

A ESTRUTURA DE ROTEIROS NO DISCURSO DE CRIANÇAS

Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo¹
Luiz Lacerda Souza Cruz²
Universidade Federal do Ceará

- **RESUMO:** *Analisa a organização do discurso de 50 crianças de três a sete anos de idade, de creches e escolas particulares de Fortaleza. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de entrevistas sobre eventos corriqueiros, tais como: o café da manhã, a ida à escola, o recreio, a ida para a cama. A porcentagem (26%) do uso de ordem lógica (OL) no discurso do grupo de três a cinco anos foi menor do que a porcentagem observada para o grupo de cinco a sete anos (74%). Apesar da prevalência de OL no discurso das crianças mais velhas, a análise estatística ($r_s=36,3$; $n_s=0,02$) revela que, mesmo no discurso das crianças mais jovens, a ordem lógica já está estabelecida. Isto indica que a estrutura geral de roteiros encontra-se estabelecida mesmo em crianças na fase pré-escolar e que estas se apóiam em tais estruturas para a produção coerente do discurso.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Roteiro; Discurso; Criança.*
- **ABSTRACT:** *The present paper aims at analysing the discourse organization of 50, three to seven year-old, children who attend private kindergarten and schools in Fortaleza. The data for analysis were obtained through the application of interviews about everyday events the children take part in, such as: eating breakfast, going to school, playtime, going to bed. The percentage (26%) of logic order use (OL) in the discourse of the 03 to 05 year-old group was lower than the percentage observed for the 05 to 07 year-old group (74%). Despite the prevalence of OL in the discourse of the older children, the statistical analysis ($r_s=36,3$; $n_s=0,02$) indicates that, even in the discourse of the younger children, the presence of such order is already established. This indicates that the general structure of scripts is established even in pre-school age children and serves as support for the coherent production of discourse.*
- **KEY WORDS:** *Scripts; Discourse; Children.*

¹ Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Lingüística – NUPEL e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFC.

² Pesquisador do Núcleo de Pesquisa Lingüística – NUPEL e do Departamento de Psicologia da UFC.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a organização do conhecimento humano têm revelado que o desenvolvimento cognitivo é um processo mental dinâmico, sócio-cultural e psicolingüístico. Ultimamente, psicolingüistas e psicólogos cognitivistas têm mostrado crescente interesse em investigar os efeitos que o conhecimento de mundo desempenha na interpretação, compreensão e reconstrução da memória. Tal ênfase reflete as visões esquemática construtivista do tipo "top-down" e interacionista sobre a organização do conhecimento humano. É dentro desse âmbito de estudo que levantamos as questões sobre a formação e a organização de roteiros mentais e sobre como crianças em idade pré-escolar e nos primeiros anos de escolarização expressam tal organização em seus discursos.

Para responder tais questões, utilizamos fundamentações teóricas interacionistas. Contudo, não rejeitamos a epistemologia genética de Piaget. Apregoamos, por assim dizer, as influências da ação construtiva do indivíduo e de fatores de ordem ecológica e sócio-histórico-cultural na formação dos processos cognitivos. É nessa ótica sócio-construtivista que procuramos, mais especificamente, explicar a organização dos roteiros mentais.

Neste texto, mostramos, em primeiro lugar, uma definição genérica sobre o que é um roteiro e qual a sua função cognitiva. Em seguida, levantamos hipóteses sobre a ordem lógica de roteiros no discurso de crianças e revelamos os resultados da análise das entrevistas que fizemos com cinquenta sujeitos de três a sete anos de idade, de creches e escolas particulares, da cidade de Fortaleza. Por fim, discutimos tais resultados e apresentamos nossas conclusões.

O QUE SÃO ROTEIROS E COMO SÃO FORMADOS

Ao contrário da visão puramente inatista de que as faculdades psicológicas já são como que pré-programadas nos seres

humanos, cabendo ao meio social apenas extrai-las do indivíduo, acreditamos que os processos mentais superiores desenvolvem-se pela ação do indivíduo sobre o meio e deste sobre aquele. Noutros termos, parece que as representações mentais decorrentes de experiências perceptuais e de abstrações simbólicas são produzidas a partir da interação da criança com o mundo físico-sócio-histórico-cultural.

Para Vygotsky (1994), o ato humano de conhecer distintamente algo não implica apenas na construção subjetiva do conhecimento, mas também na apropriação das diferenciações já feitas pela cultura. Isso implica dizer que a criança não só constrói seus conhecimentos com base em suas ações e experiências de mundo, como também recebe influências dos conhecimentos já estruturados e culturalmente aceitos.

Analogamente, a capacidade cognitiva da criança para elaborar um discurso compreensível depende tanto das experiências de mundo quanto de padrões discriminativos sócio-histórico-culturais. A narração de uma simples ida a um restaurante pode revelar um roteiro internalizado que já existia e que era socialmente aceito antes mesmo da internalização. Com certeza este roteiro, socialmente convencionalizado, não é o de que chegamos a um restaurante para almoçar, pagamos a conta ao mendigo, agradecemos ao vigia e tocamos uma música enquanto os garçons comem.

Um roteiro, segundo Schank & Abelson (1977, p. 136), é uma seqüência de ações ordenadas e apropriadas para um dado contexto espaço-temporal e organizadas em torno de um objetivo. Os roteiros especificam os atores, as ações e outros elementos necessários para a realização de um certo objetivo que é estabelecido dentro de circunstâncias específicas.

Ainda segundo os mesmos autores, o roteiro é composto de *fendas* (*slots*, em inglês) e de *variáveis* acerca do que pode preencher tais fendas. Isto é, o roteiro especifica papéis e outros elementos componentes da ação e define ações obrigatórias e opcionais. Para cada uma das fendas há valores determinados *a priori*, que serão evocados caso a pessoa, o objeto ou a ação não

tenham sido especificados quando um roteiro é evocado em um dado contexto. Por exemplo, no roteiro ida ao restaurante, intuitivamente assumimos a presença de um garçon ou garçonete, bem como a presença de elementos tais como um cardápio, a comida, a conta e uma gorjeta. Ao ouvirmos uma história sobre um restaurante, podemos facilmente preencher estes itens a partir do nosso conhecimento geral de roteiros previamente internalizados.

Assim sendo, os roteiros formam conjuntos organizados de conhecimento onde a parte não se dissocia do todo e o todo é mais do que a soma das partes. Essa característica gestáltica apresenta-se na capacidade cognitiva que temos de inferenciar por roteiros. Quando entendemos uma situação suficientemente bem, podemos prever componentes necessários e formar expectativas acerca de componentes opcionais, mesmo quando estes não são evidentes. De certo modo, os roteiros não deixam de ser modelos do mundo externo que contribuem para a representação de conhecimentos estereotipados sobre algo.

Não é à toa, então, que os estudos cognitivistas das três últimas décadas tomam a utilização do conhecimento prévio para interpretar novos fatos, dados, percepções e conceitos como um traço característico da forma de procedimento do sistema humano de cognição. E também não o é a idéia de que, sob a perspectiva dos roteiros que aqui evidenciamos, o conhecimento armazenado na memória episódica esteja organizado em um conjunto de esquemas ou representações mentais.

Vários autores psicolinguistas e cognitivistas defendem a idéia de que as estruturas cognitivas envolvidas na representação mental de roteiros envolvem conhecimentos de natureza não apenas verbal. Pressupõem que a criança já possui interiorizado, mesmo na fase pré-escolar, estruturas formadas para seus roteiros (Mandler, 1978; Nelson, 1978, 1981; Stein & Glenn, 1979). Na atual pesquisa, restringimo-nos a explicitar a organização espaço-temporal dessas estruturas de roteiros mentais apenas sob a perspectiva discursiva.

Para tal, levantamos as seguintes hipóteses de trabalho:

- 1) A ordem lógica, do ponto de vista da seqüência espaço-

temporal de eventos, já é bem marcante no discurso de crianças em fase pré-escolar. Essa hipótese nos impele a verificar se há diferença marcante entre as freqüências de uso de seqüências lógicas nos discursos das crianças em idade pré-escolar e das crianças que estão no início da escolarização; 2) A organização lógica do discurso depende do sexo. Já a partir dessa segunda, pretendemos averiguar, outrossim, se a habilidade lingüística de verbalizar roteiros é um reflexo da variável sexo.

METODOLOGIA

As seqüências discursivas que serviram de base para a análise foram eliciadas por meio da aplicação de entrevistas sobre eventos pertinentes ao dia-a-dia de cinquenta crianças, na faixa etária de três a sete anos, freqüentadoras de creches e escolas particulares da cidade de Fortaleza. Não somente as escolas e creches, como também os próprios sujeitos amostrais foram escolhidos de forma aleatória.

Antes da aplicação da entrevista, visando a uma maior familiarização com as crianças, interagimos com as mesmas em atividades lúdicas. Após a formação de certo vínculo, as crianças receberam o convite para serem entrevistadas. Participaram apenas as que aceitaram. Nas entrevistas, utilizamos um roteiro de perguntas bastante flexível, a ponto de permitir a espontaneidade discursiva das crianças.

O método de investigação dos resultados não ficou limitado à análise da capacidade discursiva apresentada logo após as perguntas que estimulavam o discurso — nível retrospectivo. Envolvemos também a avaliação do discurso que a criança pode atingir — nível prospectivo. Em outros termos, procuramos investigar e intervir no discurso, enquanto questão prática da fala da criança, para termos uma noção mais precisa sobre o desenvolvimento do mesmo. Nossa análise foi, então, a da produção do discurso e de seu processo.

Assim, as informações colhidas nas entrevistas nos forneceram dados que nos possibilitaram analisar o desenvolvimento e a estrutura de roteiros no discurso das crianças. Para não analisarmos os roteiros de forma inadequada, também conferimos com os pais das crianças se as seqüências dos roteiros citados por elas coincidiam com as seqüências de acontecimento dos eventos dos quais elas participaram, ou aos quais elas se referiram.

A estatística que utilizamos para verificar se o uso de seqüências lógicas espaço-temporais no discurso de crianças varia de acordo com a faixa etária foi a do Coeficiente de Correlação de Postos de Spearman. Para estabelecermos a medida da associação entre o sexo e o uso de tais seqüências, utilizamos o Coeficiente F_i .

RESULTADOS

A distribuição de freqüências, por faixa etária e por sexo, encontra-se descrita na tabela 1. Houve um maior número de entrevistas (62%) com crianças que estão no início da escolarização (G1). Das cinquenta crianças entrevistada, apenas 38% encontravam-se em um nível pré-escolar e tinham entre três e cinco anos (G2).

Em termos estatísticos, consideramos essa diferença amostral, para a mesma não interferir na correlação entre a variável independente idade, de nível ordinal, e as variáveis dependentes, nominais, eleitas por nós como categorias das seqüências dos roteiros, a saber: as seqüências de ordem lógica (OL), de ordem lógica inversa (OI) e de ordem oscilatória (OC). As seqüências OL são aquelas em que a ordem dos fatos narrados pela criança condiz com o roteiro do qual ela participa ou já participou; as OI são as que tiveram a ordem invertida e as OC aquelas que possuem OL e OI na mesma oração ou frase.

Já com relação à variável independente de nível nominal, sexo, a distribuição de freqüências foi mais homogênea, sendo

um pouco maior no grupo de meninos (52%). Isso também podemos conferir na tabela abaixo:

Tabela 1
Crianças entrevistadas por grupos de idade

FAIXA ETÁRIA	Freqüência	Porcentagem
3 a 4 anos e 11 meses	19	38%
5 a 7 anos	31	62%
SEXO		
Masculino	26	52%
Feminino	24	48%

As crianças sinalizaram as estruturas de roteiros em seus discursos por expressões seqüenciais como *e, aí, depois, de novo* etc. Observemos alguns exemplos da seqüência OL nos trechos abaixo, considerando apenas a lógica da ordem e não a do conteúdo das respostas:

E. Na hora do almoço, o que acontece?

(1) Aí eu vou comer (Sq1), eu tomo banho (Sq2) e vou dormir (Sq3) e vou para o colégio agora. (Sq4). (4 anos, menina)

E. O que acontece lá no restaurante?

(2) Tem um lobo mau escondido, a gente aparece andando (Sq1) e depois ele vem correndo (Sq2), andando (Sq3) e entrando. (Sq4). (3 anos, menina)

E. Quando você se acorda, você faz o quê?

(3) Eu tomo leite (Sq1), depois eu me arrumo (Sq2), depois eu calço minha sandália (Sq3) e vou descer (Sq4) e espero minha mãe lá embaixo (Sq5), aí pronto, eu vou pra aula. (Sq6). (5 anos, menina)

(4) Eu tomo banho (Sq1), escovo o dente (Sq2), e aí eu vou pro colégio. (Sq3). (6 anos, menino)

E. Quando você chega ao colégio, o que é que você faz?

(5) Brinco (Sq1), chega a hora da oração e eu vou para a sala (Sq2), faço o meu dever (Sq3), volto para o recreio (Sq4) e volto para a sala (Sq5) e quando chega a hora da saída, o meu pai vem me buscar (Sq6). (7 anos, menino)

Embora não de forma predominante, o discurso produzido por algumas das crianças apresentou roteiros numa seqüência que foge à ordem lógica na qual o evento se dá. Alguns trechos dos discursos das crianças do G1 exemplificam esse tipo de seqüência, como os seguintes:

E. O que é que você faz de manhã, logo que acorda?

(6) Eu vou para o colégio (Sq3), tomo banho (Sq1/SSq2) e escovo os dentes (Sq1/Sq2). (4 anos, menino)

(7) Eu tomo banho (Sq1), vou para a escola (Sq4) e visto minha roupa (Sq2) e eu merendo (Sq3). (3 anos, menina)

(8) A minha mãe calça o sapato (Sq2) e a minha meia (Sq1). (4 anos menino)

No discurso das crianças houve, também, a ocorrência de frases holofrásticas em resposta a estímulos do tipo *o que você faz...* Por exemplo:

E. O que você faz quando acorda de manhã?

(9) Colégio. (3 anos, menino)

E. O que você faz quando vai ao supermercado com o papai e a mamãe?"

(10) Comprar. (4 anos, menina)

Logo após a ocorrência dessas frases holofrásticas motivamos as crianças que as emitiram, por perguntas adicionais, a exteriorizar outras ações pertinentes ao roteiro. Vejamos alguns exemplos:

E. O que acontece quando você vai à praia?

(11) Mergulhando.

E. E o que mais?

Aí eu achei um pedra lá.

E. E o que foi que você fez com a pedra?

Eu fui dar uma mágica nela... (4 anos, menino)

E. O que acontece quando você vai para o colégio?

(12) Estudo.

E. Que mais?

Vou fazer minhas tarefas, vou merendar e estudar. (7 anos, menina)

Em síntese, as cinquenta crianças entrevistadas produziram um total de 223 seqüências discursivas de roteiros a partir de perguntas, tais como *o que você faz ao acordar, o que acontece no café da manhã, o que você faz nas festas de aniversário.*

Tabela 2
Seqüências discursivas produzidas por faixa etária.

Faixa etária	OL	Percentual	OI	Percentual	OC	Percentual
3 a 4 anos e 11 meses	51	26,0%	13	59,1%	05	100,0%
5 a 7 anos	145	74,0%	9	40,9%	-	-
Total (223)	196	88,0%	22	9,8%	05	2,2%

Das 196 seqüências do tipo OL, 26% foram produzidas pelas crianças do G1 e 74% pelas do G2. Os resultados estatísticos expostos na tabela 3 indicam haver correlação positiva somente no uso de OL por faixa etária ($r_s = 0,36$), ou seja, o uso de seqüências lógicas espaço-temporais, cuja ordem dos eventos narrados coincide com a ordem de acontecimento desses eventos, aumenta de freqüência conforme a progressão da idade.

Tabela 3

Coefficiente de Spearman (rs) conforme a organização lógica do discurso de crianças de três a sete anos.

Ordem Lógica	Valor calculado	Valor crítico	Nível de significância
OL	,36304	,12830	,01672
OI	-,44721	-1,0000	,37390
OC	-	-	-

Ainda verificamos se a habilidade lingüística de verbalizar roteiros é significativamente diferente entre meninos e meninas. Neste estudo, os resultados da variação entre as frequências de uso de OL ($\phi_0 = 0,51$; ns = 0,35) e OI ($\phi_0 = 0,45$; ns = 0,27) não se apresentou como um reflexo da variável sexo.

DISCUSSÃO

Os roteiros presentes no discurso das crianças entrevistadas não apresentam uma lógica fixa de ordem canônica (i.e. seqüência espaço-temporal de eventos), contudo, não deixam de representar conhecimentos esquemáticos, gerados com base na memória global dos eventos citados. O que queremos frisar, de início, é que o fenômeno da inversão pode simplesmente sinalizar aquilo que para a criança é mais central dentro do evento internalizado.

As respostas holofrásticas revelam esta certa objetividade presente no discurso da criança. Não implica aceitarmos a idéia de que a criança não tenha internalizado um conjunto de ações representativas de um roteiro. Ao contrário, as respostas adequadas dadas às perguntas mostram que a criança se prende à ação central dentro do roteiro. Mesmo sendo sua caoacidade lingüística limitada, visto que a criança não verbaliza logo após a pergunta toda a seqüência necessária à descrição do evento, ela, no entanto, não deixa de completá-la quando devidamente estimulada.

Como evidência do que acabamos de mencionar, podemos citar os casos em que as crianças ao serem motivadas por perguntas adicionais, passaram a exteriorizar outras ações pertinentes ao roteiro, mostrando como seus discursos se desenvolvem com a ajuda do adulto.

Quando a criança responde a uma determinada questão sem precisar de ajuda, dizemos que um nível de desenvolvimento se completa, ou seja, suas aquisições já são suficientes para produzir um discurso mais complexo. Contudo, depois que essa estrutura se fecha, abre-se a possibilidade de um desenvolvimento futuro. Implica dizer que sua capacidade discursiva, enquanto desenvolvimento potencial, está por se ampliar. Entre o desenvolvimento real, já completado, e o desenvolvimento potencial, a se ampliar, abre-se um espaço que permite à criança ir além de sua capacidade discursiva, justamente quando interage com outros indivíduos.

A formação de roteiros mentais parece estar ligada à representação simbólica de eventos cotidianos armazenados durante as experiências de mundo da criança. Em suas vivências a criança pode ter uma participação significativa de natureza ativa (i.e. quando participa do evento quer como agente ou paciente), ou passiva (i.e. na qualidade de mera observadora).

As várias ações dentro de um roteiro citado parecem ser introduzidas na ordem espaço-temporal dos eventos. É digno de destaque o fato de que, mesmo na fase pré-escolar, as crianças já parecem possuir internalizada a estrutura canônica de roteiros, uma vez que fazem uso destacado desta no discurso que produzem. Com a iniciação escolar, ao que parece, a presença da ordem lógica espaço-temporal de eventos se intensifica no discurso.

Embora reconheçamos que as estruturas cognitivas envolvidas na representação mental de roteiros envolvam conhecimentos de natureza não apenas verbal, acreditamos que a verbalização reflete, em boa parte, o que a criança sabe sobre um roteiro e o que pode ser desenvolvido. Assumimos, portanto, que a criança já possui interiorizado, mesmo na fase pré-escolar, estruturas formadas para seus roteiros (Mandler, 1978; Nelson, 1978,

1981; Stein & Glenn, 1979). O que ela diz ao relatar eventos da rotina diária, e como o diz, é de significativa importância, pois revela sua percepção de mundo e uma boa parcela da organização de seu conhecimento.

Entretanto, os resultados estatísticos mostraram a prevalência do uso da seqüência OL no G2. Aceitamos, então, a hipótese de que a faixa etária seja um parâmetro designativo de diferença da freqüência do uso de seqüências OL. Cremos que a prevalência da seqüência OL no grupo de faixa etária escolar pode ser reflexo de uma maior maturidade lingüística, o que possibilita a criança exteriorizar em maiores detalhes o roteiro internalizado do evento sobre o qual ela esteja a falar. Cada um destes esquemas desempenha todo o conhecimento genérico que a criança adquire por meio de sua experiência com objetos, situações, seqüências de situações e de ações.

CONCLUSÕES

Neste estudo sobre a influência de roteiros mentais na organização do discurso de crianças, constatamos que a ordem lógica, do ponto de vista da seqüência espaço-temporal de eventos, está bem mais presente no discurso de crianças que estão nos primeiros anos de escolarização do que no das que estão em idade pré-escolar.

As crianças que estão em idade escolar podem apresentar uma maior capacidade lingüística de exteriorizar com detalhes um roteiro vivido do que as que estão na pré-escola; mas, mesmo assim, isso não implica a rejeição de tal fato. Essa verificação presente nos primeiros períodos de maturação e desenvolvimento dos processos cognitivos, significativamente mais freqüente nas crianças de faixa etária escolar, pode ser reflexo da capacidade lingüística que possibilita a exteriorização detalhada de um roteiro internalizado.

Entretanto, os resultados estatísticos que foram apresentados também indicam que a seqüência espaço-temporal de or-

dem lógica na expressão de roteiros, no nível do discurso, já está estabelecida na fase pré-escolar. Parece, então, que a estrutura geral de roteiros já se encontra internalizada em crianças bem jovens e que estas apóiam-se em tais estruturas para produzir uma verbalização mais completa, um discurso mais organizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MANDLER, J. M. A code in the node. *Discourse Processes*, v. 1, p. 14-35, 1978.
- NELSON, K. How young children represent knowledge of their world in and out of language; em Siegler. *Children's thinking: What develops?*. Hillsdale: Erlbaum: NJ, 1978a. P. 255-273.
- _____. Semantic development and the development of semantic memory. In: SIEGLER. *Children's language*. New York, 1978b. v. 1, p. 39-80.
- _____. Social cognition in a script framework. In: ROSS, Flavell. *The development of social cognition in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- SCHANK, R. C., Abelson, R. P. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, Erlbaum: NJ, 1977.
- STEIN, N. A., Glenn, C. An analysis of story comprehension. In: FREEDLE. *New directions in discourse processing*. Albex: Norwood, 1979. V. 2.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: M. Fontes, 1994.