

Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem

ISABEL MATTA (*)

A maioria dos estudos que se situam na perspectiva sócio-cultural e que aprofundam as relações entre factores sócio-culturais e cognição têm oscilado entre o estudo das práticas sociais, por um lado, e a mente ou o comportamento da criança, por outro lado.

A minha preocupação, aquela que quero partilhar com vocês, é a situação da criança num mundo sócio-cultural, percebendo o sentido do seu lugar no mundo e tornando-se progressivamente um participante mais competente em acontecimentos sócio-culturais.

E... as consequências cognitivas dessa participação.

Vamos partir da hipótese de que existem, entre os primeiros anos de vida e o final do 1.º ciclo de escolaridade, três mudanças ao nível do sistema conceptual: 1) Uma, na organização pré-linguística baseada em actividades; 2) Outra, na organização convencional e popular, baseada no uso quotidiano da linguagem (e no significado lexical); 3) E, finalmente, uma outra num nível mais formal, teórico e adquirido pela instrução.

A primeira transição envolve a conquista de um sistema que coordene um sistema primitivo baseado na experiência e na participação em acontecimentos com o sistema revelado pelo uso da linguagem. A segunda transição constrói-se

no sistema cultural e transforma-o em termos de estruturas de conhecimento estabelecidas nas comunidades que definem os domínios de conhecimento formal.

O nível intermédio é resultante do uso da linguagem no quotidiano, já existindo uma abstracção da realidade e uma organização geral do conhecimento de que são exemplo as taxonomias práticas: comida, roupas, animais e plantas (comida não é só o que se come ao almoço; animais não são só os que temos em casa). Estes são domínios organizados para servir fins culturais e conhecimento cultural, assim organizado, tende a existir em sistemas esquemáticos e resulta num conhecimento convencional organizado de forma idiossincrática.

Neste nível, o uso da linguagem e a narração vão permitir reanalisar a experiência vivida e representá-la a um outro nível descontextualizado.

A narrativa e a organização categorial são formas de ordenar a memória e o conhecimento, que não são específicos de qualquer domínio particular do conhecimento e vão ser fundamentais para que o conhecimento prático possa evoluir para um sistema de conhecimentos abstracto, teórico e formal.

A NATUREZA DAS EXPERIÊNCIAS PRECOSES E PRIMEIRAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO

Comecemos por pensar num bebé pequenino.

(*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. UIPCDE.

Como é que o bebé começa a adquirir conhecimentos das situações específicas do seu mundo e se adapta a estas circunstâncias, de forma a tomar parte nas actividades sociais e culturais? Ou, como diz Meltzoff (1990), como é que o bebé começa a entender “*Eu sou um destes. Somos da mesma espécie*”?

As primeiras formas de representação apoiam-se nas capacidades precoces de discriminação sensorial do bebé, mas surgem da natureza repetitiva das vivências quotidianas e das interacções do bebé com o adulto (Stern, 1993; Bruner, 1983a, b).

Com efeito, cada bebé, começando com o mesmo potencial e o mesmo tipo de constrangimentos adquire uma mentalidade única, pela especificidade das suas interacções com o mundo.

Rapidamente o bebé começa a perceber que um ou algum outro são mais importantes, dão mais segurança e suporte, do que outros. Estes primeiros laços são ingredientes-chave no modelo individual da criança para com o mundo em que está.

Estas e outras particularidades, desde o início de vida, ditam que uma mesma experiência seja incorporada de forma diferente por diferentes indivíduos. Começa na infância a reconstrução de uma dada experiência, segundo as particularidades da pessoa específica e das coisas do mundo individual.

A construção da mente pré-linguística ocorre em termos de experiência social – através de rotinas de cuidados e rotinas lúdicas, bem como da partilha de espaços sociais com outras crianças e adultos. As famílias estabelecem com a criança um conjunto de práticas de rotinas interpessoais de cuidados e lúdicas.

A maior parte das brincadeiras acontecem em situações informais do quotidiano infantil: quando se está a vestir o bebé, a dar-lhe banho, a dar-lhe de comer, etc. Isto é, em situações do dia-a-dia e na presença da mãe ou de outro adulto. São vários os autores que estudaram estas situações e que isolaram as características gerais deste processo social, que fornece o modelo comunicativo e que suporta o desenvolvimento.

Refiro dois autores: Trevarthen e Bruner.

Trevarthen (1979, 1980), nos seus estudos sistemáticos das interacções mãe-criança, mostrou que mesmo nas primeiras semanas de vida, quando o bebé faz um gesto involuntário, a mãe responde com um gesto semelhante, acontecendo

cadeias longas construídas a partir destes padrões básicos. Inicialmente, o sucesso destas cadeias está dependente do ajustamento das respostas da mãe às iniciativas do bebé. Mas, gradualmente, os bebés começam a produzir sons e gestos que são clara e intencionalmente apelativos (*intersubjectividade primária*). Progressivamente, esta comunicação puramente interpessoal é alargada a objectos do mundo (*intersubjectividade secundária*).

O mesmo autor mostrou que até aos 3 meses, o bebé parece estar mais interessado nas pessoas do que nos objectos, e é no âmbito das rotinas ligadas às necessidades básicas que adulto e criança partilham uma significação primitiva, que lhes permite adaptar os seus comportamentos. Numa fase intermédia, o bebé ou interage sobre o objecto ou com o interlocutor, não sendo ainda capaz de coordenar os dois tipos de interacção. Nota-se, no entanto, uma progressiva distância relativamente ao seu corpo. Cerca dos 9/10 meses, aliado a um franco progresso ao nível dos comportamentos comunicativos, começa a haver a utilização dos objectos como mediadores de situações interactivas com pessoas.

Bruner (Ratner & Bruner, 1978; Bruner, 1983) também estudou a partilha de representações gerais de episódios repetidos e episódios específicos.

Para este autor, existe uma componente de *ritual* ou de *rotina*, ligada ao momento do jogo, mas igualmente ligada ao tipo de troca.

Bruner chamou “formatos”, a esta ritualização de situações com padrões regulares, sistemáticos e repetitivos, embora abertos à inovação.

Este autor distingue vários tipos de formatos: formatos de acção *conjunta*, formatos de *atenção conjunta* e formatos *mistos*.

Em todas estas situações existe um número delimitado de elementos significativos (objectos, acções), numa estrutura que é claramente repetitiva, o que permite ao bebé tomar iniciativas, rapidamente, quanto mais não seja, pela antecipação da sequência do jogo, muitas vezes anunciada pelo adulto com exclamações, sons e palavras, ou frases curtas; e existe a hipótese da substituição de elementos de uma sequência para outra, possibilitando as inovações no que respeita à estrutura geral de transacção; existe, ainda, a possível reversibilidade de *papéis* durante a interacção.

Estas transacções ritualizadas são riquíssimas e permitem à criança começar a aperceber-se, entre outras coisas, da estrutura geral da comunicação, da troca de papéis, do modo como a linguagem marca os pontos de transição na troca, e, do papel activo de cada interveniente. Permite-lhe compreender as intenções do parceiro e o contexto cultural onde se desenrola a comunicação, progredindo nos aspectos específicos da *comunicação referencial*: a partilha de processos que asseguram a atenção selectiva conjunta sobre objectos do exterior, as primeiras formas de designação ligadas às formas de organização específica das acções e a progressiva convencionalização destas formas de designação até à denominação sistemática e lexical.

Bruner distingue alguns aspectos evolutivos nestas rotinas sociais do bebé pequenino que, no dizer de Tomasello (2001), são formas de cultura onde as capacidades sócio-cognitivas da criança podem dar sentido às coisas, permitindo a aquisição das convenções linguísticas. Assim, o bebé vai compreender e participar em acontecimentos cujo significado social começa a apreender (*e.g.*, rotinas lúdicas, rotinas de cuidados e outras) o que, para além de objectos, incluem acções com objectivos, pessoas, relações de espaço, de tempo, e, naturalmente, palavras. As primeiras palavras vão aparecer no quadro destes contextos, inicialmente como que fazendo parte deles, para assinalar o seu desenrolar, antes de terem propriamente um valor representativo.

Estas primeiras palavras são de natureza pré-lexica (Nelson, 1985, 1996), ou seja, não têm uma base conceptual nem valor referencial, sendo elementos que fazem parte do desenrolar do acontecimento. Não é a linguagem que estabelece a rotina mas as acções coordenadas dentro da própria actividade.

Graças às simplificações introduzidas intuitivamente, pelo adulto, na sua própria linguagem (*baby-talk*), a criança vai aprender palavras, que o adulto normalmente utiliza em determinados contextos. Estes primeiros termos são muito variados, mas têm uma função de acompanhamento da acção e uma função comunicativa. Tal como os gestos, as primeiras palavras aparecem nos contextos rotineiros sem significação conceptual. Será a interacção participativa que vai permitir a construção progressiva, de uma significação convencional partilhada.

A nomeação é um corolário natural da referência, sendo as práticas de nomeação, entre adultos e crianças, reconhecidas numa grande variedade de estudos tal como é evidente em trabalhos por nós desenvolvidos (Matta, 2000).

A maior parte da experiência linguística precoce destina-se a aprender nomes, aprender a nomear e a referir, tendo várias funções: criar um primeiro espaço intersubjectivo apoiado nas palavras, fornecer a base para a comunicação, para que a criança interprete e produza combinações de palavras (frases simples e complexas); organizar a experiência e o mundo envolvente, possibilitando um passo determinante no processo de categorização do real (categorias do mundo físico e sócio-cultural), etc.

Assim, a criança começará a fragmentar as suas representações gerais, reconhecendo elementos estáveis (*e.g.*, objectos, pessoas, estados, acções) que ao surgirem em contextos diferentes recebem o mesmo nome. A capacidade básica de representar acontecimentos vai permitir a prática das rotinas que incorporam símbolos objectos e acções, bem como a linguagem.

Quando a criança começa a partilhar mimeticamente (pela acção) as mesmas formas discursivas nas rotinas está criado o terreno para o aparecimento de verdadeiras formas e estruturas da linguagem. Começando pela referência, por se interessar não só pelo que é feito mas pelo que é dito vai evoluindo para a descoberta do verdadeiro poder representativo e significativo da linguagem.

É a conquista do verdadeiro poder da linguagem.

REPRESENTAÇÃO MENTAL LINGUÍSTICA

A representação mental linguística vai mudar o potencial do sistema cognitivo, tal como muda a estrutura dos modelos do mundo representados pela criança.

A criança, desde o início, procura formar modelos cognitivos do mundo em que vive, modelos que são organizados em termos dos acontecimentos que observam e participam incluindo pessoas, objectos e acções que são componentes desses acontecimentos (Nelson & Gruendel, 1981; Nelson, 1986).

Na infância, estes modelos são fragmentados

consistindo em peças estáveis e possíveis de ligar (e.g., hora do almoço, hora de dormir, hora do banho...) e que aparecem e desaparecem de forma imprevisível.

A criança tem uma boa noção das rotinas mas não de toda a estrutura do dia, nem do significado de situações novas. Estas representações de acontecimentos podem ser actualizadas nas acções, através de meios pictóricos ou dramáticos, mas a linguagem vai ter um papel fundamental na sua organização. A narração vai obrigar a ligar a experiência num todo coerente. Então, os modelos fragmentados das rotinas tornam-se, gradualmente, em modelos coerentes de narrativas da experiência do dia-a-dia, incorporando o novo e o velho, o esperado e o inesperado o fantástico e o vivido.

O discurso é uni-dimensional, linear e ordenado no tempo. Narrar a experiência pela linguagem requer a recomposição numa forma linear da experiência multi-dimensional, experiência onde muitas coisas ocorrem em simultâneo. A linguagem, pela sua própria natureza, obriga a estabilizar a experiência, a situá-la no tempo e no espaço, a ordenar e a reordenar, a separar partes da experiência e a articulá-las.

A criança vai evoluir num sistema conversacional narrativo, social e mentalmente, sendo que esta evolução é mais notória a partir dos 3/4 anos. É na pré-escola que a mente da criança começa a tornar-se mediada por formas culturais do pensar e do falar. A criança tem de se tornar *perita em falar e em escutar*, o que requer um bom domínio da linguagem e um nível de articulação de elementos e relações que, começando a emergir cedo, só com a escola e a linguagem escrita, a aprendizagem do partilhar e do defender um ponto de vista com um parceiro, vai evoluindo.

Deste modo, a narrativa, que parece ter na sua base as representações de acontecimentos vividos pela criança e pelo bebé, e apesar do rápido desenvolvimento da linguagem como um meio de expressão proposicional e de comunicação pragmática, tem ainda de se desenvolver como meio de partilha antes de se tornar num modo de representação interna.

A linguagem da narrativa inclui formas temporais, causais, intencionais, e condicionais. Estas formas ajudam a construir a história e, ao fazê-lo, as relações que eram obscuras, ou só par-

cialmente entendidas, começam a tornar-se inteligíveis. Mais, as narrações para um outro vão dar um novo significado à actividade previamente experimentada e apenas compreendidas ao nível da participação. A experiência da criança, pessoal e egocêntrica, começa a ser partilhada e coordenada com os outros e outros pontos de vista, revelando uma maior e mais coerente compreensão da experiência vivida.

Tal como outros autores, diremos: *A competência narrativa é a mais óbvia habilidade dependente da linguagem.*

E que: *A narrativa é o produto natural da linguagem.*

NARRATIVA PARTILHAR/INVENTAR

Vários modelos têm sido elaborados acerca da produção e compreensão da narrativa, mas, frequentemente, a dimensão evolutiva não é considerada, nem tão pouco a narração de experiências de vida, isto ao invés das histórias ou narrativas ficcionais.

Se o uso destes esquemas e marcas linguísticas não levanta problemas no adulto o mesmo não se passa na criança. O tratamento narrativo (produção e compreensão) constitui uma actividade complexa que mobiliza simultaneamente níveis de representação e procedimentos variados (Fayol, 1985).

Podemos considerar dois tipos de abordagens: 1) os que estudam a procura e selecção das ideias e sua organização, a coordenação de constrangimentos ligados ao conteúdo e (ou) ao destinatário; 2) os que tratam mais especificamente a dimensão linguística.

A forma linguística da narração não se limita a enunciar personagens, locais, objectos e acontecimentos, mas necessita do cumprimento de diferentes etapas. Envolve competências diversificadas, como sejam a representação mental daqueles a quem se destina a narração; *selecção da trama*, ou seja as sequências de acontecimentos que subentende a narração, o que obriga a seleccionar as informações pertinentes (de preferência informação inesperada ou nova) de acordo com o objectivo e o destinatário; e uma representação organizada de acordo com os encadeamentos e sua sequência – objectivo, plano, acção, resultado, avaliação, obstáculos às acções.

A mobilização da *estrutura narrativa* (esquema narrativo) depende dos conhecimentos conceptuais e linguísticos dos interlocutores e do grau de necessidade de precisar informação. O respeito pela forma canónica de organização dos enunciados e dos múltiplos aspectos de ordem linguística: o recurso ao passado (imperfeito e perfeito), a necessidade de assegurar uma continuidade entre os elementos já introduzidos e os que vão sendo acrescentados, o que implica o emprego de formas lexicais específicas e de sistemas de referência (pontuação, conectores, pronomes, artigos...), o uso de marcas de continuidade e organização em termos de causalidade e temporalidade, etc.

Parece haver, na criança, um desenvolvimento associado à selecção de informação e capacidade de actualização de conhecimentos, à forma de encadear os acontecimentos e à mobilização de relações (causais e temporais).

Seria de esperar que as crianças de 6/7 anos tivessem capacidades semelhantes às dos adultos. Mas, tal, não é verdade. As crianças dessa idade (sobretudo quando se lhes pede para escrever) revelam, por vezes, capacidades equivalentes às de 5 anos (Fayol, 1985, 1991; Peterson & McCabe, 1983). Há uma grande evolução entre os 6 e os 10 anos de idade, que vai da justaposição dos factos sem relações detectáveis à integração dos acontecimentos numa ou em várias cadeias temporais e causais. Isto, passando pelos 9 anos de idade onde as narrações são *scripts* com um episódio inesperado.

Em síntese: os autores que estudaram o desenvolvimento da narração constataram que a capacidade de produzir histórias coerentes, organizadas em torno de uma complicação, e originando um encadeamento causal, onde se incluem objectivos e acções planificadas, desenvolve-se entre os 4 e os 8 anos, aperfeiçoando-se um pouco até aos 10 anos.

Conclusões, essas, que estão de acordo com os dados por nós recolhidos num trabalho (Matta, no prelo), junto de algumas centenas de crianças dos 3 aos 8 anos, e no qual procurámos analisar o discurso produzido por elas a propósito de um desenho. Estes dados vêm confirmar que a capacidade de relatar de forma organizada e segundo um esquema narrativo está em desenvolvimento nestas idades.

Existem crianças de 5 anos que conseguem en-

cadeamentos narrativos (Sperry & Sperry, 1996) e de 6/7 anos que não o conseguem. Aos 8 anos conseguem-no. Aos 9 anos parece haver uma regressão. E depois uma evolução. Esta constatação é difícil de interpretar. Embora todos saibamos que desde cedo a criança consegue seguir uma história, reconhecendo o seu esquema formal de organização.

São várias as explicações possíveis.

Em primeiro lugar, as dificuldades das crianças mais velhas podem advir de um processo de transferência de responsabilidade na execução da tarefa, em que deixam de ter o suporte típico das situações interactivas com crianças mais novas (lembramos que a actividade tutorial apresenta características diferentes consoante os níveis de idade e de intersubjectividade).

A narrativa começa a fazer parte da vida da criança quando outros colaboram com ela na reconstrução de acontecimentos passados, lhe marcam o desenrolar da experiência com uma estrutura de narração, a ajudam a planificar acontecimentos futuros e a inventar histórias. Estas actividades começam pelos 2 anos, mas, a criança tem de adquirir perícias para progredir nas formas de representação e na linguagem narrativa, para exprimir a sua experiência, sendo que a ajuda do próximo lhe é essencial.

Vários estudos, particularmente um por nós conduzido (Matta, 2000), sobre a interacção mãe-criança em situação de jogo, mostram que as mães, por volta dos 3/4 anos de idade da criança, utilizam um suporte apoiado não na descrição e nomeação de estímulos presentes, mas no estabelecimento de relações, na planificação, na definição de objectivos, papéis, e avaliação com recurso a outras situações. Mães e crianças tornam-se parceiros havendo uma co-responsabilização na actividade. Embora a orientação seja da mãe, o nível de significação partilhado é tal que permite à criança a compreensão de directivas indirectas. A forma interrogativa é utilizada, preferencialmente, pelas mães.

Cerca dos 5/6 anos, e sobretudo aos 7/8 anos, há uma nítida diminuição das intervenções da mãe. A criança começa a ter um conjunto de conhecimentos e de habilidades que lhe permite dominar a situação. Aos 7/8 anos, para além da mãe emitir muito menos enunciados, estes são, sobretudo, de carácter avaliativo e mobilizam ou-

tras situações e respostas às solicitações da criança. Esta, através do tacteamto, tomou o controlo da situação.

Esta evolução ao nível das situações interactivas é confirmada pelas análises de situações de suporte levadas a cabo por outros autores (e.g., Brossard, 1993; Wertsch, 1979; Winnykamen, 1997).

Um segundo aspecto explicativo, refere-se à mobilização da estrutura narrativa, correspondendo às regularidades que os sujeitos descobriram ao ouvir ou ao ler histórias. Esta organização geral mental é específica das histórias e independente dos conteúdos a que se aplicam.

Se crianças de 4/5 anos compreendem uma história e até sabem seleccionar a história mais bem construída, isto com uma frequência idêntica à dos adultos (como revelaram os múltiplos trabalhos de Fayol e Stein), e se conseguem contar um relato completo de um dia de escola, de uma ida às compras ou de uma festa de anos (do tipo *script*), desde que corresponda a uma representação geral de um acontecimento familiar, por que razão é que o relato de uma história ou de uma experiência vivida do tipo episódico surge tão incompleto aos 6/7 anos? (Saliente-se, além de mais, que as performances das crianças desta idade são extremamente sensíveis às variações contextuais – oral ou escrito, narração com base em imagens, narração de experiências, histórias inventadas, etc.).

Este tipo de *décalage* sugere que existe uma diferença entre os conhecimentos disponíveis e a sua mobilização e coordenação.

Nós próprios, temos desenvolvido alguns trabalhos para aprofundar o papel das experiências de vida e das estruturas esquemáticas no desenvolvimento e funcionamento cognitivo. Começámos por aprofundar o papel das estruturas esquemáticas no desenvolvimento conceptual (Matta, 1999, 2000). Os dados mostram que a narrativa é mobilizada por mães e crianças desde os 3/4 anos enquanto organizador da comunicação e da cognição. Estes resultados corroboram as teses de Bronckart (1995), Bruner (1990), e Nelson (1985, 1986, 1996), sobre a importância de um primeiro momento, caracterizado pela construção de uma intersubjectividade a partir de uma actividade referencial, e a progressiva construção de uma significação partilhada, pelo recurso a um contexto interpretativo fornecido pelas estru-

turas discursivas, nomeadamente do tipo narrativo.

Outros trabalhos têm como objectivo geral o estudo da possibilidade da criança mobilizar as estruturas discursivas (*script* e narrativa) enquanto Organizadores Cognitivos (vide Matta, Rebelo & Martins, neste número de *Análise Psicológica*).

Tal como as representações mentais dos bebês, apoiadas em estruturas esquemáticas abstraídas da experiência, funcionam como organizadores da actividade e são a base de um primeiro controlo da actividade psíquica (atenção, memória e linguagem) também as estruturas discursivas podem funcionar como instrumento ao serviço da cognição. Esta função da narrativa (de compreensão e de estruturação da experiência, junto da cognição) começa a ser reconhecida. Temos vindo a procurar a validação empírica desta hipótese em vários estudos. Os resultados que agora apresentamos são referentes a dois trabalhos, em que a estrutura discursiva do tipo narrativa se revelou benéfica na memorização de conhecimentos.

Uma situação é do tipo experimental. Proporcionou-se às crianças um conjunto de informações referentes a obras do Picasso. Estas informações foram transmitidas a metade das crianças de cada nível de idade segundo um formato descritivo, enquanto a outra metade recebeu as mesmas informações segundo um formato narrativo. A retenção de informações foi medida logo a seguir e após 15 dias da sessão experimental.

Verificámos que as crianças do pré-escolar (5/6 anos) e início de escolaridade (6/7 anos) beneficiaram claramente, com o enquadramento da informação numa estrutura de tipo narrativo, quer na recordação quer na organização e complexidade dos seus relatos. Resultados idênticos foram achados num segundo estudo, metodologicamente semelhante, só que desta vez a informação foi dada numa situação natural: no decorrer de uma visita ao Oceanário de Lisboa. Para além de informações fornecidas segundo um formato narrativo ou descritivo, foi introduzida uma terceira situação experimental em que, durante o período dessa visita, não se dizia nada – ausência de verbalização.

Os resultados mostram que a ausência de verbalização de informação durante a visita teve grandes repercussões levando a um decréscimo

significativo na informação recordada e que houve maior retenção da informação quando o formato discursivo utilizado foi o narrativo.

Podemos perguntar: Será que as crianças por estarem a ouvir uma história sobre Pinguins, no contexto de uma visita ao Oceanário, deixaram de prestar atenção à informação envolvente e não verbalizada? Os resultados mostram que não. De facto estas crianças também tomaram atenção ao que se passava à sua volta.

Comum, às duas situações, foi ainda a complexidade da narração das crianças sobre aquilo de que se lembravam. Foi nos grupos sujeitos à passagem de informação sobre formato narrativo, que se verificou maior organização e complexidade dos relatos das crianças.

Apesar de tudo, não inferiremos que em todas as situações se deve contar histórias. Temos conduzido outros trabalhos em que é o formato do tipo *script* que funciona melhor como auxiliar na organização e retenção de informação. É o caso de uma situação experimental sobre a confecção de bolinhos de chocolate ou a construção de figuras em papel (tipo *origami*).

Em conclusão, acabámos de reflectir como no seu percurso evolutivo, a criança caminha de uma criança que participa nas experiências e actividades para uma outra que conhece e reflecte sobre essas experiências, e onde a linguagem e a narração assumem um papel determinante. A linguagem, começando como meio de comunicação para representar para o outro, transforma-se num sistema representacional pelo seu uso. Muito para além da nomeação, a linguagem é essencial na integração dos modelos do mundo, permitindo uma complexidade progressiva ao nível da representação. A posse de símbolos, só por si, não mudaria nada pelo que é a inteligência, representativa na base do símbolo, que define o poder e que leva à invenção (Nelson, 1996).

Tal como as operações de categorização as estruturas discursivas, nomeadamente a narração, parecem ter um papel importante na organização do pensar das crianças. O processo de desenvolvimento categorial parece estar profundamente relacionado com o processo de desenvolvimento do chamado *pensamento narrativo*.

Se a utilização deste esquema é precoce, já nos parece haver, no decurso da escolaridade, uma evolução na narrativa (tal como na organização

categorial) enquanto forma de organizar a memória e o conhecimento.

Em suma: A criança vive num determinado mundo sócio-cultural e a sua participação nesse mundo vai tendo consequências cognitivas.

REFERÊNCIAS

- Bronckart, J. P. (1995). Theories of action, speech, natural language, and discourse. In J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 75-91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46 (2), 189-199.
- Bruner, J. (1983a). *Savoir faire savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1983b). *Child's talk – Learning to use language*. Oxford: Oxford Clark.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M. (1991). Stories: A Psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities. In G. Pieraut Le Bonniec, & M. Dolitsky (Eds.), *From basic language to discourse basis*. Amsterdam: Benjamin.
- Fayol, M. (1999). Comprendre et produire des textes écrits: L'exemple du récit. In M. Kail, & M. Fayol (Eds.), *L'apprentissage du langage*. Paris: PUF.
- Meltzoff, A. N. (1990). Foundations for developing a concept of self. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition* (pp. 139-164). Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, K. (1985). *Making Sense. The Acquisition of Shared Meaning*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (Ed.) (1986). *Event Knowledge – Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K., & Grundel, J. (1981). Generalised event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 131-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Matta, I. (1999). A representação de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações. *Análise Psicológica*, 17 (1), 39-48.
- Matta, I. (2000). *Pratiques Sociales et Construction de Catégories Conceptuelles*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

- Matta, I., Rebelo, S., & Martins, C. (2004). Falar para recordar. *Análise Psicológica*, no prelo.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at narrative*. New York: Plenum.
- Ratner, N., & Bruner, J. (1978). Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5, 391-402.
- Sperry, L., & Sperry, D. E. (1996). Early Development Narrative skills. *Cognitive Development*, 11, 443-465.
- Stein, N. L. (1988). The development of children's story-telling skill. In M. B. Franklin, & S. S. Barton (Eds.), *Child Language: A reader* (pp. 282-297). New York: Oxford University Press.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from the psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Tomasello, M. (2001). Bruner on language acquisition. In David Bakhurst, & Stuart G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner – Language Culture, Self* (pp. 31-49). London: Sage Publications.
- Trevarthen, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: development in infancy. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepehies, & D. Ploog (Eds.), *Human Ethology: Claims and limits of a new discipline*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In D. R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought* (pp. 316-342). New York: Norton.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind – A socio-cultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Winykamen, F. (1997). Imitation interactive et interactions tutorielles – Quelques remarques. *Bulletin de Psychologie*, 427, 63-69.

RESUMO

As perspectivas actuais da Psicologia representam um progresso significativo nas relações entre factores sócio-culturais e cognição. Se está mais ou menos assente que estes factores são inseparáveis, a explicação das suas intersecções tem variado segundo diferentes autores.

A maioria dos estudos tem oscilado entre o estudo das práticas sociais e a mente da criança. Preocupamo-nos em estudar a criança num mundo sócio-cultural,

agindo e percebendo, tornando-se um participante competente em acontecimentos sócio-culturais, e as consequências cognitivas dessa participação. O foco é a criança com uma visão emergente da realidade e os meios que emprega para interpretar e (re)construir essa realidade. Defendemos a ideia de que os modos de representação esquemática de experiências de vida proporcionam uma estrutura que permite a comunicação e compreensão mútua (actividade social), mas também são instrumentos mediadores da actividade cognitiva. Neste processo, necessariamente associados aos progressos na linguagem, a narrativa assume um papel preponderante. Começando como organizador da comunicação e da experiência vívida com a necessidade de a narrar para um outro, depressa se revela como organizador cognitivo.

A reflexão teórica é apoiada em dados de investigações empíricas que temos vindo a desenvolver.

Palavras-chave: Desenvolvimento do pensamento, representações mentais de acontecimentos, desenvolvimento da narrativa.

ABSTRACT

Current perspectives in Psychology present significant progress in terms of the theorisation of the relations between socio-cultural factors and cognition. The idea that these factors are inseparable is widely agreed upon, but the ways in which their intersections are explained has varied among authors.

Most studies have oscillated between the study of social practices and the mind of the child. We are concerned with studying the child in a socio-cultural world, acting and understanding, becoming a competent participant in socio-cultural events, and the cognitive consequences of this participation. The focus is on the child with an emerging vision of reality and the means (s)he uses to interpret and (re)construct that reality. We argue that the modes of schematic representation of life experiences provide a structure that enables communication and mutual understanding (social activity), and are also mediating instruments of cognitive activity. In this process, necessarily associated with language processes, narrative plays a central role. Starting as an organiser of the communication of lived experience, it quickly becomes a cognitive organiser.

The theoretical discussion will be supported by data from empirical studies which we have undertaken.

Key words: Cognitive development, general event representations, development of narrative.