado”, ou surge uma sequência de acções com causalidade marcada mas sem o surgimento de uma “complicação”;
- Nível 3 – Constituído por sequências do tipo “ complicação, resolução”, que já anunciam a história completa;
- Nível 4 – Aparece o episódio narrativo unitário “ Orientação, complicação, acção, resolução”;
- Nível 5 – Representa já a forma mais acabada da história e caracteriza-se pela produção de vários episódios;

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

Mandler (1981), descreve-nos que os primeiros estudos sobre o tratamento de narrativas se concentram sobre o recordar. Estes estudos são “*guiados por certas predições muito gerais, derivados das gramáticas da narrativa e de intuições sobre os aspectos da estrutura da mesma*”. (p.707). Para clarificar, transcrevemos cinco pontos retirados dos estudos que Mandler (1981), nos apresenta, e a que van Dijk (1981), também nos remete:

- 1) *As narrativas que respeitam a forma canónica são mais facilmente recordadas que as que apresentam forma não canónica;*

- 2) *As narrativas que seguem uma sequência canônica suscitam poucas inversões na sequência do recordar: À inversão, as histórias recontadas que se apresentam com sequência não canônica, têm tendência em ser recordadas numa ordem canônica;*
- 3) *Elaborações de produções com lógica serão mais facilmente recordadas;*
- 4) *As produções em que se pode suprimir o modo opcional da estrutura de superfície (os enunciados, os objetivos e outras explicações internas) serão melhor recordadas que as produções que têm uma sequência rígida;*
- 5) *As adições de novos materiais ao nível do recordar (outras elaborações), suplementarão as produções da lógica, ausentes na estrutura de superfície, e as histórias terão tendência a preservar a forma da lógica quando é incorrectamente recordada (Mandler, 1981, p.708);*

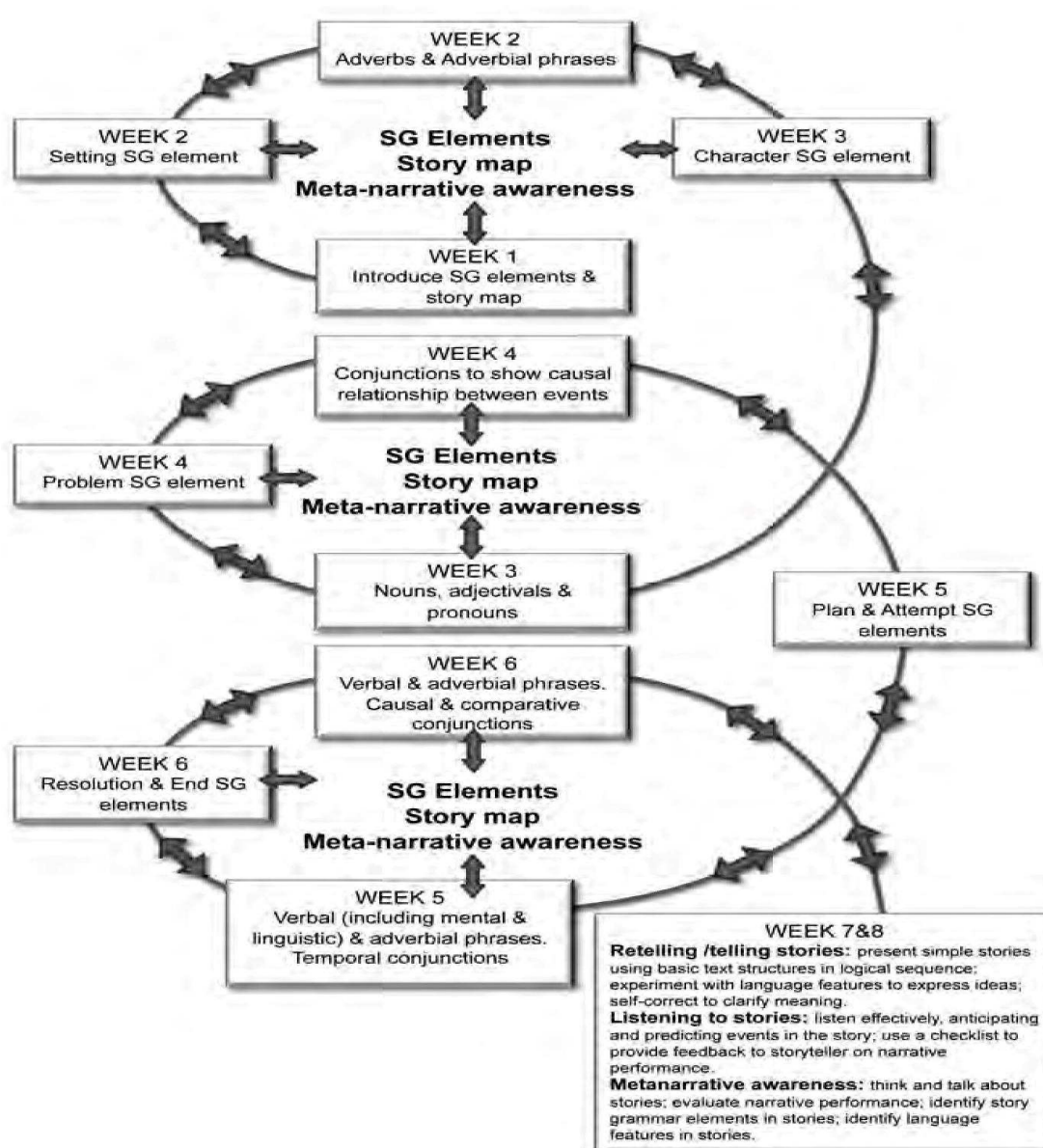
Através da revisão de literatura verifica-se que vários estudos demonstram que a estrutura da gramática da história é uma organização estrutural do conteúdo, contém elementos da história, personagens, cenário, eventos, conflito clímax e resolução e que o reconhecimento deste elementos ajuda os alunos a compreender por forma a extrair o conteúdo importante da história (Armbruster et. al., 2003; Duffy, 2003; Dymock, 2007).

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

Dawkins e O’Neill (2011), apresentam-nos um estudo em que os professores criaram um modelo de estratégia da gramática da história, fornecendo uma prática guiada com questões sobre a história consistindo em três sessões, de 30 minutos cada ao longo de um período de oito semanas. Esta intervenção utilizou um modelo interativo baseado nos estudos de Westerveld e Gillon (2008), onde os elementos da gramática da história são introduzidos sequencialmente, mas embutido numa espiral recursiva da linguagem

decorrente de dispositivos linguísticos por forma a verificar como podem ser utilizados, passando de uma prática guiada para uma prática independente, (figura 7). Esta representação esquemática do enquadramento conceptual da intervenção utilizada por Dawkins e O'Neill (2011), ajuda a criança no “ *desenvolvimento da consciência meta-narrativa, com recurso ao uso de andaimes técnicos e ao uso de organizadores gráficos*” (p.300).

Figura 7 Representação interativa esquemática do modelo conceitual para a intervenção narrativa oral, semelhante ao conceito metafórico de Bruner



Fonte: Dawkins & O'Neill (2011, p. 300)

Com este modelo as crianças são incentivadas a desenvolver a consciência da meta-narrativa, pensando e falando sobre as histórias, usando uma lista de verificação sobre a sua taxa de inclusão dos elementos gramaticais da história, passando pelas seguintes etapas:

- Resumo de sete elementos gramaticais da história e sua posição no mapa da história.
- O professor lê a história (ou seção da história).
- Discussão / explicação / revisão de um elemento de gramática história.
- Discussão / explicação / revisão de um recurso de linguagem. • O professor negocia a leitura da história.
- As crianças vão identificar elementos da gramática da História /s usando o mapa da história.
- As crianças vão identificar recursos de linguagem usados na narrativa.
- Aprender a consolidar conceito / revisão.
- As crianças vão contar / recontar história, incluindo o elemento de gramática história ou recursos de linguagem discutidos na sessão.
- As crianças vão usar checklist para inclusão de elementos da gramática da história e/ou características da linguagem das histórias dos outros e oferecer feedback.

Pesquisas neste domínio têm um entendimento alargado de habilidades narrativas e na forma como elas jogam no processo de intervenção da linguagem, juntamente com desenvolvimento de estratégias para ensinar aspectos macroestruturais e microestruturais de performance narrativa (Davies et. al., 2004; Fey et. al., 2004; Ukrainetz et. al., 2005; Justice et. al., 2006; Eisenberg et. al., 2008; Hoffman, 2009). Estas regularidades devem ser estudadas e devemos descrever aquelas que estão interiorizadas e utilizadas pela criança. Também temos que tomar em atenção que nem todas as regularidades que se encontram nas narrativas serão interiorizadas, no entanto, Lorch, Berthiaume, Milich e van den Broek (2007), propuseram que o uso de instruções enfatizando as relações causais entre eventos, ajudam as crianças a conseguir construções e reconstruções mais eficazes ajudando também na elaboração do o pensamento e da recordação (Hayward, Gillam & Lien, 2007). Assim, o modo de enunciação narrativa, jogando com a memória e

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

3. Desenvolvimento do Pensamento Narrativo e Discurso Narrativo

O Currículo Nacional para o Ensino Básico valoriza o discurso narrativo como uma das habilidades básicas para serem ampliadas pela educação, onde diversas competências cognitivas podem ser desenvolvidas como: a consciência crítica, o debate, o trabalho coletivo e o diálogo. Estas competências têm em vista a construção do pensamento capaz de seleccionar informações relevantes, operar com situações informacionais diversas, ordenando, tomando decisões, num processo de aprendizagem dialógica, onde a relação educativa se apresenta como um processo de comunicação intersubjetiva.

Falar-se da narração “como uma história acerca de “ *indica a dualidade básica entre o plano do discurso – como é – e o plano dos eventos acerca dos quais o discurso se faz*” (Tolchinsky, 1990, p.69). Nesta dualidade não se opõem ocorrências reais a ocorrências discursivas, uma vez que ambas se dão em planos discursivos. Também existe uma dualidade própria do discurso narrativo. Se perguntarmos: - O que significa ser uma história? As histórias não são, as histórias dizem-se ou escutam-se. Assim sendo, ao afirmarmos que a narrativa é uma história “*acerca de*”, estamos a esconder o produtor e o reproduzidor da história (ibid. p.69).

Segundo Justice et. al., (2006), o discurso oral narrativo representa para a criança, a passagem mais importante do diálogo para o monólogo o que para a construção de um texto com significado pode representar uma maior autonomia discursiva sendo que o narrar desenvolve competências cognitivas, compartilhadas através das experiências pessoais e sociais. Nelson (2003a) e Nelson e Fivush (2004), descrevem-nos que as formas como os adultos falam com as crianças sobre as experiências passadas influenciam directamente o modo como a criança irá desenvolver no futuro a competência narrativa (Nelson, 2003b, 2003c).

Se aceitarmos que um texto narrativo consiste em contar uma história no decorrer da qual se passa algo, podemos analisar então esta questão tendo em conta os fundamentos teóricos que nos propõe Todorov (1966).

Verificamos então que na primeira situação Todorov (1966), opõe história (*inventio*) a discurso (*dispositio*). Para este autor a história é uma convenção:

(...) cuja abstracção se manifesta particularmente nos tempos usados no texto narrativo: o discurso é linear e a história é pluridimensional. Na história podem desenrolar-se vários acontecimentos ao mesmo tempo; mas no discurso eles devem colocar-se obrigatoriamente a seguir uns aos outros” (p.193).

Na segunda situação, apresenta-nos uma definição em que é situada a história em relação à narração e à descrição. Aqui o autor refere a história englobando a narração (representação de acções e acontecimentos) e a descrição (representação de objectos ou de personagens). Ao particularizar a distinção entre a objectividade do discurso e a história, o autor verifica que o discurso se caracteriza por “*determinações essenciais (quem é o “eu”, quem é o “vós”, que lugar designa “aqui”?) que só podem ser decifradas em relação à situação em que foi produzido*” (ibid, p. 193).

Relativamente à história a situação é diferente, pois esta é autónoma podendo assim compreender-se o seu conteúdo sem referencia a outra coisa qualquer. Para Fayol (1999), uma história pode ser abordada em duas perspectivas complementares. Através da avaliação da narração por via sequencial e através do seu carácter estrutural, isolando no interior desta um processo de transformação.

Fayol (1985a), diz-nos que para existir uma história é fundamental a existência de um acontecimento que seja objecto de narração, e na construção da mesma o locutor é levado a “dilatarse” o acontecimento, em que os elementos se dispõem de forma autónoma e que ao mesmo tempo se articulam em coerência. Para este autor, a história implica fenómenos supraproposicionais de natureza psicológica complexos, de modo a assegurar a continuidade narrativa e que têm a ver com as relações de coesão e coerência.

As conexões dão coerência à representação mental do texto . A pesquisa extensiva na compreensão dos relatos e outros tipos de texto tem mostrado que os textos que provocam uma alta densidade de ligações são percebidos como mais coerentes que os textos que provocam uma baixa densidade de ligações. Além disso, os elementos de texto individuais com muitas conexões são mais centrais para a compreensão do texto que elementos com poucas conexões e são mais propensos a serem recordados (Trabasso & van den Broek, 1985; Goldman & Varnhagen, 1986; van den Broek, 1988). Quanto mais conexões a declaração tem de outras declarações, mais provável é ser lembrado (Trabasso & van den Broek, 1985; van den Broek, 1994).

Da mesma forma, elementos de texto com muitas conexões são considerados mais importantes e são mais frequentemente incluídos no resumo do que elementos com poucas conexões (Graesser & Clark, 1985; van den Broek & Trabasso, 1986). A coesão sendo um fenómeno de superfície resulta da acção de elementos linguísticos distinguindo-se da coerência, que se situa ao nível da semântica (Rebelo, 1990). Várias investigações nesta linha reforçam que o tipo de coesão textual ajuda na recordação (Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Ozuru, Rowe, O'Reilly & McNamara, 2008).

A construção da coerência, portanto, não depende apenas de como os mecanismos linguísticos se dispõem na superfície textual, mas e, sobretudo de um “*enquadramento sócio-cognitivo interacional que se dá entre os parceiros da comunicação*” (Marcuschi (2006, p. 17). A coerência, mais do que uma propriedade do discurso, é uma espécie de condição discursiva, ou seja, um princípio. Não um princípio de boa-formação e sim um princípio de acessibilidade. Em certo sentido, podemos dizer que a coerência é o que deve acontecer quando introduzimos certo objeto de discurso e depois pretendemos prosseguir com ele naquele discurso. A coerência é uma necessidade e uma condição de discursividade e não um simples produto de relações e actividades linguísticas e lógicas (Graesser & Wiemer-Hastings, 1999).

Nelson (1996), também nos refere que a coesão narrativa vai muito para além do que tradicionalmente tem sido considerado na discussão do desenvolvimento da linguagem da criança. A autora diz-nos que a coesão assenta em cláusulas relativas a coordenações causais, referências anafóricas pronominais, e muito especialmente nas relações

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

Esperet (1984), refere que o processo de “dilatação narrativa” é realizado por meio de macro-operações e é desenvolvido através de micro-operações. Assim, o sujeito selecciona o acontecimento em função de certos parâmetros, tais como, a situação presente de enunciação definida pelo tempo, lugar, interlocutor ou destinatário do discurso. Este esquema é constituído por “slots”, do ponto de vista semântico que irão ser preenchidos pela selecção e combinação progressivas do conteúdo em relação aos seus constituintes, de forma a manter a coerência em relação ao acontecimento.

No âmbito destes pressupostos teóricos, também Nelson (1996), refere-nos que o conhecimento do evento pelas crianças apoia a capacidade para produzir narrações, assim como ao nível cognitivo são produzidos esquemas “aberturas de espaços”, nos quais a criança pode inserir os temas relacionais apropriados para formar uma sequência coerente. Como tal, o acontecimento básico do evento não só aparece a providenciar uma parte importante da macro-estrutura, mas também apoia o desenvolvimento da micro-estrutura narrativa.

3.1 Micro-estrutura, macro-estrutura e super-estrutura narrativa

A abordagem mais divulgada, relativamente às teorias que se enquadram neste âmbito reconhece que há vários níveis de representação semântica do discurso que resultam de operações específicas, considerando-se para tal os pressupostos das investigações de van Dijk e Kintsh (1983). Estes autores propõem uma descrição formal da estrutura semântica dos textos e um modelo de processamento psicológico dessa estrutura. Assim no tratamento do discurso, os indivíduos têm que ter em conta não só a estrutura como também as condições pragmáticas relacionadas com a eficácia do contexto enunciativo.

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

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

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

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

van Dijk (1977), salienta ainda que a super-estrutura se distingue da macro-estrutura na medida em que esta representa o tipo convencional de texto, sendo uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta, enquanto que a macro-estrutura tem a ver com o conteúdo global. Ela descreve uma organização mental geral e específica das histórias independentemente dos conteúdos aos quais se aplicam. Para este autor as super-estruturas narrativas são de natureza convencional, visto as regras de produção de histórias, pertencerem ao conhecimento geral da língua e da cultura, conhecimento esse partilhado pelos membros das comunidades humanas.

Assim, a super-estrutura projecta-se não só sobre as partes com que se constitui a macro-estrutura atribuindo-lhe papéis específicos, como também sobre o tipo de informação pertinente para cada bloco macro-estrutural. Vários modelos têm sido elaborados, mas tem-se constatado que as semelhanças dominam sobre as diferenças (Fayol 1999).

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

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

Por sua vez, a macro-estrutura dá origem à micro-estrutura, fornecendo as proposições que vão constituir o discurso. O nível pragmático, perspectiva-nos o objectivo do texto (narrativa, argumento), que segundo os autores é uma espécie de esquema ao qual o texto se adapta, pondo em jogo uma “dilatação” dos factos em partes, quadro, complicação, resolução e fim (Fayol, 1985a, 1999). Segundo este autor, para crianças de 6/7anos a oposição de uma situação inicial a outra final, parece não constituir problema. No entanto a situação complica-se quando é necessário perceber a oposição perante uma sequência de proposições e que tem a ver com a “dilatação do acontecimento”. Nestas idades o funcionamento endofórico (representação mental) de certas marcas linguísticas não se encontra ainda dominado, podendo comprometer a integração dos segmentos linguísticos de modo a formar um todo ordenado.

Também Esperet (1990b), nos dá conta de que existem duas categorias de componentes que têm a ver efectivamente com os processos e as representações ao nível da linguagem. O autor descreve-nos os processos como sequências de operações de modo a atingir um objectivo, que implicam a noção de estratégia, uma vez que o encadeado de acções reflecte as escolhas feitas para alcançar o fim antecipadamente definido.

Estas estratégias por sua vez diferem segundo as características das situações e as próprias capacidades dos falantes (Esperet, 1984, 1990b; Fayol, 1999). No que respeita ao termo representações, encontram-se os diversos tipos de conhecimento construídos pelo individuo durante a sua vida, bem como os conhecimentos relativos à situação e ao campo de referência.

Assim, Esperet (1984, 1990b), refere dois níveis operativos na produção de discurso narrativo, considerando que num primeiro nível estão incluídos os mecanismos que asseguram o controle da conduta global, a que estão ligadas as operações de selecção

e de organização dos conteúdos, extraídos do conhecimento guardados na memória. No segundo nível o autor situa as operações que contribuem para a “mise en scene” do discurso, as quais incluem os processos de construção do texto e as escolhas semânticas pontuais. Este nível depende funcionalmente do primeiro, verificando-se “*que uma preeminente funcionalidade está em harmonia com os aspectos pragmáticos e semânticos do discurso, que orientam os aspectos sintáticos*” (Esperet, 1984, p.181).

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

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

Bronckart et. al., (1985), apresentam-nos uma tipologia textual, baseando-se no facto de que a diferentes situações de produção correspondem diferentes unidades linguísticas tidas como “traços” de operações verbais relacionadas com parâmetros específicos de cada situação (Bronckart et. al., 2006). Estes autores definem e caracterizam, três situações de enunciação contrastantes: O discurso em situação (DS), o discurso teórico (DT) e a narração (N). A narração (N), diferencia-se dos outros dois tipos de discurso, uma vez que esta é caracterizada em função da especificidade do acto de produção, mantém uma relação mediata com a situação de enunciação, mediação esta que se traduz pela criação de uma origem a partir da qual os acontecimentos narrados se organizam em sucessão.

Nesta sequência, Nelson (1996), diz-nos que:

“o pensamento narrativo dirige o discurso narrativo, nós contamos histórias porque esse é o modo como nós pensamos no mundo (...) e as formas narrativas variam culturalmente e de acordo com o nível de desenvolvimento sugerindo que a representação da competência narrativa se desenvolve como um produto da organização cognitiva, através de formas lingüísticas” (p.185).

3.2 Representação da competência narrativa

As investigações dão-nos uma visão da narrativa como sendo “portas abertas” para as operações mentais. Segundo Sigel (1997), por volta do terceiro ano de vida emerge uma função narrativa que possibilita a criação de histórias relativas a acontecimentos que a criança vivencia, na tentativa de lhes dar algum sentido. Sendo que, entre os 4 e os 5 anos de idade, a criança atinge o domínio das estruturas linguísticas de base que permitem construir histórias.

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

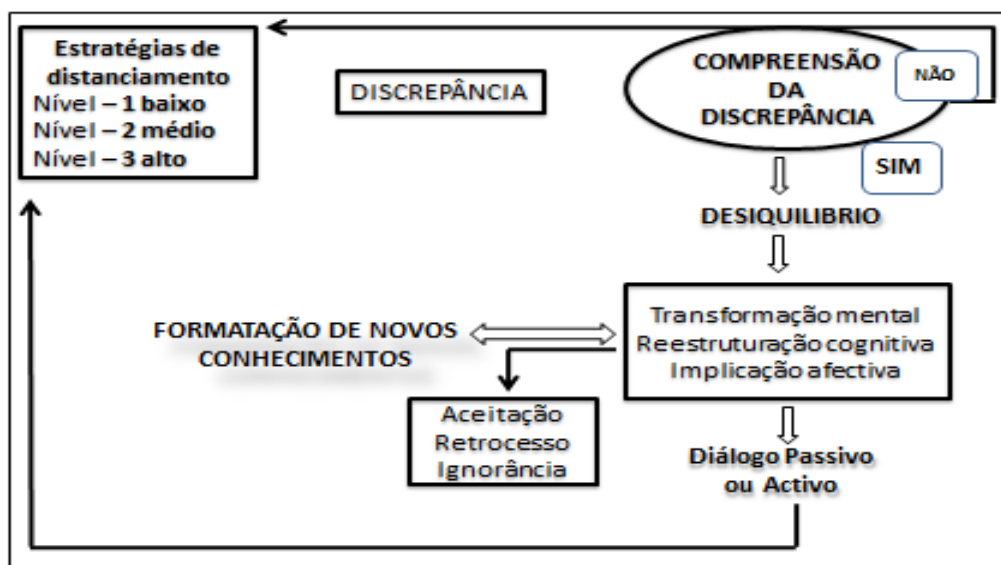
Estes fundamentos reenviam-nos para a teoria de Sigel (1997), já focada anteriormente neste trabalho e que tem que ver com o “paradigma de distanciamento”. Como este autor refere, as interações com pais e/ou adultos estimulam na criança a competência representacional, atribuindo a esta um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo.

Através das estratégias verbais existe uma ampla série de investigações que têm permitido demonstrar que as estratégias de distanciamento que cada indivíduo tem, são uma das principais fontes de influência sobre o desenvolvimento da sua competência representativa, podendo as mesmas variar em forma, em estrutura em função e em mensagem. Constatou-se que o adulto tem importante papel na construção do discurso infantil, assumindo turnos de interação com a criança por meio de perguntas chamadas eliciadoras, quando a criança ainda não tem domínio de seu discurso (Perroni, 1992; Peterson & Roberts, 2003; Hudson, 2006; Justice et. al., 2006).

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

A implicação de um modelo de distanciamento, activa toda uma série de situações verbais que transportam uma representação mental do presente imediato, ao passado e ao futuro. O mecanismo cognitivo, proposto neste modelo por Sigel (1997), passa por várias etapas que passamos a transcrever na figura 8.

Figura 8 Representação do modelo de distanciamento, segundo Sigel



Fonte: Sigel (1997, p.15)

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

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

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

A investigação nesta área é muito recente, e o autor indica-nos algumas estratégias que podem ser usadas no campo da investigação tendo em conta este modelo: experimental (manipulativa), de observação (descritiva), e narrativa. Schank e Abelson (1995), também nos salientam que as histórias constituem relacionamentos sociais, e que a cognição humana é formulada basicamente em termos de histórias, de lógica, de classificação e de conclusões racionais, que são de algum modo derivados das histórias.

Eaton et. al., (1999) e Nelson (1996), também nos conduzem para o papel que a narrativa desempenha no desenvolvimento da construção de modelos mentais e é nesta sequência que Chafe (1990), descreve a mente como um dispositivo que consegue facultar ao indivíduo formas de lidar com funções que permitem criar representações internas complexas. Estas representações internas são uma fonte importante para a obtenção de conceitos abstractos, levando a narrativa a apoiar estes desenvolvimentos, uma vez que a mesma fornece a organização do todo que faz o conteúdo memorizável.

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

Tais representações enquanto entidades sociais e cognitivas, são consideradas como importantes ferramentas cognitivas, permitindo um desenvolvimento excelente para as aprendizagens (Nelson, 1996; Sigel, 1997), uma vez que a estrutura narrativa implica a passagem de um estado inicial para um estado final através de uma transformação (Fayol, 1999; Kail & Fayol, 2004).

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

Para este autor, esta selecção passa por três parâmetros de carácter cognitivo e sócio-cognitivo: o tipo de acontecimento que se pretende narrar; a audiência receptora da narração e a caracterização da situação de enunciação. Em função destes parâmetros o acontecimento tomará forma narrativa, depois de ser organizado em sequências de acções através do esquema narrativo interiorizado.

Normalmente as narrativas baseiam-se em eventos principais, que descrevem o que aconteceu em condições contextualizadas, que identificam o local e as personagens comentando frequentemente o porquê dos eventos. Estas duas componentes foram rotuladas por Labov, citado por Eaton et. al., (1999), como referência (o que aconteceu) e avaliação (porque é que os eventos aconteceram).

Eaton et. al., (1999), referem que os elementos de uma narrativa recolhem representação de eventos e conhecimento de estruturas de história em que se requer que a criança formule inferências sobre eventos específicos. Como tal, nas crianças mais novas haverá certamente um elemento de auto-representação, mas à medida que a criança amadurece a construção de uma posição de avaliação movimentar-se-à dando ênfase não a si, mas a outros.

Vários estudos dizem que descrições de esquemas mentais das personagens da história ou avaliações de eventos, levam o discurso para fora do contexto e das ideias sobre como o narrador vê a acção dentro da história (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Eaton et. al., 1999). Estes autores nas suas pesquisas examinaram as habilidades das crianças em providenciar explicações avaliativas das suas narrativas e a forma como as mesmas utilizavam referências às expressões/interpretações dos personagens da própria história. Na perspectiva destes investigadores, a utilização destas referências sugerem um potencial conhecimento distinto do esquema estrutural da história, uma vez que esta capacidade requer um processo cognitivo complexo, exigindo que a criança “veja” para além da própria história.

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

Por exemplo, Eaton et. al., (1999), examinaram as produções de avaliações narrativas em 160 crianças, com idades compreendidas entre os 5/7 anos e os 9/11 anos. Foi apresentada uma sequência de vídeo sem diálogo para certificar que a produção das crianças não era simplesmente um reproduzir de ideias verbais (input). Os autores utilizaram dois métodos para recolha das produções: metade das crianças produziram narrativas espontâneas e a outra metade produziram narrativas com questões iniciais.

Estas questões colocadas inicialmente, serviram como utensílio para facilitar as produções, e os autores concluíram que quando trabalhada esta situação, as diferenças de idade nos resultados das avaliações produzidas são mais pequenas do que na outra situação. Assim, os resultados deste estudo indicaram que as limitações encontradas nas crianças, são mais facilmente explicados por factores contextuais e por constrangimento na memória do trabalho, do que pela falta de compreensão das estruturas dos eventos ou das inferências sobre os esquemas mentais dos personagens.

Um estudo de Hudson e Shapiro (1991), em crianças do pré-escolar, e dos 1º e 3º ano de escolaridade teve como principal objectivo comparar a estrutura e conteúdo de scripts, histórias e relatos pessoais, procurando encontrar os elementos de uma história bem estruturada nas produções das crianças tendo em conta: 1) – Um começo formal e orientação com introdução, colocação e personagem; 2) – Iniciação de eventos, acções, metas – dirigidas (objectivo); 3) - Um problema que impede o atingir da meta; 4) – Uma resolução do problema; 5) – Um objectivo formal do fim.

Os resultados obtidos indicaram que as crianças do pré-escolar produziram histórias que foram contadas no tempo presente, característica dos scripts, não conseguindo reestruturar o conhecimento sobre os eventos de modo a produzir um formato de história. As crianças do 1º ano, usaram mais personagens fictícias, mas só um pouco mais de um terço das suas histórias incluíram uma estrutura de problema / resolução. Finalmente as crianças do 3º ano, embora tenham incluído nos seus relatos descrições de colocação (lugar onde os eventos ocorreram), problemas, resoluções e fim em mais de metade das suas histórias, ainda lhes faltou a referência explícita a representações de esquemas mentais internos, metas e reacções.

Nelson (1996), refere-nos que para a criança utilizar representações de eventos como base para desenvolver a competência narrativa requer-se numa primeira fase, a capacidade de “*ler – compreender*” uma representação mental interna (MER), em modo verbal, cujo “*esquema de representação mental pode ser obtido em crianças de dois anos, mas de forma esquemática*” (p. 217).

Segundo a autora, uma criança pode eventualmente conseguir construir uma nova história a partir de cenas disponíveis na sua representação mental interna (MER), promovendo-lhe a capacidade de produzir uma “história inventada”. No entanto, tal situação só poderá acontecer com êxito pelos 6/8anos de idade e se lhe for facultado um contexto encorajador.

Dentro desta perspectiva, encontram-se também os resultados de Eaton et. al., (1999), quando demonstram que o contexto utilizado nas produções narrativas altera a utilização de avaliações tanto qualitativa como quantitativamente. O salto quantitativo e qualitativo verificado na capacidade de narrar uma história ou um acontecimento, deve ser considerado como o produto do crescimento cognitivo, social e linguístico da criança. À medida que a criança cresce, vão surgindo cada vez mais elementos enriquecedores da história, sugerindo alguns investigadores que tal acontece, pelo facto das crianças mais velhas apresentarem uma maturação que lhes permite ter mais consciência do que o ouvinte pretende ouvir, e conseqüentemente disponibilizar informação mais detalhada.

Podemos assim concluir que contar histórias e compreendê-las requer prática e o poder narrativo é estabelecido como a capacidade de se saber utilizar uma representação interna e externa em simultâneo. A criança ao narrar tem que possuir a capacidade de se perspectivar no lugar do ouvinte, adaptar o discurso à audiência e saber escolher expressões linguísticas. A mestria para narrar, requer sem dúvida um conjunto de competências, que vão sendo ganhas ao longo do percurso de vida.

CAPÍTULO V

Metodologia da Investigação

Neste capítulo pretendemos explicar e fundamentar a organização do nosso estudo. Para tal iremos caracterizar, a amostra em estudo, os diferentes instrumentos, procedimentos e metodologias utilizadas bem como a tipologia do tratamento de dados.

1. Problemática

Estiveram subjacentes na nossa revisão de literatura, as novas abordagens sobre a importância das estratégias comunicacionais, que nos permitem perceber o papel da linguagem no desenvolvimento e no pensamento da criança, assim como a influência da representação mental nos esquemas de elaboração dos processos de contextualização e descontextualização que a criança é capaz de executar (Curenton, Craig & Flanigan, 2008).

Por excelência, a comunicação verbal e não verbal tem ganho fulcral importância em investigações recentes que abordam o seu contributo para o desenvolvimento cognitivo (Goldin-Meadow, 2005; Broaders et. al., 2007; Serratrice, 2008; Goldin-Meadow, 2009a, 2009b, 2009c; Goldin-Meadow, Cook & Mitchell, 2009; Goldin-Meadow & Beilock, 2010; Furman et. al., 2010; So, Demir & Goldin-Meadow, 2010; Demir et. al., 2011), e a tomada de consciência por parte do professor do controlo de tais condutas comunicativas (Cuadrado & Fernández, 2007, 2011, 2012; Fernández & Cuadrado, 2008a, 2008b; Cuadrado, 2012).

Fundamentamo-nos teoricamente nos trabalhos que defendem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como algo indissociável e que partilham a tese da complexidade progressiva na evolução conceptual (Esperet, 1984, 1990a, 1990b; Fayol, 1985a, 1985b, 1997, 1999; Kail & Fayol, 2004).

Fizeram também parte relevante desta revisão os estudos que articulam a abordagem sociolinguística interacional e que afirmam a importância do discurso narrativo e a influência que o mesmo exerce ao nível da representação mental nos esquemas de elaboração dos processos de contextualização e descontextualização que a criança é capaz de executar.

Verificamos também que as mais recentes abordagens, apresentam estudos do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, seguindo a perspectiva de Vygotsky e seguidores enfatizando o papel das estruturas formais do discurso (e.g. narração), e conduzindo-nos para a importância do papel mediador da linguagem nos processos de construção de significações (Bruner, 1983a; Bronckart et. al., 1985, 1999; Wertsch, 1985, 1991, 1996, 1998; Nelson, 1996; Sigel, 1997; Vygotsky, 1998a, 1998b; Eaton et. al., 1999; Matta, 2000, 2004; Bronckart, 2005b; Bronckart et. al., 2006).

Os mesmos autores assumem que contar histórias gera a construção de esquemas mentais, que ajudam à organização e reorganização da actividade mental, fornecendo um contexto cognitivo para as aprendizagens (Schank & Abelson, 1977; Mandler, 1981, 1983, 2011). Nesta sequência, Nelson (1981, 1996) e colaboradores salientam que os esquemas constituem a primeira forma de representação mental e que as estruturas abstractas do pensamento derivam dos mesmos.

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

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

Esta organização do conhecimento da criança, e a habilidade de formular inferências baseadas no conhecimento de eventos, são requisitos essenciais para a produção de todas as formas de discurso incluindo as narrativas (Davies et. al., 2004; Fey et. al., 2004; Ukrainetz et. al., 2005; Brace et. al., 2006; Justice et. al., 2006; Nicolopoulou & Richner, 2007; Soodla & Kikas, 2010; Dawkins & O'Neill, 2011; Soodla, 2011).

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

São vários os autores que fundamentam a afirmação de que o primeiro instrumento a ser utilizado nas estratégias pedagógicas e sociais é a linguagem, e que esta deve ser entendida não só como um veículo de comunicação, mas também como sendo a base do pensamento organizador, de modo a permitir o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Bruner, 1983a, 1983b, 1990a; Eaton et. al., 1999; Nelson, 1996; Sigel, 1997; Vygotsky, 1998a, 1998b; Matta, 2000).

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

Estes autores, entre outros, posicionaram-nos nesta investigação que está organizada em torno de dois estudos desenvolvidos sequencialmente tendo como referente a comunicação verbal infantil através do discurso narrativo e a descrição explicação e compreensão dos mecanismos comunicacionais verbais e não verbais em situação de interação professora /alunos, na tarefa de conto narrativo, bem como a compreensão textual através do reconto de história e resposta a questões.

Com este trabalho de investigação pretendemos responder às seguintes questões de investigação ou perguntas de partida:

- Existe diferença significativa na complexidade dos níveis estruturais da narrativa entre as crianças de 6/7 anos e os 9/10 anos?

- Existe diferença significativa ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças de 6/7 anos e 9/10 anos?

- Existe diferença significativa na utilização de recursos e estratégias discursivas utilizados pela professora em situação de interação e os resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural, na compreensão textual, na recuperação da memória de eventos e na compreensão inferencial, nos dois grupos de alunos?

- Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva do conto de uma história apresentam diferenças significativas nos resultados globais no reconto da história e na resposta a questões?

Para responder às questões anteriores, definiram-se objectivos já anteriormente anunciados e que em cada estudo voltaremos a apresentar.

2. Orientações Metodológicas

Na elaboração de um processo de investigação, a metodologia constitui o caminho para o desenvolvimento e concretização dos objectivos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), esta consiste, (...) *no prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e análise*” (p.151).

Atendendo a que os fenómenos educativos são realidades complexas, permitem diferentes aproximações e a formulação de múltiplas questões de investigação a partir de diferentes pontos de vista, não pode ser o investigador a definir à priori qual é o método que vai utilizar, sendo que essa decisão depende directamente da natureza das questões levantadas e dos objectivos definidos.

A investigação em educação não pode ignorar os quadros de referência paradigmáticos que a orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada. (Serrano, 2004; Denzin & Lincoln, 2006).

Tradicionalmente existem em investigação dois paradigmas fundamentais são eles o paradigma quantitativo ou positivista e o qualitativo, de natureza interpretativa ou crítica. Em termos da comunidade científica a discussão não se coloca hoje nos méritos ou desméritos de um ou de outro, mas antes no facto de que, optar por um em detrimento de outro, está relacionado com formas diferentes do investigador se aproximar da realidade.

De acordo com McMillan e Shumacher (2005), uma investigação implica a identificação do problema, a realização de estudos empíricos, e/ou a replicação de estudos já realizados, a síntese de resultados e a sua avaliação, deve ser objectiva, precisa, verificada, detalhada, baseada na experiência e suportada por raciocínio lógico e conclusões provisórias.

Nas últimas décadas verificou-se uma alargada discussão acerca de questões de natureza filosófica e problemas de cada um dos paradigmas, quantitativo e qualitativo, existindo muitas vezes visões extremadas que os apresentam como inconciliáveis (Guba & Lincoln, 1982). Contudo, actualmente são muitos os investigadores que recomendam a combinação dos métodos no estudo dos mesmos fenómenos para conseguir uma triangulação e melhorar o design do estudo (Denzin, 1978; Patton, 1990; Burns, 2000).

3. Abordagem Quantitativa e Qualitativa

Não existe uma metodologia unificada que permita explicar a natureza dos processos e fenómenos sociais (Burns, 2000). O que vai definir o paradigma e a metodologia a adoptar é a(s) pergunta(s) de investigação. Assim as metodologias de investigação mais do que formas alternativas de responder à mesma questão, são modos diferentes de procurar respostas a perguntas sobre o mesmo fenómeno (Shulman, 1998).

Sendo a educação uma área de estudo complexa são necessárias diferentes aproximações e a formulação de várias questões de investigação a partir de vários olhares. Não é aos investigadores que cabe a decisão antecipada de qual a metodologia e quais os métodos a utilizar. Esta decisão depende sobretudo da natureza das questões de investigação e dos objectivos definidos. No que respeita aos métodos e técnicas de

investigação existe uma grande diversidade de escolha de critérios e variáveis de acordo com vários autores (Carmo & Ferreira, 1998).

Moreira (2007), distingue muito claramente as duas abordagens:

O método quantitativo busca o seu fundamento na teoria positivista do conhecimento, a qual procura *“descrever e explicar os acontecimentos, processos e fenómenos do mundo social, para que se possa chegar à formulação das generalizações que existem objectivamente”* (p. 48). O método qualitativo procura entrar dentro do processo de construção social, *“reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada”* para *“descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu”* (p. 49).

A investigação quantitativa e a investigação qualitativa estão associadas a várias correntes de produção de conhecimento. Alguns autores referem-se a ambas como divergentes e inconciliáveis (Guba & Lincoln, 1982; Filstead, 1986). Nos últimos tempos têm sido muito discutidas as vantagens e desvantagens da utilização de métodos quantitativos ou de métodos qualitativos na investigação em Ciências Sociais. Embora as duas perspectivas tenham naturezas diferenciadas e aparentemente incompatíveis, há autores que sugerem e defendem, a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, 2006; Ventura, 2011).

Afirmam Reichardt e Cook (1986), que uma investigação não tem que necessariamente aderir a um ou a outro método, podendo mesmo beneficiar da combinação dos dois. Pensamos que ambos os paradigmas são válidos sempre que se ajustem às necessidades da investigação. A complementaridade de métodos é hoje realizada em investigação. Muitos autores recomendam a combinação de vários métodos no estudo dos mesmos fenómenos, para se obter uma triangulação e apurar os resultados do estudo (Burns, 2000; Patton, 2000).

No quadro1, apresenta-se um esquema das características dos paradigmas desta investigação na visão de Reichardt e Cook (1986) e Pérez Serrano (1994).

Quadro 1 Características fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo

Paradigma Quantitativo	Paradigma Qualitativo
Emprega métodos quantitativos	Emprega métodos qualitativos
Procura as causas dos fenómenos sociais, não dando importância aos aspectos subjectivos dos indivíduos	Procura compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua
Medição rigorosa e controlada	Observação naturalista e sem controlo
Objectivo	Subjectivo
Perspectiva a partir de fora (à margem dos dados)	Perspectiva a partir de dentro (Próximo dos dados)
Orientado para a comprovação, para o resultado (inferências)	Orientado para a descoberta, para o processo (exploratório)
Fiável: dados “sólidos” e repetíveis	Válido: dados “reais” “ricos” e “profundos”
Generalizável: Estudo de casos múltiplos	Não generalizável: estudos de casos
Particularista	Holístico
Assume a realidade como estável	Assume uma realidade dinâmica

Fontes: Reichardt e Cook (1986) e Pérez Serrano (1994).

Para além das características de cada método, é necessário compreender também as modalidades de investigação mais frequentes, bem como as técnicas de recolha de dados e informação em investigação, que apresentaremos no quadro 2.

Quadro 2 Modalidades de investigação, técnicas de recolha de dados e informação de investigação

Modalidades de Investigação		Técnicas de Recolha de dados	Leitura e Avaliação da Investigação
QUANTITATIVO	Experimental <ul style="list-style-type: none"> • Experimental • Quase-Experimental • Caso único 	Observações estruturadas Entrevistas estruturadas Testes Questionários Avaliações alternativas	Resumo Introdução Problema da Investigação Revisão Bibliográfica Hipóteses de Investigação Metodologia Exposição e conclusão Referências
	Não Experimental <ul style="list-style-type: none"> • Descritivo • Comparativo • Correlacional • Inquérito • Ex post facto 		
QUALITATIVO	Interactivo <ul style="list-style-type: none"> • Etnográfico • Fenomenológico • Estudo de Caso • Teoria Fundamentada • Estudos Críticos 	Observação Participante Observação de campo Entrevista em profundidade Focus Group Análise de Documentos Técnicas suplementares	Introdução Metodologia Descobertas e interpretações Conclusões Referências
	Não Interactivo <ul style="list-style-type: none"> • Análise de Conceitos • Análise Histórica 		

Fontes: McMillan e Schumacher (2005); Almeida (2008)

No presente trabalho apresentamos dois estudos os quais classificámos de acordo com o anteriormente mencionado. Assim, no que se refere às modalidades de investigação o 1º estudo é de natureza comparativa, pois pretende comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo dos dois grupos em estudo, crianças de 6/7 anos e de 9/10 anos.

No que se refere à técnica de recolha de dados, ela foi efectuada através de três séries de imagens apresentadas às crianças em que escolheram uma série a seu gosto para contar uma história cujos registos foram gravados em áudio.

O 2º estudo, trata-se de um estudo quase experimental, pois a escolha do grupo experimental e do grupo de controlo não foi feita aleatoriamente, já que foram seleccionados para o grupo de controlo os alunos com melhores avaliações nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Estas avaliações trimestrais foram fornecidas pela professora da turma e serviram para definir a comparabilidade dos grupos. Grupo A (grupo de controlo); Grupo B- (grupo experimental).

Para a técnica de recolha de dados foi utilizada uma história, narrada pela professora aos grupos (grupo de controlo sem mediação/interacção e grupo experimental com mediação / interacção). Para este registo foi efectuada um filme. Foi ainda utilizado o reconto individual da história e um questionário de resposta múltipla respondido pelos elementos de cada grupo.

Afirma-se hoje a utilização de um pluralismo metodológico nos domínios das Ciências Humanas e Sociais e, em particular, em Ciências da Educação (Chalmers, citado por Lopez & Alonso, 2012). Foi o que utilizámos nesta investigação, onde como veremos estão presentes os paradigmas quantitativo e qualitativo que passaremos agora a referenciar.

3.1 O método quantitativo

Na metodologia quantitativa proposta por Arnau (1995), existem dois objectivos para a investigação científica. O primeiro implica a formulação e teste de hipóteses causais e o segundo a formulação e teste de hipóteses de co-variância. Estes dois tipos de hipóteses estão relacionados com diferentes desenhos paradigmáticos de investigação.

Assim as hipóteses causais estão relacionadas com o desenho experimental ou quase experimental, enquanto as hipóteses de co-variância com o desenho observacional e ambos se baseiam em esquemas interpretativos de tipo relacional. Têm como objectivo

explicar as relações que se estabelecem entre duas ou mais variáveis, habitualmente expressas em termos de grau de associação e magnitude de dependência.

Considerando o segundo estudo da nossa investigação como quase experimental, como atrás referimos, iremos descrever como se desenvolve este tipo de investigação.

Esta metodologia aplica-se quando não é possível uma selecção aleatória dos sujeitos. Muitas vezes a escola não permite que as turmas sejam desfeitas ou divididas para proporcionar amostras aleatórias (Ramos, 2011).

Este método segue os procedimentos da investigação experimental sem o uso do grupo de controlo ou sem distribuição aleatória, porque a distribuição aleatória ou o uso de grupos de controlo nem sempre é possível nos meios educacionais.

Os métodos quase-experimentais flexibilizam as condições impostas pelas distribuições de probabilidade e inferências estatísticas para a população, impostas pelos modelos de investigação experimental puros, transferindo o centro de atenção de “causa-efeito” da prioridade temporal para a associação entre variáveis. Os métodos mais comuns incluem a utilização de modelos de séries temporais e modelos de grupos não-equivalentes.

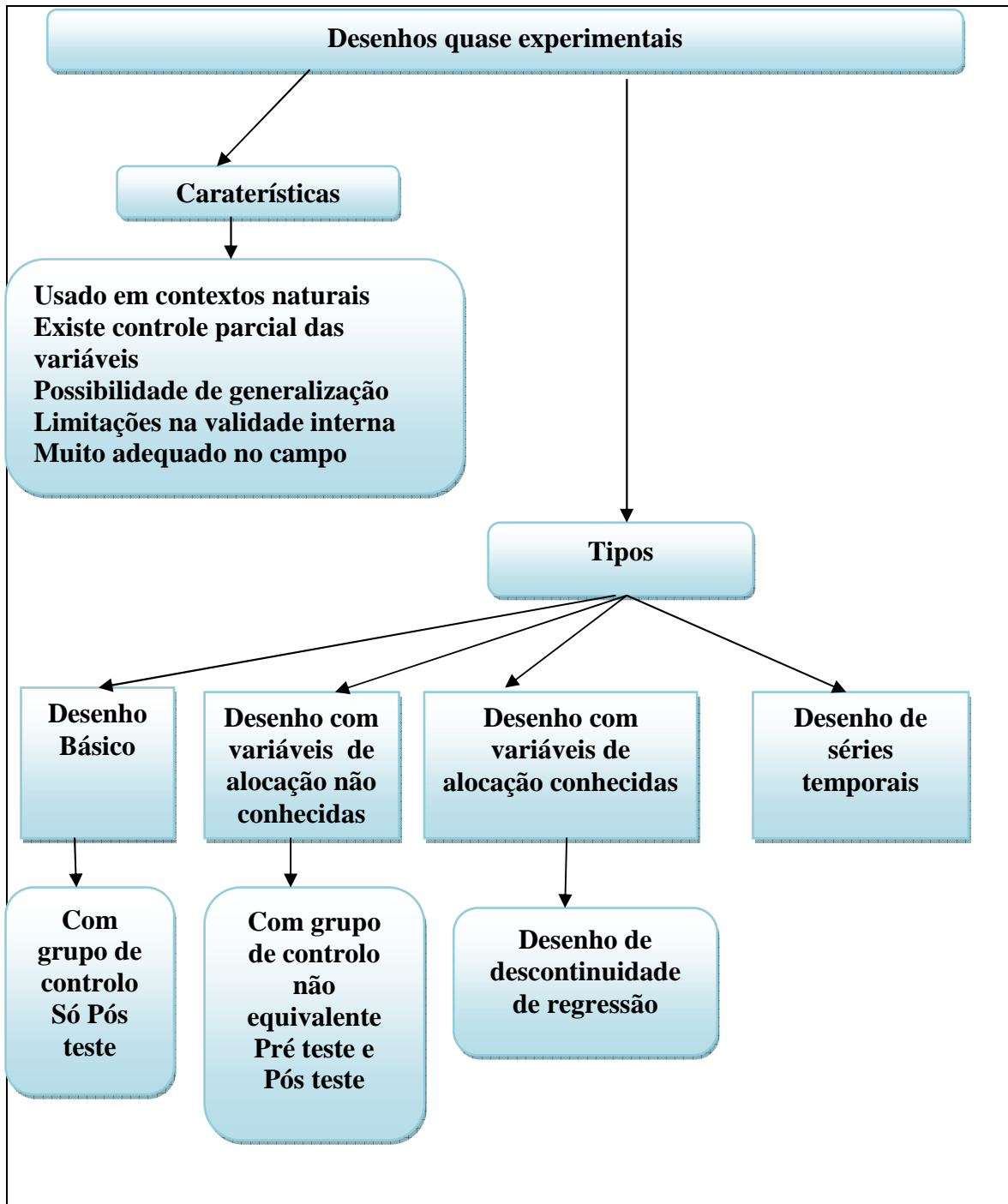
Os primeiros implicam uma medição periódica de um grupo experimental e de controlo durante um determinado período de tempo, durante o qual é aplicada a investigação. O segundo tipo de modelos consiste essencialmente no mesmo que o modelo “clássico” experimental de pré-teste e de pós-teste, à excepção do facto de as pessoas não são atribuídas aleatoriamente para as diferentes condições de intervenção. Ao juntar pares de indivíduos dos grupos experimental e de controlo, com base em características como o género e a idade, vai permitir um certo grau de controlo sobre as variáveis intervenientes a serem utilizadas no estudo (Cook & Campbell, 1979; Qren, 2013).

Segundo Ramos (2011), os desenhos de investigação quase experimentais definem-se por serem utilizados em cenários naturais, sem que o investigador exerça influência ou controle sobre o ambiente. Para o mesmo autor existem desenhos de investigação quási

experimentais de diferentes níveis, dependendo da validade interna , considerando mais válidos os que permitem uma maior equiparação inicial dos grupos que se comparam.

Na figura 9, e para mais fácil leitura apresentamos as características e tipos de estudos quase experimentais.

Figura 9 Resumo de desenhos quase-experimentais



Fonte : Ramos (2011)

Aprofundemos um pouco o último desenho paradigmático de carácter observacional, onde se inserem os estudos de tipo descritivo, no qual enquadrámos este trabalho de investigação. De acordo com Arnau (1995), um estudo descritivo é não experimental porque não existe manipulação de variáveis. Tem como objectivo a recolha de informação junto de um grupo de indivíduos, sem que o investigador exerça manipulação ou intervenção e decorre em meio natural. A maior parte dos estudos descritivos limita-se a caracterizar um fenómeno pelo qual alguém se interessa (Fortin, 2009).

Cubo (2011), refere que:

La investigación descriptiva pretende principalmente describir hechos, situaciones, elementos o características de forma sistemática, para definir un sujeto, población o tema de interés de la forma más objetiva y comprobable que se pueda. En la ciencia, este tipo de investigación es relevante en cuanto a que proporciona hechos y datos que posibilitan la elaboración de teorías (p. 375).

Afirma ainda Fortin (2009), que este tipo de investigação pode assumir várias formas. Poderemos estar perante um estudo exploratório (quando existe pouco conhecimento sobre o assunto), ou um estudo descritivo simples. Este tipo de investigação ambiciona estimar ou comparar parâmetros de uma população, nomeadamente proporções e médias.

Uma das técnicas instrumentais mais utilizadas na recolha de dados nas investigações de cariz quantitativo são os inquéritos por questionário dos quais falaremos de seguida.

3.2 Os inquéritos por questionário

Embora nem todos os projectos de investigação utilizem o questionário como instrumento de recolha e avaliação de dados, este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Um questionário é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação nomeadamente informação

comparável (sob a forma de dados), junto de sujeitos diversos sobre um determinado tema.

De acordo com Mattar (1994), a escolha do formato das respostas mais adequado deve levar em conta as vantagens e desvantagens de cada tipo para o objectivo da investigação. As questões a utilizar podem ser: abertas (os inquiridos ficam livres para responderem, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas), dicotómicas (apresentam apenas duas opções de respostas, de carácter bipolar, do tipo sim/não; concordo/não concordo; gosto/não gosto) ou de múltipla escolha ou de preenchimento de valores em domínio bem definido (os inquiridos optam por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções ou preenchem valores). Os questionários de perguntas abertas - adequados a investigações de carácter qualitativo ou misto - exigem o tratamento dos conteúdos informativos das respostas de forma a serem extraídos dados comparáveis e tratáveis. Os questionários com perguntas fechadas (dicotómicas, de escolha múltipla ou de preenchimento de valores em domínio bem definido são adequados a investigações de carácter quantitativo ou misto.

Dos vários desenhos de questionários aplicáveis neste tipo de estudos, optamos por escolher o questionário de respostas de escolha múltipla. Este tipo de questionário permite que o participante seleccione, para cada pergunta uma ou mais opções de uma lista de respostas pré-definidas. Assim, no 2º estudo do nosso trabalho foi aplicado aos alunos um questionário composto por 10 perguntas, cada uma delas acompanhada de cinco itens-resposta de escolha múltipla. Cinco das questões propostas estavam relacionadas com perguntas de compreensão textual e as outras cinco ligadas à memória para eventos e caracteres descritos na própria história.

4. Métodos Qualitativos

Aprofundemos agora um pouco o paradigma qualitativo, dado que utilizamos bastante o tipo de métodos enquadráveis neste paradigma. Segundo Chizzotti (2006), a metodologia de pesquisa qualitativa torna-se a mais apropriada para os estudos que se apoiam na interpretação dos significados contidos num determinado contexto como a sala de aula.

O termo “*qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, factos e locais que constituem objectos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível*” (Chizzotti, 2006, p. 28).

Ainda de acordo com o autor, a pesquisa qualitativa vem ganhando cada vez mais espaço entre os pesquisadores pois permite resultados inovadores. Sandín (2003), fez uma compilação de definições sobre a investigação de tipo qualitativo. No quadro 3, poderemos ver algumas dessas definições.

Quadro 3 Definições de investigação qualitativa

Data	Autor	Definição
2003	Sandín	A investigação qualitativa é uma actividade sistemática orientada para a compreensão profunda de fenómenos educativos sociais , com vista ao desenvolvimento de um conjunto organizado de conhecimentos
1999	Strauss e Corbin	A investigação qualitativa pode referir-se a investigação sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos, bem como ao funcionamento organizativo das sociedades. Alguns dados podem ser quantificados mas a análise fundamental é qualitativa
1998	Sherman e Webb	A investigação qualitativa implica uma preocupação directa pela experiência tal como é vivida sentida e experimentada.
1994	Pérez Serrano	A investigação qualitativa é um processo activo sistemático e rigoroso de questionamento dirigido no qual se tomam decisões sobre o que se investiga. Consideram-se descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas. São observadas intenções ou comportamentos, atitudes, crenças, pensamentos, reflexões, etc.

Fonte: Menino (2009)

Moreira (2007), afirma que o método qualitativo procura “*entrar dentro do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada*” (p.48).

Segundo o mesmo autor, este método procura descrever e compreender profundamente os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas.

As características deste tipo de investigação são múltiplas.

Bogdan e Biklen (1994), definem como principais as seguintes:

- i. Os dados são recolhidos em ambiente natural, pelo próprio investigador.
- ii. Os dados recolhidos são de tipo descritivo.
- iii. O investigador está mais preocupado com o processo do que com o produto.
- iv. A análise dos dados é indutiva.
- v. As perspectivas dos participantes são fundamentais.

Salientamos no contexto da investigação qualitativa quatro tipos de estudos que sintetizamos no quadro 4:

Quadro 4 Tipos de estudos em investigação qualitativa

Tipo de Estudo	Objectivos
Descritivo	Identificar e caracterizar os diferentes aspectos do objecto de estudo
Interpretativo	Compreender os fenómenos e descobrir padrões por exemplo de comportamentos
De Análise Teórica	Comparar e analisar generalizações ou teorias
Avaliativo	Avaliar políticas ou práticas

Fonte: Menino (2009)

Os estudos de natureza interpretativa são apoiados por duas correntes. A fenomenológica, que procura entender os fenómenos e a interaccionista, que entende que a experiência humana é mediada pela interpretação. Segundo esta corrente são as pessoas

que atribuem significados às situações e que essa significação é um produto da interacção social (Ponte 2006). Os estudos de natureza interpretativa são muitas vezes baseados em estudos de caso. Para Ponte (2006) e Burns (2000), o design de um estudo de caso é adequado quando se pretende estudar um objecto ou um fenómeno em contexto natural. Na revisão da literatura efectuada por Ponte (2006), são identificados três tipos de estudos de caso: exploratório, descritivo e analítico.

Os estudos de análise teórica buscam normalmente a comparação e análise de generalizações. Finalmente os estudos de natureza avaliativa visa avaliarem políticas ou práticas educativas. Sandín (2003) refere que a investigação de natureza qualitativa parece acontecer com avanços e recuos.

Na literatura são indicadas quatro etapas de trabalho numa investigação qualitativa (Miles & Huberman, 1994; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Na primeira fase o investigador contacta com o tema e identifica o problema. Revê a bibliografia e enquadra teoricamente o seu trabalho. Na segunda fase o investigador faz a recolha de informação da qual irá extrair os dados. A aquisição de dados em investigação qualitativa supõe um árduo trabalho lento e prolongado no tempo. É partindo do problema em estudo e dos objectivos de investigação que se elegem os métodos a utilizar.

A terceira fase corresponde à organização e análise dos dados. Esta será a fase mais complexa em que os investigadores têm que tomar decisões sobre que dados há para analisar e discutir a qualidade desses mesmos dados. Terão que recolher e analisar as informações recolhidas, definir categorias conceptuais extrair os dados agupando-os nas categorias pré-definidas e construir ligações e relações e eventualmente calendarizar novas recolhas. Ainda nesta fase terão que comparar os seus resultados com a literatura existente. A quarta e última fase é a transmissão e partilha dos resultados obtidos.

Tal como descritas acima, aparentemente, as quatro grandes etapas de desenvolvimento de uma investigação segundo o paradigma qualitativo não diferem significativamente das etapas a percorrer segundo o paradigma quantitativo. Mas é falsa tal aparência.

Na investigação qualitativa existe uma grande recolha de informação, não pré-formatada à priori, rica em conteúdo, dado que a poderemos obter com recurso a inúmeras técnicas e com inúmeros instrumentos que facilitam a aproximação à realidade.

Na recolha de informação qualitativa ganha-se em diversidade e aprofundamento, perde-se em comparabilidade e capacidade de generalização, apanágios da abordagem quantitativa.

Na investigação qualitativa as técnicas mais utilizados de recolha de dados são a entrevista, os inquéritos por questionário (perguntas de resposta livre) , os grupos focados também conhecidos por grupos de discussão ou focus group, a análise documental e a narrativa.

Dado que no nosso estudo utilizámos a análise documental (avaliações trimestrais fornecidas pela professora titular da turma) e a análise do discurso narrativo na recolha da informação qualitativa, iremos desenvolver um pouco cada uma destas técnicas de recolha de dados nos pontos seguintes. Igualmente abordaremos a análise de conteúdo método usado na extracção e categorização da informação relevante de um filme utilizado no registo e recolha de informação para esta investigação.

4.1 A análise documental

A análise documental como estratégia de recolha de dados na investigação educacional pode ser usada segundo duas perspectivas: servir para complementar a informação obtida por outros métodos; ou ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo. Em investigação qualitativa os documentos fornecem informação bruta para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações e operações com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação ao problema de investigação (Flores, 1994). Os documentos podem ter uma origem variada, sendo que deve ser a natureza do estudo a determinar quais são as fontes que o investigador deve procurar.

Segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2005) e Quivy e Campenhoudt (2003), existem três grupos de métodos de recolha de informação de dados que se podem

utilizar nas investigações qualitativas: a observação, a entrevista (individual ou colectiva) e a análise de documentos. Esta pode ser usada segundo duas perspectivas. Na primeira usamos para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar nos documentos, informações úteis para o estudo. Na segunda perspectiva utilizamos como método de pesquisa central. Neste caso segundo Bell (1997), os documentos são as fontes centrais do estudo.

Importa clarificar aqui alguns conceitos importantes em análise documental: dado, documento e análise.

Segundo Flores (1994), *“um dado suporta uma informação sobre a realidade, implica uma elaboração conceptual dessa informação e o modo de expressá-la que possibilite a sua conservação e comunicação”* (p.16). Para Bell (1997), um documento é uma impressão deixada num objecto físico. Pode apresentar-se sob a forma de fotografias, filmes, diapositivos, sendo o mais comum a forma impressa. Flores (1994), refere que a análise documental em investigação educativa consiste na detecção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas.

Para Moreira (2007), quanto à natureza os documentos podem ser classificados em fontes primárias e em fontes secundárias. As fontes primárias dizem respeito à produção de documentos efectuada durante o período a ser investigado ou durante o processo de investigação como por exemplo manuscritos, actas de reuniões, memorandos, filmes, entre outros.

Dentro das fontes primárias as mais comuns são as fontes deliberadas e as fontes inadvertidas. As fontes deliberadas foram produzidas com o objectivo de servir futuras investigações, podendo ter a função de esclarecimento de suspeitas. Exemplos de fontes deliberadas são as autobiografias e memórias de políticos ou personalidades. As fontes inadvertidas são as mais comuns e geralmente mais valiosas. São usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas. São exemplos actas, manuais, folhetos, filmes, e textos produzidos com um fim e que irão ser utilizados pelo investigador a posteriori (Cohen & Manion, 1994; Bell, 1997).

As fontes secundárias são relatos interpretativos de acontecimentos do período em estudo, baseadas em fontes primárias. Estas fontes têm um carácter limitativo uma vez que resultam de passagem de informação de pessoas para pessoas, ou revelam a interpretação de várias pessoas.

Como acima referido, usaram-se fontes primárias inadvertidas – os registos avaliativos trimestrais fornecidos pela professora titular da turma – para a recolha de dados de caracterização das condições de partida relevantes dos grupos em presença neste estudo. Para tal, foram consideradas as disciplinas de português e matemática como as mais relevantes para determinação do nível de comparabilidade dos grupos. As variáveis cujos valores foram recolhidos são: idade, o sexo, o nível de classificação a cada disciplina o que permitiu formar o grupo experimental e o grupo de controlo.

Usaram-se fontes primárias deliberadas – os registos fílmicos, e audio – para a recolha de dados de acompanhamento do processo de conto e reconto.

4.2 Análise de conteúdo e análise do discurso.

A transformação de dados recolhidos em resultados de investigação, envolve a utilização de determinados procedimentos para sistematizar, categorizar e tornar possível a sua análise por parte do investigador. No caso específico da análise de comunicações, são exigidos vários procedimentos para encontrar informações que expliquem ou ajudem a compreender os dados investigados. Entre esses mecanismos, inserem-se a análise de conteúdo e a análise do discurso como propostas teórico-metodológicas.

A classificação e a utilização da análise do discurso nas ciências sociais encontram-se permeadas por uma certa problemática que reflete uma falta de consenso entre autores. Bardin (1979), sustenta que a análise do discurso pertence ao campo da análise de conteúdo, justificando que se trata de uma técnica cujos procedimentos têm como objetivo a inferência acerca de uma estrutura profunda (processos de produção) a partir de efeitos da superfície discursiva (manifestações semântico-sintáticas).

Minayo (2000), por sua vez, afirma que há pouco conhecimento de produção teórica e prática no campo da análise do discurso, mas considera-a uma proposta de trabalhar a

linguagem diferente da análise de conteúdo. Para a autora, a análise de discurso está situada entre a linguística tradicional e a análise de conteúdo, diferenciando-se por constituir uma prática-teórica historicamente definida.

Dada a falta de acordo entre os autores, no que se refere aos dois tipos de análise optámos por abordar estas duas formas de análise separadamente.

Assim, Delgado e Gutiérrez (1995), dizem que podemos considerar a análise de conteúdo, como um conjunto de procedimentos que têm como objectivo a produção de um conjunto de dados retirados após análise da informação dos documentos recolhidos e que portanto representam tal informação transformada. Esta transformação segundo os mesmos autores ocorre com regras definidas e que devem ser justificadas pelo investigador. Existe pois um conjunto de tarefas que constituem o processo de análise básico, que é comum à maioria dos estudos.

Quivy e Campenhoudt (2003), acrescentam que existem vários métodos de análise de conteúdos. Miles e Huberman (1994), dividiram esta análise em 3 conjuntos de tarefas: redução de dados, apresentação dos mesmos e conclusão.

Uma das primeiras tarefas do investigador é efectuar a separação da informação em unidades relevantes e significativas: a unidade de análise. Esta pode ser uma frase ou um parágrafo (Cohen & Manion, 1994). Para Flores (1994), esta divisão da informação em unidades, pode realizar-se de acordo com diferentes critérios. O mais frequente é considerar as unidades em função do tema abordado. O investigador terá que identificar e classificar as unidades de modo a encontrar nelas determinadas componentes temáticas que permitam classificá-las numa determinada categoria de conteúdo.

As categorias segundo Flores (1994), podem referir-se a situações e contextos, actividades e acontecimentos, relações entre as pessoas, comportamentos, opiniões, perspectivas sobre um assunto, métodos e estratégias entre outras. Estas, quando utilizadas num estudo, podem definir-se a priori de acordo com as hipóteses que orientam a investigação, se esta é de natureza positivista, ou a posteriori, a partir das questões de investigação mas depois reformulada, ao longo da obtenção dos dados segundo os processos da investigação de natureza interpretativa.

Hoje considera-se que existe uma grande variabilidade de documentos dos quais se poderá analisar o conteúdo: periódicos, artigos, filmes, músicas, grafitti, fotos, blogs enfim, uma variedade de comunicações que reflectem que o comportamento humano pode ser alvo de uma análise de conteúdo (Gray, 2004).

Loizos (2002), diz-nos que uma gravação em vídeo de uma sequência de tarefas regista de forma duradoura o processo e por isso permite, na revisão ou no revisionamento verificar de forma clara o importante das evidências e contra evidências para a construção de uma interpretação da abordagem em análise.

Como já se referiu anteriormente, foi utilizado um filme como técnica de registo e recolha do discurso da professora em situação de interação/mediação e sem interação/mediação na tarefa de conto narrativo. Nós estruturamos a análise do conteúdo do discurso da sala de aula em termos de categorias que podem ser consideradas como características fundamentais para o registo das ocorrências de cada tipo, desencadeadas por cada interveniente e que se inscrevem em diferentes etapas do processo de interação.

Analisar o conteúdo de um filme é sinónimo de decompor esse mesmo filme. Essa análise é um instrumento que permite ao investigador estudar o comportamento humano de forma indirecta, através da análise das suas comunicações. Geralmente analisam-se os conteúdos escritos de uma comunicação, mas também uma imagem ou um som podem ser foco de uma análise de conteúdo (Fraenkel & Wallen, 2008).

Duma forma geral a inclusão da perspectiva sociocognitiva na linguagem tem resultado em abordagens completamente distintas, em várias linhas de investigação:, na linguística de texto (Marcuschi, 2001; Beaugrande, 2004; Koch, 2004, 2005), nos estudos de referenciação (Marcuschi, 2008), na reelaboração das noções de metáfora (Lakoff & Johnson, 2002) e contexto (van Dijk, 2008), entre outros.

Num estudo sobre os (des)encontros entre a Linguagem e as Ciências Cognitivas, Morato e Koch (2003), defendem que essa relação é uma forma pragmático-discursiva para se compreender melhor a natureza do processamento de certos aspectos da cognição humana.

Os investigadores sobre a análise crítica do discurso afirmam que uma investigação discursiva não pode ser desenvolvida sem dar conta de aspectos históricos, ideológicos e de relações de poder referindo também que esta metodologia procura caminhos mais heurísticos que hermenêuticos, não se tratando só de descrever ou explicar, mas sobretudo de arrancar a raiz do problema (Wodak, 2003). Trata-se de procurar ouvir e entender o problema que se investiga, dialogando com ele, podendo assim compreender a essência da situação (Marcuschi, 2005).

As características desta investigação nos objetos que pretendem alcançar conduzem-nos a adotar uma dupla perspectiva analítica que se refere ao estudo do discurso. Este duplo enfoque, consiste na assunção dos pressupostos metodológicos inerentes à própria análise conversacional e à sociolinguística internacional. Relativamente à análise conversacional, a ênfase centra-se no estudo da organização conjunta da interação dialógica espontânea e como esta deve ser feita numa negociação que permita alcançar consensos e se traduza em níveis de intersubjectividade cada vez mais amplos (Hammersley, 2003).

Por tal facto, os gestos e as palavras que compõem estas mensagens são dependentes da sua posição na sequência interativa e no processo de negociação pelos interlocutores, por forma a chegarem a uma compreensão intersubjetiva. Neste conhecimento deve fazer-se uma distinção entre os elementos que pertencem à estrutura de participação social e os elementos que definem a estrutura e a organização da tarefa que se pretende levar a cabo, que no caso do nosso estudo é uma tarefa pedagógica.

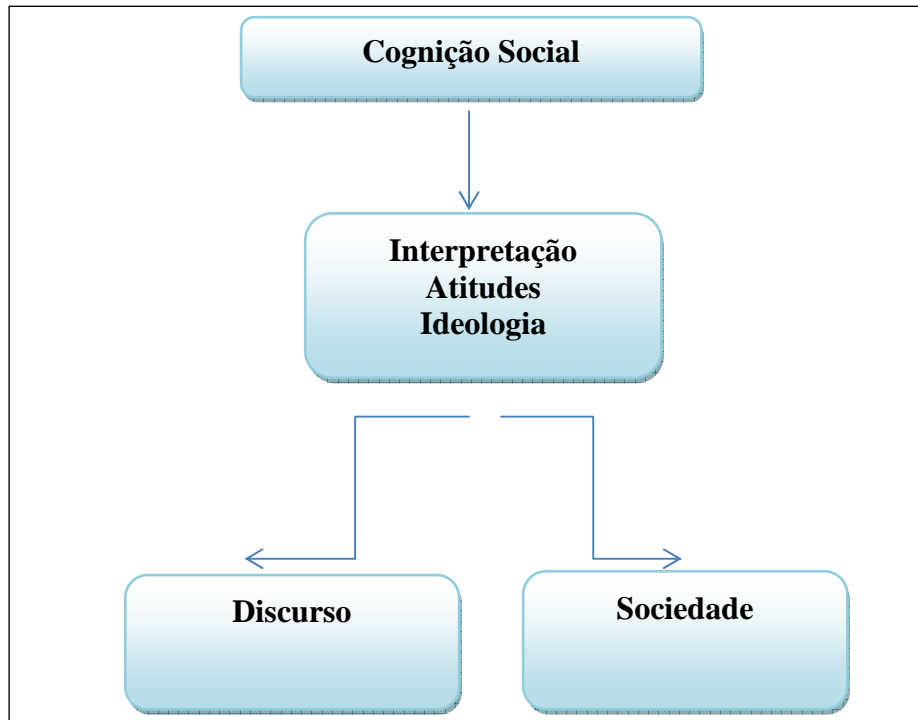
Nesta sequência, Cuadrado (1991), refere que o nível de conhecimento e de consciência que possuem os participantes, em particular os professores, acerca das suas acções e o significado das mesmas é quase nulo, o que dificulta muitas vezes a análise pois interfere na melhoria dos seus padrões de comunicação. A autora, em trabalhos com outros investigadores, vem a confirmar esta conclusão quando são analisados os discursos dos professores (Cuadrado, Ramos & Fernández, 2005).

Tais conclusões, são encontradas também pelo facto de a maioria dos professores não ter consciência dos seus comportamentos não verbais em contraste com a elevada consciência dos seus comportamentos verbais. Deste modo existe uma variabilidade de consciência comunicativa que o professor possui sobre os seus alunos na interpretação

dos comportamentos não verbais e na forma como utilizam esta comunicação (Cuadrado, 2012).

Deste modo a análise cognitiva do discurso tem um princípio fundamental: a cognição que opera na interface da relação entre discurso e sociedade (van Dijk, 2000a, 2008). É importante ressaltar que a análise efetuada não resulta simplesmente de uma articulação entre as teorias discursivas e cognitivas, nem se trata de uma abordagem psicológica do discurso. Mas antes, consiste numa mudança de perspectiva acerca da natureza de como se percebe a relação discurso versus sociedade.

Não há consenso entre os teóricos sobre esse processo de intermediação, pois se para alguns investigadores o discurso é entendido como o elemento mediador entre texto e prática social (Fairclough, 2003), para outros, como na perspectiva cognitivista, a intermediação é compreendida a partir de uma interface cognitiva (van Dijk, 1999, 2000a). Este autor, propõe a linha sociocognitiva na análise crítica do discurso, com base na tríade discurso, cognição e sociedade. Defende também que uma análise cognitiva não exclui uma análise social, pois sociedade e cognição estão em relação constitutiva. Pela proposta de van Dijk (2000b), os três vértices desse triângulo (figura 10), estão ligados, não sendo possível dar conta dos aspectos cognitivos, sem compreender que os conhecimentos e crenças são adquiridos e transmitidos discursivamente, em contextos sociais. Segundo o autor, qualquer tentativa de excluir uma das partes da figura resulta numa análise redutora, pois esses três elementos não são independentes.

Figura10 A Tríade da Análise Cognitiva do Discurso

Fonte : van Dijk (2000b)

Escutar, conversar, escrever ou ler textos, entre outras, são práticas discursivamente realizadas, que resultam de processos constantes de compreensão, interpretação, inferências, atribuições de sentidos e de valores, ou seja, das nossas competências cognitivas. Assim discurso, cognição e interação estão em relação constante, salientando-se que a cognição tem a propriedade de operar na interface entre o que construímos socialmente e o que praticamos individualmente.

No que se refere a esta investigação e para o 1º estudo, as diferentes categorias das diferentes análises foram encontradas à priori tendo por base outros estudos já efetuados sobre a temática, tais como: Esperet (1984, 1990b); Sigel (1997); Matta (1980, 2000) e Melo (2008, 2011). Para o 2º estudo, as categorias encontraram-se também à priori e foram baseadas nos estudos de Cuadrado (1992), Mortimer & Scott (2002; 2003); Salles e Parente (2004), Fernández & Cuadrado (2008a, 2008b) e Cuadrado & Fernández (2011, 2012). Uma das análises também efectuada consistiu na análise do discurso narrativo dos participantes, pelo que abordaremos o princípio metodológico da investigação por narrativa. Em capítulos subsequentes explicitar-se-á como se procedeu neste estudo a ambas as análises.

4.3 Investigação por Narrativa

Em linguagem quotidiana, a palavra narrativa é utilizada como sinónimo de história, ou seja, um relato de acções envolvendo seres. Academicamente, o termo narrativa diz respeito geralmente à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias para a construção de uma história. Estas são caracterizadas por um argumento envolvendo personagens e organizando-se com um princípio, um meio e um fim, e uma sequência organizada de acontecimentos (Reis, 2008).

As metodologias narrativas são normalmente utilizadas na investigação por constituírem uma forma privilegiada de aceder ao processo de construção da realidade (Emde, 2003; Holmberg, Robinson, Corbitt-Price & Wiener, 2007). Permitem por exemplo, analisar o significado que as crianças conferem aos diversos contextos vivenciais (Emde, 2003).

A utilização da narrativa como instrumento de investigação em educação é muito recente. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), afirmam a este propósito:

“Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa”(p.92).

Os defensores deste método partem do pressuposto de que o ser humano é um contador de histórias, que se descobre a si próprio e se revela aos outros através do que conta e que, por isso, a narrativa se afigura como um meio ideal de acesso à compreensão memória e representação do sujeito (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998; Josselson, Lieblich & McAdams, 2003).

Assim, narrar é muito mais do que informar, é compreender. Na mesma perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2002), afirmam que: *“as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”* (p.110).

Estas assemelham-se, a *“espelhos dos pensamentos e a pensamentos acerca das relações emocionalmente significativas”* (Oppenheim, Emde & Warren, 1997, p. 127).

Para Brockmeier e Harré (2003), a utilização geral do termo narrativa denomina um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, combinadas com as técnicas sócio-comunicativas, bem como a linguagem, adquirida socialmente. Estes autores afirmam que as palavras nunca são proferidas apenas pelo indivíduo, mas que são articuladas a partir de várias narrativas particulares, a partir de pontos de vista específicos, determinadas em certo contexto e por certas vozes. As narrativas seriam um modo específico de construção e constituição da realidade que compõe um conjunto de regras do que é aceito, ou não, em determinada cultura.

A narrativa permite pois compreender e interpretar a complexidade do que os indivíduos relatam, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos, tendo como base as evidências. Reconstrói-se a experiência reflectindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido (Bolívar, 2002).

Um dos responsáveis por este paradigma foi Bruner (1986), que argumenta que o conhecimento narrativo é mais do que mera expressão de emoção, sendo uma forma legitimada de raciocínio de saber. O autor propõe dois tipos de cognição ou racionalidade, dois modos de pensamento que se completam e que são o paradigmático definido como conhecimento organizado segundo regras e prescrições, onde o saber só pode existir se for proposital, formal e científico, sendo este modelo influenciado pelas correntes positivistas e o narrativo: definido como o conhecimento prático, abarcando o saber popular construído de modo biográfico-narrativo. Os métodos utilizados por este conhecimento são hermenêuticos, interpretativos e narrativos. Os discursos são apresentados com sentimentos, ações, histórias e imagens.

Neste estudo a análise por narrativa foi o método mais utilizado tendo por base os discursos dos participantes. Como se explicitará mais adiante, as narrativas dos alunos, suscitadas pela visão de uma imagem (no 1º estudo) e as narrativas da professora e dos alunos respectivamente no conto e reconto de uma história (no 2º estudo), foram analisadas através de técnicas de análise de conteúdo e de discurso identificadas no desenvolvimento de cada estudo.

5. A Triangulação

No domínio da investigação, triangulação é o processo através do qual se observa o mesmo fenómeno a partir de um ou mais pontos de vista, por observadores e com diferentes instrumentos. Não é apenas “*una técnica para recoger datos, sinomas bien un método para relacionar diferentes tipos de evidência entre si com el objecto de comparalas e contrastarlas*” (Blázquez, 1991, p.93).

Para Lacey e Luff (2001), triangular consiste pois em descobrir a complexidade e encontrar pontos de vista diferentes, assim as contradições e as diferenças entre os dados seleccionados devem animar o investigador a realizar análises mais profundas e algumas vezes investigações mais intensas, para que a investigação possa demonstrar rigor.

De acordo com Minayo, Assis e Souza (2005), o objectivo da triangulação é recolher e analisar dados a partir de diferentes origens. Essas origens podem ser pessoas, instrumentos, documentos ou a combinação de vários, para os estudar e comparar entre si. O uso da triangulação em investigação é olhado como uma demonstração de rigor. Na literatura aparecem quatro tipos básicos de triangulação: de dados, de investigadores, teórica e metodológica (Denzin, 1970; Arias, 2000; Patton, 2000; Merriam, 2002; Minayo et. al., 2005).

Estes tipos de triangulação de acordo com os autores citados poderiam ser assim definidos:

- i) Triangulação de dados: consiste na utilização de várias fontes de informação sobre o mesmo objecto de conhecimento para poder comparar a informação recolhida. Pode incluir três subtipos: tempo, espaço e pessoa.
- ii) Triangulação de investigadores: consiste no recurso a equipas multidisciplinares que observam um mesmo objecto de estudo, de diferentes pontos de vista. Numa mesma investigação intervêm vários investigadores.

- iii) Triangulação teórica: consiste na busca de um conhecimento mais compreensivo do fenómeno através do recurso a várias perspectivas e paradigmas teóricos.
- iv) Triangulação metodológica: consiste em cruzar informação dentro do método (within method) ou entre vários métodos (between method ou across method). No primeiro caso é usado só um método mas usadas diversas técnicas de recolha e análise de dados. No segundo caso é utilizada a combinação de diferentes métodos de pesquisa na medição de uma mesma unidade de análise (Moreira, 2007).

A triangulação metodológica segundo Ventura (2011), é uma via importante na realização de uma investigação, muito referida na literatura e constitui uma das formas de combinar vários métodos entre si nomeadamente articular métodos quantitativos e qualitativos, investigando a mesma realidade por caminhos diferentes e confrontando resultados interpretando discrepâncias e concordâncias, numa ótica de melhor responder às perguntas de partida.

Segundo a autora, a triangulação quebrou a hegemonia metodológica dos defensores do método único. Este tipo de triangulação pode combinar duas ou mais recolhas de dados, em distintas aproximações ao objeto de estudo.

Para Ruiz Olabuénagua (2003), a triangulação pode ter uma função de controlo de qualidade, sendo utilizada como uma estratégia para o enriquecimento porque é aberta a várias vias de informação e modos de interpretação e porque é possível a comparação entre informações e interpretações coincidentes ou discordantes, visando verificar a correcção ou incorrecção das conclusões, confirmar a fiabilidade e controlar o seu processo de construção. É pelo menos parcialmente outra concepção de triangulação.

No domínio da educação assistimos, cada vez mais, a investigações que combinam elementos quantitativos e qualitativos, pela sua riqueza metodológica, atendendo à complexidade dos fenómenos que se pretendem compreender, pois as técnicas de triangulação, permitem aumentar a quantidade e a qualidade das informações recolhidas,

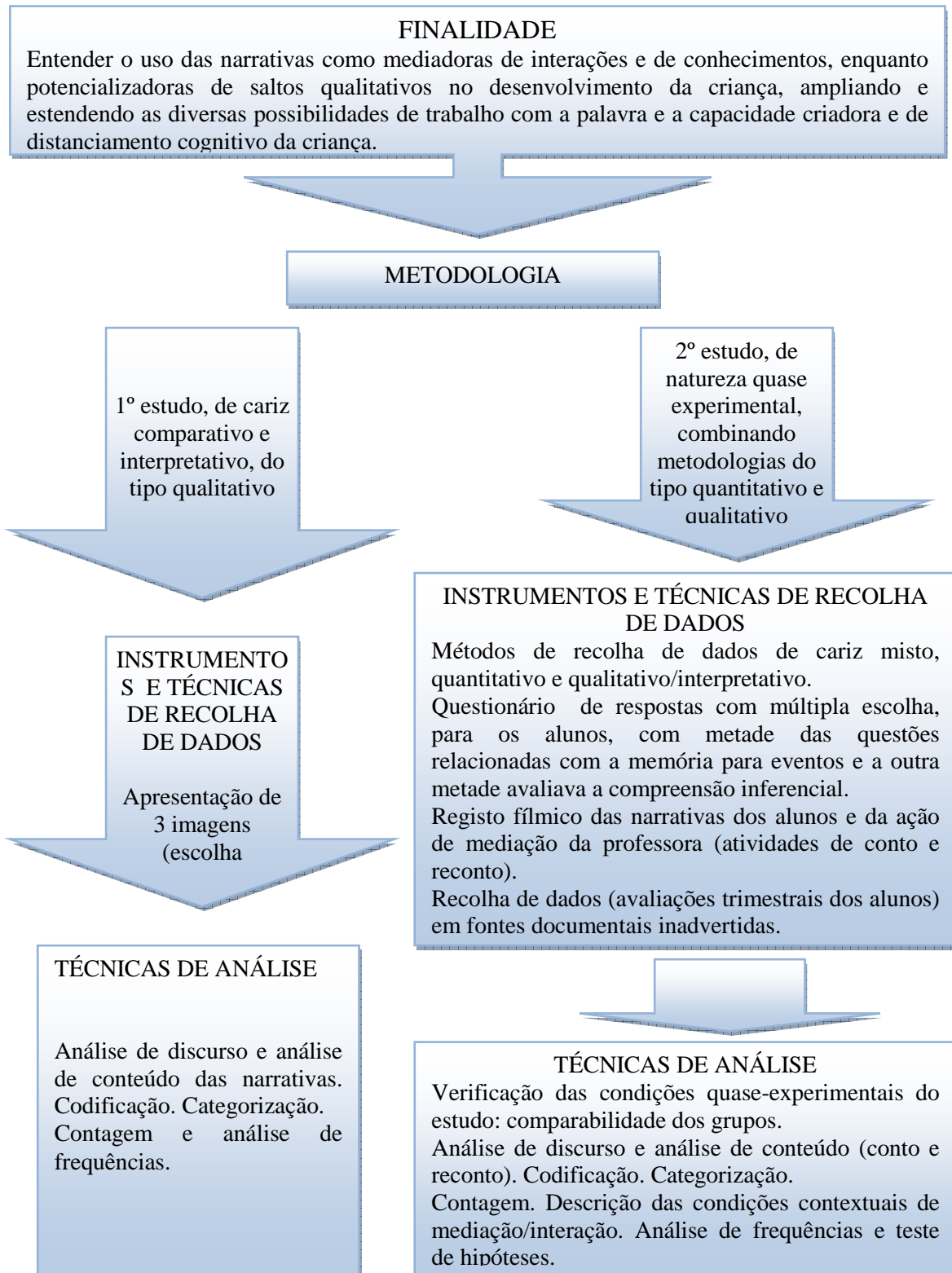
ao mesmo tempo que permitem o contraste entre informações ou conclusões obtidas de diferentes formas e por diferentes vias (Burns, 2000).

Nesta investigação foi utilizada a triangulação metodológica, pois no 2º estudo, articulou-se a visão obtida por via quantitativa investigando aspectos pre- definidos sobre a memória para eventos e a compreensão inferencial demonstradas pelos alunos face à história ouvida com a visão obtida por via qualitativa da sua compreensão e capacidade comunicativa no reconto da história. Como tal o resultado obtido sai enriquecido aliando a comparabilidade das respostas a perguntas formatadas com a diversidade e aprofundamento obtidos na análise das narrativas de reconto e das condições contextuais da mediação exercida.

6. Desenho e Estrutura da Investigação

A investigação organiza-se em torno de dois estudos empíricos, de forma a dar resposta aos diferentes objectivos específicos deste trabalho, conforme quadro 5.

Quadro 5 Apresentação síntese dos métodos utilizados



Uma preocupação do estudo residiu na utilização da triangulação como estratégia para aumentar a validade da investigação. Estiveram presentes a triangulação de técnicas e instrumentos, tal como a seguir se demonstra.

Os estudos foram desenvolvidos sequencialmente tendo como referente a comunicação verbal infantil através do discurso narrativo e a descrição explicação e compreensão dos mecanismos comunicacionais verbais e não verbais que a professora utiliza numa tarefa do conto narrativo. Por fim, analisamos a compreensão textual através do reconto de história e resposta a questões:

- a) O primeiro estudo visa comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo. Os participantes constituídos por 50 alunos, cujo nível etário varia entre os 6/7anos e os 9/10 anos de idade, constituindo-se assim dois grupos distintos: 25 crianças a frequentar o 1º ano de escolaridade e 25 crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade.
- b) O segundo estudo tem como referente numa primeira fase analisar a importância dos mecanismos e estratégias discursivas na interação professora/alunos, através do discurso oral narrativo e o modo como este pode ser desenvolvido na perspectiva comunicativa do aluno por forma a desenvolver competências cognitivas através da mediação. Os participantes foram 20 alunos divididos equitativamente em dois grupos: grupo experimental (G.E.) e grupo de controlo (G.C.), cuja média do nível etário se situa nos 8.9 anos de idade, a frequentar o 3º ano de escolaridade do ensino básico. Grupo de controlo sem interação, grupo experimental com interação. Numa segunda fase e decorrente da primeira analisamos nos dois grupos a compreensão textual através do reconto oral e respostas às questões.

Nesta investigação procurámos combinar metodologias do tipo quantitativo e qualitativo, ainda que se assuma a utilização de procedimentos metodológicos essencialmente qualitativos. De acordo com a formulação do problema de estudo e dos seus objectivos optámos pelos seguintes instrumentos de recolha de dados: análise do conto narrativo através da leitura de imagem gravada em áudio; análise do conto através de videogravção com e sem interação, professora/alunos; análise individual do reconto

gravado em áudio; questionários de resposta múltipla e análise documental, das grelhas de avaliação trimestral fornecidas pela professora da turma.

Toda a investigação realizada, e em particular a recolha de dados, assentou no conhecimento e consentimento dos representantes legais dos participantes tendo-se clarificado de forma rigorosa o projecto de trabalho que pretendíamos desenvolver (Cohen et. al., 2000). Foram abertamente discutidas as questões do anonimato e da confidencialidade, foram fornecidas as informações acerca do estudo e as condições de participação, e as intenções foram explicitadas de forma rigorosa.

Para uma melhor compreensão desta investigação apresentaremos em pormenor nos capítulos subsequentes cada um dos estudos individualmente tendo assim a possibilidade de os aprofundar.

ESTUDOS

CAPÍTULO VI

Primeiro Estudo

1. Contextualização

As perspectivas sociointeracionistas têm destacado a importância da apropriação da linguagem para a organização e reorganização de significados, bem como a amplitude desta tarefa para a criança. Ao tentar explicar as coisas e narrá-las, a criança tem de lidar ao mesmo tempo com a multiplicidade e complexidade (da experiência, da cultura e da língua) e manter um sentido mais ou menos integrado e estável de si mesma. Este sentido de si mesma vai sendo construído a partir das diferenciações e identificações que a criança vai estabelecendo em relação às pessoas disponíveis, os seus "outros", o que ocorre em grande parte na brincadeira de faz-de-conta e na linguagem oral, no contexto das interações quotidianas com adultos e outras crianças (Bishpo & Donlan, 2005; Ukrainetz, 2006; Hoffman, 2009; Engelbrecht, 2011; Loizou et. al., 2011; Dawkins & O'Neill, 2011).

Levando em conta os nossos objectivos dado que pretendíamos, comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso oral narrativo e a riqueza dos discursos em termos cognitivos através da distanciação do próprio discurso em dois grupos de crianças de 6/7 anos e 9/10 anos, e evitando uma definição normativa da narrativa, retemos que, ao lado da sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa, de acordo com Veneziano e Hudelot (2005). O primeiro critério diz respeito ao facto de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e, geralmente, certa coerência de conjunto. O segundo critério é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, a torna importante para ser contada.

Nesta sequência, o que nos interessa é diferenciar as narrativas que se constituem de uma sequência de acções sem relações entre elas, das narrativas que, ao contrário, situam estas acções numa rede coerente de ligações explicativas. Nestes termos, é preciso então distinguir com cuidado a coerência narrativa fornecida pela verbalização (mise en mots)

da criança, da coerência desta com o que o conhecimento do quadro das imagens pela sua sequencialidade permite ao observador inferir. A intenção é enfatizar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a elaboração de uma narrativa coerente. Neste sentido, torna-se necessário circunscrever o campo, observando a relação entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas pela criança.

2. Objetivos e hipóteses

- Comparar a complexidade e riqueza da estruturação do discurso narrativo de dois grupos de crianças de 6/7 anos e 9/10 anos de idade, com o objectivo de averiguar se existe diferença significativa nos níveis estruturais da narrativa.
- Comparar a riqueza dos discursos narrativos em termos cognitivos através da distanciação do próprio discurso, com o objectivo de averiguar se existe diferença significativa ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças dos 6/7 anos e 9/10 anos.

Para tal, a análise dos contos narrativos fez-se a diferentes níveis:

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

Com base nos objectivos estabelecidos, formulamos para o nosso trabalho as seguintes hipóteses de investigação:

- H1 - Existe diferença significativa na complexidade dos níveis estruturais da narrativa e na construção de uma história entre os 6/7 anos e os 9/10 anos.

H2 - Na relação imagem/linguagem, as crianças de 9/10 anos apresentam diferenças significativas na ordem sequencial das imagens explicitadas verbalmente face às crianças de 6/7 anos.

H3 - Na tipologia da relação imagem/linguagem, as crianças de 9/10 anos em relação às de 6/7 anos, apresentam diferenças significativas na correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem.

H4 – Existe uma evolução significativa no discurso das crianças de 9/10 anos, nos níveis de alta distanciação, comparativamente com o discurso das crianças de 6/7 anos.

3. Metodologia do estudo

A metodologia de investigação adoptada neste primeiro estudo foi de natureza comparativa e interpretativa de modo a permitir uma melhor compreensão das situações em estudo. Partiu-se da apresentação de uma série de três imagens, propondo ao aluno a selecção de uma delas e a produção de uma história sobre a mesma.

A análise de discurso e de conteúdo das narrativas, a codificação e categorização dos elementos seleccionados sua contagem e análise de frequências permitiu a fundamentação das respostas aos objectivos definidos.

Os dados obtidos foram tratados através do Software SPSS versão 18.0. As variações numéricas foram resumidas através da média±desvio padrão, mediana, mínimo e máximo e das nominais foram resumidas recorrendo às frequências absolutas e relativas.

Para comparar os dois grupos em estudo (6/7 anos e 9/10 anos), usou-se o teste de Mann-Whitney para as variáveis quantitativas e para as qualitativas foi utilizado o teste Exato de Fisher e o teste do Qui-Quadrado (anexo, 22). Contudo derivado ao número da

nossa amostra implicando a violação dos pressupostos para a utilização deste teste, recorreu-se à simulação de Monte Carlo.

O nível e significância $\alpha=0.05$ foi o valor de referência para a identificação de diferenças estatisticamente significativas.

3.1 Participantes

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

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

Foi pedido aos professores uma selecção de alunos com frequência de Jardim de Infância, sem retenções escolares, e tendo em linha de conta o mesmo método de ensino. Ficaram assim seleccionados os alunos de duas turmas de cada um dos anos de escolaridade atrás referidos.

3.2 Instrumentos de Recolha de Dados e Procedimentos

Apresentámos aos sujeitos três séries de imagens seleccionadas, tendo cada série quatro gravuras. Duas consideradas mais simples em termos de informação visual, e uma terceira mais condensada. Assim, as crianças não ficariam limitadas em termos de opção. Foi realizado um primeiro contacto com as crianças, de modo a possibilitar uma familiarização, tentando assim obter realizações verbais naturais. Para tal, nesta primeira fase foi permitida a presença da investigadora na sala de aula, durante alguns momentos que utilizámos para seleccionar as gravuras mais escolhidas para o contar da história.

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

De forma individual, apresentamos aos participantes três séries de imagens, (anexo 1) submetendo-as à sua observação, com a finalidade de pedirmos para escolher a sua preferida e que depois nos contassem uma história. Com esta metodologia pretendemos pôr a criança à vontade, pois ao darmos a possibilidade de escolha simplificamos a tarefa, criando um ambiente facilitador para o acto de estimular a fala e obter uma história. “*Vou mostrar-te três séries de gravuras, vais olhar com atenção, depois escolhes uma ... e contas-me uma história*” – Esta foi a instrução utilizada, de igual modo, para todos os participantes. Quando alguém permanecia em silêncio, era repetida a instrução, havendo sempre o cuidado de evitar perguntas sobre as imagens, de modo a não correr o risco de provocar situações de diálogo entre a criança e o adulto.

As histórias foram contadas oralmente, gravadas em áudio e integralmente transcritas tendo por base os dois grupos: grupo (A) alunos de 6/7 anos, e grupo (B), alunos de 9/10 anos (anexo 2).

Sobre esta transcrição fizemos várias análises: uma primeira análise para verificar a complexidade das regularidades narrativas, onde foram registados os níveis de estruturação da narrativa nos dois grupos com base nos estudos de Esperet (1984, 1990b) (anexo 3, quadros 1 e 2). Tendo por base o estudo de Delgado-Martins (1987) e Melo (2008, 2011), procedemos à segunda análise: relação imagem/linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos (anexo 3, quadros 3 e 4). Nesta sequência passamos à análise que se prende com a riqueza dos discursos em termos cognitivos: começamos por dividir as histórias em unidades de informação de base sintática, e de seguida fomos averiguar a relação destas unidades com as imagens (relativas, conexas e estranhas à imagem) (anexo 3, quadros 5 e 6), adaptada do estudos de Matta (1999, 2004). Da associação das análises anteriormente referidas fomos ainda verificar a tipologia da relação Imagem/Linguagem (anexo 3, quadros 7 e 8), adaptada do estudo de Delgado-Martins (1987). Finalmente procedemos a uma classificação dos enunciados discursivos que teve por base uma análise de distanciação cognitiva, (anexo 3, quadros 9 e 10), adaptada do estudo de Sigel (1997).

3.3 Descodificação dos Protocolos

3.3.1 Regularidades Narrativas

A definição dos níveis para análise da estruturação narrativa tiveram por base seis estruturas típicas correspondendo a níveis hierárquicos, cuja cotação vai de 0 a 5. Os discursos produzidos pela crianças foram analisados mediante esta cotação que a seguir se transcrevem.

Ausência da estrutura narrativa (não há propriamente discurso **0**); Esboço inicial da estrutura da narrativa (Orientação, Complicação, Acção, Coda-**1-2**); Histórias: discursos contendo uma estrutura narrativa mínima (Complicação-Resolução - **3**); (Introdutor (facultativo), Quadro (facultativo), Complicação, Acção, Resolução, Resultado, Coda, (facultativo),- 1 episódio, **4**); (Introdutor (facultativo), Quadro (facultativo), Complicação, Acção, Resolução, Resultado, Coda (facultativo), Vários episódios, **5**).

3.3.2 Níveis de Estruturação Narrativa

Apresentam-se os exemplos para cada nível tendo por base a nossa análise, sobre as transcrições orais do conto narrativo, sinalizando os alunos pela seguinte descrição (Grupo A- 6/7anos / numerados 1 a 25); (Grupo B- 9/10 anos / numerados de 1 a 25) (anexo, 2; anexo 3 , quadros 1 e 2):

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

Ex: “ *A me-ni-na ... es-ca-va ... a terra. O me-ni-no ... viu duas flores ... A me-ni-na ... molha ... as flores. A ... mãe ... disse aos filhos... p’ra não mexer nas flores*”.
(anexo 2, Grupo A - 6 /7 anos, História 16; anexo 3, quadro 1)

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

Ex: “*Era uma vez um senhor que escorregou e o cão assustou-se e depois o cão fugiu e depois acabou*”.
(anexo 2, Grupo A- 6/7anos, História 18; anexo 3, quadro 1)

- c) Histórias: discursos contendo uma estrutura narrativa mínima (Complicação-Resolução).- 3;

Ex: “Era uma vez, um homem que ia com um cão, e ia buscar couves e depois magou-se e depois foi ralhar com o cão. O cão tinha-se portado mal, depois deu um pontapé nele, depois saltou e ladrou. Acabou”.

(Anexo 2, Grupo A- 6/7 anos, História 15; anexo 3, quadro 1)

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

Ex: “Era uma vez, a Senhora Joaquina que tinha muitos gatos. Os gatos começaram a desarrumar a casa toda, e depois um gatinho saiu de casa e um cão muito mau, feroz, foi atrás do gato pequeno. O gato pequeno quase que foi atropelado! Um senhor, com muita gentileza agarrou o gato e guardou-o em casa. Os seus quatro familiares estavam todos contentes de ter um gato em casa. Depois a mãe, o pai, o filho e os irmãos começaram a comer e deram leite ao gato e acabou a história”.

(anexo 2, Grupo B- 9/10 anos, História 4; anexo 3, quadro 2);

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

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

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

E a menina disse:

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

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

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

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

Já está.

(anexo 2, Grupo B- 9/10 anos, História, 12; anexo 3, quadro 2)

3.4 Relação Imagem/Linguagem tendo em conta os dados linguísticos gráficos

Para a análise da relação imagem linguagem registamos como as crianças referem a ordem das imagens visualizadas para produzirem a história, tendo por base os seguintes critérios:

- 1– O número de crianças que refere as imagens pela ordem linear, ou seja, tendo em conta a 1ª imagem em primeiro lugar, a 2ª imagem em segundo lugar, etc.;
- 2– O número de imagens referidas pelas crianças independentemente da ordem em que aparecem no suporte visual; (anexo 3, quadros 3 e 4);

Análise da riqueza dos discursos em termos cognitivos:

Sobre as histórias produzidas pelas crianças na tarefa de contar uma história, procedemos a uma análise sintática pela divisão dos discursos narrativos tendo por base as seguintes unidades de informação: frase mínima; frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa; frase complexa com uma subordinada complemento de objecto e frases circunstanciais, cujos exemplos se transcrevem.

Divisão dos discursos em unidades de informação:

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

Ex: ...*“Um menino e uma menina foram à quinta”*....

(anexo 2, História 25 grupo – B-9/10 anos e anexo 3, quadro 6)

“... e o senhor aleijou-se”...;

(anexo 2, História 21, Grupo B-9/10 anos e anexo 3, quadro 5)

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

Ex: *“Era uma vez um senhor que ia com um cão”*,

(anexo 2, História 2, Grupo A-6/7 anos e anexo 2, quadro 5).

“um menino e uma menina que encontraram duas flores”;

(anexo 2, História 1- Grupo B-9/10 anos e anexo 3, quadro 6)

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

Ex: *“Vamos ...”*, *“não... não”*;

(anexo 2, História 6- Grupo A-6/7 anos e anexo 3, quadro 5)

d) Frase complexa com uma subordinada complemento de objecto;

Ex: “... o menino estava a ver como é que ela regava as flores”

(anexo 2, História 1- Grupo A-6/7 anos e anexo 3, quadro 3)

“disse que ele já sabia plantar flores”;

(anexo 2, História 9, Grupo B-9/10 anos e anexo 3, quadro 6)

e) Frases circunstanciais;

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

(anexo 2, História 5, grupo B-9/10 anos e anexo 3, quadro 6)

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

(anexo 2, História 7, Grupo A-6/7 anos e anexo 3, quadro 5)

Relação das unidades de informação com a imagem:

Procedemos à análise das unidades de informação contidas nas histórias produzidas pelos alunos, tendo em conta a leitura das imagens e seguindo três critérios: frases relativas à imagem; frases conexas à imagem e frases estranhas à imagens, cujos exemplos de frases correspondentes a esta análise se transcrevem:

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

Ex: “Era uma vez um menino e uma menina”,

(anexo 2, História 17, Grupo A-6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

“... a menina estava no jardim”;

(anexo 2, História 1, Grupo A-6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

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

Ex: “... depois falou com o cão...”;

(anexo 2, História 2, Grupo A- 6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

“... e depois ficaram tão giras...”;

(anexo 2, História 3, Grupo A- 6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

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

Ex: “... era uma peça de barro com um coração...”;

(anexo 2, História 25, Grupo B- 9/10 anos e anexo 3, quadro 8)

“... a mãe disse aos filhos...”;

(anexo 2, História 16, Grupo A- 6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

Análise da tipologia da relação imagem/linguagem:

Da associação dos critérios estabelecidos nas análises dos pontos anteriormente referidos, fez-se uma análise sobre a tipologia da relação imagem/linguagem, tendo-se organizado as produções das histórias em três tipologias de textos a) ,b) e c), cujos exemplos se transcrevem:

- a) Texto em que existe uma correspondência lexical com os elementos figurativos da imagem, estruturação sintáctica correspondente à sequenciação das imagens criando uma estrutura semântica coerente e dependente da imagem;

Ex: “Era uma vez dois meninos, o João e a Maria e foram plantar uma árvore, era um castanheiro. Primeiro fizeram um buraco e puseram lá a semente, depois foram regando e a árvore começou a brotar. Foram dando água ... ela foi crescendo... até que ... quando deu flores cortaram e fizeram um lindo arranjo para porem numa jarra. A mãe deles, ficou muito contente por terem trazido aquele ramo de flores plantado por eles, e ... acabou a história.”

(anexo 2, História 15, Grupo B – 9/10 anos e anexo 3, quadro 8)

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

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

(anexo 2, História 14, Grupo A – 6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

- c) Texto caracterizados por correspondência dos elementos gráficos e dos referentes linguísticos sem que haja estruturação sintáctica que permita uma coerência semântica e estrutura narrativa:

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

A ... mãe disse ... aos filhos ... p´ra não mexer nas flores.

(anexo 2, História 16, Grupo A – 6/7 anos e anexo 3, quadro 7)

Distanciação cognitiva das unidades de informação:

Para a análise do distanciamento cognitivo e verificarmos a competência dos alunos do nosso estudo em se distanciarem da imagem e representarem mentalmente a história, procedemos à classificação das histórias a três níveis: alto nível , médio nível e baixo nível de distanciamento, seguindo abaixo a transcrição dos exemplos.

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

Ex: “... e depois o senhor, o dono do carro”

(anexo 2, História 11, Grupo B – 9/10 anos e anexo 3, quadro 10)

“ A mãe disse ... aos filhos p´ra não mexer nas flores ...”

(anexo 2, História 16, Grupo A – 6/7 anos e anexo 3, quadro 9)

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

Ex: “um menino e uma menina ... estavam a brincar..”

(anexo 2, História 6, Grupo A – 6/7 anos e anexo 3, quadro 9)

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

Ex: “... e depois olhou para o cão”

(anexo 2, História 9 , Grupo A – 6/7 anos e anexo 3, quadro 9)

Embora estivessem previstos três níveis de distanciamento na descodificação dos protocolos, a análise destes, levaram-nos a omitir o nível médio, uma vez que se revelou

de difícil operacionalização neste tipo de prova, e os valores encontrados não merecerem tratamento subsequente.

4. Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

4.1 Análise dos dados e resultados

Este estudo tinha como principal objectivo responder às seguintes questões gerais ou perguntas de partida:

1ª - Será que existem diferenças significativas na complexidade dos níveis estruturais da narrativa entre as crianças de 6/7 anos e 9/10 anos?

2ª - Será que existem diferenças significativas ao nível de distanciação do próprio discurso entre as crianças de 6/7 anos e 9/10 anos?

No contexto da investigação é fundamental procurar garantir a qualidade e a relevância dos dados recolhidos com o intuito de responder às questões colocadas pelo investigador e atingir os objectivos definidos. Antes de iniciar esta análise dos dados e para garantir o anonimato das informações recolhidas, atribuiu-se a cada criança um código (alunos de 6/7 anos - Grupo A; alunos de 9/10 anos – Grupo B). A análise de dados, num trabalho de natureza interpretativa, acontece à medida que os dados vão sendo recolhidos. Os dados têm, desde logo, de ser organizados e sintetizados. É fundamental identificar padrões e regularidades e decidir o que é relevante para ser apresentado.

Assim, começamos por apresentar na tabela 1, a distribuição dos participantes deste estudo, pelas diferentes séries de imagens que lhes foram propostas como escolha para produzirem uma história.

Tabela 1 Distribuição dos grupos pelas diferentes séries de imagens

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

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

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

Análise dos níveis estruturais do discurso narrativo:

A análise da estrutura narrativa é efetuada de duas formas, uma referente às categorias de narrativa utilizadas (Orientação, Complicação, Ação, Resolução, Resultado, Coda e Episódios) e outra avaliando o número de estruturas narrativas. O resultado da determinação dos níveis estruturais do discurso narrativo por cada criança dos dois grupos, encontra-se esquematizado nos quadros 1 e 2 (anexo 3).

A Tabela 2, apresenta os dados das referências às categorias narrativas segundo a idade.

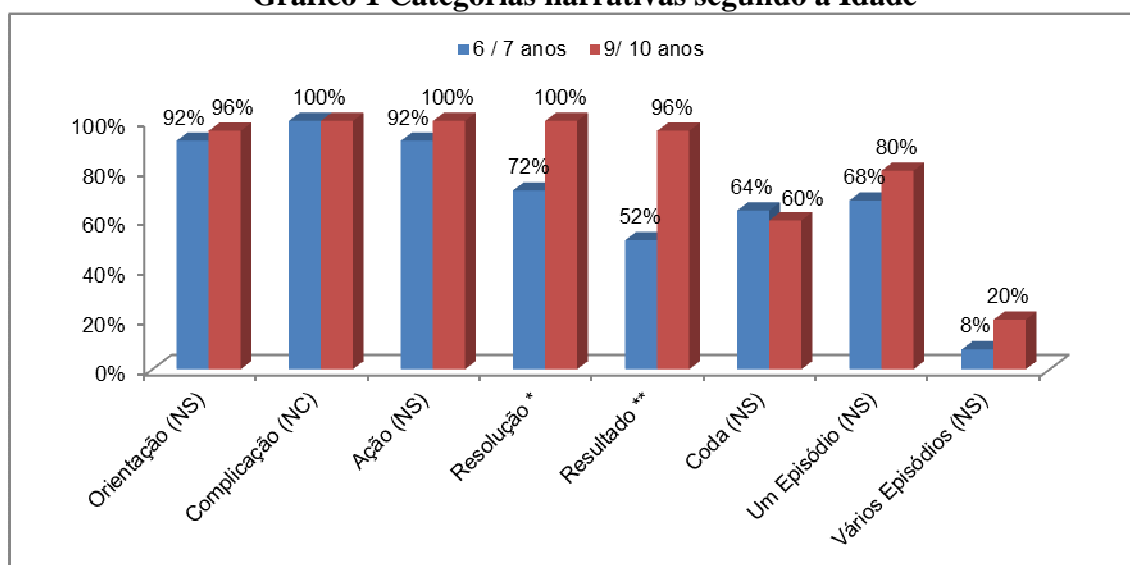
Tabela 2 – Categorias narrativas segundo a Idade

	Idade				p ¹
	6 / 7 anos		9/ 10 anos		
	N	%	N	%	
Orientação	23	92,0%	24	96,0%	1,000
Complicação	25	100,0%	25	100,0%	NC
Ação	23	92,0%	25	100,0%	,490
Resolução	18	72,0%	25	100,0%	,010*
Resultado	13	52,0%	24	96,0%	,001**
Coda	16	64,0%	15	60,0%	1,000
Um Episódio	17	68,0%	20	80,0%	,520
Vários Episódios	2	8,0%	5	20,0%	,226

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Exato de Fisher

Observa-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) entre as duas categorias etárias no que se refere às categorias narrativas relativas à *Orientação*, *Complicação*, *Ação* e *Coda*, bem como ao número de episódios.

Podemos visualizar de uma forma global no gráfico 1, que a maioria das crianças dos dois grupos, ao elaborarem uma história a partir do suporte visual, produziram discursos que as posicionaram de uma maneira geral nos níveis estruturais mais elevados, no entanto foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as idades nas categorias narrativas nos níveis de resolução ($p < .05$) e de resultado ($p < .01$).

Gráfico 1 Categorias narrativas segundo a Idade

As crianças com 9/10 anos têm significativamente uma maior proporção de referências às categorias narrativas *Resolução* (6 /7 anos: 72% vs 9 /10 anos: 100%) e *Resultado* (6/7 anos: 52% vs 9/10 anos: 96%) comparativamente com as de 6/7 anos de idade.

No que respeita ao número de estruturas narrativas (Tabela, 3), constata-se igualmente diferenças com significância estatística ($p < .05$) entre as categorias etárias.

Tabela 3 Estatística descritiva do número de estruturas narrativas segundo a idade

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p ¹
Idade	6 / 7 anos	3,7	4,0	0,0	5,0	1,0	,023
	9 / 10 anos	4,2	4,0	4,0	5,0	0,4	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

As crianças com idade entre 9/10 anos, apresentaram uma média de estruturas narrativas superior (4.2 ± 1.0) às crianças com idades entre 6/7 anos. A totalidade das crianças com 9/10 anos apresentaram 4 ou mais estruturas narrativas (4: 80%; 5: 20%), com uma proporção de 80%. Constatámos neste estudo que foram as crianças mais crescidas que produziram substancialmente melhores histórias, não se encontrando nenhuma criança deste grupo abaixo dos níveis máximos (4 e 5), da estrutura narrativa.

Embora o grupo das crianças mais novas se tivesse distribuído por todos os níveis, existiu um aluno que não teve qualquer estrutura narrativa, conforme se pode observar na tabela (4).

Tabela 4 Número de estruturas narrativas segundo a idade

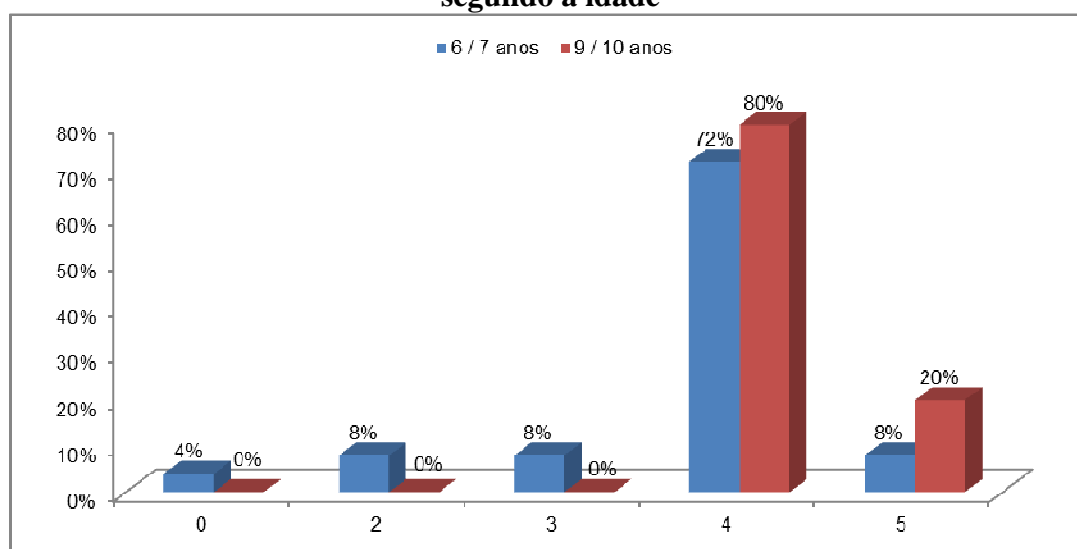
	Nº estruturas narrativas									
	0		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
6 / 7 anos	1	4,0%	2	8,0%	2	8,0%	18	72,0%	2	8,0%
9 / 10 anos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	20	80,0%	5	20,0%
Total	1	2,0%	2	4,0%	2	4,0%	38	76,0%	7	14,0%

Resumindo, numa análise global dos níveis estruturais da narrativa no total de 50 crianças, sete produzem histórias de nível 5, trinta e oito crianças elaboram histórias de

nível 4, duas baixam para os níveis 3, outras duas para o nível 2, nenhuma no nível 1 e apenas uma criança apresenta uma produção de nível 0.

Esta análise mostra-nos que o nível onde se regista a percentagem mais elevada é o nível 4 com 80%, seguido de 20%, no nível cinco, que representa a forma mais acabada da narrativa canónica. Os restantes níveis (3, 2 e 0), apresentam uma percentagem cumulativa de 20% situação verificada só no grupo de 6/7 anos. O gráfico 2, ilustra de forma clara o que acabamos de referir.

Gráfico 2 Frequência dos níveis de estruturação narrativa pelos dois grupos segundo a idade



Analisando os resultados anteriores verifica-se que são as crianças com 9/10 anos, que têm significativamente uma maior proporção de referências às categorias narrativas resolução e resultado, bem como um número médio superior de estruturas narrativas comparativamente com as crianças de 6/7 anos de idade.

Podemos assim concluir que há uma diferença significativa entre os níveis da complexidade estrutural da narrativa atingidos nas idades de 6/7 anos, e 9/10 anos, considerando-se validada a hipótese um.

Análise da relação imagem/linguagem, tendo em conta os dados linguísticos gráficos:

Para avaliar este ponto analisa-se, por um lado a referência às imagens pela ordem linear, por outro o número de imagens referidas pelas crianças independentemente da ordem em que aparecem no suporte visual (anexo 3, quadros, 3 e 4).

A Tabela 5, apresenta os dados relativos à referência das imagens pela ordem linear segundo a idade dos dois grupos em análise.

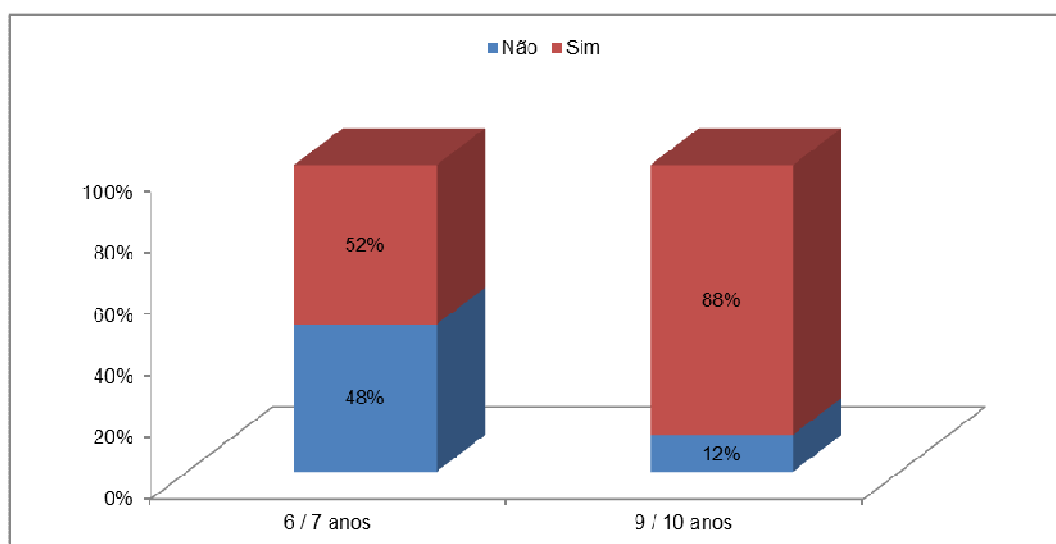
Tabela 5 Referência às imagens pela ordem linear segundo a idade

		Idade				p ¹
		6 / 7 anos		9 / 10 anos		
		N	%	N	%	
Referência de imagens por ordem gráfica	Não	12	48,0%	3	12,0%	,012
	Sim	13	52,0%	22	88,0%	
	Total	25	100,0%	25	100,0%	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Exato de Fisher

Embora a maioria das crianças, independentemente da idade, refira nos seus discursos as imagens seguindo uma ordem sequencial, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) na proporção de referência às imagens por ordem gráfica entre as categorias etárias. Existe uma evolução em referência à idade, pois nas crianças com idades de 9/10 anos, 88% citaram corretamente a ordem das imagens, enquanto essa proporção passa para 52% nas crianças com 6/7 anos, conforme se observa no gráfico 3.

Gráfico 3 Referência às imagens pela ordem linear segundo a idade



Esta evolução é evidente quando são referenciáveis os dados das médias obtidos. Assim, quando analisamos o grupo de crianças de 6/7 anos, verificamos que doze crianças (48%), fizeram uma leitura da imagem independentemente da ordem gráfica e treze crianças (52%), utilizaram uma leitura de imagem por ordem linear. Pelo contrário, no grupo das crianças de 9/10 anos, verificamos que vinte e duas crianças (88%), fazem uma leitura respeitando a ordem das imagens e apenas três crianças (12%), fazem uma leitura da imagem independentemente da ordem gráfica.

Na Tabela 6, observam-se os dados que representam as estatísticas descritivas do número médio de imagens referidas corretamente segundo a idade. Verificamos assim, que as crianças com idade entre 9/10 anos apresentam significativamente ($p < .01$), um número médio de imagens referidas corretamente superior às crianças com idade entre os 6/7 anos (6/7 anos: 3.2 ± 1.0 vs 9/10 anos: 4.0 ± 0.2).

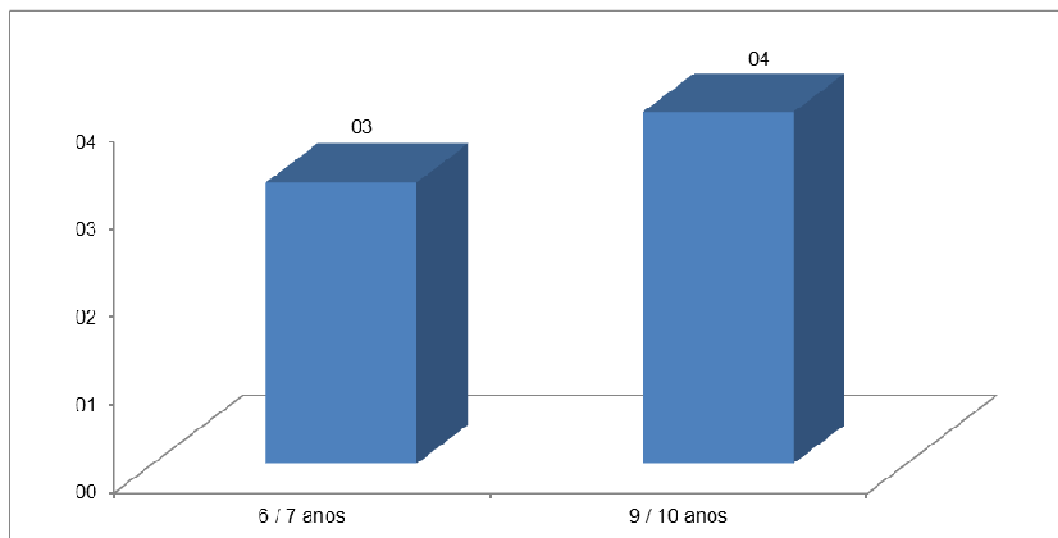
Tabela 6 Número de imagens referidas independentemente da ordem segundo a idade

	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p
6 / 7 anos	3,2	4,0	1,0	4,0	1,0	,001*
9 / 10 anos	4,0	4,0	3,0	4,0	0,2	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste de Mann-Whitney

Constata-se igualmente que a variabilidade de imagens foi maior nas crianças com idade de 6/7 anos com referências entre 1 imagem e 4 imagens, enquanto que as crianças com 9/10 anos, referiram-se a 3 ou quatro imagens correctamente, como se pode verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 Número médio de imagens referidas independentemente da ordem segundo a idade



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

Da análise estatística dos dados, concluímos assim, que existe uma diferença significativa em relação aos valores apresentados pelas crianças de 6/7 anos e 9/10 anos na elaboração da história tendo em conta a ordem sequencial das imagens. Estes resultados, permitem-nos concluir que as crianças com idade de 9/10 anos têm uma maior proporção de citações corretas da ordem linear das imagens, bem como um número médio superior de imagens referidas corretamente, independente da ordem. Por tal facto fica validada a hipótese dois.

Análise da tipologia da relação imagem/linguagem:

Começamos por analisar a riqueza dos discursos em termos cognitivos, verificado através da interpretação das imagens subjacente aos discursos sobre elas produzidos. Foi feita uma análise ao nível das unidades de informação de base sintáctica aos dois grupos, de modo a encontrarmos uma correspondência lexical com a imagem (anexo3, quadros 5 e 6). Seguidamente e com base nestas unidades de informação as produções foram divididas e classificadas segundo três critérios (EI – *Unidades de Informação Exteriores à Imagem*, RI – *Unidades de Informação Relativas à Imagem* e CI – *Unidades de*

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

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

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

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

Verificamos assim, que todas as crianças de 9/10 anos se encontram na tipologia do texto (a), e do grupo de 6/7 anos, apenas 20 crianças ficaram posicionadas no mesmo tipo de texto. Das restantes cinco crianças de 6/7 anos, quatro mobilizam-se para o texto (b) e uma para o texto (c).

Assim, será feito tratamento estatístico só ao nível das unidades de informação que se concentram na tipologia de texto (a), onde se posicionaram a maioria das crianças, não sendo possível uma análise estatística para as unidades de informação posicionadas na tipologia da relação Imagem/Linguagem dos textos classificados em (b e c), pelo facto de o número de crianças ser reduzido. Teceremos no entanto algumas considerações relativamente aos resultados obtidos por estas cinco crianças, no final desta análise.

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

Tabela 7 Número global de unidades de informação por faixa etária

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

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

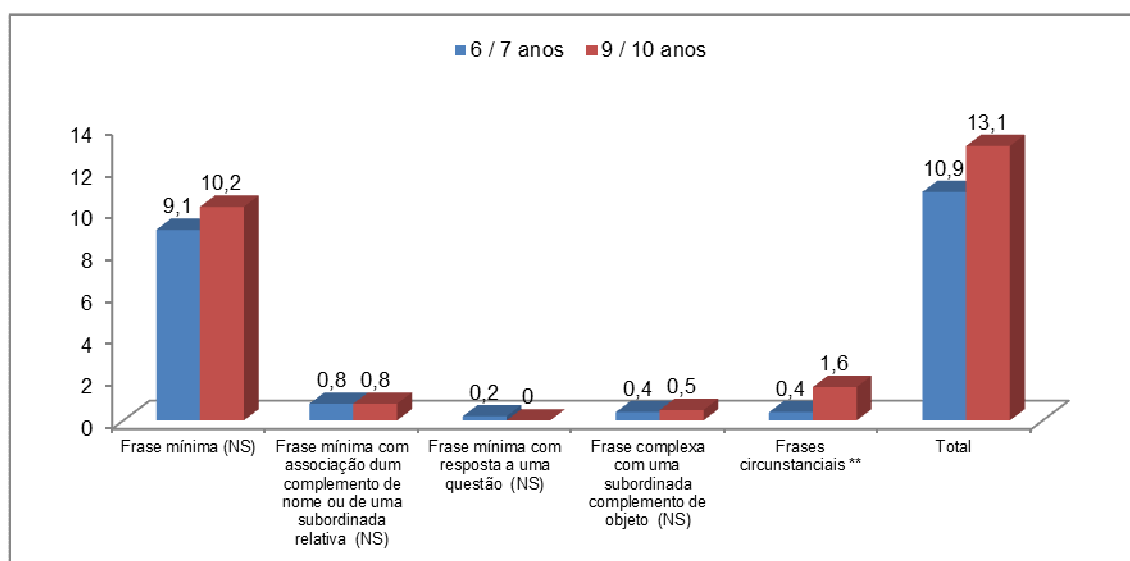
No que respeita ao número de unidades de informação (Tabela 8), observaram-se diferenças estatisticamente significativas entre as classes etárias nas frases circunstanciais ($p < .01$).

Tabela 8 Estatística descritiva das unidades de informação segundo a idade

			Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p ¹
Frase mínima	Idade	6 / 7 anos	9,1	9,0	3,0	20,0	4,6	,711
		9 / 10 anos	10,2	9,0	3,0	27,0	6,0	
Frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa	Idade	6 / 7 anos	0,8	1,0	0,0	2,0	0,7	,948
		9 / 10 anos	0,8	1,0	0,0	2,0	0,6	
Frase mínima com resposta a uma questão	Idade	6 / 7 anos	0,2	0,0	0,0	2,0	0,5	,077
		9 / 10 anos	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Frase complexa com uma subordinada complemento de objeto	Idade	6 / 7 anos	0,4	0,0	0,0	3,0	0,7	,927
		9 / 10 anos	0,5	0,0	0,0	3,0	0,8	
Frases circunstanciais	Idade	6 / 7 anos	0,4	0,0	0,0	3,0	0,8	,000**
		9 / 10 anos	1,6	1,0	0,0	4,0	1,4	
Total	Idade	6 / 7 anos	10,9	10,0	4,0	26,0	5,9	,144
		9 / 10 anos	13,1	11,0	6,0	31,0	6,2	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

Relativamente às demais categorias (frase mínima, frase mínima com associação dum complemento de nome ou de uma subordinada relativa, frase mínima com resposta a uma questão, frase complexa com uma subordinada complemento de objeto) não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) no número médio de frases entre as classes etárias, conforme gráfico 5.

Gráfico 5 Número médio de unidades de informação segundo a idade

As crianças com idade de 9/10 anos apresentam significativamente ($p < .01$) um número médio de frases circunstanciais superior às crianças com idade entre os 6/7 anos (6 / 7 anos: 0.4 ± 0.8 vs 9 / 10 anos: 1.6 ± 1.4).

Na Tabela 9, são representadas as estatísticas descritivas relativas ao número de unidades de informação. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre as classes etárias na média do número total de frases de base sintáctica, bem como das médias do número de frases relativas e estranhas à história.

Tabela 9 Estatística descritiva das unidades de informação de base sintáctica com correspondência com a imagem (texto a), segundo a idade

			Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p ¹
Frases relativas à imagem	Idade	6 / 7 anos	1,3	1,0	0,0	4,0	1,3	,000*
		9 / 10 anos	5,0	4,0	0,0	18,0	4,2	
Frases conexas à imagem	Idade	6 / 7 anos	4,6	5,0	0,0	8,0	2,8	,251
		9 / 10 anos	5,9	6,0	2,0	13,0	2,5	
Frases estranhas à imagem	Idade	6 / 7 anos	3,7	3,0	0,0	13,0	3,3	,026*
		9 / 10 anos	5,3	5,0	0,0	9,0	2,5	
Totais	Idade	6 / 7 anos	12,6	12,0	5,0	34,0	6,9	,013*
		9 / 10 anos	16,2	15,0	7,0	34,0	5,8	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

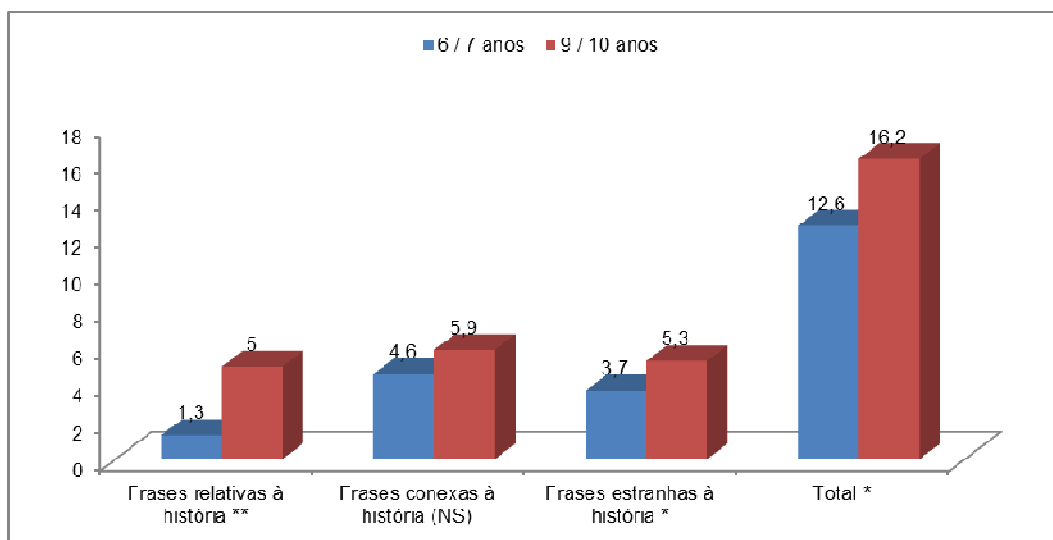
Analisando os dois grupos por enunciados através da média das frequências, verificamos que as crianças com 9/10 anos, têm significativamente mais frases: (6/7 anos:

12.6±6.9 vs, 9/10 anos: 16.2±5.8), bem como frases relativas à imagem (6/7 anos: 1.3±1.3 vs, 9/ 10 anos: 5.0±4.2) e estranhas à imagem (6/7 anos: 3.7±3.3 vs 9/10 anos: 5.3±2.5).

No que respeita às frases conexas à imagem, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) no número médio de frases entre as classes etárias. No entanto, quando passamos à análise por grupo de idade, podemos ver que as diferentes categorias apresentam características específicas entre os dois grupos:

Os alunos mais velhos apresentam uma certa homogeneidade na utilização dos diferentes enunciados, comparativamente com os mais novos que se apresentam mais heterogêneos, como se pode verificar nas produções Relativas à Imagem, Conexas à Imagem e Estranhas à Imagem. Na globalidade são os enunciados Relativos à Imagem, que apresentam uma maior frequência seguidos dos Conexos à Imagem e finalmente os Estranhos à Imagem, como nos ilustra o gráfico 6.

Gráfico 6 Número médio de unidades de informação de base sintáctica com correspondência com a imagem (texto a), segundo a idade



Analisando os dois grupos por enunciados através da média das frequências, verificamos que são as crianças de 9/10 anos que utilizam um número médio mais elevado em todas as unidades de informação com especial incidência nos enunciados relativos e estranhos à imagem tendo-se observado diferenças significativas à exceção

das frases conexas à imagem. Sendo também as crianças de 9/10 anos que apresentaram uma média de frases circunstanciais superior.

As produções das crianças dos dois grupos, embora se situem, na sua maioria, na tipologia da relação imagem/linguagem (texto, a), o seu posicionamento apresenta diferenças: O grupo de 6/7 anos, encontra-se nesta tipologia de texto por produções que correspondem maioritariamente aos níveis de discurso dos enunciados relativos e conexas à imagem, relacionados com o estímulo visual apresentado. O grupo de 9/10 anos, para além de produzirem este tipo de enunciados, produziram também mais enunciados estranhos à imagem (Anexo 3, quadros 7 e 8).

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

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

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

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

As crianças classificadas em A14 e A18, apresentam produções curtas, com valores equitativos ao nível das unidades de informação (total de 5), encontrando-se por isso numa situação diferente das anteriores, apesar de englobadas na mesma tipologia de texto (b) - *Não existência de correspondência entre os elementos da imagem e os referentes lexicais, mas existindo uma estruturação sintáctica e semântica coerente independentemente da imagem.*

Finalmente a criança que aparece em A16, apesar de no seu conjunto apresentar o mesmo número de unidades de informação das crianças anteriormente referidas (5), encontra-se posicionado no texto (c), *Correspondência dos elementos gráficos e dos referentes linguísticos, sem que exista estruturação sintática que permita coerência semântica e estruturação narrativa*”.

Poderemos assim concluir pelos resultados obtidos que se encontra validada a hipótese três.

Análise da evolução dos níveis de distanciação do próprio discurso:

Começamos por analisar os níveis de distanciação (alto e baixo), em termos cognitivos tendo em conta os discursos produzidos, na elaboração da história (anexo 3, quadros 9 e 10).

Da interpretação dos resultados obtidos, observam-se as estatísticas descritivas relativas ao distanciamento por categoria etária conforme tabela 10. Podemos assim verificar que há diferenças entre as idades nos níveis de distanciação.

Ao nível do alto distanciamento inferimos que são as crianças com idades de 9/10 anos que têm significativamente médias mais elevadas comparativamente com as crianças com idades de 6/7 anos (6/7 anos: 7.2 ± 6.2 vs, 9/10 anos: 10.6 ± 5.7), confirmando-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre as classes etárias.

Tabela10 Estatística descritiva dos níveis de distanciação segundo a idade

		Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP	p ¹
Alto distanciamento	Idade 6 / 7 anos	7,2	5,0	1,0	27,0	6,2	,013*
	9 / 10 anos	10,6	10,0	1,0	27,0	5,7	
Baixo distanciamento	Idade 6 / 7 anos	3,1	3,0	1,0	7,0	1,7	,255
	9 / 10 anos	3,6	3,0	1,0	8,0	1,8	

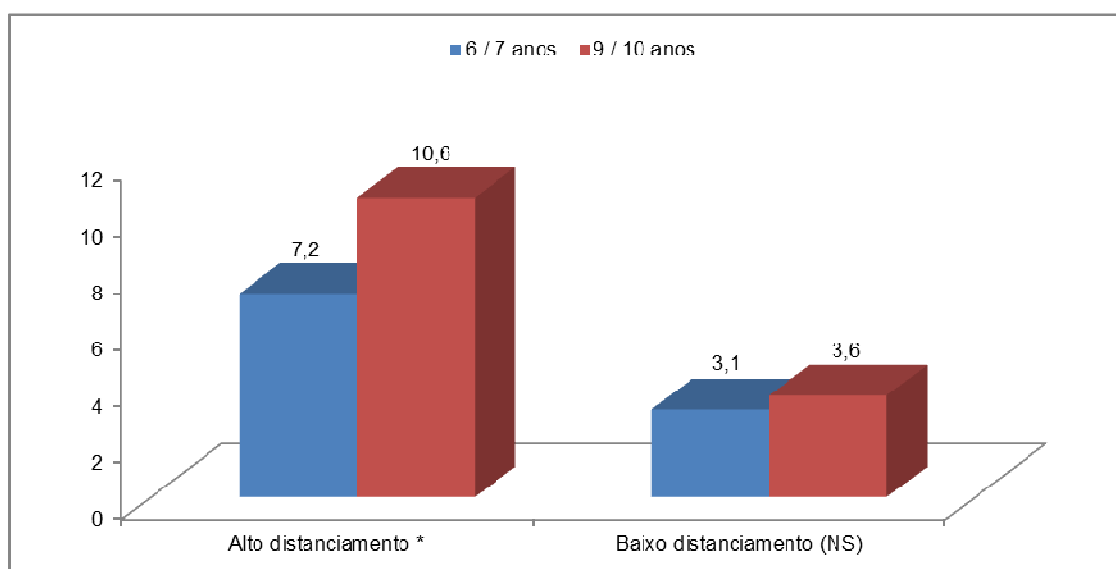
* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

No baixo distanciamento, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$), nos níveis médios de discursos, embora se verifique que também há diferenças entre os dois grupos, as mesmas não são significativas embora a média aqui

nos indique valores ligeiramente mais elevados para o grupo dos mais velhos (9/10 anos: 3.6 ± 1.8 vs 6/ 7 anos: 3.1 ± 1.7) no entanto, podemos sublinhar que a média encontrada atenua as diferenças.

Assim, os resultados obtidos levam-nos a confirmar que nos seus discursos as crianças dos dois grupos se encontram diferenciadas mais pela média obtida no alto distanciamento. No gráfico 7, podemos observar de forma mais evidente as diferenças encontradas nos dois níveis de distanciamento.

Gráfico 7 Valor médio dos níveis de distanciamento segundo a idade



Desta análise, concluímos que são as crianças com 9/10 anos, que apresentam médias mais elevadas de discursos de alto distanciamento verificando-se assim validada a hipótese quatro.

4.2 Discussão dos resultados

4.2.1 Hipótese 1: *Existe diferença significativa na complexidade dos níveis estruturais da narrativa e na construção de uma história entre os 6/7 anos e os 9/10 anos.* Num primeiro momento começaremos por referir que pedir a uma criança que conte uma história a partir de uma sequência visual é uma tarefa complicada, pois requer competências cognitivas que possam promover enunciados através da imagem fixa, exigindo da própria criança uma implicação mental dupla. Como tal, a criança terá que

ter competência para procurar na imagem quais são as referências implícitas às operações que irão desenvolver o discurso e ao mesmo tempo terá que comunicar o conteúdo através de conectores de modo a dilatar o tema e produzir uma história.

Esperet, (1984, 1990a), Fayol (1985a, 1985b, 1999), Bronckart et. al., (1985), Karmiloff-Smith (1986, 1995), Nelson (1996), Bitar (2002), Brockmeier e Harré (2003), Norbury e Bishop (2003), François (2004, 2009), Kail e Fayol (2004), Davies et. al., (2004), Bishop e Dolan (2005), Justice et. al., (2006), Eisenberg et. al., (2008), Melo (2008), Heilmann et. al., (2010) e Soodla (2011), são alguns dos autores que nos indicam que para produzir uma narrativa que seja coerente tanto a nível local como global, a criança tem que interiorizar um conhecimento de coesão (esquema linguístico utilizado para unir frases) e coerência (estrutura temporal/causal de uma narrativa), daí que seja possível encontrarmos nas crianças mais novas narrativas coerentes em contexto mas sem coesão linguística ou vice-versa. A capacidade para a construção de um narrativa coerente e expressá-la a um ouvinte é o resultado de um elaborado entrelaçamento de diversas habilidades de desenvolvimento adquiridas ao longo da infância (McCabe et. al., 2008).

Ao revermos os estudos anteriormente mencionados, podemos chegar às mesmas conclusões, ou seja, a idade está directamente ligada à forma como a criança produz o seu discurso e é capaz de elaborar uma história, daí termos verificado tais competências no grupo das crianças de 9/10 anos.

Por tal facto, as pesquisas sugerem que a aquisição de habilidades narrativas ocorre ao longo da infância para a adolescência (Norbury & Bishop, 2003). Estes autores no seu estudo afirmam que a maioria das crianças de 5, 6 e 7 anos, foram capazes de proporcionar um evento inicial de uma história, enquanto que, apenas metade foram capazes de fornecer tentativas feitas pelos personagens da história e apenas 20%, foram capazes de fornecer uma conclusão. Só aos 9/10 anos é que a maioria das crianças demonstraram competências da gramática da história, mas ainda não dominaram o nível superior das competências linguísticas, incluindo o uso correto de pronomes e sugerem-nos que as metas narrativas orais são de longo prazo e o seu domínio ocorre ao longo de um período de tempo prolongado, e abrange uma gama diversificada de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais.

Os nossos resultados estão em consonância com o referido pelos autores considerando como válida a nossa predição, pois foi verificado neste estudo que foram as crianças mais crescidas que produziram substancialmente melhores histórias, não se encontrando nenhuma criança deste grupo abaixo dos níveis máximos (4 e 5), da estrutura narrativa.

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

Estamos também em concordância com as conclusões de Stein (1988), e posteriormente de Macedo e Sperb (2007), Heilmann et. al., (2010) e Soodla (2011), que nos remetem para o que acabamos de referir, quando salientam que contar histórias é uma actividade muito complexa e que requer integração de diferentes tipos de conhecimento, sendo que aos 6/7 anos de idade, tal competência discursiva ainda não se encontra totalmente definida (Mandler & Johnson, 1977; Esperet, 1984, 1990a, 1990b; Mandler, 1984; Fayol, 1985a, 1985b, 1999).

Tal como estes autores, chegamos às mesmas conclusões, quando se verifica que aos 6/7anos anos de idade as crianças podem produzir narrativas descritivas, mas são as crianças de 9/10 anos, que explicam eventos e comportamentos dos personagens, e fazem referência a estados intencionais, apresentando por tal facto competências cognitivas para elaborar uma história.

Para a análise da estrutura narrativa encontramos também vários estudos que orientam a análise da mesma através dos tempos verbais, na medida em que o sentido destes representam relações e são considerados importantes operadores da organização textual narrativa (Esperet, 1984; Fayol, 1985a, 1985b, 1999; Rebelo 1990; Kail & Fayol 2004; Bishop & Dolan, 2005; Justice et. al., 2006).

Assim, e de acordo com Fayol (1985a) e Kail e Fayol (2004), considera-se que na produção o narrador tende a assinalar no imperfeito (I) e no mais que perfeito (MQP), (com predominância do I) o que pertence à orientação e no pretérito perfeito (PP) e no perfeito (com predominância do PP), o que pertence propriamente à complicação-resolução.

Estes investigadores a par de tantos outros, nomeadamente, Esperet (1984, 1990a), Heilmann et. al., (2010) e Soodla (2011), salientam-nos que esta correspondência entre oposição temporal e oposição macro-estrutural, tem sido confirmada e que nas histórias simples a oposição intratextual (I/PP), funciona predominantemente em correspondência com a oposição intranarrativa dos blocos macro-estruturais complicação-resolução.

Embora não tenha sido o nosso objectivo analisar o discurso narrativo deste grupo de crianças tendo em conta os tempos verbais, pareceu-nos importante mencionar este tipo de organização na nossa discussão uma vez que ela foi tida em conta para nos posicionarmos na grelha de análise dos níveis estruturais, de modo a identificarmos categorialmente o esquema de história.

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

Esperet (1984), relaciona este tipo de ritualização com o domínio das marcas do discurso narrativo e a construção progressiva da estrutura de histórias, a mesma análise que é seguida por autores recentes sobre o estudo desta temática (Hoffman, 2009; Heilmann et. al., 2010).

De toda a revisão de literatura foi evidente que a narração é uma tarefa cognitivamente exigente, solicitando uma série de capacidades cognitivas, que vai desde o conhecimento linguístico até ao socio pragmático.

Nos estudos analisados encontramos ideias unificadas sobre os resultados encontrados. Por exemplo, Liles (1993), com base nos dados disponíveis pela literatura referente ao desenvolvimento da narrativa, propôs uma descrição integradora das diferentes fases da narrativa ao longo da infância, na qual sintetizou as características

mais relevantes para cada idade. Refere que aos 6 anos, as crianças conseguem construir narrativas estruturadas e completas, mas que as competências narrativas continuam em desenvolvimento nos anos escolares seguintes, inclusive na adolescência e até ao longo da idade adulta (Peterson & McCabe, 1983; Liles, 1993). Tais conclusões corroboram também as conclusões do nosso estudo quando verificamos os resultados encontrados nas crianças com idade de 6/7anos e 9/10anos, podendo inferir-se que a capacidade cognitiva evidenciada aos 9/10 anos é superior à evidenciada aos 6/7 anos.

De uma maneira geral, ao nível da estrutura narrativa talvez possamos sublinhar que a maioria das crianças do nosso estudo domina a estrutura típica de histórias, parecendo manifestar a existência de um esquema mental para narrativas, sendo no entanto o grupo dos mais velhos (9/10 anos), o que produziu histórias mais bem estruturadas quer em coesão quer em coerência.

Nesta perspectiva os nossos resultados vão também ao encontro dos estudos que referem que na idade de 6/7 anos, as narrativas das crianças se tornam causalmente mais coerentes, tendo em conta as acções, estados físicos e estados mentais como explicações para o comportamento dos personagens (Kemper & Edwards, 1986), mas ainda com mais atenção às acções visíveis do que aos objetivos dos personagens. Quanto aos episódios completos (que consistem de uma consequência de pelo menos dois eventos, estados de motivação, ou tentativa) embora narrados aos 6/7 anos, é no grupo dos mais velhos que acontecem (Peterson & McCabe, 1983; Nicolopoulou & Richner, 2007). Mesmo quando as crianças mais jovens usam episódios completos, eles são menos elaborados do que os das crianças mais velhas (Peterson & McCabe, 1983), sendo na idade dos 9/10 anos que as crianças começam a codificar a motivação psicológica para as acções dos personagens (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; van den Broek, 1997; Bishop & Donlan, 2005; Ukrainetz et. al., 2005; Ukrainetz & Gillam, 2009).

À mesma conclusão chegámos, uma vez que verificamos que a habilidade narrativa é maior em crianças mais velhas, pois foram as crianças de 9/10 anos que obtiveram resultados superiores, contando histórias mais longas com mais acções de personagens e mais coerentes.

Parece-nos que o que acabamos de referir em relação aos nossos resultados está subjacente nas teses defendidas por vários autores, quando dizem que a mestria para a elaboração de um esquema narrativo se manifesta no final da idade escolar (Mandler & Johnson, 1977; Mandler 1984; Fayol, 1985a, 1999; Nelson 1986, 1996), etapa em que se encontra o grupo dos 9/10 anos de idade, corroborando assim o que estes autores afirmam.

4.2.2 Hipótese 2: *Na relação imagem/linguagem, as crianças de 9/10 anos, apresentam diferenças significativas na ordem sequencial das imagens explicitadas verbalmente face às crianças de 6/7 anos.* Como referência à nossa pesquisa salientamos vários estudos que utilizaram a mesma técnica de análise. Bitar (2002), estudou a relação entre a leitura de imagem em sequência e a prática discursiva. As modalidades visuais mais utilizadas em pesquisa deste tipo incluem a utilização de uma única imagem (McFadden & Gillam, 1996; Schneider & Dubé, 1997, 2005; Pearce, 2003; Swanson et. al., 2005; Eisenberg et. al., 2008), cartões de imagens sequenciadas (Shapiro & Hudson, 1991; Spinillo & Pinto, 1994; Schneider, 1996; Botting, 2002; Fey et. al., 2004; Eisenberg et. al., 2008), livros de imagens sem palavras (Cain & Oakhill, 1996; Greenhalgh & Strong, 2001; Botting, 2002; Norbury & Bishop, 2003; Pearce, 2003; Flory et. al., 2006) e vídeos (Baggett, 1979; Liles, 1985; Gibbons, Anderson, Smith, Field & Fischer, 1986; Sharp, Bransford, Goldman, Risko, Kinzer & Vye, 1995; Schneider & Dubé, 1997; Scott & Windsor, 2000; Gazella & Stockman, 2003; Klop, Visser, Booyesen, Fourie, Smit & van der Merwe, 2013). No nosso estudo, como se referiu, foram utilizadas três pranchas de imagens sem palavras.

Estes estudos de produções de crianças sobre narrativa baseada na apresentação de imagens, mostram-nos que aos 4 e 5 anos de idade as crianças podem produzir narrativas descritivas, situação que é também verificada pelos 6/7 anos, mas é apenas pelos 9/10 anos que as crianças explicam eventos expressam ideias sobre os comportamentos dos personagens, e fazem referência a estados intencionais, tal como se verificou no nosso estudo.

Verificámos uma grande dificuldade por parte das crianças mais novas ao executar esta tarefa. Dentro deste contexto, a intenção foi enfatizar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a elaboração de uma narrativa coerente.

Pensamos estar associada a esta dificuldade o que nos refere no seu estudo Hurstel (1966, p. 116), quando nos diz que ler uma imagem integrando-a na série de que faz parte, significa saber interpretá-la “*e o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feita imediatamente pela criança, mas vai-se construindo progressivamente.*” A autora, verificou a maneira como a criança extrai uma ordem do conjunto dos factos e analisou as relações que a criança estabelece entre esta ordem e as imagens apresentadas.

Necyk (2006), refere que a imagem tem inerente uma narrativa construída exclusivamente por ilustrações, cabendo ao narrador descobrir essa narrativa e construir essa história, ao interpretar e atribuir sentido às imagens, com base no conhecimento e na compreensão que tem do mundo e da vida, daí que contar uma história utilizando exclusivamente imagens constitui uma tarefa bastante exigente e difícil para a criança.

Tendo por base esta interpretação podemos referir que os mesmos resultados foram encontrados no nosso estudo quando se verifica que as crianças de 9/10anos, apresentaram valores superiores ao extraírem uma ordem do conjunto dos factos e relações que estabeleceram entre a ordem das imagens apresentadas.

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

Também sobre o procedimento da “leitura” de uma série de imagens constituindo uma história, sugerido por Melo (2011), tem levado vários investigadores a utilizarem este tipo de análise. A autora refere a utilização de pelo menos, três operações cognitivas que condicionam as produções da linguagem. A primeira operação pressupõe uma seleção do que deve ser dito e do que é facultativo. A segunda operação sugere efetuar uma leitura - interpretação. Na terceira operação, é necessário fazer um encadeamento dos acontecimentos interpretados.

Os nossos resultados coincidem com os sugeridos anteriormente verificando-se no grupo dos mais crescidos mais competências nas três operações cognitivas. Através deste processo a imagem gráfica funciona como referente semântico, conduzindo a uma progressiva compreensão, de modo a chegar ao produto final, que será a produção oral por parte da criança.

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

A competência para transformar uma representação subjacente numa mensagem verbal já requer da parte da criança requisitos cognitivos, como nos refere Nelson (1996), mas levar a criança a representar mentalmente sobre uma imagem e pedir-lhe que conte uma história, implica que a criança utilize na sua linguagem referências de ordem causal, temporal e referências intratextuais. Este processo muitas vezes ainda está a sofrer transformações na idade dos 6/7anos, idade que corresponde à transição do pré-escolar para o 1º ciclo.

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

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

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

Esta atitude talvez se deva ao não conhecimento, por parte das crianças mais pequenas, dos códigos a utilizar para a leitura de textos, tendo em conta que a mesma se processa no sentido esquerda-direita como nos sublinham alguns estudos (Nelson, 1996,

2003a, 2011; Hayward & Schneider, 2000; Hayward, Gillam & Lien, 2007; Homer & Hayward, 2008; Engelbrecht, 2011; Soodla, 2011).

Esta capacidade parece corresponder ao nível da modelação da linguagem a que Nelson (1996), faz referência quando nos explica a competência da criança para em simultâneo utilizar duas representações mentais (MREPs), contrastantes ou pontos de vista diferentes em relação a determinada situação, podendo ser mantidos em simultâneo e um deles transformado sob a forma linguística - evento/mimese/imagem e verbal (Nelson, 1996, 2003a, 2011).

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

Esta competência que tem que ver com o desenvolvimento cognitivo, adquire-se com a idade e no nosso estudo, foram bem evidentes os resultados quando verificamos que as crianças de 9/10 anos comparativamente com as de 6/7anos revelaram tal capacidade quase na sua totalidade.

4.2.3 Hipótese 3: *As crianças de 9/10 anos em relação às de 6/7anos, apresentam diferenças significativas na correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem,* não foi totalmente confirmado o que esperávamos, isto é, as crianças de 6/7 anos em relação às de 9/10 anos, apresentaram já uma boa correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem. Mas, em relação a esta questão verificamos que embora as crianças de uma maneira geral já possuam a estrutura do léxico e do discurso, as crianças mais novas ainda apresentaram uma confusão na delimitação da fronteira entre o que é um discurso e um evento canónico.

A análise das unidades de informação estruturadas em proposições através dos enunciados classificados em estranhos à imagem; conexos à imagem e relativos à

imagem, serviram de base para nos posicionar nas diferentes tipologias de textos, e verificar ao nível cognitivo, como foram as crianças do nosso estudo desenhando a construção dos discursos narrados ao fazerem explicações do “porquê” da ocorrência dos eventos, principalmente das acções dos personagens da história envolvendo referências a sentimentos, pensamentos e intenções.

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

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

Esta capacidade requer uma manobra cognitiva, e exige que a criança tenha adquirido um aperfeiçoamento linguístico de modo a saber coordenar as categorias sintácticas, para alargar a complexidade das suas produções (Fayol, 1999; Nelson, 2003a, 2003b, 2011; Homer & Nelson, 2005; Homer & Hayward, 2008).

A desenvoltura a este nível, requer um conhecimento e competência na utilização de proposições circunstanciais, que ainda se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de escolaridade, cujo aperfeiçoamento exige estratégias de percepção e de produção, como se verificou na utilização dos diferentes tipos de unidades de informação apresentadas pelos dois grupos, quedando-se o grupo de 6/7 anos, mais pelas unidades de informação que têm a ver com os enunciados relativos à imagem e os conexos à imagem.

Também Esperet (1990b), e mais tarde os estudos de Flory et. al., (2006), descrevem que o nível semântico do discurso é representado por um conjunto sequencial de proposições que servem de “base de texto”, de forma a este possuir coerência quer a nível micro-estrutural quer a nível macro-estrutural.

4.2.4 Hipótese 4: *Existe uma evolução significativa no discurso das crianças de 9/10 anos, nos níveis de alta distanciação, comparativamente com o discurso das*

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

A capacidade destas construções, implica estratégias gerais ao nível do discurso que vão desde a capacidade de interpretar à capacidade de formular um número alargado de domínios ao nível do esquema mental (Nelson, 1996). O que acabamos de constatar está também de acordo com, Eaton et. al., (1999), quando fundamentam que a destreza para formular a narrativa fora do contexto referencial e para mostrar como os acontecimentos e sequências se relacionam e voltar a agarrar esse encadeado de forma a poder concluir uma história exige maturidade cognitiva.

Assim, os resultados obtidos sugerem que à medida que a criança amadurece a construção de uma posição avaliativa movimenta-se em termos de perfeccionamento narrativo, com o uso de um contexto mais alargado na utilização das suas produções.

Fayol (1985a, 1999), e Nelson (1996, 2003b, 2011), dizem-nos admitir que a linguagem mental interna de certas marcas linguísticas, não está ainda dominada aos 6/7 anos de idade de modo a permitir à criança a mestria para elaborar a micro-estrutura narrativa.

Esta capacidade, requer que as partes se liguem de modo a ficarem juntas e formarem um todo coeso. Nelson (1996), refere que a coesão narrativa nos últimos tempos é estudada numa perspectiva mais alargada, uma vez que a mesma assenta em clausulas relativas, coordenações causais, referência anafórica, pronominal e nas relações dos tempos verbais. A capacidade de coesão numa fase menos elaborada do discurso serve a função meramente aditiva, ou seja, juntar frases, em que é usado o conector “e”, sendo posteriormente utilizado para ligar frases relacionadas temporalmente e só mais tarde para expressar uma relação causa/efeito.

Hurstel (1966), examinou as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, numa população composta de crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, de uma escola maternal, na França. Com base nos resultados obtidos, o autor constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após esta idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Aos seis anos, a criança, de acordo com Hurstel (1966), já é capaz de estabelecer uma sequência segundo a cronologia dos gestos, observando-se que, por volta dos três a quatro anos de idade, a criança é capaz de seguir uma história se e somente ela fosse acompanhada de imagens “*na ausência das quais não se pode imaginar os acontecimentos descritos*” (Repina citado por Fayol, 1985a, p.79).

Por volta dos quatro a cinco anos, ela chegaria a “narrar” desenhos, mas sem ir além de uma simples descrição. Quando a criança atinge os 6/7anos começa por acrescentar elementos não presentes (relações causais; começo e fim...), mas quando são apresentadas duas ou mais imagens a compreensão da passagem de uma imagem para a outra só acontece por volta dos 9 anos (Fayol, 1985a). Resultados similares, foram encontrados no nosso estudo quando se verifica que foram as crianças do grupo de 9/10 anos que apresentaram resultados mais satisfatórios.

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

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

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

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

Tendo em conta esta análise, e os estudos subjacentes sobre a temática abordada podemos referir, que foram constatados os mesmos resultados que nos remetem para a provável existência de evolução na complexidade narrativa tendo em conta a idade.

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

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

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

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

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

As estratégias de distanciamento são um dos processos mais recentes utilizados pela psicologia evolutiva para avaliar o desenvolvimento cognitivo das crianças, cujas raízes assentam na teoria de Vygotsky, uma vez que nelas estão implícitos os processos de mediação. O estilo de verbalização está relacionado com a competência representacional, o que nos permite avaliar a capacidade de distanciação aos seus diferentes níveis. Aqui, esta competência foi avaliada através das narrativas espontâneas que as crianças produziram, partindo de uma proposta do adulto, mas sem a intervenção do mesmo no decorrer das suas explicações.

Verificamos que ao nível de baixo distanciamento, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos, pois este é um discurso normalmente utilizado pelas crianças de 6/7 anos. Relativamente ao alto distanciamento em que requer um domínio de competências mais elaboradas as crianças de 9/10 anos, apresentaram enunciados mais sofisticados, mas apesar de confirmada a hipótese por nós formulada, pretendemos registar que esperávamos encontrar uma maior diferença nos resultados. Aqui podemos questionar: - Será que a escola utiliza tais estratégias de modo a desenvolver o oral em sala de aula?

Estes resultados também estão subjacentes aos estudos de Eaton et. al., (1999), quando nos referem que quando se pede a uma criança que conte uma história sem questões iniciais comparativamente com a utilização de questões iniciais verificam-se diferenças, pois as crianças limitam-se a descrever aquilo que elas pensam que o adulto quer ouvir, não fazendo utilização de muitos mecanismos de avaliação, quando não lhes são postas questões.

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

Os mecanismos de interdependência porque passa uma criança numa fase inicial, substituem-se por um auto-controlo mais independente quando as habilidades meta-cognitivas actuam nos reportórios representacionais, de modo a criar o processo de internalização, que permite à criança posicionar-se no nível alto de distanciação (Sigel 1997; Vygotsky, 1988a, 1998b).

Gostaríamos também de salientar que os resultados encontrados poderiam ter sido diferentes se no processo de intervenção tivesse sido introduzido a componente interação adulto/criança, como se verificou nos estudos de Eaton et. al., (1999), de modo a poder promover na criança mais sucesso na tarefa, pelo facto de manter a criança na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1998a).

Este foi o ponto de partida que nos levou a desenvolver o 2º estudo que passamos a apresentar.

CAPÍTULO VII

Segundo estudo

1. Contextualização

De forma específica, este estudo advém do estudo anterior e foi proposto para descrever e analisar de forma aprofundada as condutas verbais dos alunos durante o conto narrativo. Cabe destacar que a análise das situações é orientada em dois eixos igualmente significativos e importantes no estudo: (a) o papel do adulto, narrador, como mediador, com intencionalidade pedagógica, que vai potenciando a apropriação da história pelas crianças a partir da interação com elas; (b) a análise da interação das crianças, sujeitos ativos no processo de ouvir e recontar as histórias; (c) a análise das condutas das crianças enquanto sujeitos passivos no processo de ouvir e recontar as histórias; (d) a análise da resposta a questões de modo perceber a compreensão dos caracteres descritos na própria história (memória para eventos) e a compreensão inferencial.

Nessa perspectiva, olhando a construção que se estabelece a partir da interação criança/adulto, é possível uma reflexão sobre a construção do conhecimento através do reconto e resposta a questões e assumindo a perspectiva de quem valoriza a capacidade das crianças em produzir conhecimento.

A possibilidade de a criança entrar em contacto com a organização da história favorece a possibilidade de ampliação da sua capacidade antecipatória sobre as estratégias da linguagem, daí vários autores afirmarem que a narrativa tem um papel fundamental para o desenvolvimento da estrutura do discurso.

A mediação do professor e a atividade de ensino, qualquer que seja a área, apresentam complexas dimensões uma vez que a comunicação humana passa por um processo de criação de significados construídos em interação através de trocas de informação verbal e não verbal (Cuadrado, 1993a, 1993b, 1996a, 1996b, 1997; Cuadrado & Fernández, 2007, 2008a, 2008b, 2011, 2012).

Se a escola possibilita a explanação dos conceitos, das ideias, das relações, deveria possibilitar, ao mesmo tempo, a ampliação do mundo da imaginação e da fantasia, e emocionar a criança por meio dos contos, das histórias, das lendas.

Através das interações discursivas é criado um clima de comunidade em que todos deverão estar envolvidos na mesma experiência imaginária, por forma a desenvolverem modelos de competência sócio-cognitiva (Bruner, 1975, 1980a, 1980b, 1983a, 1983b, 1988, 2001; Schank & Abelson, 1977; Nelson, 1985, 1986, 1996, 2005, 2007, 2011; Matta, 2000; Zuengler & Miller, 2006; Villas-Boas, 2010; Melzi et. al., 2011; Gillam et. al., 2012). O distanciamento e a abstração são aspectos importantes pois fazem transitar confortavelmente entre o mundo real e o imaginário, criando e exercitando competências fundamentais para as aquisições escolares (Ukrainetz, 2006; De Fina & Georgakopoulou, 2008).

2. Objetivos e hipóteses

Para este estudo definiram-se os seguintes objectivos gerais:

O1- Comparar a diferenciação das interações e estratégias discursivas da professora e do seu impacto nos resultados dos alunos, em situação mediada e não mediada, através do discurso narrativo em dois grupos de crianças - grupo de controlo e experimental - cuja média de idade se situa nos 8.9 anos;

O2- Compreender as habilidades de compreensão textual através do reconto de histórias do ponto de vista macro e micro estrutural, e a resposta a questões em dois grupos de crianças - grupo de controlo e experimental - cuja média de idade se situa nos 8.9 anos;

Com base na revisão da literatura relevante, nos resultados obtidos e questões suscitadas no Estudo I e tendo em conta os objectivos estabelecidos, formulámos para este estudo as seguintes hipóteses de investigação:

H1- Os alunos do grupo experimental que foram expostos a acção mediada através da interacção, no conto narrativo, apresentam mais recursos e estratégias comunicativas comparativamente com os alunos do grupo de controlo, que não tiveram experiência mediada.

H2- Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada.

H3- Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada.

H4- A idade e as avaliações em Língua Portuguesa e Matemática não influenciam os resultados dos alunos ao nível da compreensão de leitura textual (reconto de história) e as respostas às questões.

3. Metodologia

A metodologia de investigação adoptada neste estudo foi de natureza quase experimental, com métodos de recolha de dados de cariz qualitativo/quantitativo e interpretativo de modo a permitir uma melhor compreensão do objecto de estudo. No que se refere aos objectivos, os dados foram recolhidos por via quantitativa investigando aspectos predefinidos sobre a memória para eventos e a compreensão inferencial demonstradas pelos alunos face à história ouvida através da aplicação de um questionário de resposta múltipla - com a visão obtida por via qualitativa da sua compreensão e capacidade comunicativa no conto da história – obtido através da análise do discurso do registo fílmico e da análise de conteúdo dos registos áudio dos recontos.

Para a análise do discurso do filme por forma qualitativa foram utilizados os seguintes tópicos:

- análise das estratégias discursivas verbais e não verbais utilizadas pela professora ao longo do discurso narrativo através do conto de uma história.

- análise das interações comunicativas utilizadas pela professora ao longo do discurso narrativo através do conto de uma história.

Já no que se refere aos registos áudio dos recontos, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo através da análise das unidades de informação baseada nos seguintes pontos:

- análise das macroproposições; microproposições; inferências; interferências e reconstruções relatadas.

Para melhor compreensão considerou-se pertinente demonstrar as estratégias discursivas utilizadas pela professora, quer através da sua quantificação em gráfico, quer através da apresentação das categorias encontradas na primeira análise qualitativa, ilustrando com alguns exemplos, pois de acordo com o considerado por Creswell e Clark (2007) e Mertens 2005, quando a investigação é complexa, é necessário que existam múltiplas abordagens que permitam a descrição da situação investigada, sendo frequentemente necessário o recurso à combinação de métodos diversos e à apresentação de resultados de forma também complementar.

Para os dados obtidos de forma quantitativa, através de um questionário de resposta múltipla, utilizou-se para o Software SPSS versão 18.0. As variáveis numéricas são resumidas através da média, mediana, mínimo, máximo e desvio padrão, as nominais são resumidas recorrendo às frequências absolutas e relativas.

Para comparar os dois grupos em estudo (experimental e controlo) usou-se o teste de Mann-Whitney para as variáveis quantitativas e para as qualitativas (nominais), foi utilizado o teste Exato de Fisher, e para a determinação da correlação entre as variáveis quantitativas foi utilizado o teste à significância da correlação de Spearman (anexo, 23).

Nas análises multivariadas, estimaram-se parâmetros em modelos de regressão linear, para determinar os fatores que influenciam as avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e resposta às questões.

O nível e significância $\alpha=0.05$ foi o valor de referência para a identificação de diferenças estatisticamente significativas. Na análise multivariada, devido a possuir-se uma amostra de dimensão pequena o valor utilizado foi $\alpha=0.10$.

3.1 Participantes

Neste estudo participaram 20 alunos que foram divididos equitativamente: grupo de controlo e grupo experimental a frequentarem o 3º ano de escolaridade do ensino básico. Os alunos serão referenciados por grupo de controlo (G.C.) e grupo experimental (G. E). A escolha dos participantes não aleatória, teve por base: pertencerem à mesma turma, a homogeneidade do grupo no que se refere à idade e ao desempenho escolar (avaliação trimestral às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem as mais relevantes), por forma a verificarmos o efeito mediador na tarefa de reconto. Para melhor facilidade de referência, vamos denominar de A, os alunos do grupo de controlo e de B os alunos do grupo experimental.

3.2 Condições experimentais

As nossas hipóteses foram testadas tendo por base a recolha de valores das variáveis aferidos através de análise de mecanismos e processos ocorridos nos dois grupos de crianças:

Grupo experimental:

- a) análise das estratégias discursivas utilizadas pela professora através do discurso narrativo, utilizado na tarefa de contar uma história;
- b) análise da compreensão textual através da reprodução oral da história ouvida pelas crianças “com interação/mediação” tendo em conta as proposições correspondentes aos níveis macro e micro estrutural do reconto;

- c) análise da memória para eventos e compreensão inferencial, através de respostas a questões de opção múltipla sobre a história;

Grupo de controlo:

- a) análise das estratégias discursivas utilizadas pela professora através do discurso narrativo, utilizado na tarefa de contar uma história;
- b) análise da compreensão textual através da reprodução oral da história ouvida pelas crianças “sem interação/mediação” tendo em conta as proposições correspondentes aos níveis macro e micro estrutural do reconto;
- c) análise da memória para eventos e compreensão inferencial, através de respostas a questões de opção múltipla sobre a história;

3.3. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos

Primeira fase - Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram numa primeira fase a análise documental através da avaliação trimestral dos alunos fornecida pela professora titular da turma, para verificar a situação sociodemográfica e as notas a Língua Portuguesa e Matemática dos 20 alunos incluídos no estudo. Foram seleccionadas as notas a Língua Portuguesa e Matemática, por serem as disciplinas mais relevantes para determinação do nível de comparabilidade dos grupos (anexos, 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Segunda fase - O processo de observação foi levado a cabo mediante a filmagem através de uma câmara de vídeo por uma professora assistente que captou ininterruptamente o que ocorreu durante o conto da história. A história com o título “*a coisa*” foi adaptada por Salles e Parente (2004), do texto de Rocha (1997), e por sua vez adaptada a sua análise em termos de conto, reconto e compreensão para este estudo. A história original está escrita em português do Brasil e foi adaptada ao português de Portugal sofrendo modificações em algumas expressões. Ex.º: «*pegou uma lanterna*», «*saindo*», «*correndo*», «*ir lá em baixo*» (anexo 10). A narradora foi a professora destacada na biblioteca que foi convidada para participar neste estudo. O registo filmado captou todos os momentos do conto da história em cada um dos

grupos: grupo de controlo sem interacção e o grupo experimental com interacção (anexo 11).

Terceira fase: foram transcritos todos os comportamentos verbais, da narradora e dos alunos, captados no filme aquando da apresentação do conto. A transcrição dos enunciados verbais recolhidos foram transcritos literalmente em todas as suas expressões, palavras completas, incompletas ou interjeições. O significado dos símbolos utilizados nas transcrições são baseados em Cuadrado e Fernández (2011), e foram os seguintes: (::), extensão da sílaba; (/), pausa inferior a 3 segundos; (//), pausa longa superior a 3 segundos; , ↑, elevação de voz; ↓, diminuição de voz; (χ), palavra não audível que não se pode transcrever; [], sobreposição de intervenções (anexo 12).

Quarta fase: foram categorizados os recursos discursivos verbais, não verbais e prosódicos no sistema categorial com base nos trabalhos orientados para a análise de estratégias comunicativas de modo a favorecerem a aprendizagem dos alunos tendo por base os estudos de Cuadrado (1992), Cuadrado e Fernández (2008a, 2008b, 2011, 2012). Esta categorização dos comportamentos comunicativos registados através de videogravação agrupam-se nas seguintes categorias: **metaenunciados** (expressões contextualizadas que informam os interlocutores das acções a serem desenvolvidas); **quadros sociais de referência** (comentários sobre experiências comuns relacionadas ou experiências pessoais adquiridas fora do contexto escolar e que no momento da exposição têm uma relação directa com os conteúdos trabalhados); **formulação de perguntas** (perguntas que são feitas com acesso ao conhecimento prévio dos alunos para verificar os significados que constroem); **repetições** (reproduções literais das contribuições dos alunos); **reformulações** (forma de re-contextualizar as intervenções dos alunos enfatizando partes ou enunciados); **reelaborações** (reconstrução das contribuições dos alunos visando corrigir erros estruturais ou gramaticais, reorientando essas contribuições de forma argumentativa de modo a compilar as contribuições dos participantes extraindo a ideia ou conceito geral de modo a destacar as relações entre os diferentes significados); **autoreformulações** (reformulação das expressões para facilitar a compreensão ou atrair a atenção dos alunos); **resumos** (recapitulação das

informações dadas e das acções realizadas); **manifestação de gestos ilustrativos** (manifestação de comportamentos comunicativos não verbais dirigidos para facilitar a descodificação das mensagens verbais) (anexos, 13, 14, 15, 16 e 17). Para a análise das interações comunicativas utilizamos, como referência neste trabalho, a pesquisa de Mortimer e Scott (2002, 2003) e Mortimer et. al., (2007), (anexo 18).

Quinta fase: foram gravados em áudio de forma individual os recontos das histórias. Os recontos foram analisados segundo o modelo de compreensão textual de Kintsch e van Dijk (1978), Kintsch (1988, 1998) e Salles e Parente (2004). A revisão da análise foi efectuada por uma juíza externa ao estudo da área da linguística. Neste modelo, o significado do texto original é representado através de uma lista estruturada de proposições, que foram classificadas, conforme a sua importância para a compreensão da história, como fazendo parte apenas da microestrutura (detalhes menos relevantes) e também da macroestrutura (ideias essenciais) do texto. A história “*A coisa*” utilizada por Salles e Parente (2004), foi dividida pela autora, através de acordo entre quatro juizes, em 61 proposições, sendo 23 (37,7% da estrutura), consideradas como integrando a macroestrutura e 38 (62,3% da estrutura), a microestrutura. No reconto de cada criança, as proposições do texto original relatadas foram classificadas em: percentagem total de proposições presentes, percentagem de proposições da **macroestrutura** (ideias essenciais ao nível global do texto) e percentagem de proposições da **microestrutura** (detalhes menos relevantes considerada a superfície linguística, ou nível local do texto - orações e sentenças relatadas).

As proposições emitidas nos recontos que não estavam presentes na história original foram classificadas em *inferências, interferências ou reconstruções*, como proposto por Cadilhac, Virbel, e Nespoulous, (1997) e Salles e Parente (2004). Foram consideradas **inferências**, os comentários pertinentes a respeito de fatos presentes na história original, utilização de uma supercategoria semântica (*ex.: (ex.: avó /D.Júlia ; menino/Pedro)* ou relato de um fato que deve ter acontecido na história, mas que está ausente no texto original. Exemplos de inferências realizadas neste estudo: “*“Era uma vez um menino chamado Pedro;” “Que estava em casa do seu avô”;* “*Porque era um espelho que estava lá*”. Consideraram-se

interferências, casos em que a criança modifica o significado das proposições da história por ter associado numa mesma proposição dois elementos presentes na história, mas independentes. Ocorre uma **reconstrução** quando há a introdução de proposições que relatam factos não presentes na história original e que não poderiam ser inferidos pelas informações contidas no texto. Exemplos de interferências realizadas nos recontos: “...”: “*ele vivia na casa do avô*”; “;”: “*Viu um monstro segurando a lanterna*”; “*porque era um espelho e depois fazia reflexos*”; “*a descer as escadas encontrou uma coisa e assustou-se*”: (anexo 19).

Sexta fase – Foi passado o questionário composto por 10 perguntas sobre a história, cada uma delas acompanhada de cinco itens-resposta de múltipla escolha, baseado no estudo de Salles e Parente (2004). Metade das questões propostas estavam relacionadas com perguntas de compreensão e outra metade ligada à memória para eventos e caracteres descritos na própria história (motivos implícitos, reações, etc.). (anexo, 20). Foram lidas oralmente para a criança as questões e as respectivas opções de resposta, ao mesmo tempo que podia acompanhar a leitura visualmente. Os resultados desta tarefa (anexo 21), foram apresentados em termos de médias e percentagens às questões respondidas correctamente.

4. Análise dos dados e Discussão dos Resultados

4.1 Análise dos dados e resultados

Começaremos por analisar as características sociodemográficas e as avaliações trimestrais (fornecidas pela professora da turma), em Língua Portuguesa e Matemática (anexos, 4, 5, 6, 7, 8 e 9). Foram consideradas estas disciplinas por serem as mais relevantes para determinação do nível de comparabilidade dos grupos: grupo experimental e grupo de controlo. As variáveis cujos valores foram recolhidos são: idade, sexo e o nível de classificação em cada disciplina. Como tal foi possível verificar a significância estatística das diferenças observadas, por forma a identificar características de cada um dos grupos que pudessem introduzir um viés nos resultados do estudo.

Assim, na Tabela 11, são apresentados os resultados referentes ao sexo e idade das crianças deste estudo.

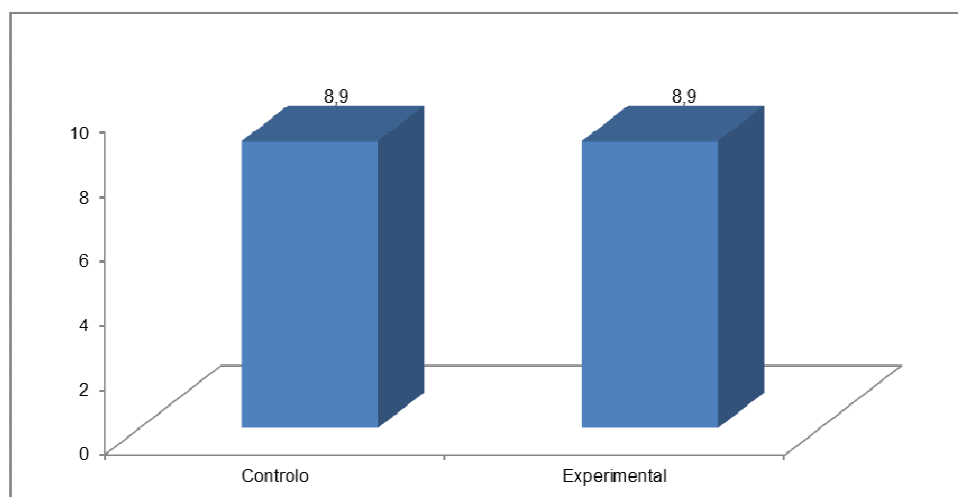
Tabela 11 Sexo e idade segundo o grupo

		Grupo				Total		p
		Controlo		Experimental		N	%	
		N	%	N	%			
Sexo ¹	Feminino	5	50,0%	6	60,0%	11	55,0%	1,000
	Masculino	5	50,0%	4	40,0%	9	45,0%	
Idade ²	Média±DP	8,9±0,4		8,9±0,5		8,9±0,6		0,790
	Mediana (Mín - Máx)	8,8 (8,5 - 9,7)		8,8 (8,4 - 9,5)		8,8 (8,4 - 9,7)		

¹ Teste Exato de Fisher; ² Teste de Mann-Whitney; DP – Desvio Padrão; Mín – Mínimo; Máx – Máximo

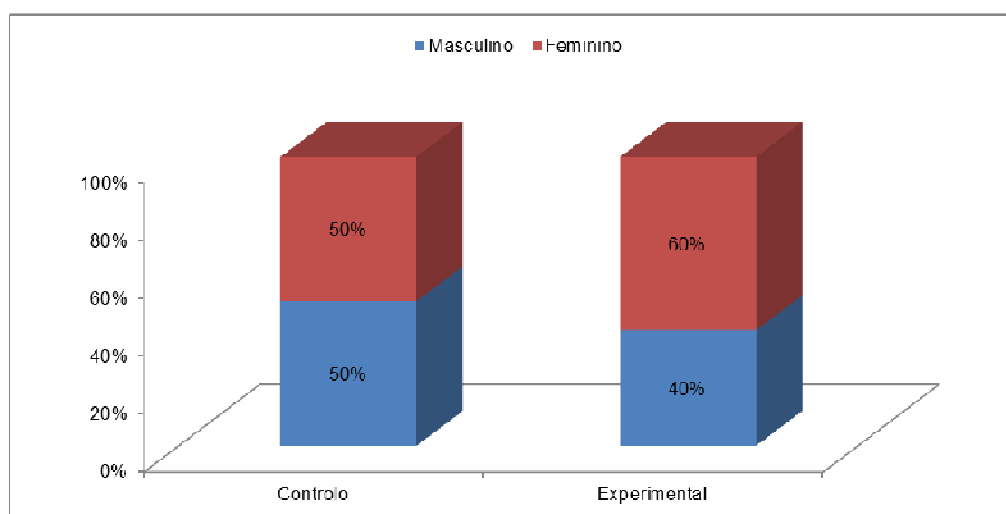
Observa-se que a média de idades é de 8.9±0.6 anos (Grupo Controlo: 8.9±0.4; Grupo Experimental: 8.9±0.5), a idade mínima é de 8:5 anos (Grupo Controlo: 8:6 anos; Grupo Experimental: 8:5 anos) e a máxima é de 9:8 anos (Grupo Controlo: 9:8 anos; Grupo Experimental: 9:6 anos), não existindo diferenças estatisticamente significativas ($p \geq .05$) entre os grupos, conforme gráfico 8.

Gráfico 8 Média de idades segundo o grupo



Quanto ao sexo, 55% dos alunos incluídos no estudo pertenciam ao sexo feminino (Grupo Controlo: 50%; Grupo Experimental: 60%), também não sendo observadas diferenças com significância estatística ($p \geq .05$) entre o grupo de controlo e o grupo experimental no que respeita ao sexo, conforme podemos verificar no gráfico 9.

Gráfico 9 Sexo segundo o grupo



Face aos resultados anteriores que revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas em termos de idade e de sexo entre os grupos de controlo e experimental, constata-se a não existência de viés em termos de sexo e idade que poderiam potencialmente influenciar os resultados.

Relativamente às notas em Língua Portuguesa e Matemática, foram criadas para cada uma das áreas disciplinares duas novas variáveis, uma correspondente à média dos itens de cada disciplina (entre 1 e 4) e outra correspondente a uma nota qualitativa, se a média anterior for maior ou igual a 3.5 a nota global da disciplina é Muito Bom, caso esta média seja inferior a 3.5 a nota global é Bom. Há que salientar que todos os alunos tinham notas Bom (3) e Muito Bom (4). As avaliações que serviram para esta análise foram fornecidas pela professora titular da turma como já referido anteriormente.

Nas tabelas e gráficos seguintes, apresentaremos a sua análise por cada item por forma a melhor clarificar o exposto. Assim, na Tabela 12, são apresentados os resultados referentes às notas em Língua Portuguesa verificando-se que, de um modo geral, os alunos tinham notas Muito Boas.

Tabela 12 Notas em Língua Portuguesa segundo o grupo

		Grupo				Total		p
		Controlo		Experimental		N	%	
		N	%	N	%			
Revela capacidade de produzir e ou criar histórias/relatos orais... ¹	Bom	1	10,0%	6	60,0%	7	35,0%	0,057
	Muito Bom	9	90,0%	4	40,0%	13	65,0%	
Utiliza um vocabulário diversificado ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Lê com compreensão e expressão ¹	Bom	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	NC
	Muito Bom	10	100,0%	10	100,0%	20	100,0%	
Escreve textos com criatividade correção ortográfica e gramatical ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	NC
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Estrutura e sequencializa as ideias ¹	Bom	0	0,0%	1	10,0%	1	5,0%	1,000
	Muito Bom	10	100,0%	9	90,0%	19	95,0%	
Conhece e aplica as noções gramaticais ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Usa o dicionário/enciclopédia ¹	Bom	2	20,0%	7	70,0%	9	45,0%	,070
	Muito Bom	8	80,0%	3	30,0%	11	55,0%	
Língua Portuguesa (Global)	Bom	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	NC ¹
	Muito Bom	10	100,0%	10	100,0%	20	100,0%	
	Média±DP	3,9±0,1		3,8±0,1		3,8±0,2		0,029* ²
	Mediana (Mín - Máx)	4 (3,6 – 4)		3,7 (3,6 – 4)		3,9 (3,6 – 4)		

* $p < .05$; ¹ Teste Exato de Fisher; ² Teste de Mann-Whitney; DP – Desvio Padrão; Mín – Mínimo; Máx – Máximo; NC – Não calculado

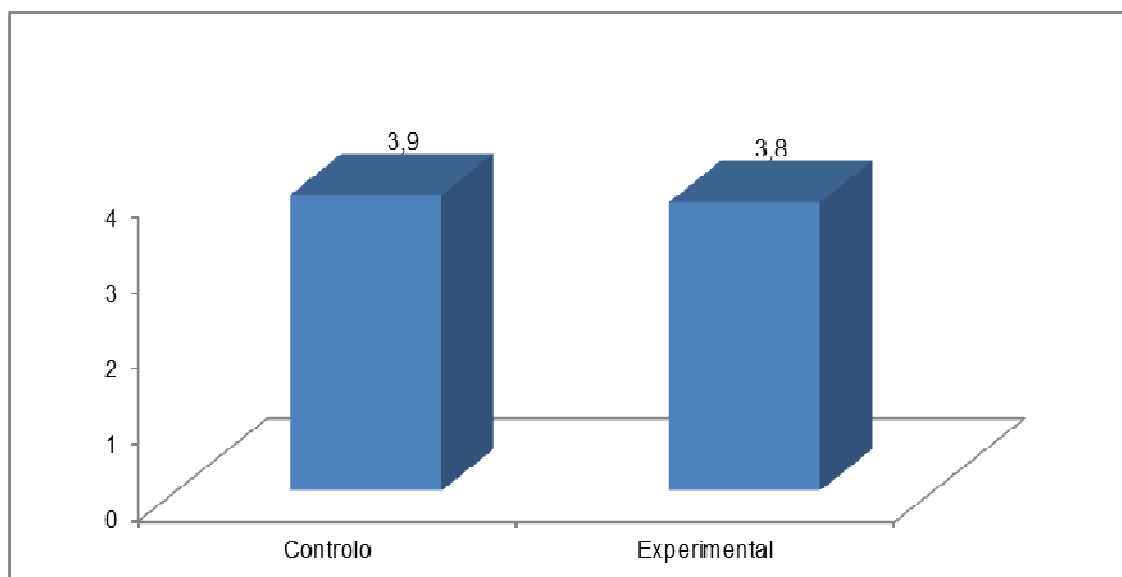
Verifica-se assim, que os alunos incluídos no estudo tinham notas menos boas nos pontos referentes à “*capacidade de produzir e ou criar histórias/relatos orais...*”, em que 35% possuíam nota Bom (Grupo Controlo: 90%; Grupo Experimental: 40%), e à utilização do “*dicionário/enciclopédia*” com 45% dos alunos a terem Bom (Grupo Controlo: 20%; Grupo Experimental: 70%).

Em termos globais todos os alunos tiveram Muito Bom como nota em Língua Portuguesa, sendo a média de 3.9 ± 0.2 . Somente neste último caso foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$), nas notas quantitativas em que estas eram superiores no grupo de controlo (Grupo Controlo: 3.9 ± 0.1 ; Grupo Experimental: 3.8 ± 0.1).

Foram reveladas diferenças tendencialmente significativas ($p < .05$), nos itens “*revela capacidade de produzir e ou criar histórias/relatos orais...*” e “*usa o*

dicionário/enciclopédia”, em que 90% e 80% dos alunos do grupo de controlo, respetivamente, possuíam a nota Muito Bom enquanto essas percentagem eram 40% e 30% no grupo experimental. O gráfico 10, apresenta as médias segundo o grupo.

Gráfico 10 Média das notas em Língua Portuguesa segundo o grupo



Verifica-se uma homogeneidade no grupo em estudo nas avaliações em língua portuguesa. Importante de salientar também que apesar do grupo ser considerado homogéneo o grupo de controlo comparativamente com o grupo experimental apresenta diferenças ligeiramente superiores em alguns itens. Esta situação será tida em conta na discussão dos resultados.

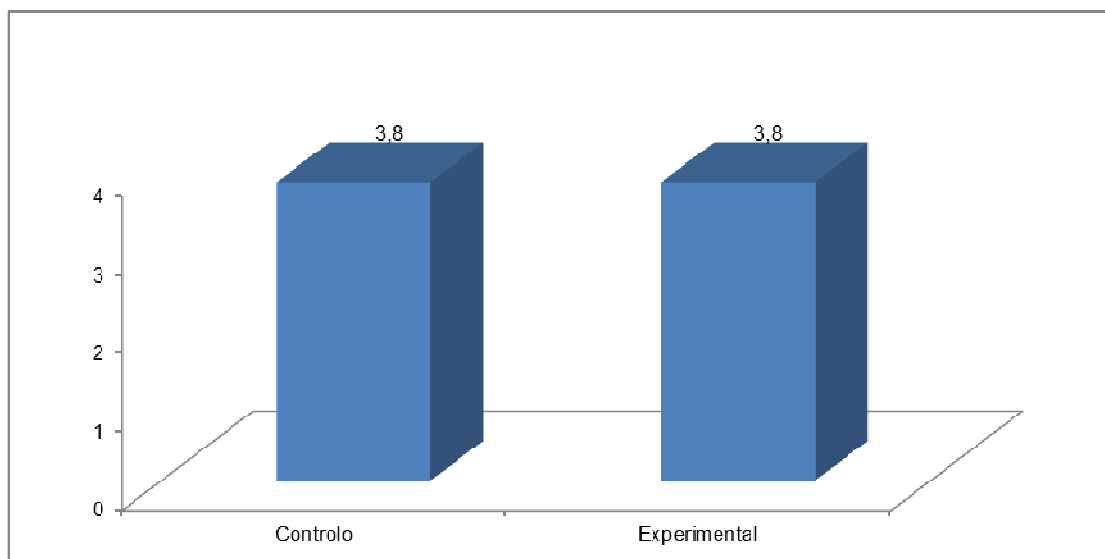
A Tabela 13, apresenta os resultados referentes às notas dos alunos na área da matemática, (disciplina também considerada para a comparabilidade dos grupos como já referido anteriormente), sendo igualmente as notas muito boas no geral, como podemos verificar.

Tabela 13 Notas em Matemática segundo o grupo

		Grupo				Total		p
		Controlo		Experimental		N	%	
		N	%	N	%			
Identifica e caracteriza figuras e sólidos geométricos ¹	Bom	2	20,0%	4	40,0%	6	30,0%	,628
	Muito Bom	8	80,0%	6	60,0%	14	70,0%	
Identifica lê e escreve números por extenso ordens e classes ¹	Bom	1	10,0%	3	30,0%	4	20,0%	,582
	Muito Bom	9	90,0%	7	70,0%	16	80,0%	
Lê e escreve números ordinais ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Lê e escreve números inteiros até à dezena de milhar ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Compõe e decompõe números ¹	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
Domina técnicas de cálculo mental ¹	Bom	5	50,0%	3	30,0%	8	40,0%	,650
	Muito Bom	5	50,0%	7	70,0%	12	60,0%	
Efetua operações nos diferentes algoritmos ¹	Bom	1	10,0%	3	30,0%	4	20,0%	,582
	Muito Bom	9	90,0%	7	70,0%	16	80,0%	
Revela raciocínio lógico compreensão dos problemas ¹	Bom	4	40,0%	1	10,0%	5	25,0%	,303
	Muito Bom	6	60,0%	9	90,0%	15	75,0%	
Compreende relaciona e aplica os diferentes sistemas de medições ¹	Bom	2	20,0%	4	40,0%	6	30,0%	,628
	Muito Bom	8	80,0%	6	60,0%	14	70,0%	
Matemática	Bom	1	10,0%	1	10,0%	2	10,0%	1,000 ¹
	Muito Bom	9	90,0%	9	90,0%	18	90,0%	
	Média±DP	3,8±0,3		3,8±0,2		3,8±0,3		0,436 ²
	Mediana (Mín - Máx)	3,9 (3 - 4)		3,8 (3,2 - 4)		3,8 (3 - 4)		

¹ Teste Exato de Fisher; ² Teste de Mann-Whitney; DP – Desvio Padrão; Mín – Mínimo; Máx – Máximo

O “domínio das técnicas de cálculo mental” foi o item em que os alunos tiveram notas menos boas, uma vez que 40% somente tiveram nota Bom (Grupo Controlo: 50%; Grupo Experimental: 30%). Quanto à nota global 90% dos alunos tiveram Muito Bom, bem como em cada um dos grupos em estudo cuja média foi de 3.8±0.3. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas em qualquer dos pontos relativos às notas em Matemática. No gráfico 11, podemos observar as médias segundo o grupo.

Gráfico 11 Média das notas em Matemática segundo o grupo

Verificamos assim, homogeneidade no grupo em análise quer ao nível das avaliações em língua portuguesa quer ao nível da matemática consideradas as disciplinas mais relevantes. Esta análise pareceu-nos pertinente por um lado para garantir a comparabilidade dos grupos e por outro para melhor podermos observar quais os efeitos que o processo de mediação/interação, utilizados pela professora na tarefa de conto narrativo teve nos alunos do estudo, tendo em conta a possível influência de mecanismos já adquiridos. Pretendemos deste modo vincar, nos resultados encontrados, a forte importância que exercem, em termos cognitivos, os mecanismos discursivos usados na interação professora /aluno(s) na perspetiva do discurso educacional e na construção do conhecimento, sem minimizar no entanto outras influências significativas (aprendizagens antecedentes).

Deste modo e para responder ao 1º objectivo em que se pretende: comparar a diferenciação das interações e estratégias discursivas da professora e do seu impacto nos resultados dos alunos, em situação mediada e não mediada, através do discurso narrativo em dois grupos de crianças - grupo de controlo e experimental - cuja média de idade se situa nos 8.9 anos, formulamos e testamos uma hipótese de investigação.

Na hipótese um (H1)- *Os alunos do grupo experimental que foram expostos a acção mediada através da interação, no conto narrativo, apresentam mais recursos e estratégias comunicativas comparativamente com os alunos do grupo de controlo, que*

não tiveram experiência mediada, iniciou-se com avaliação das estratégias discursivas verbais, não verbais e prosódicas utilizadas pela professora na tarefa do conto narrativo.

Na Tabela 14, apresentamos as estratégias discursivas verbais, utilizados pela professora nos dois grupos em análise:

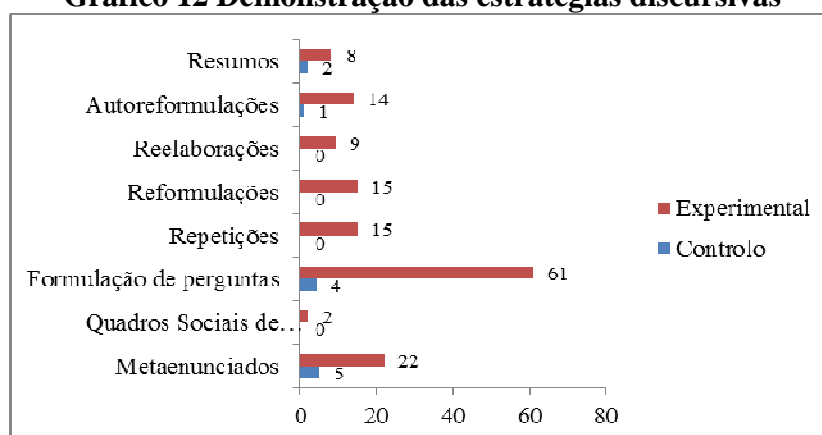
Tabela 14 Contagem das estratégias discursivas

	GC	GE	p ¹
Meta enunciados	5	22	0,000**
Quadros Sociais de referência	0	2	0,481
Formulação de perguntas	4	61	0,000**
Repetições	0	15	0,000**
Reformulações	0	15	0,000**
Reelaborações	0	9	0,000**
Auto reformulações	1	14	0,000**
Resumos	2	8	0,000**
Manifestação de gestos ilustrativos	88	527	0,000**
Comportamentos prosódicos	80	527	0,000**

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney

Assim, constata-se que se observaram um número de comportamentos significativamente superiores ($p < .05$), no grupo experimental no que se refere aos “*Meta enunciados*”, “*Formulação de perguntas*”, “*Repetições*”, “*Reformulações*”, “*Reelaborações*”, “*Auto reformulações*”, “*Resumos*” e “*Manifestação de gestos ilustrativos*”. Somente nos “*Quadros Sociais de referência*” não se observaram diferenças em termos do número de comportamentos utilizados entre os dois grupos, pelo que se valida esta hipótese (anexos, 12, 13, 14, 15 e 16).

Assim, no gráfico 12 ilustramos o que anteriormente se refere.

Gráfico 12 Demonstração das estratégias discursivas

Ao analisarmos o gráfico fica em evidência a diferença das estratégias discursivas utilizadas entre os dois grupos. “A *formulação de perguntas*” foi a categoria mais destacada, com 4 comportamentos para o grupo de controlo, e 61 para o grupo experimental, seguida dos “*metaenunciados*” com 5 comportamentos para o grupo de controlo e 22 para o grupo experimental, evidenciado-se as categorias “*reelaborações*”, “*reformulações*”, “*repetições*” e “*quadros sociais de referencia*” com 0 comportamentos comunicativos no grupo de controlo e 9, 15, 15 e 2, respetivamente para o grupo experimental. As “*autoreformulações*” destacam-se também entre os dois grupos em que é utilizado 1 comportamento para o grupo de controlo e 14 para o grupo experimental. Por fim na categoria “*resumos*” com 2 comportamentos utilizados no grupo de controlo comparativamente com 8 utilizados no grupo experimental.

Começamos assim por analisar cada uma das categorias (C).

C.1 - Utilização de metaenunciados

Constata-se um número de comportamentos significativamente superiores ($p < .05$), no grupo experimental em relação ao grupo de controlo: G.C. (5 comportamentos); G. E. (22 comportamentos). A professora recorreu ao uso de metaenunciados no início da sessão durante a explicação da tarefa para os dois grupos. Assim, observamos que no grupo de controlo as crianças falam umas com as outras e a professora dá a indicação da tarefa referindo que todos devem estar atentos porque ela vai contar uma história e que todos têm que estar calados para poderem ouvir. Como demonstração transcrevem-se os excertos numerados de acordo com as linhas onde se encontram em anexos.

Ex: *Grupo de controlo* (Anexos 12, 13, 14, 15 e 16)

1. Profª – *Olá a todos!!! (/)*

2. Alunos (G) – *Olá..... (::)*

3. Profª: *Agora vamos estar com muita atenção, ↑ não é? (::) porque eu vou contar uma história, sim?? (::) Vão ouvir uma história (/) pequenina! ↓ Chama-se a “Coisa” ↑ mas, vão ouvir com muita atenção!!! (::) Para ouvirem ↑ não podem fazer barulho, ↑ pois não? (::)*

4. Alunos (G) - *não.....(//)*.

(os alunos estavam a falar e a fazer barulho.....)(χ)

A professora utiliza o 2º metaenunciado, explicando as razões porque devem ouvir o que ela tem para dizer e repete a informação inicial. A finalidade foi conseguir a concentração dos alunos para a tarefa proposta. A forma do diálogo utilizado neste segundo metaenunciado através de perguntas concretas pretendia levar os alunos a perceberem qual o objectivo pretendido para a tarefa que iria ser desenvolvida.

5. Profª: *Pois....(/)Temos que estar calados(/) para ouvirem todos !... (::)Até porque os outros (/)também querem ouvir, (/) e se fizermos barulho(/) somos incomodados, não é? (/)É uma questão de ...(/)se todos se lembrarem(/)...que(/) temos que ter respeito, não é? (/).*

(não- verbal - a professora movimentava-se de um lado para o outro, olhava séria, encolhia os ombros e falava em tom alto)

6. Alunos (G) : *é.....(//)*

7. Profª: *Então a historinha que eu vou contar chama-se a “Coisa”. Então vou começar a contar a história (/). (Tenho que tirar os óculos para ver melhor – diz a professora que conta a história).*

(não verbal - a professora olhou séria para os alunos; os alunos calaram-se e a professora deu início ao conto)

Os alunos ficaram calados e ouvem atentamente num comportamento passivo usufruindo somente da sua competência de atenção para mais tarde recordar. Situação oposta foi verificada no grupo experimental.

Aqui o cenário de motivação para a utilização do primeiro metaenunciado consistiu numa abordagem mais aberta com um cumprimento aos alunos para a sua

integração na tarefa. De seguida foi mencionado o objectivo e a finalidade para conseguir a concentração dos alunos:

Ex: *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15 e 16).

1. Prof^a – *Olá a todos! (::) Estão bem dispostos???? (/)*

2. Alunos (G) – *sim..... estamos!!!!*

(não verbal- *os alunos falavam e riam e a professora parou de falar, e abriu os olhos levantando o sobrolho; os alunos calaram-se*)

3. Prof^a – *Sabem porque estamos aqui??? (/). Eu vou contar uma (::) história..... ↑*

4. Aluno (a) (B2) - *Sim Porque vamos ouvir uma história! (::)*

A percepção e interpretação desta conduta confirma que dispendo os alunos para o objectivo da tarefa a professora recorre a um 2º metaenunciado. Os alunos ouvem atentamente e aqui é ampliado o segundo metaenunciado.

5. Prof^a – *Muito bem,!!! ↑Então eu vou contar uma história..... ↑ e nós vamos entrar, numa aventura, (/) ao fim e ao cabo é uma pequenina aventura. (::)*

6. Alunos (as) (G) - *sim...*

Assim, a utilização do segundo metaenunciado precede imediatamente o primeiro e parece-nos ser suficiente para que os alunos se disponham a ouvir. A forma que adquire este segundo metaenunciado é um diálogo que mediante perguntas concretas a professora recorda e verbaliza questões que de certa forma estão ligadas a questões interligadas anteriormente e que servem para organizar as informações importantes e necessárias para que a nova discussão possa ocorrer:

7. Prof^a - *Então eu quero ↑ que os meus amigos, (/) façam de conta (::) que vamos todos, (/) neste grupo (::) acompanhar um menino (::) que se chama Pedro, (/) porque o menino da história chama-se Pedro (/).(../...)*

Outra situação importante utilizada no uso de metaenunciados é aquela que é usada durante a explicação do tema em estudo e que denota se os alunos estão ou não a compreender o que se está a falar utilizando significados para as diferentes questões. Com este comportamento a professora pretendeu aumentar a participação dos alunos através de perguntas mais amplas e completas:

7. Profª – (.../...) *Então eu vou começar a contar a história. (/) A casa ↑ do avô do Pedro ↑ era uma dessas casas antigas(/), grandes ↑ que têm dois andares(/) e mais um porão . ↓ Um porão...., ↓ vamos ver se(::<) algum dos meus amigos ↓ saberá o que será um porão... ??!(/)*
8. Aluno (a) (B5) - *é um rés do chão, (/)*
9. Profª - *o rés do chão ... !!! ↑*
10. Aluno (a) (B7) – *é uma cave .*
11. Profª- *Uma cave , ↑ certo, ↑ certo. !! (/) Pois um porão ↑ é um subterrâneo ↓ lá no fundo ↓ mesmo lá no fundo ↑*
12. Aluno (a) (B2) - *como um parque de estacionamento.*
13. Profª – *Muito bem....(/) porque os parques de estacionamento ↑ na sua maioria são na cave.. ↑ Então , (/) na casa do avô do Pedro o porão ↑ a cave ↑ ficava lá mesmo no fundo (/) e depois era (/) um andar ↑ e outro andar, ↑ portanto a casa teria quantos andares? (//)*
14. Aluno(a) (B2) – *Tinha dois andares*
15. Profª - *e mais ↑ um porão. ↑*

A interpretação feita através destas trocas de informação consiste em envolver os alunos na função de desenvolvimento cognitivo surgindo novos metaenunciados, por forma a constituir uma relação coesa de interpretação que será guardada na memória de modo a facilitar a interpretação do texto contado para mais tarde recordar. A utilização de perguntas de confirmação verbais (mediante interrogações, *será? pode ser? está bem?*), são também acompanhadas de gestos. Relativamente a estes comportamentos comunicativos não verbais, utilizados pela professora foram registadas diferenças acentuadas nos dois grupos em estudo, num total de 88 comportamentos para o grupo de controlo, comparativamente com 527 para o grupo experimental, grupo onde se utilizou a mediação/interação, conforme se pode comprovar mais adiante aquando da análise da categoria “*manifestação de gestos ilustrativos*” e onde se visualizam os comportamentos comunicativos não verbais em ambos os grupos (anexo,17). Assim, as estratégias comunicativas não verbais utilizadas pela professora no decorrer da leitura do conto narrativo, foram utilizadas como suporte ao esclarecimento de dúvidas, e na clarificação de diferentes opiniões, estas situações ajudaram ao aparecimento de novos e mais consistentes metaenunciados, e sempre que necessário a professora voltou a mencionar o conteúdo a ser abordado, para uma melhor compreensão por forma a facilitar a interpretação do que foi sendo falado daí terem sido utilizados 22 metaenunciados no

grupo experimental e apenas 5 no grupo de controlo ao longo do conto narrativo como podemos verificar nos anexos (14, 15 e 16).

C.2 - Estabelecimento de marcos sociais de referência

Nesta categoria não se observaram diferenças em termos do número de comportamentos utilizados entre os dois grupos: G. C. (0 comportamentos); G.E. (2 comportamentos). A alusão a exemplos e experiências quotidianas pertencem ao contexto extra académico dos alunos e são um recurso que a professora utilizou durante a exploração de conhecimentos prévios. A professora formula perguntas para verificar se os alunos sabem a resposta, esperando obter respostas corretas para as questões formuladas para que todo o grupo possa usufruir de um alargamento do conhecimento. O recurso a estes marcos de referência facilita a compreensão e previne futuras incompreensões:

Ex: *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15 e 16).

11. Prof^a - (...) *Pois um porão* ↑ *é um subterrâneo* ↓ *lá no fundo* ↓ *mesmo lá no fundo* ↑

78. Prof^a – *A Mariana perguntou (/)o que é que, diz o texto, (/) com tufos espetados por todos os lados. ↑Tufos espetados para todos os lados?*

A forma de estabelecer estes marcos de referência também se leva a cabo através de comparações que a própria professora apresenta e supõe que os alunos captem e entendam por tratar-se de objectos, ou situações que pertencem ao seu contexto cultural:

80. Prof^a- *Sim tufos. (/) Os óculos eram olhos brilhantes, , (/) e depois tufos espetados* ↑

81. Alunos (G) –*Alguém pergunta: o que é tufos ??...(χ)*

82. Prof^a - *eu explico (/) tufos são, , (/) é como se tivesse os cabelos em pé.*

Deste modo detecta-se um novo evento quando se estabelecem marcos de referência, pois a professora em interação com os alunos procura o reconhecimento de novos significados recorrendo a comparações com novos elementos ou situações que os ajudam a entender o significado de palavras que aparecem no decorrer do conto. Deste

modo usando comparações ou exemplos com situações que os alunos sabem ajuda-os a compreender o significado de dispositivos que aparecem na história e que pertencem ao seu contexto social. Com estes exemplos, a professora pretende reforçar e facilitar a compreensão e a interpretação da história que está sendo contada.

C.3 - Formulação de perguntas

No que se refere a esta categoria observa-se um número de estratégias discursivas significativamente superiores ($p < .05$), no grupo experimental. Assim, registamos: G. C. (4 comportamentos); G. E. (61 comportamentos), (anexos 12, 13, 14, 15 e 16). O tipo de perguntas feitas pela professora varia em função das respostas que os alunos dão à percepção e à interpretação que vão demonstrando. O tipo de perguntas tem também que ver com o tipo de informação que os alunos vão conseguindo assimilar atendendo ao ato comunicativo utilizado. A classificação das perguntas utilizada nesta categoria enquadra-se numa análise de contextos interactivos de modo a que professora e alunos possam construir significados numa perspectiva sociocultural. Utilizamos esta análise no nosso trabalho em virtude das possibilidades que ela traz quanto à caracterização das formas como a professora interage com os alunos nesta intervenção pedagógica, bem como, no que respeita à investigação de como determinadas abordagens comunicativas são produzidas por meio dessas intervenções e por meio de diferentes padrões de interação. Assim, no que respeita ao padrão das interações comunicativas utilizadas pela professora os resultados são apresentados na Tabela 15 (anexo 18).

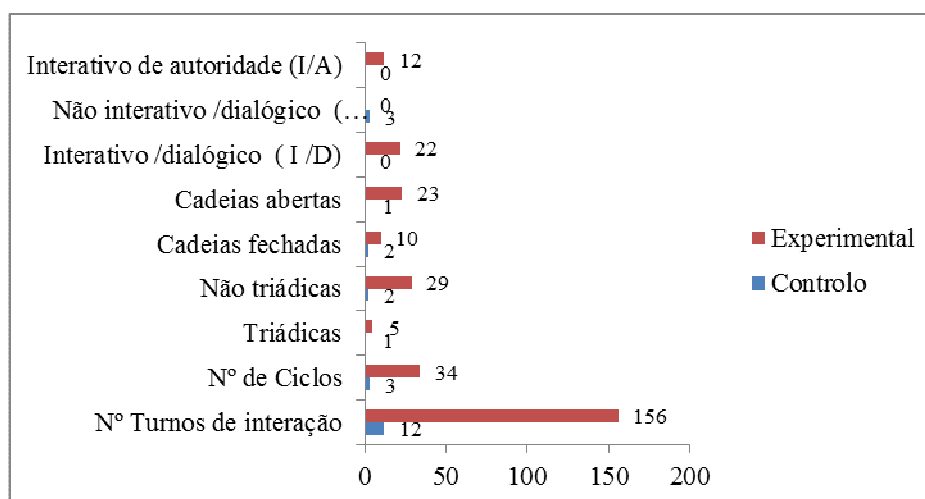
Tabela 15 Contagem das interações discursivas

		GC	GE	p ¹
Turnos de interação	Nº Turnos de interação	12	156	0,000**
	Nº de Ciclos /Episódios	3	34	0,000**
Padrões de interação	Triádicas	1	5	0,143
	Não triádicas	2	29	0,000**
Cadeias de Interação	Cadeias fechadas	2	10	0,000**
	Cadeias abertas	1	23	0,000**
Tipo de Abordagem comunicativa	Interativo /dialógico (I /D)	0	22	0,000**
	Não interativo /dialógico (NI /D).	3	0	0,280
	Interativo de autoridade (I/A)	0	12	0,000**
	Não Interativo de autoridade (NI/A)	0	0	1,000

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney

Observa-se que nos turnos de interação a professora no grupo experimental comparativamente com o grupo de controlo, apresentou um número significativamente superior ($p < .05$) de *turnos de interação* (G.C., 12; G.E., 156) e de *ciclos / episódios* (G.C., 3; G.E., 34). Quanto aos padrões de *interação triádicas* não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos enquanto nos *não triádicas* o grupo experimental apresentou um número significativamente superior ($p < .05$). Relativamente às cadeias de interação, tanto ao nível das *cadeias fechadas* como nas *cadeias abertas* o grupo experimental apresentou um numero significativamente superior ($p < .05$). No que respeita ao tipo de abordagem comunicativa, o grupo experimental apresentou um número significativamente superior de abordagens do tipo *interativa/dialógico* (I/D) e *interativo de autoridade* (I/A) ($p < .05$), não se observando diferenças significativas nos grupos em termos de abordagens do tipo *não interativo /dialógico* (NI/D), e no tipo *não interativo de autoridade* (NI/A), onde não foram considerados quaisquer registo nos dois grupos. No gráfico abaixo demonstramos de forma clara o exposto.

Gráfico 13 Demonstração das interações discursivas



No gráfico 13, observa-se a diferença entre os grupos no que se refere aos padrões de interação discursiva. Quanto ao número de turnos utilizados sinalizamos que no grupo experimental foram contabilizados um total de 156 turnos (com mediação / interação) e apenas 12 turnos no grupo de controlo (sem mediação / interação). No número de ciclos/episódios, constata-se também uma diferença entre os grupos sendo que para o grupo experimental foram utilizados 34 episódios, comparativamente com 3 para o grupo

de controlo. Os dados analisados indicam de forma clara que os alunos do grupo experimental tiveram um número bastante superior de turnos de interação e episódios. Isso demonstra que os alunos deste grupo tiveram espaço para se manifestar durante a aula.

Relativamente aos padrões de interação *não triádicos* considerados como geradores de aprendizagem verificamos também uma diferença entre os grupos, onde no grupo experimental foram registados 29 comportamentos, comparativamente com apenas 2, no grupo de controlo. Este tipo de interação é promovido por perguntas consideradas por “*cadeias abertas*”, que surgem quando não há avaliação no final, daí que as diferenças encontradas nesta análise apresentam também diferenças entre os grupos: grupo experimental 23, para apenas 1 para o grupo de controlo. Por sua vez, quando caracterizadas as *cadeias abertas* como uma abordagem comunicativa “*interativa e dialógica*” (I/D), verifica-se que nos dois grupos são consideradas também diferenças onde se registam 22 comportamentos para o grupo experimental e 0 comportamentos para o grupo de controlo.

A mediação da professora, no início da interação, foi fundamental e decisiva para iniciar a atividade em direção ao objectivo pretendido, verificando-se diferenças entre os grupos como referido anteriormente (anexo18). Assim, o padrão de interações discursivas são representados pelas *cadeias triádicas I-R-A*, (Iniciação da professora, Resposta do aluno, Avaliação da professora) G.C. (1); G.E. (5), e pelas *cadeias não triádicas* do tipo **I-R-P-R-P**, onde **P** representa a intervenção do professor de modo a estimular os alunos a darem prosseguimento às suas falas, ou **I-R-F-R-F**, em que a professora solicita, a partir da resposta dos alunos, uma reelaboração da sua fala, o chamado *feedback*: G.C.(2); G. E. (29).

A abordagem comunicativa interativa dialógica, (I/D), é um ponto relevante para o entendimento e envolvimento dos alunos no trabalho, situação verificada no grupo experimental onde aconteceu o processo de interação. Os padrões de interação utilizados pela professora neste grupo são essencialmente caracterizados por cadeias de interação *não triádicas* do tipo **I-R-F-R** e **I-R-P-R-F-R**, que permitem o prosseguimento da fala dos alunos em que a professora oferece *feedback* para que elaborem um pouco mais a sua fala e percebam de maneira clara o que se pretende com a tarefa do conto narrativo que se vai desenvolvendo. Abaixo extraímos como exemplo 3 excertos da análise do grupo

experimental (turnos 1 a 4; 13 a 19 e 23 a 28), no que se refere à abordagem discursiva anteriormente referida (anexo 18).

Nº de Inter.	Prof es.	Alunos	Abordagem	Padrões de interação
1	x	– <i>Olá a todos! (::)Estão bem dispostos???? (/)</i>	I/D	I
2		X (G) <i>sim..... estamos!!!!</i>		R
3	x	<i>Sabem porque estamos aqui??? (/)</i> <i>Eu vou contar uma (::)</i> <i>história..... ↑</i>		F
4		X (B2) <i>Sim Porque vamos ouvir uma história! (::)</i>		R
13		X (B7) <i>– é uma cave .</i>	I/D	I
14	x	<i>Uma cave , ↑ certo, ↑ certo. !! (/)</i>		F
15	x	<i>Pois um porão ↑ é um subterrâneo ↓ lá no fundo ↓ mesmo lá no fundo ↑</i>		P
16		X (B2) <i>como um parque de estacionamento.</i>		R
17	x	<i>Muito bem....(/) porque os parques de estacionamento ↑ na sua maioria são na cave... ↑Então , (/)na casa do avó do Pedro o porão ↑ a cave ↑ ficava lá mesmo no fundo (/)e depois era (/) um andar ↑e outro andar, portanto a casa teria quantos andares? (//)</i>		P
18		X (B2) <i>Tinha dois andares</i>		R
19	x	<i>e mais ↑um porão. ↑</i>		A
23	x	<i>tens que falar mais alto(/) senão a professora(/) não houve(/) filho! ↓ ↓Repete a tua pergunta !?</i>	I/D	I
24		X (B6) <i>só se for um espantalho com uma lanterna atrás das costas.</i>		R
25	x	<i>Sim (/)Será? ↑</i>		F
26		X (B6) <i>pode ser.....</i>		R
27	x	<i>vamos então continuar com a história ↑para conseguirmos compreender, pode ser? (/)</i>		P
28		X (G) <i>Pode!!....</i>		R

No que se refere ao grupo de controlo e como já referido anteriormente apenas se regista um tipo de padrão internacional o *não interativo /dialógico* (NI/D), que abaixo transcrevemos (turnos 1 a 3; 4 a 7 e 8 a 11), (anexo 18).

Nº de Inter.	Profes.	Aluno	Abordagem	Padrões de interação
1	x	<i>Olá a todos!!! (/)</i>	NI/D	I
2		<i>Olá..... (::)</i>		R
3	x	<i>Agora vamos estar com muita atenção, ↑ não é? (::) porque eu vou contar uma história, sim?? (::) Vão ouvir uma história (/) pequenina! ↓.</i>		A
4	x	<i>Chama-se a “Coisa” ↑ mas, vão ouvir com muita atenção!!! (::) Para ouvirem ↑ não podem fazer barulho, ↑ pois não? (::)</i>	NI/D	I
5		<i>não.....(//)</i>		R
6	x	<i>Pois....(/)Temos que estar calados(/) para ouvirem todos! !... (::) Até porque os outros (/)também querem ouvir, (/) e se fizermos barulho(/) somos incomodados, não é? (/)É uma questão de ...(/)se todos se lembrarem(/)...que(/) temos que ter respeito, não é? (/)</i>		F
7		<i>é.....(//)</i>		R
8	x	<i>Então a historinha que eu vou contar chama-se a “Coisa”. Então vou começar a contar a história (/) (começa a narrativa da história).....</i>	NI/D	I
9	x	<i>E a história (::) acabou aqui. (/) É pequenina (/)mas é muito bonita, não é? □</i>		A
10		<i>Sim..... ↑</i>		R
11	x	<i>A história está acabada e os meus meninos, podem sair. (::)</i>		A

O padrão de interações emerge nas interações discursivas estabelecidas aquando da leitura do conto narrativo onde se alternam as falas da professora e dos alunos. No grupo experimental o padrão de interações move-se do *interativo dialógico* (I/D), para o *interativo de autoridade* (I/A), à medida que a intenção da professora se direciona para que os alunos passem à explicação do que ouviram. As perguntas inseridas dentro do padrão *interativo dialógico* (I/D), são classificadas de *cadeias abertas*, cujas perguntas têm como finalidade destacar a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos levando-os a um espaço de participação mais alargado por forma a incentivar uma participação mais dinâmica agregando novos conhecimentos ao seu repertório cultural e assim os alunos possam atingir uma atitude crítica e reflexiva, contrariamente às perguntas de *cadeias fechadas* do tipo “*sim, não, pode ser*”. Abaixo, pode-se verificar este tipo de perguntas e observar a resposta dentro da interrogação:

Ex: *Grupo experimental*: (anexo, 16 e 18).

28. Prof^a - *Sim (::) vamos combinar uma coisa. ↑ Cada grupinho (/) deve ter um porta-voz, (::) para quê? ↑ Para falarmos só um de cada vez, (/) está bem? ↑ Assim, (::) nós conseguimos ouvir todos. ↑ Vamos então escolher um porta-voz em cada grupo. (/) Aqui neste grupo ↑ quem é o porta-voz? (/) A Professora escolhe? (/) Então a professora escolhe a Ana Eiras pode ser? ↑*

29. Alunos (as) (G) – *sim pode ser.*

34. Prof^a – *o porta-voz (::) deve transmitir à professora Izilda (::) o que o grupo for para responder. (/) Não é Bia? ↑ Não é Ana? ↑*

35. Alunos (sa)- (B4); (B10)- *Sim....*

Depois a professora transforma as *perguntas fechadas* em *perguntas abertas* quando os alunos respondem correctamente a questões que revestem certo grau de dificuldade. Mediante estas perguntas tenta averiguar se as respostas dadas são fruto de incertezas ou se correspondem a certezas. Deste modo as perguntas vão sendo mais abertas quando os alunos respondem bem e quando oferecem uma versão completa inseridas em conceitos trabalhados previamente. Nestes momentos a professora recorre a interrogações “*quem quer responder?*” “*vamos lá pensar?*”:

36. Prof^a - *Ora (::) então vamos continuar (/) a falar da nossa história. (/): - Olha João, (/) estavam envergonhados (/) e estavam se a rir-se porque? ↑ Vamos ver (::) se esse grupo chega a algum lado. (/) Fartaram-se de rir (/) ao mesmo tempo estavam envergonhados. (/) Vamos pensar aqui também ↑. (aponta para outro grupo) .Fartaram-*

se de rir ↑ e estavam (/)também envergonhados porquê? ↑. Porque é que eles estariam a rir? ↑. Ora vamos lá ver (/) Quem quer responder? ↑.

(não verbal - a professora subiu o tom de voz, bateu as palmas, e movimentou-se de um lado para o outro. Abriu os olhos e fez silêncio) (anexo 17)

37. Aluno (B1) – *estavam a rir porque estavam com medo*

38. Prof^a – *estavam a rir-se (/)porque estavam com medo...(/) e depois (::)ficaram sem medo ↓ porquê? ↑ O que é que estaria lá em baixo, ↑ o que é que, ↑ eles encontraram(/) que lhes tirou o medo? ↑*

39. Aluno (a) (B7) – *era a “Coisa”...*

40. Prof^a – *e o que era a coisa? ↑ O que seria a coisa? (::) Eu disse-vos (/)que queria a vossa cabecinha a trabalhar! ↑ Vamos lá pensar? (/)*

41. Aluna (o) (B5) - *a coisa era talvez um lençol em cima de um boneco qualquer, com uma lanterna*

Dentro deste ponto de vista, entendemos que, para este trabalho, os tipos de perguntas utilizadas durante o ato conversacional constituíram-se como recursos linguístico discursivos que podem ou restringir as possibilidades de respostas dos participantes inseridos no ato de conversação (*perguntas do tipo fechadas*), (G.C. (2); G.E. (10), ou, ao contrário, estimular o envolvimento dos alunos (*perguntas do tipo abertas*), G. C. (1); G.E. (23), contribuindo para que a participação dos alunos em debate, seja conduzida por respostas construídas de modo argumentativo. Situação bem expressa no grupo experimental, como podemos verificar na transcrição anterior. (anexos, 12, 14, 15, 16, 17 e 18).

Nesta análise podemos também observar que a distribuição dos turnos no grupo experimental foi bem conduzida pela professora enquanto mediadora, pois houve uma alternância equitativa dos mesmos demonstrando preocupação em escutar e valorizar o que o outro tem a dizer situação clara nos dados recolhidos, dando deste modo oportunidade para todos os alunos intervirem verificando-se que a participação dos alunos do grupo experimental é incentivada pelas perguntas produzidas pela professora. Entendemos que esse tipo de procedimento é importante no sentido de levar os alunos a participarem na discussão que vai sendo proposta. A tomada de turno por parte dos alunos foi, ao que tudo indica, provocada com o auxílio dos recursos linguísticos utilizados pela professora e na forma de como utilizou as perguntas (anexo 18).

Em relação às perguntas estas fundem-se na classificação verbal e não verbal e no que se refere às manifestações não verbais verificamos também comportamentos fundamentais utilizados pela professora quando pretendia aprovar ou desaprovar as respostas dos alunos às perguntas formuladas, especialmente na utilização de gestos faciais e oculésicos em que se destacam: 5.a. *Levantar as sobrancelhas e olha para os alunos* 5.b. *Franzir as sobrancelhas e olha para os alunos* 5.c. *Cerra os lábios* 5.d. *Abre a boca* 5.e. *Fecha os olhos* 5f. *Sorri* ; 4.a *Olhar para os alunos indistintamente e faz gestos faciais* ; 4.b. *Olhar fixa e aproximar-se dos alunos* ; 4.c. *Olhar fixamente para o aluno e aponta com o dedo* (anexo 17).

Através desta descrição podemos constatar também que a professora tentou centrar a atenção dos alunos do grupo experimental para determinados elementos do texto aquando da narração, por forma a que todo o grupo obtivesse uma interpretação global da história ouvida.

C.4 - Repetições

O número de comportamentos discursivos é significativamente superior ($p < .05$), para o grupo experimental, nesta categoria. Assim registamos: G.C.(0 registos); G.E. (15 registos). A repetição literal das expressões, são um mecanismo discursivo a que a professora recorreu em momentos distintos cada vez que os alunos respondiam a questões mais complexas com argumentação acertada e/ou elaborada, e em que a professora pretendia transmitir aprovação, confirmação ou reforçar as intervenções para internalizar o conhecimento dos alunos:

Ex: *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15 e 16).

7. Prof^a – (...) *Um porão...., ↓ vamos ver se(,:) algum dos meus amigos ↓ saberá o que será um porão... ???! (/)*

8. Aluno (a) (B5)- *é um rés do chão, (/)*

9. Prof^a - *o rés do chão ... !!! ↑*

10. Aluno (a) (B7) – *é uma cave .*

11. Prof^a - *Uma cave , ↑*

Aqui a transmissão da aprovação por parte da professora é feita através de repetições seguindo-se a formulação de novas perguntas.

24. Prof^a (.../...) *A dona Julinha, ↑ que é a avó do Pedro ↑ era a única que não estava impressionada, ↑ não estava nada assustada, ↑ nada. ↑ Foi ela então (/) ver o que é que estava a acontecer. (/) Desceu (/) as escadas (/) devagar, (/) devagarinho (/) e ↑ foi abrindo as janelas ↑ que ela ia encontrando ↑ ao descer as escadas para ir ao (/) porão. (::) A família vinha toda atrás dela (::) assustada, ↑ todos muito assustados, ↑ morrendo de medo ↑ do monstro ↑, não era? (::). Estavam com medo do monstro, (/) do fantasma, ↑ fosse lá o que fosse. ↑ Mas estavam todos cheios de? (/)*

25. Aluno(a) (B 10) – *medo!*

26. Prof^a - *Medo! (::) Até que chegaram lá a baixo, (/) a dona Julinha abriu a última janela. ↓ E então todos se começaram a rir, ↓ riam, ↑ riam, ↑ riam, ↑ mas envergonhados, ↓ estavam todos muito envergonhados. (/) A história acabou ↓ e agora vamos falar sobre o que ouvimos pode ser? ↑ Vamos dividir os meninos em grupos (/) para depois fazermos perguntas sim? ↑*

Em várias ocasiões, estas repetições produzem-se quando se obtém uma resposta correta ou precedida de várias intervenções erradas ou quando o aluno dá uma resposta correta, mas parecendo apresentar uma compreensão mais lenta. Porém, outros comportamentos comunicativos dos alunos fazem com que a professora repita as respostas dadas na deteção de perguntas de confirmação. Por vezes a obtenção de respostas erradas também são condutas que motivam a reformulação do ato de nova interrogação:

36. Prof^a - *Ora (::) então vamos continuar (/) a falar da nossa história. (/): - Olha João, (/) estavam envergonhados (/) e estavam se a rir-se porque? ↑ Vamos ver (::) se esse grupo chega a algum lado. (/) Fartaram-se de rir (/) ao mesmo tempo estavam envergonhados. (/) Vamos pensar aqui também ↑. (aponta para outro grupo) . Fartaram-se de rir ↑ e estavam (/) também envergonhados porquê? ↑. Porque é que eles estariam a rir? ↑. Ora vamos lá ver (/) Quem quer responder? ↑*

37. Aluno (B1) – *estavam a rir porque estavam com medo*

(não verbal - *a professora olhou para os alunos indistintamente, estendeu o braço e abriu a palma da mão, franze as sobrancelhas e fez silêncio*) (anexo 17)

A professora prossegue repetindo a mensagem como sinal de que a resposta não está correta, dando oportunidade aos alunos para a modificarem:

38. Prof^a – *estavam a rir-se (/)porque estavam com medo...(/) e depois (::)ficaram sem medo ↓porquê? ↑O que é que estaria lá em baixo, ↑o que é que, ↑eles encontraram(/) que lhes tirou o medo? ↑*

39. Aluno (a) (B7) – *era a “Coisa”...*

Aqui a professora depois de repetir a resposta dada pelo aluno em sinal de acordo retribui com uma resposta buscando o entendimento mútuo:

40. Prof^a – *e o que era a coisa? ↑O que seria a coisa? (::) Eu disse-vos (/)que queria a vossa cabecinha a trabalhar! ↑Vamos lá pensar? (/)*

Estas repetições da professora são acompanhados de condutas não verbais que reforçam o seu significado de aprovação ou reprovação destacando-se entre outros os seguintes comportamentos: 3.p. *Abrir e estender os braços com as mãos abertas* ; 3.r. *Colocar a mão direita com o indicador e polegar unidos*; a aguardar uma resposta 5.a. *Levantar as sobrancelhas e olha para os alunos* 5.b. *Franzir as sobrancelhas e olha para os alunos*, em sinal de surpresa, os movimentos de 4.a *Olhar para os alunos indistintamente e faz gestos faciais* e 3.u. *Acenos de cabeça e extensão de braços*, estes são alguns dos gestos que ilustram o que acabamos de referir (anexo 17). Verifica-se também que nem todas as respostas erradas são repetidas interrogativamente, somente aquelas que refletem uma contribuição pouco pensada, cujo erro é aparente e cuja solução poderia ter sido deduzida a partir de intervenções anteriores. Percebe-se por ultimo que a professora repete as respostas corretas dos alunos no sentido não só de as reforçar, mas também para que todo o grupo entenda que as respostas corretas se consideram importantes para a negociação e construção de significados.

C.5 - Reformulações

Um dos recursos que a professora utiliza durante a interação para o processo de negociação de significados são as reformulações através das quais são ajustados os significados das contribuições utilizadas no conto narrativo. Assim, constata-se que se observaram também nesta categoria um número de comportamentos significativamente superiores ($p < .05$) no grupo experimental, registando-se: G.C. (0 registos); G.E. (15 registos). A professora faz reformulações, quando as respostas são incompletas e quando

percebe que os alunos podem apresentar uma solução correta, mesmo que se tenham esquecido de incluir alguns elementos. Esta estratégia é um recurso utilizado tanto para ensinar como para fazer aprender:

Ex : *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15, 16).

10. Aluno (a) (B7) – *é uma cave .*

11. Profª - *Uma cave ... (.../ ...) lá no fundo ↓ mesmo lá no fundo ↑*

12. Aluno (a) (B2)- *como um parque de estacionamento.*

13. Profª – *(... / ...) porque os parques de estacionamento ↑ na sua maioria são na cave..*

As reformulações feitas pela professora vão sendo orientadas para reduzir informações redundantes e destacar as questões mais relevantes, sendo que podem também servir como utilização de andaime na estratégia mediadora para favorecer as atividades comunicativas propostas:

48. Profª – *(.....) (/)era o espelho ↑(...)*

49. Alunos (as) (G) - *Sim era o espelho*

50. Profª - *Era o Espelho! ↑A coisa (::)era um espelho ↑que estava lá ao fundo. (.....)*

Considerando-se que o uso de reformulações serve também para corrigir respostas que ainda demonstram alguma confusão e retirar dúvidas, sendo considerada uma prática eficaz na produção do conhecimento:

54. Profª – *E era muito escuro, (....)*

55. Aluno(a) (B3) – *a sombra dele.*

56. Profª – *a imagem dele. (::)*

Servindo as mesmas também para fornecer uma informação adicional ou para ampliar as respostas dos alunos por forma a fornecer uma versão mais completa ou ainda como sinal de não compreensão do que foi proposto por forma a corrigir respostas erradas para evitar confusões:

131. Aluno (a) B9 – *Ninguém contou (::) onde ficava os patins (/)*

132. Prof^a – *Ai os patins! (/)Todos se esqueceram dos patins. ↑ Mas pronto, (/) vamos ouvir a Maria ↑. Diz lá Maria. ↑ O que é que teria acontecido aos patins? ↑*

133. Aluno (a) (B9)– *O pedro com os patins subiu(::<) e foi andar de patins (/)...*

134. Prof^a – *(.../...) Diz que o Pedro(::<) pegou nos patins(::<) subiu(::<) e depois foi andar de patins (... / ...).*

Por último, outra situação que provoca a utilização de reformulações na construção interativa do conhecimento é a entrada de respostas corretas quando a informação dada é apresentada de modo confuso. Nestas ocasiões, as reformulações consistem em modificar as expressões dos alunos ordenando correctamente as informações fornecidas para evitar futuros mal-entendidos e/ou confusões. Estas reformulações são acompanhadas por exemplo com gestos quando o aluno responde, para ajudar na indicação que a sua resposta está correta, embora admita certas nuances e/ou modificações. Destacamos como exemplo os comportamentos não verbais utilizados pela professora: 1.c. *Movimentar para a direita*; 1.d. *Movimentar para a esquerda* 1.e. *Movimentar no grupo* 3.1. *Cruzar as mãos e apoiar o no queixo* 3.s. *Movimentar as mãos em extensão*; 3.u. *Acenos de cabeça e extensão de braços* (anexo17).

C.6 - Reelaborações

Nesta categoria constata-se também um número de comportamentos significativamente superiores ($p < .05$) no grupo experimental, observando-se: G.C. (0 registos); G.E. (9 registos). As reelaborações acontecem durante a explanação / explicação do assunto, e a professora faz perguntas para ver se os alunos compreendem os conceitos que são abordados e como organizam a nova informação nos seus esquemas de conhecimento. Ao obter uma resposta errada para uma das perguntas formuladas a professora dá a oportunidade de deixar falar vários alunos para descobrir se o erro é de um deles em particular ou de todo o grupo:

Ex : *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15, 16).

33. Aluno (a) (B4) - *ó professora a Ana está a dizer que não é obrigada a dizer o que nós dizemos ou comentarmos.*

34. Prof^a – *o porta-voz (::)deve transmitir à professora Izilda (::) o que o grupo tem para responder. (/)Não é Bia? ↑ Não é Ana? ↑*

35. Alunos (sa) - (B4); (B10) - *Sim....*

40. Prof^a – *e o que era a coisa? ↑ O que seria a coisa? (::) Eu disse-vos (/)que queria a vossa cabecinha a trabalhar! ↑Vamos lá pensar? (/)*

41. Aluna (o) (B5) - *a coisa era talvez um lençol em cima de um boneco qualquer, com uma lanterna*

42. Prof^a – *podia ser (/) mas por acaso até não era... (/) A “Coisa” ↑ por acaso não era. .. (/) Sim, João ↑ o que seria a coisa ? (/)*

43. Aluno (a) (B1) – *um boneco...*

44. Prof^a – *Também não é ↑.*

Nestas circunstâncias em que a professora depois de várias intervenções continuou a observar que as respostas não estavam corretas evidenciando uma falta de compreensão, então optou por (re)trabalhar essas intervenções indicando aos alunos através destas reelaborações que as suas respostas não são consideradas corretas, proporcionando deste modo marcadores e modelos de questionamento por forma a que sejam os próprios alunos a detectar os seus erros e modifiquem as respostas:

46. Prof^a – *Mas onde? ↑ João (::) diz que és o porta- voz. (/) Ana Eiras (/)*

47. Aluno(a) (B5) – *os patins com uma lanterna*

48. Prof^a – *Também não (::). O João andou lá perto(/) da coisa. ↑Falou em sombra... (::) ai... (::) a coisa... (/) O que seria (/)a “coisa”??? ↑A vossa imaginação ficou a fazer óó. (::) Ai a coisa. (/)era o espelho . ↑Não seria o espelho? ↑*

49. Alunos (as) (G) - *Sim era o espelho*

Nesta situação a professora utiliza esta estratégia discursiva para corrigir erros e expressões próprias do tema abordado, mediante sinónimos, exemplos e/ou comparações, por forma a ajudar os alunos no fio condutor da história:

84. Prof^a – *(...) o espelho reflecte, (/) era a parte da cabeça, , (/) era como se fossem tufos, ↑era como se o cabelo tivesse em pé, ↑(...)*

85. Alunos(as) (G) - *pois é*

105. Aluno (a) (B4) – *sim , porque era a nossa sombra*

106. Prof^a – *Porque era a tua imagem, (::)...imagem. (/) Não era só a sombra. (/)*

123. Aluno (a) (B1) – *Era a imagem do Pedro(/)*

124. Prof^a – *Só a imagem do Pedro? (//)*

Mediante estas reelaborações conduzidas no evento interacional a professora através de correcções, repetições e acréscimos pretende dar coerência ao conto narrado por forma a objectivar e fixar o assunto permitindo que a história que está a ser contada seja melhor compreendida e assimilada.

C.7 - Auto reformulações

Nesta estratégia discursiva o número de comportamentos é também significativamente superior ($p < .05$), para grupo experimental. Assim verificamos: G.C. (1 registo); G.E. (14 registos). Através desta estratégia a professora pretende facilitar a compreensão da mensagem que pretende transmitir e captar maior atenção dos alunos para a história que está a ser contada:

Ex : *Grupo Experimental: (Anexo 12, 13, 14, 15, 16).*

5. Prof^a – (...) *e nós vamos entrar, numa aventura, (/) ao fim e ao cabo é uma pequenina aventura. (::)*

6. Alunos (as) (G)- *sim...*

7. Prof^a - *Então eu quero $\hat{\uparrow}$ que os meus amigos, (/) façam de conta (::) que vamos todos, (/) neste grupo (::) acompanhar um menino (::) que se chama Pedro, (/) porque o menino da história chama-se Pedro. (/) (.../...)*

A professora utiliza a auto reformulação como forma de recuperar a atenção dos alunos para as partes da história que considera mais relevantes:

24. Prof^a : (*continua a contar a história*) (.../...) *A dona Julinha, $\hat{\uparrow}$ que é a avó do Pedro $\hat{\uparrow}$ (...) $\hat{\uparrow}$ não estava nada assustada, $\hat{\uparrow}$ (...) devagarinho(/) (...) $\hat{\uparrow}$ todos muito assustados, $\hat{\uparrow}$ morrendo de medo $\hat{\uparrow}$ do monstro $\hat{\uparrow}$, (... /...)*

25. Aluno(a) (B 10) –*medo!*

26. Prof^a- (...) *estavam todos muito envergonhados (/). (.../...)*

Utilizando esta estratégia comunicacional divide os alunos em pequenos grupos e convida-os a fazerem uma viagem através da história ouvida:

(não verbal- *Os alunos distribuídos por grupos imaginam-se a descer as escadas e falam uns com os outros. Há conversa entre os elementos dos diferentes grupos. A Professora fez silêncio, e movimentou-se de um lado para o outro. Parou e abriu os olhos e levantou as sobrancelhas. Levantou o braço direito e esteve assim durante uns segundos. Os alunos calaram-se e olham para a professora*). O comportamento não verbal utilizado pela professora para recuperar a ordem destaca-se pelos comportamentos: 1a. *Aproximar da mesa do aluno*; 1.e. *Movimentar no grupo*; 3.h. *Bater com as mãos*; 3.i. *Cruzar as mãos*; 4.b. *Olhar fixa e aproximar-se dos alunos*; 3.s. *Movimentar as mãos em extensão*; (anexo, 17)

Os alunos calaram-se e a professora prossegue:

89. Prof^a – (... /...) *Vamos todos ao porão, ↑ meninos ↑ tudo ao porão ↑. (... /...) Vamos (/) começar a descer, ↑ vamos lá. ↑ Vamos começar(/) a descer as escadas, (.../...) Daqui por um bocadinho... (/)dois minutos (/)a avó Julinha vai ter convosco (/) (.../...).*

A utilização deste recurso desempenha múltiplas funções, dependendo do momento em que se utiliza e das intervenções prévias que se tenham registado. A utilização desta função está próxima do sentido positivo das aprendizagens e tem também uma relação com o alcançar níveis de intersubjectividade cada vez mais amplos e complexos por parte dos alunos pois a professora ao utilizar esta técnica comunicativa preparou os alunos a elaborar o resumo da história.

C.8- Resumos

Como se pode verificar observa-se um número de comportamentos significativamente superiores ($p < .05$) no grupo experimental, no que se refere a esta estratégia discursiva: G.C. (2 registos); G.E. (8 registos). O uso de sínteses ou de resumos proporciona uma forte ajuda para os alunos tomarem consciência das tarefas realizadas, retenham os aspectos mais importantes e identifiquem a relação no fio condutor da história. Este tipo de estratégia, pode ser utilizada no início, no decurso ou no fim da tarefa. Sendo o resumo uma estratégia para identificar o nível de compreensão a professora utilizou-a para verificar como os alunos podem elaborar níveis de superficialidade ou de profundidade na compreensão da história ouvida.

Verifica-se que no grupo de controlo esta estratégia comunicacional foi apenas utilizada do fim da actividade:

Ex : *Grupo de controlo*: (Anexo 12, 13, 14, 15, 16).

9. Prof^a - *E a história (::) acabou aqui. (/) É pequenina (/) mas é muito bonita, (::) não é? ↑.*

10. Alunos (G) - *Sim..... ↑*

11. Prof^a - *A história está acabada (/) e os meus meninos, podem sair. (::)*

Situação oposta verificada no grupo experimental, pois aqui a preocupação da professora ao utilizar esta estratégia teve por base a ajuda na selecção das ideias principais levando os alunos a uma melhor compreensão através da retextualização em formato de resumo:

Ex : *Grupo Experimental*: (Anexo 12, 13, 14, 15, 16)

36. Prof^a - *Ora (::) então vamos continuar(/) a falar da nossa história. (.../...) Fartaram-se de rir(/) ao mesmo tempo estavam envergonhados. (/)Vamos pensar aqui também ↑. (aponta para outro grupo)(.../...)*

37. Aluno (B1) – *estavam a rir porque estavam com medo*

Aqui com a utilização do resumo a professora pretendeu vincular não só os propósitos comunicativos, mas também os contextos de produção:

74. Prof^a – *não havia (/) nenhum monstro ↑os monstros !!!!. (/) cada um (::)via o seu monstro. (/) (... /...)*

75. Aluno (a) (B5) – *Professora porque é que havia tufos espetados por todos os lados?*

Deste modo a professora ao realizar este tipo de estratégia discursiva, não só pretendeu reforçar as ideias principais da história como também tentou identificar qual o nível de compreensão que os alunos tinham atingido, fazendo as suas intervenções com o propósito de corrigir, reforçar e colaborar de forma hierárquica e organizada para que aconteça neste processo comunicativo uma aprendizagem com êxito e que os alunos adquiram competência na elaboração da própria história:

84. Profª - *É a lanterna, (/) a lanterna no espelho(/) e no escuro... (//) meus amigos, , (/) no escuro, (/) e no espelho... (.../...) mas era o reflexo da lanterna. (//)*

85. Alunos(as) (G) - *pois é*

86. Aluno (a) (B8) - *era o reflexo da cabeça deles...(../...) (χ)*

98. Profª - *(.../...) Essa imaginação está muito pertinho à história. ↑ É muito igual à história... (/) Mas pronto não há problema. (::) É mesmo tal e qual a história, (::) está bem. ↑ Mas está certinho. ↑ Fizeram bem. (.../...)*

(a professora indica outro aluno)

99. Aluno (a) (B7) - *descemos as escadas e vimos as nossas sombras e começamos aos berros. A avó Julinha foi lá também e à medida que ia descendo ia abrindo as janelas...*

Como se pode verificar a professora utilizou este recurso com o grupo experimental durante toda a atividade do conto narrativo, para possibilitar que os alunos ficassem com uma visão consistente e global da história ouvida e cujos significados construídos favorecessem altos níveis de intersubjectividade que lhes permitam mais tarde recordar ,elaborar e/ou (re)elaborar a história ouvida.

112. Profª - *Foi a avó Julinha!!! (//) Mas a vossa imaginação está muito perto da história do Pedro, está muito perto. , (::) Vamos ver este grupo. (.../...)*

113. Aluno (a) (B9) - *abrimos as janelas ... , depois quando chegámos lá abaixo, vimos diversos materiais, depois vimos o monstro.*

130. Profª - *(.../...) a conclusão a que eu cheguei (//) é que vocês, (//) aqui a vossa imaginação foi muito perto da história que vocês ouviram. ↑ Mas (::)o que eu vos tinha proposto(/) era que imaginassem(::) outra história do Pedro. ↑ (.../...).*

131. Aluno (a) B9 - *Ninguém contou(::) onde ficava os patins(/)*

134. Profª - *Pronto ↑ aqui temos um final, um final ↑. A nossa Maria(/) pos a imaginação dela a trabalhar. (.../...).*

135. Alunos (as) (G) *sim.... (e bateram palmas)*

144. Profª - *(.../...) Muito bem, (.../...) a história acabou(/) (.../...)*

A acompanhar esta estratégia comunicacional podemos destacar os comportamentos não verbais mais utilizados pela professora : 1.c. *Movimentar para a direita*; 1.d. *Movimentar para a esquerda* ; 3.e. *Levantar as mãos* 3.f. *Levantar a mão direita*; 3.g. *Baixar a mão direita*; 3.j. *Tocar com a mão direita na cabeça* ; 3.u. *Acenos de cabeça e extensão de braços*; 4.a *Olhar para os alunos indistintamente e faz gestos*

faciais (anexo 17). Quando este tipo de tarefa é realizada em interação professor/aluno é mais fácil garantir o acesso à compreensão facilitando aos alunos a construção do conhecimento.

C.9 - *Manifestação de gestos ilustrativos*

A transcrição dos gestos registados e visionados na gravação do filme (anexo 11), levam-nos a entender que os mesmos foram usados para ajudar a dar forma às ideias que a professora ia transmitindo na explanação do conto narrativo estando por tal facto relacionados com questões funcionais no discurso, verificando-se também que os mesmos ia aumentando e diversificando quando a professora verificava que os alunos apresentavam dificuldade de compreensão ou distração (anexo, 17).

Dentro desta análise podemos estabelecer uma dupla classificação: gestos representacionais e gestos não representacionais. Em relação aos primeiros podem dividir-se em deíticos, icónicos e metafóricos e abarcaram fundamentalmente três áreas de expressão: *cinésica*, (G. C. 46; G. E. 264), *oculésica* (G.C. 10; G. E. 56) e *facial* (G. C. 26; C.E. 63). Relativamente aos gestos icónicos e metafóricos sinalizamos duas áreas de expressão: *cinésica* (G. C. 46; G. E. 264) e *facial* (G. C. 26; C.E. 63). A selecção destes itens e a sua adequação ao comportamento que esta professora utilizou evidenciam o seu controlo e intencionalidade sobre a utilização das suas condutas: *proxémica* (G. C. 16; G. E. 64) e *háptica* (G. C. 0; G. E. 27). Relativamente aos gestos não representacionais detetados na intervenção desta professora durante o conto da história, podemos verificar que foi dada ênfase nestes gestos através de condutas *faciais* e *cinésicas* e serviram para enfatizar as suas expressões e daí captar a atenção e concentração dos alunos para as questões mais importantes da história, impondo assim mais entusiasmo e dinâmica ao processo da narração.

Nesta análise, os gestos utilizados pela professora para facilitar a compreensão da mensagem verbal abarcaram fundamentalmente cinco áreas de expressão: *proxémica*, *háptica*, *cinésica*, *oculésica* e *facial*, conforme se pode verificar na tabela 16.

Tabela 16 Contagem dos comportamentos comunicativos não verbais

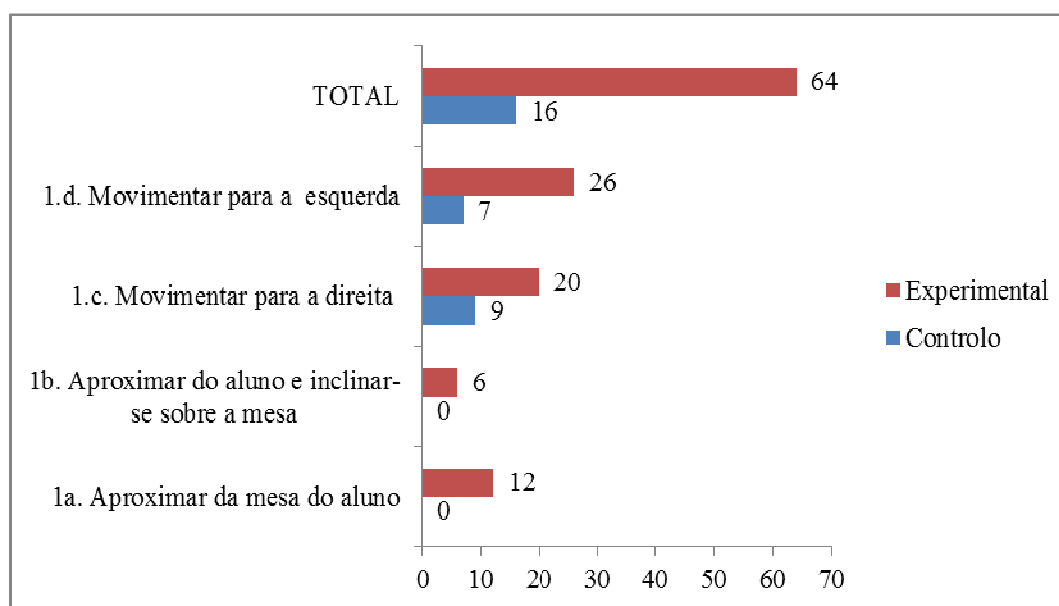
		GC	GE	p ¹
Proxêmica	1a. Aproximar da mesa do aluno	0	12	0,000**
	1b. Aproximar do aluno e inclinar-se sobre a mesa	0	6	0,023*
	1.c. Movimentar para a direita	9	20	0,000**
	1.d. Movimentar para a esquerda	7	26	0,000**
	TOTAL	16	64	0,000**
Háptica	1.e. Movimentar no grupo	0	20	0,000**
	2.a. Tocar no braço do aluno	0	4	0,143
	2.b. Tocar na cabeça do aluno	0	3	0,280
	TOTAL	0	27	0,000**
Cinésica	3.a. Inclinar da cabeça para a frente	2	6	0,143
	3.b. Encolher os ombros	6	4	0,280
	3.c. levantar o dedo indicador e aponta	8	30	0,000**
	3.d. Estender a mão direita e apontar com o indicador	11	18	0,019*
	3.e. Levantar as mãos	4	16	0,000**
	3.f. Levantar a mão direita	6	20	0,000**
	3.g. Baixar a mão direita	6	14	0,015*
	3.h. Bater com as mãos	0	20	0,000**
	3.i. Cruzar as mãos	0	12	0,000**
	3.j. Tocar com a mão direita na cabeça	6	13	0,015*
	3.l. Cruzar as mãos e apoiar o no queixo	0	16	0,000**
	3.m. Tocar com a mão na barriga	3	3	1,000
	3.n. Cruzar os braços	0	6	0,023*
	3.o. Colocar as mãos atrás das costas	0	4	0,143
	3.p. Abrir e estender os braços com as mãos abertas	2	10	0,000**
	3.q. Mexer com os dedos	0	10	0,000**
	3.r. Colocar a mão direita com o indicador e polegar unidos	3	12	0,000**
	3.s. Movimentar as mãos em extensão	2	12	0,000**
	3.t. Acenar com a cabeça	2	6	0,143
3.u. Acenos de cabeça e extensão de braços	8	28	0,000**	
3.v. Bater com a mão na perna	2	4	0,481	
TOTAL	71	264	0,000**	
Oculésica	4.a Olhar para os alunos indistintamente e faz gestos faciais	10	26	0,000**
	4.b. Olhar fixa e aproximar-se dos alunos	0	10	0,000**
	4.c. Olhar fixamente para o aluno e aponta com o dedo	0	20	0,000**
	TOTAL	10	56	0,000**
Facial	5.a. Levantar as sobrancelhas e olha para os alunos	2	6	0,143
	5.b. Franzir as sobrancelhas e olha para os alunos	4	10	0,023*
	5.c. Cerra os lábios	6	10	0,143
	5.d. Abre a boca	0	6	0,023*
	5.e. Fecha os olhos	3	5	0,481
	5f. Sorri	14	26	0,000**
TOTAL	26	63	0,000**	
TOTAL	123	527	0,000**	

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney

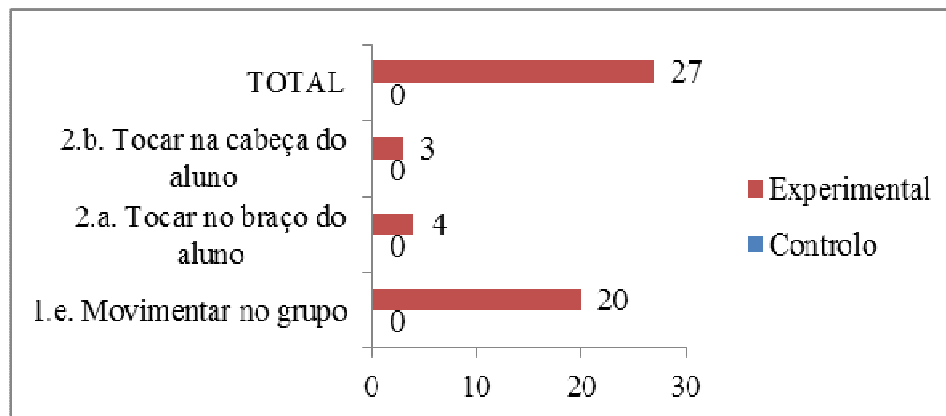
Em termos gerais observaram-se diferenças com significância estatística ($p < .05$), no número de comportamentos comunicativos não-verbais utilizados pela professora entre o grupo de controlo e o grupo experimental, no que respeita aos comportamentos:

proxémica, háptica, cinésica, oculésica e facial. Em qualquer dos casos o número de comportamentos não verbais foi superior no grupo experimental. Somente nos comportamentos “*Tocar no braço do aluno*”, “*Tocar na cabeça do aluno*” (Háptica), “*Inclinar da cabeça para a frente*”, “*Encolher os ombros*”, “*Tocar com a mão na barriga*”, “*Colocar as mãos atrás das costas*”, “*Acenar com a cabeça*”, “*Bater com a mão na perna*” (Cinésica), “*Levantar as sobrancelhas e olha para os alunos*”, “*Cerra os lábios*” e “*Fecha os olhos*” (Facial) não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Nos gráficos abaixo, 14, 15, 16, 17 e 18, ilustramos o que acabámos de referir:

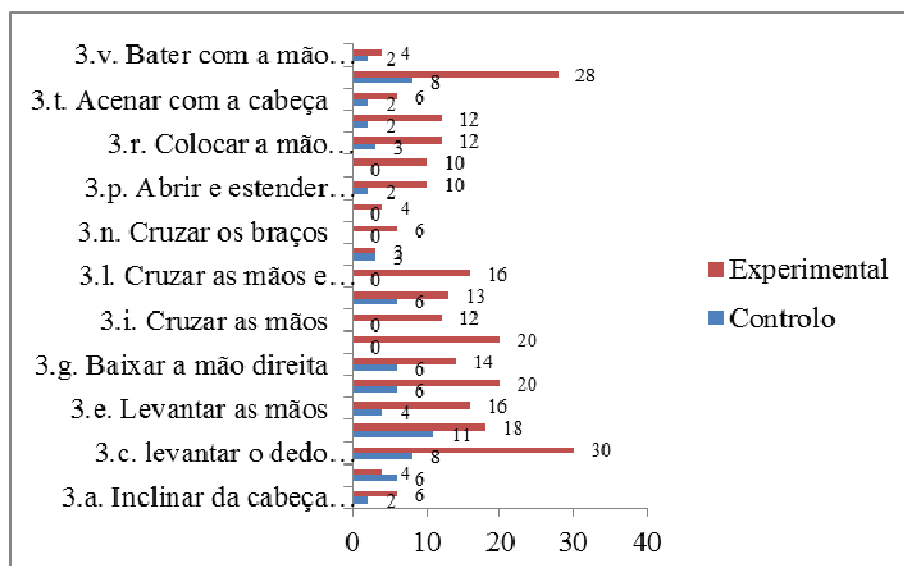
Gráfico 14 Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Proxémica)



No gráfico 14, no que se refere ao comportamento não verbal (*Proxémico*), podemos verificar uma diferença entre os grupos num total de 16, comportamentos para o grupo de controlo, comparativamente com 64, utilizados no grupo experimental. “1.d. *movimentar para a esquerda*” e “1.c. *movimentar para a direita*” são comportamentos verificados nos dois grupos, embora com diferenças entre os mesmos: G.E. com 26 e 20 comportamentos, comparativamente com 7 e 9 comportamentos para o G.C. No que se refere aos comportamentos 1.b. “*Aproximar e inclinar-se sobre a mesa*” e 1.a. “*aproximar da mesa*”, o grupo de controlo apresenta-se com 0 comportamentos comparativamente com 6 e 12, verificados no grupo experimental.

Gráfico 15 Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Háptica)

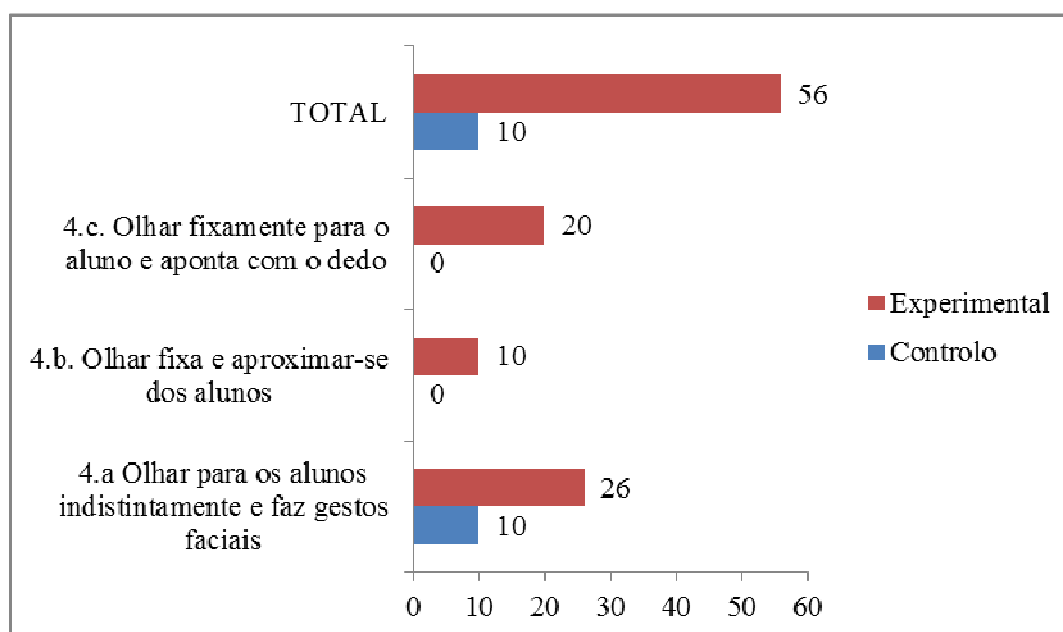
No gráfico 15, podemos verificar diferenças bastante acentuadas pois como se observa neste comportamento não verbal (Háptica), não existe nenhum comportamento utilizado no grupo de controlo, em contrapartida no grupo experimental foram utilizados 27 comportamentos distribuídos pelo 2.b., “*tocar na cabeça do aluno*”; 2.a.” *tocar no braço do aluno*” e 1.e. “*movimentar no grupo*”, este o mais acentuado com 20 registos.

Gráfico 16 Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Cinésica)

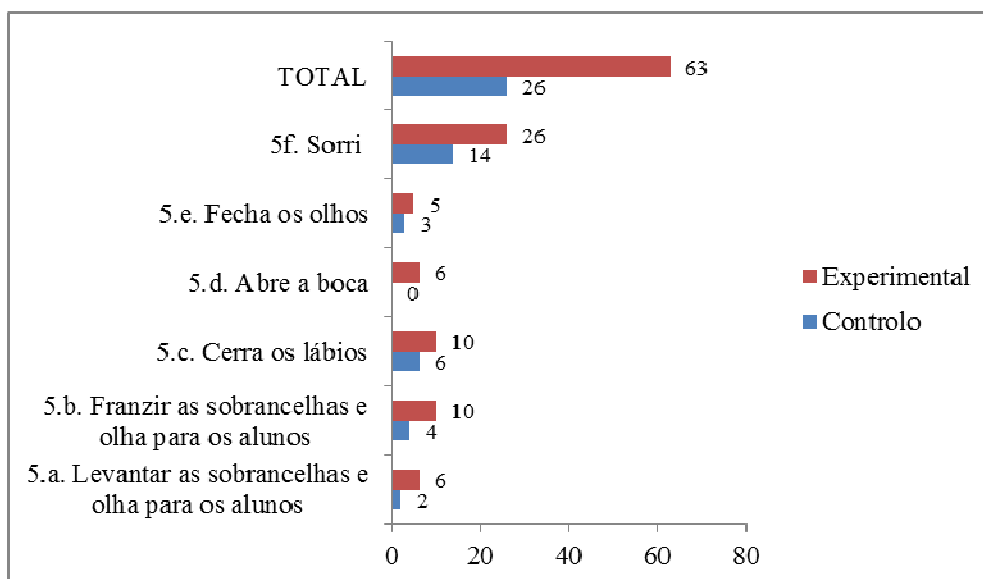
Relativamente aos comportamentos (Cinésicos), conforme nos mostra o gráfico 16, também se destacam diferenças entre os grupos. Nos comportamentos não verbais 3.u. . “*acenos de cabeça e extensão de braços*”, verificam-se 28 comportamentos para o grupo experimental, comparativamente com 8 utilizados no grupo de controlo. Diferenças

também acentuadas nos comportamentos 3.f., “*levantar a mão direita*” e 3.c., “*levantar o dedo indicador e aponta*” com 18 e 30 comportamentos para o grupo experimental comparando com 11 e 8 comportamentos para o grupo de controlo. Já no que se refere aos comportamentos 3.h., “*bater com as mãos*”; 3.i., “*cruzar as mãos*”; 3.l., “*cruzar as mãos e apoiar o no queixo*”; 3. n. “*cruzar os braços*”; 3.o. “*colocar as mãos atrás das costas*”; 3.q. “*mexer com os dedos*”; não se observaram nenhum registo no grupo de controlo comparativamente com o grupo experimental, onde se verificam pela ordem expressa 20, 12, 16, 6, 4, e 10 comportamentos. No comportamento 3.m., “*tocar com a mão na barriga*”, regista-se o mesmo número para ambos os grupos 3 comportamentos.

Gráfico 17 Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Oculésica)



No que se refere aos comportamentos não verbais (*Oculésica*), o gráfico 17, ilustra também as diferenças entre os grupos. Num total de 10 comportamentos para o grupo de controlo, e de 56 para o grupo experimental, verificamos que nos comportamentos 4.b. “*olhar fixa e aproximar-se dos alunos*” e 4.c. “*olhar fixamente para o aluno e aponta com o dedo*”, no grupo de controlo não se registam estes comportamentos, comparativamente com o grupo experimental onde se registaram 20 e 10 comportamentos respetivamente.

Gráfico 18 Demonstração dos comportamentos comunicativos não verbais (Facial)

No gráfico 18, que nos clarifica sobre os comportamentos não verbais (Facial), verificamos também diferenças entre os grupos, onde num total de 89 comportamentos, sendo que 26 são utilizados no grupo de controlo e 63 no grupo experimental. O comportamento mais utilizado nos dois grupos foi 5.f. “*Sorri*”, com 14 comportamentos no grupo de controlo, comparativamente com 26 utilizados no grupo experimental. Salienta-se também o comportamento 5.d.” *abre a boca*”, onde se verifica 0 comportamentos no grupo de controlo e 6, no grupo experimental.

Podemos também referir que os gestos ligados aos comportamentos, *Proxémica, Háptica, Cinésica, Oculésica e Facial*, que ocorreram durante este diálogo tiveram como função atrair a atenção dos alunos, e serviram para os manter disponíveis para ouvir e manifestarem as suas contribuições. Somente nos comportamentos “*Tocar no braço do aluno*”, “*Tocar na cabeça do aluno*” (Háptica), “*Inclinar da cabeça para a frente*”, “*Encolher os ombros*”, “*Tocar com a mão na barriga*”, “*Colocar as mãos atrás das costas*”, “*Acenar com a cabeça*” e “*Bater com a mão na perna*” (Cinésica), “*Levantar as sobrancelhas e olha para os alunos*”, “*Cerra os lábios*” e “*Fecha os olhos*” (Facial), não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

No contexto desta análise a professora recorreu ao gesto como uma ferramenta que a auxiliou na construção de significados, por forma a estabelecer intersubjectividade e dar coerência ao texto narrativo. Estas estratégias discursivas têm implicações didáticas

sendo tanto ou mais positivas quanto mais os alunos interagirem com o adulto na busca do conhecimento (anexos, 15, 16, 17, 18).

C.10- Comportamentos comunicativos prosódicos

Os comportamentos comunicativos prosódicos têm como finalidade principal regular as expressões verbais. Como tal, estes comportamentos utilizados pela professora podem ser analisados na tabela 17, onde se apresenta a contagem alusiva a este comportamento da professora utilizado nos dois grupos em estudo:

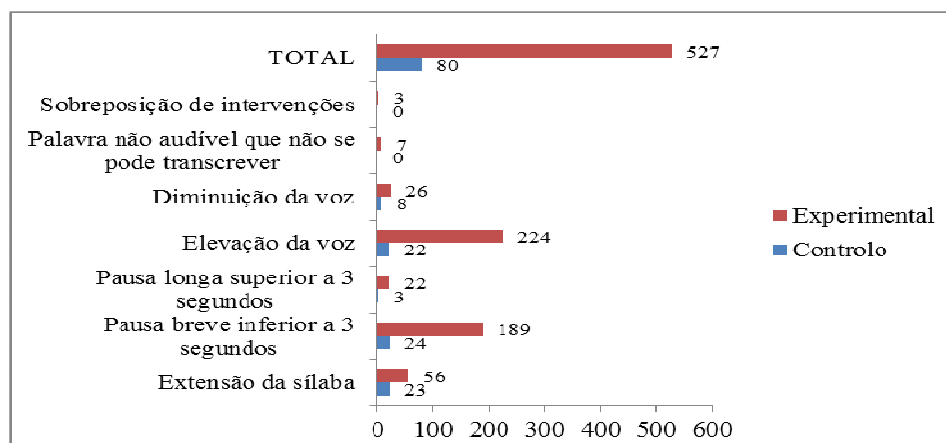
Tabela 17 Análise prosódica

	GC	GE	p ¹
Extensão da sílaba	23	56	0,000**
Pausa breve inferior a 3 segundos	24	189	0,000**
Pausa longa superior a 3 segundos	3	22	0,000**
Elevação da voz	22	224	0,000**
Diminuição da voz	8	26	0,000**
Palavra não audível que não se pode transcrever	0	7	0,015*
Sobreposição de intervenções	0	3	0,280
TOTAL	80	527	0,000

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney

Constata-se a existência de um número de comportamentos da análise prosódica significativamente superiores ($p < .05$), no grupo experimental no que se refere à “*extensão da sílaba*”, “*pausa breve inferior a 3 segundos*”, “*pausa longa superior a 3 segundos*”, “*elevação da voz*”, “*diminuição da voz*” e “*palavra não audível que não se pode transcrever*”, somente na “*sobreposição de intervenções*” não se observaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. O gráfico 19, demonstra o que acabamos de referir.

Gráfico 19 Demonstração dos comportamentos prosódicos



Verifica-se que os comportamentos prosódicos apresentam um total de 80 registos no grupo de controlo, e 527 no grupo experimental. Os comportamentos prosódicos mais evidentes que esta professora utilizou ao contar a história reduzem-se fundamentalmente a: “*elevação de voz*”, (G.C. 22; G.E. 224); “*pausa breve inferior a 3 segundos*” (G. C. 24; G. E. 189); e “*extensão de sílaba*” (G. C. 23; G. E. 56), assim, temos um total de 469 registos para o grupo experimental, comparativamente com 69 registos para o grupo de controlo. Depois regista-se a “*diminuição de voz*” com 8 registos para o grupo de controlo e 26 para o grupo experimental e por fim “*pausa longa superior a 3 segundos*” com 0 registo para o grupo de controlo, comparativamente com 22 registos para o grupo experimental. Nos demais registos “*sobreposição de intervenções*” e “*palavra não audível que não se pode transcrever*” verificamos 0 registos para o grupo de controlo, comparativamente com 3 e 7 respetivamente para o grupo experimental. No caso da utilização das extensões silábicas, estas prolongações foram utilizadas para chamar a atenção dos alunos e serviram também como recurso mediador da instrução. As pausas servem para diferentes finalidades no decorrer do discurso e esta professora utilizou-as para a organização das intervenções como chamada e rechamada da atenção dos alunos enfatizando assim o conteúdo verbal. Em relação às variações do tom de voz utilizadas no ritmo da fala verificou-se que estas ajudaram também na construção dos turnos da fala para que fosse dada uma interação bem sucedida. Estes comportamentos prosódicos para além de oferecerem uma informação adicional ao discurso da professora serviram também como reguladores do seu próprio discurso.

Em síntese e como resposta à hipótese um (H1), por nós formulada cujos dados de análise temos vindo a apresentar, e ao comparar as estratégias discursivas da professora nos dois grupos em situação de intreação/mediação e não interação/mediação, na tarfea do conto de uma história, podemos verificar que foi no grupo experimental que tais estratégias foram utilizadas no sentido de proporcionar ajudas cognitivas por forma a facilitar o processo de aprendizagem, ficando assim validada esta hipótese.

Para responder ao 2º objetivo em que se pretende - compreender as habilidades de compreensão textual, do ponto de vista macro e micro estrutural - através do reconto de histórias e da resposta a questões - em dois grupos de crianças cuja média de idade se situa nos 8.9 anos, utilizou-se uma recolha de dados iniciada com avaliação da compreensão textual através da análise da reprodução oral da história feita pelos dois grupos, tendo em conta as proposições correspondentes aos níveis macro e micro estrutural do reconto, seguindo-se a resposta a um questionário por opção múltipla.

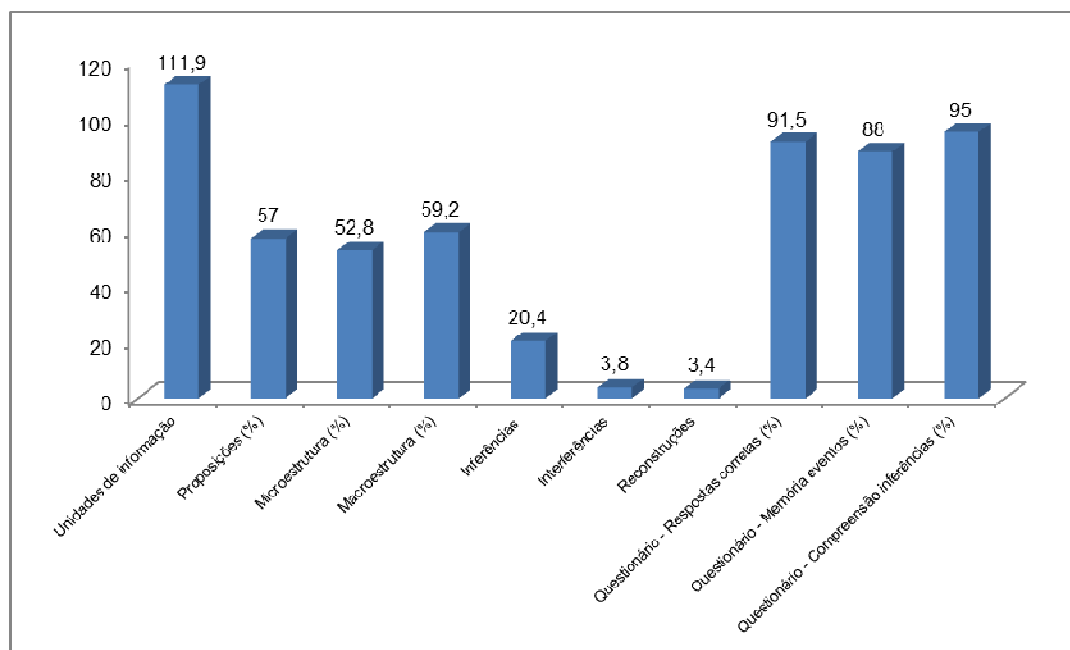
Relacionadas com este mesmo objectivo foram formuladas e testadas três hipóteses de investigação. No que se refere à Hipótese dois (H2) - *Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada*, são apresentados na tabela 18, os resultados das estatísticas descritivas das avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e resposta às questões, para a totalidade das crianças incluídas no estudo.

Tabela1 18 Estatística descritiva das avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e resposta às questões

	Total				
	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	DP
Unidades de informação	111,9	103,5	58,0	196,0	38,4
Proposições (%)	57,0	50,0	37,7	100,0	16,6
Microestrutura (%)	52,8	52,2	21,7	95,7	18,4
Macroestrutura (%)	59,2	55,3	28,9	94,7	16,9
Inferências	20,4	20,0	6,0	33,0	7,7
Interferências	3,8	3,0	1,0	8,0	2,5
Reconstruções	3,4	3,0	0,0	13,0	3,4
Questionário - Respostas corretas (%)	91,5	95,0	70,0	100,0	9,9
Questionário - Memória eventos (%)	88,0	100,0	60,0	100,0	16,4
Questionário - Compreensão inferências (%)	95,0	100,0	80,0	100,0	8,9

No Gráfico 20 apresentam-se os resultados anteriores para uma leitura mais imediata.

Gráfico 20 Número médio de avaliações de compreensão de leitura textual – reconto de história e resposta às questões



Assim, observou-se que em média foram relatadas 112 unidades de informação, sendo o valor mínimo 58 e o máximo 196 unidades de informação. Na análise do reconto da história as crianças relataram em média 57.0% das proposições incluídas na história original, existindo crianças que as relataram na totalidade e outras que somente relataram 21.7%. da estrutura proposicional geral da história.

Os recontos apresentaram maior percentagem no que respeita às macroproposições, onde foram relatadas em média 59.2%, variando entre 28.9% e 94.7%, e nas microproposições essa proporção média foi de 52.8%, com variação entre 21.7% e 95.7%. Os recontos dos alunos continham em média um maior número de inferências (20.4) e menor número de interferências (3.8) e de reconstruções (3.4), tendo-se observado uma variabilidade acentuada nestas variáveis uma vez que o número de inferências variou entre 6 e 33, o número de interferências entre 1 e 8 e as reconstruções entre nenhum relato e 13 relatos.

Em relação às respostas ao questionário em média foram respondidas adequadamente 91.5% das perguntas, com crianças a responderem de forma correta somente a 70% e outras à totalidade das questões. A componente do questionário que teve uma maior taxa média de respostas corretas foi a referente à compreensão das inferências (95%) comparativamente à parte relativa à memória de eventos (88%).

Após esta análise global dos resultados do conjunto dos participantes apresentamos de seguida os resultados por grupo, passando assim à sua descrição. Na tabela 19, apresentam-se as médias e desvios padrão das avaliações de compreensão de leitura textual - *reconto de história e resposta às questões* segundo o grupo.

Tabela 19 Estatística descritiva das avaliações de compreensão de leitura textual - reconto de história e resposta às questões segundo o grupo

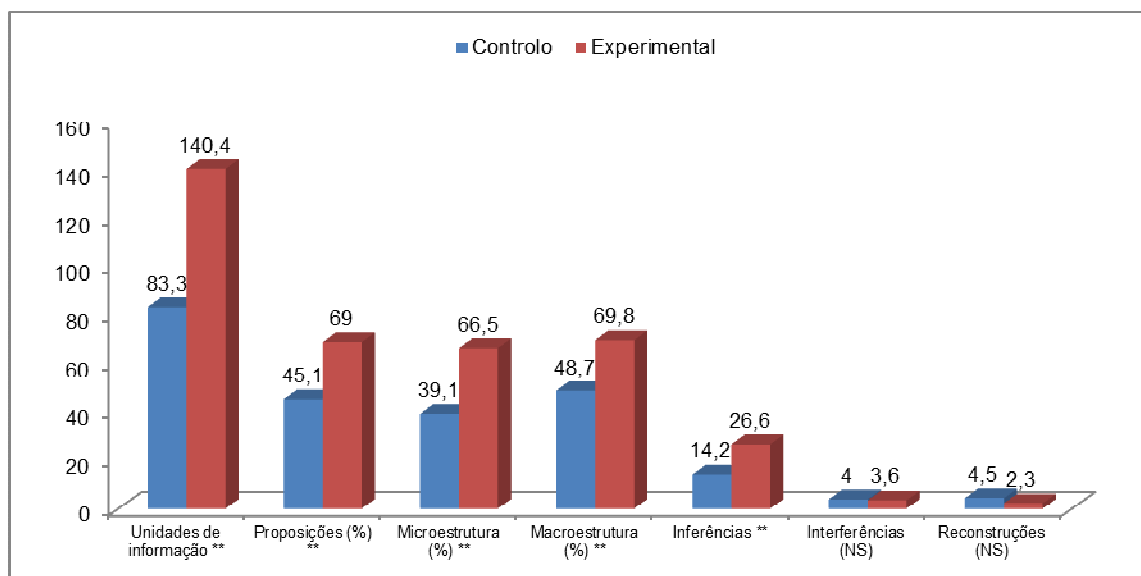
	Grupo		p ¹
	Controlo Média±DP	Experimental Média±DP	
Unidades de informação	83,3±15,5	140,4±32,6	,000**
Proposições (%)	45,1±4,3	69,0±15,7	,000**
Microestrutura (%)	39,1±9,8	66,5±14,2	,000**
Macroestrutura (%)	48,7±8,9	69,8±16,7	,001**
Inferências	14,2±4,4	26,6±4,5	,000**
Interferências	4,0±2,3	3,6±2,8	,700
Reconstruções	4,5±4,0	2,3±2,5	,136
Questionário - Respostas corretas (%)	84,0±8,4	99,0±3,2	,000*
Questionário - Memória eventos (%)	78,0±17,5	98,0±6,3	,006*
Questionário - Compreensão inferências (%)	90,0±10,5	100,0±0,0	,012*

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

Em relação ao reconto da história observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($p < .05$), no que respeita ao número médio de unidades de informação (Grupo Controlo: 83.3±15.5; Grupo Experimental: 140.4±32.6). Ao nível das proposições as diferenças entre os grupos são: Grupo Controlo: 45.1±4.3; Grupo Experimental: 69.0±15.7. Ao nível de microproposições temos os seguintes resultados: Grupo Controlo: 39.1±9.8; Grupo Experimental: 66.5±14.2. Ao nível de macroproposições apresentam-se os seguintes resultados: Grupo Controlo: 48.7±8.9; Grupo Experimental: 69.8±16.7. Ao nível das inferências relatadas destacamos: Grupo

Controlo: 14.2±4.4; Grupo Experimental: 26.6±4.5. O gráfico 21, ilustra o que acabamos de referir anteriormente.

Gráfico 21 Média das avaliações de compreensão de leitura textual e reconto de história segundo o grupo



* $p < .05$ ** $p < .01$; NS – Não significativo

Podemos assim constatar, em síntese, que os alunos do grupo experimental atingiram em média um maior número de todas estas medidas comparativamente com os alunos do grupo de controlo. Os recontos apresentaram maior percentagem de macroproposições, aspectos relevantes da história, do que de microproposições, consideradas estas como os aspectos menos relevantes. Os recontos continham também um maior número de inferências, do que interferências e reconstruções, nos dois grupos, embora nestas duas últimas questões apesar das diferenças encontradas as mesmas não foram significativas. Assim, face aos resultados obtidos, esta hipótese de investigação considera-se validada.

Para responder à hipóteses três (H3)- *Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva no conto da história apresentam melhores resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada*, foram analisadas respostas a questões de opção múltipla sobre a história para avaliar a memória

para eventos e compreensão inferencial. Na tabela 20, observam-se as respostas às questões.

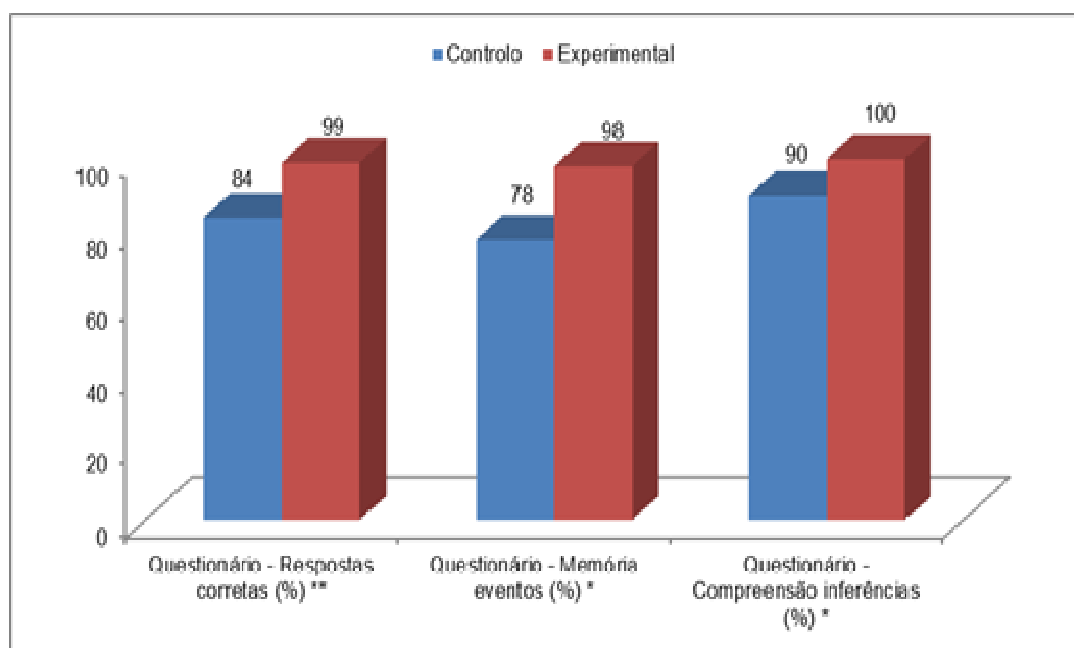
Tabela 20 Estatística descritiva da resposta correta às questões segundo o grupo

	Grupo		p ¹
	Controlo	Experimental	
	Média±DP	Média±DP	
Questionário - Respostas corretas (%)	84,0±8,4	99,0±3,2	,000*
Questionário - Memória eventos (%)	78,0±17,5	98,0±6,3	,006*
Questionário - Compreensão inferências (%)	90,0±10,5	100,0±0,0	,012*

* $p < .05$ ** $p < .01$; ¹ Teste Mann-Whitney;

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p < .05$), na percentagem média de respostas corretas ao questionário (Grupo Controlo: 84.0±8.4; Grupo Experimental: 99.0±3.2), na componente de memória para eventos descritos na história (Grupo Controlo: 78.0±17.5; Grupo Experimental: 98.0±6.3) e na compreensão textual que envolvem inferências (Grupo Controlo: 90.0±10,5; Grupo Experimental: 100.0±0.0). Os dados atrás apresentados poderão ser visualizados também no gráfico 22.

Gráfico 22 Percentagem média de resposta correta às questões segundo o grupo



* $p < .05$ ** $p < .01$

Assim, numa análise global na tarefa de responder a questões sobre a história, pode-se observar, de modo geral, que são os alunos do grupo experimental que apresentam um desempenho mais elevado pois, demonstram significativamente uma maior percentagem média de respostas corretas comparativamente com os alunos do grupo de controlo.

Passamos de seguida à análise dos resultados tendo por base as respostas às questões. Na Tabela 21, são apresentados as respostas corretas e incorretas para cada uma das questões, segundo os grupos em estudo.

Tabela 21 Resposta às questões segundo o grupo

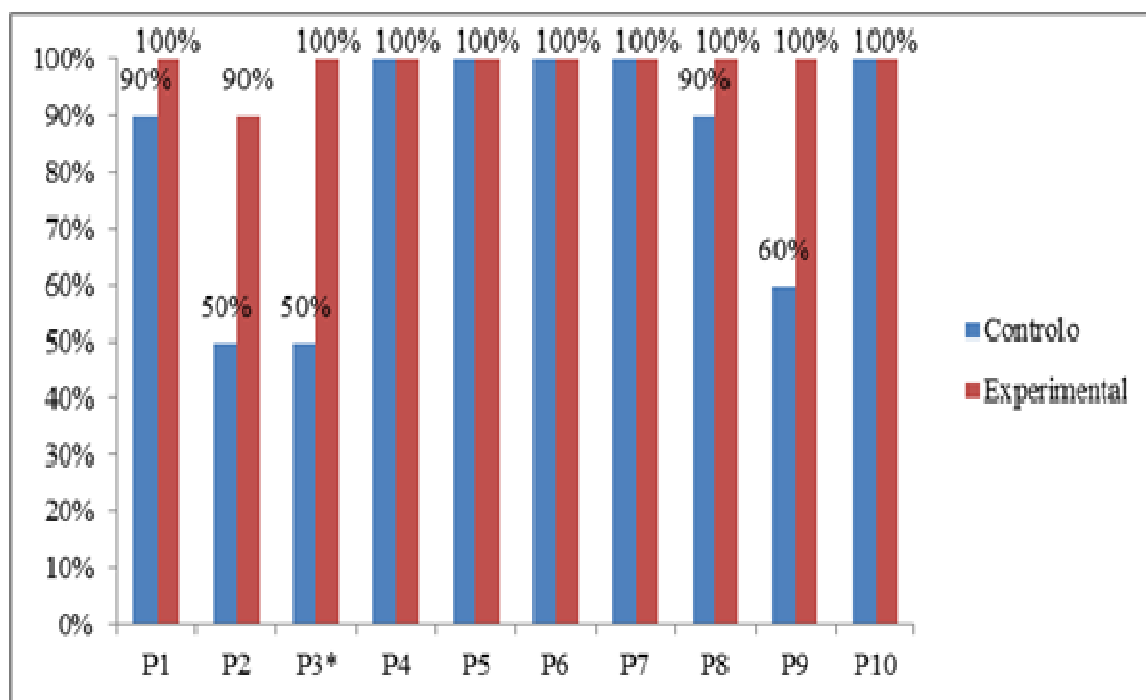
		Grupo				Total		p ¹
		Controlo		Experimental		N	%	
		N	%	N	%			
P1	Incorreta	1	10%	0	0%	1	5%	1,000
	Correta	9	90%	10	100%	19	95%	
P2	Incorreta	5	50%	1	10%	6	30%	,141
	Correta	5	50%	9	90%	14	70%	
P3	Incorreta	5	50%	0	0%	5	25%	,033
	Correta	5	50%	10	100%	15	75%	
P4	Incorreta	0	0%	0	0%	0	0%	NC
	Correta	10	100%	10	100%	20	100%	
P5	Incorreta	0	0%	0	0%	0	0%	NC
	Correta	10	100%	10	100%	20	100%	
P6	Incorreta	0	0%	0	0%	0	0%	NC
	Correta	10	100%	10	100%	20	100%	
P7	Incorreta	0	0%	0	0%	0	0%	NC
	Correta	10	100%	10	100%	20	100%	
P8	Incorreta	1	10%	0	0%	1	5%	1,000
	Correta	9	90%	10	100%	19	95%	
P9	Incorreta	4	40%	0	0%	4	20%	,087
	Correta	6	60%	10	100%	16	80%	
P10	Incorreta	0	0%	0	0%	0	0%	NC
	Correta	10	100%	10	100%	20	100%	

¹ Teste Exato de Fisher

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) entre os grupos na questão 3 -*Como era a Coisa que o Pedro tinha visto no porão?*, em que a totalidade do grupo experimental acertaram nesta questão, enquanto no grupo de controlo essa

proporção foi de 50%. Constataram-se também diferenças tendencialmente significativas ($p < .10$) na questão 9 -*Porque o avô de Pedro via uma coisa com olhos brilhantes, como se fossem de vidro?*, tendo a totalidade do grupo experimental respondido correctamente, comparativamente com 60% do grupo de controlo. Para uma leitura mais clara podemos observar o gráfico 23.

Gráfico 23 Percentagem de respostas corretas segundo o grupo



* $p < .05$ ** $p < .01$

Concluimos que foram os alunos do grupo experimental que apresentaram melhores resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, comparativamente com os alunos do grupo de controlo, validando-se a hipótese três.

Em resposta à hipótese quatro (H4) - *A idade e as avaliações em Língua Portuguesa e Matemática não influenciam os resultados dos alunos ao nível da compreensão de leitura textual (reconto de história) e as respostas às questões*, apresentamos os resultados obtidos pelas correlações bivariadas na tabela 22.

Tabela 22 Correlações de Spearman entre a idade, as notas em Língua portuguesa e Matemática e avaliações de compreensão de leitura textual - relato de história e a resposta às questões

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Idade	1,00												
2 Matemática	,076	1,00											
3 Língua Portuguesa	,116	,391	1,00										
4 Questionário - Respostas corretas (%)	,276	,250	,400	1,00									
5 Questionário - Memória eventos (%)	,366	,103	,399	,898**	1,00								
6 Questionário - Compreensão inferências (%)	,060	,322	,202	,574**	,183	1,00							
7 Unidades de informação	,187	,057	,343	,524*	,295	,551*	1,00						
8 Proposições (%)	,008	,000	,324	,705**	,558*	,493*	,809**	1,00					
9 Microestrutura (%)	,056	,078	,350	,571**	,498*	,253	,797**	,853**	1,00				
10 Macroestrutura (%)	,006	,242	,296	,635**	,466*	,534*	,703**	,875**	,602**	1,00			
11 Inferências	,117	,073	,389	,608**	,447*	,492*	,809**	,919**	,809**	,770**	1,00		
12 Interferências	,360	,172	,080	,074	,171	-,041	-,099	,016	-,120	,184	,132	1,00	
13 Reconstruções	,311	,020	,100	-,305	-,399	,101	-,211	-,238	-,428	,026	,364	,134	1,00

* $p < .05$ ** $p < .01$

Quanto ao fator idade, verificou-se não haver qualquer influência estatisticamente significativa desta variável quer nas notas em Língua Portuguesa e em Matemática, quer nas demais tarefas realizadas. Em relação à nota média em Matemática, existia uma correlação positiva tendencialmente significativa com a nota média em Língua Portuguesa, porém essa correlação positiva era moderada ($r=0.391$; $p < .10$).

Quanto ao factor nota em Língua Portuguesa verificou-se que a nota média em Língua Portuguesa estava tendencialmente correlacionada com a percentagem de repostas corretas ao questionário ($r=0.400$; $p < .10$), bem como com a percentagem de repostas corretas à componente memória de eventos do questionário ($r=0.399$; $p < .10$), sendo essas correlações moderadas, pelo que se valida esta hipótese.

Ao continuar a análise da tabela 22, observaram-se correlações estatisticamente significativas fortes e muito fortes entre a percentagem de repostas corretas ao questionário e a percentagem de repostas corretas nas componentes de memória de eventos ($r=0.898$; $p < .05$) e de compreensão de inferências ($r=0.574$; $p < .10$), bem como com o número de unidades de informação ($r=0.534$; $p < .05$), com o número de

proposições ($r=0.705$; $p < .05$), com o número de microproposições ($r=0.571$; $p < .05$) macroproposições ($r=0.635$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.608$; $p < .05$).

Quanto à percentagem de respostas corretas à componente de memória de eventos do questionário, constatou-se a existência de correlações estatisticamente significativas moderadas a fortes com o número de proposições ($r=0.558$; $p < .05$), com o número de microproposições ($r=0.498$; $p < .05$) macroproposições ($r=0.466$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.447$; $p < .05$).

Relativamente à percentagem de respostas corretas na parte de compreensão de inferências do questionário, existia uma correlação positiva estatisticamente significativa moderada a forte com o número de proposições ($r=0.551$; $p < .05$), com o número de macroproposições ($r=0.493$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.492$; $p < .05$).

O número de unidades de informação possuía uma correlação positiva elevada e estatisticamente significativa com o número de proposições ($r=0.809$; $p < .05$), com o número de microproposições ($r=0.797$; $p < .05$) macroproposições ($r=0.703$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.809$; $p < .05$).

Observou-se assim uma correlação positiva muito elevada e com significância estatística do número de proposições com o número de microproposições ($r=0.853$; $p < .05$) e macroproposições ($r=0.875$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.919$; $p < .05$).

O número de microproposições possuía uma correlação positiva elevada e estatisticamente significativa com o número de macroproposições ($r=0.602$; $p < .05$) e com o número de inferências ($r=0.809$; $p < .05$), bem como entre o número de macroproposições e o número de inferências ($r=0.770$; $p < .05$).

O número de interferências e o número de reconstruções não possuíam quaisquer correlações com significância estatística com as demais variáveis ($p \geq .05$), somente se observou uma correlação moderada negativa, tendencialmente significativa, do número de reconstruções com a percentagem de respostas corretas na memória eventos ($r=-0.399$; $p < .10$) e com o número de microproposições ($r=-0.428$; $p < .10$).

Verifica-se aqui a necessidade de determinar quais os fatores mais relevantes no desempenho dos alunos no reconto da história e nas respostas ao questionário. Foi utilizada a regressão linear, alusiva à relação entre a variável dependente percentagem de respostas corretas, (Total, Memória de Eventos e Compreensão de inferências) e a variável independente grupo experimental. Foi ainda incluída a idade como variável de controlo, uma vez que esta poderia afetar a percentagem de respostas corretas, considerando-se como Beta o efeito de pertencer ao grupo experimental ou a idade.

Nas tabelas 23 e 24, são apresentados os resultados da análise multivariada tendo em vista essa determinação dos fatores que influenciaram o desempenho dos alunos no reconto da história e nas respostas ao questionário. Foi ainda incluída a idade como variável de controlo, uma vez que esta poderia afetar percentagem de respostas corretas.

Assim, na tabela 23 e em relação à percentagem de respostas corretas ao questionário, constata-se que existe uma influência significativa da pertença ao grupo (Beta: 0.77; $p < .01$), sucedido pela idade (Beta: 0.27; $p < .01$). As crianças do grupo experimental têm significativamente uma maior percentagem de respostas corretas no questionário e quanto mais velhas as crianças maior é o número de respostas corretas.

Tabela 23 Fatores que influenciam as respostas às questões. (Total, Memória de Eventos e Compreensão inferências)

	Questionário - Respostas corretas (%)		Questionário - Memória eventos (%)		Questionário - Compreensão inferências (%)	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Constante	22,7		-59,8		90,0	
Grupo experimental	14,8**	0,77	19,6**	0,61	10,0**	0,58
Idade	6,9 [†]	0,27	15,4*	0,37		
R ²	0,682		0,528		0,333	

[†] $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

A variância dos resultados corretos é explicada em 68.2%, pelo grupo e pela idade, existindo uma associação entre a idade e os resultados na compreensão textual, memória para eventos.

Quanto à percentagem de respostas corretas da componente de memória de eventos do questionário, constata-se que também existe uma influência significativa do grupo (Beta: 0.61; $p < .01$) e da idade (Beta: 0.37; $p < .05$) no número de respostas corretas. As crianças mais velhas e as do grupo experimental têm significativamente uma maior percentagem de respostas corretas ao questionário.

A variância dos resultados corretos é explicada em 53.8% pelo grupo e pela idade. Por último somente o grupo (Beta: 0.58; $p < .01$), tem uma influência estatisticamente significativa, embora moderada, na percentagem de questões respondidas corretamente na compreensão de inferências. As crianças do grupo experimental acertaram significativamente mais questões que o grupo de controlo. Mas a variância dos resultados corretos só é explicada em 33.3%, pelo grupo.

Analisando o desempenho no reconto da história observa-se que o grupo (Beta: 0.93; $p < .01$), sucedido pela notas médias em Língua Portuguesa (Beta: 0.29; $p < .10$) e Matemática (Beta: 0.24; $p < .10$) influenciam significativamente o número de unidades de informação.

Na tabela 24, apresentam-se os factores que influenciaram as respostas às questões tendo sido utilizada a regressão linear para procurar a relação entre a variável dependente: percentagem de respostas corretas (Unidades de informação, Proposições, Microestrutura, Macroestrutura e Inferências) e as variáveis independentes: Grupo experimental, notas médias em Matemática e Língua Portuguesa.

Tabela 24 Factores que influenciam as respostas às questões. (Unidades de informação, Proposições, Microestrutura, Macroestrutura e Inferências)

	Unidades de informação		Proposições (%)		Microestrutura (%)		Macroestrutura (%)		Inferências	
	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta	B	Beta
Constante	-330,7		-98,4		39,1		48,7		14,2	
Grupo experimental	69,5**	0,93	29,7**	0,92	27,4**	0,76	21,1*	0,64	12,4**	0,83
Língua Portuguesa	71,78 [†]	0,29	36,65 [†]	0,34						
Matemática	35,02 [†]	0,24								
R ²	0,717		0,633		0,583		0,408		0,685	

[†] $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

As crianças incluídas no grupo experimental referiram em média um maior número de unidades de informação e quanto mais elevadas as notas em Língua Portuguesa e Matemática maior o número médio de unidades de informação.

O grupo e as notas em Língua Portuguesa e Matemática explicam 71.7% da variância do número de unidades de informação. A percentagem de proposições era significativamente influenciada pelo grupo (Beta: 0.92; $p < .01$), sucedido das notas médias de Língua Portuguesa (Beta: 0.34; $p < .10$).

As crianças incluídas no grupo experimental e com notas mais elevadas referiram em média um maior número de proposições. A variância do número de proposições era explicada em 63.3% pelo grupo e pelas notas em Língua Portuguesa.

Somente o grupo a que pertenciam as crianças influenciava significativamente as percentagens de microproposições (Beta: 0.76; $p < .01$), macroproposições (Beta: 0.64; $p < .01$) e o número de inferências (Beta: 0.83; $p < .01$).

Assim podemos afirmar que as crianças do grupo experimental têm uma percentagem média de microproposições e macroproposições superior bem como um maior número de inferências. Quanto ao número de interferências e reconstruções não foram influenciados significativamente ($p \geq .10$) por quaisquer variáveis, encontrando-se assim validada a hipótese quatro.

4.2 Discussão dos resultados

Vamos agora proceder à discussão dos resultados, procurando relacionar os objectivos e hipóteses delineadas com os resultados anteriormente apresentados, obtidos pelas diferentes vias de recolha e análise.

4.2.1 Hipótese 1: *Os alunos do grupo experimental que foram expostos a acção mediada através da interação, no conto narrativo, apresentam mais recursos e estratégias comunicativas comparativamente com os alunos do grupo de controlo, que não tiveram experiência mediada.* Assim, ao discutirmos as estratégias comunicacionais que foram possíveis de serem identificadas como mediadoras nas atividades discursivas

:“*metaenunciados*”, *quadros sociais de referência*”, “*formulação de perguntas*”, “*repetições*”, “*reformulações*”, *reelaboraões*”, “*auto reformulações*”, “*resumos*,” “*manifestação de gestos ilustrativos*”, e “*comportamentos prosódicos*”, através da interação professora /alunos, na tarefa de conto narrativo, podemos ressaltar que foram observadas diferenças significativas no uso de tais estratégias nos grupos em estudo, apresentando-se a nossa discussão tendo por base cada uma das categorias comunicativas utilizadas.

Metaenunciados

Numa primeira abordagem começamos por referir que o conhecimento se constrói socialmente na sala de aula em interação entre professores e alunos, através de compreensões mútuas (Cubero, Cubero, Santamaría, De la Mata, Ignacio & Prados, 2008). As ajudas que o adulto oferece são trabalhadas na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e estão associadas a conceitos como os de “*andaime*” que, de acordo com Bruner (1985), são todos os dispositivos necessários para que haja a construção do conhecimento ou “*participação guiada*” (Rogoff, 1995), e a noções relativas a mecanismos semióticos envolvidos na realização, através da actividade conjunta (Wertsch, 1985), por forma a serem construídos significados compartilhados (Agbatogun 2011; Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

Coll e Onrubia (1995), Cubero (2001), Cubero et. al., (2008) e Fernández e Cuadrado (2008b), são alguns dos autores que nos ampliam que a utilização de *metaenunciados* é considerada como uma estratégia discursiva orientada para facilitar a compreensão e a inter relação do texto e das partes que o compõem (Hilgert, 2002, 2006).

Ao revermos os estudos anteriormente mencionados e ao analisarmos os nossos resultados verificamos diferença no uso e na forma em que tal mecanismo discursivo verbal foi utilizado. Assim, para o grupo de controlo, apenas foram utilizados *metaenunciados* no início e fim da tarefa, situação contrária no grupo experimental onde foram distribuídos ao longo de todo o conto narrativo, de forma a servirem de orientadores para a compreensão (Fernández & Cuadrado, 2008b, 2011).

Destacamos assim que o uso de *metaenunciados* utilizados pela professora do nosso estudo no grupo experimental por via da interação, teve por base aumentar a compreensão, motivação e intersubjectividade dos alunos ao longo do conto da história, indo tal actividade ao encontro do que nos indicam Cubero et. al., (2008), que definem também tais recursos como organizadores das atividades, em que os mesmos servem para a vinculação entre os conhecimentos prévios, ajudando na reflexão e organização das principais ideias por forma a proporcionarem aprendizagens com mais profundidade e significado (Cuadrado & Fernández, 2011).

Foi no grupo experimental que a professora na tarefa de conto narrativo ajudou os alunos na transição do desconhecido, explorando o conhecimento prévio através de atitudes mediacionais em sala de aula, vinculando o que está sendo ensinado ao que já se sabe, e/ou ao que vai sendo interiorizado, ajudando os alunos a aprender a entender, por forma a dar novo sentido à compreensão da história (Authier, 1998, 2004).

Esta atitude da professora, remete-nos uma vez mais para os estudos de Authier (1998), quando salienta que a atividade *metaenunciativa* ocorre quando o falante se manifesta sobre a adequação ou não de uma palavra que está a verbalizar ou, então, quando explicita verbalmente a procura de um elemento lexical. Para a autora, um *metaenunciado* possui diversas funções linguístico enunciativas que vão desde a fixação de sentido em quadros discursivos cristalizados pela memória discursiva até à negociação que ocorre entre o sujeito enunciador e o outro, que se efectiva através dos processos de interação, atribuindo-lhes um sentido específico em determinado contexto e situação, evitando, assim, problemas de compreensão ou mal-entendidos (Authier, 2004; Hilgert, 2006).

Retomando a nossa análise e em relação ao grupo de controlo podemos subscrever o que nos referem os estudos que salientam que o tipo de interacção oral que ocorre na maioria das vezes em sala de aula caracteriza-se por ser uma estrutura muito rígida em que o professor inicia o discurso, frequentemente com uma pergunta, os alunos respondem e o professor comenta, seguindo com a sua fala (Ehlich, 1986; Tsui, 1995; Moita, 1996; Fabrício, 1999, 2003, 2007; Tannen & Wallat, 2002; Magalhães & Costa 1988; Silva, 2002; Ananias & Silva, 2011).

Neste grupo a professora atuou monopolizando quase completamente o discurso onde a assimetria foi uma constante, estilo que nos reenvia para um esquema de aula tradicional ou como nos refere, Silva (2002, p.192), “*nas aulas expositivas, os alunos representam a audiência, cujo papel é ouvir e apreciar as considerações do falante*” sendo esta interação muito limitada e diferente da interação onde os alunos interagem socialmente e fazem aprendizagens contextualizadas.

Contrariamente no grupo experimental, o trabalho desenvolvido pela professora rompeu esta estrutura e permitiu aos alunos dialogarem de forma autêntica, elevando o processo de compreensão construído a partir de significados, por forma a integrarem novos conhecimentos, possibilitando a criação de representações mentais com base no novo conhecimento, ajudando assim a melhorar a interpretação e recordação, tal como se pretendia com a tarefa proposta e que nos remete para os estudos que se centram na busca dos recursos semióticos e estratégias discursivas (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1992; Coll & Onrubia, 1995, 2001; Candela, 1991, 1999, 2001; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Cubero & Santamaría, 2001; Fernández & Cuadrado, 2008b; Agbatogun 2011; Cuadrado & Fernández, 2011, 2012). Assim como, para os que nos indicam que a maneira como os adultos falam dos eventos às crianças influencia a maneira como elas irão mais tarde lembrar e compreender esses eventos, situação que verificaremos adiante aquando da comparação entre os dois grupos em estudo na tarefa de reconto da história (Fivush, 1991; Peterson & McCabe, 1991; Reese & Fivush, 1993; Fivush & Haden, 1997, 2003).

Em concordância com os nossos resultados estão também os estudos de Cuadrado e Fernández (2011), quando relevam a importância do uso de *metaenunciados*, e que segundo as autoras, quando bem usada serve para que os alunos demonstrem os seus conhecimentos prévios sobre o tema a desenvolver criem um clima de sala de aula ativo e participativo por forma a serem potenciadas quer as capacidades cognitivas quer as emocionais, situação verificada no grupo experimental do nosso estudo.

Estabelecimento de quadros sociais de referência

Relativamente à segunda estratégia comunicativa, *quadros sociais de referência*, é entendida quando o professor envolve o aluno numa série de actividades e processos com a finalidade de possibilitar que enfrentem com eficiência as tarefas propostas para ampliar o seu reportório de conhecimento a novas situações tendo por base o seu contexto cultural (Cuadrado & Fernández, 2011).

Pela análise dos nossos resultados podemos verificar que a utilização *de quadros sociais de referência* só aconteceu no grupo experimental. Deste modo podemos subscrever o que nos dizem Cubero (2001) e Rosemberg e Borzone (2001), quando referem que a introdução destes referenciais no discurso dos professores permite mostrar aos alunos a contextualização e continuidade dos conteúdos a desenvolver em determinada tarefa académica, por forma a que se propicie a construção desses pontos cognitivos através de uma actividade conjunta (Tusón & Unamuno, 1999).

Como podemos verificar no grupo de controlo não se aplicou tal estratégia comunicativa uma vez que não houve mediação /interacção, durante o conto narrativo. Assim os resultados obtidos nesta categoria sugerem que só os alunos do grupo experimental usufruíram de interacções que lhes permitiu aprendizagens na zona de desenvolvimento proximal, como nos destacam os estudos de Nelson (1996, 2007), Vygotsky (1998a, 1998b) e Wertsch (1991), onde este grupo em colaboração com a professora, fez uso de ferramentas culturais construídas através da participação mediada (Bruner, 1980b, 1983a, 1983b, 1997; Roscoe & Chi, 2004, 2007, 2008).

Formulação de perguntas

No que se refere à categoria *formulação de perguntas* em sala de aula, os nossos resultados são suportados pelos estudos de Fernández e Cuadrado (2008b), Cuadrado e Fernández (2011) e Michaels (2002), quando concluem que na interacção verbal adulto/criança, o adulto precisa de captar o tópico oferecido pela criança e ajudá-la a prosseguir por meio de afirmações, perguntas e respostas de modo a permitir conhecer as informações que os alunos possuem acerca de um determinado tema em concreto.

Tendo em conta estes fundamentos bem como os resultados da nossa análise e tomando como base *as perguntas* da professora do nosso estudo nos dois grupos, podemos verificar que a frequência foi muito superior no grupo experimental, comparativamente com o grupo de controlo. Analisando os resultados verificamos assim que foram os alunos do grupo experimental que mais possibilidade tiveram de trocas internacionais e mais possibilidade de preenchimento de elementos dentro da estrutura típica do discurso narrativo através das *perguntas* formuladas pela professora coincidindo com os resultados de estudos neste âmbito (Perroni, 1992; Salles & Parente, 2004; Motta, Enumo, Rodrigues & Leite, 2006).

Nesta análise tais resultados também corroboram com os estudos que salientam que a abordagem comunicativa que acontece através de diferentes padrões de interação na qual professores e alunos constroem significados numa perspectiva sociocultural (Cazden, 1991; Peterson & McCabe, 1994; Tsui, 1995; Kleiman, 1998; Lorencini, 2000; Marcuschi, 2001; Mortimer & Scott, 2002, 2003; Ferreira & Lorencini, 2005; Rosales & Sánchez, 2005; Garcez, 2006; Sánchez, Garcia, De Sixte, Castellan, Busto & Luna, 2006; Mortimer et. al., 2007; Fanizzi, 2008; Muntner, 2008; Kinpara, 2008; O'Neill & Geoghegan, 2011; Semechechem, 2012), em que as *perguntas*, têm como objetivo principal dar continuidade a um discurso interativo (Fernández & Cuadrado, 2008b, Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

O modelo didático de *formulação de perguntas* é uma estratégia que promove nos alunos uma aprendizagem mais reflexiva e ativa, explicitando os conhecimentos prévios, de modo a que identifiquem as suas próprias ideias, sendo também uma ajuda para que o professor transforme esses conhecimentos mais explícitos na sala de aula, de modo a serem negociados entre professor/aluno como nos salientam Lorencini (2000) e Schön (2000), reforçando-nos estes autores que as *perguntas* e *respostas* dos professores e dos alunos ativam os processos cognitivos, remetendo-nos para a perspetiva de Vygotsky, quando frisam que trabalhar o desenvolvimento através da (Z.D.P.), ajuda os alunos a atingir um nível mais elevado do que poderiam conseguir de forma independente (Lau et. al., 2009; Valadares & Moreira, 2009; Kohler, 2010).

Perante estes fundamentos, podemos também observar que os alunos do grupo experimental usufruíram de tais contextos interactivos onde a professora utilizou a *formulação de perguntas* como ajuda e apoio para solicitar, esclarecer, rever, conferir e processar as informações, facilitando e intensificando as interações dos alunos deste grupo, posicionando-nos assim nos estudos que clarificam que as *perguntas* do professor em sala de aula inseridas no discurso interativo transcendem os domínios cognitivos e avançam sobre os domínios das interações melhorando a qualidade das mesmas (Mortimer & Scott, 2002, 2003; Mortimer et. al., 2007; Cuadrado & Fernández, 2011; Silva & Mortimer, 2010).

Nesta sequência, iremos também discutir a importância *da formulação de perguntas* tendo em linha de conta os padrões de interação inseridos na abordagem comunicativa como o proposto por Mortimer e Scott (2002) e Mortimer et. al., (2007), que nos descrevem como os padrões de interação podem ocorrer na medida em que “*professor e alunos alternam turnos de fala na sala de aula*” (Mortimer & Scott, 2002, p. 288).

Nos nossos resultados a interação utilizada pela professora na tarefa do conto narrativo, foi bem distinta entre os grupos, no que respeita ao padrão das interações comunicativas quando se verifica um maior número de registos no grupo experimental comparativamente com o grupo de controlo. Estes resultados remetem-nos para os estudos de Cuadrado e Fernández (2011), pois as autoras sublinham-nos a importância da interação em sala de aula e que o seu uso aumenta a intersubjectividade, tornando-a cada vez mais ampla e complexa, cujo intercâmbio comunicacional está centrado em turnos de interação onde o professor inicia com *uma pergunta* depois recebe uma resposta e nesta sequência geram-se *novas perguntas* (Cubero et. al., 2008).

Neste ciclo de perguntas e respostas são criados os turnos de interação com características próprias como se verifica no grupo experimental, onde foram utilizados um maior número de turnos, comparativamente com o grupo de controlo. Estes resultados mostram-nos de forma clara que os alunos do grupo experimental tiveram um número bastante superior de turnos de interação e episódios demonstrando assim que os alunos deste grupo tiveram espaço para se manifestarem durante a aula.

Fazer *perguntas* cujas respostas são conhecidas leva-nos a sublinhar o que alguns autores reforçam, quando subscrevem que essa estrutura é mais uma atividade de avaliação do que de ensino (Sánchez et. al., 2006). Chegámos à mesma conclusão nos nossos resultados quando analisamos o grupo de controlo, onde a professora se limitou a *formular perguntas* no início e fim do conto da história. Situação contrária verificada no grupo experimental onde se pode considerar que a professora neste grupo apresentou um discurso reflexivo, ao longo de todo o conto da história onde *a formulação de perguntas* não obedeceu só ao padrão Iniciação –Resposta- Avaliação - IRA, mas a padrões heterogéneos P-R-P-R-P-R...e I-R-F- R- F..., onde a professora explorou os aspectos cognitivos de maneira progressiva e dinâmica e onde o feedback e a avaliação estiveram presentes praticamente em todos os turnos da fala, estrutura subjacente aos estudos desta temática (Mortimer & Scott, 2002, 2003; Mortimer et. al., 2007).

Dentro deste tipo de análise, Kinpara (2008), na sequência dos trabalhos de Sánchez et. al., (2006), apresenta-nos um estudo onde pretende demonstrar a interação professor/aluno a partir do processo de construção de conhecimento, avaliando a distância que existe entre o que realmente faz o professor em sala de aula. O estudo foi estruturado em três dimensões (*o que se faz, quem faz e como se faz*), cujos dados foram analisados durante o desenvolvimento do processo de construção de conhecimentos na sala de aula. Aqui, a estrutura de participação realizada na interação classificam os turnos em: monologal, IRA; IRF incompleta e IRF, ou dialógico. Na estrutura monologal, um só participante, normalmente o professor, proporciona todas as informações. Na estrutura IRA o professor faz perguntas cujas respostas são conhecidas por ele. Já a estrutura IRF é, à partida mais complexa. Deste modo para Kinpara (2008), o elemento chave que vai permitir decidir se um ciclo é IRA ou IRF é *a pergunta* de partida.

Se nos posicionarmos nos nossos resultados poderemos inferir que os alunos do grupo de controlo tiveram uma interação posicionada na estrutura monogal, IRA, contrariamente aos alunos do grupo experimental que tiveram uma experiência interativa do tipo, IRF e dialógica, com *perguntas* elaborativas, com padrões simétricos de participação. Os nossos resultados relativamente ao grupo experimental estão também de acordo com a opinião de Mortimer et. al., (2007) e Fanizzi (2008), quando subscrevem que é dependendo da iniciação do professor que se podem gerar respostas que podem

contribuir para o desenvolvimento de padrões não-triádicos, que são, como vimos, nas argumentações de todos os autores que estiveram subjacentes na revisão da literatura geradores de aprendizagem.

Nesta sequência, continuamos a discussão dos nossos resultados na categoria da *formulação de perguntas* tendo por base a abordagem comunicativa de Mortimer e Scott (2002, 2003) e Mortimer et. al., (2007), na qual os autores identificam duas dimensões que podem ser combinadas e gerar quatro classes de abordagem comunicativa: a) Interativo/dialógico (I/D); b) Não-interativo/dialógico (NI/D); c) Interativo/de autoridade (I/A); d) Não-interativo/ de autoridade (NI/A).

Ao analisarmos os nossos resultados podemos concluir que a professora utilizou nos alunos do grupo experimental um padrão de interações que se move do interativo dialógico (I/D), para o interativo de autoridade (I/A), cujos resultados são consistentes com a intenção da professora em explorar as ideias dos alunos, e cujas perguntas inseridas dentro do padrão interativo dialógico (I/D), são classificadas de *cadeias abertas*, que têm como finalidade destacar a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos levando-os a um espaço de participação mais alargado, e a uma participação mais reflexiva, registando-se inferior registo de *cadeias fechadas*, com uma distribuição geral de turnos com alternância equitativa incentivada pelas perguntas produzidas pela professora.

Situação contrária verificada no grupo de controlo em que a professora apenas utilizou uma abordagem do tipo não interativo /dialógico (NI/D), observando-se quase ausência de interação com perguntas *de cadeias fechadas* do tipo “sim, não, pode ser”, cujo modelo se caracteriza por um discurso assimétrico e tradicional em que os alunos têm poucas oportunidades de iniciativa, já que apenas lhes cabe a tarefa de responder à professora.

Tais resultados vão ao encontro dos estudos que nos destacam que o discurso interativo e dialógico, gera *cadeias abertas* caracterizadas como sendo as mais importantes para a estabilização do conhecimento do aluno, sendo por tal facto as mais indicadas para alcançar êxito na aprendizagem, como se registou no grupo experimental

(Marcuschi, 2001, 2007; Mortimer et. al., 2007; Fanizzi, 2008). Para estes autores o ato de perguntar funciona como um estimulador verbal que incentiva a participação do outro no ato conversacional sendo que a análise da pergunta tem como finalidade compreender melhor as interações que envolvem as práticas discursivas entre professor e alunos (Tsui, 1995; Marcuschi, 2007; Ferreira & Lorencini, 2005; Chin & Osborne, 2008).

Ainda quanto ao tipo de perguntas parece-nos pertinente salientar os resultados do grupo de controlo e que nos remetem para os estudos de Muranoi (2000), Chin (2006, 2007) e Scott (2008), que observaram que as perguntas fechadas não produzem mudança positiva de comportamento dos alunos no discurso de sala de aula em termos de participação pelo facto de não darem oportunidade de desenvolvimento cognitivo para a elaboração do raciocínio por forma a que possam elaborar novas respostas, daí que os autores entendem nos seus estudos que a participação dos alunos em sala de aula é normalmente inibida, não efectivando o envolvimento no discurso de sala de aula.

Sobre os tipos específicos de *perguntas* e tendo por base a tarefa utilizada nos dois grupos aquando do conto narrativo com e sem mediação/interação, destacamos os estudos, de Peterson e McCabe (1994), Low e Durkin (2001) e Parente, Holderbaum, Virbel e Nespoulous (2005), que verificaram que quando os adultos perguntam questões específicas sobre “ quem, o quê, quando, por que e onde”, conseqüentemente ampliam as respostas das crianças. Tais perguntas consideradas *abertas* fornecem uma codificação para as histórias, ajudando os alunos a fazerem conexões entre os eventos, tal como aconteceu com os alunos do grupo experimental, situação que será discutida adiante aquando da análise dos nossos resultados nos dois grupos no processo de reconto e respostas a questões.

Repetições

Em relação ao uso de *repetições* esta é uma estratégia utilizada por parte dos professores para que os alunos se envolvam nas atividades da aula e não abandonem a tarefa (Cuadrado & Fernández, 2011). Assim, esta estratégia acontece vulgarmente em sala de aula na manifestação de feedback positivo quando se utiliza a estrutura pergunta--resposta – feedback. Nesta sequência, há um modelo interacional identificado e descrito

por O'Connor e Michaels (1996), em que utiliza o “*revoicing*” ou “revozeamento”, em que nesta prática o professor, em vez de utilizar a sequência IRA, faz uso do revozeamento, ou seja, rediz do turno anterior para reexame pelo seu produtor (Garcez, 2006). Os professores nesta situação em vez de avaliarem o que os alunos dizem, repetem o turno do aluno, para que possa ser confirmado ou para ser trabalho e desenvolvido para contextos mais amplos. Promovendo assim a interação comunicativa em sala de aula os professores evitam falhas na comunicação mantendo os alunos mais participativos (Macbeth, 2004; Nakaruma, 2008).

Analisando os nossos resultados verifica-se que tal estratégia comunicativa foi utilizada só no grupo experimental, onde a *repetição* das expressões, foi um mecanismo discursivo a que a professora recorreu por forma a aumentar a intersubjectividade, situação não verificada no grupo de controlo uma vez que não aconteceu interação.

Ainda na nossa análise, observa-se também que algumas *repetições* utilizadas pela professora são exactamente iguais às expressões utilizadas pelos alunos, por forma a transformar tal estratégia num mecanismo quer de constatação, quer de reforço positivo, quer como rechamada de informação, servindo também para “espaços de reflexão” como organizadores do discurso remetendo-nos tais conclusões para os estudos que comentam os mesmos indicadores (Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

Assim, os alunos do grupo experimental foram os únicos que usufruíram de tal estratégia comunicativa e a importância do seu uso é salientada por vários autores quando comentam que esta estratégia desenvolve a interação, pois pode ser utilizada de formas diversas levando à análise de diferentes turnos reduzindo a assimetria em sala de aula e pode ser entendida como servindo para emprestar a voz ao aluno para que ele se sinta envolvido na tarefa, reconhecendo que é um elemento ativo na interação (O'Connors & Michaels, 1993; Tsui, 1995; Marcuschi, 2006, 2008; Cuadrado & Fernández, 2011).

Com base nos estudos realizados por Marcuschi (1996, 2006), acerca da *repetição*, ele afirma que, no âmbito da fala, as *repetições* apresentam características de um planeamento linguístico em situação espontânea, cuja presença na superfície do texto falado é alta, uma vez que na fala a *repetição* faz parte do processo formulativo.

Parafraseando Marcuschi (1996, p. 107), referente aos aspectos funcionais das *repetições* refere que:

“ as repetições atuam tanto no plano da composição do texto em sua materialidade e sequenciação das cadeias linguísticas (relações contextuais), quanto no plano discursivo de caráter mais global relacionados aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos (relações sócio-contextuais). No plano da textualização, a repetição atua com as funções básicas de coesividade. No plano discursivo, a repetição tem um número mais significativo de funções e colabora para a compreensão, continuidade tópica, argumentatividade e interactividade”.

Quer pela revisão de literatura, sobre a influência das *repetições* no contexto da interação em sala de aula, quer pela análise dos nossos resultados, podemos inferir que o seu uso ajuda à compreensão e atua na memória, salientando-se no nosso estudo que a professora ao utilizar tal estratégia no grupo experimental pretendeu: *transmitir aprovação para formulação de novas perguntas; confirmar as resposta em sinal de aprovação; reforçar as intervenções para internalizar o conhecimento e repetir as respostas corretas para melhor negociação e construção dos significados.*

Perante tais resultados vamos ao encontro de Koch (2006), quando salienta que no texto falado acontecem falsos começos, correções, hesitações, repetições e paráfrases, que funcionam, na maioria das vezes, como estratégias de construção, *“servindo a funções cognitivas textuais de grande relevância”* (ibid, p. 46). Ou ainda segundo Marcuschi (2006), a *repetição* é uma das estratégias mais utilizadas pelos falantes e apresenta inúmeras finalidades, sendo que, repetir o mesmo elemento linguístico é diferente de se repetir o mesmo conteúdo, pois durante um evento comunicativo, repetir as mesmas palavras não tem obrigatoriamente que equivaler a um mesmo conteúdo. Nas palavras do autor *“repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”* (Marcuschi, 2007, p. 220).

Reformulações

No que se refere às *reformulações*, Tsui (1995), remete-nos para a importância das mesmas e apresenta-nos várias estratégias de modificações na fala do professor que podem facilitar a aprendizagem. Segundo a autora, é na sintática que o professor faz *reformulações* na frase, para facilitar a compreensão, e quanto à semântica esta ocorre com a modificação na estratégia da linguagem onde o professor reconduz os alunos ao tema com um novo questionamento, de modo a que possam perceber, avaliar e relacionar as perguntas para a emissão da resposta, mediante o uso de sinónimos, explicações e reformulações (Cuadrado & Fernández, 2011). As *reformulações* para Brown e Renshaw (2000), acontecem quando a resposta do aluno está errada, assim os professores reformulam a pergunta fornecendo cada vez mais sugestões para que o aluno responda corretamente. Este tipo de estratégia é geralmente utilizada para indicar aos alunos a resposta correta caracterizando o que Ehlich (1986), chama de discurso de sala de aula.

Verificando os nossos resultados nos dois grupos em estudo as *reformulações* só aconteceram no grupo experimental. A professora utilizou esta estratégia como “andaime” adequado para que os alunos tivessem uma melhor compreensão do texto ouvido tendo por base a sua coerência, o mesmo que nos refere (Ehlich, 1986). Também para Hilgert (2002), o foco principal da reflexão situa-se na questão das *reformulações* que, em geral, cada falante procura na evolução dos turnos da fala.

No nosso estudo a professora verificou que em vários momentos os alunos para completarem a sua fala, tinham necessidade de receber a sua colaboração e isto significa “*agir de acordo com as habilidades conversacionais*”, conforme sugere Marcuschi (2000, p.18).

Os nossos dados mostram também que a professora utilizou esta estratégia como uma ferramenta não obstrutiva no processo de comunicação cujos resultados coincidem com os estudos de Doughty e Varela (1998) e Panova e Lyster (2002), uma vez que as *reformulações* foram utilizadas para solicitar maior participação dos alunos promovendo a internalização do conhecimento através de formas de interação dialógica em da sala de aula. Podemos observar também que professora no grupo experimental, foi dando oportunidades de pensamento reflexivo através da reconsideração das respostas incorrectas, para as respostas corretas mais apropriadas.

Como forma de dar um maior contributo aos nossos resultados subscrevemos o que nos dizem Walsh e Sattes, citados por Nathan e Kim (2007), quando afirmam que o uso desta estratégia na sala de aula convida a aprendizagens ativas e promove o desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, Saunders e Goldenberg (1999), afirmam que as *reformulações* promovem oportunidades de reflexão e reestruturação conceitual para os alunos.

Retomando os nossos resultados, no grupo experimental, podemos inferir que a atitude da professora leva-nos ao entendimento dos estudos que focam as *reformulações* como uma ação reguladora da linguagem (Lyster & Ranta, 1997). Nesta sequência parece-nos pertinente destacar os estudos de Lyster (1994, 1998a, 1998b) e Lyster e Ranta (1997), em que efetuaram uma pesquisa exaustiva em programas de interação professor /aluno em sala de aula em língua Francesa no Quebec, e observaram que as *reformulações* servem para que os alunos completem um enunciado salientando ainda que normalmente as *reformulações* são utilizadas quando o professor faz uma pergunta referencial ou quando convida à participação dos alunos através da instrução organizada em torno dos modos de “andaimes” com perguntas de elicitación, para verificar a informação seguinte e deste modo promover o desenvolvimento cognitivo (Lyster & Ranta, 1997).

Da revisão da literatura podemos ainda extrair que é sempre pelo uso da linguagem e seu funcionamento que a *reformulação* existe na conversação, daí esta estratégia só ter acontecido nos alunos do grupo experimental onde efetivamente a professora interagiu, e por tal facto podermos interpretar o mesmo que Hilgert (2002), quando nos refere que as *reformulações* têm por base as paráfrases, correções e algumas repetições, acontecendo quando a dimensão textual permanece igual ou pouco inalterada ocorrendo apenas com uma simples variação lexical, servindo as mesmas também para recontextualizar as intervenções, ajudando na construção e desenvolvimento da actividade conjunta (Cuadrado & Fernández, 2011).

Pelo exposto e pela interpretação dos nossos dados podemos ainda salientar que a professora ao utilizar esta estratégia teve por base: fornecer uma informação adicional; ampliar as respostas dos alunos; corrigir respostas erradas; modificar as expressões dos

alunos ordenando correctamente as informações fornecidas para evitar confusões e retirar dúvidas.

Reelaborações

Estudos do discurso de sala de aula em diferentes contextos (Seedhouse, 1997; Tedick & Gortari, 1998; Chin, 2006, 2007; Nakaruma, 2008), observam que algumas das estratégias de *reelaborações* utilizadas pelos professores suspendem temporariamente o andamento da frase para consertar formulações consideradas inadequadas pelo falante ou pelo seu interlocutor, sublinhando que, na *reelaboração*, o falante anula total ou parcialmente, a formulação anterior, com a finalidade de garantir a boa compreensão entre os participantes da conversação.

Analisando os nossos resultados verificamos que esta estratégia foi só utilizada no grupo experimental, e a professora ao utiliza-la pretendeu negociar a compreensão, a fim de auxiliar os alunos por forma a fornecerem respostas corretas, estando estes resultados também em consonância com os estudos de Cuadrado, Ramos e Fernández (2005), que nos remetem para a importância das *reelaborações* que o professor faz por forma a ajustar, complementar ou substituir as contribuições dos alunos. Para os autores as reformulações podem ser consideradas -“*aditivas*”, quando o professor retoma o que o aluno diz e agrega nova informação, -“*omitivas*”, quando o professor modifica as expressões dos alunos mantendo alguns fragmentos originais apresentados pelos mesmos, as -“*permutadas*”, quando altera a ordem na sequência dos enunciados mas sem modificar o sentido e as -“*substitutivas*” quando se modifica completamente o enunciado, (Cuadrado & Fernández, 2011).

Reportando-nos aos nossos dados observa-se que a professora fez uso das reelaborações, *na modificação das expressões; na correcção e /ou modificação para evitar confusões; na redução e acréscimos; na utilização de andaimes como estratégia mediadora e dar informação adicional e na repetição, permitindo reconstruir estruturalmente os aspectos gramaticais ou discursivos das intervenções dos alunos por forma a aumentar a sua competência linguística.*

Auto reformulações

Cuadrado e Fernández (2008a, 2008b, 2011), referem que as *auto reformulações* desempenham múltiplas funções e realçam a importância das mesmas quer para a atribuição de um sentido positivo da aula, quer para levar os alunos a alcançarem níveis de intersubjetividade complexos (Chin, 2006; Chen, 2009; Nakaruma, 2008; Scott, 2008; Agbatogun, 2011).

Corroborando os autores anteriormente citados e em relação aos nossos dados relativamente a esta estratégia evidenciam-se diferenças entre os grupos, pois foi no grupo experimental onde se verificaram mais registos comparativamente com grupo de controlo onde apenas destacamos um registo. A professora no grupo experimental, tentou facilitar a compreensão da mensagem que pretendia transmitir por forma a que os alunos captassem maior atenção para a história que estava a ser contada para melhor recordarem. Encontramos evidências nos nossos resultados com os estudos de Cuadrado e Fernández, (2008a, 2008b, 2011, 2012), quando nos apresentam algumas das finalidades associadas a este recurso discursivo na ajuda ao aluno a alcançar níveis de intersubjetividade.

No nosso estudo as *auto reformulações* foram também utilizadas como forma de recuperar a atenção dos alunos para as partes da história que a professora considerou mais relevantes criando oportunidades de se construírem novos conhecimentos e possibilitando a criação de representações mentais com base no novo conhecimento, no conhecimento prévio e nas inferências como envolvência dos processos perceptivos, cognitivos, comunicacionais e afectivos. Para tal a professora propõe nesta estratégia uma maior carga interactiva convidando os alunos a, efectuar a revisão da história através de uma metodologia cooperativa. Divide os alunos em grupo e convida-os a fazer uma viagem pela história ouvida de modo a criar um forte processo de compreensão através de uma participação mais activa, gerando novas ideias na exploração do texto ouvido que contemplam a memória do trabalho.

Este comportamento interactiva remete-nos para o estudo de Chin (2006), que verificou que o professor ao utilizar um feedback correctivo, estimulou os alunos através de estratégias de brainstorming, levando-os a gerar novas ideias e a fazer inferências.

Podemos aqui também fazer uma aproximação a alguns autores que enfatizam os modelos interactivos para a compreensão textual (Kintsch, 1998; Salles & Parente, 2004; Spinillo & Mahon, 2007; Verhoeven & Perfetti, 2008). No nosso estudo a professora ao propor esta actividade iniciou a passagem para elaborar a estratégia de resumo.

Resumo

Os resumos localizados no final de uma actividade possibilitam alcançar uma visão global das tarefas realizadas e dos significados construídos de modo a favorecerem os níveis de intersubjectividade que vão permitir fazer face a novas e mais complexas aprendizagens. Esta troca de informação professor/aluno facilita a construção de significados e promove o sucesso na tarefa (Cuadrado & Fernández, 2011).

Reportando-nos aos nossos dados e sendo o *resumo* uma estratégia primordial para identificar o nível de compreensão a professora do nosso estudo utilizou-a para verificar como os alunos podem elaborar níveis de superficialidade ou de profundidade na compreensão da história ouvida. Os nossos resultados apresentam-nos diferenças no seu uso em relação aos dois grupos, sendo no grupo experimental onde se observaram mais registos. A professora praticamente não utilizou esta estratégia no grupo de controlo, pois limitou-se a perguntar se gostaram da história obtendo um sim geral. Contrariamente ao que aconteceu no grupo experimental em que a professora trabalhou o resumo não só para reforçar as ideias principais da história como também tentou identificar qual o nível de compreensão que os alunos tinham atingido, fazendo as suas intervenções com o propósito de corrigir, reforçar e colaborar de forma hierárquica e organizada para que os alunos viessem a adquirir maior competência na elaboração da própria história.

Os nossos resultados remetem-nos também para os estudos que dão primordial importância à tarefa de *resumir*, nomeadamente pelo facto de requer a apropriação e transmissão de conceitos que vão muito além da superficialidade do texto, afirmando que o resumo é um meio de aquisição de conhecimentos, porque requer a apropriação e a transmissão de conceitos, o que significa uma actividade cognitiva intensa (van Dijk & Kintsch, 1983; Solarz, 1994).

A professora do nosso estudo ao utilizar esta estratégia proporcionou uma ajuda aos alunos no sentido de os preparar para saberem usar sequências de estratégias que guiam para a produção destacando-se: a atenção dirigida (ao objetivo) a atenção seletiva (às ideias principais do texto), as antecipações ou previsões (do conteúdo do texto fonte), o controlo ou auto monitoramento da memória, a identificação de conceitos e ideias implícitos nos elementos conectores textuais, envolvendo a integração entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (Brown, 1980; Solé, 1999; Kleiman, 1998; Goodman, 1991).

Deste modo, os alunos do grupo experimental ao fazerem o resumo da história ouvida através da construção do reconto narrativo, leva-nos a entender e a estar de acordo com os autores que referem que durante esta actividade os alunos elaboram diferentes níveis na representação do discurso: a estrutura de superfície (palavras e sintagmas do texto); o conteúdo semântico local (microestrutura) e global (macroestrutura) (Kintsch & van Dijk, 1978).

Pelo exposto podemos interpretar que a professora no uso desta estratégia, foi ajudando os alunos através do questionando sobre as suas ideias para que pudessem enriquecer a narrativa e fossem reflectindo sobre as suas opções, para que o *resumo* da história apresentasse coesão e coerência. Par atingir este objectivo a professora teve necessidade de reflectir com os alunos incentivando-os a melhorar o seu desempenho, através de pedidos de esclarecimento, papéis de escuta, e o uso de marcadores para sinalizar a estrutura do discurso corroborando assim o que nos referem os estudos sobre este assunto (Sprott, 1992; Anderson et. al., 1994; Pan & Snow, 1999; Aviezer, 2003).

Esta dinâmica de trabalho cooperativo que a professora utilizou na tarefa de *resumo* revelou-se também muito positiva, pois pelo facto de todos alunos do grupo experimental serem incentivados a participar, promoveu uma interação bastante simétrica na partilha de ideias para a construção narrativa, estando tal atitude pedagógica em sintonia com os estudos que nos enfatizam a importância da natureza cooperativa e colaborativa na interação conversacional (Anderson et. al., 1994; Clark, 1996; Grice, 1975; Swain, 2000; Figueiredo, 2003, 2006; Clark & Graves, 2005; Josselson, 2006; Cuadrado & Fernández, 2011).

Quando o *resumo* é feito pelos alunos, como aconteceu com o grupo experimental do nosso estudo, este recurso constitui um forte meio de acesso aos conhecimentos, bem como à organização e estruturação de novos significados, como argumentam, Cuadrado e Fernández (2011), quando referem“ (...) *cuando estos resúmenes corren a cargo de los estudiantes, o los realizan conjuntamente com el docente, és más fácil garantizar el acceso a sus comprensiones y el avance de su proceso de aprendizaje*”(p. 121).

Manifestação de gestos ilustrativos

Relativamente ao discurso verbal anteriormente discutido realçamos agora na nossa discussão a análise ao discurso não verbal que a acompanhou. Os comportamentos não verbais são utilizados com intenções comunicativas várias e as mensagens que com eles são transmitidas são paralelas às da linguagem natural, podendo reforçá-la ou substituí-la, pois funciona como uma linguagem dinâmica, constituída por uma grande variedade de sinais tornando a comunicação humana mais rica, compreensível e acessível (Santos & Mortimer, 2001; Knapp & Hall, 2006; Birck & Keske, 2008).

Vários estudos demonstram que quando os professores ensinam sobre conceitos é normal a produção de gestos a acompanhar o seu discurso verbal, pois estes materializam o próprio conhecimento (Goldin-Meadow, Kim & Singer, 1999; Flevares & Perry, 2001; McNeill, 2005; Richland, Zur & Holyoak, 2007; Alibali & Nathan, 2007; Hostetter & Alibali, 2008). Outros consideram-nos como uma importante estratégia para dinamizar as aulas auxiliando nas aprendizagens (Cuadrado, 1992; McNeill, 1992, 2000, 2005; Hostetter & Alibali, 2004; Goldin-Meadow & Wagner 2005; Fernández, 2006; Hostetter, Bieda, Alibali, Nathan & Knuth, 2006; Knapp & Hall, 2006; Cuadrado & Fernandez, 2011, 2012; Nathan & Alibali, 2011).

Em concordância com os autores anteriormente referidos e com os dados obtidos podemos observar que os gestos ilustrativos utilizados pela professora para facilitar a compreensão da mensagem verbal, abarcaram fundamentalmente cinco áreas de expressão: *proxémica, háptica, cinésica, oculésica e facial*. A professora utilizou os gestos nos dois grupos, embora com consideráveis diferenças, entre os mesmos, uma vez que foi no grupo experimental, onde aconteceu efectivamente a interação.

Podemos também verificar que durante esta atividade de diálogo do conto narrativo, a professora utilizou tais gestos como função de atrair a atenção dos alunos, por forma a clarificar, organizar e transmitir as ideias como ajuda na descodificação das mensagens de modo a favorecer altos níveis de intersubjectividade. Estes pressupostos estão de acordo com os estudos que nos referem que a utilização dos gestos ajudam à compreensão das mensagens e complementam as expressões verbais (McNeill, 1992, 2000; McNeill, Alibali & Evans, 2000; Goldin-Meadow & Wagner, 2005; Cuadrado & Fernandez, 2011, 2012).

Reportando-nos uma vez mais aos resultados do nosso estudo, e tendo por base Cuadrado (1992) e Cuadrado e Fernández (2011, 2012), podemos inferir que foram utilizados gestos que estão relacionados com movimentos corporais (*mãos, cabeça olhos, e proximidade*), e que ajudaram na aprovação do que foi dito servindo também para fazerem ligação ao contexto de sala de aula, onde o significado de proximidade transmite confiança e afectividade (*cinésicos*). Os que ofereceram proximidade física onde se estabeleceu uma ligação entre interação e aproximação de modo a ser focada a atitude de disponibilidade e escuta (*próxemica*). Os que serviram como reguladores da interação de modo a facilitar a informação na ajuda à transmissão da mensagem e à regulação da própria interação por forma a facilitar a compreensão e a atingir maior intersubjectividade (*oculésicos*). Aqueles que transmitiram emoções quer de agrado quer desagado, (*facial*); e por fim aqueles que foram usados como reforço positivo de modo a levar a uma maior aproximação e apoio motivando os alunos para a tarefa proposta (*háptica*), sendo estes últimos somente foram verificados no grupo experimental.

Nesta sequência parece-nos pertinente fazer referência ao estudo de Nathan e Alibali (2011), que também confirmam que o uso dos gestos são uma estratégia para estabelecer intersubjectividade. Eles observaram duas maneiras pelas quais os gestos estabelecem intersubjetividade: (1) *gestos de ligação* – grupos de gestos que guiam a atenção (principalmente déíticos) e que delineiam correspondências referenciais entre uma representação familiar e uma nova representação; (2) *catchments* - uso de gestos com aspecto semelhante e de forma recorrente. Também, McNeill et. al., (2001) e McNeill (2005), afirmam que o *catchment* é reconhecido quando um gesto apresenta, total ou parcialmente, a mesma forma e/ou localização da (s) mão (s), na mesma

orientação do movimento, mesmo ritmo, entre outros, sendo realizados de forma recorrente (não necessariamente consecutiva). Os autores acrescentam que gesto e fala são mediados por um grupo comum de processos de produção de linguagem.

Pela revisão da literatura e pela análise dos nossos resultados podemos concluir o mesmo que Knapp e Hall (2006), quando referem que o gesto acompanha a expressão oral, complementando-a, verificando-se uma relação dialética entre a comunicação verbal e não verbal, na qual o pensamento se concretiza através das palavras, de gestos e comportamentos prosódicos (entoação e o ritmo do discurso).

Comportamentos prosódicos

São várias as investigações que nos remetem para o papel importante que desempenham os recursos *prosódicos* que acompanham os comportamentos verbais e não verbais desencadeados através da interação (Schegloff, 1998; Mateus, 2004; Nolan, 2006; Cole, Mo & Baek, 2008; Santos, 2010; Barreto, 2011; Cuadrado & Fernández, 2011, 2012). Os estudos que analisam os comportamentos *prosódicos* no processo de ensino e aprendizagem indicam-nos diferentes finalidades que desempenham tais recursos em função do momento e do contexto em que os mesmos acontecem (Schegloff, 1998; Couper-Kuhlen & Selting citados por Cuadrado & Fernández, 2011).

Relativamente aos nossos resultados podemos verificar que a professora utilizou a “elevação de voz”, a “pausa breve”, a “extensão de sílaba”, a “diminuição de voz”, e a “pausa longa” nos dois grupos em estudo, distinguindo-se no entanto o grupo experimental pelo número superior de registos. Quanto aos comportamentos prosódicos que incluíam a palavra não audível e a sobreposição de intervenções só ocorreram no grupo experimental. Os comportamentos mais evidentes que esta professora utilizou na tarefa de conto da história reduzem-se fundamentalmente a: “*elevação de voz* “*pausa breve inferior a 3 segundos*” e “*extensão de sílaba*”. Tendo por base estes resultados podemos inferir que as elevações de voz que a professora utilizou tiveram como finalidade centrar a atenção dos alunos para a história que estava a ser contada e seleccionar os aspectos mais relevantes como nos referem Cuadrado e Fernández (2011).

“Este recurso prosódico, además de captar la atención del alumno, constituye un indicador que ayuda a identificar y diferenciar la información relevante de la secundaria y permite conocer a qué aspectos, contenidos o características el profesor concede mayor importancia, facilitándose así el proceso de aprendizaje” (p. 154).

No que se refere ao prolongamento de sílabas (Krahmer, 2001), descreve-o como sendo um recurso excepcional e que normalmente é utilizado como regulador no início e no fim dos turnos de fala indicando também quando se pretende dar o uso da palavra ao outro. Situação também verificada nos nossos resultados, uma vez que podemos observar que a professora utilizou as *prolongações silábicas* e as *pausas* quer na ajuda da chamada e rechamada da atenção dos alunos, quer como um recurso mediador ao nível da instrução em que aguardava um feedback de modo a obter uma confirmação para prosseguir na continuação do conto que estava a ser exposto verbalmente. Estes comportamentos prosódicos serviram também para oferecer uma informação adicional ao discurso da professora, bem como reguladores do seu próprio discurso, pois visualizou-se que eles foram utilizados acompanhando os comportamentos não verbais da professora servindo na ajuda para uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Tendo por base a tarefa de leitura em voz alta do conto narrativo utilizado pela professora do nosso estudo, consideramos o mesmo que nos enfatizam os estudos de Serra (2009) e Santos (2010), quando referem que neste tipo de atividade os aspectos *prosódicos* requerem especial atenção e que não devem ser considerados como aspectos de menor importância no contexto das estratégias de comunicação utilizadas pelos professores em sala de aula (Cuadrado & Fernández, 2011, 2012).

Os resultados das investigações ao nível dos comportamentos *prosódicos* remetem-nos também para o papel importante que tais comportamentos desempenham nos processos de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis pela distinção perceptiva entre informação nova e importante e a informação conhecida e menos relevante num determinado discurso, exprimindo a atitude do falante perante o conteúdo proposicional do enunciado (Selkirk, 1995; Kehoe & Stoel-Gammon, 1997; Prieto, 2006; Vigário, Freitas & Frota, 2006; Serra, 2009).

Podemos assim concluir, que todas as opiniões dos diferentes autores são unânimes em salientar que o uso de estratégias comunicacionais através dos processos de mediação/interação em sala de aula são fundamentais para as práticas educativas a serem utilizadas pelos professores uma vez que eles podem ir regulando as aprendizagens dos alunos e assim ajustarem as suas práticas. Por sua vez, os alunos desenvolvem competências que promovem a construção de significados, por forma a ultrapassarem os seus bloqueios e aumentarem os níveis de intersubjectividade, melhorando a compreensão, e a memória, entre outros factores cognitivos.

4.2.2 Hipótese 2: *Os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural comparativamente com ao alunos que não tiveram experiência mediada.* Os resultados encontrados nos dois grupos em análise apresentam diferenças significativas quanto aos resultados do reconto. As crianças do nosso estudo relataram em média, 57% da estrutura proposicional geral do reconto da história, existindo crianças que as relataram na totalidade e outras que somente relataram 21.7%. Estes resultados remetem-nos para os estudos experimentais de Kintsch (1977), onde foram encontrados resultados em que os sujeitos retêm aproximadamente de 10 a 25% de uma história, reproduzindo não apenas um fragmento do texto original, mas também uma versão mais abstracta.

Ao fazermos um paralelismo com os nossos resultados encontramos uma percentagem superior ao nível da estrutura proposicional geral do reconto da história. Consideramos que tal se deve ao facto de termos um grupo homogéneo em relação às aprendizagens escolares, com boas notas e também pelo facto de ter sido utilizado no grupo experimental um recurso pedagógico através de estratégias discursivas orientadas pela professora para a construção do conhecimento por forma a desenvolver competências cognitivas ao nível da compreensão, podendo assim ser inferido o mesmo que Davis (2010), que procurou conhecer as estratégias discursivas dos professores em situação de leitura e concluiu que estas elevam a capacidade de manter e manipular informações na memória do trabalho bem como a qualidade das representações lexicais.

Retomando os nossos resultados ao nível do reconto da história e comparando os grupos, assumem-se que há diferenças significativas em todos os aspectos analisados: unidades de informação, proposições, microproposições, macroproposições e inferências relatadas. Nesta sequência, os nossos resultados relativamente a este aspeto estão em consonância com os de Kintsch e van Dijk (1978), quando se verifica que a melhor recordação da macroestrutura está ligada a aspectos relevantes da história, e a microestrutura está ligada a aspetos menos relevante da história, evidenciando-se uma adequada compreensão da essência da mesma, pois foram os alunos do grupo experimental que relataram um maior número de microproposições, e macroproposições, sendo estas últimas correspondentes aos níveis mais altos da hierarquia narrativa e com maior probabilidade de serem lembrados nos recontos, apresentado este grupo um total de 94.7%, posicionando estes alunos num nível superior de compreensão, como nos destacam também os estudos de McNamara e Magliano (2009).

Para executar a tarefa de reconto, são vários os autores que nos referem as exigências cognitivas necessárias para recontar uma história. Assim, Goldman e Wolfe (2001), dizem-nos que tal prática envolve recursos de memória, produção verbal, capacidade de selecionar os elementos mais importantes e de inferir factos implícitos. Brandão e Spinillo (1998, 2001), fundamentam que é uma atividade de compreensão global em que se considera o texto como um todo, sendo também uma atividade de produção de outro texto, requerendo atenção para o modelo apresentado, sendo que para tal, é necessário saber selecionar aspectos relevantes do texto original a serem reproduzidos, bem como as relações essenciais entre eles, de modo a que os factos armazenados na memória contribuam para a capacidade de recontar. Ruston e Schwanenflugel (2010), num estudo para determinar a eficácia da intervenção dialógica adulto /criança no desenvolvimento cognitivo por forma a promover o aumento do vocabulário expressivo, utilizaram dois grupos: Grupo de controlo sem intervenção e grupo experimental com intervenção. Os resultados encontrados nas crianças do grupo de intervenção apresentaram melhores resultados no teste de vocabulário expressivo e maior diversidade lexical. As autoras na sua conclusão reforçam a utilidade deste tipo de estratégias para melhorar o vocabulário.

Sobre esta análise chegamos à mesma conclusão dos estudos anteriormente focados pois observou-se que foram os alunos do grupo experimental, que apresentaram mais inferências, tendo sido estas mais frequentes do que as reconstruções e as interferências, mostrando que as crianças deste grupo extraíram também as ideias implícitas na história, conforme os achados de Brandão e Spinillo (1998, 2001) e Salles e Parente (2004), quando destacam que a compreensão de um texto não se resume à capacidade de memória, mas também à capacidade de inferir factos que não são apresentados explicitamente no texto, proporcionando a coerência semântica local entre proposições (Graesser, Swamer, Baggett & Sell, 1996). Dentro deste contexto estamos também de acordo com van Dijk (1980), quando nos descreve que a elaboração de inferências, é um componente fundamental ao nível da compreensão considerando-se como elementos prioritários quer na ajuda à memorização quer na ajuda à elaboração do reconto.

Ainda sobre os resultados obtidos, parece-nos de todo importante focar que no contexto da interação é consenso entre os sociointeracionistas a importância do adulto no desenvolvimento das habilidades narrativas e os nossos resultados obtidos no grupo experimental corroboram todos os estudos que evidenciam que os adultos exercem um papel central na construção da linguagem e dos géneros discursivos das crianças, (Perroni, 1992; Peterson & Roberts, 2003; Hudson, 2006; McCabe et. al., 2006). Estes autores, focam a forma como o adulto colabora ao compartilhar noções de relevância narrativa; alocar turnos narrativos; suportar ou questionar a validade da história e da performance da criança e fazer perguntas eliciadoras, situação verificada no grupo experimental do nosso estudo em que a professora utilizou estratégias verbais e não verbais através de pistas contextuais, como gestos, expressões faciais e entoação para monitorar as suas declarações na interação com os alunos, orientando-os para a construção do conhecimento por forma a desenvolver competências cognitivas ao nível da compreensão (Greenhalgh & Strong, 2001; Nippold et. al., 2005).

McGuigan e Salomon (2004), constataram também que falar depois de um evento beneficia potencialmente a recordação do mesmo, pois fornece uma oportunidade para codificar a localização espacial, permite que a criança dê a sua contribuição para a conversação e pratique a tarefa de relembrar, que será exigida em futuras conversas sobre

o mesmo tópico. Tais estratégias podem facilitar o acesso a mecanismos de memória de curto prazo ou memória episódica necessários para o relato de histórias ajudando a antecipar e a prever (Brace et. al., 2006; Nicolopoulou & Richner, 2007; Soodla & Kikas, 2010; Dawkins & O'Neill, 2011). No nosso estudo foram os alunos do grupo experimental que beneficiaram de tal estratégia, ajudando-os por tal facto a uma melhor recordação e compreensão.

Os resultados que apoiaram a nossa hipótese levam-nos também às mesmas conclusões de pesquisas recentes e que têm um entendimento alargado sobre as competências narrativas através do desenvolvimento de estratégias comunicacionais para a análise dos aspectos macroestruturais e microestruturais da performance narrativa (Davies et. al., 2004; Fey et. al., 2004; Ukrainetz et. al., 2005; Justice et. al., 2006; Eisenberg et. al., 2008; Hoffman, 2009; Habermas, Ehler-Lerche & Silveira, 2009).

4.2.3 Hipótese 3: *Os alunos que tiveram experiência mediada através da interação discursiva apresentam melhores resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada.* Van Kleeck (2008) e McGinnis, Goss, Tessmer e Zelinski (2008), sublinham que a compreensão inferencial obriga a criança a ir além da informação, proporcionando preencher lacunas a partir dos seus conhecimentos prévios e fazer predições através da informação que lhe foi transmitida (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Neste âmbito, Kintsch e van Dijk (1978), pioneiros nesta abordagem, também apontam esta competência como responsável pela compreensão extratextual, ou seja, pela interpretação de pressuposições e ideias subentendidas.

Tendo por base estes estudos e a nossa análise comparativa entre os grupos em estudo através das respostas a questões de opção múltipla sobre a história, consideramos diferenças entre os grupos, observando-se que o grupo experimental apresentou um desempenho superior no total de respostas corretas, quer ao nível da memória para eventos, quer ao nível da compreensão inferencial sobre os aspectos descritos na história, evidenciando por tal facto uma melhor memorização. Assim, e de acordo com resultados do nosso estudo, salientamos os autores que suportam que a competência inferencial está associada ao conceito de compreensão, implicando a análise do conteúdo não imediato,

considerando esta capacidade fundamental para a compreensão, uma vez que, implica a necessidade ativar os conhecimentos prévios por forma a relacioná-los com o texto (Snow, 1991; Baker, Sonnenschein & Serpell, 1999; Spinillo & Mahon, 2007; Hindman, Connor, Jewkes & Morrison, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010).

Sobre esta questão, trazemos também para a nossa discussão os estudos de Marcuschi (2001, 2007), que partilha de uma visão mais ampla da compreensão, dizendo que uma das principais características do seu modelo é a pressuposição de que a compreensão do discurso envolve, não somente a representação de uma base textual na memória, mas também ao mesmo tempo, a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica; isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia.

4.2.4 Hipótese 4: A idade e as avaliações em Língua Portuguesa e Matemática não influenciam os resultados dos alunos ao nível da compreensão de leitura textual (reconto de história) e as respostas às questões. Spinillo e Mahon (2007) e Dunlosky e Metcalfe (2009), dizem-nos que para executar a tarefa de reconto e, como consequência obter bons resultados aos níveis da macro e micro estrutura, bem como ao nível das inferências no contexto da compreensão, estamos perante uma estratégia de natureza metacognitiva e que as habilidades metacognitivas evoluem com a idade (Evans, Williamson & Pursoo, 2008; Dawson & Guare, 2010).

No estudo de Salles e Parente (2004), onde foram comparadas a idade e os anos de escolaridade, em alunos do 2^a e 3^a ano, e onde participaram 76 crianças, cada criança lia uma história, recontava-a e posteriormente, respondia a questões. As autoras encontraram uma correlação significativa entre a idade e o reconto da história.

Estes estudos corroboram a nossa análise, pois os alunos com mais idade obtiveram melhores resultados, mas quando associamos ao factor idade e bons resultados escolares, o fator interação que suportam os resultados encontrados no grupo experimental, verifica-se que foi este grupo que respondeu melhor a fatos específicos da história e às questões que exigiam compreensão da situação e relações entre eventos, apresentaram uma

percentagem média de microproposições e macroproposições superior e um maior número de inferências, níveis mais elevados da tarefa do reconto. Estes resultados, posicionamo-nos nos estudos que realçam que as estratégias comunicativas utilizadas ao nível da interação adulto/criança, servem como organizadores para ajudar à compreensão e às aprendizagens particularmente no contexto do discurso narrativo (White, 2007).

Spinillo e Mahon (2007), também focam a importância da leitura de histórias em interação e defendem este recurso e esta metodologia que denominam de *on-line*, já que a leitura é interrompida, sendo realizadas perguntas sobre a passagem ouvida e sobre o que a criança considera que vai acontecer a seguir, sugerindo a importância da utilização de um tom de voz adequado e recursos não verbais, como expressões faciais, gestos e mudanças no tom da voz (Fontes & Martins, 2004). O que acabámos de constatar está de acordo com a metodologia utilizada no nosso estudo no grupo experimental.

Concordamos também com Bliss e McCabe (2008) e Cuadrado e Fernández (2011), quando salientam que, os professores podem desempenhar o papel de “andaime” na tarefa de compreensão dando feedback e oportunidades para ativar a comunicação e a compreensão por forma a que os alunos superem dificuldades.

Todas as opiniões da nossa revisão de literatura reforçam a importância que os mecanismos e estratégias discursivas orientadas para a construção do conhecimento têm nos vários domínios das aprendizagens e a importância do adulto nesses processos de mediação, nomeadamente ao nível do discurso narrativo.

Heilmann et. al., (2010), focam que a análise das habilidades de linguagem oral muitas vezes não são formalmente avaliadas em sala de aula e tais habilidades para os autores são um componente-chave nas diretrizes curriculares.

Por exemplo, os autores referem que no estado da Carolina do Norte exige-se que os professores facilitem o domínio da compreensão narrativa, bem como a capacidade efetiva de produzir narrativas (North Carolina Department of Public Instrução, 2004, citado por Heilmann et. al., 2010). Por tal facto as habilidades narrativas orais foram incorporadas aos currículos das crianças. Sendo um narrador hábil é uma habilidade necessária para se expressar as intenções e participar ativamente das atividades em sala

de aula. Além disso, os autores reforçam que décadas de pesquisas têm documentado a forte ligação entre competências e narrativas orais das crianças e exigências curriculares mais amplas (Bishop & Edmundson, 1987; Hemphill & Snow, 1996; Dickinson & McCabe, 2001; Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004).

Fazio et. al., (1996) e O'Neill et. al., (2004), subscrevem os comentários anteriores, foram mais longe e descobriram que as habilidades narrativas orais são um dos preditores mais fortes para avaliar se uma criança teria necessidades de programas de remediação acadêmica. O'Neill et. al., (2004), identificaram também nos seus estudos uma forte relação entre jovens com habilidades narrativas orais e capacidade para a competência matemática.

Bliss e McCabe (2012), também observaram que a competência narrativa está associada a bons resultados académicos, em especial para as situações relacionados à linguagem e desenvolvimento da alfabetização. No nosso estudo verificamos estas suposições tendo em conta a idade e o grupo experimental, salientando-se que estes componentes associados à interação se revelaram significativamente superiores.

Neste âmbito, parece-nos importante referir que alguns autores têm procurado compreender a natureza das relações entre a leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da literacia emergente. Os dados apontam para a possibilidade dessas práticas proporcionarem às crianças o apoio e o desafio “scaffolding” necessários para atingirem níveis desenvolvimentais mais complexos, ao mesmo tempo que se criam condições para o fortalecimento das relações adulto-criança bem como para o aumento do envolvimento e interesse das crianças pela leitura e pela escrita (Miller, 2005; Meagher et. al., 2008; Sénéchal et. al., 2008).

Estudos internacionais levam-nos também a reflectir de modo mais aprofundado sobre os resultados encontrados no nosso estudo e o interesse do mesmo numa perspectiva pedagógica.

McKeough e Generaux (2003), defendem a utilidade de considerar perfis desenvolvimentais narrativos na organização curricular das escolas e na promoção do desenvolvimento narrativo ao longo da vida. Sugerem também uma avaliação da

construção narrativa não só com base em critérios linguísticos, mas que possibilite abranger a coerência estrutural e o conteúdo sócio-psicológico dos textos narrativos. Conhecer o desenvolvimento narrativo assume uma importância acrescida ao nível da promoção do desenvolvimento da literacia, tendo impacto no trabalho com crianças ao nível da leitura e da escrita.

Por exemplo, Bing, Xu-yan e Yu (2007), analisaram a estrutura do texto ao nível macro e micro estrutural para avaliar a forma de compreender a intenção do pensamento. Remetem para a escola os seus achados, referindo a importância dos professores na activação da compreensão para elevarem o conhecimento dos alunos. Acrescentam ainda que através destes esquemas mentais podem ser reguladas, reorganizadas e modificadas as competências para a compreensão textual. O reconhecimento das características do discurso requer habilidades avançadas e treinamento para saber identificar o essencial. (Heilmann et. al., 2010).

Os nossos resultados também confirmam a importância da atitude do professor enquanto mediador na promoção das aprendizagens e também nos posicionam a par dos autores que nos orientaram no desenvolvimento desta investigação, quando indicam que as estratégias discursivas utilizadas em sala de aula na relação professor/aluno são de primordial importância, por tal facto, pensamos poder referir que esta metodologia pedagógica deverá ser revista nas nossas políticas educativas.

CAPÍTULO VIII

Conclusões

1. CONCLUSÕES

Com o presente estudo pretendemos perceber e aprofundar, enquanto profissionais da educação a importância da oralidade e das ajudas pedagógicas que podemos operacionalizar para a melhoria da mesma nos primeiros anos de escolaridade, nomeadamente nos alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, assinalando que é através da linguagem verbal que se vão orientando os processos cognitivos por forma a ajudar os alunos nas aprendizagens dos conteúdos curriculares tendo por base que:

- a competência do discurso oral narrativo é considerada por uma vasta gama de investigadores como sendo um forte preditor de competências académicas;
- a comunicação humana é uma área de investigação e de estudos muito complexa, processada a dois níveis: o verbal e não verbal. Que esta organização dialógica, bem como a interpretação dos comportamentos comunicativos está subjacente ao contexto em que os mesmos acontecem, daí que a escola e em particular os professores devem repensar a importância da oralidade nas suas salas de aula, uma vez que a aprendizagem depende da qualidade e do contacto nas relações interpessoais que se manifestam durante a comunicação;

Tendo em conta estes pressupostos e o facto de que a escola deve ser olhada com um novo propósito pedagógico, foi para nós de primordial interesse abordar este tema, nesta perspectiva investigativa, considerando-se a sua pertinência a dois níveis: o conhecimento adquirido para a prática profissional e por outro lado o interesse académico e científico pela falta de estudos a nível Nacional sobre esta temática no âmbito do ensino básico.

A organização das nossas conclusões orienta-se pela apresentação de dois estudos, procurando responder às hipóteses e aos objetivos da nossa investigação.

Em relação ao 1º estudo podemos enunciar as seguintes conclusões:

1 - Na parte empírica do trabalho, os resultados obtidos pela análise dos níveis estruturais dos textos narrativos produzidos pelos dois grupos de crianças confirmaram a nossa primeira hipótese quando referimos que: *existe diferença significativa na complexidade dos níveis estruturais da narrativa e na construção de uma história entre os 6/7 anos e os 9/10 anos*, pois verificou-se que no domínio da estrutura canónica as crianças mais velhas apresentaram melhores resultados, apesar de no grupo dos mais novos já se verificar uma capacidade de representação mental dos elementos básicos da estrutura narrativa.

2 - Verificámos que há competências que ainda não estão adquiridas no início da escolaridade, como por exemplo, o domínio da leitura da imagem em sequência, comportamento verificado nas crianças de 6/7 anos, confirmando-se a nossa segunda hipótese quando prevíamos que: *na relação imagem/linguagem, as crianças de 9/10 anos apresentam diferenças significativas na ordem sequencial das imagens explicitadas verbalmente face às crianças de 6/7anos*. Observou-se uma evolução em referência à idade, pois uma maioria significativa das crianças com idades de 9/10 anos, citaram corretamente a ordem das imagens, enquanto no grupo de 6/7 anos, apenas metade dos alunos as referiram. Estas conclusões permitem-nos concluir que as crianças com idades de 9/10 anos, têm uma maior proporção de citações corretas da ordem linear das imagens, bem como um número médio superior de imagens referidas corretamente, independente da ordem.

3 - Verificámos também que as crianças mais velhas apresentaram histórias com mais detalhe sobre os cenários e sobre as personagens, em especial nas descrições dos sentimentos e das motivações dessas personagens, validando-se a hipótese três, quando explicitamos que: *na tipologia da relação imagem/linguagem as crianças de 9/10 anos em relação às de 6/7 anos, apresentam diferenças significativas na correspondência lexical com a imagem, estruturação sintáctica com estruturação semântica coerente e dependente da imagem*, pois foram os alunos mais velhos que apresentaram mais homogeneidade na utilização dos diferentes enunciados, comparativamente com os mais novos que se apresentaram mais heterógeneos, quer ao nível da análise de base sintáctica quer ao nível do número de enunciados relativos conexos e estranhos à história.

4 - Ao nível da estruturação do discurso encontra-se validada a hipótese quatro, quando referimos que: *existe uma evolução significativa no discurso das crianças de 9/10 anos, nos níveis de alta distanciação, comparativamente com o discurso das crianças de 6/7 anos*, uma vez que os alunos mais velhos mostraram mais coesão na articulação dos episódios da história e mais preocupação na resolução dos obstáculos desencadeados, verificando-se uma maior capacidade de representação mental mais abstracta promovendo mais enunciados de distanciamento, pois foram as crianças de 9/10 anos que apresentaram significativamente médias mais elevadas de discursos de alto distanciamento comparativamente com crianças idades de 6/7 anos.

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

5.1. Nos níveis de estruturação narrativa, as crianças mais velhas apresentaram histórias mais completas e melhor estruturadas do que as crianças mais novas;

5.2. Ao nível da relação Imagem/Linguagem tendo em conta os dados gráficos também se verificou que as crianças de mais idade fizeram uma leitura utilizando muito mais uma ordem linear e um número consideravelmente superior de imagens lidas;

5.3. No que se refere à tipologia da relação imagem/linguagem, não se verificaram diferenças significativas. As mesmas só foram detectadas ao nível das unidades de informação dentro do próprio discurso e que nos posicionaram nas diferentes tipologias de textos estudadas;

5.4. Ao nível da distanciação cognitiva foi verificado que as crianças mais velhas apresentaram mais enunciados distanciados do estímulo visual presente;

Tendo por base estas conclusões obtidas no primeiro estudo, assim como os fundamentos revistos na nossa fundamentação teórica, encontramos indicadores fortes para implementarmos o 2º estudo.

Em relação ao 2º estudo podemos enunciar as seguintes conclusões:

6 – No que se refere à primeira hipótese (H1)- *Os alunos do grupo experimental que foram expostos a acção mediada através da interacção, no conto narrativo, apresentam mais recursos e estratégias comunicativas comparativamente com os alunos do grupo de controlo, que não tiveram experiência mediada.* A mesma foi validada, uma vez que se observou que foram os alunos do grupo experimental comparativamente com os do grupo de controlo que apresentaram mais recursos e estratégias comunicativas verbais e não verbais. Concluimos também, quanto às estratégias comunicativas utilizadas na interacção professora/alunos, na tarefa de interacção do conto narrativo, diferenças significativas relativamente ao grupo experimental, comparativamente com o grupo de econtrolo.

7 - Quando nos reportamos à segunda hipótese (H2)- *os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural comparativamente com os alunos que não tiveram experiência mediada,* a mesma foi confirmada quando se concluiu que existe associação estatisticamente significativa entre os recursos e estratégias comunicativas e os resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural, constatando-se claramente que foram os alunos do grupo experimental que referiram em média um maior número de todas estas medidas comparativamente aos alunos do grupo de controlo. Em relação ao reconto observaram-se diferenças estatisticamente significantes entre os grupos nos níveis mais elevados da narrativa: proposições, microproposições, macroproposições e inferências relatadas, com melhor desempenho para o grupo experimental.

8 - Relativamente à terceira hipótese (H3)- *os alunos que tiveram experiência mediada através da interacção discursiva apresentam melhores resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, comparativamente com ao alunos que não tiveram experiência mediada,* esta foi confirmada pelo que concluimos

numa análise global que os alunos do grupo experimental tiveram significativamente uma maior percentagem média de respostas corretas comparativamente aos alunos do grupo de controlo. Na resposta a questões que avaliam as habilidades de compreensão e a memória de eventos, os resultados foram de 100% para o grupo experimental comparativamente a 60% para grupo de controlo. Os alunos do grupo experimental apresentaram também um número de respostas corretamente respondidas significativamente superior. Existe associação estatisticamente significativa entre os recursos e estratégias comunicativas e os resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, bem como entre os resultados dos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural.

9 - Concluimos em relação à hipótese quatro (H4)- *a idade e as avaliações em língua portuguesa e matemática não influenciam os resultados dos alunos ao nível da compreensão de leitura textual (reconto de história) e as respostas às questões*, que foi confirmada pelos nossos resultados, já que o efeito da interação da professora no grupo experimental, foi eficaz uma vez que este grupo superou nos resultados.

Apesar de se ter verificado a existência de associações estatisticamente significativas entre a idade e os recursos e estratégias comunicativas, entre a idade e os resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural, entre a idade e os resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, entre as avaliações de língua portuguesa e matemática e os recursos e estratégias comunicativas, entre as notas de língua portuguesa e matemática e os resultados nos recontos do ponto de vista macro e micro estrutural, entre as notas de língua portuguesa e matemática e os resultados na compreensão textual, memória para eventos e compreensão inferencial, foram no entanto apesar destas associações com significância estatística os alunos do grupo experimental que apresentaram melhores resultados.

Nesta conclusão sublinhamos ainda os resultados dos estudos que nos fazem questionar como se constituem os processos comunicativos vivenciados pelas crianças e nos apresentam grande preocupação em relação à sua utilização a nível pedagógico.

2. Implicações didáticas

Os resultados e as conclusões extraídas deste estudo levam-nos a ponderar sobre as implicações didáticas que podem derivar do mesmo. De um modo geral poderão ser agrupadas num bloco: Inovação de práticas educativas.

Inovação de práticas educativas:

A importância do tema do nosso estudo está patente no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB) onde se insere o Programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (DGIDC, 2009), emanado pelo Ministério da Educação e que aponta a pertinência das seguintes práticas discursivas: *compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua*, considerando o oral um dos domínios prioritários a ser garantido no ensino da língua com a utilização das demais linguagens: verbal e não verbal, apontando para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, e a análise linguística com propósito metacognitivo.

O mesmo documento reforça a importância que compete ao professor em criar sequências de situações de aprendizagem significativas, capazes de garantir um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento de cada uma delas. Tais aprendizagens serão realmente significativas se nas situações criadas, o aluno for capaz de integrar saberes declarativos, processuais e atitudinais que lhe permitam construir conhecimento e alcançar novos patamares de proficiência na realização de tarefas, escolares. No ponto 1.1.2, (p. 22), do referido documento transcrevemos:

“O 1.º ciclo do ensino básico compreende, pela sua especificidade, dois momentos. No primeiro momento, composto pelos dois anos iniciais, as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade. Assim, a comunicação oral desempenha, nesta etapa, uma dupla função: uma função de carácter adaptativo ao novo ambiente escolar e à conseqüente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem; uma função de capacitação dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações (p. ex.:

narrar relatando acontecimentos, retendo a informação relevante, formulando perguntas e respostas, etc.)”.

Como tal, a importância do conto e o reconto de histórias, sublinhada no mesmo documento, permite educar para a literacia de modo a possibilitar aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades de compreender, para utilizarem a linguagem oral com eficácia e como ferramenta de comunicação, de modo a saberem narrar, relatar expor intervir, formular, questionar, etc.

Deste modo, a estratégia mediadora utilizada pela professora do nosso estudo no grupo experimental promoveu a reflexão sobre os aspectos relevantes da construção textual permitindo que os alunos pudessem expressar as suas ideias, permitindo-lhes usarem a língua na sua função pragmática, revelando o desenvolvimento de competências de literacia.

Ao estabelecermos uma comparação entre o desempenho dos participantes do nosso estudo podemos inferir que o uso de estratégias comunicacionais interactivas exigiu que a professora assumisse um papel orientador, questionando os alunos de forma a promover a reflexão, a desenvolver e a estimular uma atitude crítica, verificando-se resultados positivos no desempenho dos mesmos e no conseqüente desenvolvimento das suas competências, cognitivas.

Contar histórias como estratégia pedagógica aparece com grande destaque nos descritores de desempenho, uma vez que esta metodologia ajuda os alunos a construir o conhecimento. Em termos pedagógicas parece-nos também pertinente referir que o(a) professor(a), enquanto fonte de conhecimento, interlocutor privilegiado, mediador da aprendizagem, deverá criar situações discursivas e interacionais para favorecer as aprendizagens dos seus alunos. Esta atitude implica uma postura, de estar sempre em contacto com as questões que podem contribuir para este processo de modo a procurar compreender as dificuldades dos alunos e, sobretudo, valorizar as suas potencialidades, numa prática pedagógica transformadora e uma intervenção significativa.

Assim, compete ao professor ser capaz de formular perguntas de forma antecipada ou improvisá-las no momento da aula, antecipar possíveis respostas, prever o tempo necessário para a resposta e saber reformular a mesma pergunta. Foram estas estratégias que a professora do nosso estudo recorreu no grupo experimental, levando à promoção da

iniciativa dos alunos e ao seu envolvimento no tema por forma a desenvolver atitudes de responsabilidade, autonomia e questionamento face àquilo que estavam a aprender.

A exploração de tais práticas pedagógicas, em que os alunos dispõem de mais espaço para uma verdadeira participação interativa, não significa retirar ao professor a responsabilidade máxima na condução do processo de ensino/aprendizagem, pelo contrário, o professor depara-se com novos desafios, novas exigências que teoricamente são referidos, mas que nem sempre são realmente concretizados na prática educativa.

Na realidade, esta assimetria de papéis só poderá cumprir os objetivos de ensino e aprendizagem, caso as perguntas formuladas pelo docente sejam suficientemente abertas, de modo a permitirem respostas refletidas que ocorrerão depois de um tempo suficiente entre a pergunta e a reação do aluno.

Este estudo levou-nos também a tomar mais consciência da importância que as estratégias comunicacionais têm em sala de aula, na sua componente verbal e não verbal, considerando-se uma das ferramentas mais importantes para elevar a compreensão, concentração, e participação, bem como, o desenvolvimento das capacidades de pensamento dos alunos, componentes essenciais para um bom desempenho escolar.

Os resultados deste estudo ao serem tomados em consideração pelos professores, poderão tornar-se relevantes para a sua prática pedagógica.

3. Limitação do estudo

A principal limitação prende-se com o tamanho da amostra, que pelo número reduzido de participantes, apenas nos permite considerar os resultados encontrados para a população em estudo. Não obstante, consideramos estar a contribuir para uma melhor compreensão do conhecimento científico e pedagógico, no que se refere à área do tema abordado.

4. Recomendações para investigações futuras

Partindo do pressuposto que a competência de comunicação oral, quer seja na produção ou no reconhecimento da palavra falada, assume na nossa sociedade, uma importância crescente, pretendemos apontar algumas orientações de utilidade futura ao nível da importância do uso do discurso narrativo nos primeiros anos de escolaridade e valorizar as estratégias comunicacionais em sala de aula orientadas para a construção do conhecimento. As recomendações para estudos futuros, poderão estar relacionados com a consciencialização que os professores terão que repensar sobre as suas atitudes pedagógicas e assim poderem através da divulgação dos resultados de estudos na área, virem a alterar as suas práticas em sala de aula: Assim destacamos como possíveis investigações:

- a) Perceber de que modo o desenvolvimento narrativo assume uma importância acrescida ao nível da promoção do desenvolvimento da literacia;
- b) Compreender se as estratégias discursivas em sala de aula estão relacionadas com as finalidades que desempenham e o momento em que se utilizam;
- c) Compreender como o professor desempenha um papel crucial nas interações comunicativas com os alunos e se essas interações influenciam as aprendizagens;
- d) Perceber se o uso de estratégias comunicativas através da interação discursiva em sala de aula promove instruções mais eficazes e se poderão ser generalizadas para o desenvolvimento de diferentes intervenções educacionais;
- e) Analisar o discurso didático em sala de aula ao nível dos comportamentos verbais, não verbais e prosódicos como indicadores eficazes nos processos de ensino e aprendizagem;
- f) Perceber de que forma é desenvolvido nas escolas o trabalho baseado no Plano Nacional de Leitura, que tem como objectivo central elevar os níveis de literacia e colocar o país a par dos parceiros europeus, e assumir esta atividade como uma prioridade de política educativa;

- g) Perceber como são desenvolvidas as metodologias de trabalho em sala de aula objectivamente orientadas para a melhoria dos índices de oralidade dos alunos;
- h) Perceber a relevância do tratamento pedagógico do oral, e que tipo de estratégias são utilizadas para o ensino da oralidade;

Os resultados destes estudos, poderão servir para nos fazer reflectir enquanto profissionais da educação, sobre o modo como se constituem os processos comunicativos vivenciados pelas crianças e que nos demonstram grande preocupação em relação ao seu desenvolvimento linguístico e cultural, principalmente no que diz respeito à aquisição das competências do discurso narrativo, devido à sua importância no desenvolvimento infantil.

Levantaram-se também questões sobre a identificação de estratégias de interação utilizadas nas atividades de sala de aula de modo a perceber os caminhos que possam ser seguidos no decorrer de tais interações com os alunos por forma a, permitir que eles participem de actividades que estimulem o seu desenvolvimento linguístico.

No caso específico da presente temática, consideramos fundamental que se continue a investigar esta área, dada não só a escassez de pesquisas em Portugal , mas também a necessidade de transpor para a sala de aula os conhecimentos científicos resultantes de todos estes trabalhos.

CAPÍTULO IX

Referências Bibliográficas

- Abrahams, I. (2009). Does practical work really motivate? A study of the affective value of practical work in secondary school science. *International Journal of Science Education*, 31 (17), 2335-2353.
- Abrahams, I. & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International Journal of Science Education*, 30 (14), 1945-1969.
- Ackerman, P. L. & Lohman, D. F. (2006). Individual differences in cognitive function. Em P. A. Alexander & P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 139-162). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Acosta, V. M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. & Espino, O. (2003). *Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento linguístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Agbatogun, A. O. (2011). Promoting students participation: Communicative functions of repair in a Nigerian computer science. *Classroom International Journal of Business and Social Science*, 2 (15), 290-295.
- Aguiar, J. O. G.; Mortimer, E. F. & Scott, P. (2009). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 174-193.
- Aguilar Tamayo, M. F. (2006). El mapa conceptual y la teoría sociocultural. Em: A. J. Cañas & J. D. Novak (eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*. (pp. 216-223). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Akhtar, N. & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development: A critical look. *Language and Linguistic Compass*, 1 (3), 195-207.
- Akman, J & Bazzanella (2003). The complexity of context: Guest editors' introduction. *Journal of Pragmatics*, 35, 321-329.
- Almeida F, J. C. P. (2008). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Almeida, M. J. P. M. (2010). O texto de divulgação científica como recurso didático na mediação do discurso escolar relativo à ciência. Em: G.A. Pinto (Org.), *Divulgação científica e práticas educativas* (pp.11-23). Curitiba: CRV.

- Alibali, M. W. & Nathan, M. J. (2007). Teachers' gestures as a means of scaffolding students' understanding: Evidence from an early algebra lesson. Em: R. Goldman., R. Pea., B. Barron, & S. J. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 349-365). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alro, H. & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (2001). Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13 (1), 9-20.
- Amaral, E. M. R. & Mortimer, E. F. (2006). Uma metodologia para estudar a dinâmica entre as zonas do perfil conceitual no discurso da sala de aula. Em: F. Santos & I. M. Grecca (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias* (pp. 239-296). Ijuí: Injuí.
- Ananias, P. R. & Silva, W, M. (2011). Compreendendo a interação em sala de aula: Das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez, 5 (1), 248-261 *Revista Eletrônica de Linguística*. Acedido em 22 de Janeiro de 2013 em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.
- Anderson, A. H., Clark, A. & Mullin, J. (1994). Interactive communication between children: Learning how to make language work in dialogue. *Journal of Child Language*, 21, 439-463.
- Antunes I (2003). *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University Press.
- Aquino, F, S. B. & Salomão, N. M. R. (2010). Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil. *Estudos de Psicologia*, 27, 3 Campinas. Acedido em 5 de Março de 2009 em <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300013>.
- Araújo, M. S. T & Abib, M. L. V. (2008). Atividades experimentais no ensino da física: Diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 25 (2), 176 -194.

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, 18 (1), 37-57.
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. Em M. T. Anguera., J. Arnau., M. Ato., R. Martínez., J. Pascual & G. Vallejo. *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- Audet, D., Evans, M. A., Williamson, K. & Reynolds, K. (2008). Shared book reading: Parental goals across the primary grades and goal-behavior relationships in junior kindergarten. *Early Education and Development*, 19, 112-137.
- August, D. & Shanahan, T. (eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, Unicamp.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: Um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Avendaño, F. (2007). "Hablar en clase: Habla el docente, habla el alumno". Acedido em 11 de Janeiro 2012, em http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero06/archivosparaimprimir/20_aveda%C3%B1o_st.pdf.
- Aviezer, O. (2003). Bedtime talk of three-year-olds: Collaborative repair of miscommunication. *First Language*, 23 (1), 117-139.
- Bachman, L. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17 (1), 1-42.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), 417-423.
- Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. Em: S. J. Pickering, (Org.), *working memory and education* (pp. 1-31). Burlington, MA: Academic Press.
- Baggett, P. (1979). Structurally equivalent stories in movie and text and the effect of the medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 333-356.
- Baines, E. & Howe, C. (2010). Discourse topic management skills in 4, 6 and 9-year-old peer interactions: developments with age and the effects of task context. *First Language*, 30 (3-4), 508-535.

- Baker, L., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (1999). *A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments—further explanations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bamberg, M. (2008a). Sequencing events in time or sequencing events in story-telling? from cognition to discourse: With frogs paving the way. Em: J. Guo., S. Ervin-Tripp & N. Budwig (eds.), *Festschrift for Dan Slobin* (pp. 181-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bamberg, M. (2008b). Selves and identities in the making: The study of microgenetic processes in interactive practices. Em: U. Muller., J. Carpendale., N., Budwig & B Sokol (eds.), *Social life and social knowledge* (pp. 205-224). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. (2011). Who am I? Big or small - shallow or deep? *Theory & Psychology*, 21(1), 122-129.
- Bamberg, M., De Fina, A. & Schiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. Em: S. J. Schwartz., K. Luyckx & V. L. Vignoles (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-199). Berlin: Springer Verlag.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further exploration of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28 (3), 377-396.
- Bao, M., Li, Z. & Zhang, D. (2007). Binding facilitates attention switching within working memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33 (5), 959-969.

- Baradaran, A. & Sarfarazi, B. (2011). The impact of scaffolding on the Iranian EFL learners' english academic writing. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5 (12), 2265-2273.
- Barcelos, A. M. F. (2006.) Cognição de professores e alunos: Tendências mais recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Em: A. M. F. Barcelos & A. Vieira (Org.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp.15-41). Campinas, SP: Pontes Editores.
- Bardin L. (1979) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy. Em: C. Barratt-Pugh & M. Rohl (eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 1-26). Buckingham: University Press.
- Barreto, J. P. S. (2011). A autoria no contexto académico: Uma questão de prosódia. Acedido em 24 de Junho de 2014 em: http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2011-09-09T153345Z427/Publico/dissertacao_juliana_pereira.pdf
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bateson, G. (2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. Em: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez, (Orgs). *Sociolinguística interacional* (pp. 257-264). Edições Loyola: São Paulo.
- Beaugrande, R. A. (1982). The story of grammars and the grammar of stories. *Journal of Pragmatics*, 6, 383-422.
- Beaugrande, R. A. (2004). *A new introduction to the study of text and discourse*. Amsterdam: Jonh Benjamins.
- Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (2005). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C. & Schoenemann, T. (2009). Language is a complex adaptive system. *Language Learning*, 59, 1-16.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradativa.
- Belo, J. M. C. (2005). Comunicação didáctica e competência de comunicação: a necessidade de emergência de novos modelos. Em: *Actas do Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, 4º SOPCOM*, (pp. 305-

- 316). Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 2 de Março, 2011, em: <http://www.sopcom.pt/actas/belo-jose-comunicacao-didatica-competencia>.
- Belo, J. M. C. (2011). "Comunicación didáctica y competencia comunicativa: La necesidad de emergencia de nuevos modelos". Em: B. P. Acuña (Coord.), *Nuevas fórmulas docentes en el EEES* (pp. 39-58). Madrid: Visión Libros.
- Bergen, B. K. (2008). "Embodied concept learning." Em: P. Calvo & T. Gomila (eds.), *Handbook of cognitive science. An embodied approach* (pp. 313-331). Amsterdam: Elsevier.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernstein, B. (1996). *A estrutura do discurso pedagógico: Classe, código e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Berntsen, D. & Bohn, A. (2009). Cultural life scripts and individual life stories. Em: P. Boyer & J. V. Wertsch (eds.), *Memory in mind and culture* (pp. 62-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bing, L. Xu-yan, Y. & Yu, L. (2007). Insight of schema theory into interpretation practice. *Sino-US English Teaching*, 4.(10), 13-17.
- Birck, V. R. & Keske, H. I. (2008). A Voz do Corpo: A comunicação não verbal e as relações interpessoais. Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Acedido em 3 Abril, 2011, em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0900-1.pdf>.
- Bishop, D. V. M. & Donlan C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25-46.
- Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language impaired 4 year olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
- Bitar, M. L. (2002). *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. & Ogle, D. (2006). Theory and research into practice: Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 524-539.

- Blancafort, H. C. & Valls, A. T. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Blázquez, F. (1991). La investigación acción. Métodos y técnicas de investigación cualitativas. Em: O. S. Barrio (ed.), *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- Bliss, L. S. & McCabe, A. (2008). Personal narratives: Cultural differences and clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 28, 162-177.
- Bliss, L. S. & McCabe, A. (2012). Personal Narratives: Assessment and intervention. *Perspectives on Language Learning and Education* 19, 130-138.
- Block, C. C., Paris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S. & Cleveland, M. D. (2009). Instructional approaches that signify increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 262-281.
- Block, C.C. & Pressley, M. (eds.) (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge UP.
- Blommaert, J. (2008). Contexto é/como crítica. Em I. Signorini (Org.), *Situar a língua(gem)* (pp. 91-115). São Paulo: Parábola Editorial.
- Blum-Kulka, S. (2005a). Rethinking genre: communicative genres as social interactive phenomenon. Em: B. Sanders & K. Fitch (eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 275-231). Lawrence Erlbaum.
- Blum-Kulka, S. (2005b). Modes of meaning making in young children's conversational storytelling. Em J. Thornborrow & J. Coates (eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp.149-171). Amsterdam: John Benjamins.
- Blum-Kulka, S. (2010). The language of control in children's peer talk in the preschool. Em: S. Blum-Kulka & M. Hamo (eds.), *Kids talk: Peer talk patterns of communication* (pp. 326-351). Tel-Aviv: The Center for Educational Technology.
- Boettcher, J. (1997). *Pedagogy and learning strategies*. Acedido em 12 de Janeiro de 2012, em: <http://www.csus.edu/pedtech/Learning.html>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bohn, A. (2010). Generational differences in cultural life scripts and life story memories of younger and older adults. *Applied Cognitive Psychology*, 24, 1324-1345.

- Bolívar, A. (2002) “De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México. Acedido em 7 de Abril 2010, em: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf acedido em 26-01-2013.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum.
- Bortoni R. S. M. (2004). *Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18 (1), 1-22.
- Botuin, G. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children’s fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 4, 377-388.
- Bozhovich, E. D. (2009). Zone of proximal development: The diagnostic capabilities and limitations of indirect collaboration. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(6), 48-69.
- Brace, J., Brockhoff, V., Sparkes, N. & Tuckey, J. (2006). *First steps literacy: speaking and listening map of development*. Melbourne, Vic. Rigby. Retrieved. Acedido em 5 de Julho de 2012, em: <https://lms.curtin.edu.au/bbcswebdav/pid-2531870>.
- Bradford, S. M. (2007). *The use of mathematics dialogues to support student learning in high school prealgebra classes*. Tese de Doutorado. The University of Montana Missoula, MT. Acedido em 4 de Julho, 2012, em: <http://etd.lib.umt.edu/theses/available/etd-12262007-162253/>.
- Brainerd, C. J. (1978). The stage question in cognitive-developmental theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 173-182. Acedido em 15 de Novembro, 2012, em: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00073842>.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwood: Information Age Publishers.
- Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em: A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 253-272.

- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de psicologia*, 6 (1), 51-62.
- Briz, A., Albelda, M., Fernández, M. J., Hidalgo, A., Pinilla, R. & Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Broaders, S., Cook, S. W., Mitchell, Z. & Goldin- Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology*, 136, 539-550.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 525-535.
- Bronckart, J. P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. Em: J. Wertsch., P. del Rio. & A. Alvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 75-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado, *Estudios de Psicología*, 23, 387-416.
- Bronckart, J. P. (2003). Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11, 49-69.
- Bronckart, J. P. (2005a). *Une introduction aux théories de l'action*. Genebra: UNIGE.
- Bronckart, J. P. (2005b). Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. Em F. Menendez (ed.), *Análise do discurso* (pp. 37-79). Lisbonne: Hugin Editores.
- Bronckart, J. P. (2007). Activité "pratique", activité langagière et processus de développement. *INPLA, Caderno de Resumos*, 16, 7-11.
- Bronckart, J.-P. (2008). "Actividad lingüística y construcción de los conocimientos". *Lectura y vida*, 29 (2), 6-18.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Machado, A. R. & Matencio, M. D. L. M. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-530.

- Bronfenbrenner, U. (1986). *Recent advances in research on the ecology of human development*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time. Em: P. Moen., G. H. Elder & K. Lüscher (eds.). *Examining lives in context* (pp. 619-647). Washington: A.P.A.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecological models of human development*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brownell, C. A., Nichols, S. & Svetlova, M. (2005). Early development of shared intentionality with peers. *Behavioral and Brain Sciences*, 28 (5), 693-694.
- Bruner, J. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3 (3), 255-287.
- Bruner, J. (1980a). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. (1980b). Early social interaction and language acquisition. Em H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp. 271-289). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1983a). *Savoir faire savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France, PUF.
- Bruner, J. (1983b). *Child's talk-learnig to use language*. Osford: Oxford University.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective . Em: J. Wertsch (ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1986). The narrative creation of self. Em: E. A. Lynne & J. MacLeod (eds.), *The handbook of narrative and psychoterapy*. (pp. 3-14). Sage Publications.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990a). *Actos de significado*. Lisboa. Edições 70. Press.
- Bruner, J.(1990b). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje..* Madrid: Alianza Psicología.
- Bruner, J. (1999). Intentionality and interpretation. Em P. D. Zelazo, J. W. Astington & D. R. Olson (eds.), *Developing theories of intention: Social undertanding and self-control* (pp. 329-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bruner, J. (2001). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. Em R. Fivush & C. A. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, H.D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage Publications.
- Burns, C. & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34, 35-49.
- Burrell, A. & Riley, J. (2007). Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (2), 181-196.
- Cadilhac, C., Virbel, J. & Nespoulous, J. L. (1997). *Compréhension et mémorisation de textes de différentes structures par des sujets normaux et pathologiques: "le vieil homme"*. Isbergues: L'Ortho-Edition.
- Cain, K. & Oakhill, J. (1996). The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 187-201.
- Callender, A. A. & McDaniel, M. A. (2007). The benefits of embedded question adjuncts for low and high structure builders. *Journal of Educational Psychology*, 99, 1-10.
- Canagarajah, A. S. (2006). What are the issues? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 9-34.
- Candela, A. (1991) "Argumentación y conocimiento científico escolar" *Infancia y Aprendizaje*. 55, 13-28.
- Candela, A. (1999). "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4: (8), 273-298.
- Candela, A. (2001). "Modos de representación y géneros en clases de ciências." *Investigación en la Escuela*, 45, 45-56.
- Capecchi, M. C. V. M. & Carvalho, A. M. P. (2000). Interações discursivas na construção de explicações para fenómenos físicos em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*. Acedido em 2 de Janeiro de 2012, em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/vii>.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carnine, D. & Kinder D. (1985). Teaching low-performing students to apply generative and schema strategies to narrative and expository material. *Remedial and Special Education*, 6, 20-30.
- Carrell, P. L. (1997). *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: Rôle des schémas de contenu et des schémas formels*. Paris: Armand Colin.
- Cartmill, E.A., Beilock, S. & Goldin-Meadow, S. (2012). A word in the hand: action, gesture and mental representation in humans and non-human primates. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 367, 129-143.
- Catts, H. W., Hogan, T. P. & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 151-164.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: MEC.
- Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. Em: B. Britton & A. Pellegrini (eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp.1-78). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Em: A. Kozulin., B. Gindis., V. Ageyev & S. Miller (eds.), *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University.
- Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33-54.
- Charaudeau, P. (2009). *Linguagem e discurso. Modos de organização*. Contexto : São Paulo.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto.
- Chavajay, P. & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38, 55-66.
- Chen, H. W. (2009). *Oral communication strategies used by English major college students in Taiwan*. Unpublished master's thesis, Chaoyang University of

- Technology, Taichung, Taiwan. Acedido em 5 de Maio de 2013, em: <http://www1.lib.cyut.edu.tw/eThesys/index.htm>.
- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28 (11), 1315-1346.
- Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 815-843.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44, 1-39.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cienki, A. (2007). Frames, idealized cognitive models, domains. Em: G. Dirk & H. Cuyckens (eds.), *The oxford handbook of cognitive linguistics* (pp. 170-187). Oxford: Oxford University Press.
- Clark, H. (1996). *Using language*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, K. F. & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *Reading Teacher*, 58, 570-580.
- Cobo, P. & Fortuny, J. (2000). Social interactions and cognitive effects in contexts of area-comparison problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 42 (2), 115-140.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (3), 333-340.
- Cole, M. (1984). Lazona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-59.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre: Artmed.
- Cole, K., Maddox, M. & Lim, Y. (2006). Language is the key: Constructive interactions around books and play. Em: R. McCauley & M. Fey (eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 149-173). Baltimore, MD: Brookes.

- Cole, M. & Gajdamaschko, N. (2007). Vygotsky and culture. Em: H. J. Daniels., M. Cole & Wertsch (eds.), *Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 193-211). New York: Cambridge University Press.
- Cole, K. & Zuengler, J. (eds.) (2007). *Research in classroom discourse analysis: current perspectives*. Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, J.; Mo, Y. & Baek, S. (2008). The role of syntactic structure in guiding prosody perception in spontaneous speech. *Experimental and Theoretical Advances in Prosody*. Cornell University: Acedido em 19 de Agosto de 2013, em: <http://prosody08.wordpress.com>.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1995). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Signos Teoría y Práctica de la Educación*. 14, 4-19.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59 (60), 189-232.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Collins, K. A., Pillemer, D. B., Ivcevic, Z. & Gooze, R. A. (2007). Cultural scripts guide recall of intensely positive life events. *Memory & Cognition*, 35 (4), 651-659.
- Colomina, R., Mayordomo, R. Y. & Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 67-80.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. Em: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* (pp.437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D. & Johnston, J. R. (2011). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1609-1627.

- Conner, D. B. & Cross, D. R. (2003). Longitudinal analysis of the presence, efficacy and stability of maternal scaffolding during informal problem-solving interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 315-334.
- Cook, D & Campbell, T (1979) *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field setting*. Chicago, IL:Rand McNally.
- Cook, S. W., Mitchell, Z. & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106, 1047-1058.
- Cornelius, L. L. & Herrenkohl, L.R. (2004). Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*, 22 (4), 467-498.
- Correa-Chávez, M. & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45 (3), 630-641.
- Corso, H .V., Sperb, T. M. & Salles, J. F. (2012). Desenvolvimento de instrumento de compreensão leitora a partir de reconto e questionário. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 4 (2), 22-32.
- Court, D. (2010). "What happens to children's faith in the zone of proximal development, and what can religious Educators do about it?" *Religious Education* 105 (5), 491-503.
- Cowan, N. (2005). *Working memory capacity*. New York: Psychology Press.
- Cox, B .E., Fang, Z. & Otto, B.W. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate register. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 34-53.
- Creswell, J., Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronemberger, F. F. & Mota, K. M. S. (2006). A voz do professor no jogo de relações de poder na sala de aula. Em: *XVII Encontro Nacional de Pesquisa Educacional Norte Nordeste*. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Especialidade de Psicologia da Educação: Universidade do Minho.
- Cuadrado, I. (1991). Grado de conciencia que presentan los profesores del aspecto comunicativo no-verbal durante el acto didáctico. *Enseñanza*, 8, 81-95.

- Cuadrado, I. (1992). *Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (1993a). Reconceptualização teórica do comportamento comunicativo intencional do docente. Nova perspectiva de análise. *Comunicação e Linguagens*, 17/18, 197-211.
- Cuadrado, I. (1993b). Comportamientos no-verbales en el aula. Em M. Ferreira Patrício (coord), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos* (pp. 129-147). Évora: Universidade de Évora.
- Cuadrado, I. (1996a). Adquisición de destrezas y habilidades comunicativas faciales en la formación inicial de maestros. Em F. Lara Ortega (coord.), *Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 191-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- Cuadrado, I. (1996b). Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria”. Em M. Marín & F. J. Medina (comps.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 435-444). Sevilla: Eudema.
- Cuadrado, I. (1997). La competência comunicativa no verbal en el professorado universitário. Em: F. Blázquez., T. Gonzalez & J. Terrón (Coords.), *Materiales para la Enseñanza Universitaria* (pp. 89-111). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Cuadrado, I. (Coord). (2008). *Psicología de la instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris: Publibook.
- Cuadrado, I. (2012). Comportamiento comunicativo no-verbal del professorado como instrumento de mediación y motivación escolar. *Revista ibero-americana para la investigación y el desarrollo educativo*. Acedido em 1 de Janeiro de 2014, em: http://www.ride.org.mx/pdf/educacion/11_educacion.pdf.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2007). La métacognition de la comunicación dicactique dans l`enseignement secondaire. *Les Sciences de l`education - Pour l`Ére nouvelle*, 40 (4), 81-106.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2008a). Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (1), 3-23.

- Cuadrado, I. & Fernández, I (2008b). Comunicación didáctica: Análisis del discurso educativo. Em I. Cuadrado (Coord.), *Psicología de la instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp. 155-182). Paris: Publibook.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2011). *La comunicación eficaz com los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2012). *Metacognición del discurso didáctico. Un estudio de caso*. Editorial Académica Española.
- Cuadrado, I., Ramos, J. L. & Fernández, I. (2005). La mediación semiótica en el proceso de inserción laboral. *Kañina*, 29, 351-368. Acedido em 22 de Maio de 2011, em: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4678/4492>.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. En construcción del conocimiento escolar y análisis del discurso en el aula. *Investigación en el Aula*, 45, 7-19.
- Cubero, M. & Santamaría, A (2001). La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 45, 77-87.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Mata, M. L, Ignacio, M. J. & Prados, M. (2008), "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula", *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Cubo, S. D. (2011). Validez y técnicas de control de las fuentes de variación. Em: S. D. Cubo., B. M. Martín & J. L. S. Ramos (Orgs.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciências sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cummins, J. & Man, E.Y.F. (2007). Academic language: What is it and how do we acquire it? Em: J. Cummins & C. Davison (eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 797-810). New York: Springer.
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: the association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 791-808.
- Curenton, S. M. & Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools* , 35 (3), 240-253.
- Curenton, S. M., Craig, M. & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development*, 19, 161-187.

- Dadalto, E. V. & Goldfeld, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. Acedido em 11 de Julho 2011, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462009000100007.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. (1980), Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge.
- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* Tese de doutoramento em: Philosophy in teaching, learning, and diversity. Nashville, Tennessee. Acedido em 22 de Janeiro de 2013, em: http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis_dissertation.pdf.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56 (3), 271-286.
- Dawkins, S. & O'Neill, M. (2011). Teaching literate language in a storytelling intervention. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (3), 294-307.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York: The Guilford Press.
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A Study of Immigrant Discourse*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina, A. & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8 (3), 379-387.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18 (1), 27-41.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y tecnicos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delgado-Martins, M. R. (1987). Imagem e linguagem numa perspectiva transcultural. *Análise Psicológica*, 4, 585-592.
- DeLoache, J. S. (1995). Early understanding and use of symbols. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109-113.

- DeLoache, J. S. & Smith, C. M. (1999). The early understanding and use of symbolic representations. Em: I. E. Sigel (Ed.), *Theoretical perspectives in the development of representational (symbolic) thought* (pp. 61-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeLoache, J. S. & Sharon, T. (2005). Symbols and similarity: You can get too much of a good thing. *Journal of Cognition and Development*, 6, 33-49.
- Demir, Ö. E., So, W.C., Özyürek A. & Goldin-Meadow, S (2011). Turkish- and English-speaking children display sensitivity to perceptual context in the referring expressions they produce in speech and gesture, *Language and Cognitive Processes*. Acedido em 20 de Maio de 2013, em: <http://dx.doi.org/10.1080/01690965.2011.589273>.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2006) *Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Bookman.
- DGIDC (2009), Currículo Nacional do Ensino Básico. Acedido em 10 de Outubro, de 2012, em: <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Dickinson, D. K. & McCabe, A. (2001). A social interactionist account of language and literacy development. Em: J. Kavanaugh (Ed.), *The language continuum* (pp. 1-40). Parkton MD: York Press.
- Dimino, J .A., Taylor, R. M. & Gersten, R. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 11(1), 53-72.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. Em: C. Doughty, & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 114-138). Cambridge: University Press.
- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition: a textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology*. California: SAGE Publications.

- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Duque, P. M. & Costa M. A. (2011). Cognitivismo corporalidade e construções: Novas perspectivas nos estudos da linguagem. *Cadernos de Letras da UFF*, 1 (2), 87-108.
- Duschl, R. & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse. *Studies in Science Education*, 38, 39-72.
- Dymock, S. J. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61 (2), 161-167.
- Eaton, J. H., Collis, M. G. & Lewis, A. V. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.
- Eckerth, J. (2008). Investigating consciousness raising tasks: pedagogically-targeted and nontargeted learning gains. *International Journal of Applied Linguistics*, 18, 119-145.
- Ehlich, K. (1986). Discurso escolar: Diálogo? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 11, 145-172.
- Eilan, N. (2007). Joint attention, communication, and mind. Em: N. Eilan., C. Hoerl., T. McCormack & J. Roessler (eds.), *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 1-33). New York: Oxford.
- Eisenberg, S. L., Ukrainetz, T. A., Hsu, J. R., Kaderavek, J. N., Justice, L. M. & Gillam, R. B. (2008). Noun phrase elaboration in children's spoken stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 145-157.
- Elias, V. & Koch, I. (2009). *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- Emde, R. N. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. Em R. N. Emde., D. Wolf & D. Oppenheim (eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent child narratives* (pp. 3-26). New York: Oxford University Press.
- Emediato, W. (2006). Organização enunciativa e modalização no discurso didático. Em: L.G. Proença (Org). *Língua(gem), texto, discurso: Entre a reflexão e a prática* (pp. 137-154). Rio de Janeiro: Lucena: Belo Horizonte.

- Engelbrecht, L. (2011). *The effect of different visual modality and task conditions on the narratives of typically developing 9 year old children*. Unpublished master's thesis. Stellenbosch University, Tygerberg. Acedido em 2 de Janeiro de 2012, em: <http://hdl.handle.net/10019.1/6863>.
- English, E., Hargreaves, L. & Hislam, J. (2002). "Pedagogical dilemmas in the national literacy strategy: primary teachers perceptions reflections and classroom behavior". *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 9-26.
- Esperet, E. (1984). Processus de production genèse et role du schéma narratif dans la conduite de récit. Em: M. Moscato & G. P. L. Bonniec (eds.), *Le langage construction et actualisation* (pp. 179-197). Rouen: Université de Rouen.
- Esperet, E. (1990a). *Acquisition diferencielle du langage*. Paris: Puf.
- Esperet, E. (1990b). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. Em: G. Net-chine & Grynberg (eds.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant* (pp. 121-135). Paris: Presses Universitaires de France.
- Etta, E, E.; Ojong; K, A & Asukwo, O. (2011). Language reality and knowledge. *European Journal of Scientific Research*. 62 (4), 528-536.
- Evans, M. A., Williamson, K. & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12, 106-129.
- Fabrício, B. F. (1999). Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*, 8, 217-234.
- Fabrício, B. F. (2003). Contemplando a mudança no contexto educacional. Em: T. M. G. Saliés & B. Hemais (Orgs.). *Pesquisas em discurso pedagógico: Vivenciando a escola* (pp. 25-46). Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas do Departamento de Letras da PUC-Rio.
- Fabrício B. F. (2007). Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. *Calidoscópio*, 5 (2), 125-138.
- Fabron E. M. G. (2005). *A voz como recurso didático: Reconhecimento e julgamento de suas qualidades*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Fairclough, N.(2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Mew York: Routledge.

- Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. Em R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods of critical analysis* (pp. 162-186). London: Sage.
- Fanizzi, S. (2008). *A interação nas aulas de matemática: um estudo sobre aspectos constitutivos do processo interativo e suas implicações na aprendizagem*. Dissertação Mestrado em Educação: Faculdade de Educação, USP, São Paulo (SP). Acedido em 16 de Abril, 2011, em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082008142903/publico/DissertacaoSueliFanizzi.pdf>.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo - as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo : Parábola Editorial.
- Fávero, L. L. (2001). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática.
- Fayol, M. (1985a). *Le recit et sa construction-une aproche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M. (1985b). L'emploi des temps verbaux dans les récits écrits. Études chez l'enfant, l'adulte e l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 38, 683-703.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (1999). *Comprendre e produire des textes écrits: L'exemple du récit*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fazio, B. B., Naremore, R. C. & Connell, P. J. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A three year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 611-624.
- Feldman, J. A. (2006). *From Molecules to Metaphors: a neural theory of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, I. (2006). *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Tese de doutoramento inédita. Universidad de Extremadura.
- Fernández, I (2008). El alumno como sujeto de instrucción: Aspectos afectivos-motivacionales. Em I. Cuadrado (Coord.), *Psicología de la instrucción: Fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp. 93-122). Paris: Publibook.

- Fernández I. & Cuadrado I. (2008a). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación*, 345, 301-328.
- Fernández, I. & Cuadrado, I. (2008b). Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana, de Educación*, 46 (6), 1-13.
- Ferreira, R. S. & Lorencini J. R. (2005). A construção do conhecimento biológico nas séries iniciais: O papel das interações discursivas em sala de aula. Atas do V *ENPEC*, 5. Acedido em 12 de Abril de 2012, em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/3/pdf/p115.pdf>.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O.F. (2001). *Educação narrativa do professor*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Ferruzzi, E. C. (2011). *Interações discursivas e aprendizagem em modelagem matemática*. Tese de doutoramento em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Fiestas, C. E. & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35 (2), 155-168.
- Figueiredo, F. J. Q. (2003). A Aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. Em: V. J. Leffa, (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas* (pp, 125-157). Pelotas, RS: Educat.
- Figueiredo, F. J. Q (2006). A Aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas Considerações conceituais e terminológicas. Em: F. J .Q. Figueiredo, (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas* (pp. 11-45). Goiânia: Editora UFG.
- Filstead, W. J. (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necessária en la investigación evaluativa. Em T. D. Cook & C. S. Reichardt (eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa* (pp.59-79). Madrid: Morata.
- Finestack, L. H., Fey, M. E., Sokol, S. B., Ambrose, S. & Swanson, L. A. (2006). Fostering narrative and grammatical skills with “syntax stories.” Em: A. van

- Kleeck (ed.), *Sharing books and stories to promote language literacy* (pp. 319-346). San Diego: Plural Publishing.
- Fivush, R. (1991). The social construction of personal narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37 (1), 59-82.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*. 1, 45-54.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- Fivush, R. & Haden, C. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical recounts. Em: P. W. van den Broek., P. A. Bauer & T. Bourg (eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 169-198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Fivush, R. & Haden, C. (eds.) (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R., Haden, C. & Reese, E. (2006). Elaborating on Elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77 (6), 1568-1588.
- Fivush, R., Marin, K. Crawford, M. Reynolds, M. & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition and Emotion*, 21 (7), 1414-1434.
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K. & Bohanek, J. G. (2009). Family reminiscing style: parent gender and emotional focus in relation to child well-being. *Journal of cognition and development*, 10 (3), 210-235.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S.A. (1999). *Desenvolvimento cognitivo* S. Paulo: Artes Médicas.
- Flevaris, L. M. & Perry, M. (2001). How many do you see? Teachers' use of multiple representations in place-value instruction. *Journal of Educational Psychology*, 93, 330-345.

- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones à la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E. P., Hayden, A. N., Strange, C. & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: Which core deficits are involved? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 853-865.
- Fortin, M-F (2009) *O Processo de investigação. da concepção à realização*. Lisboa: Lusociência.
- Fontes, M. J. O & Martins, C.C (2004). Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 83-94.
- Fraenkel, J. & Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Franco, M. G., Reis, M. J. & Gil, T. M. S. (2003). *Domínio da comunicação, linguagem e fala*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.
- François, F. (2004). *Enfants et récits: mise en mots et "reste"*. Lille: Universitaire du Septentrion.
- François, F. (2009). *Crianças e narrativas. Maneiras de sentir, maneiras de dizer*. São Paulo: Humanitas.
- Furman, R., Özyürek, A. & Kuntay, A. C. (2010). Early language-specificity in Turkish children's caused motion event expressions in speech and gesture. Em K. Franich, K. M. Iserman & L. L. Keil (eds.), *Proceedings of the 34th Boston University conference on language development* (pp. 126-137). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. & Mazzoni, S. A. (2007). Evidence-based best practice for comprehensive literacy instruction. Em: L .B. Gambrell., L. M. Morrow & M. Pressley (eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Gathercole. S. E. & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, S. E., Willis, C., Emslie, H. & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.

- Gauvain, M. & Perez, S. S. (2008) Mother-child planning and child compliance. *Child Development*, 79 (3), 761-775.
- Gazella, J. & Stockman, I. J. (2003). Children's story retelling under different modality and task conditions: Implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 61-72.
- Georgakopoulou, A. (2006). Small and large identities in narrative (inter) action. Em: A. De Fina., D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.), *Discourse and identity* (pp. 83-102). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Georgakopoulou, A. (2007a). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Georgakopoulou, A. (2007b). Thinking big with small stories in narrative identity analysis. Em M. Bamberg (Ed.), *Narrative-state of the art* (pp. 146-154). Amsterdam: John Benjamins.
- Germain, C. (2003), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa. Edições Asa.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E. & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Gillam, R. B. & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin: PRO-ED.
- Gillam, R., McFadden, T. & van Kleeck, A. (1995). Improving narrative abilities: Whole language and language skills approaches. Em: M. Fey & J. Windsor & S. Warren (eds.), *Language intervention: Preschool through the elementary years* (pp. 145-182). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gillam, S. L; Gillam, R. B. & Reese, K. (2012). Language outcomes of contextualized and decontextualized language intervention: Results of an early efficacy study *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43, 276-291.
- Gimeno, L, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Glenberg, A. M., Brown, M. & Levin, J. R. (2007). Enhancing comprehension in small reading groups using a manipulation strategy. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 389-399.

- Gogate, L. J. & Hollich, G. (2010). Invariance detection within an interactive system: A perceptual gateway to language development. *Psychological Review*, 117 (2), 496- 516.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. & August, D. (2006). Synthesis: Sociocultural contexts and literacy development. Em: D. August & T. Shanahan (eds.), *Developing literacy in second-language learners* (pp. 249-267). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Goldin-Meadow, S. (2004). Gesture's role in the learning process. Theory into practice. *Philadelphia*. 43 (4) 314-321.
- Goldin-Meadow, S. (2005). The two faces of gesture: Language and thought. *Gesture*, 5 (1-2), 239-255.
- Goldin-Meadow, S. (2009a). Using the hands to study how children learn language. Em: J. Colombo., P. McCardle & L. Freund (eds.), *Infant pathways to language: Methods, models, and research directions* (pp. 195-210). New York: Taylor & Francis.
- Goldin-Meadow, S. (2009b). Gesture's role in creating and learning language. Em: J. Zlatev, M. Andren, M. Johansson Falck & C. Lundmark (eds.) *Studies in language and cognition* (pp. 347-360). Newcastleupon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Goldin-Meadow, S. (2009c). How gesture promotes learning throughout childhood. *Child Development Perspectives*, 3, 106-111.
- Goldin-Meadow, S. & Alibali M. W. (2013) Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*., 64, 257-283.
- Goldin-Meadow, S. & Beilock, S. L. (2010). Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on Psychological Science*, 5 (6), 664-674.
- Goldin-Meadow, S. & Wagner, S. M. (2005). How our hands help us learn. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 234-241.
- Goldin-Meadow, S., Cook, S. W. & Mitchell, Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science*, 20 (3), 267-272.
- Goldin-Meadow, S., Kim, S., & Singer, M. (1999). What the teacher's hands tell the student's mind about math. *Journal of Educational Psychology*, 91, 720-730.
- Goldin-Meadow, S., Ozyurek, A., Sancar, B. & Mylander, C. (2009). Making language around the globe: A cross-linguistic study of homesign in the United States, China, and Turkey. Em: J. Guo., E. Lieven., N. Budwig & S. Ervin-Tripp (eds.),

- Crosslinguistic approaches to the psychology of language* (pp. 27-39). N.Y: Taylor & Francis.
- Goldman, S. R. & Varnhagen, C. K. (1986). Children and adults' memory for embedded and sequential episodes in stories. *Journal of Memory and Language*, 25, 401-418.
- Goldman, S. R. & Wolfe, M. (2001). Text comprehension: Models in psychology. Em: N. Smelser & P. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 15625-15631). Oxford: Elsevier.
- González, M. M. (1997). Distanciamiento y desarrollo en el medio familiar. Procesos y resultados con perspectiva longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 31-48.
- Goodman, K. S. (1991). Unidade na leitura: Um modelo psicolinguístico transaccional. *Letras de Hoje*, 86, 9-43.
- Goos, M., Galbraith, P. & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: Creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49 (2), 193-223.
- Graesser, A. C. & Clark, L. F. (1985). A model of inference generation during narrative comprehension. Em: G. Rickheit (ed.), *Inferences in text processing* (pp. 53-94). Amsterdam: Horth Holland.
- Graesser, A.C. & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. Em: S. R. Goldman., A. C. Graesser & P. W. van den Broek (eds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B. & Sell, M. A. (1996). New models of deep comprehension. Em: B. K. Britton & A. C. Graesser (eds.), *Models of understanding text* (pp. 1-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gray, D. (2004). *Doing research in the real world*. London: SAGE Publications.
- Gredler, M. E. & Shields, C. C. (2007). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice*. New York: Guilford Publications.
- Greenhalgh, K. S. & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Sciences in Schools*, 32, 114-125.

- Gremillion, H., Cheshire, A. & Lewis, D. (2012). Scaffolding a community of competent practitioners: Positioning and agency in a training program for narrative counseling. *Family Process*, 51 (1), 43-55.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. Em P. Cole & J. L. Morgan (eds.), *Syntax and semantics* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123-147.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic. *Educational Communications and Technology Journal*, 30 (4), 105-117.
- Guerreiro, M. & Matta, I. (1999). Efeitos do tipo instrução - objectivo na memorização e recordação. *Análise psicológica*, 1 (17), 27-38.
- Guimarães, A. M. M.; Machado, A. R. & Coutinho, A. (Orgs.). (2007). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Gullberg, M., Bot, K. & Volterra, V. (2008). Gestures and some key issues in the study of language development. *Gesture*, 8 (2), 149-179.
- Gunnar, M. & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173.
- Habermas, T., Ehlert-Lerche, S. & de Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear narrative form, and endings. *Journal of Personality*, 77, 527-560.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edwin Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: A social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday M. A. K. & Hasan, S. (1985). *Language: Context and text*. Burwood: Deaken University.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: Methods or paradigms?. *Discourse and Society*, 14 (6), 751-781.

- Hanks, W. (2008). O que é contexto?. Em: A. C. Bentes., R. C. Rezende & M. A. Machado (Orgs.), *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin* (pp. 118-168). São Paulo: Cortez.
- Harkness, S. (2008). Human development in cultural context: One pathway or many? (*Essay review of Heidi Keller, Cultures of infancy*). *Human Development*, 51, 283-289.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- Harkness, S. & Super, C. M. (2005). Themes and variations: Parental ethnotheories in western cultures. Em: K. Rubin & O. B. Chung (Orgs.), *Parental beliefs, parenting, and child development in cross-cultural perspective* (pp. 61-79). New York: Psychology Press.
- Harkness, S., Zylicz, P. O., Super, C. M., Welles-Nyström, B., Ríos Bermúdez, M., Bonichini, S., Moscardino, U. & Mavridis, C. J. (2011). Children's activities and their meanings for parents: A mixed-methods study in six western cultures. *Journal of Family Psychology*, 25 (6), 799-813.
- Harvey, J. (2011). *A sociocultural-theory-based study of the impact of mediation during post-observation conferences on language teacher learning*. Tese de doutoramento. Acedido em 2 de Janeiro de 2014, em: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3727>.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B. & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 235-245.
- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 255-284.
- Heal, J. (2007). Joint attention and understanding the mind. Em N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (eds.), *Joint attention: Communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp. 34-44). New York: Oxford.
- Heilmann, J., Miller, J., Iglesias, A. & Francis, D. (2009). *Differences in oral narratives as a function of story in bilingual children*. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.

- Heilmann, J., Miller, J., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 154-166.
- Heller, R. & Greenleaf, C. (2007). *Literacy instruction in the content areas: Getting to the core of middle and high school improvement*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Hellermann, J. (2005). Interactional practices for creating cohesive series' of three-turn sequences in classroom talk. *Research on Language in Social Interaction*, 38 (1), 105-130.
- Hellermann, J. (2008) . *Social actions for classroom language learning*. Clevedon, UK:
- Hellermann, J. & Pekarek D. S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, 1 (1), 25-45.
- Hemphill, L. & Snow, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. Em: R. D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 173-201). Cambridge: Blackwell.
- Hickman, H., Plancarte, P. A., Moreno, D., Cepeda, M. L. & Arroyo, R. (2011). Efecto del tipo de instrucción sobre el informe verbal y la ejecución en niños y adultos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (3), 425-441.
- Hilgert, J. G. (2002). A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. Em: D. Preti (org.), *Interação na fala e na escrita*. (pp. 89-124). São Paulo, Humanitas-FFLCH/USP.
- Hilgert, J. G. (2006). O falante como o observador de suas próprias palavras: Retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. Em: D. Preti (Org.), *Oralidade em diferentes discursos* (pp.161-185), São Paulo: Humanitas.
- Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A. & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.
- Hobson, R. P. (2007). What puts the jointness into joint attention? Em N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (eds.), *Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology* (pp. 185-204). New York: Oxford.

- Hoffman, L. M. (2009). The utility of school-age narrative microstructure indices: INMIS and the proportion of restricted utterances. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (4), 365-375.
- Hoffman, P. R. & Norris, J. & Monjura, J (1990). Comparison of process targeting and whole language treatments for phonologically delayed preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 102-109.
- Holmberg, H., Robinson, J., Corbitt-Price, J. & Wiener, P. (2007). Using narratives to assess competencies and risks in young children: Experiences with high risk and normal populations. *Infant Mental Health Journal*, 28, 647-666.
- Homer, B. D. & Hayward, E. (2008). Cognitive and representational development in children. Em: K. B. Cartwright (Ed.), *Literacy processes: cognitive flexibility in learning and teaching* (pp. 19-41). New York: Guilford Publishing.
- Homer, B. D. & Nelson, K. (2005). Seeing objects as symbols and symbols as objects: Language and the development of dual representation. Em: B. D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (eds.), *The development of social cognition and communication*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Acedido em 22 de Abril, de 2012, em: http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/05_explor_ar_e_comunicar_ideias_sobre_isometrias.pdf.
- Homer, B. D. & Nelson, K. (2009). Naming facilitates young children's understanding of scale models: Language and the development of symbolic understanding. *Journal of Cognition and Development*, 10 (1-2), 115-134.
- Hostetter, A. B. & Alibali, M. W. (2004). On the tip of the mind: Gesture as a key to conceptualization. In K. Forbus, D. Gentner & T. Regier (eds.), *Proceedings of the 26th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 589-594). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hostetter, A. B., Bieda, K., Alibali, M. W., Nathan, M. & Knuth, E. J. (2006). Don't just tell them, show them! Teachers can intentionally alter their instructional gestures. Em; R. Sun (Ed.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1523-1528). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hostetter, A. B. & Alibali, M. W. (2008). Visible embodiment: Gestures as simulated action. *Psychonomic Bulletin and Review*, 15 (3), 495-514.
- Houdé, O. (2008). *Les 100 mots de la psychologie*. Paris: PUF.

- Huang, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *Lunghwa University Journal*, 12 (1), 85-104.
- Hudson J. A.(2006). The development of future time concepts through mother-child conversation. *Merrill Palmer Quarterly*, 52 (1), 70-95.
- Hudson, J. A. & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 4, 625- 635.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. Em: A. McCabe & C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale: Erlbaum.
- Hughes, C. & Ensor, R. (2007). Executive function and theory of mind: Predictive relations from ages 2 to 4. *Developmental Psychology*, 43, 1447- 1459.
- Hurstel, F. (1966). Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, 4 (5), 115-127.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Edition de Minuit.
- Jakobson, R. (1969). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Jakobson, R., (1981) *Linguística poética tiempo: conversaciones com Krystina Pomorska*. Barcelona: Crítica.
- Jakobson, R., (1985). *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*. México: Fondo de Cultura Económica.
- James, I. A., Southam, L., Blackburn, M. I. (2004). Schemas revisited. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11 (6), 369-377.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (2006). "Introduction: Perspectives on discourse analysis". Em: A. Jaworski & N. Coupland (eds.), *The discourse reader* (pp. 1-38). London: Routledge.
- Johnson, K. E. (2006) The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 40 (1), 235-257.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. London: Routledge.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural contexts for teaching and learning. Em: A. Reynolds., M. William & G. E. Miller (eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 125-151). New York: John Wiley and Sons.

- Johnston, A. M., Barnes, M. & Desrochers, A. (2008). Reading comprehension: Developmental processes, individual differences, and interventions. *Canadian Psychology*, 49 (2), 125-132.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Josselson, R., Lieblich, A. & McAdams, P. D. (eds.) (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. Em: M.W. Bauer & G. Gaskell (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Justice, L. M., Bowles R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing schoolage children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 15 (2), 177-189.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence T., K. L. & Gosse, C. S. (2010). A scalable tool for assessing the spoken narratives of preschool children: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
- Kagitçibasi, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 36, 403-422.
- Kagitçibasi, Ç. (2007). *Family, self, and human development across cultures: Theory and applications* (2^a ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kail, M. & Fayol, M. (2004). *L'acquisition du langage. Le langage en développement* (2^a ed.). Paris : P.U.F.
- Kardash, C. M. & Noel, L. K. (2000). How organizational signals, need for cognition, and verbal ability affect text recall and recognition. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 317-331.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Language development beyond age five. Em P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition* (pp. 455-473). Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

- Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view? *IRAL- International Review of Research in Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 11-36.
- Kehoe, M. & Stoel-Gammon, C. (1997). The acquisition of prosodic structure: An investigation of current accounts of children's prosodic development. *Language*, 73 (1), 113-144.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence. Cultural models of infancy. *Human Development*, 46 (5), 288-311.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 229.
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J. & Jensen, H. (2006). Cultural models, socialization goals and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37 (2), 155-172.
- Kemper, S. & Edwards, L.L. (1986). Children's expression of causality and their construction of narratives. *Topics in Language Disorders*, 7, 11-22.
- Kemps, E. (1999). Effects of complexity on visuo-spatial working memory. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 335-356.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765-778.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khatib, M. (2011). Contributions of Vygotsky's theory to second language acquisition. *European Journal of Scientific Research*, 58 (1), 44-55.
- Kinpara, M. M. (2008). Um estudo da interação professor-aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos. Acedido em 12 de Janeiro de 2013, em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n2/v9n2a08.pdf>.
- Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. Em: M. Just & P. Carpenter (Orgs.), *Cognitive process in comprehension* (pp. 33-62). Hillsdale: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse comprehension construction integration -model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Nova York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). "The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction". Em: R. Ruddell & N. Unrau (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kintsch & van Dijk (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Klapproth D. (2004). *Narrative as social practice: Anglo-Western and Australian aboriginal oral traditions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kleiman, A. B. (1998) Ação e mudança em sala de aula. Uma pesquisa sobre letramento e interação. Em: R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas* (pp. 173-203). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Klop, D., Visser, M., Booyesen, L., Fourie, Y., Smit, D. & van der Merwe, H. (2013). The effect of a shared visual context during the presentation of elicitation stimuli on the narratives of young children with and without language impairment. Acedido em 12 de Fevereiro de 2012, em: <http://spil.journals.ac.za/pub/article/view/144/171>.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2006). *Nonverbal communication in human interaction*. California: Thomson Wadsworth.
- Koch, I. V. (2003). *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (2004). *Introdução à linguística textual*. São Paulo, Cortez.
- Koch, I. V. (2005). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, I.V. (2006). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: contexto.
- Koch, I. V. & Travaglia, L. C. (2003). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- Kohler, D. M. (2010). *An application of Vygotsky's social learning theory on calculator self-efficacy and calculator achievement by gender* Tese de doutoramento. Acedido em 18 de Agosto de 2013, em: <http://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/413>.
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education - EJPE*, 19 (1), 3-7.
- Krahmer, E. (2001) *Prosody and meaning: Two case studies*. Handout Colloquium Groningen.

- Kravtsova, E. E. (2009). The cultural-historical foundations of the zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47 (6), 9-24.
- Kyrillos, L. R., Cotes, C. & Feijó, D. (2003). *Voz e corpo na TV: a fonoaudiologia a serviço da comunicação*. São Paulo: Editora Globo.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 7-23.
- Lacasa P. (2002). “Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos.” Em: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (eds.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 597-622). Madrid: Alianza.
- Lacey, A. & Luff, D. (2001). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative analysis*. London: Trent Focus.
- Laia, F. M. M. (2010). *Expressão oral em Francês língua estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado em Estudos Francófonos - Universidade Aberta.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Lampert, M. & Cobb, P. (2003). Communication and learning in the mathematics classroom. Em J. Kilpatrick & D. Shifter (eds.), *Research companion to the NCTM standards* (pp. 237-249). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lancaster, L. P. & Taylor, R. (1992). Critical approaches to language learning and pedagogy: A case study. Em N. Fairclough (Org.), *Critical language awareness*. (pp. 256-284). London: Longman.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and second language learning: state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 67-109.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15, 11-33.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. New York: Oxford University Press.

- Lau, P. N., Singh, P. & Hwa, T. (2009). Constructing mathematics in an interactive classroom context. *Educational Studies in Mathematics*, 72 (3), 307-324.
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56 (3), 257-272.
- Lee, C. D. & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York: Carnegie Corporation.
- Lee, S. W. F. (2011). Exploring seven- to eight-year-olds' use of self-talk strategies. *Early Child Development and Care*, 181 (6), 847-856.
- Lee, S. W. F. (2013). Adapting cognitive task analysis to explore young children's thinking competence. *Journal of Research in Childhood Education*, 27 (2), 208-223.
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, Luzzato.
- Lehman, S. & Schraw, G. (2002). Effects of coherence and relevance on shallow and deep text processing. *Journal of Educational Psychology*, 94, 738-750.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme, problèmes*. Paris: Éditions Sociales.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Califórnia: Sage Publications.
- Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28 (1), 123-133.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Lima, D. (2009). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. Em: N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa-teorias e abordagens* (pp.169-192). São Paulo: Ed. Artmed.
- Linda, A. (2012). The effects of task type on learners' use of communication strategies. *Procedia–Social and Behavioural Sciences*, 69, 770-779.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2009). The significance of educational dialogues between primary school children. Em: K. Littleton & C. Howe (eds.), *Educational*

- dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 302-321). London: Routledge.
- Liu S. T. (2012). Schema theory and its instructional applications on EFL. *US-China foreign language*, 10 (2), 915-920. Acedido em 22 de Janeiro de 2012, em: <http://www.davidpublishing.com/davidpublishing/Upfile/6/4/2012/2012060401678421.pdf>.
- Lobato, R. (2001). *Fundamentos da Educação*. São Luís: Edições UFMA.
- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em: M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 137-155). Petrópolis: Vozes.
- Loizou, E., Kyriakides, E. & Hadjicharalambous, M. (2011). Constructing stories in kindergarten: Children's knowledge of genre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 63-77.
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en la aula . *Revista Científica Electrónica*. Acedido em 22 de Fevereiro de 2012, em: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm.
- Lopez , J. & Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología, focalizaciones: La mirada pedagógica*. Coruña: Netbiblo, S. L.
- Lorch, E. P., Berthiaume, K., Milich, R., & van den Broek, P. (2007). Story comprehension impairments in children with ADHD. Em: K. Cain & J. Oakhill (eds.), *Cognitive bases of children's language comprehension difficulties* (pp. 128-155). New York: Guilford.
- Lorencini J., A. (2000). *O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula*. Tese de Doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP.
- Low, J. & Durkin, K. (2001). Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: Associations with children's long-term recall. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 27-36.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : Stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 446-465.
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

- Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-337.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language and Society*, 33, 703-736.
- Macedo, M. S. A. N. (2005). *Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projectos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Macedo, L. & Sperb, T. M. (2007). O desenvolvimento da habilidade narrativa da criança para narrar experiências pessoais: Uma revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 12 (3), 233-241.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. Em: J. L. Meurer., A. Bonini & D. Motta-Roth, (Orgs.), *Gêneros: Teorias, métodos, debates* (pp 237-259). São Paulo: Parábola Editorial.
- Machado, A. R. (2006). *É preciso comunicar*. União da Vitória: Uniporto.
- Machado, A. R. (2009). Colaboração e crítica: possíveis ações da linguística na atividade educacional. Em L. A. Abreu-Tardelli & V. L. L. Cristovão, (Orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais* (pp. 43-70). Campinas: Mercado de Letras.
- Machado, A. R. & Guimarães, A. M. M. (2009). O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. Em: A. R. Machado (ed.), *Linguagem e educação: O ensino e a aprendizagem dos gêneros textuais* (pp. 17-42). Campinas: Mercado de Letras.
- Maciel, D. A., Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em: A. U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Madureira, A. F. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 91-109). Porto Alegre: Artmed.

- Magalhães, M. & Costa, P. H. H. (1988). Discurso assimétrico: A interação professor-aluno. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 12, 147-164.
- Magalhães, M. & Fidalgo, S. (2010). Critical collaborative research: Focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *RBLA, Belo Horizonte*, 10 (3), 773-797.
- Maghsoudi, N. (2012). The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners. *Canadian Social Science*, 8 (5), 196-201.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9 (2), 177-211.
- Mallan, K. (1991). *Children as Storytellers*. Portsmouth, NA: Heinemann.
- Mallén, M. (2008). La competencia comunicativa intercultural: En teoría o en la práctica? *ELA*, 45, 105-127.
- Mandler, J. M. (1979). *Categorical and shematic in memory*. New York: Academic Press.
- Mandler, J. M. (1981). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de Psychologie*, 356, 705-715.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. Em: J. H. Flavell & E. M. Markman (eds.), *Handbook of child psychology-cognitive development*. (pp. 420-494). New York: Wiley.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, sripts and scnes: aspects of shema theory*. London: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, J. M. (1990). Recall and its verbal expression. Em: R. Fivush & J. Hudson (eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp 317-330). New York: Cambridge University Press.
- Mandler, G. (2002). Organization: What levels of processing are levels of. *Memory*, 10, 333-338.
- Mandler, J. M. (2004). *Foundations of mind: The origins of conceptual thought*. New York, NY: Oxford University Press.
- Mandler, G. (2011). From association to organization. *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 232-235.

- Mandler, J. M. & Johnson, N. (1977). "Remembrance of things parsed: story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marcuschi, L.A. (1996). *O livro didático de língua portuguesa em questão: O caso da compreensão de texto*. PUC-SP, Mimeo.
- Marcuschi, L. A. (2000). *Análise da Conversação*. (5ª. ed). São Paulo: Ática.
- Marcuschi, L. A (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e contexto educativo. Em: I. Signorini (Org.), *Investigando a relação oral/escrito*. (pp. 23-50). Campinas: Mercado de Letras.
- Marcuschi, L. A. (2005). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Marcuschi, L. A. (2006). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. Em: K. S. Brito., B. Gaydeczka & A. M. karwoski (Ed.), *Gêneros textuais. Reflexões e ensino*. (pp. 23-36). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A (2007). *Cognição, linguagem e práticas internacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Mariotti, H. (2010). Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. Acedido em 10 de Fevereiro de 2012, em: http://www.ellerni.org/dialogo_Mariotti.pdf.
- Marrero, H., Gámez, E. & Castillo, D. (1995). El papel de la vinculación y posición interpersonales en la comprensión de episodios de conducta narrados: una propuesta basada en estructuras de conocimiento propositas. *Cognitiva*, 53, 17-43.
- Masouleh, N. S. & Jooneghani, R. B. (2012). Classroom interaction: Betting a utopia! *International Journal of Academic Research*, 4 (4), 32-36.
- Matencio, M. L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: Uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras.
- Matencio, M. L. M. (2006). Os estudos dos gêneros do discurso: Leituras e efeitos da abordagem Bakhtiniana. Em: W. Emediato., I. L. Machado & W. Menezes, (Orgs.), *Análise do discurso: Gêneros, comunicação e sociedade* (pp. 215-226). Belo Horizonte: UFMG.

- Mateus, M. H. M. (2004). *Estudando a melodia da fala: Traços prosódicos e constituintes prosódicos*. Em: Atas do encontro sobre o ensino das línguas e a linguística APL e ESE de Setúbal, 2004. Acedido em 1 de Maio de 2014, em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2004-mhmateusprosodia>.
- Mateus, E. (2009). Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. Em: R. Schettini., M. C. Damianovic., M. Hawi. & P. Szundy (Orgs.). *Vygotsky: Uma (re)visita no início do século XXI* (pp. 17-52). São Paulo: Andross.
- Matta, I. (1980). *"Le langage en différents milieux socio-culturels"*. Tese de Maitrise, Univ. de Paris V, Sorbonne.
- Matta, I. (1998). Memórias e histórias: o papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo. Em: M. Alves (Ed), *actas do X colóquio em psicologia e educação. Educação pré- escolar* (pp. 17-51) Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1, 39-48.
- Matta, I. (2000). *Pratiques sociales et construction de concepts catégoriels*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Matta, I. (2004). Aprender vivendo: as experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, 1 (22), 73-80.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de marketing: Metodologia, planejamento, execução e análise*. São Paulo: Atlas.
- Matos, D. A. S., Cirino, S. D. & Leite, W. L. (2008). Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: Uma revisão da literatura. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 10, 1-18.
- Maugeri, C. (2009). Oralidad y escritura: Prácticas en pugna?, Acedido em 22 de Maio de 2012, em: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/oralidad-y-escritura-practicadas.php>.
- McAdams, D. P., Josselson, R. & Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity and story: Creating self in narrative*. Washington, DC: APA.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles of narrative elicitation. Em: A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194-206.
- McCabe, A., Peterson, C. & Connors, D. M. (2006). Attachment security and narrative elaboration. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 398-409.
- McCabe, A. & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3 (1), 45-56.
- Mccroskey, J. & Richmond, V. (2006). *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCrudden, M. T. & Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19, 113-139.
- McCrudden M. T. & Schraw, G. (2010). Learning, instruction, and cognition: The effects of relevance instructions and verbal ability on text processing. *The Journal of Experimental Education*, 78, 96-117.
- McFadden, T. U. & Gillam, R. B. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27, 48-56.
- McGinnis, D., Goss, R. J., Tessmer, C. & Zelinski, E. M. (2008). Inference generation in young, young-old and old-old adults: Evidence for semantic architecture stability. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (2), 171-192.
- McGuigan, F. & Salomon, K. (2004). The time to talk: the influence of the timing of adult-child talk on children's event memory. *Child Development*, 75 (3), 669-686.
- McKenney, S. & Voogt, J. (2012). Teacher design of technology for emergent literacy: An explorative feasibility study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (1), 4-12.
- McKeough, A. & Genreux, R. (2003). Transformation in narrative thought during adolescence: The structure and content of story compositions. *Journal of Educational Psychology*, 9 (3), 537-552.
- McKeown, M. G. & Beck, I. L. (2005). Encouraging young children's language interactions with stories. Em: D. K. Dickinson & S. Neuman (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 281-294). New York: Guilford Press.
- McLean, K. C. (2008). Stories of the young and the old: Personal continuity and narrative identity. *Developmental Psychology*, 44, 254-264.

- McLean, K. C. & Mansfield, C. D. (2012). The co-construction of adolescent narrative identity: Narrative processing as a function of adolescent age, gender, and maternal scaffolding. *Developmental Psychology*, 48 (2), 436-447.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- McNamara, D. S. & Magliano, J. P. (2009). Towards a comprehensive model of comprehension. Em: B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). New York, NY: Academic Press.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gesture reveals about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). *Gesture and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, N. M., Alibali, M. W. & Evans, J. L. (2000). Role of gesture in children's language comprehension: Now they need it, now they don't. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 131-150.
- McNeill, D., Queck, F., Mccoullough, K. E., Duncan, F. N., Bryll, R. & Ansari, R. (2001). Catchments, prosody and discourse. *Gesture*, 1, 9-33.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L. & Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared book reading. *Early Education and Development*, 19, 138-169.
- Mejía A. R., Rogoff, B. Dexter, A. & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78, 1001-1014
- Melo, L. E. (2007). Efeitos da mediação do “outro” em eventos de narrativa oral na criança. Em: *Cadernos de Estudos Linguísticos* (pp. 319-328). Campinas, IEL/UNICAMP.
- Melo, L. E. (2008). Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir de leitura de imagens. *Calidoscópico*, 6 (1), 20-27.
- Melo, L. E. (2011). Aspectos linguísticos e discursivos em narrativa oral infantil: algumas reflexões. Acedido em 20 de Junho de 2013, em: http://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/25_linguistica_092_110.pdf.
- Melo-Pfeifer, S. (2009). Le discours de recherche en milieu international et virtuel: Analyse d'un forum de discussion plurilingue en didactique des langues. Em J. M.

- Defays & A. Englebert (ed.), *Acteurs et contextes des discours universitaires, Tome II* (pp. 427-441). Paris: Harmattan.
- Melzi, G., Schick, A. & Kennedy, J. (2011). Narrative elaboration and participation: Two dimensions of maternal elicitation style. *Child Development*, 82 (4), 1282-1296.
- Mendes, A. Q. (1991). *A referência temporal no discurso conversacional aos 2/3 anos de idade*. Tese de Mestrado em linguística portuguesa descritiva, não publicada, Faculdade de Letras de Lisboa.
- Menino, H. (2009). *A prática pedagógica na formação inicial de professores do primeiro ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade da Extremadura, Badajoz.
- Menyuk, P. & Brisk, M. (2005). *Language development and education*. Basing Stoke, R.U. Palgrave Macmillan.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012) Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1), 12-21.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, K. J. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23 (4), 353-369.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30, 359-377.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012) Explaining the dialogic processes of teaching and learning: the value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1 (1),12-21.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429-438.

- Mertens, D. (2005). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. California: Sage Publications.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics : An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Mey, J. L. & Haberland, H. (1977). Linguistics and pragmatics. *Journal of Pragmatics*, 1, 1-12.
- Michaels, S. (2002). Apresentação de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. Em: J. C. Gumperz (Org.), *A construção social da alfabetização* (pp. 109-137). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Miller, G. (1990). The place of language in a scientific psychology. *Psychological Science*, 1(1), 8-14.
- Miller, P. J. (1994). Narrative practices: Their role in socialization and self-construction. In U. Neisser & R. Fivush (eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the life narrative* (pp. 158-179). New York, NY: Cambridge University Press.
- Miller, P. H. (2005). Commentary on scaffolding: Constructing and deconstructing development. *New Ideas in Psychology*, 23, 207-211.
- Miller, L., Gillam, R. & Peña, E. (2001). *Dynamic assessment and intervention: Improving children's narrative skills*. Austin, TX: PRO-ED.
- Milosky, L. (1996). As crianças na escuta: O papel do conhecimento do mundo na compreensão da linguagem. Em: R. S. Chapman (Org.), *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem* (pp. 30-51). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S., Assis, S. G. & Souza, E. R. (Orgs.). (2005). *Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro Editora Fiocruz.
- Minami, M. (2001). Maternal styles of narrative elicitation and the development of children's narrative skill: a study on parental scaffolding. *Narrative Inquiry*, 11 (1), 55-80.
- Mistry, J. J. & Lange, W. G. (1985). Children's organization and recall of information in scripted narratives. *Child Development*, 56 (4), 953-961.

- Miyake, A. (2001). Individual differences in working memory: Introduction to the special section. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 163-168.
- Modarresi, G. & Jalilzadeh, K. (2011). The role of mediation and ZPD in first language acquisition. *European Journal of Scientific Research*. 57 (1), 146-151.
- Moita L. L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Morato, E. M. (2004). O interacionismo no campo linguístico. Em: F. Mussalin & A. C. Bentes (Orgs.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos* (pp. 311-352). São Paulo: Cortez.
- Morato, E. M. (2010). A noção de frame no contexto neurolinguístico: O que ela é capaz de explicar? *Cadernos de Letras da UFF*. Acedido em 12 de Janeiro de 2012, em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo4.pdf>.
- Morato, E. & Koch, I. G. V. (2003). Linguagem e cognição: os (des) encontros entre a linguística e as ciências cognitivas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 44, 85-91.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2000). Analysing discourse in the science classroom. Em: J. Leach., R. Millar & J. Osborne (eds.), *Improving science education: The contribution of research* (pp. 126-142). Buckingham: Open University Press.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7 (3), 283-306.
- Mortimer, E. F. & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham, UK: University Press.
- Mortimer, E., Massicame, T., Buty, C. & Tiberghien, A. (2007). Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de ciências. Em R. Nardi (ed.), *A pesquisa em ensino de ciência no Brasil: alguns recortes* (pp. 53-94). São Paulo: Escrituras.
- Motta-Roth, D. (2005). Questões de metodologia em análise de gêneros. Em: A. M. karwoski., B. Gaydeczka & K.S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: Reflexões e ensino* (pp. 179-202) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue.

- Motta-Roth, D. (2006). O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso*, 6, 495-517. Acedido em 22 de Janeiro de 2013, em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/07.htm>.
- Motta-Roth, D. (2008). Análise crítica de gêneros: Contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem *D.E.L.T.A.*, 24 (2), 341-383. Acedido em 22 de Janeiro de 2013, em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>.
- Motta, A. B., Enumo, S. R. F., Rodrigues, M. M. P. & Leite, L. (2006). Contar histórias: Uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, 10 (1), 157-167.
- Motta-Roth, D. & Heberle, V. M. (2005). O conceito de “estrutura potencial do gênero”. Em: J. L. Meurer; A. Bonini & D. Motta- Roth (Orgs.) *Gêneros: Teorias, métodos e debates* (pp, 12-28). São Paulo: Parábola Editorial.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D. & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34 (4), 332-342.
- Muntner, M. (2008). Teacher-student interactions: The key to quality classrooms. The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). Acedido a 4 de Outubro de 2012, em: <http://www.adlit.org/article/28812/>.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: integrating formal instruction into communicative tasks in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617-673.
- Nakatani, Y. (2005). The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use. *The Modern Language Journal*, 89 (1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 151-168.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learner’s oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 116-136.
- Nakaruma, I. (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: an exploration of how “repair” displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12 (2), 265-283.

- Nathan, M. J. & Kim, S. (2007). Regulation of teacher elicitation and the impact on student participation and cognition. Acedido em 22 de Fevereiro de 2014, em: <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>.
- Nathan, M. J.; Alibali, M. W. (2011). How gesture use enables intersubjectivity in the classroom. Em: G. Stam. & M. Ishino (eds.), *Gesture, the interdisciplinary nature of gesture* (pp. 257-266). Amsterdam: John Benjamins.
- Necyk, B. J. (2006). *Imagem e narrativa no livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro: PUCRio.
- Neitzel, C. & Stright, A. D. (2003). Mother's scaffolding of children's problem solving: Establishing a foundation of academic self-regulatory competence. *Journal of Family Psychology*, 17, 147-159.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. *Social Cognitive Development*, 97-118.
- Nelson, K. (1985). *Making Sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge-structure and function in development*: Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6 (2), 183-196.
- Nelson, K. (2003a). Making sense in a world of symbols. Em: A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 139-162). Westport, CT: Greenwood.
- Nelson, K. (2003b). Narrative and self, myth and memory. Em: R. Fivush & C. Haden (eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 3-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (2003c). Self and social functions: individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11, 125-136.
- Nelson, K. (2005). Cognitive functions of language in early childhood. Em :B. D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 7-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Development Perspectives*, 4 (1), 42-47.
- Nelson, K. (2011). Commentary “concept” is a useful concept in developmental. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 31 (2), 96-101.
- Nelson, K. & Gruendel, J. M. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development," Em: A. Brown & M. Lamb (eds.), *Advances in developmental psychology* (pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural development theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Nicolopoulou, A. (2011). Children’s storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children’s narratives. *Child Development*, 78 (2), 412-429.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K. & Mansfield, T.C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.
- Nolan, F. (2006). Intonation. Em: B. Arts & A. McMahon (eds.), *Handbook of english linguistics*. Oxford: Blackwell, 2006. Acedido em 2 de Maio de 2014, em: http://www.ling.cam.ac.uk/francis/FN_inton_prepub.pdf.
- Norbury, C. F. & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Impairments*, 38, 287-313.
- Novak, J. D. (2002). *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições.
- Obukhova L. F. (2012). Vygotsky and developmental psychology in his and our time. *Cultural-Historical Psychology*, 1, 51-58.

- Obukhova, L. F. & Korepanova, I. A. (2009). The zone of proximal development: A spatiotemporal model. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47 (6), 25-47.
- O'Connor, M. C. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. Em D. Hicks (ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 63-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, D. & Pearson, B. (2002). Assessing the effects of bilingualism: A background. Em: D. Oller & R. Eilers (eds.), *Language and literacy development in bilingual children* (pp. 3-21). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- O'Neill & Geoghegan (2011). Pre-service teachers' Comparative analyses of teacher-/parent-child talk: Making literacy teaching explicit and children's literacy learning visible. *International Journal of English Studies* 12 (1), 97-127. Acedido em 12 de Janeiro de 2013, em: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/132471>.
- O'Neill, D. K., Pearce, M. J. & Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the preschool individual achievement test-revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24 (2), 149-183.
- Onrubia, J. (2003) Ensinar: Criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. Em: C. Coll, (ed.), *O construtivismo na sala de aula* (pp. 123-151). São Paulo: Editora Ática.
- Oppenheim, D., Emde, R. & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, 68, 127-138.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- Otto, B. (2006). *Language development in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pearson.
- Ovchinnikova, I. (2005). Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. *Psychology of Language and Communication*, 11 (1), 29-53.
- Ovchinnikova, I. (2007). Slips of the tongue in children's narratives: Connectionist interpretation. *Psychology of Language and Communication*, 11 (1), 23-41.

- Oyama, S., Griffiths, P. E. & Gray, R. D. (eds.) (2001). *Cycles of contingency. Developmental systems and evolution*, Cambridge: MIT Press.
- Özçalışkan, S. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96 (3), 101-113.
- Özçalışkan, Ş. & Goldin-Meadow, S. (2011). Do parents provide a helping hand for children's early iconic gestures? *Paper presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting*. Montreal, CA.
- Ozgunor, S. & Guthrie, J. T. (2004). Interactions among elaborative interrogation, knowledge, and interest in the process of constructing knowledge from text. *Journal of Educational Psychology*, 96, 437-443.
- Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40, 1001-1015.
- Palangana, I., Galuch, M. & Sforzi, M. (2002). Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 111-125.
- Pan, B. A. & Snow, C. E. (1999). The development of conversational and discourse skills. Em: M. Barrett (ed.), *The development of language* (pp. 229-249). Hove: Psychology Press.
- Panova, I. & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36 (4), 573-595.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw- Hill.
- Parente, M. A. M., Holderbaum, S. C., Virbel, J. & Nespoulous, J. L. (2005). A Relação pergunta-resposta como preditor do reconto de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 267-276.
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127, 651-672.
- Pasupathi, M. (2003). Social remembering for emotion regulation: Differences between emotions elicited during an event and emotions elicited when talking about it. *Memory*, 11, 151-163.
- Pasupathi, M. & Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental Psychology*, 42, 798-808.

- Pasupathi, M., Weeks, T. & Rice, C. (2006). Reflecting on life: Remembering as a major process in adult development. *Journal of Language and Social Psychology*, 25, 1-20.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Method*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2000). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage Publications.
- Paul, R. & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research* , 36 (3), 592-598.
- Pearce, W. M. (2003). Does the choice of stimulus affect the complexity of children's oral narratives? *Advances in Speech-Language Pathology*, 5, 95-103.
- Pepper, J. & Weitzman, E. (2004). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays*. The Hanen Centre: Toronto, Ontario.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357-383.
- Perroni M. C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Peterson, C. (2002). Children's long-term memory for autobiographical events. *Developmental Review*, 22, 370-402.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics*. Nova York: Plenum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. Em: A. McCabe & C. Peterson (Orgs.), *Developing narrative structure* (pp. 215-253). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30 (6), 937-948.
- Peterson, C. & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: parental influences on children's narration. Em: M. W. Pratt & B. E. Fiese (Org.), *Family stories and the lifecourse: across time and generations* (pp. 27-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Peterson, C. & Roberts, C. (2003). Like mother, like daughter: similarities in narrative style. *Developmental Psychology*, 39 (3), 551-562.
- Pezatti, E. G. & Fontes, M. G. (2010). As interrogativas de conteúdo nas variedades do português falado. *Revista do GEL*, 7 (2), 171-197.
- Philips, S. & Tolmie, A. (2007). Children's performance on and understanding of the balance scale problem: the effects of parental support. *Infant and Child Development*, 16, 95-117.
- Piaget, J. (1970). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delechaux Niestlé.
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zanhari.
- Pimentel, J. S. & Almeida, I. C. (1999). Texto de apoio, 5º ano - tema avançado em psicologia educacional. *ISPA*, 2-12.
- Ping, R. & Goldin-Meadow, S. (2008). Hands in the air: Using ungrounded iconic gestures to teach children conservation of quantity. *Developmental Psychology*, 44 (5), 1277-1287.
- Pino S. A. (2000). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*, 24, 38-59.
- Pizzinato, A. (2009). Por uma perspectiva cultural do ser humano: considerações sobre "O desenvolvimento da criança e do adolescente". *Aletheia*, 30, 228-232.
- Planas, N.; Gorgorió, N. (2007). Interacción, diálogo y negociación en el aula de matemáticas. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 22-25. Acedido em 22 de janeiro de 2012, em: http://pagines.uab.cat/nuria_planas/content/other-publications.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V., Martin, V., King, A. & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91-109.
- Prieto, P. (2006). The relevance of metrical information in early prosodic acquisition: A comparison of Catalan and Spanish. *Language and Speech*, 49 (2), 231-259.
- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (4), 273-295.

- Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? *Educational Psychologist*, 40, 1-12.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle . *Le français dans le monde, CLE International*, 347, 37-40.
- Qren (2013) A Avaliação do desenvolvimento socioeconómico, manual técnico II: *Métodos e Técnicas A Análise da Informação: Abordagens Experimentais e Quasi-experimentais*. Acedido em 8 de Abril de 2013, em: http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_page=548.
- Queiroz, M. P., Barbosa, R. M. N. & Amaral, E. M. R. (2009). Uma análise de interações discursivas promovidas pela aplicação de métodos cooperativos em aulas de química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9, 1-20.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Radford, J. (2009). Word searches: on the use of verbal and non-verbal resources during classroom talk. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23, 598-610.
- Radford, J., Ireson, J. & Mahon, M. (2006a) 'Triadic dialogue in oral communication tasks: What are the implications for language learning?', *Language and Education*, 20, 191-210.
- Radford, J., Ireson, J. & Mahon, M. (2006b). Triadic dialogue in speaking and literacy lessons: What are the implications for language learning? *Language and Education*, 20, 191-210.
- Radford, J. & Mahon, M. (2010). Multimodal participation in storybook sharing. Em: H. Gardner & M. Forrester (eds.), *Analysing interactions in childhood: Insights from conversation analysis* (pp. 209-226.) Oxford: Wiley-Blackwell.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- Ramos S. J. (2011). Investigación cuasiexperimental. Em: S. D. Cubo, B. M. Martín & J. L. S. Ramos (Orgs.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 329-371). Madrid: Ediciones Pirámide.

- Rao, N., McHale, J. P. & Pearson, E. (2003). Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers. *Infant and Child Development*, 12, 475-492.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reese, E. (2002). Social factors in the development of autobiographical memory: The state of the art. *Social Development*, 11, 124-142.
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- Reese, E. & Fivush, R. (2008). The development of collective remembering. *Memory*, 16 (3), 201-212.
- Reese, E., Haden, C. A. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: relationships of styles and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J. & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23 (6), 627-644.
- Rego, A. (2001). Eficácia comunicacional na docência universitária: a perspectiva de estudantes e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (3), 275-284.
- Reichardt, C. S. & Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you?: Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. *Brain and language*, 88, 229-247.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. S Paulo: UNESP: NUANCES: estudos sobre Educação, 15(16), 17-34. Acedido em 22 de Janeiro de 2012 em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4614> acedido em 09-02-2012.
- Reznick, J.; Morrow, J.; Goldman, B. & Snyder, J. (2004). The onset of working memory in infants. *Infancy*, 6, 145-154.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richland, L. E., Zur, O. & Holyoak, K. (2007). Cognitive supports for analogies in the mathematics classroom. *Science*, 316, 1128-1129.

- Ricoeur, P. (1980). "Narrative time". Em: W. Mitchell (ed.), *On narrative* (pp. 165-186). London: University of Chicago Press.
- Riggs K. J., McTaggart, J., Simpson, A. & Freeman R. P. J. (2006). Changes in the capacity of visual working memory in 5- to 10-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 18-26.
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 103-130.
- Rocha, R. (1997). A coisa. Em: C. S. Carvalho & M. D. Baraldi (Orgs.), *Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos* (pp. 86-95). São Paulo: Ática.
- Rochat, P. (2007). Intentional action arises from early reciprocal exchanges. *Acta Psychologica*, 124, 8-25.
- Rodrigues, A. M. & Mattos, C. R. (2006). A noção de contexto no ensino de ciências. Em: *Actas del XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 1-8). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Rodrigues, A. M. & Mattos, C. R. (2007). Reflexões sobre a noção de significado em contexto. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 7, 323-333.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford.
- Rogoff, B. (1991). Social interactions as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning. Em: L.B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley. (Orgs.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 349-364). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Em J. V. Wertsch., P. Del Rio & A. Alvarez (Orgs.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-163). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. Em: W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Orgs.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (679-744). New York: Willey.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the culture basics of cognitive development? *American Psychologist*, 50 (10), 859-877.

- Rogoff, B., Correa-Chávez, M. & Navichoc, C. M. (2005). A cultural/historical view of schooling in human development. Em: D. Pillemer & S. H. White (eds.), *Developmental psychology and social change* (pp. 225-263). NY: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M. & Silva, K. G (2011). Cultural variation in children's attention and learning. Em: M. A Gernsbaber, R. W Pew, L. M Hough & J. R Pomerantz (eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 154-163). New York: Worth Publishers.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. Em: J. Grusec & P. Hastings (eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 490-551). New York: Guilford Press.
- Roméu E. A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu E. A. (coord) (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Roscoe, R. D. & Chi, M T. H. (2004). The influence of the tutee in learning by peer tutoring. Em: K. Forbus, D. Gentner & T. Regier (eds.), *Proceedings the 26th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 1179-1184). Chicago: Erlbaum.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2007) "Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions" *Review of educational research*,.77 (4) 534-574.
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008). Tutor learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321-350.
- Rosemberg, C. R. & Borzone, A. M. (2001) La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación*., 13 (4), 407-424.
- Rosemberg, C. R. & Manrique, M. S. (2007). Children telling personal experiences in kindergarten: how do teachers promote children's participation? *Psykhé*, 16 (1), 53-64.

- Rosen, E. (2007). *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.
- Rossetti, F, M. C., Amorin, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorin, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações: E o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23- 33). Porto Alegre: Artmed.
- Roth, F. & Spekman, N. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Rubin, D. C. & Berntsen, D. (2003). Life scripts help to maintain autobiographical memories of highly positive, but not highly negative, events. *Memory and Cognition*, 31, 1-14.
- Rubin, D. C., Berntsen, D. & Hutson, M. (2009). The normative and the personal life: Individual differences in life scripts and life story events among USA and Danish undergraduates. *Memory*, 17, 54-68.
- Rubio, F. (2007). El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español. *Circulo de Linguística Aplicada a la Comunicación*, 29, 44-62.
- Ruiz Olabuénagua, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Proyecto de calidad integrado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ruston H. P. & Schwanenflugel, P. J. (2010). Effects of a conversation intervention on the expressive vocabulary development of prekindergarten children *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 303-313.
- Sabbagh, M. A. & Baldwin, D. (2007). Understanding the role of communicative intentions in word learning. Em N. Eilan., C. Hoerl., T. MacCormack & J. Roessler (eds.), *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp. 165-184). New York: Oxford.
- Sabin, T. R. (2004). *The role of imagination in narrative construction*. Em: Daiute, C. & C. Lightfoot (eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 5-20). Sage Publications: Thousand Oaks.
- Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: Uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 71-781.

- Salonen, P., Lepola, J. & Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 77-96.
- Sánchez, E., Garcia, R., De Sixte, R., Castellano, N., Bustos, A. & Luna, M. (2006). *Análisis del discurso en el aula. Manual de criterios*. Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Santos, M. F. O. (2007). Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula. Em: M. F. O. Santos (Ed.), *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula* (pp. 17-44). Maceió, Edufal.
- Santos, P. S. (2010). Uma proposta de descrição prosódica dos atos de fala ordem e pedido voltada para o ensino de português como língua estrangeira (PLE). *ReVEL*, 8, (15). Acedido em 22 de Julho de 2013, em: www.revel.inf.br.
- Santos M. F. (2012). O funcionamento das perguntas semirretóricas de construção in situ no discurso de sala de aula. Acedido em 22 de de Dezembro 2012, em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/516/pdf_248.
- Santos, J. C. L. & Freitag, R. M. K. (2012). Perguntas na sala de aula: Relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópio*, 10 (1), 83-96.
- Santos, M. F. & Mortimer, E. F. (2001). Comunicação não verbal em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1 (1), 18-30.
- Santos, W. L. P. & Mortimer, E. F. (2009). Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de ciências: Possibilidades e limitações. *Investigações em Ensino de Ciências*, 14 (2), 191-218.
- Saracho, O. N. & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading, *Early Child Development and Care*, 180 (10), 1379-1389.
- Sardá, A. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias*, 18 (3), 405-422.
- Saunders, W. M. & Goldenberg, C. (1999). Effects of Instructional conversations and literature logs on limited- and fluent-English-proficient students' story comprehension and thematic understanding. *The Elementary School Journal*, 99 (4), 277-301.

- Schank, R. & Abelson, R. (1995). Knowledge and memory: The real story. Em: R. S. Wyer & T. Srull (eds.), *Advances in social cognition* (pp. 1-88). Hillsdale: Nj: Erlbaum.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Schegloff, E. A. (1998). Reflections on studying prosody in talk-in-interaction. *Language and Speech*, 41, 235-263.
- Schegloff, E. A. (2006). 'Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted'. Em: N. J. Enfield & S. C. Levinson (eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction* (pp. 70-96). Oxford UC: Berg.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiff, B. (2006). The promise (and challenge) of an innovative narrative psychology. *Narrative Inquiry*, 16 (1),19-27.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Systemic functional linguistics: Exploring meaning in language. Em: J. P. Gee & M. Handford (eds.), *The routledge handbook of discourse analysis* (pp. 21-34). New York: Routledge.
- Schmidt, V. A. (2008). Discursive institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse. *Annual Review of Political Science*, 11, 303-326.
- Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (1), 86-96.
- Schneider, P. & Dubé, R. V. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell. *First Language*, 5 (3), 283-302.
- Schneider, P. & Dubé, R.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schwartz, D. L. & Black, J. B. (1996). Shuttling between depictive models and abstract rules: induction and fallback. *Cognitive Science*, 20, 457-498.

- Scott, E. (2008). Corrective feedback in the language classroom: how to best point out language mistakes. Acedido em 17 de Dezembro de 2013, em: http://www.languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language.
- Scott, P. S., Mortimer, E. F. & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90 (4), 605-631.
- Scott, C. M. & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324-339.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing “NO”: the relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 4 (3), 547-583.
- Selkirk, E. (1995). The prosodic structure of function words. Em: J. Beckman, L. W. Dickey & S. Urbanczyk, *Papers in optimality theory* (pp. 439-470). MA: GLSA Publications.
- Semechechem, J. A. (2012) A participação oral em uma sala de aula de Escola Pública: Modelos interacionais na construção conjunta (ou não) do conhecimento *Domínios de Linguagem*, Acedido em 22 de Fevereiro de 2013, em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.
- Sénéchal, M., Pagan, S. & Lever, R. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children’s vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19 (1), 27-44.
- Serra, C. R. (2009). *Realização e percepção de fronteiras prosódicas do Brasil: Fala espontânea e leitura*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Rio de Janeiro: Acedido em 16 de Agosto de 2013, em: <http://www.lettras.ufrj.br/posverna/doutorado/SerraCR.pdf>.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes-I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Serratrice, L. (2008). The role of discourse and perceptual cues in the choice of referential expressions in English preschoolers, school-age children, and adults. *Language Learning and Development*, 4 (4), 309-332.

- Servilha, E.A.M. (2000). *A voz do professor: indicador para compreensão da dialogia do processo ensino-aprendizagem*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Servilha, E.A.M. (2005). Concepções sobre a voz na docência presente no discurso de professores universitários. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia*. Santos: São Paulo.
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion on young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27 (6), 960-974.
- Sharp, D. L. M., Bransford, J. D., Goldman, S. R., Risko, V. J., Kinzer, C. K. & Vye, N. J. (1995). Dynamic visual support for story comprehension and mental model building by young, at-risk children. *Educational Technology Research and Development*, 43 (4), 25-42.
- Sherman, R. & Webb, R. (1998). Qualitative research in education: a focus. Em: R. Sherman & R. Webb. *Qualitative research in education: focus and methods* (pp. 2-21). Philadelphia: The Falmer Press.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Shulman, L. (1998). Disciplines of inquiry in education: an overview. Em: R. Jaeger. *Complementary methods for research in education* (pp. 3-17). Washington: American Educational Research Association.
- Shum, G. (1988). La influencia del contexto de la interacción en la adquisición del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 37-53.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis. An introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. V. & Goodnow, J. J. (eds.) (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silliman, E. R. & Scott, C. M. (2009). Research-based oral language intervention routes to the academic language of literacy: Finding the right road. Em: S. Rosenfield & V. Berninger (eds.), *Implementing evidence-based academic interventions in school settings* (pp. 107-146). New York: Oxford University Press.
- Silva, A. C. T. & Mortimer, E. F. (2010). Caracterizando estratégias enunciativas em uma

- Sala de aula de química: aspectos teóricos e metodológicos em direcção à configuração de um género do discurso. *Investigações em Ensino de Ciências*, 15 (1), 121-153.
- Silva, K. G., Correa-Chávez, M. & Rogoff, B. (2010). Mexican-heritage children's attention and learning from interactions directed to others. *Child Development*, 81 (3), 898-912.
- Silva, L. A. (2002). Estruturas de participação e interação em sala de aula. Em: D. Pretti, (Org.). *Interação na fala e na escrita*. (pp, 179-203). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Singer, H. & Donlan, D. (1982). Active comprehension: Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. *Reading Research Quarterly*, 17, 166-185.
- Skaggs, L. P., Rocklin, T. R., Dansereau, R. H., Hall, R. H., O'Donnell, A. M. & Lambiotte, J. G. (1990). Dyadic learning of technical material: Individual differences, social interaction, and recall. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 47-63.
- Smith, V. H. (2007). The social and private worlds of speech: Speech for Inter- and Intramental Activity. *The Modern Language Journal*, 91, 341- 356.
- Smith, L. B. & Sheya, A. (2010). Is cognition enough to explain cognitive development? *Topics in Cognitive Science*, 1-11.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53 (2), 165-189.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for the relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- So, W. C., Demir, Ö. E. & Goldin-Meadow, S. (2010). When speech is ambiguous, gesture steps in: Sensitivity to discourse-pragmatic principles in early childhood. *Applied Psycholinguistics*, 31, 209-224.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, S.P. Mercado de Letras.
- Solarz, F. P. (1994). La construcción del resúmen. *Lectura y vida*, 15, 5-20.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona.

- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The Influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318-337.
- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence*. Thesis doctoral, University of Tartu, Estónia. Acedido em 10 de Março de 2013, em: <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/16715>.
- Soodla, P. & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the narratives of Estonian children with typical development and language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53 (5), 1321-1333.
- Soodla, P. (2011). *Picture-elicited narratives of Estonian children at the kindergarten-school transition as a measure of language competence*. Thesis doctoral, University of Tartu, Estónia, acedido em 10 de Março de 2013, em: <http://dspace.utlib.ee/dspace/handle/10062/16715>.
- Sousa, H. F. C. (2006). *A comunicação oral na aula de português: programa de interacção pedagógica didáctica*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (eds.) (2010). *Desenvolver competências em língua*. Lisboa: Colibri.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell
- Spinillo, A. G. (1993). Era uma vez... E foram felizes para sempre: Esquema narrativo e variações experimentais. *Temas de Psicologia*, 1, 67-87.
- Spinillo, A. G. (2001). A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. Em J. Correa., A. G. Spinillo & S. Leitão (Orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e produção textual* (pp. 73-116). Rio de Janeiro: Nau.
- Spinillo, A. G. & Lautert S. (2009). Pesquisa intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: Princípios metodológicos, compreensão teórica e aplicada. Em: L. Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa intervenção na infância e juventude* (pp. 294-321). Rio de Janeiro: NAU.
- Spinillo, A. G. & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 463-471.

- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narrative under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-194.
- Spinillo, A. G., Rego, F. B., Lima, E. B. & Souza, N. (2002). A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. Em A. G. Spinillo, G. Carvalho & T. Avelar (Orgs.), *Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa* (pp.71-100). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.
- Sprott, R. (1992). Children's use of discourse markers in disputes: Form-function relations and discourse in child language. *Discourse Processes*, 15, 423-439.
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33 (2), 73-80.
- Stein, N. (1988). The development of children's storytelling skill. Em: M. B. Franklin & S. S. Barten (eds.), *Child language* (pp. 282-297). Oxford: Oxford University Press.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Em: R. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp.53-120). Norwood: Ablex.
- Stein, N. & Glenn, C. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. In W. Fridman (ed.). *The developmental psychology of time*. New York: Academic Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Basics of qualitative research: grounded theory, procedures and techniques*. London: SaGe.
- Striano, T. & Liszkowski, U. (2005). Sensitivity the context of facial expression in the still face at 3-6, and 9-months of age. *Infant Behavior and Development*, 28 (1), 10-19.
- Striano, T. & Rochat, P. (2000). Emergence of selective social referencing in infancy. *Infancy*, 1 (2), 253-264.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (eds.). 2004. *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives*. Mahwah: Erlbaum.
- Suizzo, M. A. (2002). French parents cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 297-307.

- Sun, J & Rao, N. (2012) .Scaffolding interactions with preschool children: Comparisons between chinese mothers and teachers across different tasks. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58 (1), 110-140.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue: Em: J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swanson L. A. Fey, M. E., Mills, C. E, Hood, L. S. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14 (2), 131-143.
- Taboada, A. & Guthrie, J.T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38 (1), 1-35.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco, A. U. (2003). Comunicação y metacomunicação en situaciones de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Psicología*, 6 (2), 127-145.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue. Nouvelle édition*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (2007). *L'évaluation et le cadre européen commun. Nouvelle édition*. Paris: CLE International.
- Tannen, D & Wallat, C. (2002). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação Em: B. Ribeiro & P. Garcez (Orgs.). *Sociolinguística Interacional* (pp. 215-248). São Paulo: Edições Loyola.
- Tannen, D. (2005). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. New York: Oxford University Press.
- Tedick, D. J. & Gortari, B. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *ACIE Newsletter*, 1 (3), 1-4. Acedido em 13 de Janeiro de 2014, em: <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/May1998.pdf>.
- Temple, C. & Doerr H M. (2012). Developing fluency in the mathematical register through conversation in a tenth-grade classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 81, 287-306.
- Tenebaum, H. R., Snow, C. E., Roach, K. A. & Kurland, B (2005). Talking and reading science: Longitudinal data on sex differences in mother-child conversations in low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 26, 1-19.

- Thompson, R. B. & Williams, D. (2006). Diversity among low SES families: An exploration of predictive variables for mothers' metacognitive questions to their children. *Human Development*, 3 (4), 191-209.
- Thomsen, D. & Berntsen, D. (2008). The cultural life script and life story chapters contribute to the reminiscence bump. *Memory*, 16 (4), 420-435.
- Thorndike, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discours. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Tilstra, J. & McMaster, K. (2007). Productivity, fluency, and grammaticality measures from narratives: Potential indicators of language proficiency? *Communication Disorders Quarterly*, 29 (1), 43-53.
- Todorov, T. (1966). *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva.
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología*, 47, 65-88.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-105.
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard: University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Tomasello, M. (2008). *The origins of human communication*. Cambridge, M.A: Mit. Press.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared intentionality. *Development Science*, 10 (1), 121-125.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28 (5), 675-691.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering even sequences. Em: van den Broek, P., Bauer, P. J. & Bourg, T. (eds.), *Developmental spans in event comprehension and representations: Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P. & Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-170.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. W. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Tsui, A. B. M. (1995) *Classroom Interaction*. New York: Penguin.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tusting, K. (2005). Language and power in communities of practice. Em: D. Barton & K. Tusting (eds.), *Beyond communities of practice: Language, power and social context* (pp. 36-54). Cambridge:Cambridge University Press.
- Uccelli, P. & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38 (3), 225-236.
- Ukrainetz, T. A. (2006). *Contextualized language intervention: Scaffolding Prek-12 literacy achievement*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.
- Ukrainetz, T. A. & Gillam, R. B. (2009). The expressive elaboration of imaginative narratives by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 883-898.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. & Harm, H.M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech-Language-Hearing Research*, 48 (6), 1363-1377.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197-206.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. & Van Der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. Em: R. R. Cockney & K. A.

- Renninger (eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale: Erlbaum.
- Valsiner, J. & Van Der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- van Abbema, D. L. & Bauer, P. J. (2005). Autobiographical memory in middle childhood: Recollections of the recent and distant past. *Memory*, 13, 829-845.
- van Boxtel, C., van der Linden, J., Roelofs, E. & Erkens, G. (2002). Collaborative concept mapping: Provoking and supporting meaningful discourse. *Theory into Practice*, 41 (1), 40-46.
- van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010) Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- van den Broek, P. W. & Trabasso, T. (1986). Causal networks versus goal hierarchies in summarizing texts. *Discourse Processes*, 9, 1-15.
- van den Broek, P. W. (1988). The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27, 1-22.
- van den Broek, P. W. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. Em: M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego CA: Academic Press.
- van den Broek, P. W. (1997) Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. Em: P. W. van den Broek., P. Bauer., T. Bourg (eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- van den Broek, P. W & Trabasso, T. (1986). Causal networks versus goal hierarchies in summarizing texts. *Discourse Processes*, 9, 1-15.
- van Dijk, T. A. (1977). *Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension*. Hillsdale: Erlbaum.
- van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Catedra.
- van Dijk, T. A. (1981). Attitudes et comprehension de textes. *Bulletin de Psychologie*, 356, 557-715.
- van Dijk, T. A. (1999). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- van Dijk . T. A. (2000a). Cognitive discourse analysis. Acedido em 1 de Março de 2013, em: www.discourse.org.

- van Dijk . T. A (2000b). El discurso como interacción en la sociedad. Em: T. A. van Dijk, (Coord.), *El discurso como interacción social* (pp. 19-66). Barcelona: Gedisa Editorial.
- van Dijk, T. A. (2008) *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk. T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in book-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45 (6), 627-643.
- van Leeuwen, T. (2009). Discourse as the recontextualization of social practice: A guide. Em R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods of critical analysis* (pp. 144-161). London: Sage.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2005). Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tires d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique, TRANEL*, 42, 81-103.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). États internes, fausse croyance et explication dans les récits: Effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l'Homme*, 41 (2), 117-138.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2009). Explaining events in narratives: The impact of scaffolding in 4 to 12 year old children. *Psychology of Language and Communication*, 13 (1), 3-20.
- Ventura, T. (2011). Triangulação Metodológica. Acedido em em 9 de Dezembro de 2011 em: <http://kieinvestiga.wikispaces.com>.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.
- Vieira, M. L., Seidl-de-Moura, M. L., Lordelo, E., Piccinnini, C. A., Martins, G. D., Macarini, S. M. (2010). Brazilian mother's beliefs about childrearing practices. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41 (2), 195-211.
- Vigário, M., Freitas, M. J. & Frota, S. (2006). Grammar and frequency effects in the acquisition of prosodiic words in european portuguese. *Language and Speech*, 48 (2), 175-203.

- Villa, I. (2004). Aquisição da Linguagem. Em: C. Cool., J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 69-80). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Villalta, M. & Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12 (1), 221-233.
- Villani, A. & Orquiza, L. C. (2005). Discursos do professor e subjetividade na aprendizagem de Física. Investigações em Ensino de Ciências, Acedido em 22 de Fevereiro de 2013, em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>.
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.
- Vygotsky, L. S. (1985). Le probleme des fonctions intellectuelles superieures dans le système des recherches psychotecniques. *Anuario de Psicologia*, 33 (2), 9-16.
- Vygotsky, L. S. (1998a). *Pensamento e Linguagem*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998b). A Formação social da mente. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walker, R. & Murachver, T. (2012). .Representation and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 48 (2), 509-520.
- Wang, Q. & Ross, M. (2005). What we remember and what we tell: The effects of cultura and self-priming on memory representations and narratives. *Memory*, 13 (6), 594-606.
- Wang, Q. & Ross, M. (2007). Cultura and memory. Em: H. Kitayma. & D. Cohen (eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 645-667). New York: Guilford Publications.
- Watson, R (2000). The role of practical work. Em: M. Monk & J. Osborne (eds.), *Good practice in science teaching* (pp. 57-71). Philadelphia: University Press.
- Watzlawick P.; Beavin J. H. & Jackson D. D. (2004), *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-39.
- Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 366-389.

- Webb, N. M. (1992). Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. Em: R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 102-119). New York: Cambridge University Press.
- Webb, N. M.; Farivar, S. H. & Mastergeorge, A. M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice*, 41, 13-20.
- Webb, N. M. & Mastergeorge, A. (2003a) The Development of students' Helping behavior and learning in peer-directed small groups. *Cognition and Instruction*, 21 (4), 361-428.
- Webb, N. M. Mastergeorge A. (2003b). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. Em: D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). New York: Macmiluan.
- Webb, N. M., Trooper, J. & Fall, R. (1995): Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of educational psychology*, 87 (34), 406-423.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wertsch, J. V. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale. Em B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. (pp. 139-168). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Wertsch, J. V. (1991). A Sociocultural approach to socially shared cognition. Em L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Orgs.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 85-100). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Wertsch, J. V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. Em: L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 111-121). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. Em H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge guide to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: CUP.
- Wertsch, J. V. & Stone, C. A. (1985). "The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions". Em: J. V. Wertsch, (Org.), *Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.162-182). Nova York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J., Tulviste, P. & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. Em: E. Forman & N. Minick & C. A. Stone (eds.), *Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). Nueva York: Oxford University Press.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G.T. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (1), 31-54.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. New York: Norton.
- Wittek, A. & Tomasello, M. (2005). Young children's sensitivity to listener knowledge and perceptual context in choosing referring expressions. *Applied Psycholinguistics*, 26 (4), 541-558.
- Wodak, R (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. Em: R. Wodak & M. Meyer (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-34) Barcelona: Gedisa.
- Wodward, A. L. (2007). Infants' understanding of the actions involved in joint attention. Em N. Eilan, C. Hoerl, T. MacCormack & J. Roessler (eds.), *Joint attention: communication and other minds: issues in philosophy and psychology* (pp.110-128). New York: Oxford.
- Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89-100.
- Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66 (2), 181-191.
- Woolley, G.E. (2006). Comprehension difficulties after year 4: Actioning appropriately. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11 (3), 125-130.
- Worth, R. (2008). Foreign language resistance: Discourse analysis of online classroom peer interaction. Em S. Magnan (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 245-271). Amsterdam : John Benjamins.

- Wu, L. & Looi, C.-K. (2012). Agent prompts: Scaffolding for productive reflection in an intelligent learning environment. *Educational Technology and Society*, 15 (1), 339-353.
- Xu, Y. & Liu, Y. (2009). Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese EFL teacher's experience. *TESOL Quarterly*, 43, 493-513.
- Yale, M. E., Messinger, S., Cobo-Lewis, A. B. & Delgado, C. F. (2003). The temporal coordination of early infant communication. *Developmental Psychology*, 39 (5), 815-824.
- Young, J.E., Klosko, J.S. & Weishaar, M.E. (2003). *Schema therapy. A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Yuill, N. M. & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaldívar P., D. F. (2006). Competencia comunicativa y relaciones interpersonales. Acedido em 25 de Março, 2012, em: <http://www.saludparalavida.cu>.
- Zerzan, J. (2009). "Who Is Chomsky?" Acedido em 3 de Janeiro de 2013, em: http://theanarchistlibrary.org/HTML/John_Zerzan_Who_is_Chomsky_.html.
- Zhang Y.(2007). Communication strategies and foreign language learning. *US-China Foreign Language*, 5 (4), 43-48.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S. & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.
- Zuckerman, G. (2007). Child-adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3), 38-64.
- Zuengler, J. & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40 (1), 35-58.
- Zuengler, J & Miller, E. (2007). Apprenticing into a community: challenges of the asthma project. Em K. Cole and J. Zuengler (eds.), *Research in classroom discourse analysis: current perspectives* (pp. 129-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Despacho n.º 15 971/2012, de 14 de Dezembro: Estabelece as metas curriculares do português do Ensino Básico, acedido em 10 de Fevereiro de 2012 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11#i>

ANEXOS

(Disponíveis em DVD)

Anexo 1	Histórias - Séries de gravuras , 1, 2, 3
Anexo 2	Transcrição das histórias: Grupo A 6/7 anos; Grupo B 9/10 anos.
Anexo 3	Quadros: 1, 2, (análise dos níveis estruturais da narrativa) Quadros 3, 4, (análise da relação imagem/linguagem) Quadros 5, 6, (unidades de informação de base sintáctica) Quadros,7, 8, (análise da tipologia da relação imagem/linguagem)
Anexo 4	Avaliação trimestral 1º período Grupo A / Grupo de de Controlo
Anexo 5	Avaliação trimestral 1º período Grupo AB/ Grupo de Experimental
Anexo 6	Avaliação trimestral 2º período Grupo A / Grupo de de Controlo
Anexo 7	Avaliação trimestral 2º período Grupo AB/ Grupo de Experimental
Anexo 8	Avaliação trimestral 3º período Grupo A / Grupo de de Controlo
Anexo 9	Avaliação trimestral 3º período Grupo AB/ Grupo de Experimental
Anexo 10	História “ A coisa”
Anexo 11	Filme
Anexo 12	Transcrição do filme
Anexo 13	Análise dos comportamentos prosódicos
Anexo 14, 15, 16	Análise das categorias e estratégias discursivas verbais da professora nos dois grupos:
Anexo 17	Análise do comportamento comunicativo não verbal
Anexo 18	Análise dos padrões de interação nos dois grupos
Anexo 19	Transcrição e análise dos recontos nos dois grupos
Anexo 20	Questionário
Anexo 21	Respostas ao questionário pelos dois grupos
Anexo 22	Outputs SPSS 1º estudo
Anexo 23	Outputs SPSS 2º estudo