

**A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NARRADOR:
LINGUAGEM, ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO
DISCURSIVO E A IMAGINAÇÃO**

Vivian Hamann Smith

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento
Sob Orientação da
Prof^a. Dr.^a. Tânia Mara Sperb

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Dezembro, 2006.**

Dedico este trabalho às generosas crianças narradoras que lhes deram vida e razão de ser, e à criança-poeta que persiste em cada educador.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho complexo é fruto de inúmeros diálogos e debates, da boa vontade e incentivo de muitas pessoas, do apoio e confiança de tantas outras. Sou grata a todos os que “apostaram” nesta realização.

- À Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, minha orientadora, pela grande energia e disponibilidade, pela crítica e entusiasmo, pela curiosidade e generosidade intelectual, pelo respeito e confiança;
- Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa sobre narrativa, pela diversidade de olhares inteligentes, pelo apoio amigo;
- À Prof. Dra. Vera M.R.Vasconcellos, pela relação tão pessoal e atenciosa, por ser bem mais do que membro da banca, e por “incendiar” minha paixão pela educação infantil;
- À Prof. Dra. Heloysa Dantas, pela disponibilidade e pelas importantes sugestões wallonianas num momento de grande sincretismo;
- À Prof. Dra. Ana Zilles, por me incluir gentilmente na sua rede de colaboradores em torno do desenvolvimento da narrativa, e por aceitar participar da banca da tese;
- À Prof. Dra. Rita Sobreira Lopes, pela compreensão e os desafios propostos na banca de qualificação;
- Ao Prof. Dr. Celso Gutfreind, pela sensibilidade e acuidade da sua participação na banca de qualificação;
- Às auxiliares de pesquisa, especialmente Ana Hertzog Ramos, parceira na observação, relatos e transcrições das filmagens durante a pesquisa de campo, e Gabriela Sagebin Bordini, participante do estudo-piloto e das primeiras formulações do problema de pesquisa, e colaboradora atuante no final do processo;
- À amiga Líria Romero Dutra, pelo apoio dedicado na emergência da formatação;
- À amiga Valéria de Leonço, que recomendou a escola para a pesquisa de campo e intermediou o contato com a Secretaria Municipal da Educação;
- À equipe de assessores da SMED, pela receptividade e encaminhamento às escolas;
- À equipe de direção e supervisão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aramy Silva, especialmente à professora titular da turma, pela coragem de aceitar psicólogos observando e depois intervindo na sua rotina;
- Às crianças, pelo carinho e conversas tão ricas;

- Aos colegas e alunos da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras, que ajudam cotidianamente a construir minha identidade e entusiasmo como educadora;
- Aos vínculos familiares (mãe, irmãs, sogros, tias) e de amizade que sobreviveram à escassez de encontros e contatos nos últimos anos;
- Ao meu marido Cláudio e nossas filhas Isabella e Débora, que movimentam minha vida e me “tiram do sério”, que multiplicam minhas idéias e meu amor;
- Deus não poderia ficar de fora: Sou-Lhe grata pela saúde e disposição hercúlea ao longo destes anos e por preservar minha vida de maiores transtornos.

“Por que motivo as crianças de um modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será a poesia um estado de infância relacionado com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver, estado de pureza da mente, em suma? (...) Mas se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição, o elemento corrosivo que no estudo sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o entende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento do mundo.”

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

Página

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	17
1.1. Linguagem e a gênese social do pensamento discursivo	20
1.2. Narrativa e cultura	22
1.3. Construção do “eu psicológico” e o pensamento discursivo sincrético	24
1.4. As insuficiências do narrar	27
1.5. A construção da narrativa e do sujeito narrador	28
1.6. Brincar, linguagem, narrativa e a imaginação	33
1.7 Problema e objetivos da pesquisa	39

CAPÍTULO II

ESTUDO 1: CONTEXTOS E TEXTOS DO NARRAR DA CRIANÇA NA ESCOLA INFANTIL	42
---	----

INTRODUÇÃO	42
------------------	----

MÉTODO	50
--------------	----

2.1 Objetivo	50
2.2 Participantes e contexto da pesquisa	51
2.3 Instrumentos e material	55
2.3.1 Diário de campo	55
2.3.2 Filmagem	55
2.3.3 Parecer do Comitê de Ética da UFRGS e Termos de Consentimento Informado	55

2.4 Delineamento e procedimentos gerais	56
2.4.1 Delineamento	56
2.4.2 Procedimento	56
2.5 Procedimento para análise dos dados	59
2.6 Resultados	60
2.6.1 Resultados gerais	60
2.6.2 Resultados específicos	69
2.6.2.1 Análise dos temas	69
2.6.2.2 Análise dos elementos estruturais	73
2.6.2.3 Análise da participação dos interlocutores	81
2.7 Discussão	91

CAPÍTULO III

ESTUDO 2: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO PARA A PRODUÇÃO E ESCUA DE NARRATIVAS	95
---	----

INTRODUÇÃO	95
------------------	----

MÉTODO	103
3.1 Objetivo	103
3.2 Participantes e contexto da pesquisa	103
3.3 Instrumentos e material	104
3.3.1 Planejamento da atividade	104
3.3.2 Diário de campo	104
3.3.3 Filmagem.....	104
3.3.4 Livros de histórias	104
3.3.5 “Livrinhos” confeccionados com gravuras na capa	104
3.3.6 Termos de Consentimento Informado	105
3.4 Delineamento e procedimentos gerais	105
3.4.1 Delineamento	105
3.4.2 Procedimentos gerais	105
3.5 Procedimento para análise dos dados	106

3.6 Resultados	107
3.6.1 Planejamento e resumo de cada sessão	107
3.6.2 Análise comparativa das narrativas produzidas nos dois contextos eliciadores	120
3.6.2.1. Análise dos resultados gerais	120
3.6.2.2. Análise dos resultados específicos	128
3.6.2.2. Análise dos temas	128
3.6.2.3. Análise dos elementos estruturais	133
3.6.2.4. Análise da participação dos interlocutores	143
3.7 Discussão	156

CAPÍTULO IV

ESTUDO 3: A CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO NA NARRATIVA:

CRIANÇAS NARRADORAS	162
---------------------------	-----

INTRODUÇÃO	162
------------------	-----

MÉTODO	167
--------------	-----

4.1 Objetivo	167
--------------------	-----

4.2 Participantes e contexto da pesquisa	167
--	-----

4.3 Instrumentos e material	167
-----------------------------------	-----

4.3.1 Ficha de dados sobre cada criança	167
---	-----

4.3.2 Diário de campo	167
-----------------------------	-----

4.3.3 Filmagem	168
----------------------	-----

4.3.4 Termos de Consentimento Informado	168
---	-----

4.4 Delineamento e procedimentos gerais	168
---	-----

4.4.1 Delineamento	168
--------------------------	-----

4.4.2 Procedimentos gerais	168
----------------------------------	-----

4.5 Procedimento para análise dos dados	169
---	-----

4.6 Resultados	169
----------------------	-----

4.6.1 Caso 1: Marilize	170
------------------------------	-----

4.6.1.1 Impressões gerais sobre a criança e sua relação com o	
---	--

contexto escolar	170
4.6.1.2 Dados quantitativos relevantes sobre a produção de narrativas pela criança, nos Estudos 1 e 2	171
4.6.1.3 Aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa	171
4.6.1.3.1 Autonomia para narrar	171
4.6.1.3.2 Temáticas ligadas à autodefinição	172
4.6.1.3.3 Elementos de avaliação	174
4.6.1.3.4 Diferenciação de vozes (autor, narrador e personagem)	175
4.6.2 Caso 2: Carina	177
4.6.1.1 Impressões gerais sobre a criança e sua relação com o contexto escolar	177
4.6.1.2 Dados quantitativos relevantes sobre a produção de narrativas pela criança, nos Estudos 1 e 2	178
4.6.1.3 Aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa	179
4.6.1.3.1 Autonomia para narrar	179
4.6.1.3.2 Temáticas ligadas à autodefinição	179
4.6.1.3.3 Elementos de avaliação	181
4.6.1.3.4 Diferenciação de vozes (autor, narrador e personagem)	183
4.7 Discussão	184

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192

ANEXOS (Em volume separado)	
Anexo A. Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	198
Anexo B. Termo de consentimento informado (Secretaria Municipal da Educação).....	199
Anexo C. Termo de consentimento informado (Direção da escola)	201
Anexo D. Termo de consentimento informado (Professora titular)	203
Anexo E. Termo de consentimento informado (Pais das crianças)	205
Anexo F. Análise das narrativas do contexto de observação da rotina das Crianças	206
Anexo G. Análise das narrativas do contexto de intervenção	305
Anexo H. Tabelas extras	395

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados Demográficos da Turma Investigada	52
Tabela 2. Horário Semanal da Turma Observada	54
Tabela 3. Quantidade de Tipos e Média do Uso de Introdução nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs)	74
Tabela 4. Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Orientação nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs)	74
Tabela 5. Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Complicação e Resultados nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs)	77
Tabela 6. Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Avaliação nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs)	80
Tabela 7. Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Introdução nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)	134
Tabela 8. Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Orientação nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)	134
Tabela 9. Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Complicação e Resultados nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)	139
Tabela 10. Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Avaliação nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)	140
Tabela 11. (Anexo F) Tipos e Subtipos de Temas por Tipo de Narrativa no Estudo de Observação	394
Tabela 12. (Anexo F) Principais elementos estruturais: Tipos e frequência por Tipo de Narrativa no Estudo de Observação.....	395
Tabela 13. (Anexo G) Tipos e Subtipos de Temas no Estudo de Intervenção	398
Tabela 14. (Anexo G) Tipos e Frequência dos Elementos Estruturais no Estudo de Intervenção	399

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentagem dos tipos de narrativa produzidos.....	61
Figura 2: Percentagem de narrativas intraconversacionais (NIs) nos diferentes contextos	61
Figura 3: Percentagem de narrativas eliciadas (NEs) nos diferentes contextos	62
Figura 4: Percentagem de narrativas intraconversacionais (NIs) com estrutura completa e incompleta	63
Figura 5: Percentagem das narrativas eliciadas (NEs) com estrutura completa e incompleta	63
Figura 6: Média de proposições nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas narrativas eliciadas (NEs)	64
Figura 7: Média de turnos conversacionais nas NIs e NEs	65
Figura 8: Média de proposições por turno nas NIs e NEs	65
Figura 9: Percentagem da configuração dos interlocutores nas narrativas intraconversacionais (NIs)	66
Figura 10: Percentagem das funções das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs)	67
Figura 11: Percentagem dos conteúdos das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs)	68
Figura 12: Percentagens dos temas ligados à autodefinição e à definição de diferentes meios sociais, nas narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs)	70
Figura 13: Percentagens dos diferentes meios sociais abordados pelas crianças nos temas das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs)	71
Figura 14: Percentagem da participação de cada tipo de interlocutor nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs)	82
Figura 15: percentagem de modos de interlocução nas narrativas intraconversacionais (NIs)	83
Figura 16: percentagem dos modos de interlocução nas narrativas eliciadas (NEs)	83

Figura 17: Percentagens dos modos de participação da professora nas narrativas intraconversacionais (NI)	84
Figura 18: Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas (NEs)	85
Figura 19 Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas intraconversacionais (NIs)	87
Figura 20: Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas eliciadas (NEs)	89
Figura 21: Percentagem dos modos de participação das pesquisadoras nas narrativas intraconversacionais (NIs)	90
Figura 22: Percentagem de narrativas individuais e coletivas eliciadas nos contextos de intervenção (NEIs) e rodinha (NERs)	121
Figura 23: Percentagem de narrativas completas e incompletas eliciadas nos contextos de intervenção (NEIs) e rodinha (NERs)	122
Figura 24: Extensão média das NEIs (individuais e coletivas) e das NERs	123
Figura 25: Média de turnos conversacionais nas NEIs e nas NERs	123
Figura 26: Média de proposições por turno nas NEIs e NERs	124
Figura 27: Percentagem dos tipos de conteúdo das NEIs e das NERs	125
Figura 28: Percentagem dos temas ligados à autodefinição e à definição de diferentes meios sociais, nas NEIs e nas NERs	128
Figura 29: Percentagem dos diferentes meios sociais abordados pelas crianças nos temas das NEIs e das NERs	129
Figura 30: Percentagem dos temas eliciadores e dos demais temas nas NEIs	132
Figura 31: Percentagem da participação de cada tipo de interlocutor nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs)	143
Figura 32: Percentagem de interlocutores com relação à qualidade de participação nas Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs)	144
Figura 33: Percentagem de interlocutores com relação à qualidade de participação nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs)	145
Figura 34: Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas na rodinha (NERs)	146
Figura 35: Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs)	146

Figura 36: Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas eliciadas na rodinha (NERs)	147
Figura 37: Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs)	148
Figura 38: Percentagem dos modos de participação da pesquisadora nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs)	149

RESUMO

Com base na teoria de Wallon, este trabalho tem o objetivo de compreender, a partir de narrativas produzidas por crianças entre cinco e seis anos no contexto da educação infantil várias dimensões e processos afetivos e cognitivos envolvidos na construção do conhecimento e da identidade. A narrativa é concebida como um instrumento mediador que atua no âmbito imaginativo. Foram investigados os momentos e modos com que as crianças se expressavam narrativamente na rotina escolar e criou-se um contexto de intervenção para oportunizar a construção de histórias. Participaram 14 crianças de uma turma de uma escola municipal e seus educadores. Dezoito sessões de observação participante e seis de intervenção foram realizadas e registradas em diário de campo, com filmagem transcrita parcial das primeiras e integral das segundas. Constatou-se que a eliciação de narrativas ocorria de forma restrita e esporádica na rodinha, e que muitas histórias pessoais eram contadas informalmente. Planejou-se um contexto e atividades eliciadoras de narrativas pessoais e fictícias, propostas pela pesquisadora e conduzidas com apoio da professora titular. Comparado à rodinha, este contexto produziu narrativas em maior número, extensão, sofisticação e variedade de temas e gêneros, além de propiciar a participação maior dos pares na sua construção. Foi possível identificar nas narrativas pessoais e fictícias importantes aspectos da organização do pensamento discursivo, da estabilização e ampliação do sentido de eu psicológico a partir da construção de um sujeito narrador. Palavras-chave: Linguagem; narrativa de crianças; Wallon; identidade; educação infantil.

ABSTRACT

Based on Wallon's theory, this study aims to understand, through narratives brought by five to six year-old children in the preschool context, a number of dimensions and affective and cognitive processes involved in the construction of knowledge and identity. Narrative is conceived as a mediator that acts in the imaginative scenario. The moments and ways children expressed themselves in narrative form were investigated and in addition an intervention context to promote children's construction of stories was created. Participants were fourteen children enrolled in a public school and their teachers. Eighteen sessions of participant observation and six of intervention were carried out and further registered in a field diary. Partial filming transcriptions were made for the participant observations and complete for the intervention sessions. It was observed that the generation of narratives in the circle time was limited and sporadic and that a significant number of personal stories were informally told. A context and several activities aimed at generating personal and fictional narratives were designed, and was conducted by the researcher together with the teacher. This context, when compared to circle time, generated a larger number of narratives, more extension, sophistication and variety of themes and genres, as well as a greater participation of peers in narrative construction. Important aspects of the organization of the discursive thought and of the stabilization and amplification of the self sense were made possible to identify in the process of construction of a narrator subject.

Key-words: language; children's narratives; Wallon; identity; preschool education

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Este trabalho focaliza as histórias que crianças contam, espontaneamente ou de forma provocada, durante as atividades de que participam na educação infantil. Estas histórias e os contextos da sua produção foram utilizados como instrumento para o acesso e compreensão de múltiplos aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças como indivíduos inseridos num universo simbólico e interpessoal. Destaca-se aqui o processo de construção da noção de um “eu psicológico” no plano da linguagem oral.

Este tema é fruto da convergência de muitas questões que têm me acompanhado ao longo de vinte anos de trabalho como psicóloga a partir do começo da minha prática psicoterápica com psicodrama. Passa pela inserção no contexto educacional, como professora de Psicologia da Educação para cursos de Letras, Matemática, Pedagogia e História. Resgata também uma vertente antiga e fundamental na minha formação pessoal, que são as histórias de vida que escutava vorazmente da minha avó e da bisavó e depois buscava também na ficção literária, mas que sempre tive alguma dificuldade, ou excesso de exigência, para contar ou inventar. Somente como mãe pude desenvolver mais o papel de contadora de histórias, e no contexto das brincadeiras familiares criamos várias “técnicas” de produção de histórias coletivas que resultavam em momentos inesquecíveis e narrativas surpreendentes, imprevisíveis.

Como mãe e profissional, tenho acompanhado de perto os impasses e conflitos que envolvem a gradativa transição da criança, de uma consciência do mundo e de si mesma impregnada pela confusão, pela afetividade e fantasia, para uma visão mais realística e lógica. Devagar, esboçam-se para ela a consciência da finitude, da diversidade de valores e estilos pessoais, das diferenças sociais e étnicas, das exigências e responsabilidades ligadas ao crescimento. A depender do apoio de pessoas significativas, dos recursos que encontra à sua disposição e também de uma certa decisão da criança em ir adiante e crescer, tais impasses podem gerar dificuldades que serão mais tarde expressas em problemas de aprendizagem, de

aceitação e adaptação a regras, de motivação para conhecer e lidar com a vida e seus dramas inevitáveis. Qual o lugar e papel da linguagem nesse processo?

Perspectivas sociointeracionistas têm destacado a importância da apropriação da linguagem para a organização e reorganização de significados, e a amplitude desta tarefa para a criança pequena. 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 constrói-se a partir das diferenciações e identificações que a criança estabelece 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 cotidianas com adultos e outras crianças. Envolvida tanto nas brincadeiras infantis como nas conversas, a narrativa tem sido considerada atualmente por autores, como Bruner (1997; 1998), Dunn (1988) e Nelson (2000), como um instrumento privilegiado e precoce de organização desta experiência multidimensional, ao proporcionar-lhe sentido e continuidade. Abarca o plano subjetivo, interpessoal e as contínuas negociações de significados e padrões culturais, além da temporalidade e espacialidade. Permite também a elaboração de temas complexos e dramáticos da experiência humana, não necessariamente resolvendo os dramas, mas conferindo aos acontecimentos um sentido e uma ordem temporal que podem ser organizados e reorganizados (Ricoeur, 1980). Além disso, de acordo com pesquisadores como Heath (s.d.), Dickinson (1991) e Griffin, Hemphill, Camp e Wolf (2004), por auxiliar a criança a falar sobre coisas não imediatas e mais distantes, a narrativa favorece a descontextualização e abstração da linguagem, aspectos envolvidos em habilidades ligadas ao letramento e a toda a futura escolarização.

Pretende-se neste trabalho promover um encontro entre duas vertentes de contribuição para a teoria e pesquisa em psicologia: a teoria walloniana sobre o desenvolvimento da pessoa completa, com foco na idade pré-escolar, e os estudos contemporâneos sobre narrativa.

A abordagem de Wallon (1934/1995, 1941/2000, 1942/1947, 1945/1989) resulta já de várias perspectivas: a filosófica, que permite compreender o aspecto intelectual e cultural do desenvolvimento humano; a biológica, que envolve a dimensão orgânica, bem como a afetiva, no que se refere à gênese, manifestação e

efeito das emoções. Além disso, abarca uma visão antropológica e sociológica, ao contextualizar culturalmente o desenvolvimento. Esta concepção permite compreender a construção dinâmica e conflitiva do sujeito psicológico nas dimensões psicomotora, afetiva e cognitiva, a partir da imersão e mistura com seu ambiente sociocultural, incorporando aspectos dos seus “outros” e se diferenciando progressivamente como indivíduo. A apropriação da linguagem tem papel objetivante, estabilizador e organizador em todo este processo, e possibilita o desenvolvimento do pensamento discursivo.

Os estudos contemporâneos sobre narrativa emergem a partir dos anos oitenta da convergência entre contribuições de pensadores provenientes de vários campos do conhecimento. Cria-se o campo da *narratologia*. É no contexto das contribuições de abordagens psicológicas sociointeracionistas e da sociolinguística que será situada a possível articulação dos estudos sobre narrativa com a teoria de desenvolvimento de Wallon.

A abordagem sociolinguística mostra a narrativa como texto produzido em interação com um contexto, dirigida a interlocutores (Labov & Waletzky, 1967), construída em colaboração com eles nos seus aspectos estruturais e avaliativos (Dickinson, 1991, Fivush & Haden, 1997, McCabe, 1996, Umiker-Sebeok, 1979) e sendo profundamente influenciada por fatores culturais (Heath, s.d., Melzi, 2000, Michaels, 2002, Ochs, 1993, Shiro, 2003). Entretanto, parece faltar uma estrutura conceitual fortemente sustentada sobre uma epistemologia sociointeracionista, e que descreva as várias dimensões do desenvolvimento, para integrar e articular todo este corpo de idéias e dados de pesquisa. Isso talvez possa ser encontrado na teoria walloniana. Wallon (1942/1947, 1945/1989) investigou o desenvolvimento do pensamento discursivo tomando como parâmetro a lógica categorial. Considera as narrativas infantis ora como formas lúdicas, ora como maneiras precárias e provisórias de explicar relações temporais e causais, mas sempre do ponto de vista das insuficiências de um pensamento ainda instável e confuso. Embora tenha chegado a considerar a possibilidade de que o pensamento da criança pré-escolar seja narrativo (Wallon, 1941/2000), não chegou a desenvolver esta idéia em investigações, nem supôs um desenvolvimento para este tipo específico de pensamento discursivo. É possível considerar que os estudos sobre narrativa contribuam para o entendimento tanto dos processos de diferenciação do indivíduo como de incorporação de aspectos

do outro e da cultura. Estes processos são expressos e constituídos pela linguagem, e podem ser especialmente observados em sua gênese na criança pré-escolar, como tem sido demonstrado em estudos da sociolingüística (Perroni, 1992, Guimarães, 2000, Costa Silva, 2000). Tais estudos mostram na narrativa de crianças entre quatro e seis anos a emergência de um sujeito narrador ou locutor, progressivamente mais autônomo em relação aos interlocutores, mas capaz de fornecer a eles referências sobre personagens, tempo e espaço, e de organizar nas suas histórias diferentes vozes.

Por tudo isso, o presente trabalho focaliza o desenvolvimento da narrativa de uma turma de crianças de cinco a seis anos durante as atividades cotidianas da escola infantil. Verifica os contextos onde as suas histórias são produzidas, como se apresentam estas histórias em termos temáticos e estruturais, e como se dá a participação dos interlocutores. A partir deste mapeamento, foi planejada e conduzida uma oficina voltada para a promoção do desenvolvimento narrativo das crianças, coordenada pela pesquisadora e com a participação da professora titular. O objetivo disso foi criar um contexto favorável à investigação dos processos de individuação e socialização envolvidos no desenvolvimento desta habilidade.

Para organizar o diálogo entre a perspectiva walloniana e a teoria e pesquisa sobre narrativa, são definidos três diferentes planos envolvidos na construção narrativa e no desenvolvimento desta habilidade pela criança: o plano da realidade social e suas convenções, o plano lógico da construção de relações de tempo, espaço e causalidade, e o plano lúdico do afastamento e reorganização mais livre dos elementos da realidade. A construção da pessoa que conhece, sente e se expressa nas suas interações permeia tudo isso.

São focalizados inicialmente os conceitos de Wallon sobre linguagem e o pensamento discursivo, e sua origem nas práticas e convenções sociais.

1.1 Linguagem e a gênese social do pensamento discursivo

Wallon (1942/1947) enfatiza a origem social da linguagem, suas representações e relações, formas e significações. A sociedade é vista como a matriz indispensável do pensamento discursivo individual, definido como a linguagem enunciada ou interior. Este tipo de pensamento é expresso pela linguagem e moldado por ela (Wallon, 1945/1989). Possibilita o uso da linguagem de forma livre de circunstâncias ou atos, ao utilizá-la para evocar o ausente, expressar idéias,

conhecimento. Estabelece, assim, um encadeamento de imagens, recordações, conceitos.

Conforme o autor, as linguagens são instrumentos intelectuais desenvolvidos pelo trabalho de pensadores ao longo da história e podem traduzir muitos níveis de elaboração, aos quais a criança só terá acesso gradativamente. Há um longo processo de apropriação entre linguagem e objeto, palavras e coisas, em que a assimilação imitativa das formas e significações precede o seu emprego correto e pessoal pelo indivíduo. “(...) o próprio da linguagem humana é ser uma criação coletiva à qual cada um deve adaptar suas criações lingüísticas” (Wallon, 1942/1947, p.195).

Para Wallon, o grande salto qualitativo que possibilita a aquisição da linguagem ocorre a partir da imitação diferida e da representação, em torno dos dois anos de idade. Ambas possuem uma origem comum: surgem por oposição às reações diretas tanto às excitações ambientais como aos estados internos, e ocorrem após um intervalo progressivamente maior em relação à contemplação do modelo ou situação. Têm também um papel comum: a busca de objetividade, pois configuram a si mesmas conforme o modelo das coisas. Ajudam, assim, a criança a reduzir as impressões dispersas, ao colocar a intuição global numa sucessão. Na imitação, essa seqüência ocorre no plano dos atos motores, e no plano mental ela se faz pelas relações entre as representações, utilizando a linguagem.

A linguagem é o instrumento que possibilita o desenvolvimento de relações entre as representações, o que permite a entrada na duração, na seqüência, no desdobramento (das idéias, eventos, situações) no tempo. Instrumentos simbólicos como imagens, sinais ou palavras atuam como suportes ou substitutos para que a criança supere a tendência à perseveração, à instabilidade e confusão do ato mental e consiga confrontar o ausente a que procura se referir com as impressões presentes.

Símbolos e signos são instrumentos de significação, há desdobramento, separação entre eles e o que significam. Sobrepõe-se a representação ao real. Opõem significante e significado, de diferentes maneiras: o símbolo é um objeto substituto de outras realidades. Não é uma representação, pois é ainda concreto, mas sua função é representativa. Possui vários graus: de simples emblemas a símbolos matemáticos. O signo dá acesso à verdadeira representação, pois pode não ter relação alguma com o objeto representado. É um símbolo depurado a ponto de não mais pertencer ao mundo das coisas, com independência em relação ao objeto que

substituí. É convencional e tem por matriz a sociedade, o acordo entre pessoas, a cumplicidade e o entendimento.

Para explicar a apropriação de símbolos e signos culturais pela criança pequena, Wallon (1942/1947) introduz o conceito de simulacro como condição necessária à representação, numa continuidade da imitação no plano motor. Simulacro é a simulação de características do referente através de gestos ou posturas, de forma que a criança faz uso de um objeto pela mímica, sem que ele esteja presente. O simulacro agrega em si três etapas: o real, a imagem e os sinais pelos quais a imagem pode ser expressa. Segundo Vasconcellos (1996), pelo simulacro a imitação se desenvolve em ato, e expressa a compreensão pela criança da cena, do drama, ainda não recitado, mas gestuado. Mesmo depois que a criança já começa a relatar acontecimentos, esta forma de mímica ainda se faz presente nos gestos que evocam presenças e circunstâncias, e nas brincadeiras infantis. Pode-se por isso pensar o simulacro da criança pequena como a gênese comum do brincar e da narrativa. Esta idéia coincide com a relação proposta recentemente por Feldman (2005), que considera tanto as brincadeiras infantis como a narrativa como provenientes da *mimesis*, já que ambas são atividades originadas na imitação do real.

A seguir, são examinados conceitos provenientes de perspectivas sociointeracionistas sobre linguagem e narrativa, que marcam também sua origem nas práticas e convenções socioculturais.

1.2 Narrativa e cultura

De forma abrangente, a narrativa pode ser definida como uma sucessão de proposições (ou imagens, gestos, no caso de linguagens não-verbais) indicativa de que algo aconteceu. Para Bruner (1998), a narrativa é um modo de pensamento que pode se expressar discursivamente, e organizar-se numa história. Esta envolve personagens (com suas intenções e ações), circunstâncias e conseqüências num deslocamento no tempo, criando um enredo. Esta perspectiva temporal diferencia uma história do discurso descritivo ou do explanatório, além do fato de que a narrativa não tem um compromisso estrito com a veracidade ou com a coerência do raciocínio, e sim com a verossimilhança. O modo narrativo organiza a experiência ao contar uma história que faça sentido. Fivush e Haden (1997) defendem que é somente através da linguagem que se pode desenvolver a habilidade de narrar sobre a

experiência, reconfigurando numa trama a sua ordem de sucessão, para poder compreendê-la.

A utilização de histórias orais é uma prática comum às sociedades de todas as épocas e lugares, de forma ritualizada ou no cotidiano, e atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e de causas para as coisas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis. Bruner (1987, 2000) ressalta o poder das histórias para gerar um *self* particular numa cultura particular, ao proporcionar uma espécie de mapa de mundos possíveis nos quais a ação, o pensamento e a autodefinição sejam situados. Segundo o autor, além do ser humano já parecer nascer com uma predisposição a contar histórias, a cultura fornece um *kit* de ferramentas para a construção narrativa, através das histórias infantis, de mitos e rituais, de relatos dos mais velhos sobre a história da família e da comunidade, que estão repletos de personagens, cujos atos e reações são exaltados ou censurados nas histórias.

Cada história em particular remete a tipos mais genéricos, que têm sido tradicionalmente considerados como universais nos temas que abordam e até mesmo na sua estrutura (Vieira, 2001). Entretanto, as formas e estilos da narrativa são muito diversificados em diferentes culturas, e possuem um caráter histórico e variável. Há 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 (Brockmeier & Harré, 2003). Feldman (2005) ressalta o caráter convencional e mimético da narrativa e do brincar, já que ambos partem da imitação de uma experiência mediada pelos outros indivíduos e a cultura, utilizam representações convencionadas mesmo para criar mundos possíveis, e necessitam da interpretação de outras pessoas, o que depende também de certas convenções. Bruner (2000) diz que gêneros são formas culturalmente especializadas de vislumbrar a condição humana e comunicá-la. Assim, cada um utiliza de forma familiar e espontânea o repertório de contar histórias típicos da linguagem e cultura onde está imerso desde a infância, podendo estranhar ou rejeitar maneiras “estranhas” de contar as coisas, que pareçam absurdas, confusas ou lingüisticamente “deficientes” (Soares, 2002). Isso tem dificultado a compreensão, investigação e promoção de formas não hegemônicas de estrutura e performance narrativas, diferentes de padrões dominantes relacionados a aspectos étnicos ou

socioeconômicos, conforme mostram Champion, Katz, Muldrow, Muldrow e Dail (1999), Heath (s.d.), McCabe (1996), Melzi (2000), Michaels (2002), Soares (2002) e Sawaya (2001), que se dedicaram a estudar estas diferentes características nas interações e produções linguísticas e narrativas.

Embora ressaltem as diferenças e barreiras interculturais, as abordagens sociolinguísticas à narrativa não costumam focalizar o caráter descontínuo e ambivalente do processo de apropriação cultural, de autodefinição e conhecimento do real pela criança, como faz Wallon.

1.3 Construção do “eu psicológico” e o pensamento discursivo sincrético

Para Wallon, as aquisições do desenvolvimento humano consistem em processos descontínuos e conflitivos. Isso ocorre também com a aquisição da linguagem, que pode atrair ou repelir a criança em diferentes momentos, e ser fonte de incertezas e hesitações. A linguagem coloca entre a criança e seus desejos, e entre ela e os outros, um obstáculo e instrumento que se sentirá tentada a evitar ou a dominar (Wallon, 1941/2000).

Ao analisar a relação que Wallon faz entre a imitação e a construção da linguagem falada, Vasconcellos (1996) ressalta a profunda modificação na própria atividade de imitação, que se transforma progressivamente numa imitação inteligente ou semiótica. A criança vai construindo o significado da linguagem, utilizando a imitação diferida como instrumento de expressão, de identificação e diferenciação em relação aos outros, e também como instrumento de construção de significado. A linguagem da criança vai se tornando mais expressiva e superando a própria imitação, para desenvolver o pensamento discursivo. Entre os dois e os três anos mais ou menos, a criança produz diálogos consigo mesma, quando aparecem múltiplas “vozes”, o que manifesta, para Wallon (1941/2000), o sincretismo da sua personalidade ainda indistinta em relação aos seus “outros” e às situações de que participa. Tais diálogos diminuem após a oposição característica da criança no início da etapa personalista, quando ela passa a falar em seu próprio nome, e tenta marcar seu próprio ponto de vista. A partir daí, a linguagem vai auxiliar a criança a constituir um sentido mais forte de si mesma, e é usada nas crises de oposição, nos jogos de alternância. O domínio do pronome possessivo (meu, minha) e o uso do pronome pessoal “eu” faz com que as idéias atinjam o sentimento de propriedade das coisas,

no caminho da afirmação de si, tanto pela oposição, ridicularização e negação das coisas do outro, como pela recriação da fala do outro (Vasconcellos, 1996).

A construção de um senso mais estável de si mesmo como um ser psicológico é, para Wallon (1934/1995), a tarefa central do desenvolvimento na idade pré-escolar. Ele define esta etapa como a de uma crise personalista, em que a criança tem de fazer um movimento de diferenciação em relação às outras pessoas significativas como um “eu” que sente, pensa e quer, mas necessita ao mesmo tempo do apoio e afeto, da referência e reconhecimento dos seus. Dessa crise decorre uma tonalidade fortemente afetiva, turbulenta e subjetiva na atividade da criança. A imitação do outro é necessária para a criança, mas provoca ambivalência, e envolve tanto a admiração amorosa como o desejo de substituir o outro, superá-lo e não depender dele. Mais tarde, um ou outro destes aspectos pode se tornar predominante. Esta ambivalência dinamiza a diferenciação do “eu”, e a imitação se integra ao comportamento da criança como um de seus meios. Em torno dos quatro anos, espera-se que a criança tenha superado o comportamento negativista, marcado pela oposição, e desenvolva, então, uma progressiva capacidade de sedução e persuasão do outro, através de uma conduta exibicionista e de formas verbais de negociação. A partir dos seis anos, aproximadamente, a imitação se torna raciocinada e reflexiva. Os interesses diferidos substituem gradualmente os interesses imediatos (Wallon, 1941/2000; 1942/1947).

É neste contexto que a criança constrói seu pensamento discursivo, tanto para interagir com as pessoas como para compreender o mundo e a si mesma. Como já referido anteriormente, para Wallon (1945/1989), o pensamento discursivo se expressa e é moldado pela linguagem, e acaba por tornar-se uma linguagem enunciada e simultaneamente interior. O autor investigou o pensamento discursivo de crianças a partir dos cinco anos, quando estas geralmente já se apropriaram do sistema lingüístico do seu ambiente cultural, e começam progressivamente a realizar um trabalho mental com palavras, ao formular hipóteses explicativas sobre as coisas que experimentam. Isso envolve um afastamento da sua experiência concreta para definir as coisas e estabelecer relações entre elas no plano da representação. Entretanto, o autor marca que esta nova possibilidade traz ao mesmo tempo dificuldades que estabelecem uma descontinuidade no desenvolvimento infantil. De um lado, pode-se considerar dificuldades cuja fonte é a própria criança: além da tonalidade afetiva e subjetiva característica da etapa personalista, o cérebro infantil

encontra-se ainda imaturo para coordenar seus conceitos e idéias e organizá-los em diferentes planos lógicos. Por outro lado, as explicações da criança são dificultadas por conflitos decorrentes do próprio objeto a ser explicado: pela complexidade do real, do qual a criança já tem um conhecimento prático através da sua experiência, pelas contradições geradas pela própria linguagem, em função da multiplicidade de sentido e uso das palavras, e pela necessidade de incluir na sua compreensão as informações e práticas fornecidas pela tradição cultural, tanto de natureza mítica como científica. Dantas (1990) sintetiza o impasse, ao situar as tentativas de explicação da criança entre dois oceanos moventes: o das coisas e o das idéias que estão se formando. Pode-se acrescentar a isso a pessoa que está em processo de construção. Wallon (1945/1989) denomina o pensamento discursivo da criança desta idade como sincrético ou pré-categorial, caracterizado essencialmente pela instabilidade e contradição, pela confusão e a colocação de uma realidade multidimensional num único plano.

A progressiva estruturação narrativa não foi considerada por Wallon (1945/1989). Para o autor, a organização do pensamento discursivo parte de uma estrutura binária que compõe em pares os objetos mentais, e estabelece dualidades. O pensamento categorial, mais coerente e diferenciado, deve colocar a experiência em perspectiva, ao organizar os temas em planos distintos: do particular ao geral, da consequência ao princípio, do fato à causa, possibilitando uma maior análise e compreensão dos eventos. Esta diferenciação conceitual envolve para Wallon duas tarefas: definir as coisas e explicá-las. *Definir* consiste em caracterizar um objeto por propriedades que o distinguem dos demais. *Explicar* é relacionar, religar, integrar, situar o objeto dentro de uma rede de vínculos nítidos. O objeto é integrado num contexto no qual perde sua identidade fechada e pode ser conectado a outros objetos. Tal evolução envolve profundamente a afetividade da criança: para poder representar e conceituar as coisas, a criança deve reduzir gradualmente sua união com elas.

Wallon (1945/1989) verificou a persistência do sincretismo para definir e explicar até em torno de nove anos, mas não fixa uma idade ou momento de superação das contradições conceituais. Isto parece depender mais da complexidade do tema abordado e da afetividade envolvida do que da idade. Mesmo no adulto reaparecem as manifestações de sincretismo quando predomina a afetividade, e o indivíduo focaliza a atenção em sua subjetividade. Aliás, atividades artísticas e

mesmo científicas exigem em dado momento a retomada de uma visão global e indistinta e da combinação, livre de lógica, de novas possibilidades.

Bastos (2003) ressalta a necessidade de estudos que investiguem melhor o papel da inteligência na etapa personalista, para compreender o desenvolvimento do pensamento discursivo da criança sobre si mesma e suas relações com os outros. A seguir, aborda-se a visão walloniana sobre a narrativa infantil como manifestação de um pensamento sincrético.

1.4 As insuficiências do narrar

Wallon (1941/2000, 1942/1947, 1945/1989) refere-se à narrativa da criança em termos da sua incapacidade explicativa. Ao não poder explicar coerentemente, a criança conta coisas e fabula. Mas o narrar da criança pequena é também descrito por ele como instável e precário, impregnado pela percepção e afetividade. Segundo o autor, a criança conta algo ao representar gestualmente, com suas atitudes e expressões, o que recorda ou imagina, e apresenta e distribui os objetos e personagens que evoca. Tende a relatar tudo o que é evocado, como se para lembrar tivesse que enunciar todas as circunstâncias concretas, o que muitas vezes traz um peso que faz com que o fio da narrativa se rompa e se perca (Wallon, 1941/2000). Por outro lado, ainda indiferenciada das situações que conta, a criança pode modificá-las totalmente a partir da sua sensibilidade. Frequentemente, a criança apenas enumera temas de forma seqüencial, sem estabelecer relações de temporalidade ou causalidade. As proposições são ligadas conforme a ocasião fortuita, o desejo ou inspiração do momento, os esquemas habituais ou recentes da criança, sem constituir-se uma verdadeira unidade de realidade ou de sentido. Hoje, estudos sobre narrativa mostram estas características do narrar infantil como a expressão de momentos do processo de construção deste modo discursivo (Fivush & Haden, 1997; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005; McCabe, 1996; Umiker-Sebeok, 1979), dentro do qual a criança organiza gradativamente relações mais lógicas que envolvam várias dimensões (Bruner, 1997).

Outra referência às histórias que as crianças contam é encontrada quando Wallon (1945/1989) refere-se à fabulação. Esta caracteriza uma das manifestações do pensamento sincrético, descrita como uma digressão através da invenção de situações e encadeamento de temas um a um (e não em seu conjunto) com fluência e espontaneidade. É uma espécie de fuga de idéias ou “colcha de retalhos” (Dantas,

1990, p.53) que preenche as lacunas do conhecimento da criança, e dá a ela a impressão de ter resolvido todas as dificuldades e contradições. A fabulação, para Wallon (1945/1989), tem um sentido lúdico de exercício funcional, que cria uma zona intermediária livre das exigências lógicas, onde a verdade e a fantasia não se opõem, mas permanecem confundidas em uma espécie de combinação funcional. Possivelmente em função da concepção centrada no discurso descritivo e explanatório que dominava o estudo da inteligência na sua época, o autor considera a fabulação como um estratagema provisório para lidar com a insuficiência lógica, sem considerá-la como instrumento intelectual que possa se desenvolver em si mesmo. “Estas histórias ficam à margem da realidade. Não servem de explicação. É um mundo em que a criança se refugia, longe das curiosidades ou das burlas do adulto. É um jogo” (Wallon, 1942/1947, p.108).

Entretanto, é neste conceito walloniano de jogo como combinação funcional de realidade e fantasia que pode estar situada a importância da narrativa para o desenvolvimento, tanto do pensamento discursivo categorial quanto do sincrético. Narrar permite abordar uma complexa realidade simbólica e relacional através de possibilidades, e não apenas da necessidade lógica e empírica. Este tópico é retomado após a próxima seção, que trata do desenvolvimento da narrativa.

1.5 A construção da narrativa e do sujeito narrador

A narrativa tem sido considerada como um instrumento precoce e fundamental com que o ser humano organiza discursivamente sua experiência, como indivíduo inserido numa realidade complexa e predominantemente cultural. Ao escutar e contar histórias constrói um sentido de mundo e de si mesmo, e estabelece uma continuidade entre os eventos, numa perspectiva simultânea da ação e da intencionalidade de pessoas situadas num cenário físico e social. Conforme Bruner (1991, 2000), narrar possibilita o estabelecimento de relações não restritas à causalidade lógica, e inclui a causalidade psicológica ou intencionalidade na explicação dos eventos e situações; proporciona também o trabalho discursivo com o particular e o geral, simultaneamente; permite o estabelecimento de uma ordem temporal ou seqüência de eventos, e oferece também a possibilidade de criar relações entre parte e todo de uma maneira dialética e flexível, o que favorece o desenvolvimento da capacidade de interpretação hermenêutica.

Nelson (2000) destaca a importância do auxílio das pessoas significativas para que a criança construa o que chama de *self na cultura*¹, para que possa compreender um complexo mundo social formado por pessoas que interagem em realidades múltiplas visíveis e invisíveis, ao mesmo tempo em que procura identificar em si mesma uma unidade psíquica que permaneça constante, um *self* que era o mesmo no passado e que pode ser projetado no futuro. Embora o conflito afetivo envolvido nesta diferenciação não chegue a ser abordado, pode-se reconhecer neste conceito de Nelson uma semelhança com a idéia walloniana de construção de um “eu psíquico”, também a partir da imersão da criança numa sociabilidade sincrética (Wallon, 1934/1995). Para Nelson, as crianças aprendem a narrar, a contar suas próprias histórias e versões, engajadas em considerações sobre episódios pessoais com outras pessoas, tanto com adultos como com pares. Ao ouvir histórias sobre diferentes pessoas, com distintas perspectivas sobre o mundo, emoções e intenções, em diferentes lugares e épocas, a criança toma consciência sobre seu próprio ponto de vista e existência situada num contexto específico, que inclui lugares diversos (escola, viagens, lar, casa do amigo), que tem uma história desenvolvida através do tempo, antes que ela possa lembrar, e que se projeta para o futuro. É durante os anos pré-escolares que as crianças começam a construir suas histórias pessoais, em colaboração com os outros - pais, professores, pares -, com quem são compartilhadas suas experiências e seu mundo cultural.

Como ocorre a evolução da narrativa, que aspectos desta habilidade se desenvolvem, como melhor acessar estes diferentes aspectos, e qual o tipo de apoio educacional desejável para que este desenvolvimento ocorra, são questões ainda abertas e controvertidas. Grande parte dos estudos encontrados focaliza o desenvolvimento da habilidade narrativa de crianças brancas de classe média em centros urbanos, em sociedades que estimulam um padrão linear de estrutura narrativa (início-meio-fim), voltado para a descontextualização do discurso e resolução de problemas. Como modelo de racionalidade vigente, tal padrão é coerente com habilidades discursivas exigidas pela escolarização, o que traz vantagens para o letramento de crianças familiarizadas com essas formas de contar histórias, e pode gerar dificuldades para crianças socializadas em diferentes modelos

¹ Tradução livre de *encultured self*.

narrativos (Heath, s.d., Michaels, 2002). A crescente evidência da associação entre competência narrativa de crianças pré-escolares e habilidades envolvidas no letramento (Griffin et al., 2004) tem gerado estudos de intervenção, seja sobre o apoio familiar, num sentido compensatório de preparação para a escolarização (Peterson, Jesso & McCabe, 1999), ou sobre o contexto escolar (McGregor, 2000), e mesmo em ambos os contextos (Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen, 2003). As intervenções em escolas consistem na promoção da competência narrativa infantil, avaliada conforme o padrão dominante descrito, mesmo quando são utilizados recursos expressivos como a dramatização de histórias (Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005). Mas às vezes oportunizam formas culturalmente alternativas de produção e expressão narrativa (Champion et al., 1999; Zaccur, 1997).

Como se dá então a evolução das narrativas das crianças no padrão desejável à escolarização, descrito pela literatura? Pode-se pensar que este padrão propicia o desenvolvimento da lógica categorial focalizada por Wallon, uma vez que envolve o aumento na organização, na coesão e complexidade da articulação entre as proposições, e na sofisticação e explicitação das referências e da avaliação nas histórias contadas ou recontadas pela criança.

Dunn (1988) mostra que crianças pequenas, antes dos três anos, além de já demonstrarem um vivo interesse em histórias infantis e nos relatos dos outros sobre “o que aconteceu”, já começam a brincar narrativamente, tanto sozinhas como com outras pessoas.

As narrativas de experiências pessoais geralmente se desenvolvem mais precocemente, no contexto das conversas cotidianas (Peterson, 1990; Shiro, 2003), e nelas a criança começa a enumerar eventos rotineiros, e depois introduz acontecimentos excepcionais e estabelece sequencialidade. As narrativas pessoais parecem ser mais sofisticadas quando são relatadas experiências não-compartilhadas com interlocutor adulto (McCabe, 1996). Entre dois e três anos, a criança começa a usar referência espacial, especialmente quando se refere a um contexto diferente do presente. Este tipo de orientação aparece antes das referências de tempo, que envolvem múltiplas dimensões e são mais abstratas. Peterson (1990) constatou que o “eu” era a principal referência das histórias, ou então um genérico “nós”, sendo também mencionados nomes sem especificação do contexto. Este dado é coerente com a ênfase personalista desta etapa do desenvolvimento, segundo Wallon

(1934/1995). Além disso, embora os elementos de orientação ainda apareçam de forma irregular e confusa, as crianças já manifestam formas de avaliação do que contam: aos dois anos, isso pode ser visto mais nos gestos e expressões faciais e vocais (Fivush & Haden, 1997), e aos três anos em comparações aqui/na minha casa (Umiker-Sebeok, 1979). Peterson (1990) diz que crianças entre dois e três anos não fornecem espontaneamente elementos de orientação (Quem? Onde? Quando?), e que o auxílio de adultos ensina a elas o que devem incluir na narrativa, e isso é progressivamente internalizado. Como refere McCabe (1996), é na conversação dialógica das crianças com seus pais e pessoas próximas que elas começam a produzir suas narrativas monológicas. O apoio dos adultos e de outras crianças completa e dá contornos à narrativa verbal infantil, pela atenção dispensada, pelas perguntas e comentários que são feitos, pelos olhares e expressões trocados. Os resultados dessas pesquisas parecem confirmar a tese walloniana fundamental de que o desenvolvimento parte do sincretismo para uma progressiva diferenciação e individuação.

Pesquisas longitudinais (Fivush & Haden, 1997; Perroni, 1992) e transversais (Costa Silva, 2000; Ilgaz & Aksu-Koç, 2005; Umiker-Sebeok, 1979) têm mostrado de forma consistente avanços significativos na narrativa de crianças entre três e cinco anos de idade. As histórias pessoais vão se tornando mais longas e organizadas, e proporcionam ao interlocutor informações sobre lugar e personagens. Estas informações tendem a se concentrar no início da narrativa, perto dos cinco anos. Para criar e recontar histórias de ficção, as crianças costumam necessitar por mais tempo do auxílio de parceiros e material de apoio, como livros, gravuras e brinquedos. Este tipo de habilidade é associado à experiência familiar de socialização, que envolve a familiaridade com histórias ficcionais (Heath, s.d.), ligada frequentemente à condição socioeconômica (Shiro, 2003). As crianças aprendem progressivamente a usar narrativas em suas múltiplas funções, para manter a atenção do outro, enganá-lo, convencê-lo a fazer o que desejam, negociar regras. Além de uma narrativa mais completa com relação à estrutura, e de utilizar uma maior variedade dos tipos de elementos estruturais, começam a fazer comentários avaliativos e reflexões sobre as coisas que contam, principalmente após os cinco anos. Isto é, a avaliação começa a ser explicitada verbalmente, seja pela criança ao falar do seu ponto de vista, ou através de personagens das histórias. Outro aspecto fundamental é a performance

narrativa que se desenvolve, a capacidade de utilizar recursos expressivos corporais, afetivos e verbais para manter a atenção da platéia e envolvê-la no que está sendo contado. Tudo isso representa uma expansão significativa dos meios de que a criança dispõe para a auto-afirmação e negociação social, fundamentais na etapa personalista. Entretanto, é importante frisar que cada aspecto do desenvolvimento da narrativa (estrutura, seqüencialidade, avaliação e performance) é profundamente influenciado pela cultura imediata que envolve a criança, a família e comunidade, por suas maneiras de narrar e de oportunizar as narrativas das crianças, o conteúdo e forma de suas histórias, os valores transmitidos através delas.

Entre os quatro e os cinco anos, com o surgimento de uma “voz narrativa” (Perroni, 1992), o interlocutor adulto passa a ter um papel menos ativo, e a criança começa a evidenciar maior autonomia² para narrar. Conforme Costa Silva (2000), a criança está em processo de constituir-se como ser do discurso (locutor ou narrador) e como autor, ao responsabilizar-se pela organização do discurso narrativo e avaliar o que é narrado. Um pouco antes dos seis anos observou-se (Guimarães, 2000) uma utilização plurifuncional da voz da criança, que organiza a narrativa em torno de três vozes: autor (sujeito da experiência, que comenta e reflete), narrador (aquele que conta o que se passou) e personagens (múltiplas vozes distintamente apresentadas na narrativa). Todo esse processo, conforme Wallon (1934/1995), pode ser entendido como a manifestação de uma certa estabilização do sentido de si mesmo pela criança, em que ela se diferencia das demais pessoas e personagens envolvidos em sua vida e pode, então, lançar-se às tarefas de definir e explicar.

Entretanto, como constatou Perroni (1992), na medida em que a criança revela maior autonomia para narrar e um uso mais amplo da narrativa, os adultos tendem a exigir dela maior adaptação do seu discurso e ação à realidade verificável, à lógica, enfim, às regras do mundo adulto, que são, com freqüência, ambíguas e contraditórias. É interessante ressaltar que McCabe (1996) aponta o período entre seis e nove anos de idade como rico para investigar a narrativa apoiada nos padrões canônicos da cultura onde a criança se insere, refletida na estrutura usada por ela. Não deve ser coincidência o fato de que Wallon (1945/1989) estudou a mesma faixa etária

² O termo autonomia é usado aqui conforme a literatura de base lingüística, e se refere à possibilidade da criança construir sozinha uma narrativa *para* o interlocutor, e não somente *com* o interlocutor (Perroni, 1992).

para compreender a gênese do pensamento discursivo categorial, que possui uma matriz social.

O discurso narrativo pode ser então entendido como um contexto onde a criança consegue realizar o trabalho intelectual envolvido no sincretismo da etapa personalista com maior espontaneidade; organiza a experiência em perspectiva e coloca a realidade em diferentes dimensões, conforme uma necessidade narrativa, antes de conseguir fazê-lo a partir de uma necessidade lógica. Embora certamente não seja uma condição suficiente para que a criança desenvolva o pensamento categorial, seria uma condição anterior e necessária para ele.

Ao mesmo tempo em que é adquirida e estruturada a partir de convenções culturais, a narrativa é um instrumento especialmente rico para a diferenciação da criança como um indivíduo, na etapa personalista, por muitas razões. A criança escuta e gradativamente produz histórias sobre personagens com suas intenções e desejos, que se confrontam com circunstâncias e têm de negociar com elas, o que proporciona elementos de identificação e uma relação entre pessoas e seus contextos. Como instrumento de negociação cultural, a narrativa possibilita à criança lidar melhor com o conflito entre precisar do outro e diferenciar-se dele, desenvolve meios de sedução e persuasão, e aprende a situar e envolver o outro naquilo que conta. Além disso, ocorre na narrativa a organização de várias dimensões do “eu”: o eu que experimenta, sente e avalia aqui e agora, o que relata os eventos e ações, e o que empresta sua voz aos personagens. Tudo isso age simultaneamente para o fortalecimento do sentido de si mesmo da criança e para o enriquecimento das suas possibilidades expressivas e identificatórias.

É nesta dimensão da negociação entre os desejos individuais e as circunstâncias e convenções de uma realidade interpessoal, entre a diferenciação e a necessidade de identificação com os outros, entre a fantasia, a experiência e a lógica incipiente, que se situa o conceito walloniano de jogo. Este é abordado a seguir para depois focalizar a narrativa no plano da imaginação.

1.6 Brincar, linguagem, narrativa e a imaginação

Wallon (1941/2000) define o brincar como uma atividade gratuita, sem outro fim senão ela mesma, distinguindo-a da atividade utilitária, que tem uma finalidade prática e realista. O brincar infantil possibilita o exercício de funções ainda

desintegradas, provisoriamente isoladas de um sistema eficaz de atividades. Para o adulto, o lúdico poderá ser utilizado voluntariamente como uma regressão ou desintegração provisória, a fim de libertar uma função de seus usos habituais, como no caso de atividades criativas. O brincar no adulto, entretanto, exige disposição, e às vezes tem de ser aprendido ou reaprendido, para que ele obtenha satisfação nessa atividade. O brincar na criança consiste em sua atividade natural, mas não é apenas prazeroso. É uma atividade contraditória, conflituosa, que a liberta das restrições habituais, mas que tem de se submeter a regras para evoluir e não cair na monotonia. As crianças colocam nas suas brincadeiras obstáculos e condições selecionadas que elas têm de resolver sozinhas, e que consistem em regras às vezes mais rigorosas do que as impostas pela realidade.

Dantas (2002) explica que, para Wallon, a ludicidade está presente tanto na expressividade e incontinência da motricidade infantil, do movimento pelo movimento, como na linguagem, ao brincar com a musicalidade, o ritmo, a rima e com o uso da língua, e ao infringir os significados usuais, na invenção de histórias e no jogo simbólico.

Apoiada numa visão walloniana sobre o desenvolvimento, Held (1980) desenvolve uma série de conceitos que focalizam a importância da imaginação e do uso lúdico da linguagem no desenvolvimento infantil. Assim ela situa o brincar com a linguagem:

Mergulhada num banho de linguagem adulta em que algumas significações se destacam e vêm à tona mil palavras desconhecidas, extravagantes, estranhas, a criança brinca. A linguagem, antes da intervenção normativa adulta (...), é recebida como misteriosa, multiforme, plástica. Material para formar, deformar, construir, reconstruir, indefinidamente. Atitude que o poeta, ou geralmente qualquer escritor, que cria um fantástico da linguagem, deverá um dia, duramente, encontrar, fazer ressurgir. Essa atitude, a criança a tem. (Held, 1980, p. 198).

A autora atribui esta plasticidade em parte às limitações do vocabulário infantil, mas grandemente à atitude de jogo da criança, atraída por experimentar novas combinações e possibilidades de encaixe das palavras. O jogo está no centro de sua vida, e este germe e virtualidade da criatividade infantil devem ser cultivados também no uso da língua, pois abre todos os “possíveis”. O uso da linguagem coloca um paradoxo: sua função instrumental, utilitária é facilitar o entendimento entre as

peças, ao evitar o equívoco e a ambigüidade, o que implica em reduzir ao máximo a subjetividade e buscar a uniformização. Também a linguagem técnica e científica pauta-se por este critério. Por outro lado, a magia das palavras está no seu uso imprevisto, na criação de palavras ou de novas combinações entre elas, ao retirá-las do seu contexto habitual e da significação rotineira. “Linguagem perpetuamente a caminho, que se cria e que cria” (p.203). Essas duas exigências, segundo Held (1980), são contraditórias apenas na aparência: de um lado, a criança tem necessidade do banho de linguagem adulta para enriquecer seu vocabulário e estruturar sua linguagem, e é daí que se desenvolvem suas possibilidades pessoais de criação. De outro lado, a linguagem adulta, se for recebida como unívoca e com regras estritas, pode ser sentida como entrave a qualquer possibilidade de pesquisa e expressão pessoais. Por isso, é fundamental que a linguagem possa ser aprendida e compartilhada com os adultos através de uma diversidade e riqueza de modelos, e não de um modelo fixo. Em suma, a aprendizagem *das* linguagens, e não de uma única linguagem-norma. A linguagem fantástica, da poesia e do conto, alimenta a imaginação da criança com sons, ritmos, imagens. Ocorre uma impregnação: quanto menor a criança, mais a qualidade poética e rítmica da linguagem marcam-na em profundidade e influenciam na sua evolução.

Na criança, são ainda tênues as fronteiras entre o que se chama de “real” e o imaginado, assim como as fronteiras entre o “eu” e o “não-eu”, e assim ela projeta em coisas não-humanas ações e intenções humanas, e revitaliza clichês da linguagem que para os adultos se tornaram imperceptíveis (como “a noite cai”, “o sol se levanta”). Segundo Held (1980), se a criança não encontra nas pessoas próximas reprovção ou atitudes de zombaria que ocasionem um bloqueio, tal personificação-projeção animista pode persistir além dos seis anos e alimentar as suas criações. Além disso, as transformações contidas nas ficções encantam as crianças, não apenas para compensar a insuficiência lógica com a dimensão mágica, mas para superar as restrições do real:

na procura de si mesmo, sofrendo com sua inferioridade momentânea, desejando ser adulto e, de maneira mais geral, ser outro, não importa como e por que meio, projeta-se com prazer sobre o herói tornado diferente. (...) essa necessidade que a criança tem, vez por outra, de escapar de si mesma pela ficção, de se colocar ‘na pele’ de outra pessoa, de um animal, e mesmo, se podemos dizer, de um objeto técnico atual. (Held, 1980, p.43).

Desta maneira, a criança prolonga uma possibilidade de visão animista do mundo, que antes realmente predominava, mas que agora se torna proteção, refúgio contra exigências que a atrapalham e distração contra o aborrecimento. Observa-se que muitas vezes a criança estranha ou se delicia quando o adulto “entra” na sua proposta fictícia, e isso ocorre exatamente por saber que está no campo da ficção e que aquilo não é o mundo habitual dos mais velhos. Held (1980) presume que a criança busca a cumplicidade do adulto para a atividade de imaginar e brincar, inclusive com as palavras, o que envolve uma “degustação estética” (p.47) e uma recusa à contaminação pela seriedade adulta.

A autora defende o desenvolvimento de uma *pedagogia do imaginário*, dizendo que “a imaginação, como a inteligência e a sensibilidade, ou é cultivada, ou se atrofia” (Held, 1980, p.46).

Para nós, razão e imaginação não se constroem uma contra a outra, mas, ao contrário, uma pela outra. Não é tentando extirpar da infância as raízes da imaginação criadora que vamos torná-la racional. Pelo contrário, é auxiliando-a a manipular essa imaginação criadora cada vez com mais habilidade, distância. O que supõe, quase sempre possível, mediação do adulto, diálogo. (p.48).

Fica clara até aqui a importância da imaginação, enquanto processo relacionado a uma atitude lúdica, à criatividade, à liberdade e movimento frente à experiência e às convenções sociais. Tal atividade mental está envolvida espontaneamente no sincretismo do pensamento infantil, e deve ser enriquecida ao longo do desenvolvimento com o auxílio de parceiros adultos e dos recursos culturais, para que possa tornar-se um meio da criança para a compreensão do mundo e a expressão pessoal.

Conceitos de Vygotsky (1996,1998) mostram a imaginação como um complexo sistema psicológico que integra várias funções mentais, que se define pela direção que proporciona à consciência: o afastamento autônomo da realidade. A imaginação ou fantasia é uma atividade combinatória complexa que cria novas imagens e ações não-vividas, permitindo que o ser humano não apenas conserve o passado, mas modifique seu presente e se projete para o futuro. Isso implica paradoxalmente numa estreita vinculação entre a imaginação e a realidade. A imaginação está ligada simultaneamente à realidade e à afetividade do sujeito, e permite uma libertação de elementos da experiência do seu contexto para reorganizá-

los em novas combinações. Isso amplia as possibilidades do desenvolvimento da razão. Pode-se compreender que esta função evolui, o que não depende só de fatores internos ao sujeito, mas de oportunidades que ele encontra em seu contexto social: o contato com produtos significativos da imaginação humana, presentes na tradição cultural; a chance de realizar esse movimento de afastamento do real e exercitar sua capacidade combinatória, ao criar suas próprias ficções e formas originais de expressão.

Como seria então facilitado o desenvolvimento da imaginação, conforme a *Pedagogia do Imaginário* proposta por Held (1980)? Segundo a autora, a ficção que o adulto propõe à criança, e as reflexões e discussões que ela desencadeia são formas de exercício que possibilitam à criança maior lucidez e flexibilidade na maneira como lida com o real e o imaginário.

Dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexível e lúcida da relação real-imaginário. É fornecer-lhe não apenas (...) materiais para a construção de sua brincadeira e para a invenção de regras internas dessa brincadeira, mas também materiais para suas construções de histórias. (Held, 1980, p.53).

A ficção produzida pelas crianças não é absurda nem irracional, da mesma forma que a criação artística, já que obedece, ao mesmo tempo, a regras recebidas de modelos sociais, e a novas regras que a própria criança vai instaurando, que são geralmente variantes dos modelos adultos. Isso ocorre tanto na criação lúdica como na criação verbal oral ou escrita. As histórias inventadas pelas crianças são freqüentemente uma síntese de vários elementos, uma fusão de várias histórias, como são também as histórias dos adultos.

Assim como Held (1980), Rodari (1985) utiliza conceitos wallonianos para fundamentar a sua *Gramática da Fantasia*. Ele parte da idéia de que toda a atividade mental nasce da dialética, “da luta, não da quietude” (p.21), que a unidade discursiva mínima não são palavras, mas pares de palavras, e que esta estrutura binária proposta por Wallon (1945/1989) é a base do movimento das idéias, do brincar com a linguagem e os significados. Assim, ele propõe uma série de atividades voltadas para a invenção de histórias, e utiliza palavras antagônicas, chamadas por ele de “binômio fantástico” (p.23), em que a imaginação é desencadeada pelo estranho, insólito, contraditório. Segundo Rodari (1985), o jogo infantil (de todo o tipo, podemos

acrescentar) pode ser imensamente enriquecido em suas possibilidades expressivas e lógicas quando os adultos entram numa atitude lúdica com as crianças, e se colocam a serviço delas. Quando as crianças narram, utilizam as palavras como matéria de expressão, e dispensam o suporte material das brincadeiras. Por isso, Rodari (1985) vê a narração como uma fase mais avançada de domínio da criança sobre a realidade, como um começo de reflexão e abstração, uma forma de racionalização da experiência. Ao inventar uma história, toda a personalidade da criança pode ser envolvida no ato criativo.

Pode-se pensar a narrativa como uma forma discursiva estreitamente relacionada ao desenvolvimento da imaginação. Proporciona à criança situações e personagens reais e fictícios, diferentes versões sobre as experiências vividas, o que possibilita que se afaste das restrições da sua própria existência e das convenções sociais que a envolvem. Por outro lado, narrar permite que a criança utilize a imaginação para configurar de diversas maneiras os elementos da sua experiência, seja ao contar histórias vividas como ao criar suas ficções ou recontar histórias que já conhece. A narrativa situa-se numa intersecção entre a dimensão afetiva e cognitiva da relação que a criança estabelece com o complexo mundo onde tenta se situar e que procura explicar. Presente nas brincadeiras de faz-de-conta passa gradativamente a se desenvolver na linguagem verbal, e amplia suas possibilidades de referência, suas formas e funções. A narrativa pode ser compreendida como um tipo de pensamento discursivo precoce e espontâneo que se desenvolve na criança, no âmbito das atividades desintegradoras e reintegradoras da imaginação, que permite a organização da experiência em termos de possibilidades e não de uma necessidade lógica ou realística. Com ela, o pensamento sincrético se desenvolve como contexto para surgimento do categorial, e como recurso para o enriquecimento da pessoa que se constrói. Isso vem sendo explicitado na literatura recente sobre narrativa (Brockmeier & Harré, 2003; Feldman, 2005), que destaca a abertura e multiplicidade das suas formas e linguagens, a riqueza de seus temas e personagens, sua negociabilidade e ambigüidade, seu caráter mimético de recriação do real. Feldman (2005) argumenta que, tanto a brincadeira de faz-de-conta como a narrativa, utilizam convenções que podem ascender ao nível da arte, e exigem representação criativa, mais do que padrões adaptativos da realidade representada. Isso requer elementos de elegância, economia, surpresa, deleite ou alívio. A autora sugere que entrar nesses contextos

miméticos “convida uma pessoa a aprender a pensar não só sobre mundos possíveis, mas também sobre possíveis *selves*” (p.512). Brockmeier e Harré (2003) apontam para o caráter de laboratório da literatura e de todas as artes, convidando a explorar o mundo real e mundos possíveis, o que inclui fenômenos não-familiares, estranhos e ameaçadores. Como estrutura aberta e maleável, a narrativa permite conceber tanto uma realidade como indivíduos em constante transformação e reconstrução.

As implicações educacionais de tudo o que foi discutido são evidentes, quanto à necessidade de apoiar narrativamente o período de transição entre a atividade lúdica e o pensamento sincrético prevalentes na infância, e as demandas afetivas e cognitivas da aprendizagem escolar e da socialização das crianças mais velhas (Baumer, Ferholt, & Lecusay, 2005).

1.7 Problema e objetivos da pesquisa

A partir da discussão dos aspectos teóricos e estudos disponíveis, o problema aqui proposto pode ser formulado da seguinte forma:

1- Em torno dos cinco e seis anos parece ocorrer um processo importante de transição entre uma atividade onde predominam a dimensão lúdica, a subjetividade e o sincretismo do pensamento para outros tipos de atividade orientados para a compreensão e domínio mais objetivo e reflexivo da realidade e das convenções sociais, já que:

- A imitação do real pela criança apresenta-se mais diferenciada e reflexiva;
- O pensamento discursivo começa a ser utilizado para explicar a multiplicidade da experiência, e organiza-se em categorias lógicas e convencionais.

2- Tal transição envolve descontinuidade e contradições, em função de:

- Fatores internos à criança: instabilidade e sincretismo do pensamento, predomínio da afetividade;
- Fatores externos à criança: multiplicidade da experiência, complexidade da cultura e das relações humanas, ambigüidade lingüística, além das exigências socializadoras dos adultos (no sentido convencional, realístico ou lógico);

3- A narrativa é um instrumento discursivo fundamental para a autodefinição e organização de habilidades cognitivas e interpessoais, e que inclui tais contradições e descontinuidades. Nesta faixa etária pode-se esperar que a criança inicie o desenvolvimento dos seguintes aspectos da narrativa:

- Utilização de estilos, temas e estruturas para narrar, convencionados na sociedade na qual a criança está imersa;
- Organização de um sentido mais estável de si mesma: maior autonomia para narrar monologicamente, utilização plurifuncional de diferentes vozes (autor, narrador e personagens);
- Organização de dimensões lógicas e psicológicas da experiência: temporalidade, espacialidade, causalidade, intencionalidade, relações entre parte e todo, e entre geral e particular;
- Combinação de elementos do real e da fantasia para criar mundos possíveis no plano da linguagem, sem o apoio material ou gestual necessários ao simulacro e à brincadeira de faz-de-conta.

4- Todos os aspectos enumerados envolvem habilidades desejáveis ao processo de escolarização e letramento, uma vez que ajudam no desenvolvimento da linguagem descontextualizada, de possibilidades categoriais de definir e explicar, de interpretar textos e contextos, e no desenvolvimento da imaginação criadora.

5- A escola infantil é um contexto decisivo para o desenvolvimento da narrativa, ao oferecer oportunidades de interação e diálogo entre crianças provenientes de culturas diversas, e das crianças com adultos experientes e qualificados para fazer a mediação entre elas e um mundo cultural mais amplo e sofisticado, com suas múltiplas possibilidades lingüísticas.

6- Entretanto, o diálogo e o auxílio para o desenvolvimento da narrativa podem ser limitados e até impossibilitados por certas demandas de socialização na escola, voltadas à funcionalidade, à adaptação a padrões normativos, lógicos ou realísticos.

Em decorrência, o objetivo geral desta investigação é compreender melhor como ocorre o processo de construção narrativa de crianças entre cinco e seis anos de idade no contexto da educação infantil, a partir das interações espontâneas e provocadas com pares e educadoras, e de que maneira este processo pode ser facilitado por atividades voltadas para a produção de narrativas. Visa ainda saber

como as crianças fazem uso dos espaços e atividades disponíveis para contar suas histórias.

Para tal, foram desenvolvidos três estudos. O objetivo do primeiro é verificar quais as oportunidades disponíveis ou criadas pelas crianças, durante as interações rotineiras na escola, para narrar suas histórias pessoais, histórias inventadas ou versões de histórias que escutam. O segundo estudo tem o objetivo de realizar um trabalho de intervenção para promover intencionalmente a sensibilidade e habilidade das crianças da turma como narradores e interlocutores, através de uma pesquisa-ação. O terceiro estudo focaliza as narrativas produzidas por duas crianças durante o primeiro contexto (rotina da escola infantil) e o segundo (intervenção), para compreender a construção do sujeito narrador.

CAPÍTULO II

ESTUDO 1: CONTEXTOS E TEXTOS DO NARRAR DA CRIANÇA NA ESCOLA INFANTIL

INTRODUÇÃO

Com base em conceitos de Wallon (1975a; 1975b), Nadel (1982) destaca a importância da escola como um novo meio e modo de existência para a evolução mental e pessoal da criança, que pode favorecer a sua autonomia em relação ao meio familiar. A criança escolarizada volta-se aos poucos para o mundo das coisas, das atividades, dos jogos e companheiros, numa diversidade de trocas que incluem afinidade e competição. Neste processo, modifica seus desejos e projetos.

O sistema social representado pela escola pode ajudar a criança a se emancipar do seu grupo familiar, mesmo que permaneça muito vinculada a ele, e conquistar um leque mais amplo de referências e pertencimento. Zauche-Gaudron (2002) define o caráter de transição da escola infantil em torno de alguns objetivos educativos: ajudar a criança a viver em uma coletividade enquanto afirma sua personalidade; promover a construção da sua linguagem oral e escrita; auxiliá-la a agir no mundo conforme seus novos conhecimentos e reflexões e; criar e sentir através das artes e das emoções. Objetivos semelhantes foram formulados no Brasil, a partir de uma ampla discussão ao longo das duas últimas décadas, sobre as funções da educação infantil, sua relação com a posterior escolarização e com a cidadania. Nessa discussão considerou-se a heterogeneidade cultural das crianças, a desigualdade socioeconômica e a complexidade do mundo contemporâneo. Tais debates têm originado propostas oficiais de mudança e reestruturação da educação infantil. Sem entrar na questão dos problemas envolvidos na elaboração, divulgação e implementação de tais propostas, amplamente discutida por Aquino e Vasconcellos (2005), destaca-se a ênfase que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil colocam no respeito à diversidade das crianças e das famílias atendidas, na necessidade de diálogo e negociação entre todas as partes envolvidas no processo educativo, e na importância de ajudar a criança a desenvolver suas múltiplas

linguagens e possibilidades expressivas (Brasil, 1998). É função central da escola infantil a promoção do desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais, visando à construção da identidade.

E que, para as (crianças) dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental (Brasil, 1998, p.8).

A narrativa é um instrumento precoce e fundamental de organização da experiência e busca de sentido, já em pleno desenvolvimento na criança pequena, que envolve tanto a comunicação e a ludicidade, como a socialização e a construção da identidade. Está estreitamente vinculada à brincadeira, já que ambas possuem uma gênese comum na imitação e representação (Feldman, 2005). A brincadeira vai se estruturando narrativamente (Vieira & Sperb, 2001), e as narrações orais vão progressivamente dispensando o suporte material dos brinquedos e objetos, ao utilizar as palavras como matéria de expressão e ao proporcionar à criança uma maior possibilidade de abstração e domínio da realidade (Rodari, 1985). A narrativa é uma estrutura ao mesmo tempo convencional, mas aberta e flexível, já que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo. Narrar possibilita a compreensão das ações e intenções de seres humanos inseridos num mundo físico e sociocultural (Brockmeier & Harré, 2003). Permite uma gradativa organização pela criança de dimensões lógicas (noções de tempo, espaço e causalidade), normativas (regras e suas exceções) e psicológicas (estados internos, intenções) da experiência (Bruner, 1997). Simultaneamente, a identidade da criança pequena diferencia-se e se integra, no conteúdo e na forma das histórias pessoais e fictícias que ela conta, e pelo próprio ato de narrar (Costa Silva, 2000). Ao escutar histórias contadas pelos outros, e ao narrar com o auxílio dos outros e para os outros, a criança constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, e compartilhando e negociando significados. Portanto, pode-se considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e transicional deste contexto.

Bruner (2000) chama a atenção para a importância de a escola auxiliar as crianças a construírem uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal.

Segundo ele, isso só é possível no modo narrativo. A escola pode trabalhar na criação de uma sensibilidade narrativa, ao oferecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais de suas culturas, a fim de alimentar seu sentido de identidade e incentivar a imaginação e a construção de um mundo de “possibilidades”. Mas não basta oferecer: as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado.

Esta é uma tarefa complexa que tem se mostrado muito difícil por várias razões. Em primeiro lugar, fatores estruturais ligados à rotina das escolas infantis podem impedir ou restringir o espaço para as narrativas das crianças; em segundo, mesmo que haja algum espaço, freqüentemente os educadores não estão conscientes da importância de aproveitá-los (Dickinson, 1991); em terceiro lugar, barreiras culturais podem prejudicar a compreensão do discurso de grande parte das crianças pelos educadores, e impossibilitar o auxílio na sua estruturação (Heath, s.d., Michaels, 2002, Sawaya, 1995, 2001). Estes três tópicos são desenvolvidos a seguir.

Embora a fala descontextualizada - que inclui narrativas pessoais e um discurso expositivo e explicativo - relacione-se a habilidades necessárias ao processo de letramento e escolarização (Griffin et al. 2004), Dickinson (1991) constatou que esta raramente ocorria durante a interação verbal de crianças entre três anos e meio e quatro anos e dois meses, com três professoras. A maior parte das conversas abordava tópicos centrados no aqui-agora (contextualizados), em todos os momentos investigados: na hora do almoço, e em dois tipos de situação das professoras na sala (quando estavam circulando entre as crianças, e quando ficavam paradas e disponíveis por um longo tempo). Ao circularem entre as crianças, as professoras faziam mais afirmações do que perguntas que oportunizassem a extensão dos tópicos. Suas interlocuções eram voltadas ao aqui-agora das tarefas e ao controle das crianças. Quando estavam paradas e eram procuradas pelas crianças individualmente, mostraram-se mais disponíveis para estimular e compreender o que era verbalizado. Embora abordassem tópicos ligados à tarefa em questão, estas interações foram mais ricas. Na hora do almoço, Dickinson verificou que, embora a fala das três professoras fosse significativamente dirigida ao controle e manutenção da ordem, uma delas o fazia de forma breve e brincalhona. Mostrava uma atitude positiva quando as crianças abordavam tópicos descontextualizados e pessoais, e fazia perguntas abertas sobre o

evento e a subjetividade do narrador. Somente neste contexto predominaram as narrativas e a fala descontextualizada. Mesmo em situações que exigiam atenção para questões de controle, as crianças respondiam ao tom relaxado e brincalhão desta professora com conversas mais pessoais e elaboradas. Dickinson ressalta a importância da *agenda do professor* (aquilo que ele entende como prioritário em seu trabalho com as crianças), para lidar simultaneamente com as exigências da agenda acadêmica (cuidar da concentração e eficiência nas tarefas), e responder aos interesses que as crianças manifestam. O autor levanta a possibilidade de que a escassez de estímulo às conversas ocorra em grande parte por uma questão de desconhecimento: as respostas de professores de várias escolas infantis a um questionário indicaram que muitos deles não tinham consciência da importância de oportunizar rotineiramente um discurso mais extenso e rico para as crianças desenvolverem a linguagem descontextualizada, necessária ao letramento e escolarização.

Talvez a maior limitação na escuta e promoção da narrativa das crianças na escola seja a profunda brecha entre os tipos de habilidades lingüísticas, cognitivas e socioafetivas que a escolarização costuma exigir, e os modos de expressão e comunicação que as crianças desenvolvem no convívio com sua família e comunidade. Num estudo que se tornou clássico na área da antropologia sociolingüística, Heath (s.d.) investigou longitudinalmente o que chamou de *eventos de letramento*, em três comunidades de uma mesma cidade da Carolina do Norte (Estados Unidos), com diferentes crenças e práticas de socialização das suas crianças no que se refere à linguagem oral e à relação estabelecida com histórias e material escrito. Acompanhou também os primeiros anos de escolarização de crianças das três comunidades, observando a adaptação destas às demandas escolares. Uma das comunidades (chamada *Maintown*), constituída por 15 famílias de professoras de classe média, foi tomada como parâmetro de uma educação orientada para as formas dominantes que coincidem com as escolares. As outras duas comunidades investigadas por Heath eram de crianças pertencentes à classe trabalhadora, uma de brancos (*Roadville*) e a outra de negros (*Trackton*). Embora em ambas os adultos valorizassem o estudo como forma de progredir na vida, suas crianças apresentavam marcante insucesso na escola. A autora verificou que as crianças aprendem a seguir padrões da sua comunidade durante a socialização da linguagem, e que estes padrões

culturais estão fortemente ligados à forma com que elas aprendem a extrair sentido de textos escritos, o que pode facilitar ou dificultar o processo de letramento e a escolarização, ou diferentes aspectos deste processo.

Melzi (2000) comparou o estilo de eliciação das narrativas de 16 mães latino-americanas (falantes do idioma espanhol) e 15 mães euro-americanas (falantes da língua inglesa) de classes trabalhadoras residentes nos Estados Unidos. As mulheres deveriam se engajar em conversas com seus filhos (de 4 anos a 5 anos e 2 meses) sobre quatro eventos recentes vividos pelas crianças, dois deles compartilhados com as mães e dois não-compartilhados. Verificou-se que as mães latino-americanas se preocupavam em ajudar os filhos a manter a conversação, fazendo perguntas abertas e dando-lhes bastante liberdade para conduzir o discurso, falar de vários assuntos e misturar tópicos. As mães euro-americanas estimulavam o relato factual e linear, com predomínio de perguntas fechadas, evidenciando preocupação com a coerência e estrutura da narrativa da criança. Embora não tenha sido acompanhado o desempenho escolar das crianças, é esperado que as demandas discursivas da escolarização provoquem maior estranhamento e desadaptação nas crianças latino-americanas do que nas euro-americanas.

Numa pesquisa restrita ao contexto escolar, Michaels (2002) também encontrou diferenças ligadas à etnia nas narrativas de crianças de uma turma de primeira série no contexto da “hora da rodinha”, voltado para a preparação oral para a alfabetização. Michaels analisou o discurso das crianças considerando o papel estruturante da professora interlocutora, que pode estimular ou desencorajar as falas a partir de expectativas baseadas em um modelo subjacente de “bom compartilhamento” de experiências. A autora constatou que o modelo implícito da professora investigada era extraído de formas canônicas de narração da tradição literária ocidental, mas com mais ênfase na clareza da descrição do que na narração em si. Priorizava-se o discurso expositivo, em que tudo deve ser lexicalizado e explicado (mesmo que esteja sendo visto por todos). As orientações de tempo e espaço devem ser bem explicitadas, com claro destaque do tópico mais relevante e das mudanças de tópico para os interlocutores. Quanto às crianças, a pesquisadora verificou que, embora todas utilizassem neste contexto uma entonação diferenciada de “compartilhamento”, o estilo prosódico (entonação, crescendo/decrescendo da fala) variava conforme a etnia. Também os estilos de narrar eram distintos: as

crianças brancas apresentaram um discurso centrado sobre um único tópico, ou sobre tópicos intimamente relacionados, que se desenvolviam de forma linear e coesa, até uma resolução ou frase de encerramento. Já as crianças negras tenderam a usar um estilo de “associação de tópicos”: os episódios ou partes do discurso ligavam-se implicitamente ao salientar uma pessoa ou tema, e davam a impressão de um discurso confuso, sem sentido ou irrelevante. Este estilo exige uma atenção mais ampla, já que o ponto enfatizado pela criança não pode ser captado pelo explicitamente verbalizado, mas pelas entonações da criança, pelas repetições das palavras. É um discurso sinuoso, com avanços e retrocessos no tempo. Tal estilo é muito valorizado e desenvolvido em culturas de afrodescendentes, mas é desvalorizado e incompreendido entre os brancos, que esperam que se vá direto ao assunto. Em consequência, a professora estudada tinha muito mais facilidade em compreender e apoiar o discurso das crianças brancas, mostrando sincronia com o ritmo da sua fala e oportunizando uma construção conjunta de narrativas do tipo prosa. Mas ela mostrava dificuldade para discernir o tópico do discurso e antecipar a direção do desenvolvimento temático das crianças negras, interrompendo o fluxo do pensamento delas com questões inadequadas ao tópico ou ao aspecto temporal. Procurava intervir para evitar a associação de tópicos e promover a seleção de assuntos importantes, um de cada vez, sem divagações. Isso tudo evidencia um descompasso entre o seu modelo implícito de discurso e o estilo narrativo destas crianças. Com isso, a professora não conseguia de fato ajudar as crianças, e desvalorizava freqüentemente o que traziam, o que gerava frustração recíproca. Os processos comunicativos identificados pela autora são automáticos, de difícil acesso, conscientização, ou controle, e não devem ser vistos como problemas de professores ou de crianças que utilizam determinados modelos discursivos. Segundo Michaels (2002), o problema está nas escolas como instituições sociais complexas, e resolver tais descompassos “exigiria mais do que uma ou duas oficinas de trabalho adequadas” (p.135). Mas a conscientização de que aquela fala que soa como divagação possui uma lógica e regularidade e tem algo importante a comunicar é o primeiro passo para que o professor possa escutar com atenção e colaborar com a estruturação do discurso de crianças que utilizam um estilo de associação de tópicos.

No Brasil, também se tem constatado esta barreira lingüística que gera estranhamento e desvalorização do discurso de crianças provenientes de contextos

culturais distintos do padrão letrado de classe média (Soares, 2002). Os critérios focalizados pelas pesquisas, entretanto, são mais socioeconômicos do que étnicos, já que tais comunidades são geralmente compostas por retirantes e migrantes do meio rural, de etnias mistas e variadas. Estes habitam as periferias de grandes centros urbanos, muitas vezes em ocupações irregulares, sobrevivendo de subempregos e biscates. São comunidades que se caracterizam não apenas pela precariedade e vulnerabilidade a doenças e alcoolismo, à criminalidade, à desestruturação familiar, mas também pelo auxílio mútuo, por laços familiares extensivos, e por um sistema de comunicação fortemente oral, no qual as crianças estão envolvidas e do qual se tornam rapidamente elementos fundamentais. Sawaya (1995, 2001) realizou um estudo etnográfico com um grupo de 16 crianças de zero a nove anos nas ruas de um bairro de periferia em São Paulo, registrando as conversas com crianças a partir dos três anos. Ao contrário de suposições que defendem a existência de uma “deficiência lingüística” em crianças de classes populares, caracterizada por reduzida capacidade simbólica, procedimentos verbais simples e ausência de reflexão sobre suas experiências que justificariam seu fracasso escolar, a pesquisadora constatou que as crianças apresentavam uma linguagem expressiva e rica, onde predominava a forma narrativa.

Ao contar as histórias de vida e dos acontecimentos do bairro vão construindo um sentido: a *experiência* da precariedade das suas vidas, da provisoriedade dos objetos, da casa, do bairro, da família, a ameaça do estigma, do preconceito, a idéia de fracasso reunindo todos numa “comunidade de destino”, mas também o da luz no fim do túnel: trazem o riso, o poético, o lúdico, o lugar da criação do novo, do vir a ser das experiências cotidianas. É aqui que o passado se presentifica, que os sonhos da infância ganham um lugar. (Sawaya, 1995, p.46).

A autora entende que a narrativa destas crianças representa uma tentativa de reconstruir um diálogo entre vários mundos – o mundo rural dos seus antepassados, o mundo da pobreza urbana e o mundo da modernidade -, validando a sua experiência vivida e criando para a comunidade em que vivem um sentido de identidade, onde situam sua vida. As crianças se constituem assim como porta-vozes e como memória viva e coletiva do seu bairro (Sawaya, 2001). As histórias que elas contam, ao misturar muitas vezes suas experiências com a fantasia e o inverossímil, necessitam fortemente de um interlocutor que as preencha e estructure, devolvendo-as como

conhecimento e com sentido. Ressalta que nas escolas as crianças de classes populares são olhadas com muito preconceito, consideradas deficitárias, o que dificulta a comunicação e o diálogo, impossibilitando a produção de conhecimento, a aprendizagem de leitura e escrita e o acesso aos legados culturais que a escola oportunizaria.

Soares (2002) argumenta que, apesar dos estudos da sociolinguística mostrarem que os dialetos dos alunos pertencentes a classes populares são tão lógicos e expressivos como o dialeto de prestígio (norma culta ou padrão dominante), ligados que são profundamente a diferenças culturais, sociais e econômicas, ainda predomina no Brasil uma pedagogia conservadora no ensino da língua materna, baseada na idéia da deficiência linguística das classes populares. Ao invés de trabalhar com diversas possibilidades linguísticas, procura-se substituir o dialeto considerado pobre e inferior pelo que é instituído como sofisticado, ignorando as múltiplas determinações de que a escola e as variedades linguísticas são produto. As diversidades de linguagem geram freqüentemente sentimentos de impotência nos educadores, às vezes propostas redentoras e compensatórias, mas raramente uma mudança efetiva na estrutura e funcionamento da escola para fazer frente à desigualdade social e econômica.

Constatam-se assim a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças, e também a complexidade e a natureza das dificuldades envolvidas na possibilidade de um auxílio mais efetivo nesse processo. Surge daí a necessidade de investigar de que modo as crianças atendem às suas necessidades narrativas durante a rotina escolar, em que contextos são produzidas narrativas, como se dá a participação dos interlocutores disponíveis, e como são as histórias contadas em termos temáticos e estruturais. Este estudo visa realizar este mapeamento das narrativas de uma turma de crianças entre cinco e seis anos, na transição entre a ludicidade da educação infantil e as demandas de uma escolarização mais formal. Para isso foram consideradas tanto as narrativas intraconversacionais (NIs) (Umiker-Sebeok, 1979), que surgem no decorrer das conversas entre crianças e entre estas e seus educadores, como as narrativas eliciadas (NEs) em atividades que contemplem o trabalho com a linguagem oral. Define-se narrativa como uma fala composta por uma ou mais sentenças que informam ao interlocutor que algo aconteceu (Umiker-Sebeok, 1979). De acordo com esta concepção sociolinguística, os elementos estruturais da narrativa são considerados em

função do contexto social da sua ocorrência e construção. Para as finalidades do presente estudo, foram avaliados os seguintes elementos: Introdução (que anuncia ao interlocutor que uma história será contada, e abre o espaço para narrar); Orientação (sentenças que situam o ouvinte, com referências sobre as pessoas, lugar, tempo e situação da ação narrada, e também sobre o conhecimento que as personagens têm ou não têm, seu humor, intenções); Complicação (sentenças que informam o que aconteceu, o cerne da narrativa); Avaliação (aspecto que pode permear qualquer outro elemento da narrativa, e revela a atitude do narrador em relação ao que está contando, seja ao enfatizar diferentes partes da história, ao qualificar situações ou ao mostrar julgamentos pelos próprios personagens); Resultados (resolução ou consequência dos eventos relatados). A participação dos interlocutores na construção das narrativas foi também analisada, como proposto por Umiker-Sebeok (1979), mas utilizando, além disso, categorizações a partir de estudos de Dickinson (1991), Melzi (2003), e Peterson, Jesso & McCabe (1999). Esta flexibilidade na análise da eliciação e da estrutura parece extremamente importante para contemplar a multiplicidade de estilos possíveis de narrativa e interlocução.

Por outro lado, os temas não costumam ser objeto de análise nos estudos que focalizam a estrutura narrativa, sendo no máximo organizados em categorias de eventos (Fivush & Haden, 1997), ou tópicos abordados nas conversas (Dickinson, 1991) e em histórias contadas por crianças (Champion et al., 1999). Parece faltar uma análise e discussão temática apoiada em conceitos teóricos sobre o desenvolvimento infantil. É o que se pretende fazer neste trabalho, através da utilização de conceitos sociointeracionistas de Wallon (1934/1995, 1941/2000, 1942/1947, 1945/1989).

MÉTODO

2.1 Objetivo

Este estudo tem o objetivo de verificar em que contextos da rotina escolar são produzidas narrativas intraconversacionais ou eliciadas, completas ou incompletas, com diferentes configurações de interlocutores. Avalia também os temas e os elementos estruturais presentes nas narrativas, e o tipo de participação dos interlocutores na sua construção.

2.2 Participantes e contexto da pesquisa

Participaram deste estudo 14 crianças de uma turma de A-10 do turno da manhã – correspondente ao Jardim B, e primeiro ano do primeiro ciclo - de uma escola municipal de ensino fundamental. Também participaram a professora titular e outras pessoas que interagem com a turma em suas atividades cotidianas, como a professora itinerante, a bibliotecária, a professora de Artes, de Educação Física, e um monitor do laboratório de informática.

A escola está situada num bairro tradicionalmente de classe média baixa, mas circundado por muitas vilas, sendo algumas delas de ocupação irregular e sujeitas a periódicos alagamentos. Fica nas proximidades do hipódromo e do rio por um lado e, pelo outro, de um morro bastante conhecido pelo tráfico de drogas. Trata-se de uma escola antiga, de quase cinquenta anos, situada desde 1964 no atual terreno, tendo passado por total reconstrução e modernização nas suas instalações entre 1996 e 1997, com verba do orçamento participativo da prefeitura. A diretora desta época era bastante ligada ao partido que ocupava a prefeitura, e assim obteve apoio e promoveu mudanças drásticas na organização administrativa e pedagógica. Em 1997, a escola foi uma das primeiras do município a passar do sistema de ensino seriado ao ciclado, tornando-se uma espécie de modelo para outras que foram posteriormente obrigadas por lei a fazer essa mudança. Segundo o secretário da escola, funcionário antigo e engajado em sua função, essa transição foi bem assessorada pela Secretaria da Educação. Conforme a supervisora, esta ocorreu precocemente, sendo uma decisão mais política do que pedagógica. Hoje, a escola possui 75 professores e 16 funcionários (guardas, funcionários administrativos e da cozinha), sendo a limpeza um serviço terceirizado. Atende a uma população de 950 alunos, nos três turnos, incluindo a Educação para Jovens e Adultos (EJA) que funciona à noite. A escola conta com o apoio de um grande centro de saúde de uma vila próxima, para encaminhamento a diferentes profissionais. Muitas campanhas de arrecadação de roupas, calçados e donativos para as comunidades atendidas são realizadas internamente na escola, e, segundo a supervisora informante, a maior parte dos pais costuma vir às reuniões e eventos ali promovidos. As instalações da escola ocupam três construções: a principal, de dois pavimentos, abriga salas de aula, sala dos professores, biblioteca (com elogiado acervo), salas de supervisão e orientação educacional, sala de multimídia e laboratório de informática. Outro prédio de dois

pisos contém o refeitório e cozinha, o laboratório de ciências, laboratório de aprendizagem e mais salas de aula. O pátio é relativamente grande, com três pracinhas (uma delas exclusiva para a educação infantil) e uma quadra poliesportiva recém-inaugurada. Ao fundo está localizada uma construção de um pavimento, contendo três salas com banheiro, onde ficam as turmas de educação infantil, uma de Jardim A e duas de Jardim B. Todas as salas são amplas, agradáveis e bem iluminadas, com piso lavável, e contêm a mesa da professora e mesinhas que se encaixam formando hexágonos, com cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Há um grande armário embutido restrito ao material da professora e estantes de ferro com material disponível às crianças, o que inclui papel e vários tipos de lápis colorido e canetas hidrográficas, jogos e brinquedos. Há murais e desenhos expostos nas paredes, um quadro-negro e um mural com os nomes das crianças em cartões.

Como é o critério adotado pela Secretaria Municipal da Educação, a turma estudada situava-se no início do ano letivo na faixa etária entre 5 anos e 10 meses e 6 anos e 10 meses. A Tabela 1 exhibe alguns dados extraídos de fichas preenchidas pela professora nas entrevistas com os pais no início das aulas.

Tabela 1

Dados Demográficos da Turma Investigada

Dados demográficos	Especificação	Frequência
Gênero das crianças	Masculino	5
	Feminino	9
Escolarização anterior	Jardim A feito na escola	10
	Creche particular	1
	Sem escolarização anterior	3
Escolarização simultânea	Creche comunitária no turno oposto	4
Tipo de residência	Casa em vilas	8
	Casa em ruas urbanizadas	4
	Apartamento	2

Localização da residência	No bairro onde se situa a escola	14
	Pais	11
Adultos com quem a criança reside		
	Mãe e Padrasto	1
	Pai e avós paternos	1
	Família amiga do pai (mulher e filhos adultos)	1
Número de irmãos	Nenhum	6
	1 a 2	5
	3 a 4	4
Ocupação do pai	Segurança (BM, PM, Privada)	3
	Serviços gerais	2
	Transporte coletivo (condutor, cobrador)	2
	Comerciante (Padaria, bar)	2
	Marceneiro	1
	Cavaleiro	1
	Gari	1
	Supervisor	1
	Professor	1
Ocupação da mãe	Dona de casa	7
	Serviços domésticos externos (faxina, babá)	3
	Comerciante	1
	Manicure	1
	Atendente de telefonia	1
	Tradutora de espanhol	1

A professora titular está na faixa dos trinta e cinco anos, leciona há dezessete, desde que concluiu o magistério, e atualmente cursa pedagogia numa faculdade privada. Está gostando muito de estudar novamente, mas diz que não é fácil, já que, embora participasse antes de grupos de estudo sobre teorias construtivistas, depara-se hoje com muitas idéias e conceitos novos. Sua experiência pedagógica é basicamente na educação infantil, durante onze anos em escola particular e há seis nesta escola.

Hoje se dedica somente ao município, tendo uma turma de Jardim A em escola de outro bairro, à tarde. Elogia o currículo e a infra-estrutura das escolas municipais, em comparação com a escola privada onde lecionou. Acha positivo o fato de que as crianças têm contato com outros educadores nas aulas especializadas, não se restringindo a uma só professora. A supervisora apresentou-a como “uma verdadeira professora jardineira, que canta para as crianças e faz um monte de brincadeiras ótimas”. Quanto à sua rotina com as crianças, a professora diz que “não tem nada muito pré-estabelecido, não que não organize as coisas”, mas que tenta diversificar as atividades conforme a turma, o momento. Observa-se na tabela 2 que se segue que as crianças passam pouco tempo com a professora titular, na verdade somente duas manhãs inteiras e alguns períodos de outras duas manhãs: nas segundas, esta tem reunião com a supervisora pedagógica, nas quartas está de folga e nas quintas todas as crianças da escola são dispensadas às 10:00, devido às reuniões pedagógicas. As aulas de Artes, Educação Física e a Hora do Conto são coordenadas por outros professores. Quinzenalmente a turma tem aula na sala de informática com um monitor, mas a professora as acompanha. Neste dia, as crianças tomam café mais cedo ou já chegam alimentadas de casa. Dados sobre formação e experiência dos outros educadores não chegaram a ser recolhidos. A professora itinerante só esteve presente a uma das sessões de observação, pois estava quase constantemente em licença-saúde, sendo substituída por funcionárias que estivessem disponíveis.

Tabela 2

Horário Semanal da Turma Observada

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30-8:00	Sala- Prof.titular	Sala- Prof.titular	Sala- Artes	Sala- Prof.titular	Informática (quinzenal)
8:00-8:20	Refeitório	Refeitório	Refeitório	Refeitório	Informática
8:20-9:10	Sala-Prof. itinerante	Sala- Prof.titular	Sala- Prof.itinerante	Educação Física	Sala- Prof.titular
9:10-10:00	Sala-Artes	Sala- Prof.titular	Sala- Prof.itinerante	Biblioteca- H. do Conto	Sala- Prof.titular
10:00-10:20	Pracinha	Pracinha	Pracinha	Almoço	Pracinha

10:20-11:10	Sala- Prof.titular	Sala- Prof.titular	Sala- Prof.itinerante	Crianças dispensadas	Sala- Prof.titular
11:10-11:20	Higiene	Higiene	Higiene	Cr. dispens.	Higiene
11:20-11:50	Refeitório	Refeitório	Refeitório	Cr.dispens.	Refeitório

2.3 Instrumentos e material

2.3.1 Diário de Campo

Neste diário foram relatadas informações gerais coletadas com diferentes pessoas, através de reuniões marcadas para isso (supervisoras pedagógicas, secretário da escola e professora titular) ou de conversas informais (com professores) nos corredores ou na sala dos professores. Outras fontes de informação foram as fichas com dados sobre cada criança, obtidos pela professora nas entrevistas com as mães no início do ano letivo. No diário de campo foram relatadas as conversas observadas entre as crianças e destas com os educadores, em cada sessão, em todos os momentos e atividades da rotina escolar, descrevendo minuciosamente o contexto, o lugar e os participantes das interações. Foi registrada a duração total de cada sessão de observação, mas não a de cada interação em particular. Os diferentes tipos de dados foram separados em: NC (Notas de campo); NP (Notas pessoais); NM (Notas metodológicas) e NT (Notas teóricas), conforme propõe Corsaro (1981).

2.3.2 Filmagem

A partir da 12^a sessão de observação, quando as crianças e educadores já estavam familiarizados com a presença das pesquisadoras, introduziu-se a filmadora para registro em áudio e vídeo de alguns momentos da rotina, exceto nas aulas de Artes e de Educação Física, já que as professoras destas atividades não autorizaram o registro. Cinco sessões tiveram então alguns de seus momentos filmados, com posterior transcrição.

2.3.3 Parecer do Comitê de Ética da UFRGS e Termos de Consentimento Informado

O parecer do Comitê de Ética da Universidade encontra-se no Anexo A. Utilizaram-se diferentes modelos de carta de Consentimento Informado, explicando o projeto e seus objetivos e requerendo permissão para sua consecução: para a

Secretaria da Educação (Anexo B), para a direção da escola (Anexo C), para a professora titular da turma investigada (Anexo D), e para os pais das crianças (Anexo E).

2.4 Delineamento e procedimentos gerais

2.4.1 Delineamento

Utilizou-se uma abordagem do tipo etnográfico (André, 1989; Corsaro, 1981). As narrativas são a unidade de análise, consideradas no contexto interacional complexo onde se inserem.

2.4.2 Procedimento

Como propõe Corsaro (1981), realizou-se uma gradativa aproximação do campo a ser observado. A escola foi indicada por uma assessora da Secretaria Municipal da Educação (SMED). No início do mês de março de 2004, contatou-se a SMED para obter uma carta de permissão para desenvolver o estudo (Anexo B) na escola indicada. O projeto e os resultados do estudo-piloto foram apresentados pela pesquisadora em uma das reuniões de estudo da equipe, a que os assessores da secretaria mostraram interesse. A partir daí, a aproximação do campo pode ser dividida em três etapas: a) inserção na escola; b) aproximação com a professora e observação oculta das crianças; c) inserção na rotina da turma.

a) *Inserção na escola*: No início de abril de 2004, foi marcada a primeira visita à escola para conversar com as supervisoras pedagógicas, com o fim de apresentar e discutir o plano de pesquisa, buscar permissão para a sua consecução, e obter sugestões e informações. Apresentou-se, então, o termo de consentimento informado para ser assinado pela direção (Anexo C). Para obter informações sobre a história e a organização da escola, número de funcionários, professores e alunos, entrevistou-se o secretário da escola. As informações dadas foram checadas e corrigidas pela supervisora que havia, anteriormente, pedido à pesquisadora que passasse na sua sala. Aproveitaram-se as conversas informais com as pessoas envolvidas no cotidiano da escola, na sala dos professores e em outros espaços acessíveis, como fontes de informação. As pesquisadoras tiveram oportunidade também de circular entre as crianças das três turmas de educação infantil enquanto estas brincavam na pracinha,

na hora do recreio. Várias tomaram a iniciativa de conversar, perguntando o nome, e se eram professoras.

b) *Aproximação com a professora e observação oculta das crianças*: Alguns dias depois, a supervisora explicou numa reunião com as professoras de A-10 o tema e os objetivos da pesquisa: uma delas dispôs-se a participar do projeto com sua turma. Apresentada pela supervisora à pesquisadora e à auxiliar de pesquisa, a professora ouviu com atenção as explicações sobre o projeto, considerando-o “bem interessante”. Mostrou preocupação com a entrada simultânea de duas observadoras na sala, já que isso poderia interferir no comportamento das crianças. Explicou-se que a entrada de ambas só aconteceria nas primeiras sessões, para checar dados e comparar os relatos, e nas últimas sessões, para possibilitar a filmagem por uma das pesquisadoras e o registro escrito pela outra. A princípio a professora concordou, assinou o termo de consentimento informado (Anexo D), e forneceu informações sobre a rotina das crianças (horários de chegada, ida ao refeitório, aulas especializadas e períodos em que ficam com a professora itinerante, atividades preferidas e alguns problemas funcionais que busca resolver). Antes do contato direto com a turma, planejou-se uma maior aproximação com a professora titular para diminuir possíveis sentimentos de intrusão e ameaça referentes à situação de observação, e para possibilitar a discussão conjunta do projeto de pesquisa. Previa-se também uma *observação oculta* das crianças, enquanto tinham aula de Educação Física ou brincavam no pátio. Assim, poderiam ser obtidas junto à professora algumas informações sobre as crianças, sua adaptação ao contexto e rotina escolar, e sobre suas famílias. Isso foi explicado à professora, e marcou-se um dia para a conversa com ela enquanto as crianças faziam Educação Física. Nesse dia, entretanto, as crianças permaneceram na sala devido ao mau tempo. A professora comunicou isso às pesquisadoras, e introduziu-as na sala, onde a professora de Educação Física iniciava sua aula, dizendo: “Estas são pesquisadoras que vão observar as aulas”. Ao dizer isso, retirou-se. Evidenciou-se, assim, a necessidade de um novo encontro com a supervisora e a professora para retomar os pontos que geravam resistência nas professoras, como a participação simultânea das duas pesquisadoras, a filmagem e o temor de que o trabalho das professoras pudesse ser avaliado. Esclareceu-se que o foco da pesquisa era a linguagem oral e as narrativas das crianças para diversos interlocutores, e não o trabalho dos professores. Repetiu-se que a necessidade de

participação das duas observadoras era limitada a duas sessões, no início e em algumas que seriam filmadas, e que haveria um período de familiarização das crianças com a observação e também com a filmadora. A professora disse que sua resistência devia-se a que não estava acostumada a ser observada. A partir daí assumiu uma postura mais colaboradora: mostrou as fichas individuais das crianças, comentando-as, e dispôs-se a emprestá-las. Compartilhou sua preocupação com brigas, uso de palavrões e falta de limites, além da saída de algumas crianças da turma e da escola já no início do ano.

c) *Inserção na rotina da turma*: a pesquisadora e a auxiliar entraram, então, de forma abrupta, na sala de atividades, acompanhando a turma numa aula de Educação Física e na Hora do Conto na Biblioteca. Embora a professora tenha relatado que avisou as crianças sobre o trabalho de pesquisa, isso não foi feito na presença das pesquisadoras. A segunda sessão foi realizada após uma semana, com a participação das duas observadoras; na terceira e quarta sessões a pesquisadora e a auxiliar alternaram-se, e na quinta novamente as duas pesquisadoras estiveram presentes. Da sexta à décima-primeira sessão houve alternância entre as observadoras, e a partir da décima-segunda foi introduzida a filmadora. Um termo de consentimento informado sobre a pesquisa e a filmagem havia sido enviado aos pais (Anexo E) na agenda de cada criança, e devolvido assinado. Inicialmente, as crianças interessaram-se mais em filmar do que em ser filmadas. Olhavam pelo visor e seguravam a câmera junto com a pesquisadora, mas logo deixaram de se preocupar com a filmagem. A décima-terceira sessão não pôde ser filmada por problemas técnicos. Registraram-se em vídeo 3 horas, 7 minutos e 36 segundos, sendo cada sessão filmada por aproximadamente 37 minutos durante as atividades mais livres, na hora do conto e principalmente na hora da rodinha. Neste momento, as crianças ficavam reunidas num mesmo espaço com a professora, e a pesquisadora podia mais livremente filmar as conversas. O refeitório mostrou problemas acústicos (eco) que dificultaram o registro, especialmente quando mais de uma turma se encontrava lá. As meninas receberam as pesquisadoras desde o início com grande interesse, tomando a iniciativa de conversar, e disputando a vantagem de dar a mão a elas enquanto a turma se deslocava de um espaço da escola para outro, ou de sentar ao seu lado no refeitório. Os meninos interagem principalmente entre eles. Em algumas ocasiões as crianças solicitavam alguma explicação sobre o papel das pesquisadoras, querendo saber o que estavam anotando.

Explicava-se que as pesquisadoras estavam ali para estudar o que as crianças fazem na escola, do que brincam, como conversam e o que contam, e que anotavam para não esquecer.

No total, foram realizadas 18 sessões (com um total de 44 horas e 10 minutos) de observação, distribuídos em seis segundas-feiras, seis quintas, três sextas, duas terças e uma quarta-feira. Procurou-se ir à escola em dias diferentes para conseguir uma amostra variada das atividades semanais da rotina escolar, mas a disponibilidade de horário das pesquisadoras acabou criando uma concentração maior em dois dias da semana. Duas sessões ocorreram no mês de abril, onze delas em maio, cinco em junho e uma em julho.

2.5 Procedimento para análise dos dados

As narrativas registradas foram selecionadas e organizadas conforme a presença dos três elementos estruturais básicos (orientação, complicação e resolução ou resultado), nas narrativas completas, ou de dois desses elementos, nas narrativas incompletas. A partir deste critério, foram classificadas segundo dois tipos de contexto da rotina escolar em que apareceram (narrativas intraconversacionais-NIs e narrativas eliciadas-NEs), em ordem cronológica, e daí analisadas. A análise sociolinguística de Umiker-Sebeok (1979) foi utilizada para verificar a extensão, a função e os elementos estruturais da narrativa (tipos e quantidade), e também o tipo de participação do interlocutor na sua ocorrência e construção. Analisou-se também a configuração da interlocução, se diádica, triádica ou poliádica. Como nos estudos referidos de Dickinson (1991), Melzi (2003) e Peterson, Jesso & McCabe (1999), além de dois estudos da equipe de pesquisa (Smith, Bordini, Santos & Sperb, 2003; Smith, Ramos & Sperb, 2004), considerou-se se as interlocuções encorajavam ou desencorajavam as narrativas. No presente estudo, foi especificada a direção em que ocorria o encorajamento às narrativas: ao Ato de Narrar (propiciar espaço para que a criança inicie ou continue uma narrativa), ao Conteúdo e Organização do texto narrativo (fazer perguntas, comentários ou acréscimo de informação, dirigidos a elementos da narrativa, à avaliação ou ao estado subjetivo do narrador), ou ao Aspecto Lúdico e Experimental do narrar (brincar com palavras, relativizar significados, aceitar ou propor a ficção). Da mesma forma, a direção do não-encorajamento: ao Ato de Narrar (não possibilitar o espaço para o início ou

continuidade da narrativa) ao Conteúdo e Organização do texto narrativo (fazer pergunta fechada, pergunta ou comentário sobre tópico não-relevante ou inadequado à proposição, digressões), ou ao Aspecto Lúdico e Experimental do narrar (“puxar” para a realidade e a convenção).

A análise dos temas emergentes nas narrativas foi realizada considerando questões ligadas ao desenvolvimento da criança na transição entre as etapas personalista e categorial, propostas por Wallon (1934/1995, 1941/2000, 1942/1947, 1945/1989).

Tanto os elementos estruturais como os temas das narrativas foram analisados separadamente conforme o contexto da sua ocorrência (narrativas intraconversacionais ou eliciadas).

2.6 Resultados

Os resultados são apresentados em duas partes: na parte 1 serão apresentados os resultados gerais. Esta parte mostra a proporção de narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs), os contextos da sua produção, a completude de sua estrutura em cada contexto, a extensão e número de turnos conversacionais, as diferentes configurações de interlocutores, a função que tinham as narrativas e os tipos de conteúdo abordado; na parte 2 serão mostrados os resultados específicos: os temas e elementos estruturais das histórias, e a qualidade e tipos de participação dos interlocutores na sua construção.

Parte 1

2.6.1 Resultados gerais

Foi registrado um total de 74 narrativas. A Figura 1 ilustra a percentagem de cada tipo de narrativa produzido em relação ao total.

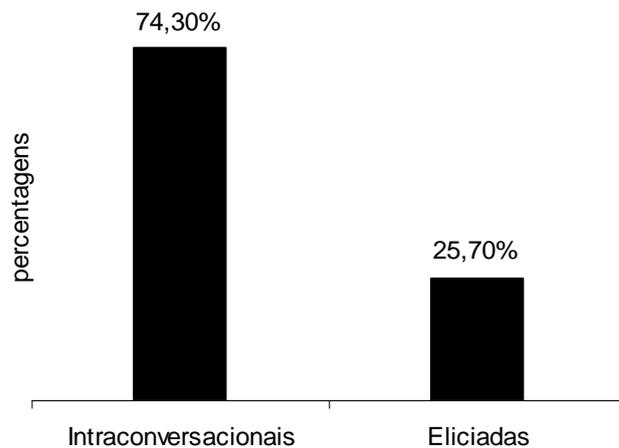


Figura 1. Percentagem dos tipos de narrativa produzidos.

A maior parte das narrativas ocorreu em momentos em que a linguagem oral das crianças não era o foco do trabalho pedagógico, durante conversas informais na rotina escolar. Uma terça parte delas foi oportunizada num contexto mais orientado para a oralidade. As Figuras 2 e 3 ilustram este resultado.

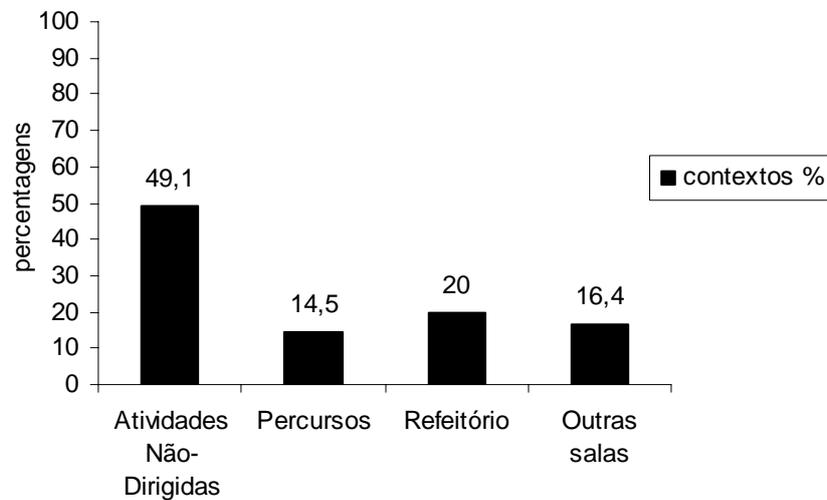


Figura 2. Percentagem de narrativas intraconversacionais (NIs) nos diferentes contextos.

As 55 narrativas intraconversacionais (NIs) (74,3%) ocorreram em momentos da rotina em que a interação verbal era livre (atividades não-dirigidas, 49,1%), na realização de tarefas predominantemente motoras na sala; enquanto as crianças

jogavam no computador ou esperavam a hora do conto na biblioteca (outras salas, 16,4%); quando se deslocavam entre diferentes espaços da escola (Percursos, 14,5%); e no café da manhã (Refeitório, 20%). A maior proporção de narrativas intraconversacionais aconteceu durante as atividades não dirigidas ou pouco dirigidas pela educadora, quando desenhavam ou pintavam, realizavam recortes e colagens, jogavam ou brincavam livremente.

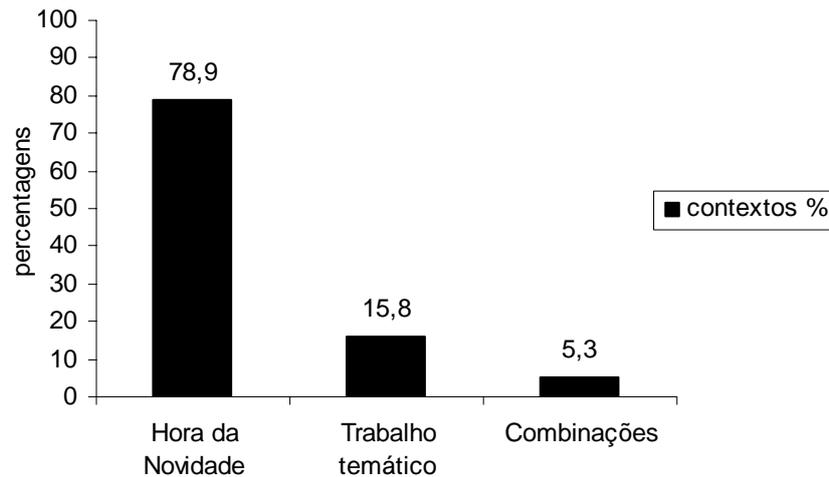


Figura 3. Percentagem de narrativas eliciadas (NEs) nos diferentes contextos.

As 19 narrativas eliciadas (NEs) (25,7%) ocorreram na rodinha. Esta era utilizada como recurso de interação verbal mais organizada e dirigida entre a professora e as crianças, com várias funções: fazer a chamada, realizar jogos coletivos, dar recados e planejar atividades, distribuir trabalhos já realizados, retomar regras de conduta, oportunizar a contação de novidades ou de depoimentos relacionados a algum tema focalizado (projeto), e para que a professora contasse histórias às crianças. Entre essas funções, a que oportunizou quase todas as narrativas produzidas foi a Hora da Novidade (78,9%). Apenas três depoimentos do Trabalho Temático foram considerados narrativos (15,8%), e somente uma das falas eliciadas no momento das Combinações (retomada de regras de conduta) foi classificada como tal (5,3%).

As Figuras 4 e 5 apresentam a percentagem de narrativas completas e incompletas nos diferentes contextos em que ocorreram as NIs e NEs.

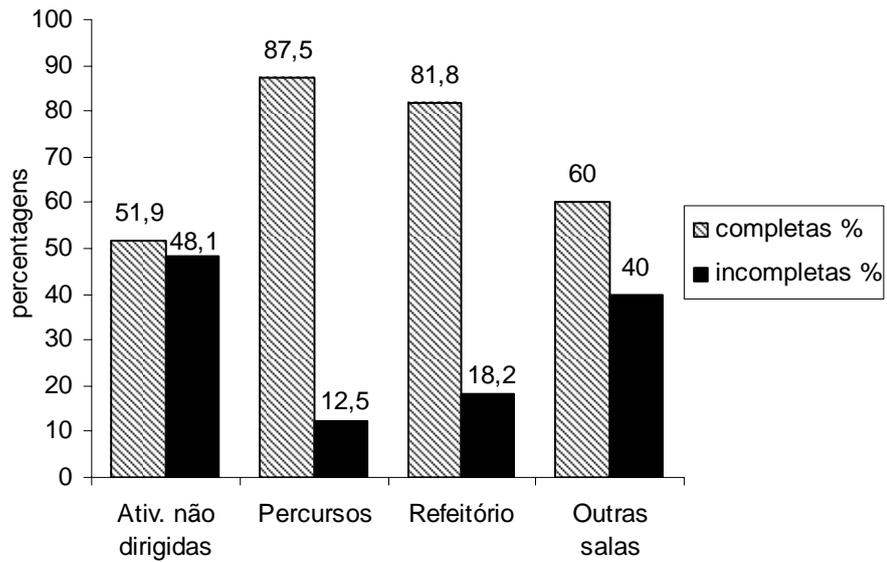


Figura 4. Percentagem de narrativas intraconversacionais (NIs) com estrutura completa e incompleta.

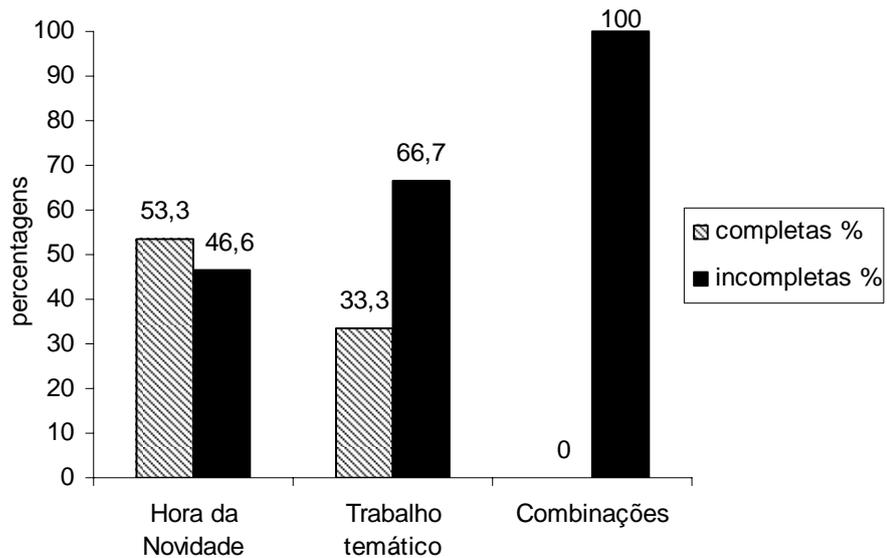


Figura 5. Percentagem das narrativas eliciadas (NEs) com estrutura completa e incompleta.

As narrativas com estrutura completa foram predominantes (60%). Esta predominância é mais visível nas NIs (Figura 4), registradas durante os percursos de um espaço a outro da escola, e no café da manhã no refeitório.

A Figura 6 ilustra as médias de proposições nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs).

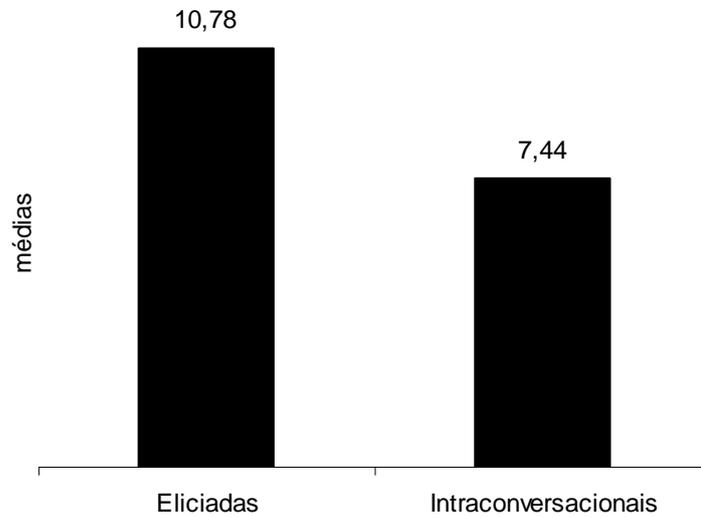


Figura 6. Média de proposições nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas narrativas eliciadas (NEs).

A extensão média das narrativas foi maior nas NEs (10,79 proposições por narrativa) do que nas NIs (7,75 proposições por narrativa). Entretanto, isso ocorreu devido a quatro narrativas de uma única menina, que constituem quase a metade (48,29%) do total de proposições das NEs. Esta menina foi quem de fato aproveitou mais este espaço de eliciação.

A Figura 7 ilustra a média dos turnos conversacionais em cada um dos tipos de narrativa.

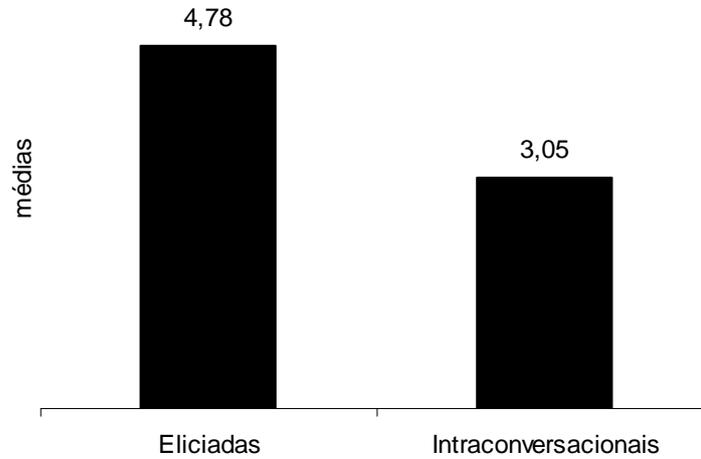


Figura 7. Média de turnos conversacionais nas NIs e NEs.

O número médio de turnos de alternância entre a fala do narrador e a de um interlocutor foi maior nas NEs (4,78 turnos) do que nas NIs (3,05 turnos).

A Figura 8 mostra a média de proposições por turno nos dois tipos de narrativa.

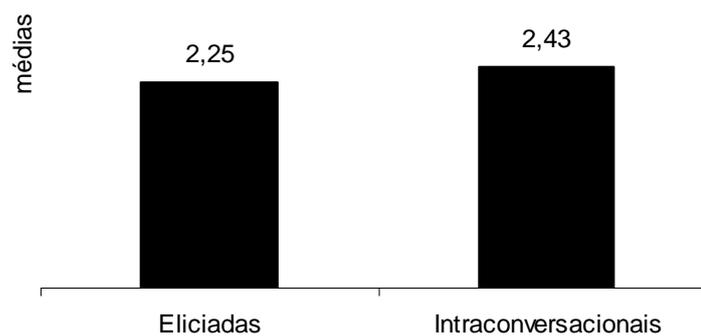


Figura 8. Média de proposições por turno nas NIs e NEs.

O número médio de proposições por turno foi um pouco superior nas NIs do que nas NEs.

Quanto à configuração de interlocutores, 37 das NIs foram construídas no contexto da díade (67,3%), com uma menor proporção nos contextos triádico (8 narrativas, ou 14,54%) e poliádico (10 narrativas, ou 18,2%).

A Figura 9 apresenta a percentagem das diferentes configurações de interlocutores nas N.I. As NEs na rodinha foram consideradas todas poliádicas, já que este contexto por definição inclui a professora e todas as crianças como participantes do mesmo campo de interlocução.

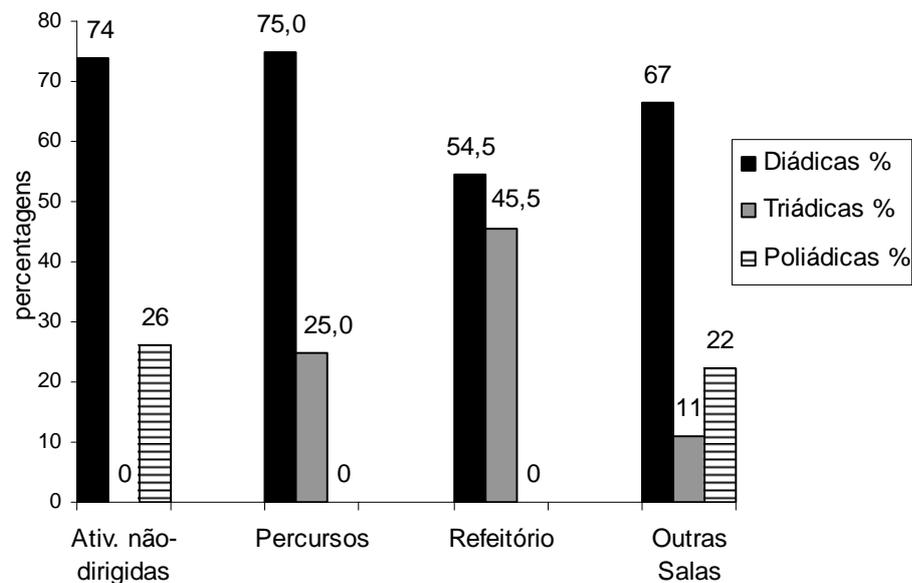


Figura 9. Percentagem da configuração dos interlocutores nas narrativas intraconversacionais (NIs).

As narrativas diádicas ficaram mais concentradas nos momentos de atividade não-dirigida na sala (54%). Algumas narrativas poliádicas apareceram também durante atividades não-dirigidas. Considerando os contextos antes destacados pelo maior número de narrativas completas, nos percursos elas foram quase todas produzidas numa díade, mas no refeitório incluíram freqüentemente uma terceira pessoa.

A Figura 10 permite visualizar as funções dos dois tipos de narrativas nos seus contextos de produção.

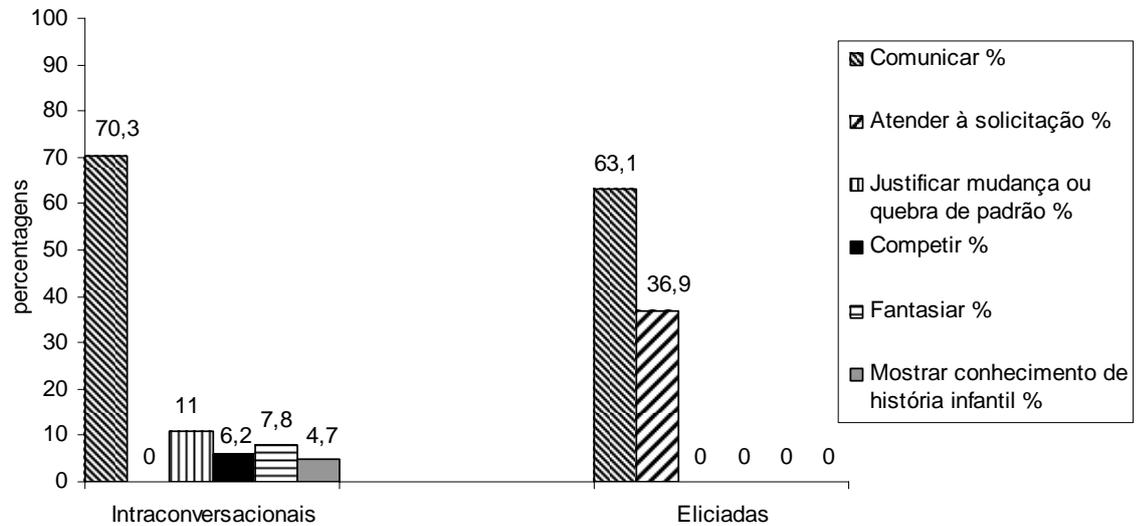


Figura 10. Percentagem das funções das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs).

Foram identificadas seis diferentes funções nas NIs e duas nas NEs. Em ambas predominou a função comunicativa, em que as crianças se dispunham espontaneamente a compartilhar alguma experiência pessoal com o ouvinte. Mesmo no contexto eliciador, as crianças geralmente se ofereciam para contar algo, e um menor número de narrativas teve a função de somente atender à solicitação da professora por ter chegado o turno da criança. As narrativas intraconversacionais mostraram algumas vezes mais de uma função. Por exemplo, ao justificar sua ausência no dia anterior, a criança já comunicava alguma coisa que havia feito; ou, ao mesmo tempo em que comunicava uma experiência pessoal, a criança competia com outra que havia contado uma experiência semelhante.

O conteúdo das NIs e das NEs aparece a seguir na Figura 11, em suas três dimensões.

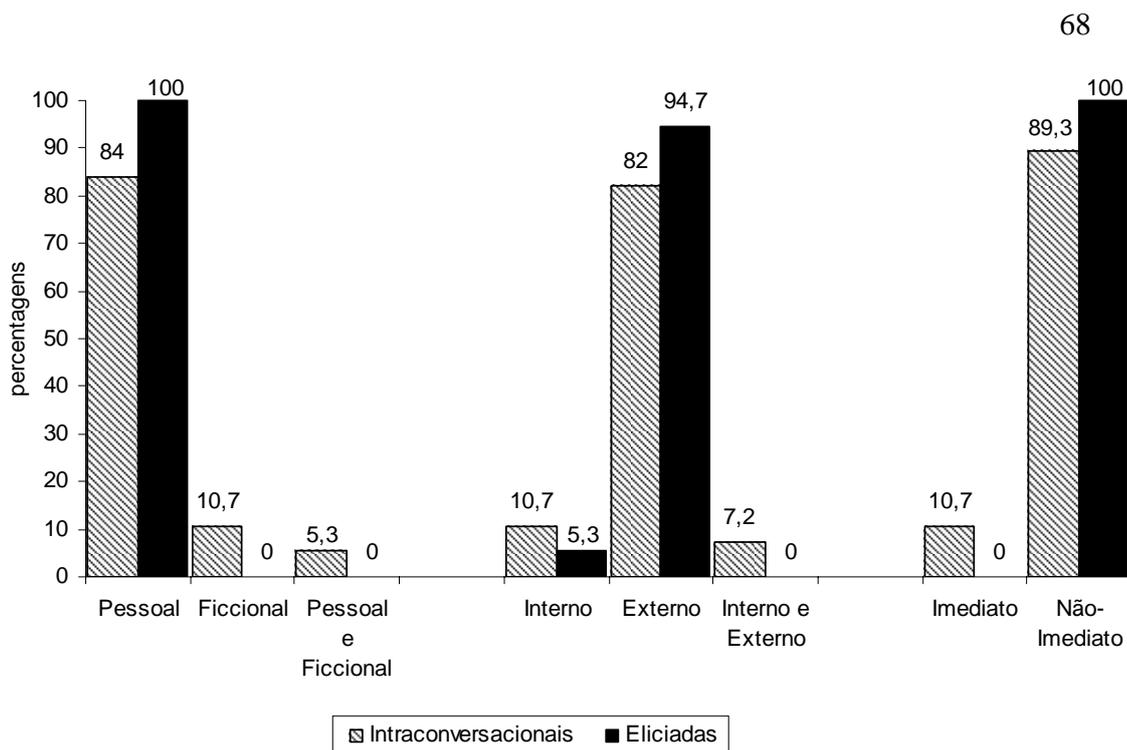


Figura 11. Percentagem dos conteúdos das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs).

Predominou a fala descontextualizada nas narrativas das crianças, já que estas abordavam eventos geralmente externos ao contexto escolar, e com um distanciamento temporal (não-imediatos) em relação ao momento da enunciação. As NIs referiram-se algumas vezes a acontecimentos do contexto escolar (internos), e a uma relação entre a escola e o contexto familiar. Enquanto as NEs abordaram exclusivamente experiências pessoais, factuais, as intraconversacionais apresentaram também (embora menos) conteúdo ficcional, o que inclui três narrativas em brincadeiras de faz-de-conta, ou uma mistura de ficcional e pessoal.

Abaixo, descrevem-se alguns exemplos de análise de narrativas, numeradas conforme sua organização em anexo.

Exemplo 1. Narrativa intraconversacional (NI) (diádica com ouvintes)

1.1.2.7 Na sala de atividades, momento de desenho livre. Depois de estranhar o modo como Flávio³ olha para a flor que ela está desenhando, Mariele diz: “Que bom que hoje eu vim para o colégio, senão tem que ficar aturando meus irmãos...”

Prof.: “O que, Mariele?”

³ Todos os nomes que aparecem nos relatos são fictícios.

Mariele: “Ontem eu fiquei sozinha, meu pai saiu e eu fiquei estressada.”

Prof.: “E daí, Mariele?”

Mariele: “Fiquei estressada só com o meu irmão.”

Ninguém comenta nada.

A narrativa refere-se a uma experiência pessoal, não-imediata e externa. Sua função é comunicativa, e ela foi construída em seis proposições, distribuídas em três turnos conversacionais, compartilhados com a professora que, entre os presentes, assume o papel de interlocutora. É incompleta, pois explicita elementos de orientação social e temporal, e o resultado subjetivo do evento, mas não a complicação (o que aconteceu).

Exemplo 2. Narrativa eliciada (NE) na rodinha (poliádica)

2.1.1.3 Na rodinha, a professora, depois de advertências e avisos, pergunta como foi o fim de semana, o Dia das Mães, para um e outro. Alguém começa a falar sobre cachorro, o que desencadeia uma série de relatos sobre o assunto.

Juliana conta: “Um dia eu fui com a minha mãe na feira de animais, e a minha mãe viu um poodle que ela ficou com muita vontade de comprar, mas daí não comprou. Mas ela não parava de olhar o poodle”.

Professora: “Tua mãe ficou só namorando o poodle... Então devia ser muito caro, né?”

Juliana concorda com a cabeça: “E depois ela só falava nele, ficou um tempão falando.”

A professora pergunta a algumas crianças, na sequência da roda, se têm bicho de estimação.

A narrativa aborda experiência pessoal, não-imediata e externa. Sua função é comunicativa, e ela foi construída em sete proposições distribuídas em dois turnos conversacionais, dirigidos à professora e colegas. É completa, explicitando elementos de orientação social, espacial e temporal, a complicação e o resultado.

Parte 2

2.6.2 Resultados específicos

2.6.2.1 Análise dos temas

As temáticas abordadas nas narrativas foram organizadas em duas categorias baseadas em conceitos wallonianos sobre o desenvolvimento (Wallon, 1975a): Temas ligados à autodefinição e construção de sentido de si mesma pela criança (como o nome, a imagem, qualidades e falhas pessoais, aquisições e aprendizagens), e temas

ligados à definição e à construção de sentido de diferentes meios sociais onde a vida da criança se desenvolve.

A Figura 12 mostra a percentagem dos dois tipos de temáticas nas NIs e nas NEs.

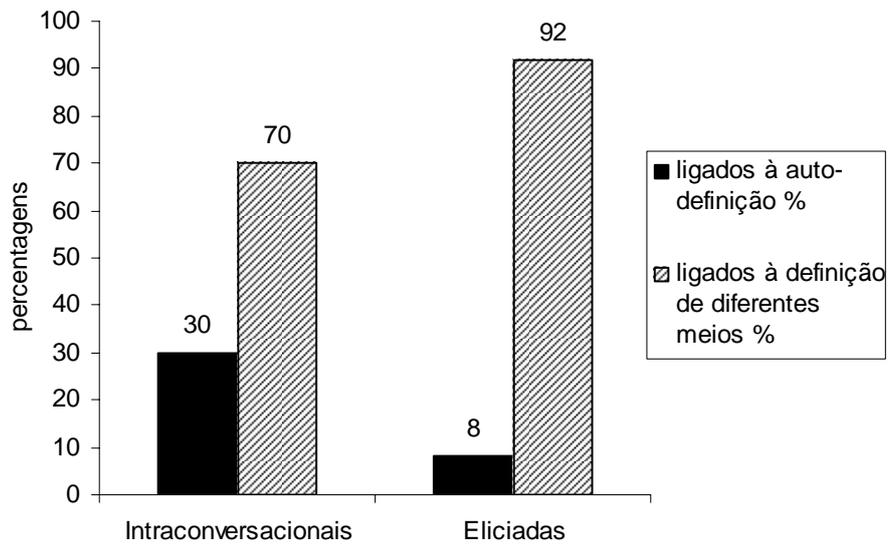


Figura 12. Percentagens dos temas ligados à autodefinição e à definição de diferentes meios sociais, nas narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs).

A temática da definição de diferentes meios sociais onde a vida da criança se situa prevaleceu tanto nas NIs(20 temas, ou 70%) como nas NEs (46 temas, ou 92%).

A Figura 13 permite observar os tipos de meios sociais identificados nos temas das narrativas, e a percentagem de cada um, juntamente aos temas ligados à autodefinição.

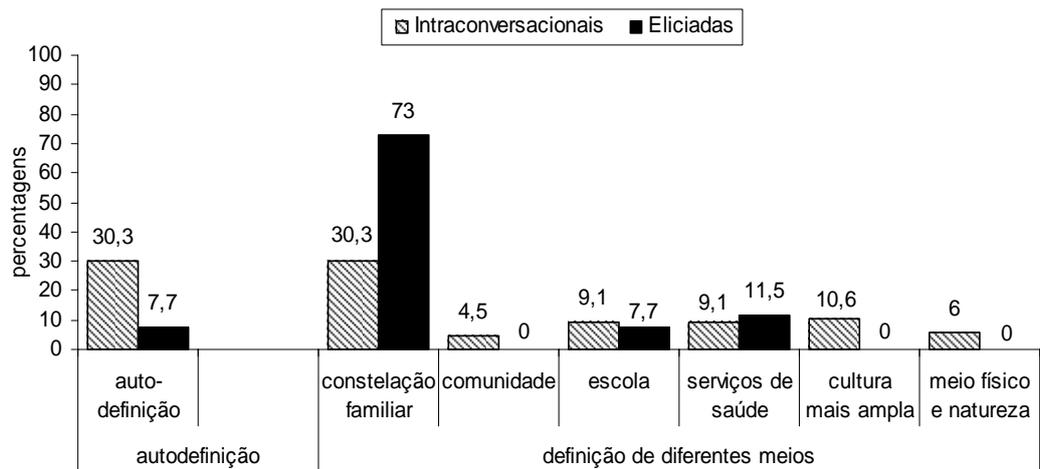


Figura 13. Percentagens dos diferentes meios sociais abordados pelas crianças nos temas das narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs).

Os distintos meios sociais identificados foram constelação familiar, comunidade, escola, serviços de saúde, cultura mais ampla e meio físico e natural. A constelação familiar foi o meio mais focalizado nas temáticas das narrativas. Mas esta predominância ocorreu nas NEs, uma vez que nas NIs os temas ligados à autodefinição tiveram percentagem igual àqueles da família. Chama atenção a maior variedade de temáticas abordadas nas NIs (Anexo H): 30 subtipos de temas na NI para apenas 9 nas NEs. Nas NEs a referência à autodefinição foi pequena, e alguns meios sociais da experiência nem chegaram a ser focalizados: a comunidade onde a criança vive, a cultura mais ampla, e o meio físico e natural.

Abaixo são apresentados exemplos de narrativas que focalizam a autodefinição e definição dos meios sociais onde a vida da criança se situa.

Exemplo 3. Narrativa intraconversacional (NI) com foco na autodefinição

1.1.2.4 *As crianças desenhavam.*

Marilize diz a Dina: “Não é pra pintar de canetinha!”

Dina: “Que nojo, eu fiz tudo errado! Sabia que eu babei na cama? É porque eu passei a noite tossindo.”

Marilize: “Uma moça pequena tá se babando...”(em tom de reprovação)

Dina: “Eu se mijava também.”

Marilize: “Não se baba aqui na escola, hein, que não é lugar de se babar!” (Depois

canta) “Baba Baby, Baby Baba, Baba, Baby Baba...”

Todos riem.

É uma narrativa poliádica, em que Dina parte da repreensão da colega para estender sua autocrítica a outras falhas suas. Embora justifique a perda de controle (“é porque eu passei a noite tossindo”), a nova repreensão brincalhona tem efeito de estimular outra confiança sobre dificuldade sua, provavelmente em vias de ser superada, já que é conjugada no passado (“eu se mijava também”). Esta narrativa mostra o desafio da aquisição de habilidades de controle e de “fazer certo” que a escola representa para as crianças, a demanda de um funcionamento mais evoluído. Isso é bem explicitado na fala de Marilize (“moça pequena” e “escola não é lugar de se babar”).

Exemplo 4. Narrativa eliciada (NE) com foco na constelação familiar.

2.1.1.6 Após os relatos de outros colegas, onde eram abordados novidades e passeios do fim-de-semana e o assunto mudou para animais domésticos, Marilize quer falar novamente: “O sora, eu vou contar outra. Sora! Eu tenho outra pra contar!”

Professora: “Fala Marilize.”

Marilize: “Um dia né, eu tava com uma cadelinha chamada Rosinha, né...”

Mariele: “Rosinha” (risos).

Marilize: “Ela era chamada Rosinha. Daí, quando ela tava morta lá na... Quando ela tava morta na casinha, daí eu tava mexendo...”

Professora (repreende): “Mariele!”

Marilize: “Eu tava fazendo carinho nela, daí ela começou a ‘reinar’ e daí ela morreu. Daí, eu tava brincando com ela né, e daí ela não acordava, daí eu chamei o meu pai e ela não acordou. Daí o meu pai disse que ela tava morta, daí depois eu chorei, fiquei chorando, daí, daí, daí, amanhã, faz tempo né, daí ele pegou um cachorro chamado Rochinha...”

Professora: “Ãh...”

Marilize: “E daí...”

Mariele: “Rochinha ...” (em tom de riso)

Marilize: “Eu coloquei o nome dele de Rochinha, tem um cavalo chamado Rochinha e eu coloquei o nome dele de Rochinha.”

Professora: “Tá, e esse cachorro que tem na tua casa é aquele que a tua mãe me disse

que morde, que avança, que é muito brabo?”

Marilize: “Não.”

Professora: “Que a tua mãe disse que tem um cachorro na tua casa que é muito brabo.”

Marilize: “Que é a Shakira, que agora tem.”

Professora: “Ah...”

Marilize: “Que a tia Lu deu pra mim.”

Professora: “Ela é braba?”

Marilize acena a cabeça afirmativamente.

Marilize: “Daí o Rochinha, ele cagava em casa, a minha mãe não agüentava mais ele cagar em casa né, daí meu pai levava um dia, deixava até, até, deixava um dia, né, deixava um dia lá no pátio, né, daí um dia ele soltou o cachorro né, daí ele, daí a tia Lu me deu um cachorro ‘pa’ mim. Daí chegou primeiro do que o Rochinha, né. Daí ele deu ‘quia’ (cria) nela e daí depois o meu pai disse que ele, que ela ia dá ‘quia’ né, daí eu achei que era mentira, daí deu ‘quia’.”

Professora: “Deu ‘cria’!”

Marilize: “Ãhã. Deu um monte de cachorrinho ‘banco’, uma cadelinha, só uma cadelinha, deu um monte de cachorrinho, né.”

Professora: “Tá legal. Bom, agora a professora C...”

Marilize aborda o tema da morte que ela presenciou, do seu próprio processo até tomar consciência do que havia acontecido, sua reação emocional e a posterior substituição da cadela morta, a rejeição e possível abandono ou fuga do novo cachorro, a nova substituição e por fim o retorno do fujão e a procriação. Os cachorros são parte da sua constelação familiar, e a menina expõe também a participação dos pais nas situações contadas: o que o pai diz e faz, a atitude da mãe em relação ao cachorro, o presente da tia, e também as suas próprias reações ao que o pai diz. Aborda assim um drama pessoal e familiar de forma multidimensional.

2.6.2.2 Análise dos elementos estruturais

A seguir são examinados os principais elementos que compõem as narrativas produzidas pelas crianças: Introdução, Orientação (sobre os personagens, lugar e tempo da história), Complicação, Resultado e Avaliação. Como em Umiker-Sebeok (1979), leva-se em conta a frequência média na utilização desses elementos, e o

número identificado de tipos de cada elemento. Os tipos encontrados de cada elemento estrutural estão especificados no Anexo H.

Tabela 3

Quantidade de Tipos e Média do Uso de Introdução nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs).

Elemento Estrutural	Intraconversacionais (NIs)		Eliciadas (NEs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
1-Introdução	7	0,62	2	0,26

A Tabela 3 mostra que as crianças utilizaram 7 tipos de introdução nas NIs, e apenas 2 tipos nas NEs. Também a frequência média de elementos de introdução por narrativa foi maior nas NIs (0,62).

Tabela 4

Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Orientação nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs).

Elemento Estrutural	Intraconversacionais (NIs)		Eliciadas (NEs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
2-Orientação:				
2.1- Social	16	2,55	9	3,47
2.2-Espacial	19	1,21	14	1,37
2.3-Temporal	8	0,91	7	1,05
	Continuidade (aí, daí)	0,18	Continuidade (aí, daí)	2,95

Observa-se na Tabela 4 que as crianças utilizaram uma média aproximada de uma ou mais referências a personagens (orientação social), lugar (orientação espacial) e tempo (orientação temporal) do evento narrado. Suas narrativas envolveram em média de dois a três personagens, que foram mais diversificados nas NIs (16 tipos identificados) do que nas NEs (9 tipos), incluindo, além da criança, dos familiares, de animais e do dentista, comuns aos dois tipos de narrativa, vizinhos, pessoas da escola e personagens de ficção. Ao analisar mais detalhadamente os tipos e frequências dos

personagens citados (Anexo H), percebe-se uma grande quantidade de referências ao “eu” nas NIs, o que é consistente com os resultados dos temas abordados. Nas NEs a frequência da referência ao “eu” também é significativa, mas é superada pelo número de menções a animais, particularmente a cachorros. As orientações de espaço abrangem múltiplas dimensões, tanto nas NIs (19 tipos) como nas NEs (14 tipos), situando-se desde o mais próximo (seu corpo, sua própria casa e partes dela, seu bairro e região com seus nomes e referências naturais: campo, morro) até casas de parentes e amigos, outros bairros, instituições, lugares ou eventos para compras, passeio e alimentação (Anexo H), e chegando a mencionar a praia e um longínquo país como a China. A temporalidade aparece também expressa em várias dimensões, praticamente as mesmas nos dois tipos de narrativa focalizados. As NIs mostram um número superior de referências de tempo mais precisas e objetivas, e a colocação significativa de mudanças temporais dentro dos próprios eventos relatados. Nas NEs as crianças apresentaram uma utilização freqüente e repetida dos elementos de ligação “Aí” e “Daí” para dar uma continuidade simples às suas histórias, sem referir nestes casos um encadeamento temporal ou causal. Este dado aparece de forma diferenciada na Tabela 4. Isso quase não ocorreu nas NI.

Exemplos de NIs e NEs mostrando elementos de orientação são apresentados a seguir.

Exemplo 5: Elementos de orientação em narrativa intraconversacional (NI)

1.1.2.9. *Na sala, Mariele conta a Flávio, Cristiano e Luca: “Teve churrasco na minha casa ontem”. Luca retruca: “Na minha casa também, com doce.” Como os meninos não deram muita bola para o que contava, Mariele. voltou-se para V., que filmava a cena.*

Mariele: (animada) “Sabia que teve um churrasco?”

V: “Na tua casa?” (interrompe a filmagem, já que a menina se dirigia a ela por trás da câmera).

Mariele: “É.”

V: “E quem é que foi lá? Foi muita gente?”

Mariele:” Não tinha muita gente, tava a M., o namorado da M., o meu pai, a minha mãe, meu irmão..., e só. Outros não foram convidados.”

V: “E quem assou o churrasco?”

Ma: “O namorado da M., meu pai, meu irmão, e só. Minha mãe trabalha numa clínica

veterinária, a M. é a chefe dela, que atende os cachorros.”

V: “É? E o que a tua mãe faz, lá na clínica?”

Ma: “Ah, ela limpa tudo, quando ela tem que limpar as gaiolas ela tem que tirar todos os cachorros, botar noutras gaiolas, limpar e depois botar todos de volta.”

V: “Quanto trabalho ela deve ter!”

Mariele situa o acontecimento no tempo (ontem) e espaço (na minha casa) já ao compartilhar a experiência com os meninos. Ao dirigir-se à pesquisadora retira esses elementos, narrando somente o evento. A pesquisadora retoma a orientação espacial e pergunta quais os personagens envolvidos, que são então enumerados pela menina. Além de enumerar, ela situa o tipo de relação entre os personagens (seus próprios familiares, o namorado da M., que é chefe da sua mãe) e traz outra referência de espaço: a clínica veterinária. Outra referência é a função (comportamento) de personagens: M. atende os cachorros, a mãe limpa tudo. Auxiliada pelas perguntas, a menina situou a interlocutora sobre o “quem”, “onde” e o “quando” do evento relatado.

Exemplo 6: Elementos de orientação em narrativa eliciada (NE).

2.1.1.8 Marilize: “Eu, sabe a minha cadela né, sabe a minha cadela que eu ganhei né, tava numa caixa né...”

Professora: Hu-hum.

Marilize: “Tava lá perto do... da ‘famácia’, né, que tem perto da minha casa e peguei né e daí tinha uns outros cachorrinhos, filhotinhos, bem pequeninhos, só que eu quis pegar, aí eu chamei o meu pai e meu pai disse pra mim deixar lá pra eles cuidarem bem por causa que os outros cuidam bem dele e ele tem uma casinha, um monte de casinha.”

Professora: “Ah, bem legal.”

Marilize: “E daí, daí eu sei que ela cuidou dos cachorrinhos meu pai deixou, daí eu chamei meu pai, né, minha mãe e daí eles quiseram ficar lá e eu não quis né. Daí eu deixei um pouquinho em casa e daí ele foi. Quando eles cresceram um pouquinho né, eu deixei no campo, daí quando eles cresceram um pouquinho em casa eu soltei eles. E daí eu fiquei brincando com eles, daí eu dei pra minha amiga cuidar deles e daí eu queria muito ficar com eles e a minha amiga só saía com eles no colo né e daí eu ia visitar os cachorrinhos todos os dias e ele, e cada vez que eu ia eles tavam grandinho e cada vez que eu ia eles tavam grande e viraram “rotivaili” e eu não quis chegar perto e minha amiga soltou todos os cachorro.”

Professora: “Tá, Flávio, tem novidade?”

A menina inclui na narrativa vários personagens (ela própria, a cadela que ganhou, seus filhotinhos, o pai, a mãe e sua amiga), mas há algumas referências (para eles cuidarem bem; ela cuidou dos cachorrinhos; daí ele foi) que não deixam claro de quem ela está falando; ela procura localizar com bastante exatidão o lugar onde a cadela e os filhotes estavam (lá, perto da farmácia que tem perto da minha casa), mas depois as referências tornam-se vagas: eles quiseram ficar lá; eu deixei no campo; eu soltei eles; minha amiga soltou. Há referências de tempo quanto à duração (deixei um pouquinho), à frequência (todos os dias), e às modificações nos personagens (quando cresceram um pouquinho), a partir também da sua própria ação (cada vez que eu ia eles tavam grandinho e cada vez que eu ia eles tavam grande e viraram “rotivaili”), mostrando a passagem do tempo e mudanças decorrentes disso. Há 12 “daí” utilizados para dar continuidade à narrativa.

Tabela 5

Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Complicação e Resultados nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs)

Elementos Estruturais	Intraconversacionais (NIs)		Eliciadas (NEs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
3- Complicação	18	1,25	12	1,37
4- Resultado				
4.1- Resolução	7	0,59	4	0,42
4.2- Conseqüência	3	0,28	3	0,26

Identificaram-se 18 tipos de complicação nas NIs e 12 deles nas NEs. Embora seja elemento fundamental de uma história, sua análise é complexa. Muitas narrativas apresentaram duas, ou até três complicações, outras a tinham implícita, e foi necessário diferenciar a complicação (o que aconteceu) do tema da narrativa (sobre o que se conta). Obtiveram-se nos dois tipos de narrativas complicações referentes a acontecimentos prazerosos, inusitados ou engraçados, a mudanças e quebras de

expectativa ou padrão, à dificuldade para satisfazer necessidades, a conflitos interpessoais, problemas de saúde e morte. O descontrole pessoal e situações de risco e emergência foram alguns dos complicadores que apareceram apenas nas NIs.(Anexo H)

O elemento da narrativa denominado Resultado apareceu de duas maneiras diferenciadas: quando houve resolução da complicação ou quando ocorreu uma consequência dela. Como se pode ver na Tabela 5, o número médio de consequências foi quase o mesmo nos dois tipos de narrativa (0,26 nas NIs e 0,28 nas NEs), mas o número de resoluções referidas e de tipos destas foi um pouco superior nas NIs (0,59) do que nas NEs (0,42). O Anexo H mostra que a solução da complicação nas NIs foi atribuída a uma variedade maior de personagens (como a própria criança e personagens fictícios) do que nas NEs, onde predominou a solução por algum familiar. As consequências que ocorreram nos dois tipos de narrativa foram classificadas em físicas, subjetivas e relacionais.

Abaixo são apresentados dois exemplos que ilustram os elementos de complicação e de resultado das narrativas.

Exemplo 7: Complicação e resultado em narrativa intraconversacional (NI).

1.2.1.5 Indo da sala ao refeitório, Natália pergunta à pesquisadora A: “Posso te contar um segredo?”

A: “Sim.”

Natália: “Mas é segredo mesmo, hein?! Não vai contar!” Então cochicha ao ouvido de

A.: “Sabia que pegou fogo na casa?”

A: “É?”

Natália: “É, e daí o Caio entrou lá para ver, mas ninguém se machucou. Só que o chão... O chão era piso e derreteu tudo. Queimou mesa, cadeira...Mas ninguém morreu.”

A: “Quem morava na casa? “

Natália: “Eram dois velhinhos. Todo mundo da vila saiu pra ver o fogo. Eu também saí, mas os dois velhinhos não se machucaram”.

A: “Ainda bem!”

Natália: “Mas queimou tudo.”

O incêndio é uma situação de emergência na comunidade onde vive, colocado

claramente por Natália como o elemento de complicação. O resultado é expresso tanto em termos de resolução implicitamente devida à sorte (ninguém se machucou, ninguém morreu), como de conseqüências materiais (o piso derreteu, móveis queimaram). A ênfase a um ou a outro se alternam.

Exemplo 8: Complicação e resultado em narrativa eliciada (NE).

2.1.1.7 Professora: “Carlos pode falar.”(O menino era o próximo na roda, em que as crianças contam alguma novidade.)

Carlos: “Eu, lá, eu saí lá com o meu tio, aí tinha um cachorrinho, o meu tio tava de bicicleta e o meu primo foi, aí o cachorro, aí, o cachorro, tava de bicicleta e o meu primo foi, aí o cachorro, aí bateram no meu pai ali na rua, na minha, na rua, ele pegou a lombada de bicicleta e ele lá...”

Professora: “Hu-hum.”

Carlos: “O cachorro quase furou o pneu!”

Professora: “Mas!”

Carlos: “O cachorrinho dum tamanho assim (faz gesto de pequeno). Eu, e... (não é possível compreender) e deu um soco!”

Professora: “Meu Deus!”

Carlos: “Na boca dele!”

Professora: “Teu irmão tá bem, Carlos?”

Carlos acena a cabeça afirmativamente. “Uma marca assim...Na boca. Aqui.” (mostra na sua boca).

Professora: “Bah...Da onde que é esse cachorro?”

Carlos: “É, é de lá da...”

Professora: “Da Restinga? Ah... Já. (a seguinte na roda), pode contar uma novidade pra gente?”

Numa narrativa muito confusa, é possível deduzir a complicação pelos recursos expressivos do menino (exclamações, gestos, repetições): o comportamento inusitado de um cachorrinho, que provavelmente mordeu o pneu da bicicleta com uma força e ousadia desproporcionais ao seu tamanho. Como resultado, são relatados conseqüências materiais (quase furou o pneu) e dano físico (marca do soco na boca de alguém não definido).

Tabela 6

Quantidade de Tipos e Média do Uso de Elementos de Avaliação nas Narrativas Intraconversacionais (NIs) e nas Eliciadas (NEs)

Elementos Estruturais	Intraconversacionais (NIs)		Eliciadas (NEs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
5- Avaliação				
5.1- Afetiva/ Expressiva	5	0,42	4	0,42
5.2- Cognitiva/ Moral	9	0,59	5	0,31

A avaliação das crianças sobre o que relatavam foi separada em duas categorias: 1- afetiva/expressiva: envolvia tanto a verbalização sobre estados internos como a expressão (por recursos como a intensificação, a repetição de palavras, exclamações) da importância ou gênero do evento - como foi o caso da narrativa 2.1.1.7, acima exemplificada. 2- cognitiva/moral: a criança verbaliza explicações, qualidades das coisas, comparações e julgamentos, procurando formular regras. Verifica-se um número médio idêntico de avaliações afetivas/expressivas nos dois tipos de narrativa (0,42), mas a média das avaliações cognitivas/morais e os tipos destas são superiores nas NI (0,59) do que nas NE (0,31). O seguinte exemplo de narrativa durante atividades não-dirigidas na sala ilustra como aparecem os distintos tipos de avaliação.

Exemplo 9: Avaliação afetiva/expressiva e cognitiva/moral em narrativa intraconversacional (NI).

1.1.1.9 *As crianças estão pintando um desenho relacionado a “coisas que são amigas dos dentes” (legumes, frutas). As meninas discutem, repreendendo-se entre si, criticando suas produções e comportamento.*

Natália, vendo que A. está anotando, diz a ela: “Anota tudo e conta pra sora! Anota que eu me comportei”. Então, diz para Dina: “Ela vai mostrar tudo pra sora. Anotou que tu mandou a Ma. calar a boca”. D. se defende: “Eu não mandei ela calar a boca! É mentira!”, e então fica emburrada e se vira de costas para as outras colegas.

Natália pergunta então à pesquisadora A.: “Ô sora, sabe o que é um troço?”

A: “Um troço?”

Natália: “Não! É coisa que criança não pode dizer!” Diz no ouvido de A.: “É maconha!”

A: “Bah, eu não sabia.”

Janaína pede que Natália conte o que disse: “Conta! Eu não vou fofocar!”

Mas Natália não conta: “Né sora que é feio o que eu te disse? “

A: “É feio. “

Natália: “Sabe quando eu sei? O meu pai fuma. Ontem eu tava chegando e ele tava com dois cigarros na mão. Escondeu rápido pra minha mãe não ver! Eu tenho nojo... Ele tava bêbado, mas não caíndo. Conseguia enxergar e andar, mas a minha mãe teve que posar na minha vó pra ele não trazer ela. Por isso que eles brigam.”

A avaliação permeia toda a narrativa. Natália tem consciência de estar tendo acesso a um tipo de experiência que não faria parte do mundo infantil, que pode comprometer seus sentimentos e a admiração pelo pai (que é policial), e esforça-se em manter a colega fora disso, seja para preservá-la ou para preservar sua intimidade e *status* exclusivo de alguém que já cresceu, atingindo a compreensão de coisas proibidas do mundo adulto. Aparece de forma afetiva (verbaliza seus sentimentos: tenho nojo), expressiva (fala baixo no ouvido), Moral (julga: é feio, coisa que criança não pode dizer), cognitiva (define o termo “troço”, nomeando “é maconha”; explica: “é por isso que eles brigam”).

2.6.2.3 Análise da participação dos interlocutores

A participação dos interlocutores na construção das narrativas é analisada quanto ao número de vezes em que as narrativas eram endereçadas a eles, à qualidade geral da sua participação e aos modos de participação que tiveram.

A Figura 14 abaixo apresenta a percentagem da participação de cada interlocutor nas NIs e NEs.

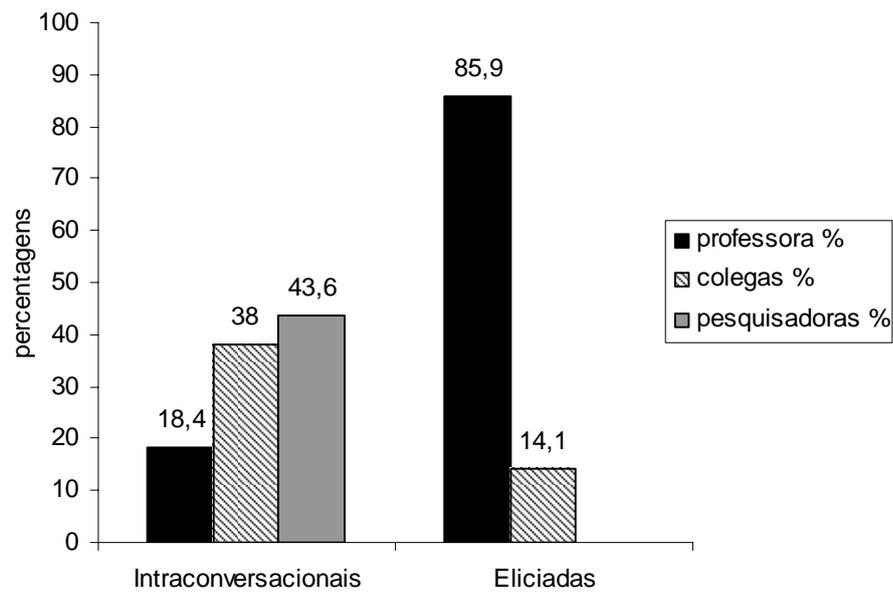


Figura 14. Percentagem da participação de cada tipo de interlocutor nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs).

Observa-se que a professora teve nas NIs uma participação registrada bem inferior à das outras crianças ou das pesquisadoras. Em compensação, nas NEs ela assumia a coordenação das interações verbais, dominando a interlocução das narrativas das crianças.

As Figuras 15 e 16 mostram a qualidade geral da participação dos interlocutores em cada um dos tipos de narrativa.

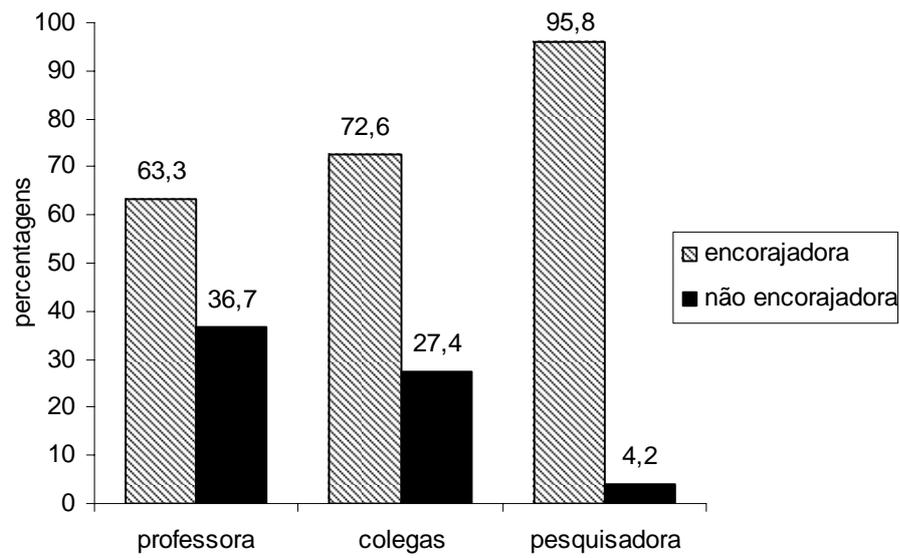


Figura 15. Percentagem de modos de interlocução nas narrativas intraconversacionais (NIs).

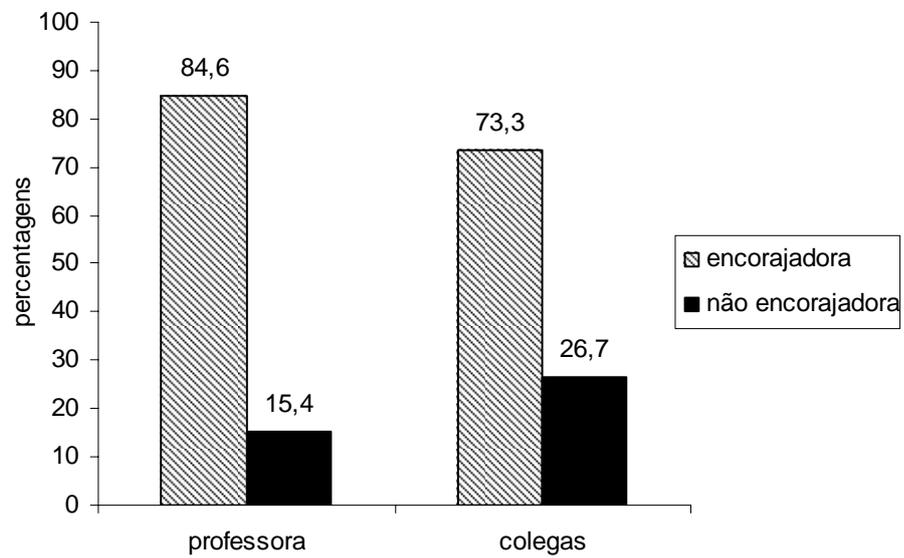


Figura 16. Percentagem dos modos de interlocução nas narrativas eliciadas (NEs).

No geral, verifica-se que todos os interlocutores envolvidos tiveram uma participação mais encorajadora do que não-encorajadora nas narrativas produzidas. A professora foi significativamente mais encorajadora nas NEs, os colegas mostraram-se igualmente encorajadores e desencorajadores nas NIs e nas NEs, e as pesquisadoras desempenharam um papel altamente encorajador nas NIs.

As Figuras 17, 18, 19, 20 e 21 apresentam mais detalhadamente os tipos de participação encorajadora e não-encorajadora dos interlocutores nos tipos de narrativa em que foram participantes.

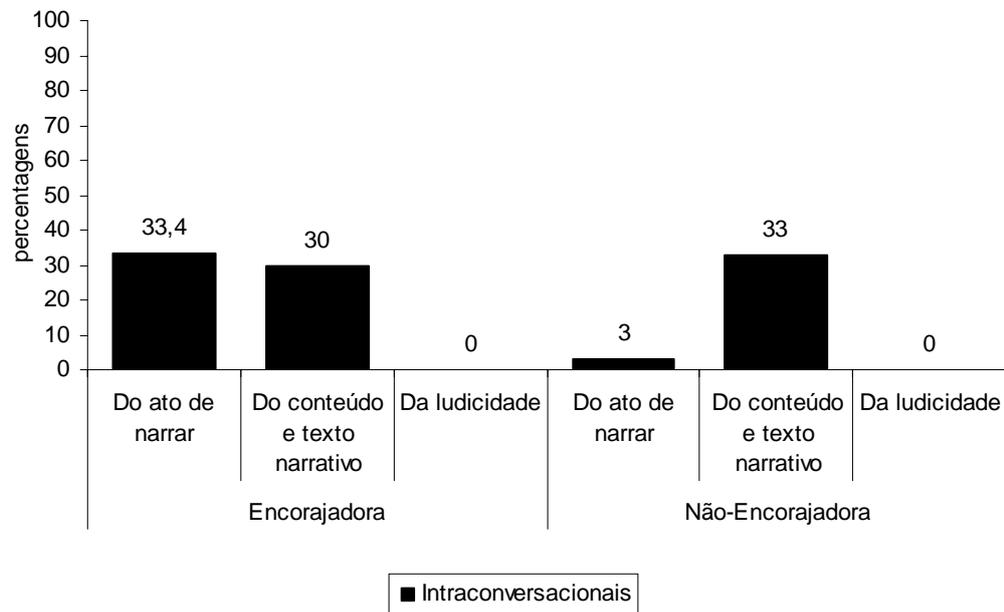


Figura 17. Percentagens dos modos de participação da professora nas narrativas intraconversacionais (NI).

Nas NIs a participação da professora foi periférica. Não estimulava diretamente as narrativas, apenas desencadeando algumas com sua fala ou ação, e encorajando eventualmente a sua continuidade. Aparecem algumas perguntas dirigidas a elementos da narrativa e à avaliação do que é contado, mas ocorre um número semelhante de participações que não encorajam o conteúdo e texto da narrativa, como perguntas ou comentários sem relevância, comentários normativos ou a omissão de uma resposta em algumas situações em que isso seria importante.

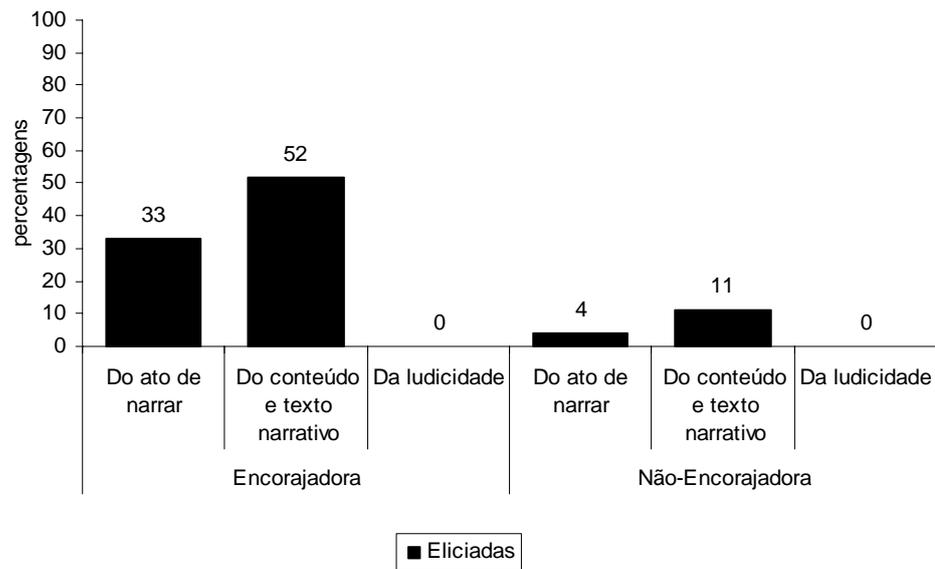


Figura 18. Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas (NEs).

No contexto da rodinha, a professora permitiu que as crianças contassem suas experiências pessoais, estimulando-as diretamente quando necessário, ajudando-as a se manterem em foco como narradoras e apoiando a continuidade das histórias com vocalizações como “Hum hum”, “E aí?” Encorajou também o desenvolvimento do conteúdo e a organização da narrativa das crianças com perguntas que solicitavam informação, sintetizando o que era dito e acrescentando informações que ajudassem a situar o que era narrado. Fez também perguntas, comentários e manifestações expressivas que se dirigiram à avaliação da história relatada. Esta disponibilidade da professora ocorreu na verdade em duas ou três ocasiões, no momento identificado como “Hora da novidade”, sempre numa segunda-feira. Este espaço revelou-se altamente estimulante e oportunizou quase todas as NEs. Mas ocorreram também várias participações da professora que não encorajaram as NEs, quando ela as interrompia precipitadamente para passar a outra criança a palavra, quando fazia uma pergunta ou comentário inadequado ao tópico tratado ou de pouca relevância para o desenvolvimento deste.

Um exemplo da participação da professora numa NE na rodinha é apresentado a seguir.

Exemplo 10: Participação encorajadora da professora em narrativa eliciada (NE).

2.1.2.3 As crianças contavam sobre os passeios que haviam feito no feriadão.

Juliana: (inaudível) "...na bisavó..."

Professora: "Na bisavó tu foi?"

Juliana: "Ãhã e ela me levou no shopping."

Professora: "E aí?"

Juliana: "Aí a gente passeou."

Professora: "Tu e a bisa passeando?"

Juliana: "Ãhã."

Professora: "E a vó tava junto?"

Juliana: "E a minha prima Carol."

Professora: "Ah..."

Juliana: "Só que ela é adolescente."

Professora: "Ela é adolescente, ah tá."

Juliana: "Aí eu comi no Mc (Donald)."

Professora: "Tava bom?"

Juliana: acena a cabeça afirmativamente.

A narrativa foi desencadeada pela solicitação da professora, que participa ativamente como interlocutora, repetindo o que a menina dissera baixinho (Na bisavó tu foi?), estimulando a continuidade (E aí?), marcando o que a situação poderia ter de especial (Tu e a bisa passeando?) e fazendo pergunta de orientação social (A vó tava junto?). A partir daí, faz vocalizações de apoio (Ah, Adolescente? Ah, tá) e pergunta dirigida à avaliação (Tava bom?).

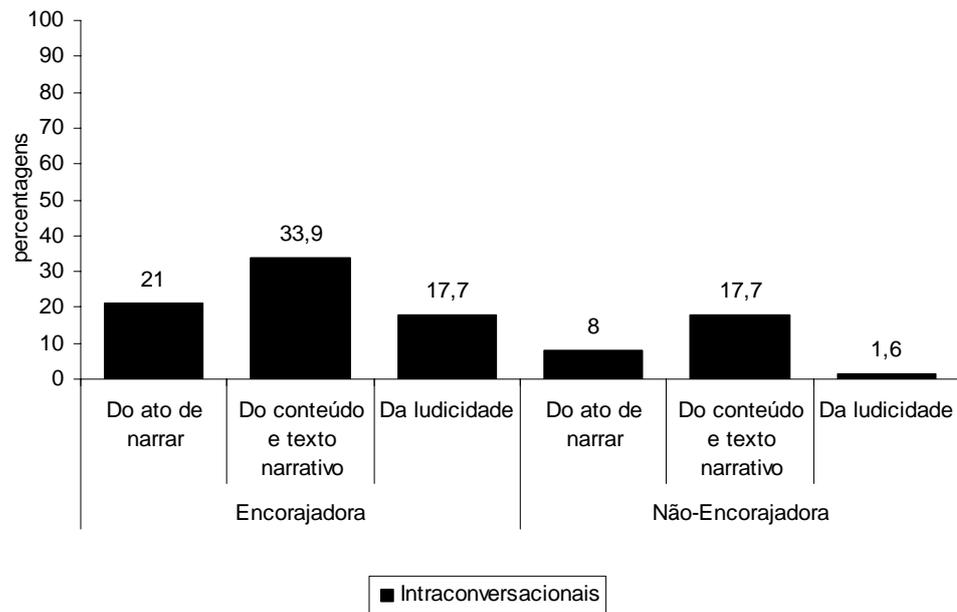


Figura 19. Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas intraconversacionais (NIs).

Colegas tiveram um efeito encorajador ao desencadear NIs por algo que falaram ou fizeram (estímulo ao ato de narrar), e também ao fazer perguntas e comentários referentes a elementos que compõem a estrutura narrativa. Manifestaram-se quanto à avaliação do que era relatado, com vocalizações, comentários e perguntas inclusive sobre a subjetividade da criança narradora. Participaram de forma também estimulante ao contar experiências pessoais relacionadas aos tópicos abordados pelo narrador. Foi dos colegas que partiram praticamente todas as estimulações à ludicidade, tanto nas narrativas exclusivamente verbais (com digressões, fantasias e jogo de palavras, com repreensão em tom brincalhão), como nas brincadeiras de faz-de-conta (com acréscimo de elementos de apoio, criação de papéis e introdução de problema). Mas em várias ocasiões os colegas também desencorajaram as NIs, ao interrompê-las e tentar tomar o espaço do narrador, ao não dar atenção, ao desvalorizar ou não acreditar no que é contado, ao introduzir um tópico secundário.

O exemplo 11 mostra como uma criança pode apoiar a narrativa de outra.

Exemplo 11: Participação encorajadora de colega em narrativa intraconversacional (NI).

1.3.1.4 *Carina e Luciane conversam no refeitório.*

Carina: “Eu não tô braba contigo, tô braba com outra coisa...”

Luciane: “O quê?”

Carina: “Sabe a S. (Refere-se a uma menina da outra turma)?”

Luciane balança negativamente a cabeça.

Carina aponta: “Aquele lá”

Luciane: “Ah, sei. O que tem ela?”

Carina: “É que naquele dia, antes de ontem...”

Luciane: “Sexta-feira?”

Carina: “É, sexta-feira, a S. me deu um soco...aqui no olho.”

Luciane: “Mas por que, por nada?”

Carina: “É, por nada”. (esfregando os olhos).

Luciane: “Ah, é por isso que tu tá assim...”

Carina balança a cabeça concordando.

Ao desencadear a narrativa com uma pergunta sobre o seu estado subjetivo, Luciane participa ativamente da construção da narrativa de Carina, solicitando informações sobre a complicação (o que tem ela?), ajudando na orientação temporal (Sexta-feira?), e perguntando sobre a motivação do personagem (Mas por que, por nada?), e expressando compreensão sobre a importância do fato narrado para justificar o estado subjetivo da narradora, e também o seu gesto de esfregar os olhos.

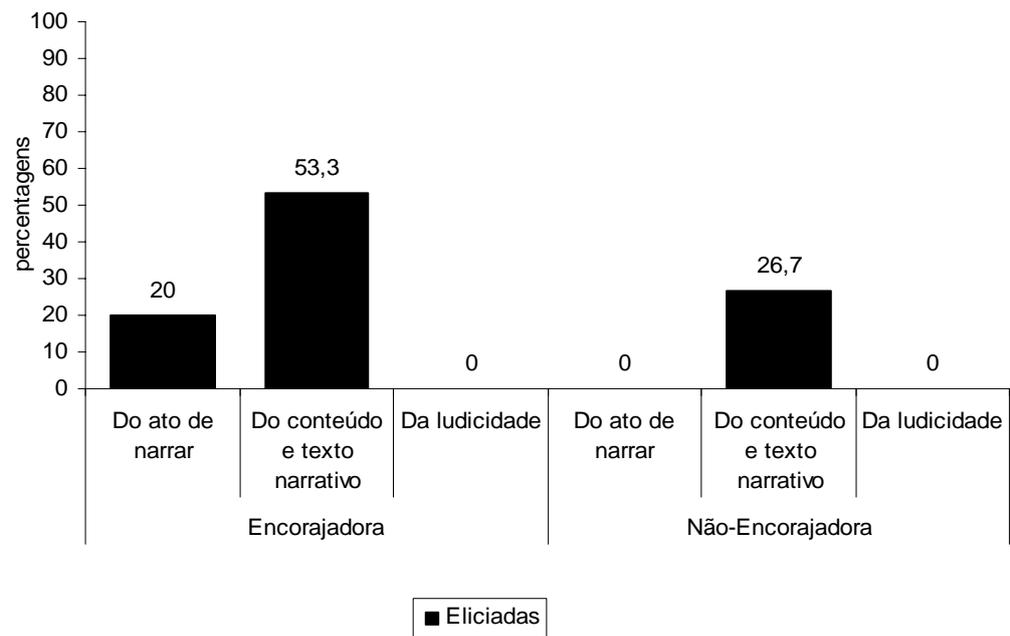


Figura 20. Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas eliciadas (NEs).

Nas NEs a participação dos colegas foi mínima (Figura 20), e teve efeito encorajador ao solicitar que o colega falasse mais alto, ao manifestar reações “em eco” às da professora (rir quando esta ria, concordar com a avaliação que ela fazia), e ao contar alguma experiência relacionada ao tópico. Mas a participação deles foi também não-encorajadora, ao debochar ou duvidar do que era contado.

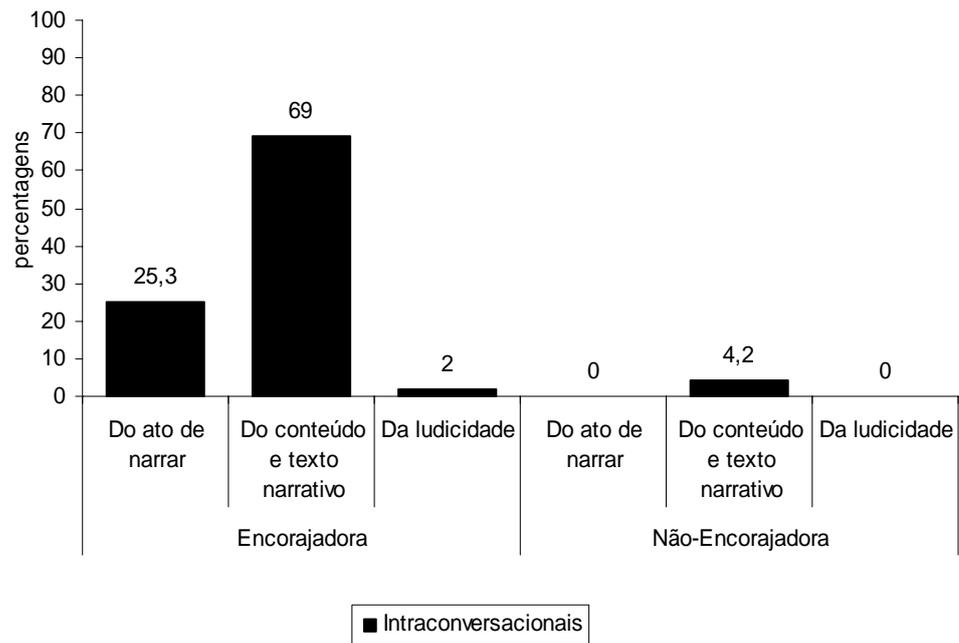


Figura 21. Percentagem dos modos de participação das pesquisadoras nas narrativas intraconversacionais (NIs).

As pesquisadoras encorajaram de forma significativa o ato de narrar das crianças, ao apoiarem a continuidade das histórias que contavam nos variados contextos da rotina. Mas o principal encorajamento fornecido por elas foi relacionado ao conteúdo e organização do que era trazido, através de perguntas dirigidas a elementos da narrativa, de comentários, manifestações e perguntas com foco na avaliação do narrado e na subjetividade do narrador. A síntese do que as crianças diziam de maneira confusa também mostrou efeito encorajador. As pesquisadoras tiveram uma participação não-encorajadora ao fazer perguntas ou comentários sobre tópicos sem relevância.

O seguinte exemplo ilustra a participação encorajadora de uma das pesquisadoras.

Exemplo 12: Participação da pesquisadora em narrativa intraconversacional (NI).

1.1.1.11 A partir da conversa das colegas sobre coisas que sabem cozinhar, Marilize conta à pesquisadora V: “Eu vou contar uma coisa pra ti.” Chega perto e cochicha no ouvido de V: “Eu tava fazendo um bolo com a minha mãe, e aí, tem aquela coisa na batedeira que gira, sabe? O meu cabelo enrolou ali...”

V: “Enrolou nas pás da bateadeira???”

Marilize: “É! E aí elas foram pra minha cabeça e ficaram girando girando, e depois caiu no chão, bem no meu pé.”

V: “Elas ficaram girando na tua cabeça?”

Marilize (com sorriso maroto): “É”

V: “Então saiu um bolo de Marilize?”

Ela riu.

No mesmo dia, noutro momento na sala, V. conversa com a professora e Marilize se aproxima pedindo a V: “Conta pra ela aquilo que eu te contei, da bateadeira.”

A professora olha, curiosa.

V conta: “A Marilize. tinha me contado antes que um dia tava ajudando a mãe a fazer um bolo e o cabelo dela enrolou nas pás da bateadeira, que ficaram girando na cabeça dela. Depois caíram no chão. Não foi assim?” V. olha para a menina, pedindo confirmação da fidelidade do relato.

Marilize: “não, a pá bateu na minha cabeça e depois caiu no meu pé!”

Professora: “Báaa!”.

A pesquisadora ajuda Marilize a nomear “aquela coisa que gira” (pás da bateadeira), sintetizando o que ela conta surpresa (“Enrolou nas pás da bateadeira?”) e fazendo a mesma coisa após (“Elas ficaram girando na tua cabeça?”). É uma síntese já dirigida à avaliação da situação como inusitada. Por fim, propõe um resultado fictício cômico: Saiu um “bolo de M”. A menina riu, e deve ter gostado do caráter lúdico da conversa, pois quis mais tarde que a pesquisadora relatasse a história à professora. Utilizou assim a pesquisadora como mediadora entre sua história engraçada e a professora (com quem tem uma relação muitas vezes tensa), e desafiou a pesquisadora a contar a sua história, observando a fidelidade do relato. É uma espécie de inversão de papéis, uma vez que a pesquisadora está ali observando as narrativas que as crianças contam. A professora reage mostrando-se curiosa e depois fazendo uma exclamação de espanto.

2.7 Discussão

As crianças apresentaram grande necessidade de narrar no cotidiano escolar, e utilizaram as conversas nos espaços informais como o principal contexto para isso.

Especialmente durante as atividades não-dirigidas na sala, as crianças endereçavam suas narrativas diretamente a alguém sentado nas proximidades, mais freqüentemente a alguma das pesquisadoras, mas também à outra criança ou à professora. Esta ficava geralmente sentada na sua mesa nesses momentos para preparar material para futuros trabalhos, organizar pastas, e circular às vezes entre os grupos para supervisionar ou sugerir atividades, e distribuir material. Como a turma tem um número reduzido de crianças, a professora podia controlar e acompanhar da sua mesa o que ocorria, e introduzir-se em algumas conversas. Os momentos de deslocamento da turma entre um espaço e outro da escola e o café da manhã no refeitório oportunizaram narrativas completas de algumas meninas, que disputavam a atenção mais individualizada das pesquisadoras para conversar sem interrupções. Por outro lado, constata-se que as crianças aproveitaram ativamente também as poucas oportunidades em que houve um contexto eliciador: algumas narrativas foram então mais extensas, com maior número de turnos conversacionais. Mesmo falando baixinho, ou não sabendo às vezes o que contar, a maior parte das crianças da turma utilizou esse espaço de expressão discursiva individualizada. A participação da professora foi estruturante, no sentido de garantir a cada um a oportunidade de contar algo, de apoiar a continuidade e fazer perguntas e comentários sobre o que era relatado. A fala descontextualizada predominou nos dois contextos, trazendo uma riqueza de dimensões espaciais e temporais organizadas discursivamente pelas crianças. Entretanto, as NIs abordaram conteúdos ficcionais, o que não ocorreu nas NEs, que trataram apenas de experiências pessoais. As NIs abarcaram também uma proporção muito superior de temas ligados à autodefinição e de referências ao “eu”, o que é fundamental para o desenvolvimento nesta etapa e contexto de transição. Os temas abordados nas conversas informais foram mais diversificados - incluindo alguns de natureza dramática - e abrangeram mais dimensões do meio onde as crianças se situam e do qual se diferenciam. Assuntos dramáticos (morte, conflitos, uso de álcool e drogas, crime, situações emergenciais), ligados à família ou à comunidade, foram trazidos apenas nas NIs, em díades ou tríades, muitas vezes relatados num tom mais baixo de voz, e até no ouvido. Tais temáticas encontraram espaço de expressão na rodinha apenas quando se referiram a cachorros: nascimento de filhotes, cachorros encontrados, desejados, rejeitados, cachorros que morreram. Em termos estruturais, as NIs também apresentaram maior complexidade, com maior variedade de personagens, um número

superior de referências temporais objetivas e de marcações de mudanças temporais no decorrer dos eventos relatados. A presença bem maior do “af” e “da” nas NEs do que nas NIs faz supor que no contexto da rodinha as crianças utilizem este recurso de continuidade para manter a atenção dos interlocutores, ganhando tempo para organizar o que contarão a seguir, ou para vencer o constrangimento e paralisia gerada pela situação de falar para um grupo. As resoluções das situações complicadoras das NIs ocorreram em maior número e foram atribuídas a um leque maior de personagens, incluindo a própria criança. Pode-se pensar que este seja também um indicador de sofisticação das narrativas, embora ainda não se encontre tal diferenciação na literatura disponível. Nas NIs houve um uso superior de avaliações do tipo cognitivo e moral, em que as crianças tentam explicar e qualificar as situações, estabelecer comparações, formular regras e julgamentos. Isso representa um acréscimo importante em relação à avaliação expressiva (pela entonação, repetição, intensificação) e afetiva (verbalização de estados internos) que estão igualmente presentes nos dois tipos de narrativa, já que mostram a reflexão da criança sobre a experiência, a construção de definições e relações necessárias à organização do pensamento discursivo.

A presença das pesquisadoras, sua receptividade e auxílio às narrativas foram fatores encorajadores para que as crianças – especialmente as meninas - contassem suas histórias em contextos informais da sua rotina escolar. Tal escuta individual não parece ser priorizada pela professora nestas situações. Deve-se considerar que a restrição do campo de observação, quando as pesquisadoras eram as interlocutoras em díades ou tríades, pode ter ocasionado perda na captação de narrativas diádicas entre professora e crianças. Mas a baixa participação da professora nas NIs também pode ser explicada pela priorização de uma atenção global à turma e da concentração da ação pedagógica no controle e funcionalidade. Desde que as crianças estivessem ocupadas e mais ou menos tranquilas, a professora não interferia muito. Os colegas mostraram algumas vezes atitudes de competição, desvalorização e descrédito pelo que crianças narradoras traziam, o que é característico da auto-afirmação envolvida na diferenciação do eu. Por outro lado, a participação deles foi freqüentemente encorajadora, e envolveu também o aspecto lúdico e experimental das NIs, ao brincar com palavras e significados. Isso foi feito quase somente pelas crianças, o que evidencia a ludicidade espontânea presente nas atividades das crianças nos momentos

informais.

Alguns dos fatores apontados pela literatura como restritivos à expressão discursiva e à produção de narrativas pelas crianças na rotina da escola infantil, como o desconhecimento da importância das conversas informais e da participação do educador nestes momentos, foram observados. Por outro lado, a rodinha apresentou-se como contexto com grande potencial para eliciar narrativas infantis, apesar de pouco utilizado para esta função. A Hora da Novidade ocorre esporadicamente no retorno do fim-de-semana, o que possivelmente limita os temas trazidos ao lazer familiar, passeios e visitas. O trabalho com a linguagem oral não contempla dimensões mais amplas e conflitivas da existência. Embora os educadores contem rotineiramente histórias de boa qualidade às crianças, não oportunizam que elas as recontem ou inventem as suas próprias. Trata-se ficção e experiência real como âmbitos separados, o que não estimula que as crianças usem a imaginação como recurso para a construção da linguagem e do conhecimento. Os depoimentos trazidos nos Trabalhos Temáticos são pouco explorados como narrativas, e as Combinações sobre regras não possibilitam que as crianças tragam a riqueza da sua experiência para comparar padrões e refletir sobre normas sociais. Para atender às necessidades de comunicação e ludicidade, de socialização e de individuação ligadas à própria função transicional da escola infantil, seria fundamental a criação de um contexto eliciador de narrativas tanto pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas. Trata-se de um contexto que possibilite a interlocução da professora e uma maior participação dos colegas, e que contemple múltiplas dimensões e gêneros da experiência.

CAPÍTULO III

ESTUDO 2: A CRIAÇÃO DE UM CONTEXTO PARA A PRODUÇÃO E ESCUTA DE NARRATIVAS

INTRODUÇÃO

A promoção do desenvolvimento da narrativa em crianças na educação infantil é ainda pouco investigada de forma sistemática. Os estudos encontrados focalizam geralmente o desenvolvimento de habilidades narrativas associadas ao sucesso futuro no letramento, e se situam freqüentemente em programas compensatórios - como os conhecidos centros *Head Start*, nos Estados Unidos -, que têm o objetivo de preparar crianças com supostas privações culturais para as demandas disciplinares, lingüísticas e cognitivas da escolarização. Questiona-se pouco a limitação de tais demandas para o desenvolvimento global das crianças. Além disso, corre-se o risco de negligenciar a importância mais ampla da narrativa na organização da experiência ao investigá-la apenas como um conjunto de habilidades. Em consequência dessa concepção parcial, as habilidades narrativas desejáveis são promovidas de forma estreita e pragmática, a partir do treinamento dos interlocutores das crianças. Priorizam-se aspectos lingüísticos e cognitivos, o que pode fazer com que se perca de vista a natureza fundamental da narrativa como instrumento simbólico de construção de sentido e da identidade. Esta crítica é bem marcada por Nicolopoulou (1997), em sua revisão sobre a pesquisa com narrativa e crianças. Seguem alguns exemplos de intervenções que, embora contribuam para mostrar a importância da participação mais atenta e qualificada dos interlocutores na construção das narrativas das crianças, trazem essa concepção compensatória e limitada.

Zevenbergen, Whitehurst & Zevenbergen (2003) conduziram um grande programa de intervenção para promover a habilidade de narrar, que envolveu dezesseis turmas de quatro centros *Head Start*. Os pais e professores de oito das turmas (grupo experimental) participaram de um longo treinamento com vídeos e *role-playing* para a promoção de uma leitura dialógica de livros ilustrados, em casa e na escola, onde as crianças deviam ser encorajadas a se tornarem progressivamente as contadoras das histórias. O papel dos adultos seria estimular as narrativas com

perguntas, avaliar e expandir as verbalizações das crianças, valorizando os seus esforços em contar as histórias e nomear objetos nos livros. No grupo controle, as crianças tiveram a leitura convencional de livros pela professora em pequenos e grandes grupos, algumas vezes por semana, rotineira no programa *Head Start*: após uma leitura sem interrupções, a professora pede um breve reconto e faz algumas perguntas sobre a história. Utilizou-se uma tarefa padronizada de reconto de uma história narrada pelo examinador, a partir de doze gravuras, para avaliar a habilidade narrativa das crianças dos dois grupos no início e no final do ano letivo. Os resultados indicam que esta intervenção teve um efeito significativo na inclusão de certos elementos de avaliação nas narrativas das crianças do grupo experimental, como a referência a estados internos do personagem, do narrador ou do ouvinte, e o uso de diálogo entre personagens.

Em outro trabalho de intervenção, McGregor (2000) testou o efeito de modelos de tutoramento de pares em duplas de crianças negras entre três e quatro anos. Uma contava à outra histórias infantis conhecidas e previamente treinadas (grupo experimental), ou de forma espontânea (grupo controle). Os pesquisadores avaliaram os ganhos em longo prazo na habilidade narrativa das crianças tutoradas. Todas aumentaram o repertório anterior de tipos de elementos da narrativa, tanto ao contar histórias treinadas como espontâneas, mas este aumento foi significativamente maior nas crianças do grupo experimental.

Nos exemplos acima se pode ver que os contextos criados para a intervenção tendem a restringir a espontaneidade da expressão narrativa das crianças no reconto de histórias previamente escolhidas e contadas a elas pelos adultos ou crianças, com ou sem o auxílio de gravuras. Isso se deve em parte à necessidade de padronização de instrumentos de eliciação narrativa e de sistematização dos experimentos. Narrativas de experiências pessoais são pouco utilizadas, embora estas pareçam tornar-se mais longas e elaboradas antes das narrativas ficcionais (McCabe, 1996, Shiro, 2003). Uma exceção é o estudo de Peterson, Jesso & McCabe (1999). Neste, mães de crianças canadenses de baixo nível socioeconômico foram treinadas para apoiar as narrativas de experiências pessoais dos filhos, visando promover o desenvolvimento do tipo de estrutura narrativa valorizado na escola. Foram avaliadas narrativas de vinte crianças, eliciadas pelo experimentador, quando elas tinham em média três anos e sete meses (pré-teste), um ano depois, quando terminou a intervenção, e num

follow-up após mais doze meses. As mães gravaram amostras de conversas com os filhos, no início e no final do período de intervenção. Também se utilizou um teste de vocabulário a partir de gravuras, no pré e pós-teste. As mães do grupo de intervenção receberam informações sobre o tipo de interações narrativas que ajudam no desenvolvimento da linguagem (conversar sobre o passado, fazer perguntas e comentários que promovam a extensão dos tópicos, pedir referências de orientação, escutar atentamente e deixar que a criança conduza a conversa) e de habilidades conversacionais necessárias à escolarização. Ouviram exemplos de interações gravadas em áudio, e após as discussões foram dramatizadas algumas conversas entre mães e crianças. As mães do grupo controle apenas eram informadas de sua participação numa pesquisa para saber mais sobre o desenvolvimento das narrativas. Verificou-se que as mães do grupo controle e as mães antes da intervenção não oportunizavam o desenvolvimento do tópico e a elaboração. Predominavam perguntas fechadas, que eliciam respostas sim/não, e mesmo quando faziam perguntas abertas não davam às crianças tempo para responder, pulando de tópico em tópico. Após a intervenção foi constatado um aumento na solicitação de informações pelas mães sobre o contexto dos eventos narrados. As narrativas das crianças aumentaram em quantidade, no tamanho e no número de proposições por turno e no vocabulário utilizado, apresentando um maior número de informações de orientação, especialmente temporal. Apareceu uma relação entre a complexidade da narrativa das crianças e o número de perguntas, especialmente de perguntas abertas, feitas pelas mães. Embora se baseie numa premissa de desvalorização do estilo conversacional materno prévio, pode-se ver que a intervenção possibilitou maior disponibilidade das mães para escutar e encorajar a expressão narrativa das crianças.

A desconsideração de formas e temáticas narrativas que as crianças já desenvolveram na interação com a família e a comunidade é outro aspecto que tende a limitar a produção de histórias pelas crianças nas pesquisas de intervenção. Um estudo de Champion et al. (1999) parte dessa constatação e propõe a construção de uma “ponte” entre a cultura familiar e a cultura escolar através de narrativas. Num centro de assistência a crianças negras de baixa renda, os pesquisadores contaram histórias que consideraram significativas para comunidades afrodescendentes (contos tradicionais, biografias de afro-americanos e histórias pessoais de membros negros da equipe de pesquisa) a 20 crianças de quatro anos. Depois crianças voluntárias

contavam alguma história para a equipe e, logo após, para o resto da turma. As narrativas de três crianças foram analisadas no aspecto estrutural, temático e performático. Todas apresentaram uma estrutura de começo-meio-fim, com a utilização de recursos para dar continuidade à história e de estratégias para manter a atenção da platéia. Agruparam-se os temas emergentes da análise de conteúdo em “identidade” (crianças falando sobre seu passado, presente e papéis atuais dentro da família, do seu tamanho, idade, aparência física, lugares onde transita) e “relações sociais” (crianças fazendo coisas e indo a lugares com familiares, colegas e pessoas significativas), quando se referiam a experiências pessoais. As crianças voluntárias recontaram também histórias tradicionais, mas recriando-as para divertir o grupo (categoria “lazer”). Tais resultados contradizem a idéia dominante de que as crianças negras tendem a associar tópicos de forma livre e confusa ao narrarem, e mostram como a expressão narrativa pode ser restringida pelas temáticas e formas de eliciação utilizadas. Além disso, a incompreensão do estilo e entonação característicos da narrativa de crianças afrodescendentes pode dificultar o auxílio dos interlocutores na sua estruturação. Isso foi verificado por Michaels (2002), ao estudar uma turma de primeira série no contexto da “hora da rodinha”. Este momento era realizado sobre um tapete, de forma ritualizada, e as crianças podiam escolher “algo importante, interessante ou especial” para mostrar ou contar, uma de cada vez, enquanto a professora apoiava a fala da criança com perguntas e comentários, tendo a mão sobre o ombro do falante. Os colegas podiam fazer comentários curtos referentes ao tópico. A pesquisadora constatou que o discurso das crianças negras era sinuoso e não-linear, mais semelhante à poesia do que à prosa explicativa comum à cultura branca ocidental letrada. A professora tendia a não compreender a relevância dos tópicos trazidos, a relação entre as proposições, e o que era enfatizado pelas crianças como importante. Seu modelo implícito de narrativa possibilitava que ela apoiasse com naturalidade o discurso das crianças brancas, mais direto e linear, mas ela tinha dificuldade para manter a atenção e a sincronia com o ritmo e estilo da fala das crianças afrodescendentes. Isso gerava frustração recíproca. A conclusão do trabalho mostra que é necessário formular alternativas de intervenção que auxiliem os professores a ampliar a capacidade de acolher, compreender e ajudar na sofisticação de distintos padrões de expressão narrativa.

A participação dos pares nas histórias construídas pelas crianças parece ser ainda pouco investigada. Na pesquisa acima descrita (Michaels, 2002), por exemplo, apenas a participação da professora foi analisada. Embora os colegas pudessem fazer comentários, ela monopolizava claramente o papel de interlocutora das crianças narradoras e de coordenadora da atividade. A posição e expectativa dos interlocutores fazem muita diferença na narrativa produzida. É o que verificou Zaccur (1997), ao solicitar que crianças de uma turma de escola infantil brasileira contassem a mesma história inventada por elas duas vezes: uma para professoras e outra para colegas. Embora a metodologia não esteja descrita com clareza, é interessante mencionar aqui que as crianças tenderam a contar suas histórias com uma estrutura linear e um tom moralizante, quando estas eram dirigidas às professoras. Ao contarem a história para os colegas, esse tom desaparecia, a narrativa adquiria uma forma mais livre e rítmica, dando voz aos personagens, acrescentando novos elementos de avaliação - como intensificações e repetições de palavras -, e detalhes “chocantes” na descrição das cenas. Aliás, as crianças preferiam dar seqüência à história, ao invés de simplesmente repeti-la. A proposta de repetir foi entendida como uma nova oportunidade de contar. Assim como têm necessidade de ouvir várias vezes a mesma história ou de assistir os mesmos filmes, as crianças podem se beneficiar da oportunidade de repetir suas histórias para dominá-las e sofisticá-las, num processo de recriação. Quando a platéia é de parceiros a dimensão lúdica e experimental do discurso volta a ser expressa, escapando da restrição convencional associada à interlocução dos educadores.

A importância da narrativa para o desenvolvimento da imaginação tem sido recentemente destacada (Brockmeier & Harré, 2003; Feldman, 2005; Nicolopoulou, 2002). Assim como na brincadeira de faz-de-conta, a narrativa oral funciona como um laboratório onde a criança articula e recria múltiplas dimensões da experiência, construindo o conhecimento e a sua identidade. Embora o papel e importância da ludicidade já sejam conhecidos e repetidos como uma espécie de “palavra de ordem” da educação infantil, a partir de conceitos construtivistas, parece que a assimilação destas idéias à promoção da oralidade tem sido mais lenta. Contribuições como as de Held (1980) na França e Rodari (1985) na Itália, as propostas escandinavas de uma *Pedagogia lúdica e aprendizagem narrativa*, referidas em Baumer, Ferholt & Lecusay (2005), e os estudos etnográficos de Paley (2002) sobre as histórias encenadas e contadas pelas crianças de sua classe, nos Estados Unidos

(Nicolopoulou, 1997; 2002) mostram a potencialidade da inserção de práticas que promovam a invenção e recriação de histórias no cotidiano escolar.

Há, no entanto, grande dificuldade em sistematizar e viabilizar pesquisas que mostrem a eficácia de tais práticas para o desenvolvimento da narrativa. Dois estudos encontrados tiveram esse objetivo. Baumer, Ferholt & Lecusay (2005) investigaram o efeito de práticas de *playworld* na competência narrativa de crianças de cinco a sete anos em uma escola pública na Califórnia, Estados Unidos. Estas práticas são derivadas de propostas desenvolvidas em países da Escandinávia, de utilizar atividades de teatro, desenho e brincadeiras de faz-de-conta compartilhadas entre adultos e crianças. Têm o objetivo de facilitar a transição entre uma fase dominada pela dimensão lúdica e um envolvimento pleno da criança com a aprendizagem escolar. Inicialmente avaliou-se a competência narrativa das crianças de duas turmas pela habilidade de colocar Figuras numa seqüência canônica (compreensão narrativa) e pelo tamanho, complexidade lingüística e coerência das histórias que produziam a partir da seqüência dessas Figuras (produção narrativa). Escolheu-se uma história infantil tematicamente rica para a faixa etária e população específica. Numa fase de pré-tratamento, os professores das duas turmas foram treinados e depois observados ao contar a história de forma expressiva, em capítulos, três vezes por semana, durante um mês. Depois conduziam uma discussão com as crianças. Uma das turmas (grupo experimental) foi então submetida a 14 sessões de intervenção com práticas de *playworld*, em que quatro pesquisadores dramatizavam trechos da história. A partir da sétima sessão o professor também começava a participar das dramatizações, e as crianças a partir da décima. Materializava-se a situação usando fantasias, elementos de cenário e efeitos de sonoplastia. Posteriormente discutia-se a cena, e as crianças podiam escolher entre desenhar ou brincar sobre o que foi dramatizado, com seus pares ou com os professores. A professora do grupo controle leu também a história em 14 sessões. Depois realizava o trabalho cotidianamente feito ali a partir de obras de literatura: discussão, leitura de trechos entre pares ou individualmente, e por fim o desenho ou escrita de um texto. Quatro pesquisadores encontravam-se também presentes para apoio. Testou-se, então, novamente a competência narrativa das crianças dos dois grupos. Como supunham os pesquisadores, as crianças submetidas às práticas de *playworld* aumentaram significativamente sua compreensão narrativa (ordenando corretamente as Figuras), o tamanho (maior número de palavras) e a

coerência das suas histórias, estabelecendo um maior número de relações temporais e causais entre as Figuras. O efeito na complexidade (número de orações subordinadas) não foi significativo. Os dados etnográficos obtidos no processo de *playworld* mostram que a oportunidade de experimentar dramaticamente os estados mentais dos personagens teve importantes efeitos no desenvolvimento da compreensão e interpretação do mundo e de temas da literatura, e no enriquecimento da imaginação das crianças. Demonstram também que a interação e apoio lúdico e artístico dos adultos são fundamentais para os primeiros anos da escolarização, já que fornecem às crianças uma ampla diversidade de recursos e experiências culturais. Pode-se observar aqui que o delineamento experimental do estudo exigiu a mensuração de habilidades narrativas restritas e deslocadas do contexto da intervenção. A riqueza da interação e do processo de desenvolvimento oportunizado pela intervenção só apareceu na inclusão dos dados etnográficos. Seria fundamental examinar os avanços das crianças no interior da própria situação em que narrativas são produzidas de forma individual e coletiva.

Nicolopoulou (1997, 2002) vem usando uma maneira mais contextualizada de conciliar a promoção e a investigação do desenvolvimento das narrativas de crianças na educação infantil. Com base na proposta descrita por Paley (2002), oferece-se como atividade opcional a crianças de quatro e cinco anos a narração de histórias inventadas à professora ou à sua auxiliar como parte da rotina diária. As narrativas são registradas tal como são contadas, e depois lidas pela professora na “hora do grupo” (o equivalente à “hora da rodinha”). A partir disso, a criança narradora escolhe pares para dramatizar a história. Com isso as histórias são não apenas contadas a adultos, mas também contadas às outras crianças de forma encenada. A pesquisadora tem analisado as narrativas produzidas por crianças de classe média e média-alta, em dois estados norte-americanos, e mais recentemente avaliou este tipo de intervenção em um centro *Head Start* (Nicolopoulou, 2002). Em todos os contextos ela tem constatado significativos avanços nas habilidades narrativas das turmas que dispuseram desta atividade na rotina, ao longo de um ano letivo, em comparação com grupos controle. No estudo conduzido no centro *Head Start*, avaliou-se o desenvolvimento das habilidades narrativas nas histórias contadas espontaneamente, a partir da sua complexidade lingüística e sofisticação, e da representação dos personagens. Outro critério considerado foi a narratividade das

histórias produzidas em pré e pós-teste por cada criança do grupo experimental e do grupo controle. Estas histórias foram eliciadas por conjuntos de Figuras que representavam temas predominantes nas histórias espontâneas das crianças pré-escolares: a família (predileto entre as meninas) e animais poderosos (mais freqüentes entre os meninos). Além disso, também foram avaliadas as habilidades de linguagem descontextualizada das crianças dos dois grupos no início e no final do ano letivo, através de um teste de vocabulário expressivo. Os resultados dessas três análises reforçam a conclusão de que a participação das crianças nas atividades espontâneas de contar e dramatizar histórias promove o desenvolvimento de habilidades narrativas e da linguagem descontextualizada. Inicialmente as crianças produziam principalmente protonarrativas, nas quais enumeravam personagens sem relacioná-los, omitiam suas ações e não estabeleciam seqüência de acontecimentos. Isso tendeu a persistir no grupo controle. Depois o grupo de intervenção passou gradativamente a fixar uma temática e personagens comuns que serviram de referência para grande parte das narrativas posteriores, tornando-se uma espécie de paradigma narrativo grupal que cada criança recriava da sua maneira. As narrativas foram se tornando mais complexas e coerentes, os personagens passaram a ser retratados de forma mais definida e substancial, e suas ações e relações foram explicitadas com crescente coordenação. A autora enfatiza o valor de atividades de grupos de pares que sejam apropriadamente integradas ao currículo pré-escolar para promover o desenvolvimento das crianças, sem depender tão diretamente do auxílio adulto. Peterson, Jesso & McCabe (1999) ressaltam a dificuldade em intervir nos programas escolares para que os estilos conversacionais ali praticados ajudem a desenvolver habilidades narrativas. Segundo Nicolopoulou, geralmente se desconsidera a potencialidade da interação entre pares, supervalorizando a díade professor-criança. No estudo descrito, as crianças responderam às atividades da intervenção de forma entusiasmada e colaboraram ativamente nas histórias umas das outras, aproveitando elementos das narrativas anteriores para construírem as suas. O papel mais ativo foi desempenhado pelas crianças, cabendo às professoras uma função estruturante, de escuta, registro e leitura das narrativas. Este tipo de prática instituiu um espaço de oportunidades ou uma “arena pública” (Nicolopoulou, 2002, p.137) para a construção e encenação de narrativas, que foi utilizada plenamente pelas crianças como recurso de desenvolvimento.

Os resultados dessas intervenções mostram a necessidade de promover e investigar a construção de narrativas pelas crianças de forma mais ampla e contextualizada, que aproveite também a interlocução dos pares e que inclua atividades significativas e lúdicas.

O presente estudo tem o objetivo de investigar as narrativas produzidas no contexto de intervenção criado numa turma de educação infantil. Este contexto incluiu as crianças, sua professora titular e a pesquisadora num mesmo campo de interlocução e colaboração, e nele se partia de atividades eliciadoras de histórias pessoais e ficcionais, já conhecidas e também inventadas ou recriadas, para desencadear a construção individual e coletiva de narrativas. A intervenção dirigiu-se à promoção do desenvolvimento amplo da capacidade narrativa, nos seus aspectos organizacionais (estrutura), reflexivos (avaliação), temáticos e experimentais (combinações lúdicas). Também se destinou a ampliar a disponibilidade dos interlocutores para escutar e participar de forma encorajadora da construção das histórias. Utilizou-se a análise das narrativas e interlocuções que se produziram na rodinha - único contexto de eliciação de narrativas observado na rotina das crianças – como linha de base para avaliar a produção narrativa observada no contexto de intervenção.

MÉTODO

3.1 Objetivo

O objetivo deste estudo foi investigar aspectos estruturais, temáticos, avaliativos e lúdicos das narrativas produzidas em seis sessões, de em média 27'40" minutos, pelas crianças de uma turma de educação infantil num contexto de intervenção. Para estabelecer um parâmetro de comparação, essas narrativas são comparadas qualitativamente às construídas pelas crianças em seis sessões de, em média 18'19" minutos, que ocorreram no contexto da rodinha, parte da rotina escolar. Compara-se também a participação dos interlocutores nos dois contextos.

3.2 Participantes e contexto da pesquisa

Um total de 13 das 14 crianças do Estudo 1 participaram deste estudo, juntamente com a professora titular da turma. Uma das meninas compareceu apenas à

primeira sessão da intervenção e depois abandonou a escola, em função de problemas familiares e mudança de endereço. O contexto da pesquisa é o mesmo já descrito no Estudo 1.

3.3 Instrumentos e material

Os seguintes instrumentos e materiais foram utilizados no contexto de intervenção:

3.3.1 Planejamento da atividade

A pesquisadora planejou por escrito a atividade eliciadora de narrativas em cada sessão, definindo os objetivos e algumas possibilidades alternativas de condução. O planejamento é apresentado juntamente com os resultados, já que o que ocorria em cada sessão norteava o que seria realizado na próxima.

3.3.2 Diário de campo

O registro escrito das narrativas produzidas em cada sessão foi realizado pela auxiliar de pesquisa, que observava de fora da roda. A pesquisadora relatou mais amplamente o contexto e os acontecimentos de cada sessão, logo após a sua realização, e também as narrativas. Registrou também conversas e informações relevantes que ocorreram antes e depois das sessões, e em algumas ocasiões em que não foi possível realizar a atividade de intervenção.

3.3.3 Filmagem

Todas as sessões foram registradas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas. A filmadora ficava instalada num pedestal, enquadrando o círculo formado pelas cadeiras onde sentavam os participantes. A pesquisadora acionava a câmera antes de sentar na roda e a desligava no término da sessão.

3.3.4 Livros de histórias

Utilizaram-se dois exemplares de um livro de história sem texto (Furnari, 1985), e mais dois livros de histórias sobre cachorros (Braidó, s.d.; Brindwell, 2001). Os últimos foram doados à escola.

3.3.5 “Livrinhos” confeccionados com gravuras na capa

A pesquisadora produziu 20 livrinhos (com folhas de papel sulfite dobradas e grampeadas) para que as crianças posteriormente escrevessem ou desenhassem dentro deles, tendo cada um uma ilustração na primeira página com a imagem de cachorros de vários tamanhos, raças e em diversas situações: filhote, mãe com filhotes,

cachorros bravos, cachorro com focinheira, preso numa cela, dentro de um carro, na praia, numa poltrona, cachorros disputando um osso, correndo num campo, cachorro se coçando.

3.3.6 Termos de Consentimento Informado

Utilizaram-se diferentes modelos de carta explicando o projeto e seus objetivos e requerendo permissão para sua consecução: para a Secretaria da Educação (Anexo B), para a direção da escola (Anexo C), para a professora titular da turma investigada (Anexo D), e para os pais das crianças (Anexo E).

3.4 Delineamento e procedimentos gerais

3.4.1 Delineamento

Este estudo é definido como uma pesquisa-ação, utilizada como estratégia para um estudo de caso único de caráter explanatório (Yin, 2001), onde a atividade do pesquisador promove situações que evidenciem o surgimento da problemática investigada, podendo assim colher os dados estando dentro do processo, no contexto onde a ação ocorre (Thiollent, 1999). Os dados coletados neste contexto de pesquisa são comparados qualitativamente àqueles produzidos no contexto da rodinha que é desenvolvido pela professora como parte da rotina escolar e que estão relatados no Estudo 1.

3.4.2 Procedimentos gerais

Foi utilizada uma turma de educação infantil de uma escola municipal, envolvendo também a educadora, no contexto de uma oficina para a promoção de narrativas, em seis sessões realizadas ao longo do segundo semestre letivo. Planejou-se o contexto de intervenção a partir de um estudo etnográfico conduzido no primeiro semestre. Nele constatou-se a potencialidade de criar um contexto semelhante ao da rodinha - no qual ocorreu um número significativo de narrativas eliciadas com a participação estruturante da professora -, mas que encorajasse também a invenção (ou recriação) individual e coletiva de histórias fictícias, além das pessoais. Verificou-se também a necessidade de oportunizar nesse contexto uma maior participação das crianças nas narrativas umas das outras, já que isso ocorria nos momentos informais da rotina escolar. A participação da pesquisadora no mesmo campo de interações discursivas poderia ampliar a receptividade e o encorajamento da educadora e dos pares, quanto ao aspecto temático, estrutural e lúdico das narrativas. Algumas

atividades da intervenção partiram de resultados emergentes do período de observação, como o uso do cachorro como protagonista das histórias inventadas. As sessões de intervenção tiveram uma média de 27'40", tendo a mais extensa 45'02" e a mais curta 16'55" minutos de duração. Embora a periodicidade planejada fosse semanal, devido a feriados, falta da professora, cancelamento das aulas e até a uma paralisação dos servidores municipais, houve geralmente um intervalo quinzenal entre as sessões, e a oficina estendeu-se até a última semana de aula das crianças. O local usado foi um canto da sala de atividades onde a turma rotineiramente realiza a rodinha. As sessões foram realizadas após o café da manhã, em dias em que a professora titular permanece com a turma por todo o período (terça ou sexta-feira). Em várias ocasiões a professora fez a rodinha logo no retorno do refeitório e depois chamou a pesquisadora para juntar-se a eles e propor a sua atividade. Utilizaram-se atividades planejadas e semidirigidas como ponto de partida, mas o foco eram as interações decorrentes e as narrativas produzidas pelas crianças, o que exigiu uma atitude flexível na condução das sessões. A professora titular ajudava a organizar as atividades e a manter a estrutura do grupo. Solicitou-se às crianças que contassem histórias de todo o tipo, do seu jeito, cabendo a todos os participantes a escuta e apoio às narrativas uns dos outros. As narrativas foram relatadas resumidamente em um diário de campo pela auxiliar de pesquisa no decorrer das sessões, e descritas mais detalhadamente após. A pesquisadora também fez o registro detalhado em diário de campo após as sessões, que incluiu as circunstâncias e as conversas externas aos momentos de intervenção. Todas as sessões foram filmadas, sendo o conteúdo posteriormente transcrito, comparado e incorporado aos registros feitos em diário de campo. Isso resultou num relato integrado a partir das três fontes, visando maior fidedignidade.

3.5 Procedimento para análise dos dados

Foram analisados 1) a extensão e número de turnos; 2) as temáticas e os elementos estruturais das narrativas produzidas individualmente ou de forma coletiva pelas crianças e; 3) o modo de participação dos interlocutores na construção das histórias. Como no estudo 1, foram realizadas adaptações de estudos provenientes da sociolinguística para a análise dos aspectos estruturais (cf. Umiker-Sebeok, 1979) e da participação dos interlocutores (cf. Dickinson, 1991; Melzi, 2003; Peterson, Jesso

& McCabe, 1999). A análise dos temas foi baseada em conceitos de Wallon (1941/2000; 1945/1989) sobre o desenvolvimento nesta faixa etária, considerando ainda o uso pelas crianças dos temas propostos no próprio contexto de intervenção.

3.6 Resultados

Os resultados são apresentados em duas partes: na parte 1 são apresentados o planejamento e resumo do que aconteceu em cada uma das sessões do contexto de intervenção; na parte 2 são apresentados os resultados da análise das narrativas produzidas nas seis sessões do contexto de intervenção. Para oportunizar um parâmetro de comparação apresentam-se também os resultados produzidos nas seis sessões do contexto da rodinha. Analisa-se a extensão e número de turnos, os temas e elementos estruturais das histórias, e a qualidade e tipos de participação dos interlocutores na construção narrativa.

Parte 1

3.6.1 Planejamento e resumo de cada sessão

Sessão I - Histórias prediletas (8/10/2004).

Planejamento

a) Objetivos:

- 1) Definir a mudança do papel da pesquisadora, de observadora participante para coordenadora, estabelecendo um novo vínculo e “contrato de trabalho” com as crianças; definir o número dos encontros, o dia e horário.
- 2) Dar às crianças um rápido *feedback* sobre o trabalho de pesquisa até agora, contando um pouco das coisas observadas no convívio com a turma: a rotina que têm na escola, algumas características do grupo e a necessidade que mostraram de contar coisas que acontecem com elas, com a família, na sua vizinhança.
- 3) Explicar como será o trabalho e o seu objetivo: ajudar as crianças a se tornarem melhores contadores e “escutadores” de histórias.
- 4) Realizar uma primeira atividade para promover a construção narrativa, a partir de histórias que elas já conhecem e gostam.

b) Atividade proposta:

Fazer um levantamento inicial com a turma sobre as histórias infantis conhecidas (de filmes, da escola ou de outros lugares) e apreciadas pelas crianças, e propor que escolham uma delas para contar. A orientação é de que cada um conte a história do seu jeito, mas cada criança poderá depois acrescentar algo que perceba como importante, que não foi contado pelo colega. A auxiliar de pesquisa lê posteriormente a história, tal como foi contada. As crianças são então estimuladas a contar novamente a história, procurando expressá-la de uma maneira completa, bonita e fácil de entender. Pode-se propor também que contem a história de forma engraçada, apavorante, ou triste. Depois se comentam as histórias contadas.

Resumo do que ocorreu:

A sessão de intervenção teve 29'34" de duração, e estavam presentes 14 crianças. A professora iniciou a rodinha com uma atividade relacionada ao Dia das Crianças, em que elas completavam oralmente a frase "Criança gosta de...". Depois convidou a pesquisadora a entrar na roda. As crianças mostraram muita receptividade e participaram da fala introdutória da pesquisadora com comentários espontâneos. A afirmação de um dos meninos de que não sabe contar histórias gerou pronta reação da professora e de duas meninas: "mas vai aprender". Foi então proposta a atividade planejada. Ao referirem suas histórias prediletas, as crianças enumeraram alguns desenhos da televisão, como Batman, Picapau, *Thunder Cats*, o Homem Aranha e *Scooby Doo*. A professora interveio dizendo que não eram desenhos, mas histórias infantis o que a pesquisadora queria saber. A pesquisadora esclareceu que podem ser filmes ou desenhos, mas que geralmente estes têm várias histórias, e não uma que seja mais conhecida. Fizeram, então, referências a histórias como Cinderela, a Bela e a Fera, Branca de Neve e também a algumas contadas a eles na escola, como "O sanduíche da galinha Maricota" e "A Casa Sonolenta". A Bela Adormecida, e os filmes *Shrek* e Irmão Urso foram também citados. A professora começa a encorajar as crianças individualmente a contar "um pedaço" de filmes de que se lembrem. É o que tenta fazer Mariele de forma muito confusa. Parece haver um "tateamento" inicial tanto pela professora como pelas crianças para entender o que a pesquisadora espera, qual a regra, o conceito de história, o que é permitido ou proibido. Quando Flávio tenta contar uma história de vampiro e a professora questiona a adequação disso, gera-se polêmica quanto à possibilidade de contar histórias de terror: algumas

crianças mostram medo e outras, atração pelo gênero. Quando a pesquisadora expressa aceitação de histórias deste tipo, Mariele inicia um relato de experiência pessoal e Flávio prossegue como se a história fosse dele. Algumas crianças e a professora se preocupam com a veracidade da história contada (“Monstro não existe”, “tá mentindo”), e com a definição do seu âmbito (Era uma sombra, era do mundo da imaginação, era um sonho). Quando Flávio conclui, a professora retoma as histórias tradicionais e convoca Carina a contar uma delas. A menina relata com detalhes o contexto da história da Bela Adormecida e o problema central que gera a trama (inveja e vingança da bruxa). Quando chega na complicação (a princesa espeta o dedo e adormece, junto com todo o reino), resolve rapidamente o impasse (o príncipe a beija e todos acordam). Meninas acrescentam outros detalhes, enfatizando a disputa das fadas pela cor do vestido da princesa, sua mágica atrapalhada que estraga as coisas. Carina questiona a fonte da história contada – o livro (em que ela se baseia) ou o filme (em que as meninas se baseiam). A idéia de que o livro contém a verdadeira história aparece tanto na professora (que lamenta não tê-lo ali) como em algumas crianças (além de Carina, Mariele pergunta pelo livro e Flávio sugere buscá-lo na biblioteca). Mas o filme é a referência comum, e o relato de outros detalhes da história prossegue. Alguns meninos lembram a luta do príncipe com o dragão, definindo armas e partes do corpo envolvidas. A história resultante foi coletiva, com ampla participação de meninos e meninas. Mas quando a pesquisadora propôs depois o reconto que incluísse todos os detalhes as crianças estavam cansadas e resistiram à tarefa: Carina finalmente iniciou a história, mas ninguém lhe deu seqüência. Diante da situação, Carina e Luciane fazem sugestões ao trabalho: cada um poderia contar a sua história predileta inteira, tendo seu turno conforme a ordem da roda. Joel sugere que contem “um pedaço” por dia. A pesquisadora elogia a história que já foi contada, que foi realmente longa e rica em detalhes. A professora depois justificou a agitação da turma, dizendo que os alunos já há vários dias não brincavam no pátio.

Sessão II - Das imagens à história (26/10/2004)

Planejamento

a) Objetivo:

- 1) Oportunizar a construção de narrativas a partir do apoio de uma seqüência de imagens, em função da necessidade manifestada por algumas crianças na sessão

passada de ter um livro como ponto de referência. Foram levados dois exemplares do livro “Zuza e Arquimedes”, de Furnari (1985). É um livro sem texto, com uma história que se desenvolve só com imagens.

b) Atividade proposta:

Divide-se a turma em dois grupos para olhar as ilustrações, observando bem o que acontece na história. Depois, algumas crianças voluntárias contam a história do começo ao fim, vendo e mostrando as ilustrações. Por fim, pode-se sugerir que as crianças dramatizem a história.

Resumo do que ocorreu:

A sessão teve 33’54” de duração, com 12 crianças presentes. Desta vez a pesquisadora pôde apresentar a proposta da atividade logo no início da rodinha. Algumas crianças quiseram “filmar” (olhar pelo visor da câmera) antes de sentar, o que foi permitido. As crianças ficaram muito impressionadas com o fato da câmera filmar sozinha, o que gera algumas explicações: “É mágica!”, “É uma professora invisível filmando”. Um grupo ficou vendo as ilustrações com a professora, enquanto esta folhava o livro duas ou três vezes. As crianças do outro grupo ficaram disputando para olhar individualmente o segundo exemplar. A pesquisadora assumiu então a função de folhar o livro, para que todos pudessem acompanhar a seqüência das imagens. Quando todas já haviam examinado o livro algumas vezes, a pesquisadora convidou as crianças a contarem a história. A professora sugeriu que alguma criança mostrasse as gravuras, enquanto outra contava a história. A atribuição mais disputada pelas meninas foi a de segurar o livro, o que é conquistado por Marilize, e apenas Carina ofereceu-se para narrar. Sua narrativa destaca aspectos subjetivos dos personagens. A partir de pergunta da pesquisadora, outros começam a contribuir. A professora convida individualmente as crianças para continuar a história, e algumas recusam, mas Natália e Marilize aceitam. Entretanto, outras crianças participam, principalmente ao corrigir ou sugerir outra possibilidade de definição para os personagens (diabo, jacaré, pássaro; crocodilo, vaca). O grande impasse da história é provocado pela ambigüidade dos personagens: Há crianças e adultos fantasiados de monstros e seres indefinidos, e também um estranho réptil que assusta a todos no final. As crianças mostram necessidade de definição realista que bloqueia a narrativa (“Não, não pode ser jacaré, porque jacaré não deita em baú”). A

professora amplia as possibilidades (“Mas é uma história”), e outra menina também defende a liberdade narrativa de uma colega: “Ela vai inventar”. A pesquisadora valida também outras contribuições (“Tu achaste parecido com uma vaca, é?”), e com isso a narrativa pode se concluir de forma mais aberta e lúdica. O relato da história por Natália perdeu força, já que a menina não conseguia sincronizar o relato com as Figuras mostradas por Luciane, ela própria queria também mostrar as Figuras. Isso tornou a narrativa confusa e cansativa. Luciane criticava, Carina fez sugestões, mas a maior parte das crianças se dispersou. Natália apressou o final da história e todos bateram palmas, aliviados.

A pesquisadora propôs então a dramatização da história. Os impasses iniciais da distribuição de papéis entre as crianças foram resolvidos pela interferência organizadora da professora e de Natália, formando uma parceria com a pesquisadora. Esta referia cada papel ou elemento de apoio, e aquelas perguntavam quem gostaria de representá-lo, e tomavam a decisão, ajudando as crianças a se posicionarem para a dramatização. A pesquisadora aproveitou o foco de interesse de Marilize (filmadora) para dar-lhe um papel de auxiliar na filmagem. A menina ficou olhando pela lente e ligou e desligou a filmadora quando foi solicitado. A narrativa dramatizada funcionou muito bem, a professora contava os trechos da história, olhando para as crianças que entrariam em cena em cada momento, como uma “deixa”, e cada um representou adequadamente o seu personagem na hora certa. Interessante notar que a professora, ao contar a história, usava de muita expressão, e incorporava elementos trazidos antes pelas crianças, como as várias possibilidades de um personagem (pássaro, galinha, vaca, dragão), ou o modo de fechar a história: “Viveram felizes e rindo para sempre”. Por sugestão de Natália, a professora ainda sugere que as crianças façam um desenho sobre a história, mas a pesquisadora explica que neste dia não pode prolongar a sessão. Após cochicharem algo para a professora, algumas meninas anunciam que querem fazer uma surpresa para as pesquisadoras, e a turma canta uma canção sobre uma bruxa atrapalhada, usando máscaras feitas para o Dia das Bruxas.

Sessão III - Histórias de cachorro (3/11/2004).

Planejamento

a) Objetivo:

1) Desencadear a construção de narrativas a partir da leitura compartilhada de histórias em que o protagonista é um cachorro. O estudo etnográfico mostrou que este era o personagem favorito das narrativas eliciadas na rodinha, com o qual traziam questões como o nascimento e a morte, o cuidado e o abandono.

b) Atividade proposta:

A pesquisadora conta às crianças duas histórias: “A família Vira-Lata” (Braidó, s.d.) e “Clifford arruma emprego” (Brindwell, 2001). “A Família Vira-Lata” faz parte de uma coleção sobre diferentes raças de cachorro (*Poodle, Pincher, Pastor, etc.*). O protagonista é Totó, que nasce na rua, de uma família de Vira-Latas, é magro e feíinho, com pelo áspero, e anda pela rua abanando o rabo para cada pessoa que vê, procurando um dono. Ninguém, entretanto, o quer, e Totó fica resignado com sua sorte, embora passando fome. Um dia pega uma chuvarada, fica todo molhado, pega uma gripe, e é encontrado por um menino que cuida dele, lhe dá carinho e atenção, ganhando um companheiro. “Clifford arruma emprego” pertence a uma coleção que tem o cão Clifford como personagem central. Ele é um cachorro desproporcionalmente grande, vermelho, que come muita ração. Os pais de Anita, sua dona, não conseguem mais sustentá-lo, e cogitam em mandá-lo embora. Ao ouvir isso, Clifford resolve procurar um emprego, e sai com Anita nas costas. Primeiro vão a um circo, onde é contratado para ficar parado e ser visto pelas pessoas, mas ele quer fazer alguma coisa também. Tenta passar através de uma argola e cavalgar um pônei, como outros cachorros do circo, mas é grande demais e só provoca estragos. É despedido, e vai então a uma fazenda, onde consegue emprego. Junta o gado, puxa a carroça com feno, até que vê um rato entrar no celeiro e vai atrás, destruindo o celeiro. É mandado embora, sai chorando, desanimado. Quando andam na beira da estrada, ele e Anita vêem passar um carro em alta velocidade com ladrões (mascarados) atirando para trás. Vem um carro da polícia em seguida. Clifford pega um atalho pelo mato e rapidamente pega o carro dos assaltantes, amassando-o com a pata e pegando os três homens pela calça. É contratado como cão da polícia, que paga o seu salário em ração à família de Clifford, e este pode então permanecer morando ali. As duas histórias serão usadas como “aquecimento” para as crianças inventarem depois, individual ou coletivamente, uma história cujo protagonista seja um cachorro.

Resumo do que ocorreu:

A sessão durou 20'54" e teve 11 crianças participantes. Logo ao voltarem do refeitório, a professora chamou as crianças para a rodinha. Houve um tempo prolongado de retomada das regras, com vários exemplos sobre o comportamento inadequado em alguns momentos da rotina. Algumas crianças enumeraram uma lista de "coisas que não se pode fazer na escola". A professora enfatizou a importância de cada um cumprir as combinações e não faltar mais à aula, chamando a atenção para a proximidade do fim do ano e da primeira série. Carina e Luciane reforçam o discurso da professora com depoimentos e reflexões pessoais que marcam a necessidade de autocontrole. As duas são elogiadas pela professora, que neste contexto chama a pesquisadora para a roda. A pesquisadora faz uma introdução, explicando que observou que elas gostavam muito de contar histórias sobre cachorros, e que vai fazer com elas um trabalho sobre isso. Notícia que sua cadela dálmata teve filhotes recentemente, e que isso a lembrou das crianças da turma. O comentário gera duas narrativas pessoais sobre dálmatas, que a professora, no entanto, se apressa em abreviar: "Eu estou louca pra ouvir o que a V. vai falar". A pesquisadora anuncia que vai contar duas histórias sobre cachorros para que depois as crianças inventem as suas. Assim que começa a contar a primeira, a professora sai da rodinha. A princípio as crianças se envolvem com a história, os meninos sentam no chão, mais perto da pesquisadora. Mas o telefone móvel começa a tocar na bolsa da professora, e a situação gerada faz com que apareçam conflitos e acusações entre as crianças, o que torna inviável a continuidade. Ao retornar a professora pede desculpas por ter saído e justifica isso por problemas pessoais, mas mostra-se decepcionada com as crianças por não terem permanecido escutando a história. Pede que a turma tente continuar a atividade. A pesquisadora resume o que já havia contado e conclui a primeira história. A história de Clifford desperta grande interesse nas crianças, que participam com vários tipos de manifestações de avaliação sobre o tamanho exagerado do protagonista. Ficam à vontade, brincando com as palavras e fazendo associações, e logo respondendo questões da pesquisadora sobre o significado das palavras, sobre a continuação possível da história e a interpretação das situações. Depois da descontinuidade da sessão, tudo acaba com risos e palmas. A invenção de histórias sobre cachorros ficou para a próxima sessão.

Sessão IV - Histórias de cachorro inventadas (16/11/2004).Planejamento

a) Objetivos:

1) Possibilitar, a partir da escolha de gravuras, a identificação com diferentes tamanhos, tipos e estilos de cachorros, e a construção de uma história que tenha o cachorro escolhido como protagonista. Oportunizar a expressão narrativa oral e gráfica. Escolheu-se o formato de “livrinhos” para eliciar as narrativas, pelo interesse que as crianças demonstraram em desenhar ou escrever no pequeno diário de campo da pesquisadora, durante o estudo etnográfico.

b) Atividade proposta:

Cada criança escolhe uma imagem entre os 20 livrinhos em branco para inventar uma história sobre cachorro. Depois, pode-se explorar com cada criança os seguintes aspectos: Por que escolheu sua Figura, quem era este personagem, onde vivia e com quem, o que acontecia com ele, o que este fazia, e como terminava a história. Depois que três ou quatro crianças inventarem sua história, se propõe que cada uma desenhe no livrinho a sua história de cachorro, como se fossem os ilustradores. Feito isso, todos voltam à rodinha para que as crianças contem a história do seu livro.

Resumo do que ocorreu:

A duração da sessão foi de 45'02”, com a presença de 13 crianças. A professora formou a rodinha na volta do refeitório para conversar com as crianças sobre os próximos projetos de trabalho (plantas, letras e números) até o final do ano, reforçando a importância da frequência e participação delas. Faz também um levantamento de quem continuará na escola no próximo ano, e em que turno. Chama então a pesquisadora e lhe dá os livros de histórias que contou na última sessão. A pesquisadora esclarece que eles não são mais necessários, e que a intenção foi que as histórias fossem inspiradoras para as histórias das crianças. Resume então a primeira história contada e as crianças espontaneamente lembram do protagonista da segunda história, com seu tamanho exagerado. Recontam a história de Clifford, estimulados pela pesquisadora, incluindo até algumas brincadeiras feitas na sessão anterior. A

partir daí a pesquisadora introduz a atividade planejada. Algumas crianças já antecipam a dificuldade em desenhar cachorros, mas a pesquisadora minimiza este aspecto e focaliza o primeiro passo da tarefa: escolher o personagem. A professora mostra os livrinhos um de cada vez, e as crianças fazem comentários sobre suas referências pessoais: “Eu vou comprar um *Rotweiler*”, “Aqui é o meu, ele é branco”. Mas a professora tenta abreviar a etapa de escolha e propõe o sorteio, “para não dar briga”. A pesquisadora mantém a proposta da escolha pelas preferências, e tudo ocorre sem conflito. Depois as crianças justificam a escolha, geralmente atribuindo-a à semelhança com o seu cachorro, ou “porque é bonitinho”. Atendendo a uma proposta espontânea da professora, cada criança coloca um nome no seu cachorro. Depois a pesquisadora convida-as a contar suas histórias. Carlos se oferece impulsivamente para começar, mas mostra dificuldade em improvisar uma história, o que gera muitas perguntas da pesquisadora e da professora, e várias sugestões de Flávio. Após, Carina contou sem nenhum tipo de estimulação uma história completa, com detalhes, início, meio e fim. Usava uma entonação alta e clara - típica de quem conta histórias -, que difere muito da sua fala habitual. Juliana contou depois uma história dramática muito extensa que foi acompanhada por escassos interlocutores, já que falava muito baixo e com pouca modulação na voz. O grupo se dispersou, a professora foi chamada no banheiro e retornou depois. Marilize narrou uma história também dramática, com autonomia. Chama atenção a maneira com que a professora parece dispersar-se durante a fala de crianças que são mais autônomas para narrar: ela cumpre um ritual que inclui dar a palavra e elogiar a história no final, e no caso da história de Juliana marcou sua própria retirada e retorno com a frase: “E aí, Juliana?” Que parece nem ter sido considerada pela menina. Flávio produziu uma história muito semelhante à da “Família Vira-Lata”. Embora participe muito das histórias dos colegas, na sua foi econômico e a professora passou a encorajá-lo com perguntas. Natália narrou a sua história num tom baixo, a professora ficou muito atenta e fez perguntas e comentários, conseguindo identificar - talvez pela emotividade na voz da menina - que se tratava da história real da morte de um filhote. Carina compartilhou uma história semelhante que aconteceu com ela, mas a professora manteve o foco em Natália. Havia muito barulho vindo do corredor, e o baixo volume da fala da menina acabou fazendo com que a professora desistisse de entendê-la, passando a palavra a Marilize. Esta também traz a narrativa pessoal sobre a morte de uma cachorra. A

professora se apressava em oportunizar que todas as crianças falassem, chamando-as pelo nome para narrar. Algumas recusaram, já cansadas. Mariele reuniu em sua história elementos de várias outras contadas pelos colegas, mas poucos ainda a escutavam. Carina ainda insistiu em contar uma experiência ocorrida no dia anterior, e a professora fez uma votação entre as crianças, que escolheram não ouvir a história. A pesquisadora solicitou que a professora retomasse durante a semana os livrinhos para que as crianças pudessem desenhar ou escrever suas histórias. Ela e algumas crianças concordaram, e Flávio sugeriu que escrevessem “um pouco por dia”.

Sessão V - Histórias de cachorro inventadas e colocadas em “livro” (30/11/2004).

Planejamento

a) Objetivo:

1) Possibilitar o movimento de ir-e-vir entre o ouvir histórias (Sessão III), criá-las de forma improvisada (Sessão IV), expressá-las de forma gráfica e depois contá-las novamente com o auxílio do seu próprio material. As crianças têm a oportunidade de recontarem a história inventada, recriando-a, sofisticando-a.

b) Atividade proposta:

Retomar as histórias inventadas pelas crianças na última sessão, que elas devem ter desenhado nos “livros” fornecidos a cada uma, como combinado com a professora. Cada uma contará agora a sua história, e mostrará as ilustrações que produziu.

Resumo do que ocorreu:

A sessão teve a duração de 19’46”, com a presença de 11 crianças. Antes da sessão, a professora relatou à pesquisadora que as crianças andavam especialmente agitadas, o que ela atribuiu à época (fim do ano), às mudanças decorrentes das eleições na escola, ou talvez a sua própria agitação. Disse ter retomado com elas os livrinhos, mas que desenharam e escreveram pouco neles. Motivada pelas palavras de uma professora da faculdade – que defende o uso mais livre da escrita, mesmo que não se formem palavras de verdade -, a professora pediu às crianças que escrevessem do seu jeito nos livrinhos. O fato de ter de escrever outros nomes que não os seus próprios (várias possibilidades de nome para o personagem) ampliou a consciência da

escrita de algumas crianças, que escreviam agora com maior fluência e menor autocrítica. A professora conscientizou-se de como tem estado presa ao modo como aprendeu a trabalhar a alfabetização desde o magistério, de um ensino progressivo das letras do alfabeto e da escrita do nome. Assim, a professora integrou a atividade ao seu trabalho de letramento.

O clima na classe parecia realmente conturbado, com desentendimentos e acusações entre as crianças. A professora pediu que formassem a rodinha, e foi atrás de Dina, que saiu intempestivamente da sala. Depois de conversar com a menina, a professora juntou-se à roda, enquanto Dina permaneceu fora “para pensar um pouco”. Na roda, a professora evidenciou sua preocupação com a conclusão dos trabalhos para a avaliação, já que teria que prestar contas sobre as crianças que não estavam fazendo os trabalhos, seja por faltar à aula, por se recusar a fazê-los ou por ficar “só brincando”. Algumas crianças queixaram-se de colegas que gritam, batem e não respeitam ninguém, e de outros que brincam de “luta”, e a professora perguntou a cada uma o que achava que precisava mudar em si. A maior parte das crianças não soube o que dizer, seu constrangimento era visível. Neste ambiente de crítica e autocrítica, a professora convidou a pesquisadora a iniciar a sessão. Esta propõe que as crianças contem a história que inventaram da outra vez e desenharam ou escreveram no livrinho. Considerou a possibilidade de que inventassem uma história naquele momento, caso não lembrassem ou não estivessem presentes no dia da atividade. Talita “leu” uma espécie de cartão de homenagem às pesquisadoras, e ficou envergonhada depois. Carina contou sua história de forma ainda melhor elaborada do que na primeira vez. Parecia realmente ter reorganizado a narrativa que inventara. A história contada por Natália desta vez foi somente ficcional, mas também num tom de voz muito baixo, o que acabou impedindo a participação dos interlocutores. Algumas crianças estavam em pé, saindo da rodinha, e a professora as convocou a voltar e sentar. Solicitou a Joel que contasse sua história, perguntando o nome do seu cachorro, mas depois passou a palavra a Luca. Este contou uma história simples e breve, idêntica à da Família Vira-Lata. Mesmo com muitas perguntas e encorajamento, não desenvolvia os tópicos. Apesar disso, a professora o elogiou com eloquência. Depois Luciane improvisou uma história, já que não viera na outra sessão. Mariele narrou uma história semelhante à da outra sessão, mas acrescentou maus-tratos sofridos pela protagonista, até sua morte no final. Isso levou Joel a relatar

uma experiência pessoal com morte de cachorros, mas a professora não estimulou a narrativa sobre isso. Marilize não quis contar sua história porque não tinha nada desenhado ou escrito no seu livrinho (provavelmente faltou no dia em que fizeram a tarefa). O grupo foi se dispersando e saindo da roda, a própria professora também se retirou e a pesquisadora acabou conversando mais informalmente com as crianças que ficaram à sua volta. Por fim, avisou as crianças que na próxima semana fariam o encerramento do trabalho.

Sessão VI - O jogo do curioso (7/12/2004).

Planejamento

a) Objetivo:

1) Conscientizar as crianças e a professora da importância da atenção e participação dos interlocutores na construção das histórias pessoais, de forma lúdica, como um jogo, onde todos possam estar envolvidos na “jogada” (narrativa) de cada um.

b) Atividade proposta:

“Jogo do Curioso” (Zaslavsky, 2003), a partir do relato de experiências pessoais. Cada criança voluntária conta algo que aconteceu, que pode ser alguma coisa triste, assustadora ou engraçada. Os outros (colegas, a professora e pesquisadora) serão os curiosos. É importante esclarecer primeiro o que as crianças entendem por “curioso”, isto é, o que faz uma pessoa curiosa. Depois de explorar isso, a pesquisadora explica que os “curiosos” vão fazer perguntas à pessoa que está contando algo, como: “Onde foi?”, “Quando?”, “Por quê?”, “Quem estava lá?”, “O que mais aconteceu?”, “Como terminou?”. Deve-se possibilitar que as crianças contem vários tipos de experiências, estimulando-as conforme a necessidade.

Resumo do que ocorreu:

A sessão transcorreu em 16'55”, e estavam presentes 11 crianças. Neste último dia, a pesquisadora acompanhou também alguns momentos informais, na sala e no refeitório. O tema das conversas era os preparativos para as celebrações de Natal, os presentes desejados. Natália contou um sonho em que a professora, colegas e pesquisadoras (com os maridos) se reuniam para uma festa de Natal na sua casa,

que seria filmada pela pesquisadora. Ao voltarem do refeitório, a menina pediu à professora para convidar as pesquisadoras para a festa de Natal da turma, e ela concordou e fez o convite. Depois a professora organizou a rodinha, e uma criança de cada vez colocava um enfeite de Natal numa árvore situada no corredor. As pesquisadoras também foram incluídas neste ritual. Após a professora deu alguns avisos e planejou com as crianças a festa da turma, definindo o que cada uma traria. A menção ao presépio, encenado tradicionalmente na escola, e ao nascimento de Jesus desencadeou alguns relatos sobre filmes assistidos em casa, sobre a paixão de Cristo. A professora mudou o foco para o nascimento de Cristo, e não sua morte. Contou às crianças um trecho de uma história ilustrada sobre o tema. Tinha outro livro de história na mão para contar depois, mas antes perguntou à pesquisadora se desejava fazer a atividade nesse momento. Esta respondeu que podia esperar. A professora contou uma história sobre Natal e Papai Noel. Fez perguntas e comentários às crianças, que participaram com muito entusiasmo. Ao final da história, a professora propôs que as crianças fossem até as mesas para trabalhar, esquecendo-se da pesquisadora. Esta lembrou da atividade que realizaria, e as crianças foram chamadas de volta à rodinha, sob o protesto de alguns meninos. A sessão teve então curta duração.

A pesquisadora anunciou o jogo planejado, e explorou o conceito de “curioso” que as crianças tinham. Algumas tentaram definir usando exemplos: Carina produziu já uma narrativa ao relatar uma experiência pessoal recente em que uma pessoa mostrou-se curiosa. Surgiram assim dois sentidos da palavra para elas: olhar as coisas que estão acontecendo, e ser intrometido. A pesquisadora explicitou esta idéia, e questionou se haveria um sentido positivo da palavra. As crianças negaram que fossem curiosas, e a professora as contestou: elas geralmente querem saber as coisas, fazem perguntas, e isso é ser curioso de um jeito legal. Natália trouxe outro exemplo relacionado com o irmão, que não é possível ouvir, já que ela fala baixinho. A pesquisadora explicou então a tarefa: uma criança conta algo engraçado, triste ou assustador que aconteceu, e os outros são os “curiosos”. Carlos disse que já assustou o seu irmão, começando o jogo. Os participantes ajudaram com perguntas, nomeando coisas e situações. No final de sua fala, Carina já tinha a mão levantada para ser a próxima, o que gerou alguma discussão a respeito da ordem em que as crianças falariam. A professora definiu que só quem quisesse contaria uma história. Carina

também contou a história de um susto que deu em sua mãe, com detalhes sobre o cenário e os movimentos que fez. Natália disse que ia contar uma história de terror, mas sua narrativa tinha o mesmo tema (crianças assustando adultos). Luciane depois definiu sua história como “meio de terror”, e relatou a experiência pessoal de ter presenciado uma cena de violência física. Com exceção da primeira narrativa (de Carlos), a professora e as outras crianças praticamente não participaram das histórias contadas. O único ponto discutido era quem seria o próximo a falar. No término da história de Luciane a professora se retirou, dizendo que ia telefonar. As crianças rapidamente se dispersaram e desorganizaram. Vendo que várias delas estavam interessadas pela filmadora, a pesquisadora propôs que cada uma dissesse alguma coisa à câmera, já que era o último dia do trabalho. As crianças dançaram, abanaram e algumas disseram os seus nomes.

Numa conversa posterior, a professora manifestou interesse em assistir às gravações (já assistira com as crianças as fitas VHS do estudo 1), e a pesquisadora respondeu que elas seriam a seguir editadas, o que costuma demorar um pouco. Perguntou se a professora permaneceria trabalhando na educação infantil, e ela respondeu que não. Ficaria com a quinta série no próximo ano. Disse que, embora sua paixão seja a educação infantil, tinha de ceder o lugar para as atuais diretoras, que vieram deste nível e teriam prioridade na escolha. Foi possível compreender então a que mudanças decorrentes das eleições ela se referira anteriormente, e a provável relação disso com sua visível agitação nas últimas semanas.

A seguir, apresenta-se lado a lado a análise detalhada das narrativas e interlocuções produzidas nos contextos de intervenção e na rodinha.

Parte 2

3.6.2 Análise comparativa das narrativas produzidas nos dois contextos eliciadores

3.6.2.1 Análise dos resultados gerais

Serão descritos a seguir aspectos gerais das narrativas produzidas, como o total delas em cada contexto de eliciação, sua estrutura, extensão, número de turnos conversacionais, número de proposições por turno e tipos de conteúdo.

O contexto de intervenção oportunizou que as crianças construíssem um número maior de narrativas (29) do que o contexto eliciador da rodinha (19). Como mostra a Figura 22, possibilitou também a produção de narrativas coletivas.

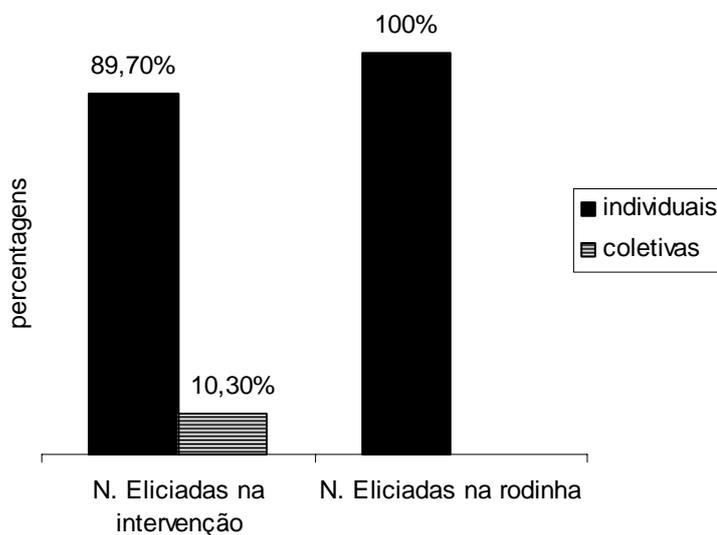


Figura 22. Percentagem de narrativas individuais e coletivas eliciadas nos contextos de intervenção (NEIs) e rodinha (NERs)

Enquanto todas as narrativas eliciadas na rodinha foram construídas individualmente, uma parte das histórias produzidas durante a intervenção (três, ou 10,3%) resultou de uma construção coletiva pela turma. A professora contou também uma história que integrou narrativas anteriores das crianças, enquanto estas dramatizavam as cenas, mas esta narrativa não foi considerada nos resultados da análise.

A Figura 23 apresenta as porcentagens de narrativas completas e incompletas eliciadas na intervenção (NEIs) e na rodinha (NERs).

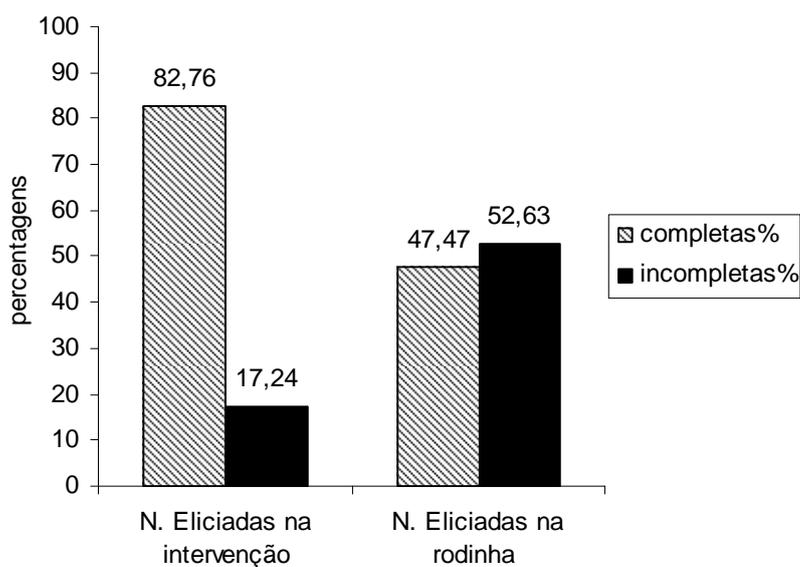


Figura 23. Percentagem de narrativas completas e incompletas eliciadas nos contextos de intervenção (NEIs) e rodinha (NERs)

A maior parte (24 ou 82,76%) das narrativas eliciadas na intervenção tem a estrutura completa, e apenas cinco (17,24%) mostram estrutura incompleta. As três narrativas construídas coletivamente neste contexto têm estrutura completa. Na rodinha, o percentual de narrativas eliciadas incompletas foi um pouco superior (52,63%) ao de narrativas completas (47,37%).

As Figuras 24, 25 e 26 apresentam os resultados referentes à extensão, à alternância de turnos e à autonomia das histórias contadas individualmente pelas crianças em cada contexto eliciador.

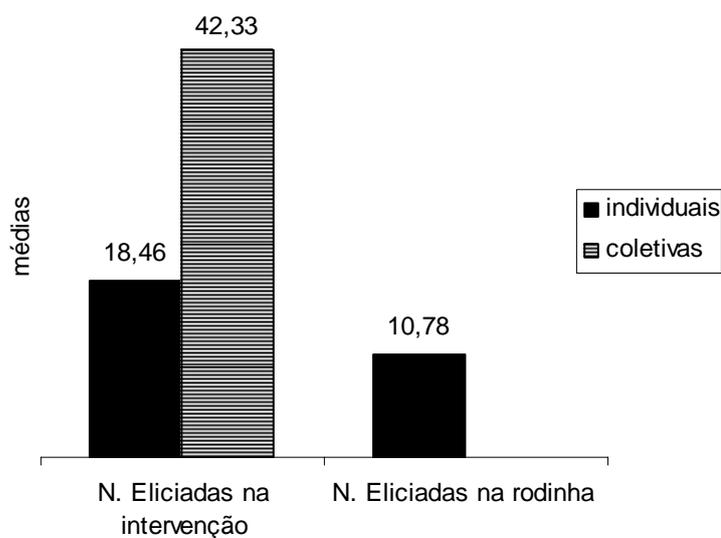


Figura 24. Extensão média das NEIs (individuais e coletivas) e das NERs

A extensão média das narrativas produzidas individualmente no contexto eliciador da intervenção (18,46 proposições) foi superior a das observadas na rodinha (10,78 proposições). Oito narrativas produzidas por cinco crianças totalizaram mais da metade do total de proposições (55,41%) das NEIs, enquanto uma só menina produziu quase metade das proposições nas NERs (48,29%). Isso sugere que o espaço criado para promover a habilidade de narrar possibilitou a extensão dos tópicos por um número maior de crianças. Neste contexto, as narrativas coletivas apresentaram uma extensão média de 42,33 proposições.

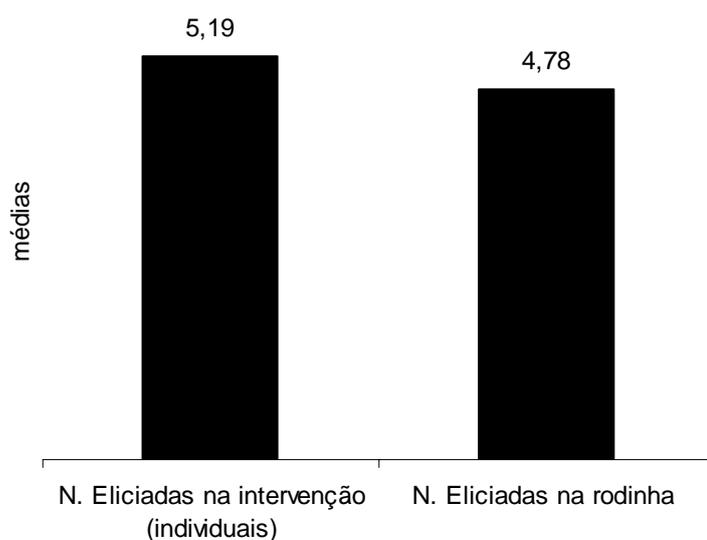


Figura 25. Média de turnos conversacionais nas NEIs e nas NERs

Há uma pequena diferença para mais na média de turnos conversacionais (5,19) nas narrativas individuais no contexto de intervenção quando comparada a do contexto da rodinha (4,78).

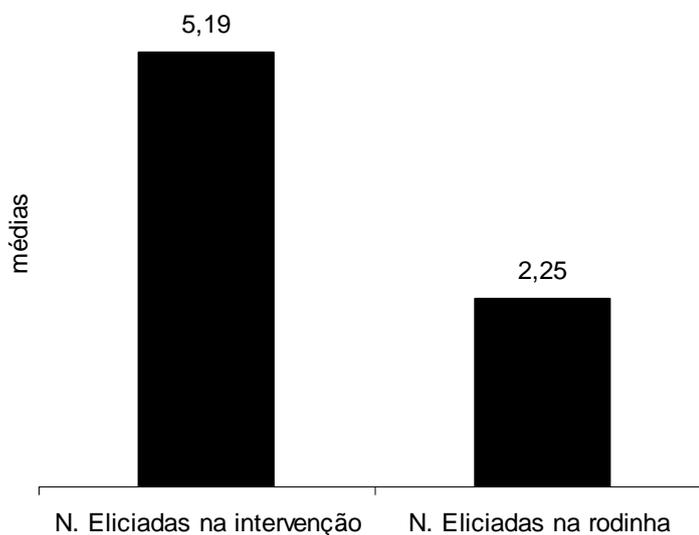


Figura 26. Média de proposições por turno nas NEIs e NERs

Também o número médio de proposições por turno aumentou nas narrativas eliciadas na intervenção (5,19), se comparadas às narrativas eliciadas na rodinha (2,25), o que pode indicar uma maior autonomia para narrar.

Os resultados que caracterizam os tipos de conteúdo das narrativas estão representados abaixo.

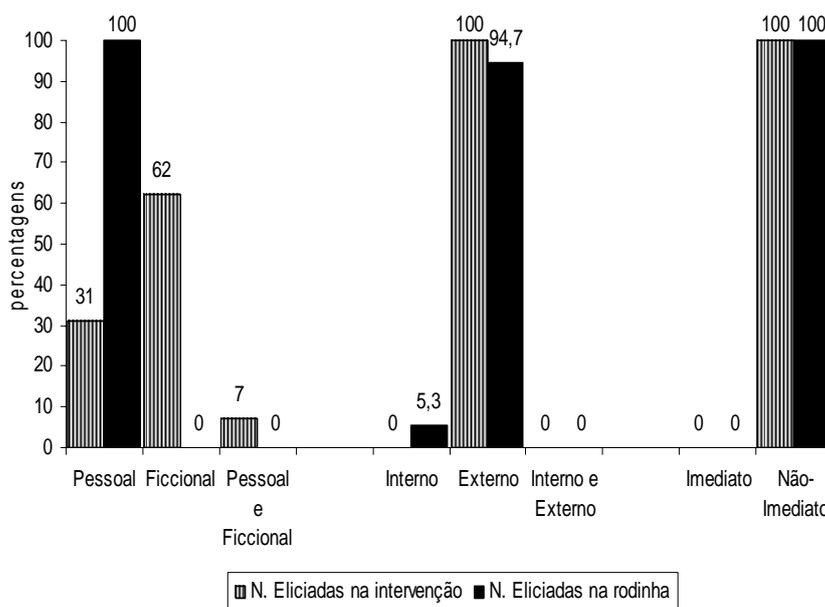


Figura 27. Percentagem dos tipos de conteúdo das NEIs e das NERs

Enquanto o conteúdo das narrativas na rodinha referia-se exclusivamente a experiências pessoais, nas histórias produzidas no contexto de intervenção este foi principalmente ficcional (62%). Mas também abordava experiências pessoais (31%), e por duas vezes a experiência pessoal apareceu misturada com a ficção (7%). A fala das crianças foi quase que unicamente descontextualizada, já que tanto nas NERs, como nas NEIs, as experiências pessoais abordadas se referiam a eventos externos e não-imediatos. Conteúdos fictícios foram considerados sempre como descontextualizados.

Os exemplos 13 e 14 ilustram a análise de aspectos gerais das narrativas produzidas no contexto eliciador observado na rodinha (Exemplo 13) e no contexto eliciador da intervenção (Exemplo 14)

Exemplo 13: Narrativa eliciada na rodinha (NER)

2.1.2.1. (Observação XIV, 7/6/2004)

Carina levanta o dedo e a professora lhe dá a palavra: “Carina.”

Carina: “Esse fim de semana...”

M: “Não tô ouvindo nada!”

Professora: “Fala mais alto, Carina!”

Carina: “Esse fim de semana, minha tia foi lá, foi lá, ver a minha vó no hospital, daí eu e a minha prima fomos pra casa dela. Depois a minha prima, depois a gente foi, aí a gente foi... Comeu pastel!”

Professora: “Hum?”

Carina: “Comemos churrasquinho, depois a gente foi lá na pracinha, depois a gente foi no parque de diversão e a gente ‘voltô’, a gente ‘voltô’, aí a gente ‘voltô’ pro lugar que a gente tava, depois a gente foi pra casa da minha tia.”

Professora: “Hu-hum.”

Carina: “E a gente viu um monte de fogos bonitos.”

Professora: “Ai, eu não tô ouvindo! Vocês tão ouvindo?”

M: “Eu não!”

Professora: “Fecha a porta, M., por favor.”

Carina: “A gente viu um monte de fogos...”

Professora: “Fogos.”

Carina: “Fogos coloridos por causa que tavam fazendo uma festa.”

Professora: “Festa de São João?”

Carina: “Não.”

Professora: “Festa junina?”

Carina: “Não.”

Professora: “Não? Ai, quase que a D. cai da cadeira! Senta direito D.!”

Carina: “Festa de aniversário.”

Professora: “Ah...”

A narrativa de Carina é incompleta, já que inclui somente elementos de orientação e complicação, sem um resultado. Apresenta uma extensão de 12 proposições, produzidas em 9 turnos conversacionais, o que resulta em 1,33 proposições por turno. O conteúdo é pessoal, externo e não-imediato.

Exemplo 14: Narrativa eliciada na intervenção (NEI)

Narrativa 1.3

V: “Parece que vocês estão a fim de contar uma história de terror, hein?”

Mariele: “Deixa eu contar! Eu quero falar uma coisa!”

Professora: “Tá, fala Mariele.”

Mariele: “Eu quero contar uma história de terror que apareceu pra mim na minha cama e eu fiquei com medo...” (faz expressão de pavor).

Flávio (segue a história como se fosse sua): “Tinha uma casa assombrada lá...”

Professora: “Senta pessoal.”

Flávio: “Eu sonhei que tava lá, mas era minha casa e daí eu se mudei dela...Bah, daí a minha mãe botava uma bruxinha ali, daí eu via uma bruxa bem grande sentada aqui, mas era uma bruxinha que a minha mãe botava e ela sentou...”

Co: “Era uma sombra.”

Flávio: “Não era, era de verdade. Daí ela sentou aqui né...Foi assim.”

V: “Tu enxergava ela grandona, Flávio?”

Flávio: “É. E eu fiquei com medo. Chamava os meus irmãos, ela tinha um chapéu assim. Aí eu chamei a minha mãe e o meu pai e eu botava a mão na bruxa...”

C: “Monstro não existe.”

Flávio: “Mas eu vi, eu vi.”

Professora: “Não existe, Flavinho, como é que tu podes ter visto?”

Flávio: “No escuro dá pra ver.”

C: “Tu tá mentindo...”

Professora: “Não é que ele está mentindo, ele está imaginando. No mundo da imaginação pode, mas na verdade, na verdade não.”

M: “Tá sonhando!”

Professora: “Tá sonhando.”

Flávio: “Aí eu botei a mão na bruxa assim e matei ela.”

V: “Bateu na cabeça da bruxa?”

Flávio: “Não.”

V: “Aonde então?”

Flávio: “Bati no olho da bruxa e daí na minha cabeça ficou um galo...Bah doeu! Eu fui ver, eu botei a mão no nariz da bruxa, a bruxa quase me pegou...”

A narrativa de Flávio é completa, contendo elementos de orientação, complicação e resolução. A narrativa foi desencadeada pelos aspectos sugestivos da introdução de Mariele (História de terror, na cama, medo), mas o menino prossegue a

narrativa como se fosse sua. O conteúdo é simultaneamente uma experiência pessoal e ficcional (sonho), externa e não-imediata. A extensão é de 28 proposições, divididas em 9 turnos conversacionais, numa média de 3,11 proposições por narrativa.

3.6.2.2 Análise dos resultados específicos

Análise dos temas

Foram utilizadas as mesmas categorias do estudo 1 para organizar as temáticas abordadas nas narrativas, com seus nomes adaptados para incluir os conteúdos fictícios: Temas ligados à autodefinição e construção de sentido de si mesmo (pelo personagem ou pela criança) e temas ligados à definição e à construção de sentido de diferentes meios sociais onde a vida (do personagem ou da criança) se desenvolve.

A Figura 28 mostra a percentagem de ocorrência de cada tipo de temática nas narrativas eliciadas na intervenção e nas eliciadas na rodinha.

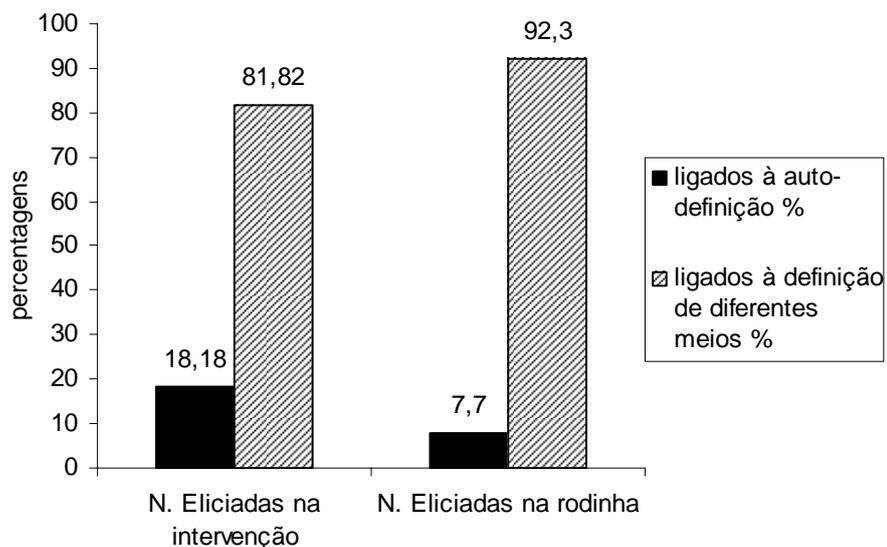


Figura 28. Percentagem dos temas ligados à autodefinição e à definição de diferentes meios sociais, nas NEIs e nas NERs

Temas ligados ao diferentes meios sociais onde a vida se desenvolve predominaram nos dois contextos de eliciação (81,82% ou 45 temas nas NEIs e 46 temas ou 92,3% nas NERs), embora a percentagem de temas ligados à autodefinição

tenha aumentado um pouco no contexto de intervenção (18,18%), em relação ao contexto da rodinha (7,7%).

A Figura 29 possibilita ver os tipos de meios sociais identificados nos temas das narrativas, e a proporção de cada um, juntamente aos temas ligados à autodefinição.

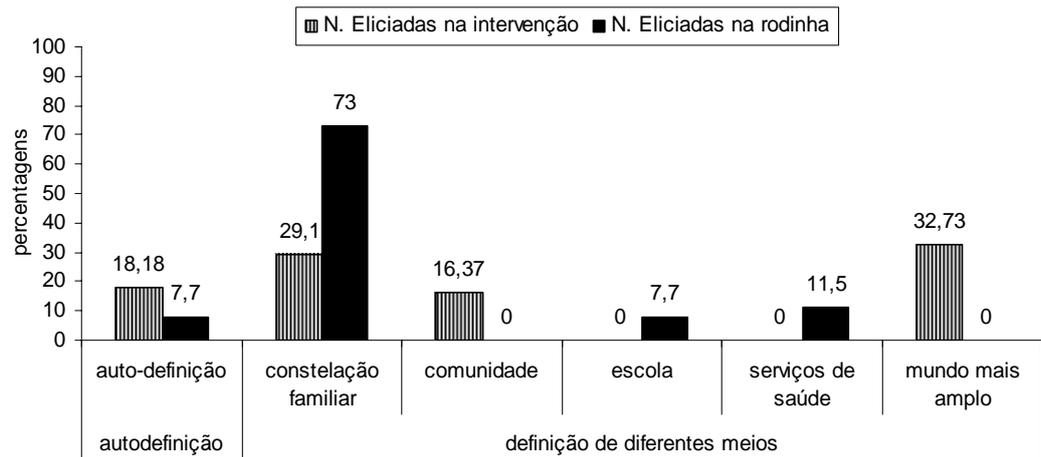


Figura 29. Percentagem dos diferentes meios sociais abordados pelas crianças nos temas das NEIs e das NERs

A constelação familiar (lar, referências afetivas e protetoras), a comunidade (amigos, inimigos, vizinhos), a escola, serviços de saúde, e o mundo mais amplo (lugares desconhecidos, mundo mais impessoal) foram os meios sociais identificados nas temáticas abordadas pelas crianças. Nas narrativas eliciadas na rodinha é marcante a prevalência de temas ligados à constelação familiar (73%), com uma pequena porcentagem de temas relacionados à autodefinição (7,7%), à escola (7,7%) e a serviços de saúde (11,5%). Já nas narrativas eliciadas na intervenção, os temas ligados ao mundo mais amplo apresentaram uma porcentagem um pouco maior (32,73%) do que os referentes à constelação familiar (29,1%), e a porcentagem de temáticas relacionadas à comunidade aproximou-se bastante (16,37%) da porcentagem de temas relativos à autodefinição (18,18%).

Os exemplos 15 e 16 dão uma idéia da análise temática das narrativas eliciadas em cada um dos contextos.

Exemplo 15: Análise temática em Narrativa Eliciada na Rodinha (NER)

2.1.2.3. A pedido da professora as crianças relatam seus passeios no fim-de-semana

Juliana: (inaudível) "...na bisavó..."

Professora: "Na bisavó tu foi?"

Juliana: "Ãhã e ela me levou no shopping."

Professora: "E aí?"

Juliana: "Aí a gente passeou."

Professora: "Tu e a bisa passeando?"

Juliana: "Ãhã."

Professora: "E a vó tava junto?"

Juliana: "E a minha prima Carol."

Professora: "Ah..."

Juliana: "Só que ela é adolescente."

Professora: "Ela é adolescente, ah tá."

Juliana: "Aí eu comi no Mc (Donald)."

Professora: "Tava bom?"

Juliana: acena a cabeça afirmativamente.

Professora: "Quem mais quer contar o fim de semana?"

A menina aborda uma das temáticas mais freqüentes no contexto eliciador da rodinha, que são os passeios em família, no âmbito da constelação familiar (ligado à definição de diferentes meios onde a vida da criança se situa).

Exemplo 16: Análise temática em Narrativa Eliciada na Intervenção (NEI)

Narrativa 4.3

Carina (muito séria, mostra a foto de dois filhotes de cocker): "A minha história é da Mina e da Nina." Carina abriu o "livro" para seguir contando, como se estivesse "vendo" nele a sua história.

Flávio (adiantando): "A Mina é irmã da Nina."

Carina: “Não guri! Era uma vez duas cachorrinhas...ãh... que estavam...que estavam brincando no pátio de seus donos. Daí...”

Carlos levanta e Carina pára um momento.

Carina: “Os donos deles sempre deixavam eles dormirem dentro da casa. Só que no dia seguinte elas fizeram... O gato do dono fez muita bagunça e o dono pensou que foi as cachorras. Ele botou elas pra fora e ele fez então uma casinha de cachorro pra elas. Duas: uma pra Mima, (corrige-se) uma pra Mina e outra pra Nina. E um dia choveu muito...”

Marilize (Desconsiderando a correção da colega): “É duas não é três!”

Professora diz a Marilize: “Shhh!!!”

Carina: “Aí um dia, choveu muito forte...”

Professora: “E aí Carina? Talita, fica quietinha pra ouvir a história da amiga!” (Ta está se mexendo na cadeira).

Carina: “Aí começou a chover muito forte. Aí elas pensavam que não precisava chover muito e então saíram. Assim, no outro dia seguinte, o dono foi sair para levar o seu filho para a escola e daí as cachorras, elas queriam porque queriam ir junto, mas o dono não deixava, assim elas desobedeceram e aí o seu dono, ele deixou o portão aberto e aí as cachorras fugiram e tanto elas andaram e andaram que acabaram se perdendo no mato. Elas sentiram muito medo, mas no outro dia aconteceu um final muito feliz por causa que a dona e a filha encontraram as cachorras!”

Professora: “Que linda a história!”

Carina: “E eles viveram felizes para sempre!”

Carina imaginou sua história a partir da gravura de cachorros colada no livrinho que ela havia escolhido. A temática identificada foi a desobediência e fuga (a partir de uma situação injusta que retirou as cachorras de sua rotina protegida) como necessidade de afirmação (“queriam porque queriam”) ligada à auto-definição, que levou as personagens a se perderem no mato (tema ligado à definição de diferentes meios - o mundo mais amplo, desconhecido).

É importante considerar a influência das temáticas presentes nas histórias trazidas pela pesquisadora no contexto de intervenção. Estes temas, chamados de eliciadores, foram os seguintes: a) Brincadeira de assustar os outros; susto com seres desconhecidos (livro sem texto “Zuza e Arquimedes”); b) Pobreza, desproteção e adoção (Família Vira-Lata); c) Crescimento, necessidade de autonomia e novos apoios (Clifford).

A Figura 30 ajuda a visualizar as percentagens do aparecimento dos temas eliciadores nas narrativas eliciadas na intervenção.

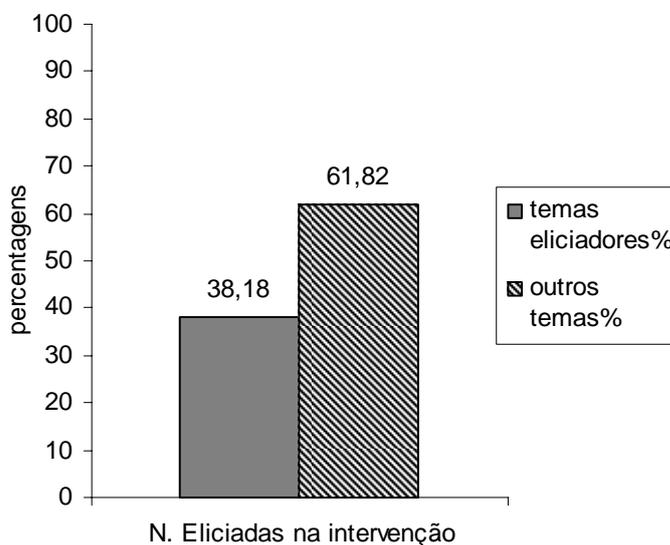


Figura 30. Percentagem dos temas eliciadores e dos demais temas nas NEIs.

Os temas eliciadores foram identificados 21 vezes nas narrativas produzidas pelas crianças na intervenção, o que corresponde a 38,18% do total de temas abordados, para 61,82% de outros temas focalizados pelas crianças neste contexto. Considerou-se que alguns destes temas (“assustar os outros” e “crescimento e necessidade de autonomia”) estavam ligados à autodefinição, enquanto que “adoção de cachorro” ligava-se à constelação familiar, e os temas “desproteção”, “exploração de novas possibilidades e apoios” e “susto com seres desconhecidos” foram relacionados ao mundo mais amplo (Anexo H).

Pode-se identificar no exemplo 17 a presença de temas eliciadores, no contexto de intervenção.

Exemplo 17: Narrativa construída sobre tema eliciador

Narrativa 5.3

Professora: “Luca, tu quer contar a tua história? Então vamos lá. Vem Carina, senta pra ouvir o Luca.”

Luca: “Era uma vez um cachorro chamado Fernando.”

Professora: “Tá.”

Luca: “Ele não tinha dono e não tinha nada pra comer. Ele morria de frio na rua e veio um menino que pegou ele e deu comida pra ele.”

Professora: “Ai que legal essa história.”

V: “E ele?”

Luca: “Encontrou um dono.”

Professora: “Ai que bom.”

V: “Como era esse dono?”

Luca: “Ele era...”

Ci: “Menino.”

Luca: “Ele era menino.”

Professora: “Ele era menino, é.”

V: “Como é que ele achou? Onde é que eles se encontraram?”

Luca: O cachorro tava na rua e depois se encontram o menino que pegou ele.

Professora: E daí o que ele fez com o cachorro?”

Luca: “Deu comida.”

L: “Deu carinho?”

Luca: “Deu.”

L diz a Professora: “Ele disse que deu carinho.”

Professora: “Essa é tua história? Parabéns! Vamos bater palmas pro Luca.” Batem palmas.” Olha Luca, adorei a tua história, tô muito feliz.”

A narrativa de Luca é bastante semelhante à de Totó, vira-lata de rua, contada pela pesquisadora duas sessões antes: cão sem dono, com fome e frio, que um menino adota (Desproteção- Ligado ao mundo mais amplo; Adoção- Ligado à constelação familiar).

3.6.2.3 Análise dos elementos estruturais

A utilização dos principais elementos constituintes da estrutura das narrativas nos dois contextos é analisada quanto aos seus tipos e frequência média. Os tipos encontrados de cada elemento estrutural podem ser encontrados no Anexo H.

Tabela 7

Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Introdução nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)

Elemento Estrutural	Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs)		Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
1-Introdução	8	1,38	2	0,26

Observa-se na Tabela 7 que as histórias contadas pelas crianças no contexto de intervenção apresentaram um uso cinco vezes maior de elementos de introdução (média de 1,38 por narrativa) em relação às que foram contadas na rodinha (0,26 por narrativa), e que a variedade dos tipos de introdução também foi maior na intervenção. Entre os tipos de introdução, prevaleceu o uso do “era uma vez”.

Tabela 8

Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Orientação nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)

Elemento Estrutural	Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs)		Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
2-Orientação:				
2.1- Social	20	5,34	9	3,47
2.2-Espacial	18	3,72	14	1,37
2.3-Temporal	9	2,1	7	1,05
	Continuidade (aí, daí)	5,1	Continuidade (aí, daí)	2,95

Também os elementos de orientação foram utilizados em maior número e variedade nas narrativas do contexto de intervenção. Orientações mais variadas sobre personagens (20 tipos) estiveram presentes um número maior de vezes (5,34 por narrativa) nas NEIs do que nas NERs (9 tipos, com média de 3,47 por narrativa). No Anexo H verifica-se que os personagens mencionados nas experiências pessoais foram do mesmo tipo nos dois contextos (cachorros, a própria criança, seus familiares e vizinhos), mas as NEIs trouxeram uma riqueza de personagens fictícios que as crianças esforçavam-se para caracterizar e definir, fazendo referências a relações

entre eles (o dono, o pai dela, o amigo do pai dela). Os lugares e as maneiras de referi-los foram mais diversos (18 tipos) e apresentaram maior média de ocorrência (3,72 por narrativa) nas histórias da intervenção do que nas da rodinha (14 tipos e média de 1,37 orientação espacial por narrativa). A complexidade das dimensões temporais apareceu também de forma mais destacada nas NEIs, com maior número de tipos (nove, para sete das NERs), e uma média superior de orientações temporais por narrativa (2,1 para 1,05 nas NERs). Também o uso do recuso simples de continuidade “aí/daí” aumentou no contexto da intervenção. Observa-se no Anexo H que as crianças utilizaram mais referências a mudanças temporais internas aos eventos (primeiro/depois, no outro dia, até que um dia) e especificações de localização no espaço (dentro, atrás, para o lado) nas histórias que construíram na intervenção.

Os exemplos 18 e 19 oferecem uma idéia do uso de elementos de introdução e orientação (social, espacial e temporal) nas narrativas dos dois contextos investigados.

Exemplo 18: Elementos de introdução e orientação em narrativa eliciada na rodinha

2.1.2.5 Professora: “*Quem mais quer contar o seu fim de semana?*”

Flávio: “Eu! Que não!”

Professora: “Flávio.”

Flávio: “Não quero.”

Professora: “Não quer?”

Flávio: “Eu quero, eu quero, sora!”

Professora: “Então conta.”

Flávio: “Sabia, sora, que eu fui na mãe, lá na mãe...”

Professora: “Senta direito, Flávio, pra conversar? E aí? Senta mais aqui pra eu ver o

Flávio (diz à C.). E aí? Onde é que tu foste?”

Flávio: “Eu fui na mãe duma amiga da minha mãe. Daí a amiga da minha mãe me ensinou a brincar com um brinquedo, tinha um monte de brinquedo.”

Professora: “É?”

Flávio: “E daí eu fui na Redenção e fui ver os pato. Daí a minha mãe comprou um pato pra mim.”

Professora: “Um pato?”

M (indignada): “Não dá ‘pa compá, não dá ‘pa compá!’”

Flávio: “Não na Redenção.”

Professora: “Eu não sabia que vendia pato na Redenção.”

Flávio: “Não na Redenção.”

Professora: “Onde?”

Flávio: “Lá no, lá no coisa que tem bicho.”

Professora: “Tu tens um pato na tua casa?”

Flávio: “Tenho.”

Professora: “Ah!!!”

Ci.: “Eu também tenho.”

M: “Ninguém tem pato na casa de ninguém.”

Flávio: “Eu tenho sim.”

Professora: “Um ganso. É um pato ou é um ganso?”

Flávio: “É um ganso.”

Professora: “Quem é que cuida do ganso?”

Flávio: “É eu mesmo.”

Professora: “Hum...”

Todos começam a falar ao mesmo tempo.

Ma: “Quando tu tá na escola quem cuida?”

Flávio: “A minha... a minha mãe...”

Professora: “É que a mãe do Flávio fica em casa.”

Flávio: “É, e daí a minha mãe cuida. Não dá pra mim trazer ele.”

M: “Ô sora, o ganso (fala algo incompreensível)...mas ele come toda a comida!”

C. levanta o dedo.

Professora: “C.!”

C: “A minha casa, lá na casa, a minha, tem três gansos, a minha vó tem três gansos, um cachorro, um gato e uma galinha!”

Professora: “Meu Deus, quanto bicho!”

Após uma hesitação inicial (Não quero/quero) para ocupar o espaço de narrador, Flávio introduz a narrativa com uma frase muito freqüente entre as crianças da turma (Sabia, sora), com a qual dão a conhecer ao interlocutor algo novo. Utiliza elementos de orientação social, humanos (eu, amiga da minha mãe, minha mãe) e animais (pato, ganso), e de orientação espacial, de forma específica (na mãe da amiga da minha mãe, na Redenção), e também de maneira vaga (lá no coisa que tem bicho). Como o menino relatou a compra do pato junto com a experiência de ter visto patos na Redenção (parque), isso gerou confusão e reações entre os interlocutores, que Flávio teve de esclarecer. Como a pergunta eliciadora da professora dirigia-se às novidades do fim-de-semana, a orientação temporal não foi explicitada.

Exemplo 19: Elementos de introdução e orientação em narrativa eliciada na intervenção

Narrativa 4.4

Ju (Mostra a foto grande de um filhote de labrador e começa a falar baixinho. Olhava para algum ponto no alto, à sua direita, concentrada em visível esforço imaginativo):
“Era uma vez uma cachorrinha, a Lili, ela nasceu na rua, não tinha dono... aí uma menina chamada Bruna encontrou ela, e levou ela pra casa, ela morava num castelo muito grande ...Ela era muito rica...” Há muito ruído na sala e Juliana fala muito baixo.

Enquanto ela fala, a professora diz “Hu-hum.”

Ju: “Aí ela deu banho, deu comida, botou ‘tope’. Ela podia levar ela pra passear na hora que ela quisesse, ela tinha um motorista que levava, era rica mesmo. Aí um dia ela tava sentada de noite e apareceu uma estrela, e tava de noite, e a estrela falou que, falou assim pra ela que, falou assim pra ela que ela não podia mais ficar doente, que ela sempre ficava. Ela tava doente e ficou assustada porque ela tava doente e não podia ficar. O céu era muito longe e ela não conseguiu ouvir muito bem, mas ela conseguiu ouvir isso que ela falou... Ela falou isso pra ela por causa que ela tava doente. Aí um dia a Bruna que é essa a dona, que é essa que eu tô falando, o motorista dela levava só que um dia ela levou ela na Redenção e ela começou a correr, correr, correr, correr, correr, correr, aí a Bruna não sabia o que fazer. Aí ela chorou, chorou, aí ela ligou pra prima dela e perguntou se ela podia ir na casa dela. Ela tava, ela tava, não sabia onde ela tava. Aí a Bruna, a dona dela, procurou em toda a cidade, ela tinha assistido uma história, ela tinha assistido um...”

Flávio: “Sora, tão te chamando. Lá no banheiro.”

Professora levanta, vai em direção ao banheiro e diz: “E aí Ju.?”

Ju: “... num lugar que ela não tinha procurado. Ela procurou nos lugares, em todos os lugares, só que tinha um lugar que ela não tinha procurado, aí ela se lembrou de procurar no lugar tal e aí ela encontrou ela e ficou feliz, deu banho, colocou um monte de coisa, talquinho, aí ela deu a comidinha dela, só que ela ficou aliviada. Aí ela foi dormir com ela na cama, porque ela dormia com ela na cama...”

Outras crianças falam ao mesmo tempo o que dificulta a transcrição do que Ju. diz.

Ju: “Mas um dia o pai apareceu prá guriazinha, né, a Bruna, e disse que eles não podiam mais ficar com a Lili morando ali, que ela ia embora. Aí ela ficou triste. Só que daí entraram ladrões e mataram o pai dela e ela ficou sozinha na casa, um... (castelo???) desse tamanho assim, lá em cima, aí ela ficou sozinha e os dois viveram felizes para sempre.”

Professora: “Bah, que história. Bem grandona essa história né? Quem é o próximo?”

Juliana usa a tradicional introdução “Era uma vez...” para começar sua história, demarcando o contexto da fantasia, e ela realmente fala de dentro deste contexto, como indicam sua expressão física e a riqueza de detalhes da narrativa. Muitos personagens entram em cena: a cachorrinha Lili, a menina Bruna, o motorista, a estrela, a prima, o pai, os ladrões. Todos são apresentados com clareza aos interlocutores, e a menina mostra preocupação em frisar em dois momentos de quem está falando (a Bruna que é essa a dona, que é essa que eu tô falando; a Bruna, a dona dela). Os elementos de orientação espacial são também muito variados e marcados com clareza (na rua, pra casa / num castelo muito grande, tava muito longe, na Redenção). Expressa também deslocamento espacial (começou a correr, correr, correr, correr, correr, correr; procurou em toda a cidade, nos lugares, em todos os lugares), deixando vago onde a menina por fim encontrou a cachorra (num lugar que ela não tinha procurado, no lugar tal). Marca bem o fato de que a menina dormia com a cachorra na cama, o que parece importante, pois é então que surge a interferência do pai. Destaca-se ainda a expressão “lá em cima”, onde ficou morando sozinha com a cachorra, como mostrando algo inatingível. Os elementos de orientação temporal mostram diferenciação entre coisas que acontecem sempre - tanto se referindo a possibilidades ilimitadas (na hora que ela quisesse), como a limitações (ela sempre ficava doente) – e coisas que ocorriam no momento (um dia de noite; porque tava doente e não podia estar; o motorista levava, só que um dia ela levou na Redenção).

A menina usa 14 vezes o elemento de continuidade “ai”, e termina sua história com o também tradicional “Viveram felizes para sempre”.

Tabela 9

Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Complicação e Resultados nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)

Elementos Estruturais	Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs)		Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
3- Complicação	19	1,83	12	1,37
4- Resultado				
4.1- Resolução	5	1,27	4	0,42
4.2- Conseqüência	2	0,48	3	0,26

Conforme os dados da tabela 9, o elemento complicador apresentou tipos mais variados nas narrativas eliciadas na intervenção (19) do que nas eliciadas na rodinha (12), e também a média em que esse elemento apareceu foi um pouco maior nas NEIs (1,83 para 1,37 nas NERs). Como se pode ver no Anexo H, as complicações mais freqüentes das NERs foram quebras de padrões e eventos especiais (passeios). Nas NEIs estas apareceram principalmente no susto de algum personagem ou na dificuldade de satisfazer alguma necessidade, diante de circunstâncias adversas.

A tabela 9 mostra também um aumento na média de inclusão de resultados nas narrativas produzidas durante a intervenção, tanto sob a forma de resolução para a complicação (1,27 elementos de resolução por narrativa, enquanto nas NERs a média era de 0,42), como de conseqüência (0,48 nas NEIs, para 0,26 nas NERs). Este dado é consistente com o aumento no número de narrativas completas no contexto criado para a intervenção.

As complicações foram mais facilmente identificadas nas NEIs do que nas NERs, nas quais freqüentemente encontravam-se implícitas. É o caso da narrativa do exemplo 18, acima descrita. Flávio diz: “E daí eu fui na Redenção e fui ver os pato. Daí a minha mãe comprou um pato pra mim.” O menino omite o desejo que sentiu de

ter um pato, ao ver os animais no parque, o que seria a complicação. Relata diretamente a resolução do desejo pela mãe, que lhe compra o pato. Com o mal-entendido gerado, é isso o que passa a ser o problema focalizado, a complicação (o fato do menino ter um pato em casa). Já na narrativa exposta no exemplo 19, Juliana define clara e expressivamente várias complicações e resoluções que ocorrem na sua narrativa, desde o seu ponto de partida (Lili não tinha dono, vivia na rua). Quando tudo parece bem (Resolução: Bruna a levou para seu castelo e cuidou dela) surgem outros problemas (a menina estava doente e não poderia mais ficar; a cachorra correu para longe e a menina a perdeu). Quando tudo está solucionado (Bruna chora, mas depois procura a cachorra e parece se fortalecer com a experiência), aparece o pai da menina impedindo que permaneça com a cachorra. A resolução então é drástica: ladrões mataram o pai e a menina viveu feliz para sempre com a cachorra.

Tabela 10

Ocorrência de Tipos e Média do Uso de Elementos de Avaliação nas Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs) e nas Eliciadas na Rodinha (NERs)

Elementos Estruturais	Narrativas Eliciadas na Intervenção (NEIs)		Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs)	
	Tipos	Média (/narrativa)	Tipos	Média (/narrativa)
5- Avaliação				
5.1- Afetiva/ Expressiva	5	2,45	4	0,42
5.2- Cognitiva/ Moral	4	1,27	5	0,31

As narrativas dos dois contextos investigados apresentaram praticamente o mesmo número de tipos de avaliação. Entretanto, a média na utilização destes elementos pelas crianças durante a intervenção aumentou muito em relação às suas narrativas na rodinha. A inclusão de avaliações afetivas e expressivas foi quase seis vezes maior (média de 2,45 elementos nas NEIs e 0,42 nas NERs) e a de avaliações cognitivas e morais foi quatro vezes maior (média de 1,27 elementos por narrativa nas NEIs e de 0,31 nas NERs). As formas mais usadas de avaliação afetiva e expressiva foram: a expressão da gravidade ou importância do evento ou aspecto

destacado (por intensificação, repetição ou mudança na entonação), e a expressão verbal de estados dos personagens. Os tipos de avaliação cognitiva e moral que apareceram mais freqüentemente foram: a qualificação de personagens e situações, e a referência à percepção, pensamento ou intenção de personagens.

Os exemplos 20 e 21 ilustram a análise dos elementos de avaliação das narrativas nos dois contextos eliciadores.

Exemplo 20: Elementos de avaliação em excerto de narrativa eliciada na rodinha (NER)

2.1.1.6 (Observação XIV, 7/6/2004)

Após os relatos de outros colegas, onde eram abordados novidades e passeios do fim-de-semana e o assunto mudou para animais domésticos, Marilize quer falar novamente: “Ô sora, eu vou contar outra. Sora! Eu tenho outra pra contar!”

Professora: “Fala Marilize.”

Marilize: “Um dia né, eu tava com uma cadelinha chamada Rosinha, né...”

Mariele: “Rosinha” (risos).

Marilize: “Ela era chamada Rosinha. Daí, quando ela tava morta lá na...Quando ela tava morta na casinha, daí eu tava mexendo...”

Professora: (repreende): “Mariele!”

Marilize: “Eu tava fazendo carinho nela, daí ela começou a ‘reinar’ e daí ela morreu. Daí, eu tava brincando com ela né, e daí ela não acordava, daí eu chamei o meu pai e ela não acordou. Daí o meu pai disse que ela tava morta, daí depois eu chorei, fiquei chorando, daí, daí, daí, amanhã, faz tempo né, daí ele pegou um cachorro chamado Rochinha...”

A professora faz algumas perguntas que a menina responde, mas sem acrescentar nada ao que ela conta, depois ela segue:

Marilize: “Daí o Rochinha, ele cagava em casa, a minha mãe não agüentava mais ele cagar em casa né, daí meu pai levava um dia, deixava até, até, deixava um dia, né, deixava um dia lá no pátio, né, daí um dia ele soltou o cachorro né, daí ele, daí a tia Lu me deu um cachorro ‘pa’ mim. Daí chegou primeiro do que o Rochinha, né. Daí ele deu ‘quia’ (cria) nela e daí depois o meu pai disse que ele, que ela ia dá ‘quia’ né, daí eu achei que era mentira, daí deu ‘quia’.”

Professora: “Deu “cria”!”

Marilize: “Ãhã. Deu um monte de cachorrinho ‘banco’, uma cadelinha, só uma cadelinha, deu um monte de cachorrinho, né.”

Neste relato de sua experiência com cachorros Marilize expressa avaliação afetiva e expressiva ao intensificar trechos da narrativa (repete frases que mostram sua expectativa de que a cadela acordasse, a demora, e a crescente aflição que deve ter passado) e ao referir o estado afetivo de sua mãe (“não agüentava mais ele cagar em casa”). O pai é quem nomeia as situações (está morta, vai ter cria). Ao julgar a veracidade do que seu pai disse (“Eu achei que era mentira”), a menina faz uma avaliação cognitiva. Mas na maior parte do relato de Marilize focaliza a ação, tentando organizar a seqüência de acontecimentos. Não é o que ocorre na narrativa abaixo, produzida no contexto de intervenção.

Exemplo 21: Elementos de avaliação em narrativa eliciada no contexto de intervenção (NEI)

Narrativa 5.1

Professora: A Carina agora.

Carina: É a história da Mina e da Nina.

Professora: Vamos ouvir, gente? Joel, vamos ouvir? Pode contar.

Carina: É a história da Mina e da Nina. Era uma vez... Duas cachorrinhas muito bonitinhas. Elas gostavam muito de morar com o dono delas, num apartamento, ele dava pra elas ração e muito carinho. Um dia o dono saiu pra comprar ração e não viu que deixou a porta do apartamento aberta. As duas, que eram muito safadinhas, saíram. O porteiro do prédio não viu também elas passando e elas acabaram saindo do prédio, e foram pruma floresta bem grande. Não conseguiram voltar pra casa, se perderam. Até que um dia a Gabriela saiu com a sua mãe Juliana, e foram fazer um piquenique, e sentaram perto de uma árvore. De repente ouviram um latido.

Ma e Ta levantam e saem da roda.

Em seguida Carina. termina a história: E então ela achou os cachorrinhos e ficou muito alegre: “Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina! Eu não sei como...!” Então elas pegaram a guia e colocaram nas duas, depois em casa os outros viram e acharam que era mesmo a Mina e a Nina. Aí eles viveram feliiizes para sempre.

Professora: Que história bonita, Carina!

V. “puxa” aplausos, e as outras crianças acompanham.

Numa narrativa bem construída, Carina integra o relato dos eventos com a introdução de qualidades dos personagens e contextos (Qualifica: duas cachorrinhas muito bonitinhas, eram muito safadinhas, floresta bem grande), com a referência a estados afetivos (gostavam muito de morar com o dono, ficou muito alegre) e perceptivos de personagens (não viu que deixou a porta do apartamento aberta, o porteiro do prédio não viu também elas passando; de repente ouviram um latido; os outros viram e acharam que era mesmo...). Além disso, utiliza recursos expressivos de intensificação (voz da personagem emocionada: “Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina! Eu não sei como...!”, viveram feliiizes).

3.6.2.4 Análise da participação dos interlocutores

A participação dos interlocutores na construção das narrativas é avaliada a seguir, considerando-se a quantidade, a qualidade geral e o modo ou direção de cada participação. No contexto da rodinha, os participantes eram somente a professora titular e as crianças, enquanto que na intervenção houve a introdução da pesquisadora, criando-se um novo contexto de interlocução.

A Figura 31 apresenta a percentagem da participação geral de cada interlocutor nos dois contextos investigados.

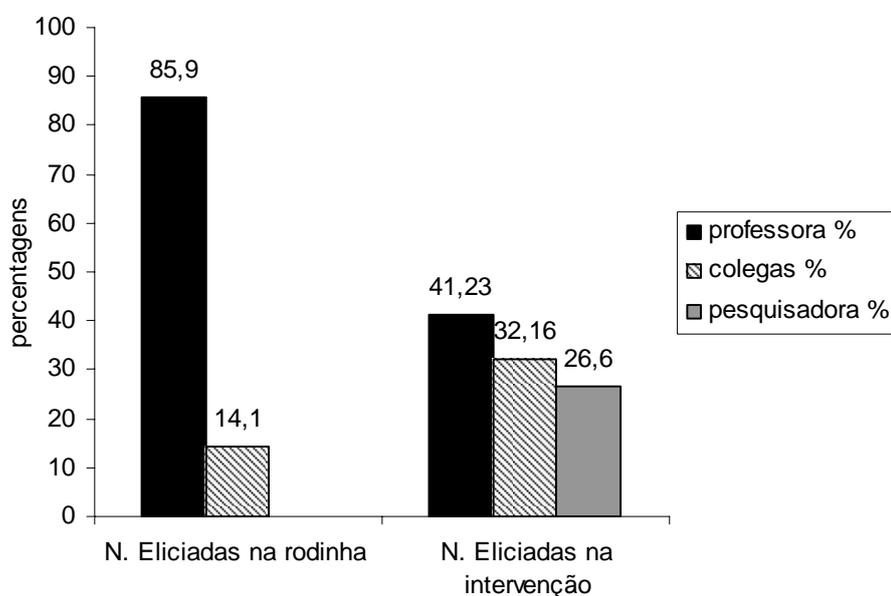


Figura 31. Percentagem da participação de cada tipo de interlocutor nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs).

Nas narrativas produzidas na rodinha a professora foi a interlocutora dominante, com 85,9% das participações registradas. Os resultados da intervenção mostraram uma interlocução mais distribuída entre a professora (41,23%), as crianças (32,16%) e a pesquisadora (26,6%).

As Figuras 32 e 33 retratam a qualidade da participação dos interlocutores em cada contexto.

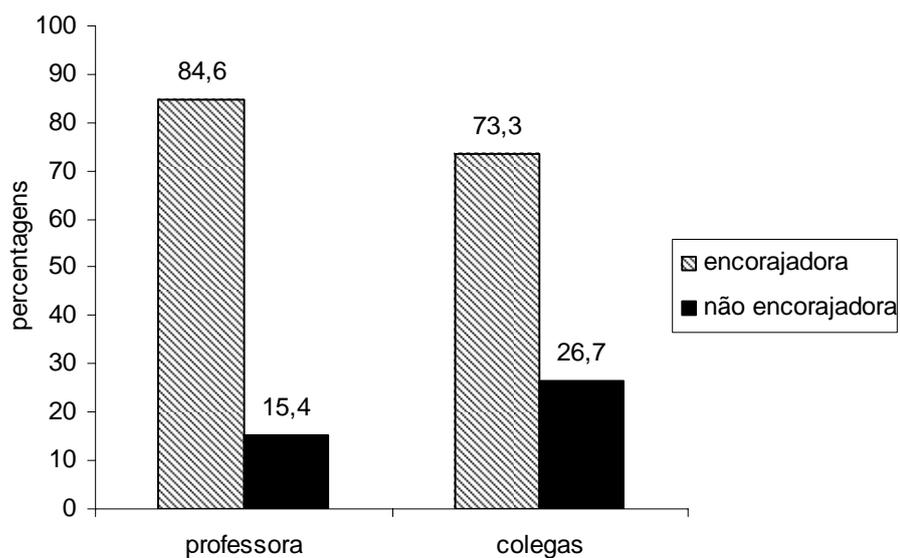


Figura 32. Percentagem de interlocutores com relação à qualidade de participação nas Narrativas Eliciadas na Rodinha (NERs).

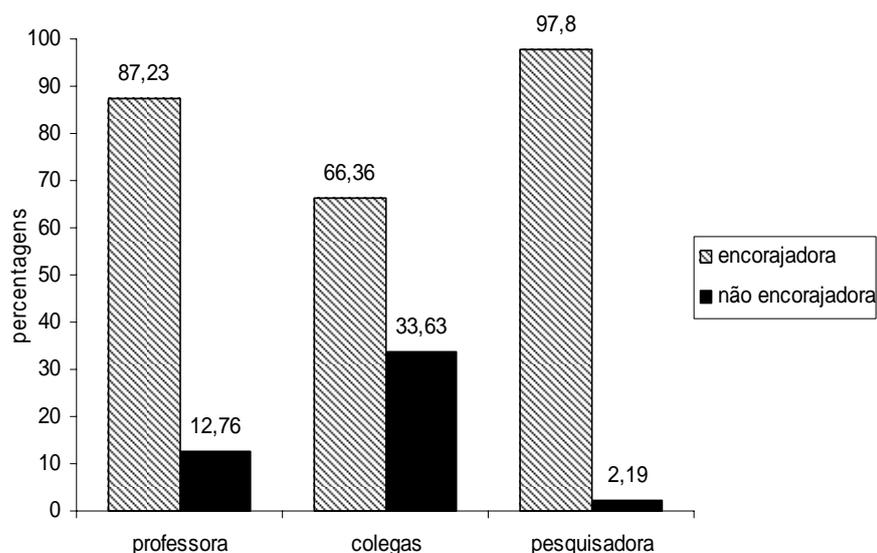


Figura 33. Percentagem de interlocutores com relação à qualidade de participação nas Narrativas Elicidadas na Intervenção (NEIs).

Observa-se nas Figuras acima que a percentagem de participações encorajadoras da professora aumentou um pouco no contexto da intervenção (87,23%), em relação ao contexto da rodinha (84,6%). Entretanto, a participação encorajadora das crianças sofreu uma redução na sua percentagem de 73,3% na rodinha para 66,36% no contexto da intervenção. A interlocução da pesquisadora foi praticamente só estimuladora (97,8%).

As Figuras 34 e 35 proporcionam uma visão mais detalhada do modo e direção da participação da professora em cada contexto eliciador.

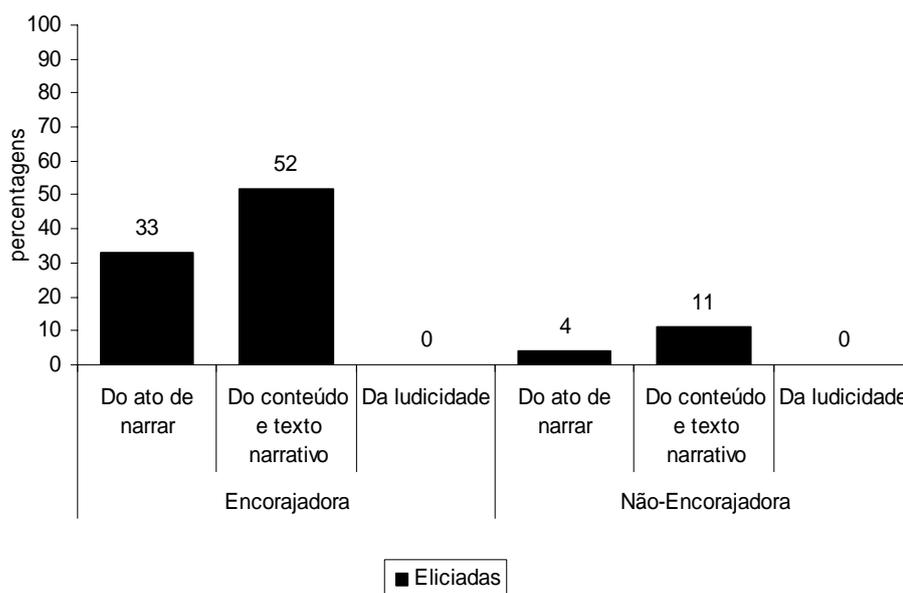


Figura 34. Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas na rodinha (NERs).

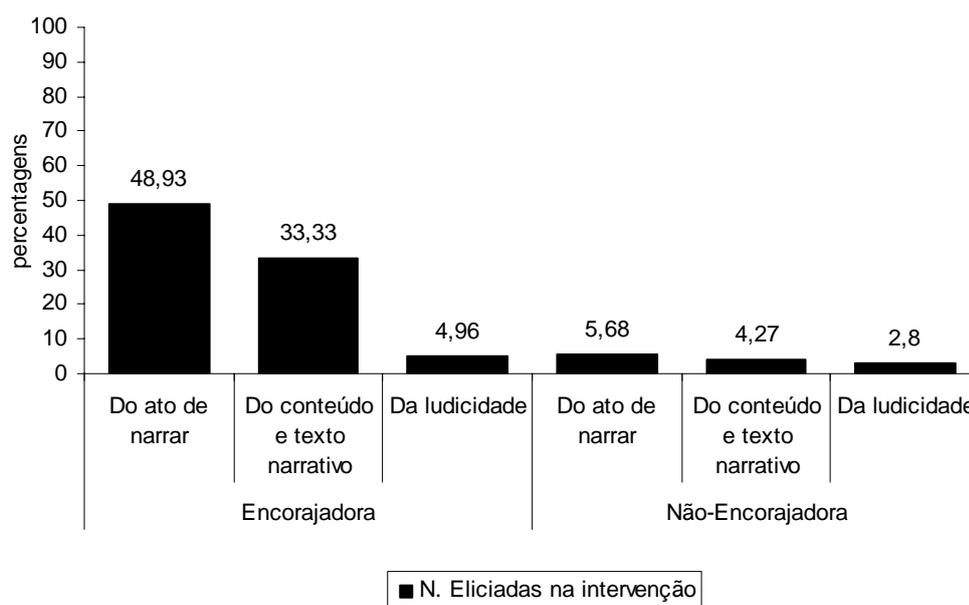


Figura 35. Percentagem dos modos de participação da professora nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs).

Observa-se que no contexto da rodinha a professora participou principalmente ao encorajar o conteúdo e texto das narrativas (52%) e menos na abertura e manutenção do espaço das crianças para narrar (33%). Nas narrativas eliciadas na intervenção esta relação se inverteu, e a participação da professora foi mais dirigida ao ato de narrar (48,93%) do que ao conteúdo e organização das narrativas (33,33%).

A professora encorajava o ato de narrar ao estimular diretamente as crianças (dando-lhes individualmente a palavra), ao preservar o foco no narrador e ao apoiar a continuidade do discurso (com vocalizações “Hum hum” e a pergunta “e aí?”). Ela promoveu o conteúdo e organização das histórias principalmente com perguntas dirigidas a elementos da narrativa (orientação), comentários ou questões avaliativas, e elogios às histórias contadas. A ludicidade das narrativas foi marginalmente encorajada pela professora (4,96%) no contexto da intervenção, ao situar algumas falas no âmbito da imaginação e ao integrar contribuições diversas das crianças nas narrativas coletivas. Mas o ponto culminante do encorajamento da professora à ludicidade foi a narrativa que ela fez da história sem texto encenada pelas crianças, embora esta não tenha sido incluída na presente análise quantitativa. A participação não-encorajadora da professora foi menor no contexto de intervenção do que na rodinha, tanto em relação ao ato de narrar como ao conteúdo e texto das narrativas. Quando isso ocorreu foi geralmente por desatenção e pressa em pontuar o final para passar a palavra para outra criança. Observa-se alguma restrição da professora à ludicidade (2,8%).

As Figuras 36 e 37 ilustram os modos de participação das crianças como interlocutores nas narrativas eliciadas em cada contexto.

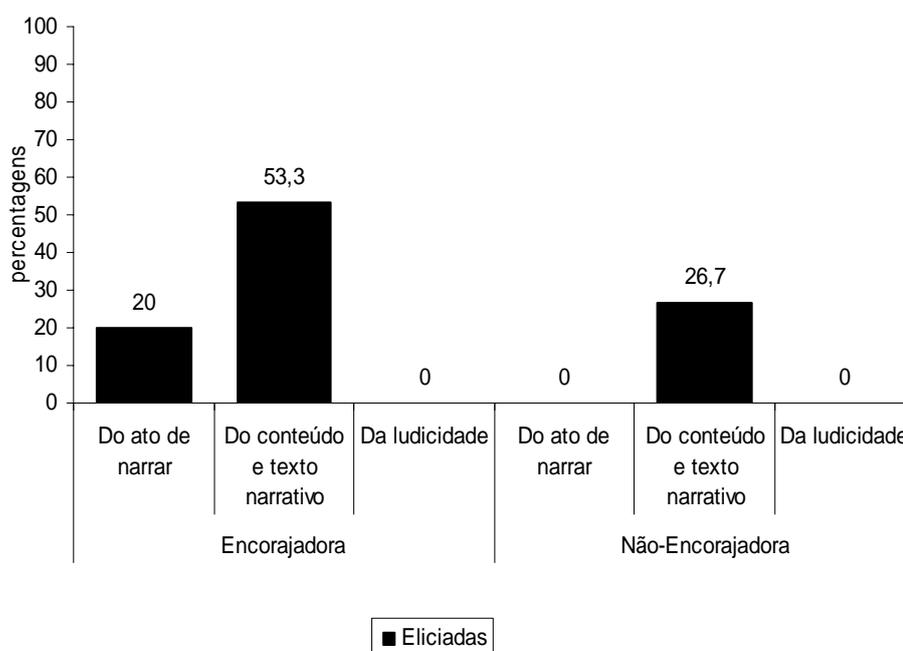


Figura 36. Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas

eliciadas na rodinha (NERs).

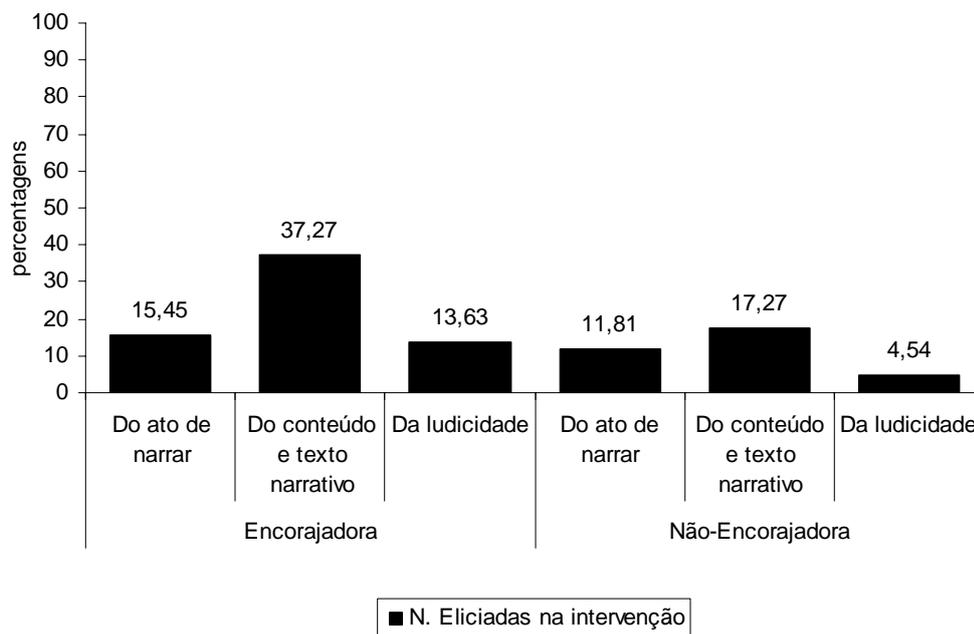


Figura 37. Percentagem dos modos de participação dos colegas nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs).

Observa-se que, além da participação geral das crianças ter aumentado nas NEIs (Figuras 32 e 33), os modos e direções da sua interlocução foram mais variados (Figura 37), em relação às NERs (Figura 36). Enquanto no contexto eliciador da rodinha a dimensão lúdica da narrativa não chegou a se expressar, o contexto de intervenção pareceu oportunizar que as crianças encorajassem mutuamente a ludicidade (13,63%), principalmente ao sugerir elementos para narrativas coletivas ou individuais e ao integrar contribuições diferentes. O não-encorajamento a esta dimensão apareceu também (4,54%), quando as crianças duvidavam do realismo da história contada ou da fidelidade desta à fonte conhecida, como um livro. O ato de narrar individualmente foi tanto encorajado (15,45%) como desencorajado (11,81%) pelas crianças. O desencorajamento ocorreu basicamente por competição (responder no lugar do outro, tomar o lugar do outro como narrador) ou por impaciência (reclamar da demora) e cansaço (pedir para interromper a tarefa). Mas as crianças também contribuíram para a abertura e manutenção do espaço para colegas narrarem, e fizeram importantes sugestões para organizar a participação de todos. O conteúdo e texto das histórias foram mais auxiliados (37,27%) do que desencorajados (17,27%)

pelas crianças. Principalmente nas narrativas coletivas, elas ajudavam os colegas a nomear personagens e acrescentavam informações às histórias. Por outro lado, desestimulavam a narrativa ao rejeitar a nomeação dada, ao corrigir, debochar ou duvidar do que o colega dizia.

A Figura 38 mostra os modos com que a pesquisadora participou como interlocutora nas narrativas eliciadas no contexto de intervenção.

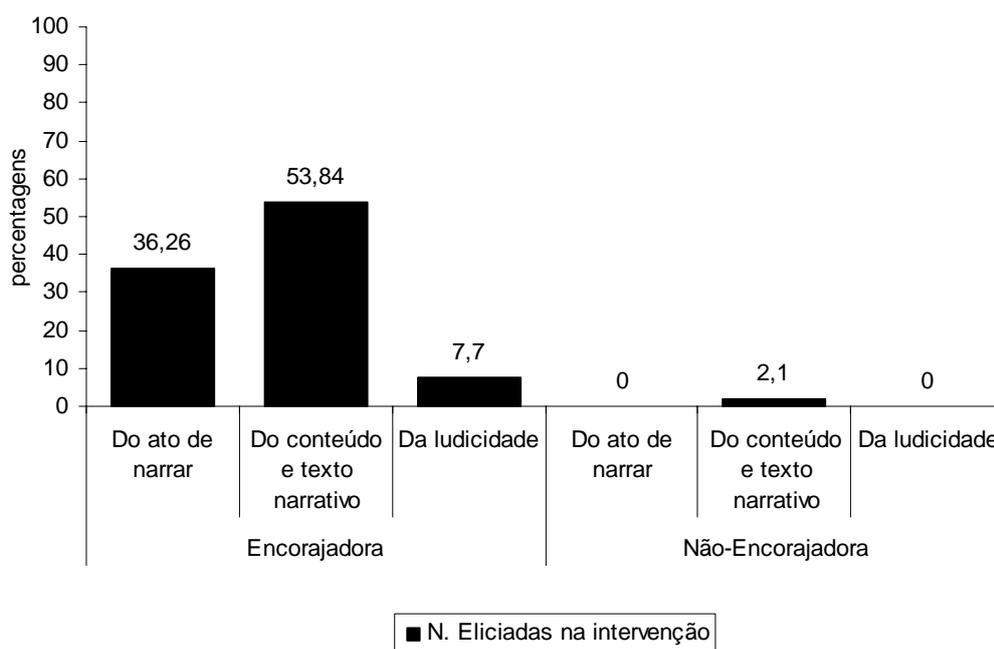


Figura 38. Percentagem dos modos de participação da pesquisadora nas narrativas eliciadas na intervenção (NEIs).

A participação da pesquisadora na construção das narrativas foi principalmente orientada ao conteúdo e texto destas (53,84%), ao pedir informações sobre orientação, complicação ou resultado, ao fazer perguntas ou comentários sobre avaliação ou sobre o estado interno de personagens. Embora a professora tenha assumido mais o papel de dar a palavra às crianças, a pesquisadora encorajou bastante o ato de narrar (36,26%). Além de convidar diretamente as crianças a fazê-lo, apoiando a continuidade e manutenção do foco no narrador, sua intervenção foi importante em dois aspectos: a aceitação de temas emergentes e o incentivo à participação de outras crianças nas narrativas em curso. Além da própria proposta lúdica do contexto de intervenção, a ludicidade das narrativas foi estimulada pela

pesquisadora (7,7%) ao promover a brincadeira com significados e ao pedir que as crianças desenvolvessem o que imaginavam.

Os exemplos 22 e 23 dão uma idéia da participação da professora, das crianças e da pesquisadora na construção de uma narrativa coletiva e de uma narrativa individual, ambas no contexto da intervenção.

Exemplo 22: Análise da participação dos interlocutores na construção de narrativa coletiva no contexto da intervenção.

Narrativa 1.4

Professora: “O Carina, tu lembra de algum pedaço da Bela e a Fera, que tu falaste nessa história?”

Luciane: “Ela falou da Bela Adormecida.”

Professora: “Da Bela Adormecida, tu lembra um pedaço dessa história?”

Carina (pensativa): “Assim: No primeiro dia que a Bela Adormecida... Teve um dia que a Bela Adormecida nasceu. Aí no dia do... no dia do batizado dela veio três fadinhas. Aí uma fadinha disse...deu boa sorte, a outra fadinha disse...deu muita beleza e a outra fadinha deu muita saúde. Aí o rei e a rainha convidaram todos menos uma fada que era do mal e aí aquela fada chegou lá e (muda para voz áspera) ‘vocês não me convidaram então quando ela fizer quinze anos vai espetar o dedo numa roca e morrerá para sempre’.”

Flávio: “Era uma bruxa, não era uma fada.”

Carina: “Aí ela fez quinze anos. Aí ela pediu (voz delicada, suave) “ a senhora pode por favor me ensinar a fazer crochê?”. Aí ela espetou o dedo na roca, aí chegou o príncipe e toda floresta cresceu de espinhos e aí todo mundo desmaiou.”

Luciane: “Dormiu.”

Carina: “Aí o príncipe beijou ela e todo mundo acordou.”

Professora: “Ai que linda essa história.”

V: “Gente, alguém reparou em alguma coisa que a Carina não contou dessa história? Quem conhece essa história?”

Marilize: “Eu conheço!”

Professora: “O que ficou faltando?”

Marilize: “Ficou faltando que não foi isso porque tinha três fadas.”

Professora: “Ela falou três.”

Luciane: “É ela falou três. A vermelha, a verde e a azul.”

Flávio: “A vermelha, a verde e a azul.”

Ja: “A vermelha, a verde e a azul não são más.”

Marilize: “O sora, a fadinha, a faudinha, a fadinha...”

Carina: “A faudinha” (risos).

Marilize: “A fadinha mentiu que elas era a tia da...”

Professora: “Ah, é verdade.”

Marilize: “Da princesa. Aí mandaram ela ir “a lá” buscar as coisas...”

Professora: “Na floresta.”

Marilize: “Ãhã, e aí o príncipe escutou a música dela e se apaixonou por ela.”

Professora: “Marilize, tu lembrou de uma parte tão bonita dessa história né? O príncipe nem sabia que ela era uma princesa, ele achava que ela era uma moça do campo né?”

Marilize: “E aí...”

Ja: “Acharam uma bruxa...”

Professora: “Só um pouquinho. E aí, Marilize?”

Marilize: “E aí as fada começaram a estragar o vestido assim. Primeiro uma fada tava arrumando, aí outra fada já começou a arrumar...”

Luciane: “Com a varinha! Uma botava uma cor, outra botava outra cor, outra botava outra cor...”

Marilize: “Uma botava uma cor rosa, aí outra botava uma cor...”

Luciane: “Azul.”

Marilize: “Azul, depois rosa, aí a outra botava azul...”

Luciane: “Até que...elas se desconderam...”

Marilize: “Daí sora, a princesa chegou no palco com um vestido vermelho...”

Carina: “Só que eu não tô falando do filme, eu tô falando da história do livro.”

Professora: “O filme é diferente do livro?”

Carina diz que sim, alguns dizem que não.

Ma: “A gente não tem o livro pra olhar?”

Professora: “Não temos, que pena, mas eu vou ver se consigo o livrinho.”

Marilize: “Aí a outra fadinha pegou a agulha e estragou o vestido, botaram as duas cores misturadas e estragou o vestido, ficou branco.”

Luciane: “Uma vez um lado ficou azul e o outro ficou rosa.”

V: “Pra que elas estavam fazendo este vestido?”

Luciane: “Pra princesa.”

Flávio: “Pra princesa.”

Luciane: “Ela tava limpando a casa.”

Carina: “Tava fazendo bolo.”

Ja: “É tava fazendo bolo e estragou o bolo.”

Luciane: “É pegava a vassoura e tudo derretendo...”

Ma: “É, as coisas faziam tudo sozinhas...”

Professora: “Mas alguém lembra de outro pedacinho dessa história?”

Ma: “Não!!!”

Professora: “Juliana, lembra de algum pedacinho desta história?”

Marilize: “O sora, posso comer meu lanche?”

Flávio: “Eu lembro!”

V: “Flávio, lembra?”

Falam ao mesmo tempo.

V: “Ó, o Flávio lembrou de mais um pedacinho da história.”

Flávio: “No final a bruxa virou um dragão e caiu no fogo e daí terminou.”

Professora: “Quem é que virou um dragão?”

Flávio: “A bruxa!” (Outros colegas também dizem). “Daí terminou!”

Je: “Depois o príncipe luta com o dragão, que solta fogo, é bem grande.” (faz movimentos e expressão de quem luta)

V: “E por que ele tem que lutar com o dragão?”

Je: “É a bruxa que não quer deixar ele passar pra encontrar a princesa.”

V: “Como é que o príncipe derrotou a bruxa?”

Marilize: “Ele lutava com uma espada.”

V: “Lutava com uma espada.”

Carlos: “Cortou a barriga...e saiu lá pela barriga.”

Flávio: “E enfia a espada dele cravada nas costas da bruxa, do dragão. Daí acabou.”

A princípio Carina assume o papel de narradora, de forma autônoma. Ninguém interfere. Ao escutar a fala da fada do mal, Flávio faz um comentário de avaliação: “Era uma bruxa, não uma fada”, corrigindo a colega. L. também corrige a palavra utilizada “desmaiou”, para “dormiu”. Isso parece ter tido o efeito de fazer com que Carina abreviasse o resto da narrativa, pulando para o final. A professora faz comentário elogioso à história. A pesquisadora propõe a participação das demais crianças no reconto, apontando para a existência de lacunas. Sem nem saber ainda como argumentar, Marilize questiona a narrativa da colega: “Ficou faltando que não foi isso porque tinha três fadas.” Isso não tinha fundamento, sendo logo corrigido pela professora e por Luciane, que acrescenta as cores das três fadas. Isso é repetido em “eco” por Flávio, e depois por Janaína, que acrescenta ainda um comentário de avaliação: ...não são más. Marilize novamente tenta acrescentar informações à narrativa, mas erra uma palavra: “A faudinha”. Carina repete rindo (deboche), mas M. insiste e a professora adivinha o que a menina procura dizer, de forma atrapalhada, concordando: Ah, é verdade. Isso encoraja M., que segue contando um trecho importante da história. Embora de forma vaga, a professora identifica a situação relatada, e nomeia: “na floresta”. Por fim a professora elogia a participação e a parte recordada, e se refere ao estado interno de personagem: “O príncipe nem sabia que ela era uma princesa, ele achava que ela era uma moça do campo né?” Quando Janaína tenta trazer outro detalhe, a professora não permite, focalizando novamente em Marilize. Esta traz a briga das fadas pela escolha da cor do vestido da princesa, o que gera uma participação entusiasmada de Luciane. Ambas formam uma espécie de dueto relatando as transformações de cor. Carina desencoraja essa parceria, questionando a versão contada (possivelmente sentindo a sua versão, tirada do livro, como mais valorizada no contexto). Isso realmente causa repercussão na professora (O filme é diferente do livro?), gerando polêmica entre as crianças. Mariele quer resolver a situação de forma prática, checando no livro, que, no entanto, não está disponível. A professora deixa em aberto a possibilidade de conseguí-lo. Marilize segue contando a história que conhece, a partir de onde havia parado, e Luciane retoma o dueto sobre a cor do vestido. A pesquisadora faz pergunta dirigida à

avaliação (finalidade): Para que faziam aquele vestido? Luciane, e Flávio (em “eco”) responderam “Para quem” era o vestido (a Princesa), e as meninas voltaram a falar de detalhes da atividade das fadas naquela cena do filme. Estão visivelmente “revendo” o filme enquanto contam, não se preocupando em situar quem faz o que, onde ou por que. A professora depois estimula duas vezes as crianças a acrescentarem mais informações (“mais um pedacinho da história”). Flávio se oferece, os colegas o apóiam efusivamente, repetindo “A bruxa”. Joel acrescenta informações sobre a complicação, e expressa corporalmente a intensidade da luta do príncipe com o dragão (dramatiza). A pesquisadora faz pergunta referente à avaliação (causalidade): por que tinha que lutar. Depois faz questão dirigida à resolução (Como derrotou?). Marilize e os meninos Joel, Carlos e Flávio se alternam para explicar, e Flávio pontua o término da história.

Exemplo 23: Análise da participação dos interlocutores na construção de narrativa individual no contexto da intervenção.

Narrativa 5.5

Professora: “Máriele” (que levantava o braço).

*Máriele: (muito baixo) “Era a Picesinha e a Broboleta...”(se atrapalha para articular).
“Princesinha e Borboleta.”*

Professora: “Áh? Pecinha e Borboleta?”

Máriele: “Princesinha e Borboleta.”

Carina: “Qual é a Borboleta?”

Professora pega o livro e mostra a turma: “Boa pergunta. Ó, são dois cachorros. Quem é a Princesinha e quem é a Borboleta?” Máriele fala baixinho e Professora repete para a turma. “A Borboleta é a pretinha ó gente, e a menorzinha e é a Princesinha, tá.”

Máriele fala muito baixo!!! Algumas crianças conversam alto.

Carina fala a M: “Pára de...”

L: “Nós queremos escutar a história da Máriele.”

Professora: “Deu Mari. Pode falar. Talita!” (repreende).

Máriele: “Era uma vez a Borboleta e a Princesinha. Elas moravam numa casa muito grande e ficavam no pátio de baixo. Aí ela deixou o portão aberto e o cachorro fugiu e ficou louco de fome.”

V: *“Os dois fugiram, Ma?”*

Mariele: *“Só um.”*

V: *“Qual?”*

Mariele: *“A Borboleta...Ela tentou achar uma casa. Ficou com sede e com fome e sem casa.”*

Professora: *“E aí, pra onde eles fugiram?”*

V: *“E aí, o que ela fez?”*

Mariele: *“A vizinha pegou ela, era má, batia, não dava comida. Ela ficava com fome, ficou doente e morreu.”*

Professora: *“A história terminou assim, Mari?”*

Mariele *acena com a cabeça confirmando.*

Joel: *“Ô sora, eu tinha nove cachorrinhos e os nove cachorrinhos morreu.”*

Professora: *“Tadinho...Vamos bater palmas pra Mari?”*

Batem palmas.

A menina fala baixinho, inicialmente, o que gera dispersão e conversa de algumas crianças, e a reação de Carina e Luciane para dar espaço à menina (Pára de...; Nós queremos escutar a história da Mariele). A professora mostra que não compreendeu os nomes, repetindo-os (Ãh? Pecinha e Borboleta?), depois Carina pede que nomeie especificamente um dos personagens (Qual é a Borboleta?), e sua pergunta é destacada pela professora, valorizando a participação da menina (Professora *pega o livro e mostra a turma*: Boa pergunta. Ó, são dois cachorros. Quem é a Princesinha e quem é a Borboleta?) e depois ajuda Mariele a nomear os cachorros, repetindo alto o que ela fala (A Borboleta é a pretinha ó gente, e a menorzinha e é a Princesinha, tá). A pesquisadora pede esclarecimento sobre personagem, em duas perguntas (Os dois fugiram, Ma? Qual?). Depois a professora, possivelmente não tendo ouvido a resposta da menina a estas questões, faz pergunta sobre orientação espacial, mas utilizando o plural (E aí, pra onde eles fugiram?). A pesquisadora corrige com pergunta sobre ação do personagem (E aí, o que ela fez?). Quando a menina conclui, a professora procura confirmar o resultado (A história terminou assim, Mari?). Joel participa contando experiência pessoal com morte de cachorros

(Ô sora, eu tinha nove cachorrinhos e os nove cachorrinhos morreu). A professora comenta brevemente sua fala, mas volta a atenção para Mariele, pedindo palmas.

3.7 Discussão

Antes de avaliar os resultados da análise das narrativas e interlocuções, é importante discutir a inserção da intervenção na rotina da turma com sua professora titular. Esta se mostrou difícil em função de alguns fatores complexos, mas identificáveis: aspectos estruturais (a descontinuidade da rotina escolar, bem característica de escolas públicas) e políticos (eleições municipais e da nova diretoria da escola), a não-priorização do espaço da intervenção pela professora, e talvez uma certa confusão quanto ao novo papel da pesquisadora junto à turma. Tais fatores estão inter-relacionados: por exemplo, o fato (estrutural e político) de que não permaneceria na educação infantil no ano seguinte pode ter reduzido a motivação da professora para novas propostas, gerando ansiedade e impaciência em cumprir suas tarefas pré-estabelecidas (no contexto da própria escola e no da faculdade que cursava). Isso provavelmente manifestou-se em sua relação com as crianças e destas entre si, no final do ano. As sessões II e IV - as mais produtivas e satisfatórias da oficina realizada - não foram antecipadas de discussões sobre problemas de disciplina e se caracterizaram pela maior disponibilidade da professora em participar.

Por outro lado, a situação de intervenção e de investigação simultâneas é em si mesma desconfortável e de difícil assimilação. Como as pesquisadoras passaram um tempo prolongado como observadoras participantes, sua presença foi aceita com mais facilidade nesse papel. Assim, a professora parece ter assimilado a intervenção como mais uma atividade a ser “encaixada” em qualquer momento da rodinha, utilizando-a até mesmo para manter as crianças ocupadas enquanto ela se retirava para resolver problemas. Vale ressaltar que tal concepção de dividir com outros professores, monitores e volantes a responsabilidade pela turma também parece ser parte da cultura da escola pública. A preocupação da pesquisadora em realizar um estudo contextualizado e interferir minimamente na rotina da turma pode ter também prejudicado a clareza da definição e a manutenção do espaço da intervenção. Porém, tais problemas decorrem tanto do contexto investigado como da própria opção teórica e metodológica realizada. Peterson, Jesso & McCabe (1999) escolheram intervir no estilo conversacional de pais e professores num treinamento extraclasse, justamente

pela dificuldade de fazê-lo na rotina escolar. E talvez o uso de instrumentos específicos para avaliar a habilidade narrativa antes e depois da intervenção sirva também para validar e formalizar mais fortemente o papel do pesquisador, diferenciando-o do educador, o que não foi feito no contexto criado para a presente pesquisa.

Ao se fazer uma análise geral dos resultados, observa-se que houve bom aproveitamento pelas crianças do espaço e das atividades do contexto de intervenção para o desenvolvimento narrativo: elas construíram individualmente as suas histórias, e participaram de narrativas coletivas ou das de outras crianças. Neste contexto as crianças narraram mais vezes, suas histórias foram mais longas e apresentaram, com maior frequência, uma estrutura completa. A autonomia para narrar aumentou, e um número maior de crianças teve a oportunidade de desenvolver mais extensamente suas histórias – o que apenas uma menina fizera na rodinha. O conteúdo foi além das experiências pessoais, abrangendo também a mistura entre experiência vivida e ficção, e principalmente o universo ficcional de histórias de livros e filmes, histórias recriadas ou inventadas.

Os temas e personagens eliciadores, selecionados a partir do estudo de observação, parecem ter proporcionado um contexto transicional que oportunizou que as crianças expandissem suas temáticas ligadas à constelação familiar (predominantes nas narrativas na rodinha) para outras ligadas ao mundo mais amplo. Este ir-e-vir entre um ambiente familiar e protegido e um mundo desconhecido (a rua, a floresta, a cidade), às vezes hostil ou indiferente, às vezes atraente, ficou bem marcado nas histórias inventadas pelas crianças, variando o ponto de partida. Temáticas ligadas à autodefinição também apareceram em maior número nas narrativas da intervenção, e a mais freqüente partiu também de um tema eliciador: Assustar os outros (geralmente adultos), ao disfarçar-se (enganar o outro) ou chegar de repente (surpreender). Este é um tema importante nesta etapa da vida, com sentido simultâneo de brincadeira e de exercício de poder, que está a serviço da auto-afirmação. Wallon (1945/1989, 1941/2000) ressalta bem o prazer que as crianças sentem em ludibriar os adultos para escapar da sua coerência lógica e realismo, para vingar-se da sua superioridade. As crianças referiram-se na intervenção também a temas ligados à comunidade, que envolviam a relação com amigos, inimigos e vizinhos. Estes resultados parecem mostrar a expansão dos meios sociais que a criança vai progressivamente conhecendo

e diferenciando, dentro dos quais vai experimentando seu próprio poder e estabelecendo alianças.

As crianças apresentaram um avanço importante na utilização de todos os elementos estruturais nas narrativas construídas no contexto da intervenção, tanto na quantidade como na variedade. A oportunidade de recontar, recriar ou inventar histórias parece ter sido aproveitada por algumas crianças para expressar sua apropriação de formas convencionais de narrar, presentes nas histórias que escutam cotidianamente na escola, ou talvez em casa. A introdução “Era uma vez”, por exemplo, foi a predominante. Nas histórias fictícias as crianças experimentavam uma narrativa mais sofisticada, ao expressar características e relações entre personagens, ao especificar diferentes dimensões de tempo e espaço. As narrativas na rodinha, restritas a experiências pessoais, mantinham as crianças “presas” ao vivido e lembrado. Embora se referissem a coisas não-imediatas e externas, esses relatos eram mais contextualizados. Ao imaginar uma história, a criança tem de organizar as referências internas desse universo ficcional e tentar explicitá-las para que o interlocutor também possa participar e compreender. Isso liberta as crianças de sua experiência pessoal, das limitações da sua própria identidade, como aponta Held (1980), e favorece a descontextualização. Na verdade, criam-se novos contextos, ou mundos possíveis (Bruner, 1998; Feldman, 2005). Outro indicador de sofisticação das narrativas e de apropriação de formas canônicas de narrar nas NEIs foi a maior explicitação da complicação, acompanhada do aumento da referência a resultados. Os protagonistas são mostrados frequentemente ativos diante das circunstâncias, ao procurar um apoio (“ele tava sempre xeretando, pulando, procurando um dono”), ao fugir de situações adversas, ao escapar para explorar o mundo mais amplo. Mas muitas vezes eles sucumbem à força das circunstâncias, feridos ou mortos. Com apoio ou sorte, alguns terminam felizes para sempre. No espaço transicional da ficção, as crianças vão construindo a consciência de limitações e problemas humanos, como a pobreza, o desamparo, a crueldade e a mortalidade, mas também a possibilidade de desenvolver recursos de sedução, negociação e enfrentamento, de buscar maior autonomia.

A avaliação, mais que um elemento estrutural, consiste numa importante dimensão que permeia toda a narrativa, dando-lhe expressividade e definindo padrões e significados. No contexto da intervenção as histórias contadas apresentaram um

aumento relevante no uso de elementos de avaliação afetiva e expressiva, e também de avaliação cognitiva e moral. O uso de uma avaliação mais explícita verbalmente, especialmente sobre estados internos (afetivos e cognitivos) dos personagens é considerado na literatura um aspecto bastante evoluído da construção de narrativas, que algumas crianças da turma puderam expressar e desenvolver, mesmo nas poucas sessões do contexto de intervenção.

Outro aspecto importante favorecido pela intervenção foi a maior participação das crianças como interlocutoras, distribuindo a colaboração na construção de narrativas de uma maneira mais horizontal do que na tradicional hegemonia do adulto como auxiliar neste processo. Embora o percentual de participações não-encorajadoras tenha crescido em relação às narrativas na rodinha, pode-se compreender que, aumentando a sua participação geral, as crianças também tenham se sentido mais livres para corrigir, discordar dos colegas, questionar a veracidade do que eles diziam e competir com eles pelo espaço de narrar. Isso é positivo, já que é do conflito e confronto de opiniões que pode surgir o debate, instrumento básico de reflexão compartilhada necessária à escolarização numa sociedade democrática. Partiu também das crianças o maior encorajamento à ludicidade, especialmente nas narrativas coletivas. Algumas crianças assumiram por vezes papéis semelhantes aos da professora e da pesquisadora, ao preservar o espaço para um colega contar sua história, ao sugerir maneiras de organizar a tarefa para que cada um tivesse sua vez de falar, ao propor que atividades longas fossem divididas em “um pouco por dia”, e até mesmo na co-coordenação da encenação realizada.

Quanto à professora, constata-se o aumento de participação encorajadora, especialmente ao ato de narrar das crianças. Embora algumas vezes mostrasse dificuldade em abrir espaço à sessão ou permanecer nela, cumpriu geralmente o ritual de dar a palavra a cada criança, estimular um pouco a continuidade e encerrar a história com um elogio. Ela parece ter compreendido desta maneira o seu papel na oficina realizada. Isso tem relação, por um lado, com convenções típicas da prática pedagógica; por outro, isso é consistente com a definição de papel estipulada pela própria pesquisadora ao discutir o projeto com a professora: ajudar a manter a organização e estrutura da turma durante as atividades. Mesmo de forma descontínua, pode se dizer que a professora aproveitou alguns momentos do contexto de intervenção, ao abrir mais espaço para a expressão oral experimental, ao ajudar as

crianças a desenvolver um pouco os tópicos da narrativa e, para surpresa dela mesma, ao utilizar as histórias nos livrinhos no seu trabalho de letramento.

A intervenção realizada mostra a possibilidade de promover e investigar simultaneamente a narrativa de crianças de forma contextualizada na rotina escolar. O conhecimento prévio do cotidiano e dos interesses espontâneos das crianças facilitou a escolha de atividades e temas eliciadores significativos para elas. O contato informal prolongado das crianças com a pesquisadora favoreceu a aceitação e o engajamento nas tarefas propostas. A inclusão da pesquisadora num contexto análogo ao da rodinha gerou não apenas os problemas antes apontados, mas também a possibilidade de introduzir novidades em um espaço conhecido, e a quebra de algumas convenções já estabelecidas na rotina. Nesta etapa do desenvolvimento as crianças já manifestam a necessidade de definições mais objetivas e realistas, envolvidas na construção do pensamento categorial (Wallon, 1945/1989). Como esta possibilidade é ainda instável e pouco integrada ao conjunto da atividade das crianças, elas podem utilizar rigidamente categorias lógicas e convencionais que são pouco problematizadas no âmbito escolar. A intervenção oportunizou o questionamento e ampliação do conceito de história, quanto às suas fontes (livros, filmes, gravuras e experiências pessoais), gêneros (de criança, de menino, triste, de terror, engraçada), e quanto à separação entre ficção e realidade. As fontes foram usadas como ponto de partida para a construção de histórias de qualquer tipo, sem necessidade de compromisso com a veracidade e fidedignidade. A abertura para novas versões e improvisações retirou o caráter “definitivo” e formal que marca muitas vezes as produções escolares, oportunizando em vários momentos a experimentação e ludicidade ao narrar, e criando uma continuidade com as brincadeiras de faz-de-conta. Tal continuidade é fundamental nesta etapa de transição, já que a construção dos mundos possíveis e da linguagem descontextualizada da narrativa consiste na base de todo o pensamento discursivo que a escola pretende promover posteriormente.

Entretanto, para compreender mais profundamente os processos de individuação e socialização envolvidos no desenvolvimento da narrativa, é insuficiente analisar apenas a turma de crianças no seu conjunto. Torna-se necessário focalizar a particularidade de crianças que ao narrar definem progressivamente a si mesmas, conhecem e organizam as várias dimensões do mundo em que vivem. Não

teria sentido investigar a construção de um “eu psicológico” sem estudar esse processo em crianças corpóreas, concretas e contextualizadas, como defende Wallon (1941/2000).

CAPÍTULO IV

ESTUDO 3: A CONSTRUÇÃO DO INDIVÍDUO NA NARRATIVA: CRIANÇAS NARRADORAS

INTRODUÇÃO

O processo de individuação e socialização das crianças entre três e seis anos é complexo e multidimensional. Wallon (1934/1995, 1941/2000) destaca o aspecto descontínuo e paradoxal do que chama de conflito personalista: a criança necessita das outras pessoas como fontes de identificação e reconhecimento, mas simultaneamente, precisa desenvolver um sentimento mais estável de si mesma como um “eu” diferenciado dos outros. Sua necessidade de auto-afirmação e de diferenciação é muitas vezes antagônica ao desejo de se sentir parte do grupo familiar, do qual ela emerge progressivamente como sujeito (Wallon, 1975a). A criança começa a tomar consciência da relação do seu eu com o eu dos outros, ao situar-se como elemento fixo de uma constelação familiar. Como todo grupo, a família tem uma estrutura que define os papéis dos seus membros, o que limita as suas possibilidades de ação e expressão. Portanto, a personalidade da criança se constitui a partir do lugar que ocupa, conforme, por exemplo, sua posição entre os irmãos. Segundo Wallon (1981), neste período a criança “se sente ao mesmo tempo estreitamente solidária de sua família e ávida de sua autonomia” (p.107), e as experiências familiares podem gerar nela desgostos íntimos, mágoas e ciúmes. A criança vive ainda presa na sua vida familiar, e representa a si mesma de forma global e confusa. É necessário que ela frequente meios menos estruturados e carregados afetivamente, para poder libertar-se e abstrair-se desse contexto de pertencimento e referência. Este será um processo central no desenvolvimento da criança em torno dos seis e sete anos, época em que inicia a escolarização obrigatória em quase todos os países.

A escola é um meio rico e diversificado, que possibilita a relação da criança com parceiros da sua idade de forma mais livre e facultativa do que na família, sem

uma hierarquia pré-estabelecida. O lugar dela no grupo de pares será definido principalmente pelo seu comportamento e preferências, com possibilidade de escolha, aproximação ou afastamento. Poderá também contar com aliados para se defender ou se opor ao mundo adulto, e criar laços de solidariedade (Werebe, 1986). Entretanto, sua relação com os pares não é livre de conflitos, e exige que a criança se identifique com os interesses e objetivos do grupo como um todo, ao mesmo tempo em que se diferencia como um indivíduo com um papel específico dentro dele. Ela deve ser vista como membro do grupo e respeitar as regras e códigos grupais, mas simultaneamente deve se fazer respeitar como um indivíduo singular. Isso é fundamental para que a criança tome consciência da sua própria personalidade, ao se ver como sujeito e como objeto, como “ela própria” e como “outro” (Wallon, 1975b, p.176). Pelos sucessivos encontros e contradições com os companheiros, no confronto, na rivalidade e na cooperação, a criança aprende a levar em conta o ponto de vista dos outros para considerar o seu (Zaouche-Gaudron, 2002). Simultaneamente, a escola introduz suas próprias exigências e padrões de socialização, que podem ser diferentes e até contraditórios em relação aos da constelação familiar, ou aos que se desenvolvem nos grupos de pares.

A linguagem é fundamental em todo esse processo de construção do eu por identificação e diferenciação. O uso dialógico do pronome “eu” organiza a apropriação lingüística e as relações temporais e espaciais expressas no discurso em torno do sujeito, tomado como ponto de referência (Benveniste, 1976). Isso possibilita a estabilização e fortalecimento do sentido de si mesma pela criança, que pode usar a linguagem tanto para se contrapor às pessoas como para imitar e recriar a fala delas (Vasconcellos, 1996).

A narrativa é uma forma discursiva fundamental para a construção da identidade tanto individual como coletiva. Permite a organização da experiência numa sucessão de eventos em que se situam personagens, seus estados internos e ações num cenário de circunstâncias físicas e sociais. Funciona como uma estrutura aberta e maleável (Brockmeier & Harré, 2003) que possibilita conceber uma realidade (e indivíduos) em contínua transformação e reconstrução. Inclui a continuidade e a descontinuidade, os padrões e suas rupturas, mostra o surgimento de novas ordens e configurações nos indivíduos e nas circunstâncias. Bruner (1987, 2000) diz que as histórias proporcionam uma espécie de mapa de mundos possíveis

nos quais são situados as ações e pensamentos dos indivíduos, e possibilitam, assim, a construção de um *self* particular numa cultura particular.

Imersa num mundo de histórias reais e fictícias, a criança pequena escuta e gradativamente produz narrativas nas suas brincadeiras e conversas (Dunn, 1988). Ao mesmo tempo em que é adquirida e estruturada a partir de práticas e convenções culturais compartilhadas, a narrativa é um instrumento especialmente rico para a autodefinição, entre os três e seis anos de idade: fornece à criança meios de identificação, de ação sobre o outro e de organização discursiva de várias dimensões do eu. Proporciona a identificação com personagens (humanos ou não) dotados de intenções e desejos, que interagem com outros personagens, com diferentes características e objetivos, o que define um campo de confronto, negociação e alianças. Além disso, a narrativa é em si mesma um instrumento de negociação cultural que a criança vai aprendendo a utilizar cotidianamente para seduzir e persuadir o interlocutor, ao tentar envolvê-lo nas histórias pessoais ou ficcionais que conta (Perroni, 1982). Conforme Costa Silva (2000) e Guimarães (2000), perto dos seis anos a criança começa a apresentar uma utilização plurifuncional da sua voz para narrar, em que aparecem distintas vozes: a do autor (sujeito da experiência, que comenta e reflete), a do narrador ou locutor (que relata o que se passou), e a dos personagens (com a fala referida ou imitada). Este desdobramento de perspectivas só é possível na narrativa, e simultaneamente reflete e possibilita uma integração diferenciada da personalidade da criança.

A criança começa a produzir suas narrativas pessoais geralmente no contexto da sua vida familiar, por imersão cotidiana nas interações narrativas que presencia, com o auxílio direto ou indireto de adultos e pares às suas tentativas de contar algo (McCabe, 1996; Nelson, 2000; Peterson, 1990; Shiro, 2003). Escuta histórias sobre ações e intenções de pessoas, em lugares, épocas, e situações distintas, com determinados resultados, e aprende a identificar a avaliação implícita ou explícita sobre o que é contado (Ochs, 1993). Escuta também histórias recentes e remotas em que ela mesma é personagem principal ou coadjuvante, em que seus atos, reações e características são nomeados, julgados e comparados. Assim, a criança toma consciência sobre sua existência e história pessoal, no contexto de padrões e expectativas do seu grupo social. É no narrar compartilhado com as pessoas significativas que a criança começa a construir suas narrativas autobiográficas. Ao

compartilhar suas histórias pessoais na escola, a criança se dá a conhecer: numa busca de proximidade e aceitação, expõe discursivamente a parte da sua vida que ocorre em um contexto com o qual sua personalidade ainda está misturada. Com isso, a criança submete o que ela conta à compreensão e avaliação por pessoas externas à situação, o que pode lhe fornecer novas maneiras e recursos para considerar e organizar a sua experiência e o seu sentido de si mesma. As narrativas pessoais parecem ser mais sofisticadas quando são relatadas experiências não-compartilhadas com interlocutor adulto (McCabe, 1996). Nas narrativas pessoais as crianças podem progressivamente introduzir seus próprios comentários e reflexões sobre a experiência contada (Guimarães, 2000; Shiro, 2003). Se, entretanto, as narrativas pessoais da criança não forem acolhidas na escola (Dickinson, 1991; Sperb & Smith, 2005), se não houver compreensão do estilo narrativo que a criança já desenvolveu (Heath, s.d., Michaels, 2002), se ocorrer desvalorização ou rejeição dos temas e pontos de vista trazidos por ela como referência, este processo pode ser dificultado. Ao invés de integrar e ampliar seu sentido de identidade a partir do que já construiu, a criança tem de restringi-lo, dividi-lo em identidades parciais, contraditórias e incompatíveis. Neste sentido, Bruner (2000, p. 46) é enfático:

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-lo, alimentá-lo e parar de desconsiderá-lo.

Entretanto, a construção narrativa da identidade não pode se restringir a experiências vividas. É necessário que a criança vá além do seu mundo pessoal e experimente novas possibilidades – reais ou fantásticas – de ser, viver e transformar-se, que tenha contato com personalidades diferentes, inseridas em épocas e lugares distintos e em múltiplas culturas. Uma das importantes funções da ficção é libertar a criança de ser quem ela é (Held, 1980), é promover o desenvolvimento da imaginação. Conceber outras realidades e outros “eus” possíveis permite à criança multiplicar as perspectivas de compreensão da realidade e de si mesma, e os meios para resolver conflitos e problemas. Emprestar sua voz a distintos personagens é uma possibilidade narrativa que facilita isso. É o que a criança faz espontaneamente nas brincadeiras de faz-de-conta, e é o que ela pode fazer ao produzir histórias fictícias.

Os dois tipos de atividade partem da imitação (*mimesis*) do real e suas convenções, mas funcionam como um laboratório onde a criança articula e recria múltiplas dimensões da experiência (Feldman, 2005). Entre essas várias dimensões estão os personagens e histórias imaginárias que envolvem o cotidiano da criança, em livros, filmes e programas de televisão. Held (1980) destaca a importância da qualidade e riqueza da ficção que a escola oferece: dela as crianças retiram elementos temáticos e estruturais para a sofisticação das suas próprias construções narrativas. Aos cinco ou seis anos de idade, as fronteiras entre eu e não-eu, entre realidade e fantasia, entre o lógico e o absurdo não se encontram ainda rigidamente demarcadas, o que dá a esta etapa um caráter transicional. É fundamental oportunizar que as crianças combinem em diferentes proporções elementos reais e fictícios nas histórias que produzem. O desenvolvimento da imaginação envolve a possibilidade de brincar com a realidade e seus significados, o que inclui a linguagem e suas convenções. Entretanto, à medida que a criança começa a utilizar narrativas em suas múltiplas funções e de forma mais autônoma, os adultos tendem a esperar que ela adapte seu discurso e ação à realidade verificável, à lógica e às regras convencionadas (Perroni, 1992).

Pode-se considerar, portanto, que as crianças desenvolvem na etapa final da escola infantil importantes recursos afetivos e cognitivos para a diferenciação, integração e expansão da sua personalidade. Este processo expressa-se nas construções e reconstruções narrativas, e dependem destas para se realizar. A narrativa pode ser vista simultaneamente como instrumento e como campo de negociação dialética entre as necessidades de individuação da criança, as de identificação com outras pessoas, e a busca de compreensão de um complexo mundo sociocultural. Para entender melhor como ocorre este processo no contexto escolar, é fundamental investigá-lo em narrativas de crianças específicas. Este estudo focaliza aspectos ligados ao processo de individuação e socialização nas narrativas pessoais e fictícias produzidas por duas meninas na escola infantil. Este aspecto é importante na teoria de Wallon (1989/1945, 1986/1934), ainda não suficientemente estudado devido à falta de um instrumento discursivo adequado para focalizar simultaneamente o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, no contexto da transição entre a etapa personalista e a etapa categorial.

MÉTODO

4.1 Objetivo

O objetivo deste estudo foi investigar aspectos relacionados à construção do eu psicológico nas histórias pessoais e ficcionais de crianças em torno dos seis anos de idade, com a finalidade de compreender como esse processo ocorre narrativamente na interação com o contexto escolar. Este procedimento pode contribuir para aprofundar conceitos socioconstrutivistas sobre o desenvolvimento e as narrativas.

4.2 Participantes e contexto da pesquisa

Participaram deste estudo duas meninas da mesma turma de educação infantil (Jardim B) de uma escola municipal: Marilize, com seis anos e um mês no início da investigação, e Carina, com seis anos e dois meses (a faixa etária da turma variava entre cinco anos e dez meses e seis anos e dez meses). Ambas haviam feito o Jardim A na escola. Marilize é a mais nova entre quatro irmãos, sendo o mais velho já casado. O pai trabalha como auxiliar de serviços gerais na área da construção civil e a mãe é dona da casa. A família mora numa vila próxima da escola. Carina é filha única. Seu pai é cobrador de ônibus e sua mãe é também dona-de-casa, e eles residem num dos prédios de um conjunto habitacional, localizado também nos arredores da escola. O contexto da pesquisa é o mesmo já descrito no Estudo 1. Selecionou-se as duas para este estudo pelo destaque que apresentaram na produção de narrativas durante a rotina escolar observada (Marilize) e no contexto de intervenção (Carina).

4.3 Instrumentos e material

4.3.1 Ficha com dados sobre cada criança

Utilizou-se a ficha de dados da professora, coletada no início do ano com os pais dos alunos e cujos dados constam do Estudo 1.

4.3.2 Diário de campo

Foram utilizados os registros realizados pela pesquisadora e a auxiliar de pesquisa, durante o período do estudo de observação e o período da intervenção. Estes registros incluíram as narrativas produzidas e outras informações consideradas relevantes sobre os contextos e as crianças.

4.3.3 Filmagem

Cinco sessões do estudo de observação e todas as sessões do contexto de intervenção foram registradas em áudio e vídeo. Nas primeiras, a pesquisadora filmava as crianças, enquanto que nas últimas, a filmadora ficava instalada num pedestal. O material das filmagens foi posteriormente transcrito.

4.3.4 Termos de Consentimento Informado

Os termos encontram-se nos anexos B (Secretaria de Educação); C (Direção do Escola); D (professora participante); e E (pais das crianças).

4.4 Delineamento e procedimentos gerais

4.4.1 Delineamento

O estudo compõe-se de dois casos instrumentais (Stake, 1994). O estudo de caso traz a possibilidade de explorar a particularidade, o que responde à concepção de Wallon (1941/2000) sobre a forma de desenvolvimento da criança a cada momento como um sistema completo na relação que estabelece com seu meio físico e social.

4.4.2 Procedimentos gerais

As narrativas produzidas pelas crianças nas conversas e as eliciadas intencionalmente pela professora foram registradas e analisadas, durante um período de observação da rotina escolar de uma turma de Jardim B de uma escola municipal. A partir dos resultados desse primeiro estudo, criou-se um contexto de intervenção para promover a construção de histórias fictícias e reais pelas crianças da turma, com a participação da professora titular e da pesquisadora. As narrativas ali produzidas também foram registradas e analisadas. Marilize foi quem produziu o maior número de narrativas durante a rotina observada, tanto nos momentos informais como no contexto eliciador da rodinha. Durante a intervenção ela teve uma participação menos intensa. As narrativas de Carina no cotidiano escolar foram escassas, mas sua participação no contexto da intervenção foi surpreendente, no sentido quantitativo e qualitativo. Em razão disso parece importante estudar mais detalhadamente as histórias produzidas pelas duas, focalizando o uso que fizeram desses distintos contextos oportunizados na escola para a construção da sua identidade na narrativa.

4.5 Procedimento para análise dos dados

Foram analisados alguns aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa: 1) a autonomia para narrar; 2) as temáticas ligadas à autodefinição; 3) elementos de avaliação; 4) a diferenciação de vozes (autor, narrador e personagem).

O critério para considerar a autonomia para narrar foi o número de proposições em cada turno conversacional. A análise temática foi realizada com base em conceitos de Wallon (1941/2000, 1973/1975a, 1973/1975b, 1981, Zaouche-Gaudron, 2002), e focaliza questões relacionadas à identidade pessoal, à busca de autonomia e de auto-afirmação. A presença de avaliação afetiva/expressiva e cognitiva/moral foi analisada qualitativamente, para ampliar a categorização e análise quantitativa realizadas nos estudos 1 e 2. Considerou-se para isso o desdobramento de perspectivas indicado na utilização plurifuncional da voz do autor na narrativa (cf. Costa Silva, 2000, Guimarães, 2000), em que aparecem de forma diferenciada a voz da criança como autora, ao comentar, refletir e posicionar-se sobre o que é contado; como narradora, ao contar o que aconteceu; e ao evidenciar o conteúdo da fala dos personagens. Assim, tanto a voz do autor como as vozes de personagens podem apresentar elementos de avaliação. Costa Silva (2000) define algumas características de cada uma das três vozes. A voz de autor e também a voz de personagem caracterizam-se pelo uso de pronomes em primeira e segunda pessoa, e pela conjugação dos verbos principalmente no presente; os dois tipos possibilitam formas mais variadas de enunciado (imperativo, exclamativo, interrogativo e declarativo), mas é na voz de personagens que aparece um uso mais intenso de interjeições e onomatopéias. A voz de narrador assume uma forma declarativa de enunciado, utiliza apenas a primeira e terceira pessoas pronominais e predominam nela verbos que indicam ação, conjugados no tempo passado. O presente estudo não se dedica a analisar minuciosamente os aspectos lingüísticos descritos: utiliza-os para diferenciar as vozes do discurso, mas mantém o foco na construção narrativa da pessoa.

4.6 Resultados

Cada caso será apresentado separadamente, conforme as seguintes etapas:

- 1) Impressões gerais sobre a criança e sua relação com o contexto escolar;
- 2) Dados quantitativos relevantes sobre a produção de narrativas pela criança, no Estudo 1 e Estudo 2;

3) Aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa.

Posteriormente os resultados da análise dos dois casos serão discutidos numa única seção.

4.6.1 Caso 1: Marilize

4.6.1.1 Impressões gerais sobre a criança e sua relação com o contexto escolar

Marilize tem cabelos castanhos claros, lisos e compridos. Seus olhos são também castanhos e expressam vivacidade. É magra, mas seu peso é aparentemente proporcional à altura. Simpática e sorridente, abordou a pesquisadora e a auxiliar de pesquisa na pracinha da Educação Infantil quando estas iniciavam a aproximação de campo com observações informais. Ao vê-las posteriormente entrando na sua sala disse logo que já as conhecia. Iniciava facilmente as conversas com fala fluente e espontânea, e foi definida pela professora como “uma tagarela”. Irrequieta e com necessidade de movimento, oferecia-se para buscar material ou dar recados na secretaria. Parecia buscar agradar os adultos na escola e chamar sua atenção, o que incluía as pesquisadoras. Por outro lado, mostrava-se crítica com colegas, ao destacar suas falhas. Houve um período no início do ano em que debochava da cor da pele de crianças negras. Parece ter buscado aproximação com meninas brancas da turma que tinham melhor condição social (expressas nas roupas e brinquedos que traziam), mas estas não a aceitaram. No final do ano a hostilidade delas em relação a Marilize era explícita, acusando-a de “mandona” e de não respeitar ninguém. Marilize não parece ter estabelecido uma relação mais próxima e estável com nenhum de seus colegas. Exercia certa ascendência sobre duas meninas cuja conduta era considerada também problemática. A relação entre Marilize e a professora foi ficando também mais conturbada no decorrer do ano: enquanto na metade do primeiro semestre, esta elogiava o progresso no autocontrole da menina, no final do ano criticava seu descontrole, assim como faziam as outras meninas. Pressionada Marilize tentava se defender acusando outras crianças, o que gerava mais hostilidade contra ela. Observou-se uma redução no seu envolvimento com as tarefas propostas, impaciência e aumento nas conversas paralelas. Uma colega foi porta-voz do seu desejo de sair da escola no ano seguinte, por achá-la “muito chata”, mas nem a professora nem as outras crianças deram atenção ao comentário.

4.6.1.2 Dados quantitativos relevantes sobre a produção de narrativas pela criança, nos Estudos 1 e 2

As mudanças observadas na conduta da menina e na sua relação com a professora e pares refletem-se nos resultados da sua produção narrativa. Durante o período de observação da turma (Estudo 1), Marilize destacou-se tanto pela quantidade de narrativas produzidas (37,8%, ou 28 de um total de 74), especialmente nas conversas durante as atividades da rotina (43,6% ou 24 de um total de 55), como pela extensão das histórias pessoais que contou na rodinha (48,29% do total de proposições das narrativas eliciadas na rodinha). Já no período de intervenção ela produziu duas narrativas individuais e participou de duas coletivas (13,8% de um total de 29). Produziu 18,9% do total de proposições nas narrativas coletivas, e apenas 10% delas nas narrativas individuais.

4.6.1.3 Aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa

4.6.1.3.1 Autonomia para narrar

Constata-se que a menina narrou mais, com maior iniciativa e espontaneidade durante o período do Estudo 1. Entretanto, as duas narrativas individuais do contexto de intervenção foram produzidas com mais autonomia (média de 20,25 proposições/turno) do que nas conversas cotidianas (média de 3,31 proposições/turno). No contexto eliciador da rodinha, a média foi de 4,6 proposições/turno, mas é possível verificar que já predomina ali uma narrativa monológica. Como mostra o exemplo abaixo, as vocalizações da professora não chegam a interferir, não ocorre uma real alternância de turnos.

Exemplo 24: Narrativa monológica no contexto eliciador da rodinha

2.1.1.8 (Observação XV-14/06/2004)

Marilize: “Eu, sabe a minha cadela né, sabe a minha cadela que eu ganhei né, tava numa caixa né...”

Professora: “Hu-hum.”

Marilize: “Tava lá perto do... da ‘famácia’, né, que tem perto da minha casa e peguei né e daí tinha uns outros cachorrinhos, filhotinhos, bem pequenininhos, só que eu quis

pegar, aí eu chamei o meu pai e meu pai disse pra mim deixar lá pra eles cuidarem bem por causa que os outros cuidam bem dele e ele tem uma casinha, um monte de casinha.”

Professora: “Ah, bem legal.”

Marilize: “E daí, daí eu sei que ela cuidou dos cachorrinho meu pai deixou, daí eu chamei meu pai, né, minha mãe e daí eles quiseram ficar lá e eu não quis né. Daí eu deixei um pouquinho em casa e daí ele foi. Quando eles cresceram um pouquinho né, eu deixei no campo, daí quando eles cresceram um pouquinho em casa eu soltei eles. E daí eu fiquei brincando com eles, daí eu dei pra minha amiga cuidar deles e daí eu queria muito ficar com eles e a minha amiga só saía com eles no colo né e daí eu ia visitar os cachorrinhos todos os dias e ele, e cada vez que eu ia eles tavam grandinho e cada vez que eu ia eles tavam grande e viraram “rotivaili” e eu não quis chegar perto e minha amiga soltou todos os cachorro.”

Professora: “Tá. Flávio, tem novidade?”

Em 21 proposições divididas em três turnos (sete por turno), Marilize organiza sozinha em seu discurso os acontecimentos e as circunstâncias envolvidas na experiência que relata, desde que encontrou a cachorra com os filhotes pequenos, o impasse sobre o que fazer com eles, opiniões e negociações, as etapas do crescimento dos filhotes, sua relação com eles e o progressivo desprendimento. Possivelmente desatenta ao conteúdo, a professora não ajuda e nem interfere.

4.6.1.3.2 Temáticas ligadas à autodefinição

Os temas abordados por Marilize nas narrativas intraconversacionais foram quase sempre relacionados a aspectos que fortalecem seu sentido de si mesma: o nome, a imagem, o aniversário, qualidades pessoais, aquisições e autonomia.

Quanto ao nome, sentiu-se ofendida ao ser chamada de “Maricota” por uma colega, que repetia o que dissera certa vez a professora. Embora Marilize seja espontânea e conte coisas engraçadas, parece não aceitar bem brincadeiras referidas à sua pessoa. A preocupação em diferenciar o seu nome do nome da mãe (que tem o mesmo som, mas escrita diferente: Marilise) aparece também em tom de acusação a um erro da professora, como mostra o seguinte exemplo:

Exemplo 25: Narrativa com tema ligado à autodefinição - nome

1.1.2.6 (Observação XI, 27/5/2004)

A professora entrega as pastas com trabalhos realizados em aula a todos os presentes, chamando as crianças pelo nome.

Marilize: “A minha mãe não ficou braba quando tu colocou o quadrinho com esse negócio” (parece estar se referindo ao nome escrito no crachá, ou no rótulo da pasta).

Professora: “Mas esse Marilise com “s” não fui eu que escrevi!”

Marilize: “Mas ela não ficou braba.”

Professora: “Ela não tem que ficar braba, as professoras também se enganam! Mas esse Marilise com “s” nem fui eu que escrevi!” (encerra)

Marilize fala à colega: “Sabia que eu vou tacar fogo no meu trabalho?”

Natália: “Eu também!”

Carlos acusa: “Ela falou nome!”

Marilize retruca: “Fogo não é nome, né sora?”

Dina confirma: “É, fogo não é nome!”

Carlos insiste: “Mas tacar fogo no trabalho é nome!”

A questão da igualdade fonética e diferença na escrita entre o seu nome e o materno é provavelmente um tema muito presente no cotidiano familiar de Marilize, que tinha a expectativa de que a mãe se ofendesse com o erro. Como isso não ocorre, a menina narra a situação de forma conciliatória, mas a professora adota uma atitude emocional de defesa que agrava o conflito e gera uma reação hostil de Marilize, deslocada para o trabalho escolar.

Outros temas ligados à autodefinição aparecem com referência também à mãe da menina: a avaliação escolar (“Sabia, sôra, que a minha mãe quando foi a avaliação lá prá casa, ela rasgou todo o papel e jogou tudo fora?(...) ela é louca, já foi até internada. Quando eu era pequena ela foi internada.”), e seu aniversário (“Eu fiz aniversário e perguntei pra minha mãe ‘mãe, cadê o meu bolo?’ Aí ela disse que não ia comprar , e o meu pai disse que queria, mas ela não. É que ela tem vergonha!”). O registro da sua imagem em fotos (e a falta deste) são também vinculados à mãe: “Ô, sôra, sabia que hoje eu vou buscar a minha foto?(...) Lá na Cavalhada. Eu tirei com a minha mãe. Eu tava com este blusão (abre o casaco e mostra o blusão da Minnie). A minha mãe não gostou da foto, ela achou que tava feia, mas tava bonita, eu gostei da foto.” Em outro momento ela conta: “Eu não tenho foto de quando eu era pequena porque minha mãe tava internada.” Tudo isso parece mostrar o seu esforço em diferenciar-se da mãe, ao estranhar e criticar aspectos dela que provavelmente lhe trazem sofrimento, e em afirmar a sua própria opinião e

oposição à dela (“eu gostei da foto”). A menina está empenhada em afirmar qualidades pessoais como a capacidade de observação (“Sabe, a minha mãe me disse que eu tenho olho de vidro”, entendido como “olho vivo”), a coragem (“Quem não tem medo? Eu fui no mato com meu pai e peguei a cobra na mão!”) e a resistência emocional (“A mãe do meu pai morreu, mas eu não chorei”). Enfatiza também a aquisição de coisas valorizadas no contexto da escolarização (livro, caderno, novas aprendizagens) e no contexto da relação com os pares (brinquedo igual ao da colega, calçado). A temática da autonomia aparece na brincadeira de faz-de-conta, quando simula ter a sua própria bolsa com dinheiro. Mas deixa a bolsa aos cuidados de outra pessoa, mostrando a necessidade simultânea de confiança e entrega. Em outra brincadeira inverte os papéis, e passa a guardiã e administradora do dinheiro de outra pessoa. Predomina então a auto-afirmação. Estes são diferentes aspectos envolvidos no processo de individuação, e que se evidenciam nos temas de suas narrativas.

A escrita do nome, por outro lado, aparece também associada ao efeito mágico de provocar-lhe a morte: “Se escrever meu nome na areia eu vou morrer. Ontem ela (*aponta para Janáina*) me afogou na Redenção”. Wallon (1942/1947) identifica um caráter ritualístico e mágico associado à gênese da linguagem, a partir do simulacro e da representação: “Quanto mais pobre é a ideação, e mais reduzidas as relações que lhe são próprias, a linguagem parece possuir mais poder intrínseco, virtude profética ou mágica.” (p.179). Pode-se pensar que o processo de letramento esteja mobilizando em Marilize o mesmo tipo de fantasia ritualística de evocação de potências ocultas pela escrita do nome. A associação da escrita com a morte e do afogamento com a colega de aula podem ser compreendidos como manifestações da ambivalência envolvida nas novas aquisições e interações escolares.

4.6.1.3.3 Elementos de avaliação

As narrativas de Marilize continham elementos expressivos de intensificação, como a ênfase na quantidade, frequência ou duração (“todas elas”, “um monte de remédios”, “só ficava pulando”, “fiquei só chamando”, “fiquei até de noite”), a exclamação (“daí o macaquinho roubou de mim!” e a repetição (“daí ela morreu,..., daí ela morreu”; “foi isso daqui, ó, foi isso daqui, ó!”). Com frequência a menina referia-se verbalmente a seus estados internos, ou aos de outras pessoas e personagens, quanto a sentimentos e reações (gostou/ não gostou, vergonha, medo, braba, se apaixonou, se assustaram, ficou triste, cansado, não agüentava mais),

desejos (queria muito/ não queria) e intenções (“ele quer matar ela”, “vou tacar fogo...”, “pulando pra conseguir um dono”). Aparecem também avaliações que procuram definir ou explicar coisas, personagens e situações, ao atribuir-lhes qualidades (“um desastre”, “é bem legal”, “ela é louca”, “a querida”, “minha mãe disse que eu tenho olho de vidro”, “achou que tava feia, mas tá bonita”), e ao explicar (“meu pai vendeu ela porque tinha vermes”, “não dá prá ver porque é da minha irmã”). Marilize mostra também questionamento sobre a veracidade do que o pai diz (“achei que era mentira”) e julga com severidade uma desavença entre irmãos, propondo uma resolução alternativa: “O pai dela podia jogar ela na parede e encher de soco”. Tudo isso mostra que a personalidade da menina adquire contornos afetivos e cognitivos, integra-se e desenvolve recursos expressivos e reflexivos para contar o que experimenta e imagina. Compreende-se que provoque rejeição nos pares com aspectos competitivos que aparecem nas narrativas: ao comparar-se com uma colega (“A mãe do meu pai morreu, mas eu não chorei”) e ao desvalorizar o brinquedo de outra (“Eu vi um monte de massinha igual à tua lá no centro”). Marilize não perde oportunidades para criticar os pares e até mesmo a professora, o que serve à sua auto-afirmação, mas parece lhe trazer sérios problemas nesse contexto.

4.6.1.3.4 Diferenciação de vozes (autor, narrador e personagem)

Marilize utilizou as três diferentes vozes ainda no final do período de observação da turma, no exemplo que se segue:

Exemplo 26: Utilização plurifuncional da voz do narrador em narrativa intraconversacional de experiência pessoal

1.1.1.10 (Observação XVIII, 16/07/2004)

Em atividade não-dirigida na sala, Marilize conta à pesquisadora V.: “Sabe, a minha mãe me disse que eu tenho olho de vidro.”

V.: “É? Por quê?”

Marilize: “É porque uma vez a gente foi visitar o meu irmão, sabe, um que é casado, ele mora lá no morro, tem uma filha. Ele saiu de bicicleta com uma mochila preta nas costas. Quando a gente chegou lá, disseram: ‘Não, ele não tá.’ A minha mãe não me acreditou, eu disse que vi o meu irmão quando a gente tava dentro do ônibus, ela não acreditou.”

“Sabe” expressa a voz do autor, dirigindo-se à pesquisadora no presente. “Minha mãe me disse que eu tenho olho de vidro” é voz de personagem, que já

avalia. Em “uma vez a gente foi visitar o meu irmão” entra a voz de narrador, que relata. A menina faz uma espécie de parênteses com voz de autor, que situa com verbo no presente o interlocutor com referências sociais e espaciais: “Sabe, um que é casado, ele mora lá no morro, tem uma filha”. Depois segue contando o evento com voz de narrador: “Ele saiu de bicicleta com uma mochila preta nas costas. Quando a gente chegou lá disseram...”, e então ela imita a voz de um personagem indefinido: “Não, ele não tá”. Na conclusão Marilize refere um diálogo entre ela e a mãe (Vozes de personagens) que ocorrera no trajeto: “A minha mãe não me acreditou” (mãe), eu disse que vi o meu irmão quando a gente tava dentro do ônibus (Marilize), ela não acreditou (mãe). Torna então compreensível a frase introdutória e o significado do “olho de vidro”.

A história abaixo foi inventada pela menina no contexto de intervenção e apresenta o uso diferenciado de duas vozes (narrador e personagem).

Exemplo 27: Utilização plurifuncional da voz do narrador em narrativa ficcional no contexto da intervenção

Narrativa 4.5

Marilize (mostra a figura escolhida, um bassê brincando com um pedaço de pau): “Era uma vez o Toby. Ele, ele vivia na rua, e ele xeretava e só ficava pulando pra conseguir um dono, aí até que ele conseguiu porque uma guriazinha foi lá, foi ver ele, daí a guriazinha gostou, falou com o pai dela e o pai dela deixou ela ficar com o cachorrinho. Daí ela foi lá pegou e deu uma casinha pra ele. E daí um dia...Daí um homem, que era amigo do pai dela, aí o homem falou assim ó “me dá esse cachorrinho”. Daí o homem veio falá com a guriazinha...E daí o pai dela... Daí o homem não deu água e nem comida daí o cachorrinho ficou triste na casinha, ficou numa jaula, daí ele fugiu, daí eles tavam no outro pátio, daí o portão abriu e ele fugiu pra casa de volta e depois ele comeu água e comida e ficou cansado e dormiu. Daí até que ele morreu por causa que o cara aquele tinha dado um pro pai dela, matou o cachorrinho e daí ele morreu e daí todo mundo queria pegar outro cachorro.”

Professora: “Que legal essa história.”

V: “Mataram o cachorrinho de vingança porque ele tinha fugido?”

Marilize: “É que ele tinha fugido e daí ele não gostou muito.”

V: “Uh-hum.”

Em histórias ficcionais é mais comum a utilização exclusiva da voz de narrador e de personagem, já que a partir do “Era uma vez” a narrativa estabelece seu próprio quadro de referências internas e a voz de autor não aparece. É o que acontece nesta história, em que a voz de narrador é usada predominantemente, ao contar em tempo passado ações (xeretava e pulava, deu uma casinha, fugiu, comeu, dormiu, morreu) ou omissões (não deu água nem comida) e estados internos (sentimentos e intenções) dos personagens, e ao fornecer informações referenciais (vivia na rua, que era amigo do pai dela). A voz de personagem aparece de forma indireta e referida (“falou com o pai dela e o pai dela deixou ela ficar com o cachorrinho”, “veio falou com a gurizinha”) e também direta e claramente introduzida (“o homem falou assim ó ‘me dá esse cachorrinho’”), marcando o tom imperativo do personagem.

As duas narrativas apresentadas caracterizam-se pela sofisticação da sua construção, ao incluir elementos referenciais que situam o interlocutor, ao estabelecer relações entre personagens e explicitar ações e estados internos destes. Estes são indicadores claros de uma personalidade que se organiza e integra narrativamente, capaz de relatar e avaliar sua experiência e de criar mundos possíveis, em que pode expressar situações dramáticas que fazem parte da sua vida real e imaginária.

4.6.2 Caso 2: Carina

4.6.1.1 Impressões gerais sobre a criança e sua relação com o contexto escolar

Carina tem cabelos e olhos castanhos, é um pouco mais alta do que a maioria das meninas da turma, com rosto redondo e corpo um pouco roliço. Está geralmente com o cabelo puxado e preso num rabo-de-cavalo, e sua aparência geral é de cuidado e asseio. Os traços e a expressão séria do seu rosto dão a impressão de uma criança mais velha. No início do ano a menina conversava (geralmente em tom baixo e confidencial) e brincava quase exclusivamente com Luciane, sua amiga fora da escola e, como ela, filha única. As duas moram em apartamento, e as famílias de ambas parecem cultivar hábitos e valores típicos de classe média. A relação com crianças mais agressivas na escola parecia aborrecê-la, como foi possível observar em uma conversa dela com Luciane. Com exceção de algumas ocasiões em que se dirigia muito falante à professora, Carina parecia freqüentemente sonolenta e entediada, e a professora queixou-se várias vezes das suas faltas e atrasos, ao longo do ano. Não mostrou interesse em interagir com as pesquisadoras durante o período de observação

da turma. Foi somente numa conversa sobre balé com Luciane (aluna de uma escola bem conhecida nesta modalidade de dança) no fim do primeiro semestre que Carina pareceu valorizar mais a presença destas e se aproximar. Parecia muito identificada com Luciane, e disse que também fazia balé, só que no seu prédio com outras meninas. No segundo semestre Carina participava bem mais das atividades e das conversas da turma, e passou a assumir gradativamente uma postura de reprodução do discurso da professora sobre a necessidade de autocontrole e respeito aos limites, de resolver os problemas pela conversa e não pelo choro. Propunha a discussão de tais temas na rodinha: começava pela autocrítica e depois passava a criticar a postura indisciplinada e infantil de alguns colegas. Parecia sentir-se à vontade no espaço de discussões organizadas da rodinha, assim como no espaço similar criado para promover o desenvolvimento das narrativas, no contexto de intervenção. Oferecia-se sempre para começar a narrar e participava das atividades até o final, mesmo quando a maioria dos colegas já se dispersara. O número de narrativas individuais que ela produziu só não foi maior porque a professora e a pesquisadora buscaram oportunizar que outras crianças falassem, e porque os pares não concordaram em ouvi-la algumas vezes. Embora tenha expressado preferência por contar suas histórias sozinha, iniciou todas as narrativas coletivas. Empenhou-se tanto em narrar, como em dar sugestões sobre a organização das atividades propostas, apropriando-se realmente deste espaço. É interessante frisar que as narrativas de Carina tornaram-se progressivamente mais expressivas, e ao final ela descrevia cenários e dramatizava espontaneamente as situações culminantes das histórias.

4.6.1.2 Dados quantitativos relevantes sobre a produção de narrativas pela criança, nos Estudos 1 e 2

A participação de Carina nos dois períodos e contextos estudados foi contrastante, o que é consistente com a impressão geral sobre as mudanças no seu envolvimento com as atividades e conversas cotidianas na escola. No estudo de observação a menina produziu seis narrativas de um total de 74 (8,1%), que foram breves tanto nas conversas durante a rotina (3,87% das proposições deste contexto) como na rodinha (7,31% das proposições eliciadas). Já no contexto de intervenção Carina esteve envolvida em 9 das 29 narrativas produzidas pela turma (31%). Além de iniciar todas as narrativas construídas coletivamente, produzindo 35,4% do total de proposições destas, contou seis (23,1%) das 26 histórias individuais.

4.6.1.3 Aspectos indicadores da construção do eu psicológico na narrativa

4.6.1.3.1 Autonomia para narrar

No contexto de intervenção Carina demonstrou maior autonomia (média de 10,76 proposições por turno conversacional) para construir suas histórias, enquanto que durante a rotina observada ela produziu um pouco mais de duas proposições por turno, tanto nas conversas informais (2,22 proposições/turno) como na rodinha (2,15 proposições/turno). A autonomia para relatar uma experiência pessoal durante a intervenção pode ser vista no exemplo abaixo.

Exemplo 28: Narrativa monológica no contexto eliciador da intervenção

Narrativa 4.8 A partir do relato de uma colega sobre a morte por atropelamento de um cachorrinho, Carina conta:

Carina: “Sora! A minha teve quatro cachorrinhos né? Tinha três cachorrinhas e um cachorrinho né. Aí como eu moro em apartamento eu só posso ter um ou dois. Aí eu tive que dar a Mina e o Pitt. O Pitt ele ficou bem só que daí teve um dia que o outro cachorrinho né, ele pegou, saiu e morreu atropelado.”

Professora: “Que pena. Tá.” (passa a palavra à menina que falava antes).

De maneira rápida e bem articulada, ela conta em um só turno uma história pessoal completa em dez proposições, fornecendo com autonomia os elementos necessários de orientação sobre os personagens, o contexto espacial que originou a situação complicadora, a resolução do problema e o resultado trágico posterior.

4.6.1.3.2 Temáticas ligadas à autodefinição

Embora Carina tenha produzido poucas narrativas durante o período de observação, pode-se destacar alguns aspectos ligados à autodefinição nos temas emergentes. Por exemplo, ao relatar a devolução de uma boneca que encontrou no lixo a menina mostrava à professora uma qualidade pessoal, o altruísmo. Numa brincadeira ela focaliza a relação de intimidade com sua amiga, ao participar da sua rotina (“Eu sou tua amiga fadinha. Tu tava treinando tuas mágicas e eu bati na tua porta”). Nesse início de ano letivo, compreende-se que Carina - menina criada em contexto protegido - busque fortalecer seu sentimento de si mesma através da parceria com a amiga, com a fantasia de que ambas têm poderes mágicos.

Nas sessões de intervenção a autodefinição e auto-afirmação aparecem nos temas das histórias fictícias que inventa (desobediência e transgressão aos limites), no

tema de uma narrativa pessoal (divertir-se ao assustar a mãe), e no foco que dá ao recontar uma história (necessidade de autonomia do personagem: ganhar dinheiro e comprar sua própria comida). A menina mostra nos personagens a necessidade de explorar espaços mais amplos, mesmo correndo o risco de perder-se. Sua confiança em si mesma parece ter se fortalecido ao longo desse ano de escolarização, o que encontrou expressão nas narrativas produzidas. É o que mostra o exemplo abaixo.

Exemplo 29: Narrativa com temática ligada à autodefinição no contexto eliciador da intervenção

Narrativa 4.3 Carina (muito séria, mostra a foto de dois filhotes de cocker): “A minha história é da Mina e da Nina.” Carina abriu o “livro” para seguir contando, como se estivesse “vendo” nele a sua história.

Flávio: “A Mina é irmã da Nina.”

Carina: “Não guri! Era uma vez duas cachorrinhas...ãh... que estavam...que estavam brincando no pátio de seus donos. Daí...”

Carlos levanta.

Carina: “Os donos deles sempre deixavam eles dormirem dentro da casa. Só que no dia seguinte elas fizeram... O gato do dono fez muita bagunça e o dono pensou que foi as cachorras. Ele botou elas pra fora e ele fez então uma casinha de cachorro pra elas. Duas: uma pra Mima, (corrige-se) uma pra Mina e outra pra Nina. E um dia choveu muito...”

Marilize: “É duas não é três!”

Professora diz a Marilize: “Shhh!!!”

Carina: “Aí um dia, choveu muito forte...”

Professora: “E aí Carina? Talita, fica quietinha pra ouvir a história da amiga! (Ta está se mexendo na cadeira).”

Carina: “Aí começou a chover muito forte. Aí elas pensavam que não precisava chover muito e então saíram. Assim, no outro dia seguinte, o dono foi sair para levar o seu filho para a escola e daí as cachorras, elas queriam porque queriam ir junto, mas o dono não deixava, assim elas desobedeceram e aí o seu dono, ele deixou o portão aberto e aí as cachorras fugiram e tanto elas andaram e andaram que acabaram se perdendo no mato. Elas sentiram muito medo, mas no outro dia aconteceu um final muito feliz por causa que a dona e a filha encontraram as cachorras!”

Professora: “Que linda a história!”

Carina: “E eles viveram felizes para sempre!”

A narrativa de Carina parece expressar claramente sua situação de vida: Personagens protegidas num âmbito doméstico são expostas a um ambiente menos protetor, o que oportuniza o início da autonomia, da transgressão de regras e da exploração de um mundo mais amplo. Interessante notar que são duas cachorras, e que essa parceria as fortalece. O dono é motivado por uma crença equivocada, e elas são castigadas injustamente. Com uma espécie de “pensamento positivo”, elas enfrentam a chuva forte (“Elas pensavam que não precisava chover muito e então saíram”). Mas o dono continua protetor em relação a elas: constrói uma casa para cada uma (outra manifestação da individualização, de um tratamento diferenciado), e não permite que elas saiam do pátio. O desejo de expansão e oposição predomina nas protagonistas, talvez movido pela revolta com a situação injusta, e elas aproveitam uma oportunidade para fugir para longe. Mas ao se perderem sentem medo, descobrem que não têm real autonomia, e são encontradas pelas donas, que resolvem a situação. Fica assim manifesto o conflito personalista entre a necessidade de autoafirmação, autonomia e exploração do mundo desconhecido, e a de proteção e pertencimento familiar.

4.6.1.3.3 Elementos de avaliação

Carina utilizou elementos de avaliação expressivos e diferenciados nas histórias que produziu no contexto de intervenção, o que quase não aconteceu nas narrativas do estudo 1. Usou efeitos de expressividade, como a intensificação - por repetição de palavras (muito perto, muito perto; tanto andaram e andaram), pelo uso do diminutivo ou aumentativo (vou devagarinho, bem grandão!), ou de “muito” (choveu muito forte, muita bagunça, muito medo, um final muito feliz). Outros recursos expressivos ligados à avaliação foram a entonação da voz do personagem (voz rouca para a fada do mal, voz suave para a fada do bem, voz emocionada quando a dona encontra as cachorras perdidas), a extensão de palavra (viveram feliiizes) e interjeição (Puf!). Qualificou personagens (fada má /do mal, bem grandão, muito bonitinhas, muito safadinhas), lugares (floresta bem grande) e situações (ele ficou bem), e referiu fartamente estados internos de personagens, tanto afetivos (ficou curioso, se assustaram, sentiu muito medo, gostavam muito, ficou muito alegre, queriam porque queriam, queria ganhar dinheiro) como cognitivos (ouviram um

latido, não viu que deixou a porta aberta, viram e acharam que..., a amiga nem sabia do que tavam falando, pensou que tava cheio de tesouros valiosos, achou que eram vestidos valiosos, o dono pensou, elas pensaram). Aparece também uma explicação de causalidade relacionada à regra (tive que dar dois filhotes, porque eu moro em apartamento e só posso ter um ou dois). Todos esses recursos proporcionam sofisticação aos aspectos estruturais e performáticos da narrativa. A inclusão da descrição dos estados internos dos personagens indica que Carina diferencia tais aspectos cognitivos e afetivos em si mesma e nas pessoas. Isso sugere uma noção mais definida e estável de si como um sujeito psicológico. A riqueza no uso de elementos de avaliação pode ser verificada no exemplo que se segue.

Exemplo 30: Elementos de avaliação em narrativa produzida no contexto de intervenção

Narrativa 5.1 Carina: “É a história da Mina e da Nina. Era uma vez... Duas cachorrinhas muito bonitinhas. Elas gostavam muito de morar com o dono delas, num apartamento, ele dava pra elas ração e muito carinho. Um dia o dono saiu pra comprar ração e não viu que deixou a porta do apartamento aberta. As duas, que eram muito safadinhas, saíram. O porteiro do prédio não viu também elas passando e elas acabaram saindo do prédio, e foram pra uma floresta bem grande. Não conseguiram voltar pra casa, se perderam. Até que um dia a Gabriela saiu com a sua mãe Juliana, e foram fazer um piquenique, e sentaram perto de uma árvore. De repente ouviram um latido. E então ela achou os cachorrinhos e ficou muito alegre: ‘Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina! Eu não sei como...!’ Então elas pegaram a guia e colocaram nas duas, depois em casa os outros viram e acharam que era mesmo a Mina e a Nina. Aí eles viveram feliiizes para sempre.”

Esta narrativa – que Carina recontou de forma reelaborada após desenhá-la em um livro – apresenta quase todos os tipos de elementos de avaliação descritos acima. A menina utiliza a intensificação (muito carinho, feliiizes, e a entonação emocionada da filha da dona ao encontrar as cadelas), a qualificação dos personagens (muito bonitinhas, muito safadinhas) e lugar (floresta bem grande), e a referência a estados internos afetivos (gostavam muito, ficou muito alegre) e cognitivos dos personagens (não viu que deixou a porta do apartamento aberta, o porteiro do prédio não viu também, ouviram um latido, os outros viram e acharam que...) Há equilíbrio entre a descrição do contexto, a sucessão de ações e estados subjetivos, o que caracteriza uma narrativa bastante desenvolvida para uma criança de seis anos.

4.6.1.3.4 Diferenciação de vozes (autor, narrador e personagem)

Durante as sessões de observação, as narrativas de Carina apresentavam apenas a voz de narrador, limitando-se a relatar o acontecimento em questão, com exceção da que se segue:

Exemplo 31: Utilização plurifuncional da voz do narrador em narrativa intraconversacional de experiência pessoal

1.3.1.4. (Observação V, 10/5/2004)

Carina e Luciane conversam no refeitório.

Carina: “Eu não tô braba contigo, Tô braba com outra coisa...”

Luciane: “O quê?”

Carina: “Sabe a S. ?” (*Refere-se a uma menina da outra turma*)

Luciane balança negativamente a cabeça.

Carina aponta: “Aquela lá.”

Luciane: “Ah, sei. O que tem ela?”

Carina: “É que naquele dia, antes de ontem...”

Luciane: “Sexta-feira?”

Carina: “É, sexta-feira, a S. me deu um soco...aqui no olho.”

Luciane: “Mas por que, por nada?”

Carina: “É, por nada.” (*esfregando os olhos*).

Luciane: “Ah, é por isso que tu tá assim...”

Carina balança a cabeça concordando.

Identifica-se neste relato duas vozes: a voz de autor e a de narrador. A voz de autor é conjugada no presente, em que Carina faz referências introdutórias para justificar seu estado emocional atual à amiga (Eu não tô braba contigo, Tô braba com outra coisa... Sabe a S.? Aquela lá). Depois usa a voz de narrador para contar o que se passou (É que naquele dia, antes de ontem... É, sexta-feira, a S. me deu um soco...aqui no olho. É, por nada).

Nas sessões de intervenção as vozes de narrador e de personagem apareceram bem diferenciadas nas histórias fictícias, e na narrativa pessoal abaixo é possível identificar as três vozes.

Exemplo 32: Utilização plurifuncional da voz do narrador em narrativa pessoal no contexto da intervenção

Carina: “Me lembrei! Me lembrei!”

N:” ...Daí ele fica olhando.”

Carina levanta o dedo: “Ontem eu tava falando com a minha tia. Daí...”

Professora: “Mas o que tu vai falar é sobre o que a gente perguntou?”

Carina: “É.”

Professora: “Ah, tá.”

Carina: “Aí eu tava ??? Tava conversando com a minha prima. Aí veio a minha amiga e nem sabia do que a gente tava falando...Ah, a minha prima veio aqui e ela assim.”

Carina levanta-se e se abaixa num pulo como quem escuta uma conversa: ‘Quê?’”

Embora com o verbo no passado, Carina refere-se à recordação que teve no momento (“Me lembrei! Me lembrei!”), desencadeada pelo tema abordado pela pesquisadora (a curiosidade), o que caracteriza neste caso a voz de autor. Depois aparece a voz de narrador (Ontem eu tava falando com a minha tia. Daí... Aí eu tava ??? Tava conversando com a minha prima. Aí veio a minha amiga e nem sabia do que a gente tava falando...Ah, a minha prima veio aqui e ela assim...) e por fim, representa gestualmente a cena da chegada repentina da amiga e imita sua fala (voz de personagem): “Quê?”

4.7 Discussão

Carina e Marilize vivenciam a descontinuidade do processo de transição entre etapas do desenvolvimento (da personalista para a categorial) e entre contextos de vida (do contexto familiar e comunitário para a escola e um mundo mais amplo de relações e informações), o que coloca a elas novas possibilidades e exigências. Decorre daí a necessidade de que ampliem e reorganizem seus recursos de identificação e negociação com as pessoas e de compreensão das coisas. Para isso, precisam fortalecer, integrar e estabilizar o sentido de si mesmas.

As duas meninas pertencem a distintos contextos e configurações familiares, e estão inseridas em comunidades com diferentes práticas e valores. Marilize é a caçula de uma família numerosa, que se sustenta em uma situação econômica provavelmente

instável. Moradora de uma vila, movimenta-se com familiaridade num raio próximo à sua casa, atenta a tudo o que se passa em volta e acostumada possivelmente a conversar e fazer pequenos favores às pessoas conhecidas. Ela obtém desta forma alianças e reconhecimento que constituem e fortalecem seu sentido de si como indivíduo. Alianças extrafamiliares são importantes para ela, pois a consciência crítica que revela sobre as insuficiências da mãe (no controle, nas demonstrações de afeto) cria a necessidade de buscar este apoio em outras pessoas. O reconhecimento dos outros é também importante, tanto para diferenciar-se da mãe (cujo nome carrega) como da irmã um pouco mais velha que ela. Sua posição familiar de caçula possivelmente contribui para seu modo espontâneo e competitivo de buscar reconhecimento na escola. No processo de individuação predominam a auto-afirmação e oposição, e ela não consegue estabelecer uma relação de cumplicidade com os pares. Sua fala espontânea chamou logo a atenção da professora (“uma tagarela”), que passou progressivamente a estimulá-la menos, ignorá-la no seu conteúdo e a interromper seu fluxo. Talvez por isso Marilize tenha sido quem mais aproveitou a disponibilidade das pesquisadoras durante o período de observação, já que estava sempre por perto a contar algo sobre sua vida e chegava a “roubar a cena” quando outra criança narrava. Foi ela quem melhor compreendeu que a pesquisa preocupava-se com a produção e escuta de narrativas, quando solicitou à pesquisadora que recontasse à professora uma história pessoal engraçada que ela contara algumas horas antes. Utilizou assim a pesquisadora como mediadora para levar senso de humor à sua relação tensa com a professora.

Carina, por sua vez, é proveniente de um contexto familiar mais restrito e privativo. O salário do pai, embora provavelmente baixo, garante uma renda fixa e a mãe dedica-se às tarefas de casa e à educação de Carina. O comportamento e as relações da menina parecem ser bem acompanhados e monitorados pela mãe, que trazia Carina diariamente até a porta da sala de aula. Talvez houvesse reservas quanto à filha frequentar uma escola pública e conviver com crianças de vila, o que pode justificar o excesso de faltas, a desmotivação da menina em participar das atividades e em fazer novas amizades, no primeiro semestre. Foi na aliança com Luciane e na identificação com o modelo de socialização escolar valorizado pela professora que Carina encontrou mais segurança para participar e expressar-se. Mostrar-se uma menina exemplar e madura era a sua forma de auto-afirmação na escola, assim como

era provavelmente em casa. Ela usou as sessões de intervenção para mostrar e desenvolver uma habilidade narrativa que parecia não ter sido ainda oportunizada no contexto escolar. Embora inicialmente resistisse à imprevisibilidade de uma narrativa coletiva e ficasse mais “presa” à ordem e fidelidade da história ao livro, ela logo entrou na ludicidade e improvisação da proposta. As histórias que inventou funcionaram como um laboratório, onde ela experimentou a possibilidade da desobediência e exploração do desconhecido, para além de um ambiente doméstico e protegido. Paralelamente, suas narrativas pessoais tornaram-se mais expressivas, espontaneamente dramatizadas, extensas e detalhadas. Desenvolver a narrativa em seus aspectos imaginativos e performáticos parece ter dado a ela um meio de expandir seu mundo e sua identidade para além dos limites da sua situação de vida, e dos papéis sérios e exemplares que ela tende a assumir.

Pode-se concluir que nos dois casos estudados as narrativas serviram como meio para expressar e organizar aspectos ligados à construção do eu psicológico no contexto escolar, tanto no âmbito da experiência pessoal como no fictício. Entretanto, Carina parece ter encontrado uma maneira mais “escolarizável” de fazer isso, dentro da ordem de uma tarefa compartilhada. Marilize sentiu-se à vontade para fazê-lo informalmente, mas sua conduta exuberante e auto-afirmativa teve o efeito de reduzir a disponibilidade da professora e dos pares para escutar o que ela contava. Com isso a insatisfação da menina aumentava, e ela passava a se expressar mais pela turbulência da conduta do que pela linguagem oral. Compreender este processo que tantas vezes culmina em transtornos de conduta e de aprendizagem é fundamental, para que se possa reconhecer a importância da narrativa na construção da identidade, que é a base de qualquer relação significativa da criança com sua escolarização.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado pretende contribuir para a construção e integração do conhecimento no campo da Psicologia do Desenvolvimento, tanto numa perspectiva teórica como metodológica. Teoricamente, propõe a articulação entre a teoria walloniana e os estudos contemporâneos sobre narrativa, ao situar o papel e importância desta forma discursiva para o desenvolvimento da pessoa completa. Neste sentido, quer fazer avançar a concepção walloniana de maneira coerente com sua epistemologia e conceitos fundamentais.

Pode-se reconhecer a narrativa infantil como um instrumento de desenvolvimento fundamental na etapa personalista, que parte do sincretismo e da ludicidade e organiza a experiência de forma progressivamente diferenciada, possibilitando a construção do pensamento categorial. Os resultados mostram nas histórias das crianças a diferenciação de várias dimensões de espaço, de tempo, de características e estados internos dos personagens, dos seus contextos e das relações estabelecidas. Mas a estrutura aberta e experimental da narrativa permite também o uso funcional da atitude de jogo, do afastamento de padrões realísticos, lógicos e convencionais, o que enriquece as possibilidades imaginativas de construção da pessoa e do conhecimento. Algumas crianças da turma estudada mostraram no início da intervenção preocupação em nomear e definir mais precisamente sua experiência, os limites entre fantasia e realidade, entre a ordem estabelecida e a transgressão. Se a escola não as auxilia a trabalhar essas dimensões com mais flexibilidade, pode instituir uma demanda de divisão precoce na atividade delas, por exemplo, entre brincadeira e tarefas sérias, entre ficção e experiência real, entre movimento corporal e concentração, entre expressividade e objetividade.

A narrativa é atividade simultaneamente lúdica e convencional de mediação e transição. Pode ser compreendida dentro dos múltiplos significados de *meio* para Wallon (1975a): é da imersão num *meio* (ambiente cultural) narrativo que emergem as formas e habilidades (*meios*, ou recursos) individuais para narrar; o indivíduo utiliza as histórias como *meio* (contexto e instrumento) de construção do seu conhecimento e identidade, e de negociação entre a subjetividade e as circunstâncias

interpessoais e objetivas. O valor mediador da narrativa está também na possibilidade de relacionar diferentes contextos onde a criança se situa e constrói sua identidade. Foi possível constatar que várias crianças da turma aproveitaram e criaram ativamente as oportunidades de contar experiências pessoais que envolviam um amplo leque de meios (contextos) da sua vida cotidiana. Elas utilizaram suas histórias como meios (instrumentos) de auto-afirmação – algumas vezes de competição - e autodefinição, de organização do conhecimento, e também para comunicar e abrir sua experiência a novas avaliações.

Ainda numa perspectiva teórica, a abordagem de Wallon pode prover uma base consistente aos estudos da narrativa para explicar o desenvolvimento infantil de forma global, contextualizada e dialética. Sua concepção de criança é a de um ser em construção, mas que age a cada momento sobre seu contexto como um sistema em funcionamento, na busca de novos recursos e na utilização das suas disponibilidades atuais. É alguém que avança e retrocede, que antecipa possibilidades que só mais tarde serão integradas (ou não) ao conjunto da sua atividade. É um ser contraditório e complexo, emocional e gradativamente racional, sujeito a contínuas escolhas entre evoluir, aceitar novos desafios e adquirir novas habilidades, ou ficar como está. Constrói sua autoconsciência misturando-se e progressivamente diferenciando-se dos outros - por oposição, confronto, comparação - e estabelece com os outros e consigo relações mutáveis e ambivalentes. A dinâmica descontínua e conflitiva do desenvolvimento parece ainda não ter sido contemplada nas formulações conceituais sobre a sofisticação da capacidade de narrar. Embora as teorias destaquem a construção e reconstrução envolvidas neste processo (Feldman, 2005, Nelson, 2000), permanece uma concepção de linearidade e avanço contínuo na aquisição das habilidades narrativas. Além disso, a freqüente ênfase cognitiva e lingüística faz com que a afetividade envolvida nessas aquisições não seja abordada.

Outro aspecto que ficaria facilmente integrado à concepção walloniana é a importância das conversas e brincadeiras com pares no desenvolvimento narrativo (Nicolopoulou, 2002). Com isso não se privilegiaria a influência adulta, como geralmente acontece, mas poder-se-ia distinguir o papel específico dos adultos e das outras crianças neste processo. Isso teria importantes implicações para o planejamento e aproveitamento das interações verbais na rotina escolar.

A contribuição metodológica pretendida é dupla: ao campo da pesquisa sobre a narrativa de crianças, e ao campo da promoção do desenvolvimento narrativo, além de mostrar a possibilidade e necessidade de uma relação dialética entre esses dois campos. Foi imprescindível observar as crianças nos diferentes momentos da sua rotina escolar e captar de forma contextualizada as histórias que produziam, suas funções, temas e estrutura. Como formas discursivas que emergem e se constituem nas interações sociais, dependentes da atenção e compreensão dos outros, as narrativas não podem ser estudadas de modo isolado. Foi possível assim analisar aspectos funcionais e interpessoais da construção narrativa, como os recursos usados pelas crianças para começar a contar algo, situar o interlocutor e manter sua atenção, e a participação dos interlocutores na eliciação, continuidade e estruturação do discurso do narrador. Isso é coerente com o que defendem autores com perspectiva sociointeracionista da narrativa (Dickinson, 1991, Michaels, 2000, Nicolopoulou, 1997, Umiker-Sebeok, 1979), e também é coerente com a proposta walloniana de investigar a atividade da criança no seu contexto (Wallon, 1941/2000). Por exemplo, Galvão (2004) estudou manifestações de conflito em crianças pequenas em distintos momentos do cotidiano escolar, analisando o contexto interpessoal em que elas ocorriam. No presente trabalho, a inserção das pesquisadoras na rotina escolar possibilitou a familiarização e a aceitação necessárias ao engajamento das crianças na intervenção, e a redução da resistência da professora em alguns momentos. Forneceu elementos para situar a intervenção no espaço já instituído na rotina para as conversas coletivas (rodinha) - onde as crianças tinham certa oportunidade para narrar-, e no tempo considerado disponível. Além disso, oportunizou a identificação de personagens e temas frequentes nas histórias espontâneas das crianças (cachorros, nascimento e cuidados com filhotes), usados depois na intervenção. O período de estudo etnográfico proporcionou ainda uma linha de base para avaliar os benefícios da intervenção, com o uso das mesmas categorias para analisar as narrativas e a participação dos interlocutores. Ao invés de recorrer aos tradicionais testes de habilidades narrativas antes e depois da intervenção, pôde-se sistematizar uma forma de investigação interna à própria situação estudada.

Embora com poucas sessões – e mesmo assim difíceis de realizar e conduzir, no cotidiano escolar - a intervenção teria sido inviável ou ineficaz sem essa inserção e investigação prévia. Foi possível realizá-la de forma contextualizada e utilizar

atividades significativas para as crianças, o que favoreceu a disposição de várias delas para recontar e inventar histórias. O estudo do caso das duas meninas mostrou, entretanto, que as crianças podem reagir de formas diferentes - e até opostas - a um espaço intencionalmente voltado para a produção de narrativas. Isso depende das suas características e necessidades pessoais e da dinâmica das relações no ambiente escolar.

Outra contribuição relevante para propostas de promoção da narrativa na escola foi a inclusão da professora no contexto de intervenção. Ela é a principal referência adulta, que acompanha direta ou indiretamente o cotidiano escolar das crianças, organiza as suas atividades e as avalia, além de ter contato com os seus familiares. Ainda que muitos problemas tenham ocorrido, sua presença foi necessária para dar às sessões reconhecimento e respaldo institucional, o que era fundamental para quebrar a informalidade do papel da pesquisadora durante o estudo etnográfico. Considera-se mais vantajoso o trabalho de intervenção que pode aplicar na prática os conhecimentos do pesquisador sobre a promoção da narrativa, ao estabelecer uma dinâmica de colaboração com o professor durante sua interação com a turma. Partindo de diferentes olhares e formações, ambos podem ser complementares, como aconteceu em alguns momentos da intervenção: a professora ajudava na estruturação da atividade e na abertura do espaço individual para narrar, enquanto a pesquisadora auxiliava no apoio à continuidade, na compreensão do conteúdo, na explicitação do conflito e da avaliação. Se esta aliança for bem estabelecida, tais papéis podem se flexibilizar e ampliar, o que inclui também o apoio dos pares às narrativas. Este tipo de trabalho pode ser mais transformador do que um longo curso ou treinamento extraclasse, que os professores sentem freqüentemente como imposição da escola.

Os principais problemas encontrados na realização deste trabalho foram gerados justamente pela extensão das suas pretensões: além de questões já discutidas, como a complexidade da articulação teórica realizada, e as dificuldades estruturais e resistências encontradas na escola, também se destaca a amplitude da sistematização exigida para analisar os vários aspectos envolvidos na narrativa e na sua interlocução. A necessidade de redefinir várias vezes as categorizações dos elementos da estrutura narrativa e da participação dos interlocutores exigiu que a cada vez se discutisse a análise, levando a uma categorização por consenso, ao invés do estabelecimento de um índice de concordância entre avaliadores. Além de utilizar critérios e categorias

de análise presentes na literatura sobre o desenvolvimento narrativo, ainda foi necessário focalizar alguns indicadores da construção do eu psicológico, e compreendê-los por uma perspectiva walloniana. Embora a importância da narrativa para a construção da identidade seja teoricamente reconhecida (Brockmeier & Harré, 2003, Feldman, 2005, Nicolopoulou, 1997), ainda se encontram poucos trabalhos que identifiquem objetivamente nas histórias produzidas os aspectos ligados à individuação. Este propõe algumas possibilidades de fazê-lo, através de estudos contextualizados de casos particulares, que mostram mais claramente o processo de construção de indivíduos narradores.

Este trabalho constitui-se como um projeto de desenvolvimento teórico e metodológico, uma proposta que abre uma série de possibilidades de pesquisa e novas sistematizações. Como a criança walloniana, é uma obra em construção que funciona a cada momento como um sistema, um conjunto organizado, mas aberto e prospectivo.

REFERÊNCIAS

- André, M. (1989). A pesquisa no cotidiano escolar. Em I. Fazenda (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional* (pp.35-45). São Paulo: Cortez.
- Aquino, L.M. & Vasconcellos, V.M. (2005). Orientação curricular para a educação infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. Em Vasconcellos, V.M.R. (Org.). *Educação da infância: História e política*.(pp 99-116). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Bastos, A.I. (2003). *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis: Vozes.
- Baumer, S., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Benveniste, E.(1976). *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Ed.Nacional/EDUSP.
- Braido, E.(s.d.). *A Família Vira-Lata*. São Paulo: FTD.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n.22. Parecer da Câmara de Educação Básica, aprovado em 17/12/1998. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*. <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB022.pdf>
- Brindwell, N. (2001). *Clifford arruma emprego*. São Paulo: Cosac Naify.
- Brockmeier, J. & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54, (1), 11-32.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990).
- Bruner, J.(1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. (M.A. Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1986).
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação*. (M.A.Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996).
- Champion, T., Katz, L., Muldrow, R. & Dail, Muldrow, R. & Dail, R. (1999). Storytelling and storymaking in an urban preschool classroom: Building bridges from home to school culture. *Topics in Language Disorders*, 19(3),52-67

- Corsaro, W. (1981). Entering the child's world – Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. Em W. Corsaro, *Ethnography and language in educational settings* (p.117-146). Norwood, NJ: Ablex.
- Costa Silva, C.L. (2000). O desenvolvimento da Figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. Em F.Indursky & M.C.Campos (Org.). *Discurso, memória e identidade* (pp. 287-295). Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Manole.
- Dantas, H. (2002). Brincar e trabalhar. Em T. Kishimoto (Org.). *O brincar e suas teorias* (pp.111-121). São Paulo: Pioneira.
- Dickinson, D.K. (1991). Teacher agenda and setting: Constraints on conversation in preschools. Em A. McCabe & C. Peterson (Eds.) *Developing narrative structure*. (pp. 255-301). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Feldman, C. F. (2005). Mimesis: Where play and narrative meet. *Cognitive Development*, 20, 503-513.
- Fivush, R. & Haden, C. (1997). Narrating and representing experience: Preschoolers' developing autobiographical accounts. Em P. Van den Broek, P. Bauer & T. Bourg (Eds.). *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events*. (pp.169-198). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Furnari, E. (1985). *Zuza e Arquimedes*. São Paulo: Paulinas.
- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: Conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L. & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Guimarães, A.M. (2000). Representações do sujeito na linguagem infantil. Em Indursky, F. & Campos, M.C. (Org.). *Discurso, memória e identidade* (pp. 271-286). Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- Heath, S.(s.d.). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In Alessandro Duranti (Ed.). *Linguistic Anthropology: A reader*. (pp. 318-342)
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: As crianças e a literatura fantástica* (C.Rizzi, Trad.). São Paulo: Summus (Original publicado em 1977).

- Ilgaz, H. & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, 20, 526-544.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Em J. Helm (Org.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp.12-44). Seattle: University of Washington Press.
- McCabe, A. (1996). The structure of stories and how that develops. Em McCabe, A. *Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. (pp. 25-43). New York: McGraw Hill Com.
- McGregor, K. (2000). The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: Toward a solution to clinician-client mismatch. *American Journal of Speech Language Pathology*, 9 (1), 55-71.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central american and european american mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30 (2), 153-177.
- Michaels, S. (2002). Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. Em Cook-Gumperz, J. (Org.) *A construção social da alfabetização* (D. Batista, Trad.). (pp.109-137). Porto Alegre: Artmed (Original publicado em 1986).
- Nadel, J. (1982). Educación y desarrollo del niño. Em Nadel, J. & Best, F. (Org.). *La Pedagogia de Henri Wallon Hoy* (E. Giordano, Trad.). (pp.119-136). Barcelona: Editorial Fontanella (Original publicado em 1980).
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6(2), 183-196.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. Em M. Bamberg (Ed.). *Narrative Development: Six Approaches*. (pp.179-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. Em S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.). *Talking to Adults: The Contribution of Multiparty Discourse to Language Acquisition*. (pp. 117- 152). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3), 287-306.

- Paley, V. (2002). Interview with Vivian Paley (Allen Koshewa). Em *Talking Points*. (October/November 2002). Recuperado da Internet em <http://www.ncte.org/library/files/free/journals/tp/TP0141interview.pdf> em 6/9/2006.
- Perroni, M.C. (1992). *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, 433-455.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Ricoeur, P. (1980). Narrative Time. Em W.Mitchell (Ed.). *On Narrative*. (pp.165-186). Chicago: University of Chicago Press.
- Rodari, G.(1985). *Gramática de la fantasia: Introduccion al arte de inventar historias* (C.Alonso & A.Alos, Trads.). Barcelona: Editorial Fontanella (Original publicado em 1973).
- Sawaya, S.M. (1995). Narrativas orais e experiência: As crianças do Jardim Piratininga. Em: Z.M.R. de Oliveira (Org.). *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 31-49). São Paulo: Cortez.
- Sawaya, S. (2001). A infância na pobreza urbana: Linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia da USP*, 12 (1), 153-178.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
- Smith, V., Bordini, G., Santos, G. & Sperb, T.M. (2003). *O espaço para construção de narrativas no contexto da educação infantil*. Trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 27/11/2003.
- Smith, V., Ramos, A. & Sperb, T.M. (2004). *A produção de narrativas no contexto da "rodinha"*. Trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 26/10/2004.
- Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática.
- Sperb, T.M. & Smith, V.H. (2005, junho). *The space for narrative construction in the early educational context*. Trabalho apresentado em Reunião Anual (Annual Meeting) da Jean Piaget Society, Vancouver, Canadá.

- Stake, R. (1994). Case studies. Em: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*.(pp. 236-247). UK: Sage.
- Thiollent, M. (1999). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. Em C. R. Brandão (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp.82-103). São Paulo: Brasiliense.
- Umiker-Sabeok, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational *narratives*. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.
- Vasconcellos, V.M.R. de (1996). Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. Em M.I.Pedrosa (Org.). *Coletâneas da ANPEPP: Investigação da criança em interação*. (pp.33-47)
- Vieira, A. & Sperb, T. M. (1998). O Brinquedo Simbólico como uma narrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2) 233-252.
- Vieira, A. (2001). Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 599-608.
- Vygotsky, L.S. (1996). *La imaginacion y la arte en la infancia (Ensayo psicologico)*. Madrid: Ediciones Akal.
- Vygotsky, L.S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na infância*, São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1947). *Del acto al pensamiento: Ensayo de psicologia comparada*. (E.Dukelsky, Trad.). Buenos Aires: Lautaro. (Original publicado em 1942).
- Wallon, H. (1975a). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Em *Psicologia e Educação da Infância* (A.Rabaça, Trad.). (pp.163-179). Lisboa: Editorial Estampa (Original publicado em 1973).
- Wallon, H. (1975b). As etapas da sociabilidade na criança. Em *Psicologia e Educação da Infância* (A.Rabaça, Trad.). Lisboa: Editorial Estampa. (Original publicado em 1973).
- Wallon, H. (1981). Las etapas de la socializacion em el nino. Em *Henri Wallon, psicologia y educacion: Las aportaciones de la psicologia a la renovacion educativa*, Jesús Palacios (Ed.). (M.T. Retortillo, Trad.). Madrid: Pablo Del Rio Editor.
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança*. (D.S.Pinheiro, F.A.Braga, Trad.). São Paulo: Manole. (Original publicado em 1945).
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. (H.D.de Souza Pinto, Trad.). São Paulo: Nova Alexandria. (Original publicado em 1934).

- Wallon, H. (2000). *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin Editeur: Paris. Original publicado em 1941.
- Werebe, M.J.G. (1986). A criança e o adulto: A escola, o professor e o aluno. Em: M.J.G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.). *Henri Wallon*. (pp.25-27). São Paulo: Ática.
- Zaccur, E. (1997). Conta outra vez: A construção da competência narrativa. Em R.L.Garcia (Org.) *Revisitando a pré-escola*. (pp.37-51). São Paulo: Cortez.
- Zaslavsky, S.S. (2003). *Aprendizagem de História e tomada de consciência das relações espaço-temporais*. Dissertação de mestrado não publicada, UFRGS, Porto Alegre.
- Zauche-Gaudron, C. (2002). *Le développement social de l'enfant: Du bébé à l'enfant d'age scolaire*. Paris: Dunod
- Zevenbergen, A., Whitehurst, G. & Zevenbergen, J.(2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 1-15.
- Yin, R.(2001). *Estudo de caso: Planejamento e método* (D.Grassi, Trad.).Porto Alegre: Bookman (Original publicado em 1994).

ANEXO A



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PROPESQ

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

RESOLUÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul analisou o projeto:

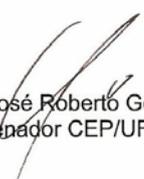
Número:2004303

Título do projeto: Desenvolvimento da narrativa em crianças no contexto da educação infantil: a construção do eu psicológico, o outro e a cultura

Investigador(es) principal(ais): Tânia Mara Sperb (Pesq. Resp.)/Vivian Hamann Smith

O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, reunião n.29, ata n. 50, por estar adequado ética e metodologicamente e de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Porto Alegre, 11 de novembro de 2004.


Prof. José Roberto Goldim
Coordenador CEP/UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Av. Paulo Gama, 110 – 7º andar – Porto Alegre – RS – CEP: 90046-900
Fone: 0XX(51) 3316 3629 Fax: 0XX(51)3316 4085 E-mail: pro-reitoria@propesq.ufrgs.br

ANEXO B

À Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre
Supervisão de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos realizando uma pesquisa a fim de compreender melhor a importância e presença da narrativa na estruturação do pensamento discursivo e na construção da identidade de crianças pré-escolares no contexto da educação infantil, desenvolvendo instrumentos para uma ação intencional de promoção do desenvolvimento da narrativa. Para isso serão realizados dois estudos. O primeiro tem o objetivo de observar se as crianças de uma turma de Jardim B de escola municipal produzem narrativas durante os diversos momentos de suas atividades cotidianas na escola, nas interações com seus pares e com os educadores. A duração aproximada deste primeiro estudo será de três meses, da metade de março à metade de maio do próximo ano letivo, e contará com a participação da pesquisadora e de uma auxiliar de pesquisa. Este estudo servirá para planejar o segundo, que consistirá na realização de uma oficina voltada para promover o desenvolvimento da habilidade das crianças para contarem suas experiências pessoais, versões de acontecimentos ou de histórias infantis, de forma compartilhada. A oficina se estenderá ao longo de todo o segundo semestre letivo, realizando-se um encontro semanal com uma hora e meia de duração. Durante este processo, serão avaliadas as eventuais mudanças na habilidade com que as crianças narram e participam como interlocutoras nas narrativas dos colegas. A oficina será coordenada pela pesquisadora, participando também a auxiliar de pesquisa. É fundamental a presença e o apoio da professora durante as oficinas.

A pesquisa pretende contribuir para uma maior compreensão do papel das interações discursivas na escola – especialmente da narrativa - para o desenvolvimento global das crianças e de como os educadores podem utilizar este recurso para auxiliar na mediação entre a experiência pessoal da criança e o universo do letramento e do acesso a uma cultura mais ampla, representado pela escola.

As observações serão registradas por escrito pelas pesquisadoras, e também através de gravação em áudio e vídeo, cumprindo uma etapa inicial de familiarização com o equipamento para que a situação de filmagem seja melhor assimilada pelas crianças e educadores. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. As fitas gravadas serão mantidas na universidade, após o término da pesquisa. Os participantes não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Vivian Hamann Smith.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada dos objetivos e justificativa do presente projeto de pesquisa.

Autorizamos a realização desta pesquisa em escola da rede municipal de ensino.

Supervisor de Educação

Professora Orientadora

Pesquisadora

Porto Alegre, março de 2004.

ANEXO C

À direção da Escola Municipal ...

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos realizando uma pesquisa a fim de compreender melhor a importância e presença da narrativa na estruturação do pensamento discursivo e na construção da identidade de crianças pré-escolares no contexto da educação infantil, desenvolvendo instrumentos para uma ação intencional de promoção do desenvolvimento da narrativa. Para isso serão realizados dois estudos. O primeiro tem o objetivo de observar se as crianças de uma turma de Jardim B de escola municipal produzem narrativas durante os diversos momentos de suas atividades cotidianas na escola, nas interações com seus pares e com os educadores. A duração aproximada deste primeiro estudo será de três meses, da metade de março à metade de maio do próximo ano letivo, e contará com a participação da pesquisadora e de uma auxiliar de pesquisa. Este estudo servirá para planejar o segundo, que consistirá na realização de uma oficina voltada para promover o desenvolvimento da habilidade das crianças para contarem suas experiências pessoais, versões de acontecimentos ou de histórias infantis, de forma compartilhada. A oficina se estenderá ao longo de todo o segundo semestre letivo, realizando-se um encontro semanal com uma hora e meia de duração. Durante este processo, serão avaliadas as eventuais mudanças na habilidade com que as crianças narram e participam como interlocutoras nas narrativas dos colegas. A oficina será coordenada pela pesquisadora, participando também a auxiliar de pesquisa. É fundamental a presença e o apoio da professora durante as oficinas.

A pesquisa pretende contribuir para uma maior compreensão do papel das interações discursivas na escola – especialmente da narrativa - para o desenvolvimento global das crianças e de como os educadores podem utilizar este recurso para auxiliar na mediação entre a experiência pessoal da criança e o universo do letramento e do acesso a uma cultura mais ampla, representado pela escola.

As observações serão registradas por escrito pelas pesquisadoras, e também em gravações em áudio e vídeo, cumprindo uma etapa inicial de familiarização com o equipamento para que a situação de filmagem seja bem assimilada pelas crianças e educadores. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. As fitas gravadas serão mantidas na universidade após o término da pesquisa. Os participantes não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Vivian Hamann Smith.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada dos objetivos e justificativa do presente projeto de pesquisa.

Autorizamos a realização desta pesquisa na nossa escola.

Direção da Escola

Professora Orientadora

Pesquisadora

Porto Alegre, março de 2004.

ANEXO D

À Professora Titular do Jardim B da Escola Municipal ...

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Estamos realizando uma pesquisa a fim de compreender melhor a importância e presença da narrativa na estruturação do pensamento discursivo e na construção da identidade de crianças pré-escolares no contexto da educação infantil, desenvolvendo instrumentos para uma ação intencional de promoção do desenvolvimento da narrativa. Para isso serão realizados dois estudos. O primeiro tem o objetivo de observar se as crianças de uma turma de Jardim B de escola municipal produzem narrativas durante os diversos momentos de suas atividades cotidianas na escola, nas interações com seus pares e com os educadores. A duração aproximada deste primeiro estudo será de três meses, da metade de março à metade de maio do próximo ano letivo, e contará com a participação da pesquisadora e de uma auxiliar de pesquisa. Este estudo servirá para planejar o segundo, que consistirá na realização de uma oficina voltada para promover o desenvolvimento da habilidade das crianças para contarem suas experiências pessoais, versões de acontecimentos ou de histórias infantis, de forma compartilhada. A oficina se estenderá ao longo de todo o segundo semestre letivo, realizando-se um encontro semanal com uma hora e meia de duração. Durante este processo, serão avaliadas as eventuais mudanças na habilidade com que as crianças narram e participam como interlocutoras nas narrativas dos colegas. A oficina será coordenada pela pesquisadora, participando também a auxiliar de pesquisa. Sua presença e seu apoio durante as oficinas são fundamentais.

A pesquisa pretende contribuir para uma maior compreensão do papel das interações discursivas na escola – especialmente da narrativa - para o desenvolvimento global das crianças, e de como os educadores podem utilizar este recurso para auxiliar na mediação entre a experiência pessoal da criança e o universo do letramento e do acesso a uma cultura mais ampla, representado pela escola.

As observações serão registradas por escrito pelas pesquisadoras, e também através de gravações em áudio e vídeo, cumprindo uma etapa inicial de familiarização com o equipamento para que a situação de filmagem seja melhor assimilada pelas crianças e educadores. Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados apenas para fins de pesquisa. As fitas gravadas serão mantidas na universidade após o término da pesquisa. Os participantes não serão identificados, sendo mantido o caráter confidencial das informações registradas.

Os pesquisadores responsáveis por este projeto de pesquisa são a Prof. Dra. Tânia Mara Sperb, do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a doutoranda Vivian Hamann Smith.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada dos objetivos e justificativa do presente projeto de pesquisa.

Autorizo a realização desta pesquisa na minha turma de Jardim B.

Professora Titular

Professora Orientadora

Pesquisadora

Porto Alegre, março de 2004.

ANEXO E

Prezados pais ou responsáveis,

Estamos realizando um estudo sobre a linguagem falada das crianças da educação infantil, para encontrar maneiras de ajudar o seu desenvolvimento na escola. Para isso estamos acompanhando a turma A-11 em diversos momentos da rotina na escola, vendo como as crianças brincam e se comunicam entre elas e com as educadoras. A partir desta observação, será planejada para o segundo semestre uma atividade junto com as crianças e a professora, para trabalhar com elas a capacidade de contar e ouvir histórias.

Para facilitar o registro das conversas das crianças, precisaremos filmá-las algumas vezes, na sala de aula e na biblioteca. Será dedicado um tempo para que as crianças e os professores se acostumem com a situação de filmagem. As crianças não serão identificadas pelo nome e o material das gravações será usado somente para esta pesquisa, ficando guardado na universidade quando esta for concluída. A participação na pesquisa não interferirá em nenhum aspecto, como a vaga do aluno na escola, ou a sua avaliação. Solicitamos a sua autorização para que as filmagens sejam realizadas.

Atenciosamente,

Pesquisadora

Aux. Pesquisa

Orientadora

Porto Alegre, maio de 2004.

Concordo que meu filho _____ seja
filmado para a realização desta pesquisa,

Pai ou responsável – Turma A-11- Escola ...

ANEXO F

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DO CONTEXTO DE OBSERVAÇÃO DA ROTINA DAS CRIANÇAS

1-NARRATIVAS INTRACONVERSACIONAIS (NI) E SEUS CONTEXTOS

1.1.ATIVIDADES NÃO-DIRIGIDAS NA SALA

1.1.1. Narrativas completas

1.1.1.1(Observação VIII, 20/5/2004) Narrativa na brincadeira de faz-de-conta

Após algumas propostas que não “vingaram”, Dina inicia uma brincadeira dirigindo-se a Marilize: Vamos colocar nosso casaco, irmã, para ir no shopping. Vou pegar a minha bolsa que hoje eu tenho um compromisso. As duas vão para um canto da sala. Depois se dirigem à pesquisadora A. que está sentada em uma mesinha, colocando sobre esta muitos brinquedos relativos a cozinha (panelinha, xícara, pratinho, bandeja, etc).

M. entrega a A. uma bolsinha com cartões (peças de um jogo), pedindo a ela: Cuida do meu dinheiro. Então pega o papel e a caneta que A. havia deixado em cima da mesa e pergunta: O que você vai querer?.

A.: O que vocês tem?

M.: Hambúrguer, batatinha, e isso, e isso (apontando para um brinquedo que tem um adesivo com fotos de lanches do Mc Donalds), e bolo de chocolate e merengue.

A.:Eu quero um bolo de chocolate.

A menina anota o pedido e traz um pratinho, A. finge estar comendo o bolo.

A.: Quanto é?

M.:Dois reais.

A. dá dois dos cartões para ela, mas ela “traz o troco”.

D.diz para A.: Não precisa pagar.

Ja. oferece : Tu quer cortar o cabelo?. A. aceita e Ja. finge cortar seu cabelo.

Je. entra na brincadeira diversas vezes pegando os cartões ao que M. protesta: “Ele está roubando meu dinheiro!” e pede que A.cuide.

Em seguida, D. vem com um brinquedo do “Show do Milhão” e diz a A.: Tu ganhou mil reais na tele-sena. Agora não precisa mais do dinheiro”.(pegando os cartões sob protesto de M.). Enquanto isso, J. serve a A.suco, bolo de uva, Miojo, que ela finge comer. Brincam por algum tempo, mas já está na hora de irem para o refeitório, então P. pede que arrumem a sala.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional, externo, não-imediato

Tema: Exercício de papéis adultos - trabalho envolvendo atendimento ao público e venda de alimentos, e depois corte de cabelo.Ligado à cultura mais ampla (serviços, dinheiro)

Proposições: 11 (“Vamos colocar nosso casaco, irmã, para ir no shopping” + “Vou pegar a minha bolsa que hoje eu tenho um compromisso”.+ Cuida do meu dinheiro”+ “O que você vai querer?”.?+ “Hambúrguer, batatinha, e isso, e isso ,bolo de chocolate e merengue”+ “Dois reais”+”Não precisa pagar” +“Tu quer cortar o cabelo?”+ “Ele está roubando meu dinheiro!”+ “Tu ganhou mil reais na tele-sena + Agora não precisa mais do dinheiro”)

Elementos estruturais

-Introdução: Vamos colocar nosso casaco, irmã, para ir no shopping. (Define papéis e espaço)

-Orientação: Social (garçonetes, cliente, cabeleireira); Temporal (Agora); Espacial(dois contextos, no mesmo espaço: lanchonete e salão de beleza); Apoio (comida e artefatos de comer, dinheiro,representados por objetos disponíveis);

-Complicação: M. dá o seu dinheiro para que A.o guarde e pague o que come, mas não abre mão da propriedade do dinheiro. D.diz a A. que não precisa pagar. Joel vem “roubar o dinheiro”.(Propriedade dos recursos. Consumidora X Trabalhadora DarX Vender; Roubo; Divergência no encaminhamento da brincadeira).

-Resolução: D., que não deseja que A.pague, fornece a ela um dinheiro ganho repentinamente, levando dali o dinheiro de M. Acréscimo de elementos de apoio por uma das meninas. (Pela sorte - loteria)

Análise do contexto e do interlocutor

O início da brincadeira foi desencadeado pela observação da pesquisadora A.e talvez pela proposta de “Ir ao shopping” de uma das meninas. M. então inicialmente preocupou-se em ter seu próprio dinheiro, dando-o à pesquisadora para que o

guardasse. Feito isso, mudou seu papel para o de atendente, que queria receber dinheiro pelo serviço. A. guardou o dinheiro e entrou no papel de cliente, fazendo o pedido entre o que era ofertado e depois perguntando o preço.

Sua função é lúdica, tendo como participantes três meninas e um menino que pega os cartões que representam dinheiro, sendo acusado de roubo. A interlocutora da situação narrativa construída pelas três meninas é a pesquisadora A., que assume os papéis solicitados de guardadora do dinheiro, cliente de lanchonete e de salão de beleza.

1.1.1.2.(Observação IX, 21/5/2004) Narrativa na brincadeira de faz-de-conta.

Na sala, algumas crianças já terminaram o trabalho, e quem vai acabando pode brincar livremente. N. logo diz a V. que vai lhe trazer um lanche. Estando V. sentada no meio de outras meninas que concluem seu trabalho, ela lhe traz uma bandeja com um prato e uma xícara, cheios de letrinhas de plástico.

N.: Olha, tá aqui um refri e batata frita. Quer hamburger também?

V.: Quero, sim.

Ja. comenta: A tua amiga brincou com a gente. *(Ela não estava presente na primeira vez que V. participou de uma brincadeira com as outras meninas, que não chegou a constituir uma narrativa, mas abordou o mesmo tema desta)*

V.: Quem, a A.?

Ja.: É. Brincou com aquilo *(aponta para a cozinha e equipamentos)*.

V.: Ah, de casinha?

Ja. concorda, aí resolve participar da brincadeira que N. propôs e traz mais alguns pratos e panelinhas com letrinhas. Diz: São dois reais.

N. *(chega e escuta isso)*: Não, não precisa pagar, é de graça.

Ja.: Não, tem que pagar.

N. olha para V. e diz: Então vamos lá? *(Apontando para o fundo da sala onde está o equipamento de cozinha)*.

V. foi e sentou numa mesa, onde N. colocou a bandeja.

N. foi pegar mais comida, o “hamburger”.

V. finge que come, fazendo cara de satisfação.

N. então começa a oferecer outras coisas: Quer este cachorrinho (de pelúcia)? M. entra também e oferece um ursinho.

V. aceita e os coloca na sua frente, sobre a mesa.

Ja. diz: Tu vai pagar agora?

N. volta a dizer É de graça, não precisa..., mas depois vai pegar um punhado de cartões de um jogo, e entrega a V.: Olha o teu dinheiro.

Ja. pega uma caixa registradora e senta ao lado de V., digitando coisas.

V. entrega a ela algum “dinheiro”.

Ja. passa os cartões na máquina como se fosse um cartão eletrônico de banco, depois devolve um cartão: Olha o troco.

M. entra na brincadeira definindo um papel para si: Pega uma bolsa, coloca o “dinheiro” de V. dentro, e diz: “Eu cuido da tua bolsa, tá?” A cada vez que alguma menina, N. ou (a esta altura) Ma., oferece alguma coisa a V., M. tira um pouco de “dinheiro” e paga.

N instrui Ma. sobre o que deve fazer, na cozinha, para preparar um lanche. Depois Ma. leva o lanche até a professora, que finge tomar algo, e diz: Que coisa boa, Ma.. Mas não entra na brincadeira, mantendo sua atenção ampla para toda a turma.

N. procura um papel e traz até V., pedindo a caneta emprestada: Aqui tá o meu telefone pra tu ligar, aqui sempre tem alguém, até de noite.

Ja. pega o telefone e simula estar falando com N.

N. conta a ela: Entraram ladrões aqui na loja e levaram tudo. Agora eu vou ter que desligar.

As meninas disputavam a caneta para escrever algo num papelzinho para V., que era o nome delas, ou um suposto número de telefone.

Em dado momento a professora falou em ir para a rodinha, mas resolveu deixar que brincassem mais um pouco. Depois, pediu que guardassem os brinquedos e arrumassem a sala. Precisou repetir a ordem algumas vezes para as meninas, que resistiam em interromper a brincadeira.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional, externo, não-imediato

Tema: Exercício de papéis adultos - trabalho envolvendo atendimento ao público e venda de alimentos, depois de brinquedos também.(Ligado à cultura mais ampla: serviços, dinheiro)

Proposições: 17 (Olha, tá aqui um refri e batata frita +Quer hamburger também?+São dois reais+Não, não precisa pagar, é de graça+Não, tem que pagar+Então vamos

lá?+Quer este cachorrinho?+Tu vai pagar agora?+É de graça, não precisa+Olha o teu dinheiro+Olha o troco+Eu cuido da tua bolsa, ta?+Aqui ta meu telefone pra tu ligar+Aqui sempre tem alguém, até de noite+Entraram ladrões aqui na loja+(Eles)levaram tudo+Agora vou ter que desligar)

Elementos estruturais

-Introdução (Olha...) Define elementos de apoio.

-Orientação: Social(garçonetes, cliente, “secretária” da cliente caixa,cozinheira administradora e “relações públicas”, ladrões); Temporal(agora, sempre,até de noite); Espacial (ta aqui, lá, aqui, aqui na loja); Apoio (comida e artefatos de comer,caixa registradora,bolsa, cachorrinho,ursinho, dinheiro e papel para anotar o telefone,telefone representados por objetos disponíveis);

-Complicação:A menina que depois assume o papel de caixa quer cobrar, a "administradora e relações públicas" não quer. (Divergência no encaminhamento da brincadeira)

-Resolução: Depois de dois momentos em que há este impasse, a “administradora” fornece dinheiro para que a cliente pague; (Flexibilização da brincadeira e acréscimo de elementos de apoio por uma das meninas).

-Complicação:Entraram ladrões aqui na loja, eles levaram tudo; (arrombamento e roubo).

-Resolução(aparece antes, na fala à cliente):Aqui sempre tem alguém, até de noite (parece ser uma decorrência de que tenham entrado ladrões na loja).Por ação prática dos personagens adultos desempenhados pelas crianças: presença e vigilância constantes.

Análise do contexto e participação do interlocutor

O início da brincadeira foi desencadeado pela observação presença da pesquisadora e pelos brinquedos com que a aluna estava envolvida. Sua função é lúdica, tendo como participantes quatro meninas, sendo difícil e irrelevante estipular o número de turnos conversacionais, já que grande parte das falas era respondida por gestos. As falas, entretanto possuem a função de estabelecer papéis, explicitar ações e regras, dar informações que proporcionam continuidade e modificam o curso dos eventos. A interlocutora da narrativa construída pelas quatro meninas é a pesquisadora, que assume o papel solicitado de cliente de lanchonete (e loja), aceitando o oferecimento de lanche e expressando agrado.A professora também faz o mesmo, embora mais

longe do cenário. As meninas, entretanto, foram assumindo papéis que foram dispensando uma participação mais ativa da pesquisadora.

Análise geral das 2 situações narrativas:

A organização da brincadeira foi progressiva, a cada situação. O número de proposições (verbais) da brincadeira aumentou (7 para 17), assim como os elementos da estrutura narrativa foram aumentando (Orientação, Complicação, Resultado / Introdução, Orientação, Complicação, Resolução, Complicação, Resolução), os papéis assumidos foram ficando mais variados, as crianças não repetiam simplesmente o que alguma delas fazia, mas ofertavam coisas diferentes à cliente e assumiam papéis complementares (administradora/cozinheira, relações públicas/caixa, cliente/secretária da cliente). Além disso, N. traz novos elementos relacionados com a situação de proprietária de um estabelecimento comercial: a disponibilidade para o cliente (“até de noite”) e a ocorrência de roubos.

1.1.1.3.(Observação XI, 27/5/2004)

Algumas crianças desenham, outras jogam memória, e conversam.

Dina ameaça Joel de “pegá-lo” na creche que ambos freqüentam à tarde.

Joel retruca: O R. te pega na creche, te pega pela cabeça!

D.: Eu é que te pego pela cabeça.

Joel.: Eu não vou pra creche. Sabe por que? Porque vou lá pra minha vó... O meu vô morreu e me deixou um cavalo.

D. (*impressionada*): O Je tem um cavalo!

Joel: Tem lá na minha vó! (*depois corre para ajudar Mariele, que derrubou um pote com canetas*)

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (herança – animal), mas também à auto-definição e auto-afirmação (aquisição de algo valorizado e inusitado para a idade)

Proposições: 6 (Eu não vou pra creche.+ Sabe por que? +Porque vou lá pra minha vó...+ O meu vô morreu +e me deixou um cavalo+Tem lá na minha vó!)

Elementos estruturais

- Orientação: Social (eu, meu vô, cavalo); Espacial (lá prá minha vô);
- Complicação: meu vô morreu e me deixou um cavalo. Aquisição inusitada para sua idade.(Aquisição)
- Resolução: vou lá prá minha vô (ver, apropriar-se do cavalo).Pela criança, por ação futura.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Narrativa diádica (entre pares) com ouvintes, e individual.

Desencadeada por uma provocação da colega, a narrativa, em dois turnos conversacionais, teve a função de justificar a mudança na rotina do menino. Tendo colegas como interlocutores, a participação da colega D. foi avaliativa, enfatizando o inusitado do que o colega conta.

1.1.1.4. (Observação XII, 31/5/2004)

Ao chegar na sala, Juliana sentou-se com a pesquisadora A. e outras meninas.

Assim que chegou, Marilize lhe contou: Ô J., sabia que eu comprei uma massinha igual a tua? Só que...

J. interrompe: A minha é vermelha.

M.: Não, a tua é de verdade, só que a minha é geléca (corrige).

Natália:Ela é mole.

M. concorda: É, e ela gruda na roupa.

N.: Eu sei, eu já tinha uma.

Depois de as colegas “flutuarem” por outros assuntos, M. retoma: Sabia que eu fiquei um tempão ontem no Centro pra comprar a minha geléca?.

A.:Que legal.

N. diz, dirigindo-se também a A.:Sabia que eu fui no dentista!

J. participa: É, e tem uma cadeira que reclina.

M. contraria:Não reclina não!

J. e N.: Reclina sim!

M. insiste no assunto da massinha: Sábado que vem eu vou trazer a minha geléca pra gente brincar!.

Carina pergunta à J.: Tu trouxe a tua massinha?

J:Eu ‘truxe’!

M. *constata, contrariada*: Só porque eu falei a C. qué a massinha! Diz a J.: Eu vi um monte igual a tua lá no Centro.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: experiência pessoal envolvendo compra de brinquedo (Auto-afirmação pela aquisição de algo valorizado)

Proposições: 9 (Ô J., sabia que eu comprei uma massinha igual a tua?+ só que a minha é geléca+ ela gruda na roupa+ Sabia que eu fiquei um tempão ontem no Centro+ pra comprar a minha geléca+ Sábado que vem eu vou trazer a minha geléca pra gente brincar!+ Só porque eu falei +a C. qué a massinha+ Eu vi um monte igual a tua lá no Centro)

Elementos estruturais

-Introdução: Ô, J., sabia que...(Dar a conhecer)

-Orientação: Social (eu); Espacial(no Centro); Temporal (ontem,um tempão, sábado que vem)

-Complicação: é implícita e anterior à situação narrada: ela não tinha a massinha que a colega possuía. Impedimento de fazer (ter) o desejado X necessidade de ter (Necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias)

-Resolução: ficou um tempão no centro, comprou a massinha, faz planos de trazê-la na escola e ainda viu muitas iguais à da colega, o que retira desta o status de exclusividade na posse de uma novidade (Por ação prática da menina).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Narrativa poliádica (entre pares), individual.

Desencadeada pela chegada da colega, a narrativa se deu em seis turnos conversacionais (No que se refere à conversa de M. respondida pelas colegas, já que em certo ponto ela fica se dirigindo às outras, que entretanto não lhe respondem e conversam entre si). Teve a função competitiva de relatar uma aquisição valorizada pelas colegas. Teve algumas colegas e a pesquisadora A. como interlocutoras. J. a interrompeu logo, diferenciando a sua massinha, em atitude defensiva, sem escutar o que M. diria. N. apoiou a narrativa, acrescentando uma característica da massinha (“É mole”) e depois que M. concordou, assinalando que “gruda na roupa”, disse que sabe pois também tinha uma, o que retira a importância do que está sendo relatado,

parece uma conclusão a um tema já esgotado. Quando M. retoma a demora para comprar a massinha, é só a pesquisadora que dá atenção (“Que legal!”), parece que de forma meio distraída. N. traz outro assunto (dentista), apoiado pela colega J. (“É, tem uma cadeira que reclina”). M. se opõe a essa aliança: “Não reclina, não”, ao que elas respondem: “Reclina, sim.” Quando M. quer dar continuidade ao assunto da massinha (“Sábado vou trazer pra gente brincar”), C. pergunta pela massinha de J., ao que M. reage (“Só porque eu falei a c. quer a massinha”) e acrescenta, desvalorizando a massinha de J. (“Eu vi um monte igual à tua lá no Centro”). Há uma clara oposição e competição de M. em relação à J., o que provoca a aliança de J., N. e por fim de C., para fazer frente a M.

1.1.1.5.(Observação XIII, 3/6/2004)

A pesquisadora V. mexe na filmadora, para começar a gravar. M. comenta com os colegas, mas olhando especialmente para a prof. P., sentada em outra mesa:

1.1.1.5a) Marilize: Eu já fui filmada uma vez, com a minha irmã.

A prof. pergunta: Tu já foste filmada?

M.: É, Tinha uma coisa lá na escola da minha irmã e eu fui filmada junto com ela e com meu irmão. Eu tenho uma fita, é prá colocar na televisão. Mas não dá prá ver, é da minha irmã, que nem o cd que ela tem das Rouge.

N. (*não se importando muito com o que M. diz*): Tá rouca, M.?

1.1.1.5b) M.: Tô com dor de garganta e de ouvido. Eu fui lá no postinho ontem e ganhei um monte de remédio.

N. diz: Nem adiantou!

M.:Adiantou, sim, mas deu de novo. Ele coloca a luzinha prá ver o ouvido.

N.: Coloca uma gotinha, né?

M.: Coloca um algodão. Na cama, né?

1.1.1.5c) Narrativa triádica (com pesquisadora e professora) e individual :

Depois M. conta à A: Ontem eu nem vim, sabe por que? Porque eu tava com dor de ouvido! Eu fui no postinho ganhar remédio.

P.(prof.) pergunta: Tomou remédio?

M.: É, tive que dormir a noite toda com algodão no ouvido.

Análise da narrativa

Conteúdo: Nas três é pessoal, externo e não imediato

Tema: a) Experiência de destaque – ser filmada (Auto-definição e auto-afirmação);

b) saúde pessoal (Serviços de saúde);

c) saúde pessoal (Serviços de saúde);

Proposições: a) 8 (Já fui filmada uma vez com a minha irmã+tinha uma coisa lá na escola da minha irmã+eu fui filmada junto com ela e com o meu irmão+eu tenho uma fita,+ é para colocar na televisão+mas não dá pra ver,+ é da minha irmã+que nem o cd que ela tem das Rouge);

b) 8 (Tô com dor de garganta e de ouvido + Eu fui lá no postinho ontem +e ganhei um monte de remédio+ Adiantou, sim,+ mas deu de novo. +Ele coloca a luzinha prá ver o ouvido + Coloca um algodão+ Na cama, né?)

c) 5(Ontem eu nem vim à aula,+ sabe por que?+ Porque eu tava com dor de ouvido+ Eu fui no postinho ganhar remédio + É, tive que dormir a noite toda com algodão no ouvido)

Elementos estruturais

a) -Resumo: Já fui filmada uma vez com minha irmã.

-Orientação: Social (eu, minha irmã, meu irmão); Espacial(escola da minha irmã);Apoio (fita, televisão, cd)

-Complicação: não pode ver a fita. (Necessidade pessoal dificultada pelo outro)

-Avaliação: é propriedade da irmã, como o cd (comparação) Cognitiva: assinala padrão – formula regra.

-Resolução: Resigna-se à regra (não dá pra ver, é da minha irmã).Pela própria criança, através de ação afetiva e cognitiva sobre si mesma(aceitação e compreensão de regra)

b)-Orientação: Social (eu, ele); Espacial (lá no postinho, na cama); Temporal (ontem); Apoio (luzinha, algodão).

-Complicação: Tô com dor de garganta e de ouvido. (Problema de saúde próprio)

-Resolução: ganhei um monte de remédio(tomou), dormi com algodão no ouvido, adiantou. Pela criança, seguindo orientação de personagens adultos (mãe, médico) e com elementos de apoio (remédio).

- Complicação: deu de novo. (Problema de saúde próprio)

-Avaliação: Intensifica (Um monte de remédio).

c)-Introdução(mudando de interlocutora)Ontem eu nem vim, sabe por quê?(Dar a conhecer)

-Orientação: Social (Eu); Temporal(ontem); Espacial (no postinho).

-Complicação: tava com dor de ouvido.(Problema de saúde próprio).

-Resolução: fui no postinho ganhar remédio, tive que dormir a noite toda com algodão no ouvido. (Pela criança, seguindo orientação de personagens adultos, e com elementos de apoio = algodão, remédio).

Análise do contexto e participação do interlocutor

a) Narrativa diádica (com professora) com ouvintes, individual.Desencadeada pela visão da pesquisadora preparando-se para filmar, a narrativa, em dois turnos conversacionais, teve uma função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal relacionada com o assunto. A participação da professora consistiu em repetir o que M. disse, estimulando a narrativa.

b) Narrativa diádica (com colega) com ouvintes, individual. Desencadeada pela pergunta da colega, que notou que sua voz estava diferente, esta narrativa tem 3 turnos, tendo a colega como interlocutora. A colega, além de desencadear a narrativa, participa com um comentário sobre o resultado (nem adiantou), e com sugestão de elemento de apoio à narrativa (coloca uma gotinha, né?)

c) Narrativa diádica (com professora e pesquisadora). A narrativa ocorreu em dois turnos, endereçada à pesquisadora, mas a professora estava próxima e participa perguntando sobre a ação da menina para resolução do problema (Tomou remédio?).

1.1.1.6.(Observação XIII, 3/6/2004)

Enquanto todos desenham ou pintam, Janaína confidencia a V.: “Eu tô comendo chicle... A professora não deixa. Aí eu ponho assim, ó...(mostra o chicle embaixo da língua), e ela nem vê. Ninguém pode saber, nem os meus colegas também, porque eles sabem que não pode.”(Faz expressão marota, os olhos brilham). Mostra como já sabe escrever seu nome, numa folha de papel, depois começa a falar uma série de nomes e faz com V. um tipo de “jogo”, onde deve dizer se tem algum amigo ou parente com cada um dos nomes que enumera. Em certo momento, V. identifica nomes de irmãs da menina, que ela já tinha comentado (Vi., Jé., Jo).

1.1.1.6a) V.: Não são os nomes das tuas irmãs?

Janaína: Não...(pausa) Jé., Jo...Eu tinha uma irmã, a Jo., que morreu (fala mais

baixo). Ela era assim pequeninha. (Faz o gesto de um bebê de tamanho pequeno). A Jé. também era pequeninha. Quando uma vomitava a outra também, quando uma chorava a outra também.

V: As duas eram gêmeas?

Janaína concorda com a cabeça, com expressão triste.

1.1.1.4b) *Depois diz*: Meu dindo morreu.

V.: É mesmo? Quando foi?

Ja.: Não sei. Ele tava com muita dor de barriga, daí ele foi pro hospital e morreu.

Marilize (*que havia chegado há pouco*): Morrer de dor de barriga, que coisa estranha...

Ja. (*sem tomar conhecimento do comentário*): Ele tava no hospital, daí ele fingiu que desmaiou e morreu. Eu não pude ir no enterro dele, eu comecei a gritar.

V.: Onde é que tu começou a gritar?

Ja.: Lá no enterro, eu cheguei no final.

Esta narrativa continua após o relato que se segue, e será analisada após.

1.1.1.7.(Observação XIII, 3/6/2004)

A partir do relato da morte de familiares por Janaína, Marilize narra: A mãe do meu pai morreu, mas eu não chorei.

V.: É, M.? Como é que foi isso?

M.: “Eu tava lá e chegou meu pai, eu queria contar pra ele que a mãe dele tinha morrido, mas ele já sabia. Aí eu saí correndo.

V.: Por que tu saiu correndo?

M.: Pra chorar lá em casa.

V.: Então tu chorou, mas não na frente das outras pessoas.

M. concorda com a cabeça, continuando a pintar seu desenho. Depois olha para Janaína, que está bem abatida, com expressão triste, e diz: Tu ta chorando?

A colega não responde.

M. diz: Também! Não devia ter contado!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato.

Tema: perda familiar (morte) e a própria reação emocional;

Proposições: 8 (a mãe do meu pai morreu+ mas eu não chorei+ eu tava lá +e chegou meu pai+ eu queria contar prá ele que a mãe dele tinha morrido+mas ele já sabia+aí eu saí correndo +prá chorar lá em casa)

Elementos estruturais:

-Orientações: Sociais (mãe do meu pai, eu, meu pai); Espacial (lá; lá em casa).

-Complicação: não chorou, queria contar ao pai que a sua mãe tinha morrido; desejo de dar a notícia ao pai X ele já tinha conhecimento do ocorrido. (Necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias).

- Resolução: Ela foi chorar sozinha.- pela própria criança, através de ação expressiva da emoção.

-Avaliação: Comparação: a colega chorou, ela não. Expressão emocional vista como fraqueza que não deve ser exposta em público.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Narrativa diádica (com pesquisadora) com ouvinte.Desencadeada pelo tema da narrativa da colega, teve função comunicativa, de compartilhar uma experiência pessoal semelhante à relatada, mas também competitiva, já que a menina queria mostrar-se mais forte do que a outra para a perda. Num total de 3 turnos conversacionais, teve como interlocutoras a pesquisadora e a colega. Quanto à participação das interlocutoras, a pesquisadora estimula o relato da situação, com a pergunta "como foi isso?", solicitando informação sobre seu estado subjetivo na ocasião narrada e situando melhor sua reação emocional. A colega apenas escuta e continua abalada pelas lembranças relatadas.

1.1.1.6b) (Continuação)

Janaína não responde à pergunta e comentário de Marilize (Tá chorando? Também! não devia ter contado!)

V. (*Para Ja.*): Tu parece que ficou bem chateada, devia gostar muito dele...

Ja. (*retoma, baixinho*): Ele fazia um monte de brincadeiras, ia lá em casa. Ele era o único que gostava de mim. Era o único tio que ia lá em casa. Os outros não vão, então não gostam, porque não vão... Ele brincava com a gente de escola.

Depois de uma pausa: A minha vó bisa também morreu.

V. *balança a cabeça afirmativamente, em sinal de compreensão.*

Depois a professora chama para a Rodinha, percebe que Janaína está triste e pergunta

o que tem. Marilize revela: “É que ela contou uma coisa”, e Janaína conta que o tio e a irmã pequena morreram, sem dar mais detalhes. Conta novamente à pesquisadora A. no percurso da sala para a biblioteca: “Eu vou te contar a minha história. A minha vó bisa, o meu tio e a minha irmã morreram.”

Análise das narrativas

Conteúdo: em ambas é pessoal, externo, não-imediato.

Tema: Ambas abordam experiência pessoal e familiar envolvendo relações e perdas familiares por morte (Ligada à constelação familiar – morte);

1.1.1.6a) Proposições: 6 (eu tinha uma irmã, a Jo. + ela era assim pequeninha+ a Jé. também era pequeninha+ quando uma vomitava a outra também+quando uma chorava a outra também+a Jô. morreu)

1.1.1.6b) Proposições: 15 (Meu dindo ia lá em casa+Ele fazia um monte de brincadeiras+ele brincava com a gente de escola+era o único que gostava de mim+ era o único tio que ia lá em casa+os outros não vão+então não gostam+porque não vão(lá em casa)meu dindo tava com muita dor de barriga+daí ele foi pro hospital+daí ele fingiu que desmaiou+ e (ele)morreu+eu não pude ir no enterro dele+eu cheguei no final+e comecei a gritar)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (Narrativa a: eu, irmã Jo, Jé; Narrativa b:Dindo,a gente, eu, outros tios); Temporal: (Narrativa a: quando uma...a outra...; Narrativa b: no final);Espacial (Narrativa b: no Hospital); Situação comportamental (Narrativa b: único tio que ia visitar, brincava, gostava delas)

-Complicação: Narrativa a: não aparece; na narrativa b, o tio tem forte dor de barriga e vai para o hospital (doença de outro- familiar)

- Resultado: Narrativa a: a irmã morreu; Narrativa b: o dindo morreu; a vó bisa também morreu. (Pelo desenrolar das circunstâncias, sem intervenção eficaz).

-Resolução: aparece somente mais tarde, quando conta sobre a morte do tio e da irmã na rodinha, escutando uma história do passarinho e começando a cantar, e relatando depois à A. a "sua história" (de suas perdas familiares), de forma mais objetiva.

-Avaliação: a gravidade das situações relatadas é mostrada pelo falar baixinho da menina, pelo abalo emocional(Expressiva e afetiva), nas duas narrativas. Qualifica (pequeninha); Intensifica (fazia um monte de brincadeiras, o único que gostava de mim, muita dor de barriga); Compara (o único que gostava de mim, que ia lá em

casa, os outros não gostam, porque não vão).

Análise do contexto e da participação dos interlocutores

Ambas são diádicas (com a pesquisadora), a partir de certo momento com ouvinte (Marilize, que procura participar, mas Janaína não se dirige a ela, não responde aos seus comentários) e individuais. As narrativas tiveram como desencadeante um jogo espontâneo com nomes, entre a menina e a pesquisadora, sua função foi comunicativa, no sentido de compartilhar experiências pessoais. Houve um total de 6 turnos conversacionais. As interlocutoras foram a pesquisadora, e num segundo momento também uma colega. Quanto à Participação das interlocutoras, na **Narrativa a**, a pesquisadora estimula a referência aos nomes das irmãs (desencadeante), a nomeação da situação das irmãs (Gêmeas); na **Narrativa b**, participa solicitando informações sobre orientação temporal (Quando foi?) e espacial (onde começou a gritar?), e na continuação da **Narrativa b**, com referência à subjetividade da menina, seus sentimentos, e com a escuta. A colega M. "estranha" a causa da morte referida, participando da **Narrativa b** com uma avaliação da situação, depois chama atenção sobre o estado subjetivo da narradora, e o atribui à narração, "reprendendo-a".

O tema abordado é tão forte que é retomado outras duas vezes. Numa delas de forma forçada pela pergunta da professora e resposta geradora de suspense de Marilize, durante a Rodinha. Na outra Janaína traz um relato resumido das suas mortes familiares à pesquisadora A., enumerando as pessoas perdidas por ordem decrescente de idade. Mostra mais leveza e objetividade para falar no assunto.

1.1.1.8 (Observação XIV, 7/6/2004)

Quando A. chegou, Marilize contou que havia ido à Redenção, e, ao entrarem na sala, ela sentou-se ao seu lado e começou a contar detalhes.

Marilize: Ontem eu fui na Redenção. E eu andei de trenzinho e vi os macaquinhos e os patos e os papagaios. E o macaquinho roubou a minha pena, a minha pena do pato. E tinha até uma cachoeira, daí a água alevantava e daí tinha um arco-íris quando a água batia forte. E tinha uns peixinhos laranja, manchado de preto que vieram da China. Eu fiquei lá até de noite, mas a minha mãe quis ir embora depois dos macaquinhos.

Logo M. se dirige à professora: Sora, eu andei de trenzinho.

P.: Quanto tá o trenzinho?

M.: Dois real.

P.: Dois reais?

M.: É, mas a minha mãe não quis comprar maçã doce.

P.: É porque ela já tinha gasto com o trenzinho.

M.: É, e ela tinha pago a passagem de ônibus(*pausa*). E eu fiz um trabalho de serragem, vou trazer outro dia. E tinha até cisne lá.

Flávio: Eu já fui na Redenção. Vi as tartarugas.

M.: Quem não viu? Eu também vi!

F.: Tem até tubarão.

M.:Que tubarão? Que mentira! Nem tem tubarão!

F.:Tu viu os peixes? Os pequenos?

M.: Vi. Tava dando pipoca.

F: Eu tava dando bolacha.

M.: Não cabe na boca dos peixes. Que mentira...

F.: Dos grandes...

M.: Nem cabe na boca do peixe.

F.:Vai lá então e dá bolacha para ver se é verdade ou mentira.

A prof. interrompe a discussão: Vocês tomaram a gotinha?

F.: Não, eu tomei vacina.

M.: Eu não tenho mais idade.

P.: Nos meus filhos eu dava, mesmo quando eles não tinham mais idade.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato.

Tema: Experiência pessoal e familiar que envolve lazer; passeio parque.(Ligada à constelação familiar – Lazer)

Proposições: 16 (ontem eu fui na Redenção+ eu andei de trenzinho+ vi os macaquinhos, e os patos e os papagaios+ e o macaquinho roubou a minha pena de pato+tinha até uma cachoeira+daí a água alevantava+tinha um arco-íris quando a água batia forte+ tinha uns peixinhos laranja manchados de preto que vieram da China+ eu fiquei lá até de noite+mas minha mãe quis ir embora depois dos macaquinhos+ sora, eu andei de trenzinho + ta dois real+minha mãe não quis comprar maçã doce + ela tinha pago a passagem de ônibus + eu fiz um trabalho de

serragem,+ vou trazer outro dia+ tinha até cisne lá) + discussão entre M. e F.

Elementos estruturais:

-Orientações: Sociais – eu,mãe, macaquinho; Temporal: Ontem, até de noite,depois, outro dia, quando a água batia; Espacial: na Redenção, da China, lá; Apoio: trenzinho, macaquinhos, papagaios, patos, pena, cachoeira,água, arco-íris, peixinhos laranja manchados de preto, dois real, maçã doce, passagem de ônibus, trabalho de serragem, cisne.

-Complicação: o macaquinho roubou a pena de pato (Comportamento inusitado de animal). A mãe queria ir embora, ela não (Necessidade pessoal dificultada pelo outro).

-Resolução: pela própria criança, por provável negociação (ação verbal) com personagem adulto (mãe)

- Avaliação: pela referência à duração da experiência (fiquei até de noite).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Inicialmente diádica com a pesquisadora, depois com a professora e por fim com Flávio, a narrativa é individual.Ocorreu espontaneamente, com função comunicativa de compartilhar experiência pessoal, usando também a função poética da linguagem, em quatro turnos conversacionais (até iniciar a discussão com Flávio), tendo como desencadeante o encontro com a pesquisadora, que foi inicialmente a interlocutora. Depois, a menina dirige-se à professora, que participa solicitando e inferindo referência sobre custos (Quanto tá o trenzinho? Ela já tinha gasto com o trenzinho), num apelo brusco a uma atitude mais realística, recordando à menina as suas limitações econômicas e tirando o foco do prazer que a menina compartilhava. A troca verbal com a professora se dá em três turnos.

O colega tenta participar, compartilhando experiência semelhante, voltando a referir as atrações deste lugar de lazer. M., no entanto, rejeita a tentativa do menino em narrar sua experiência(Quem não viu?). Reagindo, F. tenta impressionar, exagerando (tem até tubarão), o que é novamente rejeitado por M. como “mentira”. Diante disso, F. negocia, solicitando informação sobre dados de apoio à narrativa de M. (Viu os Peixes? Os pequenos?), e novamente quer trazer a sua experiência, diferenciando-a da dela (Eu tava dando bolacha), o que é novamente desprezado por M. como mentira (Nem cabe na boca do peixe). F. ainda insiste(Dos grandes!), M. discorda e F. apela para a proposta “Vai lá ver então...” O diálogo acontece num total de seis turnos. A

discussão mostra a resistência de M. em dividir a exclusividade da experiência especial que relata com o colega, e a adoção por ela de uma perspectiva realística, contrapondo-se aos efeitos retóricos procurados por F. para atrair a atenção para si como narrador.

Por fim, a professora interrompe com pergunta sobre outro assunto (vacinação), ligado ao fim de semana, mas saindo do tema “lazer”, trazendo o foco para a questão do cuidado com a saúde. Diante do termo “gotinha”(utilizado de forma infantilizada na campanha de vacinação), F. responde com “Não, eu tomei vacina”, e M. com “Não tenho mais idade”(colocando-se como já “crescidos”), ao que a prof. responde colocando-se como “modelo” de cuidados maternos (Nos meus filhos eu dava, mesmo quando não tinham mais idade).

1.1.1.9.(Observação XVII, 21/6/2004)

As crianças estão pintando um desenho relacionado a “coisas que são amigas dos dentes” (legumes, frutas). As meninas discutem, repreendendo-se entre si, criticando suas produções e comportamento.

Natália, vendo que A. está anotando, diz a ela: “Anota tudo e conta pra sora! Anota que eu me comportei”. Então, diz para Dina: “Ela vai mostrar tudo pra sora. Anotou que tu mandou a Ma. calar a boca”. D. se defende: “Eu não mandei ela calar a boca! É mentira!”, e então fica emburrada e se vira de costas para as outras colegas.

Natália pergunta então à pesquisadora A.: Ô sora, sabe o que é um troço?

A: Um troço?

N.: Não! É coisa que criança não pode dizer! Diz no ouvido de A.: É maconha!.

A: Bah,eu não sabia.

Ja pede que N. conte o que disse: Conta! Eu não vou fofocar!

Mas N. não conta: Né sora que é feio o que eu te disse?

A:É feio.

N.:Sabe quando eu sei? O meu pai fuma. Ontem eu tava chegando e ele tava com dois cigarros na mão. Escondeu rápido pra minha mãe não ver! Eu tenho nojo... Ele tava bêbado, mas não caindo. Conseguia enxergar e andar, mas a minha mãe teve que posar na minha vó pra ele não trazer ela. Por isso que eles brigam. Em seguida, como se tivesse contado algo trivial, pede que Ana copie o desenho da beringela.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato.

Tema: Ligado à constelação familiar (conflito e uso de drogas);

Proposições: 17 (Ô sôra, sabe o que é um troço?+É coisa que criança não pode dizer+É maconha+É feio o que eu te disse+Sabe quando eu sei?+O meu pai fuma(“troço”, maconha)+Ontem eu tava chegando+ele tava com dois cigarros na mão+escondeu rápido+ pra minha mãe não ver+eu tenho nojo+ele tava bêbado,+ mas não caindo+conseguia enxergar e andar+mas minha mãe teve que posar na minha vó +pra ele não trazer ela+por isso que eles brigam)

Elementos estruturais:

-Introdução: ô Sôra, sabe o que é um troço? É maconha. Sabe quando eu sei? (Dar a conhecer)

-Orientações: *Sociais (pai, eu, mãe), Estado e intenções do personagem (ele conseguia enxergar e andar,tava bêbado, mas não caindo, escondeu rápido pra minha mãe não ver) ; Temporal(ontem); Espacial(na minha vó); Apoio (troço, maconha,dois cigarros).*

-Complicação: Viu o pai com dois cigarros de maconha, em estado alterado; Pai transgredir regra familiar e social.(Transgressão do padrão esperado; conflito interpessoal)

-Resultado: o casal brigou, a mãe dormiu na avó. Por personagem adulto: ruptura e busca de apoio externo.

-Avaliação: permeia toda a narrativa (É coisa que criança não pode dizer, é feio o que eu te disse, escondeu pra minha mãe não ver, eu tenho nojo, por isso que eles brigam). N. tem consciência de estar tendo acesso a um tipo de experiência que não faria parte do mundo infantil, que pode comprometer seus sentimentos e a admiração pelo pai, e esforça-se em manter a colega fora disso, seja para preservá-la ou para preservar sua intimidade e status exclusivo de alguém que já cresceu, atingindo a compreensão de coisas proibidas do mundo adulto. Moral (feio, coisa que criança não pode dizer), afetiva (tenho nojo), cognitiva (explicação: “é por isso que eles brigam”).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Narrativa diádica (com pesquisadora) com ouvinte. Teve como desencadeante uma situação de repreensão mútua entre as meninas, de ameaça de denúncia à professora,

em que N. pede à pesquisadora que anote que ela se comportou bem. Isso deve ter remetido ao conflito moral familiar (fazer coisas feias gera brigas). A função da narrativa é comunicativa, compartilhando uma experiência pessoal, e buscando no contexto escolar uma referência para seu juízo moral. Com 4 turnos conversacionais, a narrativa de N. teve a pesquisadora e a colega J. como interlocutoras. A participação da pesquisadora foi apoiar a continuação da narrativa com uma pergunta que solicita o significado da palavra (Um troço?), um comentário que enfatiza a gravidade do assunto trazido (avaliação) e o papel da menina em trazer a “novidade” (Bah, eu não sabia!). Depois confirma novamente a avaliação que N. faz da gravidade do que vai contar (É feio), mantendo a colega fora da confidência. A colega, por sua vez, percebe que o assunto é “proibido”, quer saber e oferece sigilo (não vou fofocar), mas N. parece querer preservá-la do que vai contar.

1.1.1.10. (Observação XVIII, 16/07/2004)

Marilize conta à pesquisadora V.: Sabe, a minha mãe me disse que eu tenho olho de vidro.

V.: É? Por que?

M.: É porque uma vez a gente foi visitar o meu irmão, sabe, um que é casado, ele mora lá no morro, tem uma filha. Ele saiu de bicicleta com uma mochila preta nas costas. Quando a gente chegou lá, disseram: ‘Não, ele não tá.’ A minha mãe não me acreditou, eu disse que vi o meu irmão quando a gente tava dentro do ônibus, ela não acreditou.

V. e M. estavam indo para a mesa, N. com V. pela mão, puxando-a, com um jogo na outra mão. Quando sentaram, M. sentou ao lado de V.

V. retoma: Então tu tinha razão, ele tinha mesmo saído de bicicleta!

Ela concorda com a cabeça.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato.

Tema: Auto-definição de qualidade pessoal (observadora= “olho de vidro”)por reconhecimento do outro.

Proposições: 10 (Sabe, a minha mãe me disse que eu tenho olho de vidro + uma vez a gente foi visitar o meu irmão + um que é casado,+ ele mora lá no morro,+ tem uma filha + Ele saiu de bicicleta com uma mochila preta nas costas + eu disse que vi o meu irmão quando a gente tava dentro do ônibus + ela (mãe) não acreditou + Quando a gente chegou lá, disseram: ‘Não, ele não tá.’)

Elementos estruturais:

-Introdução: Sabe, uma vez.

-Resumo: “A minha mãe me disse que eu tenho ‘olho de vidro’(Olho vivo, pelo sentido)”.

-Orientações: Sociais (eu, mãe, irmão); Temporal (uma vez) ; Espacial (no morro, dentro do ônibus, lá) ; Situação comportamental (de bicicleta, com mochila preta nas costas).

-Complicação: A mãe não acreditou que M. tinha visto o irmão (foi subestimada em sua percepção)

-Resultado: Perderam a viagem, pois ele não estava em casa. Mas parece que a mãe reconheceu a capacidade de observação da menina (“Olho de vidro”, segundo ela), o que parece que deixou M. orgulhosa de si mesma.

-Avaliação: Presente na avaliação da mãe de que é observadora, já trazida no resumo e que pode ser entendida também como resultado.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Narrativa diádica (com pesquisadora) e individual, não teve desencadeante observado. Sua função é comunicativa, compartilhando uma experiência pessoal.

Com 2 turnos conversacionais, a narrativa de M. teve a pesquisadora como interlocutora, que estimulou a narrativa com pergunta dirigida à complicação, como justificativa da afirmação insólita da menina (tenho olho de vidro). Depois que foram interrompidas pela colega que puxou a pesquisadora pela mão, V. retoma a conclusão da história, o reconhecimento da capacidade de observação da menina (“Então tu tinha razão, ele tinha mesmo saído de bicicleta.”)

1.1.1.11.(Observação XVIII, 16/07/2004)

A partir da conversa das colegas sobre coisas que sabem cozinhar, M. conta à pesquisadora V.: Eu vou contar uma coisa pra ti. Chega perto e cochicha no ouvido de V.: Eu tava fazendo um bolo com a minha mãe, e aí, tem aquela coisa na batedeira que gira, sabe? O meu cabelo enrolou ali...

V.: Enrolou nas pás da batedeira???

M.: “É! E aí elas foram pra minha cabeça e ficaram girando girando, e depois caiu no chão, bem no meu pé.”

V.: “Elas ficaram girando na tua cabeça?”

M.(com sorriso maroto): “É”

V.: “Então saiu um bolo de Marilize?”

Ela riu.

No mesmo dia, noutro momento na sala, V. conversa com a professora e Marilize se aproxima pedindo a V. : *“Conta pra ela aquilo que eu te contei, da batedeira.”*

A professora olha, curiosa.

V. conta: “A M. tinha me contado antes que um dia tava ajudando a mãe a fazer um bolo e o cabelo dela enrolou nas pás da batedeira, que ficaram girando na cabeça dela. Depois caíram no chão. Não foi assim?” V. olha para a menina, pedindo confirmação da fidelidade do relato.

M.: “não, a pá bateu na minha cabeça e depois caiu no meu pé!”

P.: “Báaaa!”

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Falha pessoal (auto-definição)

Proposições: Primeiro contexto: 7 (Eu vou contar uma coisa pra ti+ Eu tava

fazendo um bolo com a minha mãe+ tem aquela coisa na batedeira que gira, sabe?+

O meu cabelo enrolou ali + aí elas foram pra minha cabeça + ficaram girando

girando + depois caiu no chão, bem no meu pé). Segundo contexto(só a fala de M.):

2 prop (a pá bateu na minha cabeça+ depois caiu no meu pé)

Elementos estruturais

-Introdução: Eu vou contar uma coisa pra ti (Direta).

-Orientações: Sociais (eu, mãe); Espaciais(ali, no chão); Temporais (depois) ; Apoio (batedeira, bolo, cabelo, cabeça, pé);Situação comportamental (fazendo bolo com a mãe).

-Complicação: cabelo enrolou nas pás da batedeira (Acidente, falha pessoal).

-Resultado: Bateram na cabeça e no pé da menina, caindo no chão(Possível ferimento ou sujeira).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Narrativa diádica com pesquisadora, depois retomada pela menina no contexto de uma tríade.Tendo como desencadeante a conversa das colegas sobre coisas que sabem cozinhar, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; se dá em três turnos, tendo como interlocutora a pesquisadora V., que ajuda a nomear o referente (pás da batedeira), sintetizando o que ela conta de forma surpresa (“Enrolou nas pás da batedeira?”) e fazendo a mesma coisa após (“Elas ficaram girando na tua cabeça?”). Por fim, a pesquisadora propõe um resultado fictício cômico: Saiu um “bolo de M.”. A menina riu, e deve ter se impressionado com o caráter lúdico da conversa, pois quis mais tarde que a pesquisadora relatasse a história à professora. Utilizou assim a pesquisadora como mediadora entre sua história engraçada e a professora (com quem tem uma relação muitas vezes tensa), e desafiou a pesquisadora a contar a sua história, observando a fidelidade do relato. É uma espécie de inversão de papéis, uma vez que a pesquisadora está ali observando as narrativas que as crianças contam. A professora reage mostrando-se curiosa e depois fazendo uma exclamação de espanto.

1.1.2.Narrativas incompletas

1.1.2.1.(Observação III,4/5/2004)

Na sala, jogando memória com os dois colegas presentes neste dia (a professora havia saído da mesa e V. estava junto),

Janaína diz: O meu pai quando bebe muito fica brigando com a minha mãe e dizendo pra ela que ela tem que parar de beber, mas é ele que bebe, não ela.

C.: Ele é que bebe e diz pra ela não beber?

Ja (*meio risonha, meio interrogativa*) É!

P. (*da sua mesa, em pé*): Ele bebe muitas vezes, Ja?

Ja balança afirmativamente a cabeça.

C.: Tem um tio meu que bebe muito também... (*baixa os olhos e continua a jogar, sem que ninguém comente nada*).

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, recorrente (não-imediato).

Tema: Ligado à constelação familiar (alcooolismo, conflito entre os pais).

Proposições: 4 (O meu pai quando bebe muito + fica brigando com a minha mãe + diz pra ela que ela tem que parar de beber + mas é ele que bebe, não ela).

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (pai e mãe); Temporal (quando bebe muito); Situação comportamental (pai bebe e briga com a mãe, acusando-a)

-Complicação: Briga e acusação infundada. (uso de álcool, conflito interpessoal, quebra de padrão esperado)

-Avaliação: Aponta para a contradição (pai acusa a mãe por algo que é ele quem faz)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Narrativa poliádica, com função comunicativa, de compartilhar drama pessoal. Em dois turnos conversacionais, os interlocutores foram a pesquisadora, colegas e professora. A colega estimula a narrativa com pergunta que mostra compreensão da contradição relatada. Objetiva assim a avaliação que Janaína expressa sobre a situação. Depois conta experiência semelhante. A professora faz uma pergunta dirigida à avaliação sobre a frequência do comportamento do pai de beber.

1.1.2.2.(Observação VII, 17/5/2004)

Em atividade livre antes de irem ao refeitório, Marilize tenta contar a alguns

meninos:Hoje eu vou buscar a minha foto.

Joel: Eu também.

M. (levanta da mesa e vem na direção de A.): Ô, Sôra, sabia que hoje eu vou buscar a minha foto?

A.: É? Onde?

M.: Lá na Cavalhada. Eu tirei com a minha mãe. Eu tava com este blusão (abre o casaco e mostra o blusão da Minnie). A minha mãe não gostou da foto, ela achou que tava feia, mas tava bonita, eu gostei da foto.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, futuro imediato, mas remetendo a algo feito no passado.

Tema: Ligado à auto-definição (ser fotografada).

Proposições: 8 (Eu vou buscar minha foto lá na Cavalhada + Eu tirei com minha mãe+Eu tava com este blusão+Minha mãe não gostou da foto+achou que tava feia+mas (eu acho que)tava bonita+eu gostei da foto)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, minha mãe); Espaciais (Lá na Cavalhada); Temporais (hoje); Apoio(eu tava com este blusão).

A complicação (como “algo” que aconteceu) é implícita: ter sido fotografada, necessidade já manifesta pela menina.

-Avaliação:Da mãe(Não gostou da foto); dela própria(eu gostei da foto, tava bonita)-comparação, contraposição da opinião própria à de outro.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Diádica e dirigida à pesquisadora, a narrativa teve função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal, em dois turnos; os interlocutores foram os colegas e depois a pesquisadora. Um colega diz: “Eu também”, mas não estimula a narrativa; a menina volta-se para a pesquisadora em busca de interlocutor. A pesquisadora solicita informações para orientação espacial (Onde?)

1.1.2.3.(Observação VIII, 20/5/2004)

Marilize aproxima-se da pesquisadora A. e pergunta:

M.: Isso é um caderno?

A.: São só as folhas de um caderno, eu tirei a capa.

M.: Sabia, eu comprei um caderno do meu vô. Paguei com as minhas moedinhas,

todas elas.

A. não registrou se fez algum comentário.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: auto-afirmação por aquisição.

Proposições: 3 (Sabia, eu comprei um caderno do meu vô+paguei com as minhas moedinhas,+ todas elas)

Elementos estruturais

-Introdução (Sabia= dar a conhecer)

-Orientação: Social(Eu, meu avô); Amparo (caderno,moedinhas)

A complicação é implícita: a necessidade de ter um caderno.

-Avaliação: Ressalta em “todas elas” a importância da aquisição do caderno para ela.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante um objeto da pesquisadora, a narrativa (diádica) possui função comunicativa , compartilhando em um só turno uma experiência pessoal. A participação da pesquisadora, sua interlocutora, não foi registrada.

1.1.2.4.(Observação VIII, 20/5/2004)

As crianças desenharam.

M. diz a D.: Não é pra pintar de canetinha!

D.: Que nojo, eu fiz tudo errado! Sabia que eu babei na cama? É porque eu passei a noite tossindo.

M.: Uma moça pequena tá se babando...(em tom de reprovação)

D.: Eu se mijava também.

M.: Não se baba aqui na escola, hein, que não é lugar de se babar! (*Depois canta*)

Baba Baby, Baby Baba, Baba, Baby Baba...

Todos riem.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Falha pessoal (auto-definição)

Proposições: 4 (Que nojo, eu fiz tudo errado!+Sabia que eu babei na cama?+É porque eu passei a noite tossindo+Eu se mijava também)

Elementos estruturais

-Introdução (Sabia= dar a conhecer)

-Orientação: Social(Eu); Espacial (na cama); Temporal (passei a noite)

-Complicação: Babei na cama, eu se mijava também (falhas pessoais no controle)

-Avaliação: mostra repugnância pelas suas falhas (Que nojo, eu fiz tudo errado!)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Narrativa diádica (com colega) com ouvintes, em dois turnos. Desencadeada pela observação da colega sobre comportamento que infringia regra da sala, a função da narrativa foi comunicativa, compartilhando uma experiência pessoal e avaliação de si mesma. A colega participa com uma repreensão lúdica, (como se ela fosse a professora ou a mãe de D.) ironizando o comportamento da narradora com referência à sua idade e às regras da escola. Tom de ironia com as próprias regras, lembradas com frequência pela professora. Os outros colegas riem, reforçando o tom de brincadeira. A piada é compreendida.

1.1.2.5. (Observação VIII, 20/5/2004)

A professora pergunta às crianças (ainda desenhando) se alguém além da Dina já tinha ido ao dentista. Todos respondem que não.

Janaína: A minha irmã já foi umas 10.000 vezes. Eu tenho de irmã a V., a Jo e a Jé.

Dina.: A minha irmã tinha cárie... E eu me babei na cama.

1.1.2.5a) Marilize.: Sabe o que eu fiz? Eu cáí da cama!

D.: M.! Não pode cair da cama!

M.: Pode sim!

D.: Mas no chão tem bicho! Barata...

M.: Na minha casa não tem barata.

D.: Tem rato...

M.: Rato tem, mas meu pai matou.

D.: No guarda-roupa da minha vó tem rato.

Professora: Na casa de vocês tem rato?

M.: O rato comeu o veneno na minha casa.

Je.: Perto da minha casa tem um montão.

P.: Tem que tomar cuidado com o veneno. Vocês sabem, né, o veneno é para o rato, não pode pegar.

D.: Sôra, tu tem medo de lagartixa?

P.: De lagartixa não, só de rato.

Ja.: Nem de barata, nem de cobra, nem aranha eu tenho medo.

M.: Quem não tem medo? Eu fui no mato com meu pai e peguei a cobra na mão!

D.: O meu pai ta trabalhando.

1.1.2.5b) M.: O meu pai queria saber quando começou a trabalhar, daí minha mãe marcou, é o dia que o cachorro nasceu.

D. (estranha): O teu cachorro ta de aniversário?

M.: Tá.

D.: Como, se cachorro não faz aniversário?

M.: Faz, sim.

Análise da narrativa 1.1.2.5a)

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (enfrentamento de animais ameaçadores) mas também à auto-definição de qualidade pessoal (coragem)

Proposições: 5 (Sabem o que eu fiz? Eu caí da cama+ na minha casa não tem barata+rato tem, mas meu pai matou+quem não tem medo?Eu fui no mato com meu pai+e peguei a cobra na mão)

Elementos estruturais

-Introdução (Sabem o que eu fiz?= dar a conhecer)

-Orientação: Social(Eu, pai, rato, a cobra); Espacial (na minha casa, no mato)Apoio: Barata

-Complicação: Eu caí da cama (falha pessoal no controle).

-Avaliação: A frase “Quem não tem medo?” significa na verdade: “E Quem é que tem medo?”, já que se segue à enumeração por Ja. de animais e insetos dos quais é esperado que se tenha medo, mas que ela não tem (Expressa verbalmente os próprios sentimentos). Depois M. conta um evento que prova que não tem medo do animal mais ameaçador: a cobra.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Numa associação de idéias, a pergunta da professora sobre ir ao dentista faz com que uma aluna se refira à irmã, depois D. também fala que a irmã tem cárie e que ela babou na cama (assunto antes explorado por ela e M.), e que M. relate outra experiência pessoal relativa à cama: caiu da cama. Isso desencadeia outro assunto:

animais e insetos ameaçadores. A narrativa é poliádica e tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal. Tem como interlocutores colegas e professora. Na situação há uma certa disputa, na qual M. conquista o status de narradora principal, em seis turnos. D. é a principal interlocutora, que reage afetivamente ao evento contado, fazendo um julgamento (Não pode cair da cama! No chão tem bicho, barata). Mas também muda de assunto, o que é desencadeado pela palavra “pai”, mas que gera nova narrativa de M. sobre o próprio pai. A professora se interessa e entra na conversa perguntando se na casa dos alunos tem rato. Depois chama a atenção para o perigo do veneno para ratos, num comentário de avaliação.

Análise da narrativa 1.1.2.5b)

Conteúdo: pessoal, externo e não-imediato

Tema: Ligado à constelação familiar envolvendo referência de tempo (datas marcantes)

Proposições: 3 (O meu pai queria saber quando começou a trabalhar+ daí a minha mãe marcou+é o dia que o cachorro nasceu)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (meu pai, minha mãe); Temporal(quando começou a trabalhar, o dia que o cachorro nasceu)

- Complicação (implícita) é que o pai estava desempregado e começou a trabalhar, o que significa um evento marcante.

-Avaliação: Diante do estranhamento da interlocutora (teu cachorro tá de aniversário? Cachorro não faz aniversário!), Marilize reforça sua posição: Faz sim!

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A notícia de D. de que o pai está trabalhando (antes devia estar desempregado) desencadeia a narrativa de M., em três turnos, com função comunicativa (compartilhar experiência pessoal) e competitiva (manter-se como narradora em foco). D., sua interlocutora, muda o foco para a referência do dia do nascimento do cachorro, algo inusitado para ela. Cria-se uma associação de idéias, partindo da idéia irmã-cárie / (boca) babar-cama, para cair da cama/chão, para chão/bichos (barata, rato), para ter medo/não ter medo de tais bichos, para não ter medo / cobra-pai, quando a palavra “pai” desencadeia em D. a lembrança de que seu pai começou a trabalhar. M. toma o par pai-trabalho e faz a inesperada associação do início do pai no trabalho com o nascimento do cachorro. Aqui pode-se ver um

exemplo da digressão característica do pensamento sincrético, que se manifesta em estrutura binária (por pares).

1.1.2.6.(Observação XI, 27/5/2004)

A professora entrega as pastas com trabalhos realizados em aula a todos os presentes, chamando as crianças pelo nome.

Marilize diz: A minha mãe não ficou braba quando tu colocou o quadrinho com esse negócio.*(parece estar se referindo ao nome escrito no crachá, ou no rótulo da pasta)*

Prof.: Mas esse M (nome da menina) com “s” não fui eu que escrevi!*(O nome da mãe da menina é escrito com “s”, e o dela com “z”, mas têm o mesmo som).*

M.: Mas ela não ficou braba.

Prof.: Ela não tem que ficar braba, as professoras também se enganam! Mas esse M. com “s” nem fui eu que escrevi!, encerra.

M.fala à colega: Sabia que eu vou tacar fogo no meu trabalho?.

N.:Eu também!

Carlos diz: Ela falou nome!

M. retruca: Fogo não é nome, né sora?.

É, fogo não é nome!”, *confirma D.*

Mas tacar fogo no trabalho é nome!, *argumenta Co.*

O assunto termina e a prof. explica que hoje a turma terá “biblioteca”.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, interno e externo (relação mãe-professora) e não-imediato

Tema: Ligado à auto-definição(Escrita do nome, diferenciada do da mãe).

Proposições: 5 (A minha mãe não ficou braba+quando tu colocou o quadrinho com esse negócio+mas ela não ficou braba+sabia que eu vou tacar fogo no meu trabalho?+ Fogo não é nome, né sora?)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (minha mãe, tu - a professora) ; Temporal (Quando tu colocou o quadradinho)Apoio (fogo, quadradinho, trabalho)

-Complicação:escrita errada do nome da menina(Quebra no padrão esperado).

-Resultado: A mãe não ficou braba;

-Avaliação: A menina acreditava que a mãe ficaria braba, o que não aconteceu. “A minha mãe não ficou braba”, repetindo depois “Mas ela não ficou braba”. Depois

expressa sua própria revolta: “Vou tacar fogo no meu trabalho.”(Expressa verbalmente os próprios sentimentos, e o estado interno da mãe)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a devolução dos trabalhos pela professora, a narrativa (em quatro turnos) parece ter tido a função comunicativa de retomar um conflito anterior (com a mãe talvez) sobre a escrita do nome da menina, possivelmente para apontar algum ponto vulnerável da professora, sua própria ofensa pessoal com o ocorrido, ou talvez com fins conciliatórios, mas de qualquer forma marcando a possibilidade de conflito mãe (e ela própria) X professora. Com dois turnos conversacionais com a professora e mais dois entre os colegas. A professora reage com indignação contra a mãe da menina, retirando de si a responsabilidade pelo erro na escrita do nome. É uma atitude emocional, que aumenta a rejeição de M. em relação à professora e os trabalhos escolares, como aparece no comentário à colega N. Esta compartilha da atitude de M. O colega Co. capta o tom de insulto do comentário, classificando-o de “nome” (palavrão), ou seja, avaliando-o como algo que não se pode dizer.

1.1.2.7.(Observação XIII, 3/6/2004)

Na sala de aula, momento de desenho livre. Depois de estranhar o modo como F. olha para a flor que ela está desenhando,

Mariele diz: Que bom que hoje eu vim para o colégio, senão tem que ficar aturando meus irmãos...

P.: O que, Ma.?

Ma.: Ontem eu fiquei sozinha, meu pai saiu e eu fiquei estressada.

P.: E daí, Ma.?

Ma.: Fiquei estressada só com o meu irmão.

Ninguém comenta nada.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (conflito com irmão).

Proposições: 5 (Que bom que hoje eu vim para o colégio + senão tem que ficar aturando meus irmãos + Ontem eu fiquei sozinha, + meu pai saiu + eu fiquei

estressada só com o meu irmão)

Elementos estruturais

-Introdução (É uma avaliação): Que bom que hoje eu vim para o colégio (comentário).

-Orientação: Social(Eu, meu pai,meus irmãos, meu irmão); temporal (hoje, ontem); espacial(colégio)

-Complicação: Algum conflito não explicitado por ela, provavelmente envolvido na responsabilidade em ter de ficar com o irmão, se este for menor que ela, ou em tolerar alguma provocação ou arbitrariedade, se for maior. Fiquei sozinha (desamparo) aturando meus irmãos (conflito)

-Resultado: Fiquei estressada só com o meu irmão(mudança no estado afetivo).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pelo fato do colega observar seu desenho,o que a deve ter levado a pensar que em casa é pior (por alguma razão), a narrativa é poliádica e teve função comunicativa, compartilhando o sentimento de alívio em vir à escola. Em Três turnos, a interlocutora é a professora, que pede que repita o que disse (para prestar mais atenção), e depois a estimula a falar mais (E daí, Ma.?), mas esta só focaliza o resultado subjetivo do acontecido. Para Ana a pergunta já se dirige ao resultado.

1.1.2.8. (Observação XIII, 3/6/2004)

No início da aula, com a chegada da pesquisadora A, a prof. P. comenta que hoje é a entrega das avaliações da turma.

Marilize se dirige à professora: Sabia, sôra, que a minha mãe quando foi a avaliação lá prá casa, ela rasgou todo o papel e jogou tudo fora?

Prof. P.: É?

M.: É, ela é louca, já foi até internada. Quando eu era pequena ela foi internada.

P. parece estranhar o comentário, mas não responde.

No mesmo dia, Marilize conta na rodinha, a partir do relato da morte de familiares pela colega: Eu não tenho foto de quando era pequena porque a minha mãe tava internada.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal,familiar, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar, mas também à escola. Na verdade expressa um conflito entre meios da vida da menina, mas enfatizando o descontrole da mãe (Loucura).

Proposições: 7 (Sabia, sôra,+ que a minha mãe quando foi a avaliação lá prá casa,+ ela rasgou todo o papel +e jogou tudo fora+ É, ela é louca,+ já foi até internada.+ Quando eu era pequena ela foi internada).

Elementos estruturais

-Introdução (Sabia, sôra= dar a conhecer)

-Orientação: Social (minha mãe, eu); Temporal(quando foi a avaliação, quando eu era pequena) ; Espacial (lá prá casa)

-Complicação: Mãe furiosa rasgou a avaliação. (Quebra do padrão esperado, descontrole).

-Avaliação: Julgamento- “Ela é louca”

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela perspectiva de entrega das avaliações neste dia, a narrativa de M. ocorreu em dois turnos conversacionais. Tem função comunicativa, explicitando o quanto esta situação é conflitiva em seu contexto familiar, o quanto teme as reações emocionais imprevisíveis da mãe. Busca talvez a compreensão da professora com reações que já tenha presenciado da mãe, justificando sua conduta como “louca”, mostrando-se crítica e procurando uma aliança com a professora. A professora, sua interlocutora, estranha o relatado (É?)- Vocalização de apoio, mas mantém silêncio (por cautela ou aversão?)

1.1.2.9. (Observação XIV, 07/06/2004)

Na sala, Mariele conta a Flávio, Cristiano e Luca: Teve churrasco na minha casa ontem.

Lu. retruca: Na minha casa também, com doce.

Como os meninos não deram muita bola para o que contava, Ma. voltou-se para V., que filmava a cena.

Ma.: (animada) Sabia que teve um churrasco?

V.: Na tua casa? (interrompe a filmagem, já que a menina se dirigia a ela por trás da câmera).

Ma: É.

V.: E quem é que foi lá? Foi muita gente?

Ma.: Não tinha muita gente, tava a M., o namorado da M., o meu pai, a minha mãe, meu irmão..., e só. Outros não foram convidados.

V.: E quem assou o churrasco?

Ma.: O namorado da M., meu pai, meu irmão, e só. Minha mãe trabalha numa clínica veterinária, a M. é a chefe dela, que atende os cachorros.

V.: É? E o que a tua mãe faz, lá na clínica?

Ma.: Ah, ela limpa tudo, quando ela tem que limpar as gaiolas ela tem que tirar todos os cachorros, botar noutras gaiolas, limpar e depois botar todos de volta.

V.: Quanto trabalho ela deve ter!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (Lazer)

Proposições: 11 (Sabia que teve um churrasco+ Não tinha muita gente, tava a M., o namorado da M., o meu pai, a minha mãe, meu irmão..., e só. Outros não foram convidados+O namorado da M., meu pai, meu irmão, e só+ Minha mãe trabalha numa clínica veterinária+ a M. é a chefe dela, que atende os cachorros+ ela limpa tudo+ quando ela tem que limpar as gaiolas+ ela tem que tirar todos os cachorros+ botar noutras gaiolas+limpar + depois botar todos de volta.)

Elementos estruturais

-Introdução: Sabia (dar a conhecer);

-Resumo: Teve um churrasco na minha casa.

-Orientação: Social(Eu, meu pai, meu irmão, minha mãe, a M-chefa da mãe., o namorado da M.); temporal (Ontem); Espacial (Na minha casa)

-Complicação: Parece um evento importante para a família, já que o churrasco foi feito para a chefe da mãe de M., não há uma complicação propriamente dita, mas algo marcante aconteceu: a quebra(ou redução) na hierarquia social(Evento marcante).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem desencadeante observável, a função da narrativa foi comunicativa, compartilhando a experiência pessoal. Em cinco turnos, a interlocutora é a pesquisadora V., procurada após a tentativa de contar a experiência aos colegas, em que não houve repercussão, uma vez que Lu. disse que também houvera um churrasco na sua casa. V. interrompe a gravação para dar-lhe a atenção direta que ela

busca, fazendo perguntas dirigidas à orientação espacial, social e a ação dos personagens. Depois pergunta sobre o trabalho da mãe, envolvido na situação, e faz um comentário de avaliação (exclamação)

1.1.2.10.(Observação XIV, 7/6/2004) Narrativa na brincadeira de faz-de-conta (trecho)

Carina e Luciane brincam em um canto da sala.

C. diz: Eu sou tua amiga fadinha, tá? Tu tava treinando tuas mágicas, daí eu bati na tua porta.

L.: Olá! O que você achou da minha casinha?

*C.:*Linda!(*pausa*) Daí tu levanta ele (*um coelho de pelúcia*).

A cena foi relatada somente até aí, pois a pesquisadora A. foi solicitada por outras meninas próximas.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional.

Tema: Treino de habilidade (fazer mágicas)

Proposições: 6 (Eu sou tua amiga fadinha+ Tu tava treinando tuas mágicas+ eu bati na tua porta + Olá! O que você achou da minha casinha?+ Linda + Daí tu levanta ele (um coelho de pelúcia).

Elementos estruturais

-Orientação: Social(fadinha, amiga da fadinha); Espacial (Na tua porta); Situação comportamental (Estava treinando mágicas)

-Complicação: A amiga chega, batendo na porta.(Visita)

-Avaliação: Qualifica (Linda!)

Análise do contexto e participação do interlocutor

De forma espontânea, as duas colegas constroem uma situação de brincadeira, com seqüência de estados, ações, diálogos, mas que não chega a ter sua continuidade observada.

1.1.2.11.(Observação XV, 14/6/2004)

Janaína conta a A., quando entram na sala no início da aula: Sabia que hoje fez neve no carro do meu pai?.

*A. (estranhando):*É, neve?

Ja:Sim.

Quando os colegas mudam de assunto, Ja se dirige à professora: Sabia que hoje fez neve no carro do meu pai?

P.: “Neve? Bah, eu não sabia que tinha nevado!”

Ja confirma e diz a P. que não quer desenhar.

P.: Então pega um joguinho.

Ja não pega o jogo e fica observando os colegas desenharem.

Depois, diz à A.: Sabia que o meu pai andou de carro de neve esse fim de semana?

A.: E tu andou junto?

Ja: Sim!

N. quer participar da conversa: Sabia que forma a água no gelo? É, daí quebra e fica ali e junta e fica tudo branquinho!

Então, P. chama as crianças para irem ao refeitório.

Análise da narrativa

Conteúdo:experiência de familiar, externa e não-imediata.

Tema: fenômeno natural (neve)

Proposições: 3 (Sabia que hoje fez neve no carro do meu pai + Sabia que hoje fez neve no carro do meu pai + Sabia que o meu pai andou de carro de neve esse fim de semana?).

Elementos estruturais

-Introdução: Sabia (Dar a conhecer)

-Orientação: Social (meu pai); Espacial (No carro do meu pai); Temporal (hoje, esse fim de semana)

-Complicação: fez neve, o pai andou de carro de neve(Acontecimento inusitado).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Janaína tentou contar três vezes esta experiência relacionada à neve. Inicialmente para a pesquisadora A., que estranhou, repetiu a palavra “neve” em tom de pergunta, mas não teve esclarecimento. Depois, fez o mesmo comentário à professora, que também repetiu a palavra neve em tom de pergunta, mas comentou, em tom surpreso mas realista, que não sabia que tinha nevado, sem buscar esclarecimento. Após dirige-se à pesquisadora novamente, mudando a proposição:meu pai andou de carro de neve(ao invés de “fez neve no carro do meu pai”). A. limitou-se a perguntar se ela andou junto, sem focalizar o insólito do tema “neve” na nossa cultura, fazendo

perguntas sobre “como”, “onde”, que poderiam ajudá-la a situar a experiência e contá-la. Considera-se dois turnos da interlocução com a pesquisadora.

1.1.2.12. (Observação XVII, 21/6/2004)

No horário livre de chegada à sala, Flávio conta à A.: Ô sora, eu vi uma ovelha solta.

A: Onde?

F.: Lá. Tinha um monte. E uma pomba comendo (mas não explica onde é “lá”)

A.: Tu chegou perto?

F.: Não dava, tinha uma cerca.

Análise da narrativa

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: Meio físico/ natureza (animal)

Proposições: 4 (ô sora+ eu vi uma ovelha solta, lá + tinha um monte+ e uma pomba comendo+não dava, tinha uma cerca).

Elementos estruturais

-Introdução: ô sora (Apelo)

-Orientação: Social (eu, ovelha, pomba); Espacial (lá);

-Complicação: A ovelha estava solta. (Acontecimento ou situação inusitada para o menino).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Não tendo desencadeante observável, a narrativa tem função comunicativa, em três turnos. A interlocutora, pesquisadora A., tenta ajudá-lo a situar a experiência no espaço (Onde?), mas ele responde de forma vaga: “Lá, contando outros detalhes: eram muitas, uma pomba comendo. A pergunta “Tu chegou perto?” (Orientação espacial) não ajuda a esclarecer afinal o que havia de diferente no fato da ovelha estar solta, e especialmente se havia uma cerca. Ficou tudo muito vago.

1.2. PERCURSOS

1.2.1. Narrativas completas

1.2.1.1. (Observação III, 4/5/2004)

Indo do refeitório para a sala, observando o pátio alagado, V. comenta que continua a chover.

Carina: Eu tenho uma tia que mora no centro que uma vez choveu tanto que quase encheu a casa dela de água.

V: É? E o que aconteceu?

C. (*impaciente*): Ah, aí parou de chover, e não entrou água lá.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Meio físico/natureza (fenômeno natural: chuva).

Proposições: 5 (a tia mora no centro + muita chuva + quase encheu a casa de água+parou de chover+não entrou água lá)

Elementos estruturais

-Introdução: Uma vez (Particularização).

-Orientações: Sociais (tia); Espaciais (no centro da cidade);

-Complicação: Choveu muito.

-Resolução: Parou a chuva, não entrou água. Interrupção do fenômeno natural.

-Avaliação: A impaciência mostra que ela não achava importante desenvolver a narrativa sobre a iminência de um desastre que acabou não acontecendo. Para esta menina de classe média, que mora em edifício, a possibilidade deste tipo de adversidade é remota (Uma tia no centro), ela deve se dar conta de que seus colegas correm riscos bem maiores.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo por desencadeante um comentário da pesquisadora, a narrativa teve função comunicativa, compartilhando exemplo pessoal, em dois turnos conversacionais. A pesquisadora foi a interlocutora, participando com uma pergunta dirigida à complicação.

1.2.1.2. (Observação V-10/5/2004)

Chegando na escola, a pesquisadora V. vê Janaína descendo de um carro, com uma mulher adulta e uma menina mais velha. Vai sozinha ao prédio da Educação Infantil, quando vê V., sorri e espera.

V.: Tudo bem?

Ja. (*surpresa*): Nós chegamos juntas na escola...(pausa, enquanto caminha) O meu pai brigou com a minha mãe e não quis trazer a gente, e a mãe teve que trazer.

V.: Tu moras aqui perto?

Ja.: Não, a gente mora longe. O meu pai tem carro, mas aí ele não quis trazer a gente.

V.: E aí, como foi que vieste prá escola?

Ja.: De ônibus.

Chegaram então à sala.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, imediato.

Tema: Ligado à constelação familiar (conflito).

Proposições: 7 (meu pai brigou com minha mãe+não quis trazer a gente+a mãe teve que trazer+a gente mora longe+meu pai tem carro+não quis trazer a gente+viemos de ônibus)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (pai, mãe, a gente=filhas); Espaciais (longe)

-Complicação: Pai brigou com a mãe (Conflito), e recusou-se a levar as filhas na escola. (Quebra de padrão esperado)

-Resolução: Vieram de ônibus. Por ação prática dos personagens (mãe, provavelmente).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada por uma situação familiar ocorrida há pouco, a narrativa teve uma função comunicativa, de compartilhar uma experiência pessoal, justificando assim o fato de estar chegando atrasada na escola e vindo de uma forma diferente da habitual. Com 3 turnos conversacionais, A interlocutora foi a pesquisadora, cuja participação consistiu em solicitar informações sobre referência espacial (moram perto?) e sobre a resolução da situação(vieram de ônibus). A veracidade da última informação não foi checada, propositalmente, por não ser a veracidade o foco da pesquisa.

1.2.1.3.(Observação X, 25/5/2004)

Indo do refeitório para a sala, Marilize comenta baixinho com Natália:

M.: Aquela Ma. cara de banana! Vou chamar ela assim agora. A gente tava saindo da escola ontem e ela ficou me chamando de Maricota. Eu não gosto disso. Queria que ela tivesse na classe da professora M.

N.: Da professora M. não, da professora Ve.

O assunto foi depois retomado na rodinha, quando a professora perguntou por que M. e Ma. estavam tão sérias, se olhando, nem sequer cantaram...

M. diz: A gente tava indo embora pra casa e ela me chamou de Maricota!

P.: Ah, mas isso deve ser brincadeira da Ma., M. Eu mesma já te chamei de Maricota, lembra? A Ma. deve ter falado isso de brincadeira, mas se tu não quiser ela não fala mais, né Ma.?

Ma. concorda com a cabeça.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, coletivo, interno e não imediato

Tema: Ligado à escola(conflito com colega), mas também à auto-definição (apelido ofensivo)

Proposições: 6 (Aquele Mariana cara de banana+vou chamar ela assim agora+a gente tava saindo da escola ontem+ e ela ficou me chamando de Maricota+eu não gosto disso+queria que ela tivesse na classe da professora Mara).

Elementos estruturais

-Introdução: “Aquele Mariana cara de banana” funciona como frase de impacto para atrair a atenção da colega e depois contar o que houve(Comentário).

-Orientação: Social(a gente, Ma., eu); Temporal(agora, ontem); espacial (saindo da escola,pra casa, na classe da professora Mara)

-Complicação: a colega a chamou por um apelido de que não gosta. Sentimento de ofensa pessoal (Conflito interpessoal).

-Avaliação: Afetiva, consciência do seu sentimento(Eu não gosto disso)e desejo (queria que tivesse na classe da prof.M.)

-Resolução/Resultado: Decide passar a chamá-la por um apelido que considera ofensivo e fica desejando que a colega pertencesse à outra turma. (Por ação da menina sobre seu estado interno).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela visão da colega que caminhava na frente, a narrativa teve função comunicativa, compartilhando experiência pessoal envolvendo conflito com colega, e procurando uma aliança com a interlocutora, a colega N. Esta, porém, (cautelosa) faz uma correção sobre um tópico menos relevante do que foi dito, não se referindo ao conflito em si.

Análise do segundo contexto onde a narrativa aparece: Desencadeada pela pergunta da professora, dirigida ao estado subjetivo das duas meninas e à interação entre elas, a narrativa teve função de justificativa pela quebra no comportamento

habitual (cantar) . A Professora, interlocutora principal, apressa-se em avaliar a situação como uma brincadeira , inferindo o motivo da outra menina, e defendendo-se de conduta anterior semelhante (ter brincado com o nome dela, dando-lhe um apelido engraçado). Por fim, decide pela outra menina o término deste tipo de brincadeira que desagrada M. Parece haver pressa em resolver logo o conflito . Não é trabalhada a questão da importância do nome para cada um, o que seria bastante adequado, uma vez que uma das atividades básicas do letramento (que se procura trabalhar com as crianças) é a escrita do nome. Por que só a escrita? O valor, a seriedade do nome, a construção da identidade, não são temas abordados pedagogicamente.

1.2.1.4. (Observação XI, 27/5/2004)

Natália encontra a pesquisadora A. na entrada e mostra o seu irmão P. que está próximo. Depois, conta:

N.: “Sabia que eu faltei a aula pra ir no dentista lá no quartel do meu pai? É. Lá tem a minha médica que me atende, a M., mas agora tem a outra médica, porque a médica vai ganhar nenê e a outra médica também conhece a minha doutora, que é a M.. Daí eu fui lá, e sentei numa cadeira assim, e daí ela colocou um..tipo um chicle assim no meu dente e depois tirou.”

A.: “Tipo uma massinha?”

N.: “Isso, uma massinha, porque depois eu vou colocar o aparelho pra ter espaço para os meus dentes, porque não tem espaço pros meus dentes.”

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: experiência pessoal envolvendo tratamento dentário (Serviços de saúde-dentista).

Proposições:13 (Sabia que eu faltei aula para ir ao dentista no quartel do meu pai+ Lá tem a minha médica que me atende, a M.+mas agora tem outra médica+porque a médica vai ganhar nenê+e a outra médica também conhece minha doutora, M.+Daí eu fui lá+ e sentei numa cadeira assim+e daí ela colocou um...tipo chicle assim no meu dente+ e depois tirou+(era)uma massinha+ porque depois eu vou colocar o aparelho+prá ter espaço pros meus dentes+porque não tem espaço pros meus dentes)

Elementos estruturais

-Introdução: Sabia (Dar a conhecer).

-Orientação: Social (eu, minha médica M., outra médica)); Espacial(quartel do meu pai); Apoio (cadeira, tipo chiclé/massinha)

-Complicação: Agora tem outra médica, pois a M. vai ganhar nenê. Mudança de profissional de confiança (Mudança).

-Resolução: A outra médica também conhece minha doutora, que é a M. Por ação prática de profissional: substituição por outro de confiança.

-Complicação: Colocou um...tipo chiclé assim no meu dente. (Desconforto, incômodo)

-Resolução: depois tirou (o “chicle”) Ação prática de personagem adulto: retirada do incômodo.

-Avaliação: Porque depois eu vou colocar o aparelho, prá ter espaço pros meus dentes. Cognitiva: Explicação recebida do adulto profissional.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem um desencadeante, a narrativa foi espontânea, com a função comunicativa de compartilhar experiência pessoal envolvendo tema valorizado pela escola (ir ao dentista), que justificaria assim a falta a um dia letivo. A pesquisadora, interlocutora, participa ajudando a menina a nomear um elemento de apoio à narrativa, em dois turnos conversacionais.

1.2.1.5. (Observação XII, 31/5/2004)

Indo da sala ao refeitório, Natália pergunta à pesquisadora A: Posso te contar um segredo?

A.: Sim.

N.: Mas é segredo mesmo, hein?! Não vai contar! *Então cochicha ao ouvido de A.:* Sabia que pegou fogo na casa?.

A: É?

N.: É, e daí o Caio entrou lá para ver, mas ninguém se machucou. Só que o chão... O chão era piso e derreteu tudo. Queimou mesa, cadeira...Mas ninguém morreu.

A: Quem morava na casa?

N.: Eram dois velhinhos. Todo mundo da vila saiu pra ver o fogo. Eu também saí, mas os dois velhinhos não se machucaram.

A: Ainda bem!

N.: Mas queimou tudo.

Alguns dias depois (Observação XIII), quando a professora conta uma história na rodinha sobre um passarinho ferido, N. retoma o tema: Lá na minha vila pegou fogo no barraco de um homem, ficou tudo queimado.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato.

Tema: Ligado à comunidade (Incêndio).

Proposições: 11 (Posso te contar um segredo?+ Mas é segredo mesmo, hein, não vai contar+Sabia que pegou fogo na casa?+ O Caio entrou lá pra ver+mas ninguém se machucou+o chão era piso e derreteu tudo+queimou mesa, cadeira+mas ninguém morreu+ eram dois velhinhos (que moravam na casa)+todo o mundo da vila saiu pra ver o fogo+ eu também saí+ mas os dois velhinhos não se machucaram+ mas queimou tudo)

Elementos estruturais

-Introdução: Posso te contar um segredo? (Direta) Mas é segredo mesmo, hein? Não vai contar...Sabia (Dar a conhecer).

-Resumo: Sabia que pegou fogo na casa?

-Orientação: Social (Caio, dois velhinhos, todo mundo da vila, eu); Espacial (casa na vila, lá); Apoio (piso, mesa, cadeira, fogo, chão)

-Complicação: pegou fogo na casa – desastre, incêndio (Situação emergencial na comunidade).

-Resultado: Queimou tudo, o chão era piso e derreteu, queimou mesa, cadeira. (Sem intervenção, destruição total).

-Resolução: mas ninguém morreu ou se machucou (Sorte).

-Avaliação: A gravidade do evento já aparece na introdução, ao pedir segredo sobre o que seria contado, em “todo o mundo da vila saiu pra ver o fogo”, e no final, retomando “mas queimou tudo”.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem um fator desencadeante, a narrativa teve a função de compartilhar experiência pessoal, tendo 4 turnos conversacionais. Teve como interlocutora a pesquisadora, que participou no sentido de auxiliar na continuação do relato, com perguntas de apoio (sim, É?), solicitação de informação sobre personagens (Quem morava na casa?), e comentário de avaliação e apoio (Ainda bem!)

1.2.1.6. (Observação XIII, 3/6/2004)

A caminho do refeitório, Marilize conta à A.: Aconteceu um 'desaste' lá no meu beco. O irmão dela, ela, a moça que tinha um irmão... Um martelo escapou da mão dela e caiu na cabeça dele. Ele teve que levar ponto. Agora ele quer matar ela, mas o pai dela podia jogar ela na parede e encher de soco.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Ligado à comunidade (acidente).

Proposições: 7 (aconteceu um desastre lá no meu beco + a moça tinha um irmão + o martelo escapou da mão dela + caiu na cabeça dele (irmão)+ele teve que levar ponto+agora ele quer matar ela+o pai dela podia jogar ela na parede e encher de soco)

Elementos estruturais

-Resumo: aconteceu um desastre lá no meu beco.

-Orientações: Sociais – moça, irmão dela, pai dela; Espacial: lá no meu beco; Temporal: agora; Apoio: martelo;

-Complicação: o martelo caiu na cabeça do irmão, agora ele quer matar ela (Acidente e conflito interpessoal).

-Resultado: ferimento.

-Resolução: teve que levar ponto (Ação de profissional).

-Resolução(que ela sugere) o pai dela podia jogar ela na parede e encher de soco(Ação punitiva de autoridade familiar).

-Avaliação: define a situação como um desastre e sugere uma solução menos drástica que o assassinato da moça imprudente pelo irmão: uma surra do pai.

Análise do contexto e participação do interlocutor

A narrativa ocorreu espontaneamente, sem um desencadeante observado, com função comunicativa de compartilhar experiência pessoal, em um único turno conversacional, tendo a pesquisadora como interlocutora, que apenas escuta, e uma colega, que reage com outra narrativa pessoal sobre o mesmo tema.

1.2.1.7. (Observação XIII, 3/6/2004)

Janaína conta, em seguida: Sabia que eu caí e me cortei? Tive que levar ponto em cima do olho e a minha mãe quase desmaiou... Ela sempre desmaia!

Não há registro de que alguém tenha respondido.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externa, não-imediata

Tema: Ligado à auto-definição (acidente).

Proposições: 4 (eu caí e me cortei + tive que levar ponto em cima do olho + minha mãe quase desmaiou+ela sempre desmaia)

Elementos estruturais

-Introdução: Sabia (dar a conhecer)

-Orientações: Sociais – eu, minha mãe;

-Complicação: caí e me cortei (Acidente)

-Avaliação: minha mãe quase desmaiou...ela sempre desmaia! Indica a diferença entre a reação da mãe de Janaína e a dela própria, Provavelmente percebendo a da mãe como exagerada (A menina costuma marcar bem a sua própria coragem).

-Resolução: tive que levar ponto em cima do olho; Ação de personagem adulto-profissional.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a narrativa da colega, a de Ja. teve uma função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal sobre o mesmo tema (acidente), com apenas um turno conversacional. As interlocutoras são a pesquisadora e a colega M., que apenas escutam.

1.2.2.Narrativas incompletas

1.2.2.1(Observação VI, 14/5/2004)

Indo com Mariele do refeitório (ela chegara atrasada) à sala de informática, onde a turma se encontrava.

Mariele: Sempre que eu chego na aula eu peço pra professora pra desenhar. Agora até em casa, também, a minha mãe comprou pra mim lápis e papel e eu só fico fazendo isso. (*Faz expressão de quem está surpresa consigo mesma*).

V.: Antes não era assim?

Ma.: Não, antes eu não dava muita bola pra isso.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e interno, não-imediato -comparação entre padrões antes/depois

Tema: Ligado à auto-definição (Aquisição de interesse e habilidade)

Proposições: 4 (Sempre que chego na aula+peço pra professora pra desenhar+em casa, a minha mãe comprou lápis e papel+agora só fico fazendo isso+antes não dava bola pra isso)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, professora, mãe); Espaciais (na aula, em casa); temporais (Sempre que eu chego, agora, antes); Apoio (lápis, papel).

-Complicação implícita(o que aconteceu): Mudança a partir da escolarização.

-Avaliação: Expressão de surpresa consigo mesma: antes eu não dava muita bola pra isso

-Coda: Agora só fico fazendo isso.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pelo ato de ir para a sala (planejando o que fazer), a narrativa possui função comunicativa, informando, em dois turnos, a mudança proporcionada pela escolarização na sua vida. A interlocutora é a pesquisadora, que solicita informação temporal (Antes).

1.3. REFEITÓRIO

1.3.1. Narrativas completas

1.3.1.1.(Observação II,29/4)

Carina conta à prof. P.: Eu achei uma boneca no lixo, mas eu sabia quem era a dona e devolvi pra ela. *Em seguida dá a receita de algo feito com bananas.*

P. balança afirmativamente a cabeça, mas não diz nada. Alguns colegas tentam participar, mas C., muito falante, não dá espaço.

Análise da narrativa

Conteúdo: Pessoal, Externo, não-imediato.

Tema: Ligado à auto-definição de qualidade pessoal (comportamento altruísta).

Proposições: 3 (Achei uma boneca no lixo+ mas eu sabia quem era a dona + devolvi pra ela)

Elementos estruturais

-Orientações: Social (Eu, dona da boneca); Espacial (no lixo); Apoio: boneca.

-Complicação: Boneca é encontrada no lixo. Objeto fora do contexto esperado(Quebra de padrão esperado).

-Resolução: Devolução à dona. – Pela própria criança, cognitivamente (eu sei quem é a dona) e por uma ação (devolução).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Nenhum desencadeante foi observado; em um único turno, a narrativa teve uma função comunicativa, compartilhando uma experiência pessoal, buscando provavelmente agradar a interlocutora (professora) com relato de comportamento altruísta. A participação da professora consistiu em balançar afirmativamente a cabeça, sem dizer nada.

1.3.1.2. (Observação IV, 5/5/2004)

Natália conta à pesquisadora A.: Eu fui no parque Tupã e andei num monte de brinquedos.

Ana: É?

N.: É! Eu fui com o meu irmão... Ele tinha medo. A minha mãe ficou com medo de andar na roda-gigante, mesmo ela girando bem devagarzinho. Aí eu andei com a minha vó.

Ana: E tu não tem medo?

N.: Eu não.

Enquanto isso Marilize, sentada do outro lado da pesquisadora A., contava outras coisas a ela.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (Lazer-passeio ao parque)

Proposições: 8 (Fui no parque + andei num monte de brinquedos + fui com meu irmão + ele ficou com medo + mãe com medo de andar na roda gigante + roda girava devagar + andou na roda gigante com a avó + não tem medo)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (ela, irmão, mãe e avó); Espacial (Parque Tupã)

-Complicação: Irmão e mãe ficaram com medo de acompanhá-la nos brinquedos. (Quebra do padrão esperado, de coragem de pessoas mais velhas)

-Avaliação: Refere estado interno de personagens (mãe, irmão) e faz julgamento pessoal sobre o medo da mãe (mesmo ela girando devagarzinho).

-Resolução: a avó se dispôs a acompanhá-la – Por personagem adulto (auxílio da avó)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Não foi observado um desencadeante para a narrativa, que teve função comunicativa de compartilhar experiência pessoal, em três turnos conversacionais . As interlocutoras são a pesquisadora e uma colega. A pesquisadora faz perguntas que estimulam o prosseguimento da narrativa:É?(vocalização de apoio à continuidade) e solicita informação sobre a subjetividade da narradora. A colega atrapalha a narrativa, disputando a atenção da interlocutora com a narrativa que se segue.

1.3.1.3. (Observ. IV, 5/5/2004)

Marilize falava junto com N., sentada do outro lado de A., comentando sobre sua merenda, sua cachorra: Minha cachorra teve filhotinho, mas a gente só vai ficar com dois. Eles vão morrer, porque tão com vermes, aí eles têm que tomar remédio.

A. não registra se respondeu algo.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar –animal doméstico (nascimento de filhotes de cachorra)

Proposições: 5 (Minha cachorra teve filhotinho + mas a gente só vai ficar com dois + eles

vão morrer + porque tão com vermes + aí eles têm que tomar remédio)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (cachorra, filhotes, a gente=família)

-Complicação: Filhotes podem morrer, pois têm vermes. (Doença – iminência de morte).

-Resolução: Possibilidade de serem salvos se tomarem remédio. Depende de ação de personagem adulto e de elemento de apoio (remédio).

Análise do contexto e participação do interlocutor

A situação de conversa entre a colega e a pesquisadora foi desencadeante para a narrativa de M., com função comunicativa, compartilhando em um único turno experiência pessoal, e também competitiva, disputando a atenção da pesquisadora. Esta interlocutora não pôde participar verbalmente, já que prestava atenção na narrativa de outra aluna. Apenas olhou para M.

1.3.1.4. (Observação V, 10/5/2004)

Carina e Luciane conversam.

C.: Eu não tô braba contigo, Tô braba com outra coisa...

L.: O quê?

C.: Sabe a S. (Refere-se a uma menina da outra turma)?

L. balança negativamente a cabeça.

C. aponta: Aquela lá

L.: Ah, sei. O que tem ela?

C.: É que naquele dia, antes de ontem...

L.: Sexta-feira?

C.: É, sexta-feira, a S. me deu um soco...aqui no olho.

L.: Mas por que, por nada?

C.: É, por nada. (esfregando os olhos)

L.: Ah, é por isso que tu tá assim...

C. balança a cabeça concordando.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, interno, não- imediato

Tema: Ligado ao contexto escolar (conflito com colega)

Proposições: 2 (naquele dia, antes de ontem, sexta-feira, a Sandra me deu um soco no olho+ Por nada=Ela não havia provocado a agressão)

Elementos estruturais

-Introdução: Tô braba com outra coisa(Comentário).

-Orientações: Sociais (Sandra, ela própria); Temporais (naquele dia antes de ontem, sexta-feira)

-Complicação: A menina deu-lhe um soco no olho(Conflito interpessoal).

-Resultado: expressa de forma não-verbal, esfregando os olhos (lugar do soco), o que é inferido pela colega: “Ah, é por isso que tu tá assim”(braba). Se confunde com Coda. Incômodo físico e alteração emocional.

-Avaliação: Expressiva: baixa a voz, em tom confidencial, mostrando a gravidade do que conta.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Pode-se inferir que o desencadeante foi provavelmente uma pergunta da colega indagando se ela estava braba com ela; a narrativa em seis turnos tem função

comunicativa, de explicar seu estado subjetivo à colega, sua interlocutora. Esta participa ativamente da construção da narrativa, solicitando informações sobre a complicação(o que tem ela?), ajudando na orientação temporal(Sexta-feira?), e perguntando sobre a motivação do personagem (Mas por que, por nada?) e expressando compreensão da importância do fato narrado para justificar o estado subjetivo da narradora,o que se refere ao elemento avaliativo - e também o seu gesto de esfregar os olhos.

1.3.1.5. (Observação VIII, 20/5/2004)

Marilize retoma com a pesquisadora A. um tópico a que já se referira durante as atividades não-dirigidas na sala:

M.: Sabia que eu peguei uma cobra na mão? Quando eu morava lá no morro. Tinha um mato perto da minha casa.

A.: Tu não ficou com medo?

M.: Não.

Professora P. pergunta a A. o que M. dizia, A. explica.

Profess.: Onde foi isso, M.?

M.: Quando eu morava lá no morro.

Profess.: E agora tu mora aqui perto?

M.: Sim, aqui perto.

Profess.: A tua irmã não estudava aqui? Por que ela saiu?

M.: Ela saiu porque...porque...ah, não sei, sôra!

Profess.: E onde ela está estudando agora?

M.: No Rafael.(*Colégio estadual próximo*).

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato.

Tema: Ligado à auto-definição (qualidade pessoal:coragem).

Proposições: 3 (Sabia que eu peguei uma cobra na mão?+quando eu morava no morro+tinha um mato perto da minha casa)

Elementos estruturais

-Introdução (Sabia= dar a conhecer)

-Orientação: Social(eu, meu pai); Temporal/Espacial(quando eu morava lá no morro); Espacial (Perto da minha casa, aqui perto)

-Complicação: Eu peguei uma cobra na mão (Exposição a risco).

-Avaliação: O fato de ter retomado o assunto com outra interlocutora mostra a importância deste para a menina. Diante da pergunta da pesquisadora, diz que não ficou com medo.

-Coda: provocada pela professora(agora moro aqui perto).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem um desencadeante observável, a narrativa em quatro turnos retoma um assunto anterior, com função comunicativa, compartilhando experiência pessoal com a pesquisadora e depois a professora, suas interlocutoras. A pesquisadora A. participa solicitando informação sobre aspecto subjetivo da personagem (medo); a professora solicita informação sobre orientação espacial(Onde foi isso),e temporal/espacial (Agora, mora perto?), Depois solicita informação sobre familiar, tirando o foco do evento relatado.

1.3.1.6. (Observação VIII, 20/5/2004)

Marilize olha para a pesquisadora A. e conta: Eu fiz aniversário e perguntei pra minha mãe ‘mãe, cadê o meu bolo?’ Aí ela disse que não ia comprar , e o meu pai disse que queria, mas ela não. É que ela tem vergonha!

M. se dirige à Professora: Ô Sôra, sabia que tem um cara lá na minha vila que saiu carregando um bolo? Que vergonha!

Profess.: Como assim, M., não tô entendendo o que tu ta dizendo. Que bolo?

M.: Um bolo de aniversário, Sôra!

Profess.: Mas por que ter vergonha?

M.: Ué, a minha mãe tem vergonha!

Prof. (*Com expressão de quem não entendeu*): Em que vila tu mora?

M.: Na vila do Cristal.

Profess.: Perto do Jockey?

M.: É, perto daquele campo.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à auto-definição (aniversário).

Proposições: 10 (Eu fiz aniversário+E perguntei pra minha mãe: “Mãe, cadê o meu bolo?”+Aí ela disse que não ia comprar+O meu pai queria+Mas ela não (queria). +É

que ela tem vergonha+Ô sôra, sabia que tem um cara lá na minha vila+Que saiu carregando um bolo?Que vergonha+(Era) um bolo de aniversário+Minha mãe tem vergonha)

Elementos estruturais

-Introdução :ô sôra, sabia que...(Apelo, e dar a conhecer)

-Orientação: Social (eu, minha mãe, meu pai, um cara na vila); Temporal (Quando eu fiz aniversário); Espacial (lá na minha vila, na vila do Cristal, perto daquele campo);Apoio (bolo)

-Complicação: A mãe não queria comprar um bolo de aniversário para a filha (Quebra de padrão esperado).

-Resolução: pela própria criança, através de avaliação cognitiva (busca entender as razões da mãe: é que ela tem vergonha). Busca então validar com a professora sua explicação, relatando uma situação que a mãe deve ter achado vergonhosa: um homem carregando pela rua um bolo de aniversário. A professora questiona sua avaliação (Por que ter vergonha?) e a menina ressalta: minha mãe tem vergonha.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Não tendo sido observado um fator desencadeante, a narrativa tem função comunicativa de compartilhar experiência pessoal. Com 5 turnos conversacionais, teve como interlocutoras a pesquisadora, que apenas escutava, e depois a professora. Esta inicialmente não estava prestando atenção, e diz não estar entendendo nada, solicitando informação sobre o assunto da narrativa(Que bolo?), sobre a avaliação expressa pela menina (Mas por que ter vergonha?), e referente à orientação espacial(Em que vila tu mora?Perto do Jockey?), quando tira o foco do que está sendo narrado, buscando talvez compreender o que é relatado a partir da cultura específica da vila onde mora a menina.Por isso considereei que estas perguntas foram estimuladoras. Nota-se que a narrativa da menina possui lacunas, ela não explica por que a mãe acha vergonhoso o homem carregando um bolo na vila (Roubo?).

1.3.1.7. (Observação IX, 21/5/2004)

Natália entra no refeitório ao lado da pesquisadora V. e vai contando:

N.: Sabe que a minha mãe hoje achou um rato na minha casa, lá em baixo. Lá era o quarto da minha mãe.

V.: Ela achou um rato no quarto dela?

Estão sentando na mesa, Natália espera que V. se acomode, e senta do seu lado, na ponta da mesa.

N.: Não, é que quando eu ainda não tinha nascido, sabe, eu tinha um outro pai, o F., acho que ele é meu pai verdadeiro, agora tem outro pai que é o R., eu não sei qual é meu pai. Aí nasceu o P., meu irmão. A minha mãe tinha pouco dinheiro, ela não trabalhava, aí a casa era só em baixo. Depois quando ela ficou grávida de mim... E depois de mim veio o E.. Sabe que lá era pequeno, a gente festejava os aniversários lá na sede, teve aniversário meu, da minha tia.

V.: E lá na sede podia convidar bastante gente para o aniversário?

N.: É, e tinha bastante doce, negrinho.

Mariza chega atrás de V. e começa a trazer um assunto paralelo, sem escutar sobre o que falavam. Natália ainda não tinha concluído sua narrativa, dizendo afinal como e quando a casa aumentara de tamanho, e qual a atual disposição das peças, e parecia meio insatisfeita, mas não tentou retomar o assunto.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (Mudanças: de pai, de situação de vida, na casa)

Proposições: 18 (Sabe que minha mãe hoje achou um rato na minha casa+(ele estava)lá em baixo+lá era o quarto da minha mãe+Quando eu ainda não tinha nascido+eu tinha um outro pai, o F.+acho que ele é meu pai verdadeiro+agora tem outro pai que é o R.+eu não sei qual é meu pai+aí nasceu o P., meu irmão+a minha mãe tinha pouco dinheiro+ela não trabalhava+aí a casa era só em baixo+Depois, quando ela ficou grávida de mim+e depois de mim veio o E.+sabe que lá era pequeno+a gente festejava os aniversários lá na sede+teve aniversário meu, da minha tia+tinha bastante doce, negrinho)

Elementos estruturais

-Introdução (Sabe= dar a conhecer).

-Orientação: Social(minha mãe, rato, meu pai, pai F., pai R., P., E., a gente, tia); Temporal (hoje, quando eu ainda não tinha nascido, agora, depois); Espacial (na minha casa, lá em baixo, quarto da minha mãe, lá na sede); Apoio (doces, negrinhos);situação comportamental (mãe tinha pouco dinheiro, não trabalhava)

-Complicação: tinha outro pai, a família ia aumentando, a mãe não tinha dinheiro e a casa era pequena (Restrições e dificuldades financeiras).

-Resolução: festejavam os aniversários na sede (lugar maior); fica implícito que a casa foi aumentada com mais um piso, talvez depois que a mãe casou novamente. (por ação de adultos)

-Avaliação: enquanto tenta narrar, ela expressa “Eu não sei quem é meu pai”, dando-se conta de uma lacuna na compreensão da sua própria história pessoal. Onde sai um pai e entra outro? Qualifica: minha mãe tinha pouco dinheiro.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Não foi observado desencadeante, e a narrativa teve função comunicativa, compartilhando experiência pessoal em 3 turnos conversacionais. A interlocutora foi a pesquisadora, que fez pergunta que tentava resumir o que era contado (tua mãe achou um rato) e situar no espaço (no quarto dela?), mas depois mudou o foco para um tópico menos relevante (lugar onde festejavam os aniversários quando a casa era pequena); a colega de fato não é interlocutora, e interrompe sua narrativa ao dirigir-se à pesquisadora em paralelo. Mas é participante da situação, atrapalhando a narrativa.

1.3.1.7.(Observação X, 25/5/2004)

Natália senta-se na ponta do banco e da mesa, fazendo um sinal para a pesquisadora V. sentar ao seu lado. Parece querer contar algo, e começa com ar grave.

N.: A vila que eu moro não é legal... Um cara lá, o Rafael... Esse cara subiu numa casa. Subiu lá em cima e pegou uma arma. Ficou botando o cachorro pra cima do filho dele, pro cachorro morder. Subiu lá na creche, daí ele atirou na véia (*talvez queira dizer veia, de sangue, o que é comum na linguagem de camadas populares*). Aí o cara ficou se arrastando, subiu até lá em cima se arrastando. A amiga da minha mãe chegou e viu sangue no portão. Quando chegou a ambulância, o cara já tava morto.

V.: Quem atirou nele?

N.: O outro cara, o Rafael, eu não conheço, não vi. Meu irmão é que viu.

Janaína (*sentada do outro lado de V., tenta participar*) Eu vi o teu irmão lá no jogo de futebol, outro dia.

N. *prosegue*: O cara se arrastava, se arrastava, depois morreu. Tu pode ver no jornal.

V.: Ah, saiu no jornal?

N.: É. (*Obs.: No dia seguinte, vi no jornal que havia sido morto numa região*)

próxima à escola um rapaz provavelmente ligado ao tráfico, chamado Rafael, mas que foi encontrado na rua)

J.: O meu vô sempre ganha o jornal, e fica lá lendo.

N.: Minha mãe tem um monte de taças, tem que ver que bonitas!

V. (*sem entender a relação*): Taças de quê?

N.: É assim: ela pega os papelzinho que tem no Diário Gaúcho, e vai juntando. Aí ganha as taças.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: experiência pessoal envolvendo violência na comunidade-Experiência na comunidade – evento dramático: homicídio.

Proposições: 21 (A vila que eu moro não é legal+um cara lá, o Rafael, subiu numa casa+ subiu lá em cima+Pegou uma arma+ficou botando o cachorro para cima do filho dele, pra morder+subiu lá na creche+atirou na véia+aí o cara ficou se arrastando+subiu lá em cima se arrastando+a amiga da minha mãe chegou+ viu sangue no portão+a ambulância chegou+o cara já tava morto+ (quem atirou foi) o outro cara, o Rafael + eu não conheço+ (eu) não vi+ meu irmão é que viu+o cara se arrastava, se arrastava+depois (ele) morreu+Tu pode ver no jornal)

Elementos estruturais

-Introdução(e Avaliação do tipo moral): A vila que eu moro não é legal.

-Orientação: Social(um cara lá,o Rafael, filho dele, amiga da mãe, outro cara, eu, meu irmão); Temporal (depois), Espacial (vila que eu moro, lá em cima, na creche, no portão, lá, prá cima), Apoio(arma,veia, sangue, ambulância, jornal, cachorro)

-Complicação: Um homem armado subiu numa casa e atirou em outro homem, matando-o. Crime na comunidade.

- Resultado: morte (auxílio profissional não chegou a tempo).

-Coda: tu pode ver no jornal;

-Avaliação: tu pode ver no jornal (expressa a gravidade da situação). A vila que eu moro não é legal.

O relato da menina é muito confuso, sendo difícil distinguir quem é o Rafael, se o matador ou o homem morto. Atirou na “véia” parece ser na veia, pela referência posterior ao sangue. Quem botou o cachorro para cima de quem? A amiga da mãe quase é colocada como personagem atuante, mas parece ter sido apenas testemunha,

ou provavelmente viu o sangue da vítima depois. Parece que a menina tenta organizar narrativamente o que escutou de várias pessoas - que por sua vez se referiam a várias fontes de informação-, ou o que entendeu do que escutou.

Análise do contexto e participação do interlocutor

O desencadeante não foi observado, e a narrativa teve uma função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal, com 6 turnos conversacionais. As interlocutoras foram a pesquisadora e uma colega. A pesquisadora participa solicitando informação sobre personagem, e depois enfatiza a gravidade do evento relatado (avaliação), a ponto de ter saído no jornal. A colega faz digressões a partir de elementos menos relevantes presentes na narrativa, trazendo outros relatos (Eu vi o teu irmão no jogo outro dia, meu vô sempre ganha o jornal), possivelmente para amenizar o impacto emocional do que é contado, o que acaba propiciando que a própria narradora desvie para um aspecto positivo (prêmios) relacionado com o jornal.

1.3.1.8.(Observação XIV, 7/6/2004)

Marilize diz: Se escrever meu nome na areia eu vou morrer. Ontem ela (*aponta para Janaína*) me afogou na Redenção.

Janaína: Que mentira, eu fui no Centro ontem!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, imaginário, externo, não-imediato

Tema: determinismo mágico ligado à escrita do nome – morte; ameaça da colega à própria vida. (Auto-definição: Nome)

Proposições: 3 (se escrever o nome na areia + vou morrer + ontem ela me afogou na Redenção)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, ela); Espaciais (na Redenção); Temporais (Ontem)

-Complicação: se escrever meu nome na areia vou morrer (Ameaça).

-Resultado: Ontem ela me afogou na Redenção (Morte).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem desencadeante observável, a narrativa teve função lúdica e provocadora, em um único turno. Os interlocutores foram colegas e a pesquisadora A. Parece na verdade uma idéia delirante, cujo absurdo gera uma reação realista da colega Janaína: “Que mentira, eu fui no Centro”. Há poucos dias Janaína contou sobre a morte de

familiares, o que mobilizou M. especialmente, que talvez tenha se sentido “afogada”(falou-se no choro, inclusive).

1.3.2. Narrativas incompletas

1.3.2.1. (Observação XV, 14/6/2004)

Natália senta-se ao lado da pesquisadora A. e conta: Sabia que eu fui no dentista? E eu vou de novo. Eu vou marcar e eu vou ter que faltar aula. Eu vou ver o negócio do aparelho. Eu dormi uma vez com ele e machucou meu dente. Tem um ferrinho que entortou e fica ficando.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Serviços de saúde (dentista).

Proposições: 8 (Fui ao dentista+dormi com o aparelho+que machucou meu dente+o ferrinho entortou e fica ficando+vou ter que marcar+vou ter que ir de novo + vou ter que faltar a aula + para ver o negócio do aparelho.)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu); Espaciais (no dentista); Temporais (uma vez).

-Complicação: ferrinho do aparelho entortou e está machucando (desconforto físico).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem desencadeante observável, em um único turno, a narrativa teve função comunicativa, sendo os interlocutores a pesquisadora A. e os colegas. Ninguém responde nada, colegas trazem outros assuntos.

1.3.2.2. (Observação XV, 14/6/2004)

Natália olha para o casaco de Janaína e aponta para o grande bolso: É pra guardar carta do namorado! (*Fala rindo*)

Ja. *diz:* Eu vou contar pra vocês duas. Sabia que eu tenho um namorado? Mas é na outra escola. A minha irmã me deu esse pirulito e pediu pra mim guardar pra ela, mas eu vou dar pra ele!

A: Mas a tua irmã não vai ficar braba?

Ja: Não, ela deixa, é só eu não contar pra ela. A minha mãe me dá duas moedas e eu compro ou uma bala ou um chiclé ou um doce. Será que ele não ia gostar?

Natália: O nome do cavalo do meu tio é pirulito.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Auto-definição (namorado)

Proposições: 11 (Eu vou contar pra vocês duas + Sabia que eu tenho um namorado?+ Mas é na outra escola.+ A minha irmã me deu esse pirulito+ pediu pra mim guardar pra ela+ mas eu vou dar pra ele+ ela deixa+ É só eu não contar pra ela+ A minha mãe me dá duas moedas+ eu compro ou uma bala ou um chiclé ou um doce+ Será que ele não ia gostar?)

Elementos estruturais

-Introdução:Eu vou contar pra vocês duas (Direta)

-Orientações: Sociais (eu, namorado, irmã, mãe) ; Espaciais (na outra escola) ; Apoio (pirulito, moedas, bala, chicle, doce)

-Complicação: Guardou o pirulito da irmã, mas quer dá-lo ao namorado (Quebra ou transgressão de padrão).

-Avaliação- Será que ele não ia gostar? (Cognitiva: especulando o resultado)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela relação, pela colega, do bolso grande com o lugar de colocar carta do namorado associação possivelmente ligada com a proximidade do “dia dos namorados”, a narrativa teve função comunicativa, em dois turnos conversacionais. As interlocutoras foram a pesquisadora A.e a colega N. A.faz uma pergunta dirigida à complicação (A irmã não vai ficar braba?) , ao que Ja responde de forma contraditória (ela deixa, é só eu não contar pra ela). N. faz um comentário que se segue à pergunta de Ja no final(Será que ele não vai gostar?), em que focaliza a palavra “pirulito”, numa digressão que a retira do contexto: “O nome do cavalo do meu tio é pirulito”.

1.4. OUTRAS SALAS (Biblioteca, Informática, Multimeios) ou aulas especializadas (Ed.Física)

1.4.1. Narrativas completas

1.4.1.1.(Observação I, 22/4/2004)

Aula de EF dentro da sala: “Pagando uma prenda” numa brincadeira, Mariele imita um cachorro brabo, latindo furiosamente. Duas meninas começam a contar sobre seus cachorros, que já tinham sido mordidas.

Marilize: Meu cachorro já me mordeu uma vez, porque eu botei a mão na boca dele. Ninguém respondeu e a brincadeira seguiu adiante.

Análise da narrativa

Conteúdo: Pessoal, externo, não-imediato

Tema: Ligado à constelação familiar – animal doméstico (cachorro) e seu instinto.

Proposições: 2 (Botei a mão na boca do cachorro+ele me mordeu).

Elementos estruturais:

-Orientação: Social (eu, meu cachorro); Temporal (uma vez).

-Complicação: Colocou a mão na boca do cachorro (Exposição ao risco).

- Resultado: cachorro a mordeu (ferimento).

Análise do contexto e participação do interlocutor

A imitação de latido de cachorro foi o desencadeante da narrativa, em um só turno, que teve função comunicativa, de compartilhar exemplo pessoal relacionado à situação. Nem a professora nem os colegas presentes responderam.

1.4.1.2.(Observação I, 22/4/2004)

Antes da “Hora do Conto” na biblioteca, Mariele conta à bibliotecária o que a prof. de EF fizera antes (para encerrar sua aula, entregando a turma à professora titular):

Ma: A bruxa deu uma maçã envenenada pra nós e aí todo mundo dormiu, mas acordou porque a sôra cantou uma música pra nós.

A bibliotecária não respondeu, parece não ter entendido o que a aluna contava.

Análise da narrativa

Conteúdo: coletivo (aconteceu com ela e o grupo), ficcional(personificação de personagens de história infantil), interno, imediato.

Tema: Ligado ao contexto escolar (poder do professor sobre a turma).

Proposições: 4 (A bruxa deu uma maçã envenenada pra nós+ e aí todo mundo dormiu,+ mas acordou + porque a sôra cantou uma música pra nós.)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais - bruxa, nós, professora; Apoio(objeto que apóia a ação

narrativa) - maçã envenenada;

-Complicação: todo mundo dormiu ao aceitar a maçã envenenada da bruxa. Mudança de estado de consciência (“Envenenamento”)

-Avaliação: Expressiva - presente apenas no tom afetivo divertido com que Mariele contava o acontecido.

-Resolução: Professora cantou uma música e todos acordaram- ação de personagem adulto (professora)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante uma atividade dirigida anterior, que estimulou a fantasia, a narrativa ocorre em um só turno, com uma função comunicativa, de compartilhar uma experiência imediata da turma da qual a interlocutora (bibliotecária) estava ausente. Esta, entretanto, não responde, pois parece não ter entendido.

1.4.1.3. (Observação VI, 14/5/2004)

Na sala de informática, Joel está há alguns minutos com um jogo do lobisomem na tela do computador. O monitor não instruía as crianças sobre como jogar, só abria os jogos. A pesquisadora V. está ao lado do menino, olhando curiosa para o jogo.

Joel.: Olha só esse lobo mau (*faz um olhar meio apavorado*). Lá na casa do meu vô tinha um lobo mau. Meu vô tem faca, tem duas faca, um... (*V. entende como um tipo de facão, mas não recorda o termo utilizado*) e um revólver.

V.: Puxa, ele ta bem armado, então!

Je.: É. O lobo já foi lá na casa da minha vó.

V.: É? Como foi isso?

Je.: Ele foi pelo mato, pulou o muro e se escondeu lá debaixo do porão. Meu vô cortou ele assim (*fez um gesto de corte de cima para baixo na barriga*). Tinha passarinho, formiga, mosquito, cobra...

V.: O lobo tinha comido tudo isso?

Je. balança afirmativamente a cabeça, sorrindo.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal/ficcional, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (enfrentamento de ameaça).

Proposições: 9 (Olha só esse lobo mau+na casa do meu vô tinha um lobo mau+Meu vô tem faca, duas faca, um... e um revólver+o lobo já foi lá na casa da minha vó+Ele

foi pelo mato+pulou o muro+se escondeu lá embaixo do porão+meu vô cortou ele assim+ tinha passarinho, formiga, mosquito, cobra...)

Elementos estruturais

- Introdução: Olha só esse lobo mau! (Comentário)

-Orientações: Sociais (lobo, avô, avó-casa da avó=lugar); Espaciais (casa da avó/avô – debaixo do porão); Apoio: armas (facas, revólver), animais e insetos na barriga do lobo, mato, muro;

-Complicação: O lobo mau escondeu-se no porão da casa da avó (Ameaça de animal predador).

-Resolução: O avô abriu sua barriga (a morte do lobo fica implícita)- Ação de personagem adulto (avô).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante um personagem de jogo de computador, a narrativa ocorre em três turnos, com uma função lúdica e comunicativa, compartilhando uma experiência pessoal e fantasiando. A interlocutora é a pesquisadora, que participa em termos de avaliação, com comentário que enfatiza o que o menino conta (Puxa, ele tá bem armado então!), com uma pergunta que estimula a continuidade da narrativa(É? Como foi isso?), e outra de reação ao que é contado (O lobo tinha comido tudo isso?), também dirigida à avaliação.

1.4.1.4.(Observação VI, 14/5/2004)

Na sala de informática, Natália mexe num jogo de um site infantil, e conversa com a pesquisadora V.

N.: Sabe que quando eu sair daqui eu vou pro dentista?

V.: É, N.?

N.: É. Vou com meu primo hoje, sempre quem me leva é meu pai, ele que fica com o cartão.

V.: O que tu vai fazer no dentista?

N.: Eu vou arrancar um dente aqui de trás (*tenta mostrar, abrindo o lábio com a mão*). Eu já arranquei três.

V.: Por que tu já arrancou tantos dentes, é porque já tinha outros nascendo?

Nátia (*sacudindo negativamente a cabeça*): “É porque eles tava podre.”(*Fica olhando séria, procurando ver a reação da interlocutora*)

V. balança a cabeça em sinal de compreensão.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e interno (relacionado com assunto escolar), futuro e remetendo ao passado não imediato.

Tema: Serviços de saúde (dentista).

Proposições: 7 (Quando eu sair daqui vou pro dentista+Vou com meu primo hoje+sempre quem me leva é o meu pai+ ele que fica com o cartão+Vou arrancar um dente aqui de trás+já arranquei três+porque eles tava podre)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, primo, pai); Espaciais (daqui para o dentista); temporais (quando sair daqui,); Apoio (cartão).

-Complicação: dentes estavam podres (problemas de saúde pessoal).

-Resolução: Teve de arrancá-los (ação de profissional).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Sem desencadeante observado, a narrativa, em quatro turnos, tem função comunicativa – compartilhar experiência pessoal que envolve tema trabalhado pela professora (dentista)

A interlocutora é a pesquisadora, que faz pergunta que estimula a continuidade da narrativa (É?), solicitando informações sobre finalidade do evento anunciado e sobre a sua causa. N. aguarda a reação da interlocutora provavelmente para confirmar uma avaliação típica do contexto escolar, de que o que viveu é a consequência de não haver cuidado dos dentes.

1.4.1.5.(Observação XIII, 3/6/2004)

A bibliotecária chega e as crianças vão para a salinha da Hora do Conto. Lá, antes que a bibliotecária comece a contar uma história, Natália pega um livro da Branca de Neve e conta a história à pesquisadora A.: Era uma vez a Branca de Neve, que tinha uma madrasta e foi morar com o sete anões. Depois comeu a maçã envenenada da bruxa e o príncipe veio e salvou a Branca de Neve. Fim.

A. comenta :Que bonita essa história.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional, interno, imediato

Tema: História infantil (Envenenamento e salvação).

Proposições: 7(Era uma vez a Branca de Neve+ que tinha uma madrasta+foi morar com os sete anões +comeu a maçã envenenada da bruxa + o príncipe veio + salvou a Branca de Neve+ Fim.)

Elementos estruturais

- Introdução: Era uma vez (Literatura infantil)
- Orientações: Sociais – Branca de Neve, madrasta, sete anões, bruxa, príncipe; Apoio – maçã envenenada;
- Complicações: comeu a maçã envenenada da bruxa (Envenenamento)
- Resolução: o príncipe veio e salvou - Auxílio de personagem adulto fictício

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a chamada para a hora do conto, a narrativa ocorre em um único turno, com uma função comunicativa e auto-afirmativa, de mostrar que conhece e sabe contar resumidamente uma história do acervo da biblioteca. É sintomático o uso rápido e quase clandestino pela aluna de uma “brecha” no espaço usado para contar histórias às crianças, e não para ouvi-las contar suas histórias. A interlocutora foi a pesquisadora A., que elogia a história contada.

1.4.1.6. (Observação XVI, 17/6/2004)

Após uma sessão da Hora do conto em que algumas crianças encenaram a história contada de forma muito confusa e tumultuada, a bibliotecária propõe que os alunos vão para a biblioteca olhar livros que estão sobre uma mesa. F. mostra um livro sobre dor de dentes e ida ao dentista à pesquisadora A., os dois comentam as imagens e o que está acontecendo. De súbito, F. lembra-se de outro livro, perguntando ao colega ao lado:

F: Cadê aquele livro? Do João e Maria?

Co: Da casa?

F: Aonde ta?

Co: Por que, tu quer ler?

F: Eu quero. Eu vou ver o do João e Maria.Lê esse pra mim.

A: Tu não quer mais esse? (Recolhendo o outro livro).

F: Não. (Olha a figura na capa do livro).Lê pra mim? Eu vou levar esse. Eu vou levar essa história pra casa e eu vou pedir pra minha mãe ler. Lê pra mim, sora.

A começa a ler a história.

F: Sora, eu já vi esse. É João e Maria, mas não vi esses (aponta para o livro).

A: Tu já conhece?

F: Essa é a madrasta, esse é o pai. Esse é o João, essa é a Maria.

A: Me conta então como é que é.

F: Não, eu não sei ler.

A: Mas tu sabe a história.

F: Sei, só sei as figuras.

A: Ta, então nessa floresta morava um lenhador e a sua mulher e os dois filhos: João e Maria. Mesmo nos dias melhores, pouco havia para comer até que chegou um dia que não tinha nada pra matar a fome da família. E naquela noite as crianças foram pra cama e o lenhador se lamentou.

F: E daí, e daí a outra parte é assim ó, é assim ó: eles falaram que foram embora e o João, o João ele ouviu e daí eles foram embora e o João seguiu ele e botou umas pedrinhas para ir botando pelo caminho, daí seguiu ele e botou umas pedrinhas no chão pra encontrar o caminho de volta pra casa.

A: Isso mesmo. Vira a página então aí, vamos ver.

F vira a página.

F: Mas esse daqui eu não vi.

A: Acho que tu pulou uma, ó.

F: Aí ele vai botar os pão e o passarinho vai comer.

A: É o que acontece depois? Vamos ver então. Na manhã seguinte, bem cedo, a mãe chamou as crianças: “venham. Vamos na floresta”. Aí o João pegou um pedaço de pão e foi jogando...

F: Não era pão, é pedra.

A: Aqui diz pão.

F: Ah, então o passarinho vai comer.

A: Quando eles chegaram bem no meio da floresta a mãe de João e Maria tava muito cansada. Enquanto eles descansavam. João e Maria deitaram pra descansar. Enquanto eles descansavam, o pai e a mãe voltaram pra casa.

F: E daí o passa... O passarinho... Eles descansaram e o passarinho comeu o pão.

A: Ó, vira aí que eu acho que vai aparecer o passarinho comendo.

F: Não mostrou ainda.

A: Que engraçado...

F: Não era passarinho...

A: Aqui é um anjo.

Co: Onde?

F: Então não era passarinho que ta comendo...

A: Ah, mas aqui ta escrito os passarinhos comeram o pão mesmo. É que esse é um anjo que ficou cuidando deles durante a noite, enquanto eles dormiam.

F: Por quê?

A: Não sei, pra eles não se machucarem eu acho.

Co: Olha aquela parte do fim!

F: Do chocolate! Aquela parte do chocolate. Eles falaram assim ó: ãh, que o João come o telhado que ela come... Que ela come a...Que ela come...Que ela come a janela...

A: Bastante doce né?

F: É, mas dá dor de barriga! Esse daqui é bom, é bolacha.

A: É?

F: O telhado.

A: Só o telhado ó.

F: O telhado. E esses daqui. O João foi preso. Daí o João foi preso, ela ficou limpando a casa e daí falou assim ó, olha e daí botou, ia ver um caldeirão...

Co: Caldeirão do Huck!

F: Depois ela empurrou, ela empurrou a, ela empurrou a bruxa no caldeirão.

A: É? E aqui deixa eu ver.

F: Olha ali ó eu disse. Olha agora. Olha agora ó, a madrasta morrendo. E quem é esse?

A: Aqui?

F: Não, esse.

A: Esse aqui? Vamos ver se está escrito.

Co: João Pé de Feijão.

F: Conta aqui agora.

A: Ta. João e Maria encontraram um grande lago e não tendo como atravessa-lo perderam a esperança de voltar pra casa. Então, um belo cisne branco que se ofereceu para levá-los nas costas. Quando chegaram a outra margem quem estava lá muito desesperado? O pai deles: “Eu e sua mãe passamos todos esses dias procurando

vocês, vasculhamos toda a floresta e já não sabíamos mais o que fazer. Que bom que vocês voltaram”. Disse o pai, né. João e Maria mostraram os doces trazidos da casa da feiticeira. Depois de agradecerem ao cisne pela ajuda voltaram a cabana da floresta onde viveram felizes para sempre com os pais.

F: Terminou. Ô sora, conta essa. (pegando outro livro).

A: Lê pra mim essa história.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional, interno, imediato

Tema: História infantil (Abandono dos filhos à própria sorte).

Proposições:23 (Essa é a madrasta, esse é o pai. Esse é o João, essa é a Maria+ eles (pais) falaram que foram embora + o João, o João ele ouviu +daí eles foram embora + o João seguiu ele + botou umas pedrinhas para ir botando pelo caminho+ daí seguiu ele + botou umas pedrinhas no chão pra encontrar o caminho de volta pra casa+ Aí ele vai botar os pão + o passarinho vai comer+ Ah, então o passarinho vai comer+ E daí o passa... O passarinho... Eles descansaram + o passarinho comeu o pão + Do chocolate!Aquela parte do chocolate+ Eles falaram assim ó: ãh, que o João come o telhado que ela come... Que ela come a...Que ela come...Que ela come a janela...+ É, mas (muitos doces) dá dor de barriga!Esse daqui é bom, é bolacha +O telhado. E esses daqui+ O João foi preso + Daí o João foi preso, ela ficou limpando a casa + daí falou assim ó, olha + daí botou, ia ver um caldeirão...+Depois ela empurrou, ela empurrou a, ela empurrou a bruxa no caldeirão+ Olha ali ó eu disse. Olha agora. Olha agora ó, a madrasta morrendo.)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais – madrasta, pai, João, Maria, passarinho, bruxa; Espacial(para casa, pelo caminho, no chão, esse daqui) Apoio – pedrinhas, pão, passarinho, janela, telhado, chocolate, bolacha, doce, caldeirão;

-Complicações: A- pais falaram que iam embora (abandono das crianças); B- O passarinho come o pão que João colocou para marcar o caminho (omite que as crianças se perdem na floresta).; C- João é preso (pela bruxa).

-Avaliação: Expressiva: Ênfase em certas partes e detalhes das imagens da história, como “Do chocolate!Aquela parte do chocolate” e “Olha agora. Olha agora ó, a madrasta morrendo.” Também cognitiva em: “É, mas (muitos doces) dá dor de barriga!Esse daqui é bom, é bolacha”.

-Resolução: A- João escuta e os segue, marcando o caminho com pedras; B- Encontram a casa feita de chocolate, doces e bolacha, e começam a comer partes dela; C- Ela (Maria) empurrou a bruxa no caldeirão, e ela (bruxa/madrasta) morreu. Nas três vezes, a resolução foi decorrente da ação dos personagens crianças, de sua astúcia e rapidez.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a leitura conjunta de um livro, no contexto da biblioteca, quando F. lembra-se de outro livro significativo para ele. A narrativa ocorre em 20 turnos, com uma função comunicativa e lúdica, de compartilhar obra literária escolhida enfaticamente por ele. Os interlocutores foram a pesquisadora A. e o colega Co. A pesquisadora estimula que ele conte a história da maneira que consegue, olhando as imagens (Me conta então como é que é. Mas tu sabe a história.). Ele a princípio estranha, argumenta que não sabe ler. Mas depois de iniciada a leitura, ele interrompe e conta muitos trechos, entusiasmado. Observa-se acima, na análise da narrativa, que os trechos contados por Flávio formam uma história completa. A participação da pesquisadora é com frases de aprovação que estimulam a continuidade da narrativa (apoio), como “isso mesmo.” “É o que acontece depois? Vamos ver então.”, folhando as páginas do livro. Faz também comentários de estranhamento da versão contada pelo livro, que introduz novos personagens: “Que engraçado...Aqui é um anjo”, mas depois esclarece: “Ah, mas aqui tá escrito os passarinhos comeram o pão mesmo. É que esse é um anjo que ficou cuidando deles durante a noite, enquanto eles dormiam” utilização do livro como apoio, ajudando o menino a compreender a história: “Não sei, pra eles não se machucarem eu acho.” A participação do colega é tentar saber a que livro ele se refere, perguntando se quer ler, acompanhando também a leitura, pedindo para olhar uma imagem (Onde?), e chamando a atenção para uma parte que viria a seguir (“pulando” uma parte da história em que fora introduzido um anjo, e o momento em que João e Maria se vêm sozinhos e perdidos na floresta). Por fim, brinca com a palavra “caldeirão”, associando-a com o “Caldeirão do Huck”, programa da televisão.

1.4.2. Narrativas incompletas

1.4.2.1.(Observação II, 29/4/2004)

Na rodinha inicial na aula de Educação Física, Melita havia contado conta que vai

para a praia (de mudança, na verdade).

Carlos: Eu já fui pra praia com meu pai.

Mariele: Uma vez a gente foi pra praia e o mar tava bem frio, mas quando a gente foi de noite levar o cachorro o mar tava quente.

Prof. de EF: Não pode levar cachorro pra beira da praia, porque cachorro pode transmitir doença pras pessoas.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Ligado ao meio físico/natureza (descoberta sobre fenômenos naturais)

Proposições: 2 (A gente foi pra praia e o mar tava frio + de noite, levando o cachorro, o mar estava quente)

Elementos estruturais

-Introdução: Uma vez (Particularização).

-Orientações: Sociais (a gente, cachorro); Espaciais (na praia).

-Complicação: A temperatura do mar mudou (Quebra na expectativa).

-Avaliação: Comparação: mar de dia /mar de noite

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela notícia dada por colega, a narrativa, em um turno, teve função comunicativa, de compartilhar exemplo pessoal, tendo como interlocutores a professora e os colegas. A professora reage colocando regra de educação ambiental. As outras crianças não falam nada.

1.4.2.2. (Observação VI, 14/5/2004)

Na sala de informática, Natália mexe num site de jogos infantis e conversa com a pesquisadora V.

Natália: Eu já sei mexer aqui, eu já vinha aqui no computador, quando eu tinha cinco anos.

V.: Tu já estudavas aqui no ano passado, né?

N.: É. Eu era da turma da professora Vera. Aí depois a gente teve folga, sabe, a gente não tinha aula, aí demorou, demorou...

V.: Demorou pra voltar as aulas?

N.: É.

V.: Vocês estavam de férias?

N.: É, de férias.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, interno e não imediato

Tema: Ligado ao contexto escolar (nova habilidade)

Proposições: 8 (Eu já sei mexer aqui+eu já vinha aqui no computador+quando eu tinha cinco anos+eu era da turma da professora Vera+aí depois a gente teve folga, sabe+a gente não tinha aula+aí demorou, demorou...+(a gente tava) de férias)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, professora Vera, a gente=turma); Espaciais (aqui no computador (sala)); temporais (quando eu tinha cinco anos, depois, demorou, demorou...);

-Complicação: A gente teve folga (necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias).

-Avaliação: Ênfase em “demorou, demorou...”(destacando a duração prolongada das férias)- Expressiva

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela própria atividade de mexer no computador, a narrativa, em quatro turnos, possui função comunicativa – compartilhar experiência pessoal que envolve aquisição decorrente da escolarização. A Interlocutora é a pesquisadora, que faz perguntas que ajudam a menina a situar sua experiência, nomeando as situações (estudava aqui, demora na volta as aulas=férias)

1.4.2.3.(Observação VII, 17/5/200)

Antes de iniciar um filme que a professora vai passar para as três turmas na sala de multimeios, Marilize senta ao lado da pesquisadora A. para comentar o trailer do filme “O rei Leão”:

M.: Ô Sôra, eu tenho um livro desse na minha casa, com o macaco segurando o Rei Leão. A minha tia Lourdes que me deu. Veio com uma máscara do Mickey. Ela comprou lá na feira dos livros. É bem legal, daí eu levo pra minha amiga, que é amiga da tia Lourdes, que mora do outro lado da rua, ela tem dois cachorros.

A.: Que legal, M.!

Mariele(*sentada próxima*): Sabia que eu fui na casa do Mickey? (*aberta à visitaçã, num supermercado da região*)

M. não responde nada.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: Ligado à cultura mais ampla (literatura infantil-Feira do Livro), e também à aquisição de objeto valorizado (livro), ligada à auto-definição e auto-afirmação.

Proposições: 9 (Ô sôra, eu tenho um livro desse, com o macaco segurando o leão +minha tia Lourdes me deu +ela comprou na feira de livros+veio com uma máscara do Mickey+(o livro)é bem legal+eu levo pra minha amiga+(a amiga)é amiga da tia Lourdes+mora do outro lado da rua+tem dois cachorros)

Elementos estruturais

-Introdução : Ô sôra. (Apelo)

-Orientações: Sociais (eu, minha tia Lourdes, a amiga); Espaciais (Lá na minha casa, na feira dos livros, do outro lado da rua); Amparo (máscara do Mickey, cachorros da amiga).

-Complicação: (como “algo que aconteceu”)- Ganhou livro da feira do livro (Aquisição).

-Avaliação: Qualifica: é bem legal.

-Coda: (hoje)Eu levo pra minha amiga.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o trailer de outro filme infantil, a narrativa, em um só turno, tem função comunicativa – informar a posse de livro- material da cultura infantil; Suas interlocutoras são a pesquisadora e uma colega; A pesquisadora faz comentário de aprovação. A colega tenta relatar uma experiência ligada ao outro personagem infantil referido. M., que seria agora a interlocutora, não responde.

1.4.2.4.(Observação XVI, 17/6/2004)

V. e A. aguardam a turma na biblioteca. Quando as crianças chegam, Flávio conta: Eu tava brincando do Tarzan lá na ‘pacinha’. Nós voamos de corda e eu dei um chute no estômago dele.

Análise da narrativa

Conteúdo: ficcional, interno e imediato

Tema: Ligado ao contexto escolar (conflito, luta)

Proposições: 3 (Eu tava brincando do Tarzan lá na ‘pacinha’+ Nós voamos de corda+

eu dei um chute no estômago dele)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (eu, ele); Espaciais (na “pacinha”); Situação comportamental (brincando de Tarzan)

-Complicação: Dei um chute no estômago dele (Conflito, luta corporal).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pela visão das pesquisadoras que acompanham a turma, a narrativa, em um só turno, tem função comunicativa de compartilhar algo ocorrido recentemente quando elas não estavam presentes. Não houve resposta, pois outras crianças chegavam.

2. NARRATIVAS ELICIADAS NA RODINHA (NER) E SEUS CONTEXTOS

2.1. HORA DA NOVIDADE (HN)

2.1.1. Narrativas Completas

2.1.1.1. (Observação V, 10/5/2004)

Depois de advertências e avisos, a professora começa a perguntar como foi o fim de semana, o Dia das Mães, para um e outro. Alguém começa a falar sobre cachorro, o que desencadeia uma série de relatos sobre o assunto. A professora P. acaba organizando para que cada um possa contar se tem algum bicho de estimação em casa, ou alguma novidade. A quem não traz espontaneamente alguma coisa, P. pergunta, seguindo a ordem da roda.

Marilize: Quando eu morava lá no morro eu tinha dois cachorros. O Chorão, que meu pai deu este nome porque ele chorava muito, e a Pretinha. Quando a gente saiu de lá o meu pai vendeu ela, porque ela tinha vermes e ele não queria trazer ela junto, e vendeu o outro também, quando vendeu a casa.

P.: Em que morro vocês moravam?

M.: Não me lembro, é longe daqui.

P.: Eu não sabia que tu morava no morro...

M.: O meu pai ia tirar uma foto da Pretinha, mas não deu pra tirar. Outro dia ele tirou uma foto de mim, quando a gente já tinha saído de lá do morro...

A professora tenta interromper para dar a palavra a outra criança.

Mas M. retoma: ...mas depois que a gente se mudou meu pai comprou outro cachorro, a Shakira, e ela teve filhote, e o meu pai deu a maioria dos filhote, só ficou

com dois. Só que eles vão morrer, porque tão com vermes.

P.: É, cachorro dá muito trabalho, tem que cuidar, dar banho, dar remédio...

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar- animais domésticos (Perdas e nascimento de cachorros).

Proposições: 24 (Quando eu morava no morro + eu tinha dois cachorros+o Chorão, que meu pai deu esse nome+Porque ele chorava muito+ e a (outra se chamava)Pretinha+Quando a gente saiu de lá + o meu pai vendeu ela,+ porque ela tinha vermes +e ele não queria trazer ela junto, + e vendeu o outro também,+ quando vendeu a casa+ Não me lembro,+ é longe daqui+ O meu pai ia tirar uma foto da Pretinha,+ mas não deu pra tirar.+ Outro dia ele tirou uma foto de mim,+ quando a gente já tinha saído de lá do morro...+ ...mas depois que a gente se mudou +meu pai comprou outro cachorro, a Shakira,+ e ela teve filhote,+ e o meu pai deu a maioria dos filhote,+só ficou com dois.+ Só que eles vão morrer,+ porque tão com vermes)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (cachorros-Chorão, Pretinha, Shakira e filhotes, pai=agente principal, ela=fotografada); Temporais/Espaciais (Quando eu morava lá no morro=Antes; quando a gente já tinha saído lá do morro=Depois)

-Complicações: A-O pai vendeu a casa e os cachorros; B-O pai não tirou foto da Pretinha; C-Os filhotes vão morrer porque estão com vermes. (Mudança e perdas – Doença e iminência de morte).

-Resoluções: A-O pai comprou outra cachorra (por personagem adulto), que teve filhotes (Por personagem animal); B-Tirou uma foto dela própria depois que se mudaram (por personagem adulto); C-Não há resolução.

-Coda: (atualmente) ameaça de nova perda.

- Avaliação: meu pai vendeu ela, porque ela tinha vermes e ele não queria trazer ela junto (Cognitiva – explicação)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o assunto discutido pelo grupo, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência envolvendo animais domésticos, ocorrendo em 4 turnos conversacionais. Tendo como interlocutores a professora e colegas, a professora participa solicitando informação sobre orientação espacial (Em

que morro vocês moravam?) e depois comenta também a questão espacial (eu não sabia que tu morava no morro), o que é entretanto irrelevante para estimular a narrativa, já que não se refere ao evento narrado em si (perda dos cachorros que tinha, não ficando nem com uma foto, a tentativa de substituição por outro cachorro, a procriação e a ameaça de novas perdas). Por fim, a professora faz um comentário que se refere às tarefas necessárias à criação de cachorros, para evitar a perda, mas não ao aspecto afetivo do que é relatado(a iminência de novas perdas). Os colegas não participam da narrativa.

2.1.1.2.(mesma observação acima)

Mariele conta: Minha cachorra teve filhotes duas vezes, e nas duas os filhotes morreram porque tinham vermes.

Ninguém comenta nada.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar – animais domésticos (nascimento e morte de filhotes por doença).

Proposições: 3 (Minha cadela teve filhotes duas vezes+ eles tinham vermes+morreram)

Elementos estruturais

-Orientações: Sociais (cachorra, filhotes); Temporal(frequência: duas vezes);

-Complicação: filhotes tinham vermes (doença)

-Resultado: filhotes morreram – Evolução da circunstância, sem intervenção eficaz.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pelo assunto tratado pelo grupo, a narrativa teve função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; tendo como interlocutores a professora e os colegas, que nada dizem.

2.1.1.3. (mesma observação acima)

Juliana conta: Um dia eu fui com a minha mãe na feira de animais, e a minha mãe viu um poodle que ela ficou com muita vontade de comprar, mas daí não comprou. Mas ela não parava de olhar o poodle.

Professora: Tua mãe ficou só namorando o poodle...então devia ser muito caro, né?

J. concorda com a cabeça: E depois ela só falava nele, ficou um tempão falando.

P. pergunta a algumas crianças, na seqüência da roda, se têm bicho de estimação, elas respondem que não.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar - animal doméstico (cachorro)

Proposições: 6 (Um dia fui com minha mãe na feira de animais+minha mãe viu um poodle+ficou com vontade de comprar+não comprou+não parava de olhar+ depois só falava nele, ficou um tempão falando)

Elementos estruturais

-Introdução (Um dia)

-Orientações: Sociais (ela própria, a mãe); Temporais (um dia, depois, um tempão);

Espaciais (Feira de animais)

-Complicação: A mãe queria o cachorro (Necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias).

-Avaliação (ênfase na palavra “um tempão”) Afetiva- por intensificação.

-Resultado: A mãe não realizou seu desejo (Sem ação do personagem adulto).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Tendo como desencadeante a pergunta da professora ao grupo: “você têm um animal doméstico?”, a narrativa da menina tem função comunicativa, compartilhando experiência pessoal, em dois turnos; os interlocutores são a professora e os colegas; a professora participa assinalando o aspecto principal (referência sobre estado subjetivo de personagem - desejo da mãe em comprar o cachorro) em linguagem informal e sugerindo a razão pela qual esse desejo não pôde ser atendido, com a qual a menina concorda, continuando a narrar a situação, que fica em aberto (o arrebatamento da mãe pelo cachorro). Importante frisar que esta menina não mora com a mãe, mas com o pai e seus familiares. Depois, a professora passa a outra criança a palavra. Os colegas só escutam.

2.1.1.4. (mesma observação acima)

Chega a vez de Juliana e ela responde (à questão da professora se eles têm bichos de estimação): Não, mas eu tenho uma coisa pra contar. Uns primos da minha mãe têm uma cadela que teve filhotes. Eles ligaram ontem avisando.

P.: É? Tu já foste ver?

J.: Não, foi de noite.

P.: Ah, tu deve estar louca prá ver, né?

J. concorda com a cabeça.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato.

Tema: Ligado à constelação familiar - animal doméstico (nascimento de filhotes).

Proposições: 3 (Uns primos da minha mãe têm uma cadela+que teve filhotes+eles ligaram ontem avisando)

Elementos estruturais

-Introdução: Eu tenho uma coisa pra contar (Direta).

-Orientações: Sociais (primos da mãe, cachorra, filhotes); Temporais (ontem; à noite);

-Complicação: Parentes próximos com filhotes (para dar?) Nascimento de filhotes.

-Resolução: Esta segunda narrativa talvez possa ser entendida como uma resolução da anterior, em que o desejo da mãe pelo cachorro ficou insatisfeito, já que a cadela de familiares teve filhotes. Ou talvez represente a possibilidade de ela própria ficar com algum filhote. – Ação de adultos (telefonar avisando), criando nova possibilidade.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a proposta de contar uma novidade sendo o assunto tratado pelo grupo animais domésticos, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; também se dá em dois turnos, tendo como interlocutores a professora e colegas; a participação da professora consiste em fazer perguntas sobre a participação da menina no que foi narrado, e sobre seu estado subjetivo atual referente ao acontecido. Os colegas não falam nada.

2.1.1.5. (Observação XIV, 7/6/2004)

Após dar alguns avisos, a professora diz à turma: Agora, olha só, eu fiquei sabendo que esse fim de semana um monte de gente foi passear. Então agora, quem quiser contar as suas novidades do fim de semana vai contar. Só tem uma coisa, só tem uma

coisa: quando o colega estiver falando, os outros vão ficar bem quietinhos escutando, tá?

Marilize é a primeira a falar, retomando um tópico já abordado durante atividade não-dirigida no início da aula: Eu fui na Redenção. Andei de trenzinho, fui na ‘pacinha’.

P: Com quem tu foi na Redenção?

M: eu fui ‘ca’ minha irmã e ‘ca’ minha mãe. E daí eu fui vê os macaquinhos e mais os papagaio, a tartaruga e o mais o pato. Daí eu peguei uma pena do pato, né, e daí o macaquinho roubou de mim!

P: Hummm....É mesmo? Que macaco danado esse!

Carina ri.

P: O teu irmão não tava junto?

M: Não.

P: Por quê?

M: Por causa que ele tava trabalhando com o meu pai.

P: Ah, muito bem!

M: Daí, quando, daí, eles compraram uma bota nova, né, no ‘Cento’, né, e daí eu, daí, daí eu fiz um ‘tabalhinho’ de serragem.

P: Fez um trabalhinho aonde? Lá na Redenção?

M: ãhã. Daí, primeiro a gente fazia uns negócio, a natureza né, e daí a gente, ãh, a gente fazia os desenho, daí, daí, colocava a cola em volta, contornava, daí depois colocava serragem assim, daí depois bate, daí depois fica com a serragem em volta.

P: Legal esse trabalho. A gente podia fazer na aula, né?

F: É, sora.

P: Colar serragem.

M: Mas e a serragem?

P: Tá, agora a Janaína vai contar que ela também fez um passeio muito legal esse fim de semana.

M: Eu não contei uma novidade!

P: Ah, desculpa. Termina então, Marilize.

M: É, daí eu fui no ‘Cento’ e ‘compei’ uma bota de chuva.

P: Que cor?

M: É rosa e tem um adesivo. Amanhã eu ‘vim’ com ela, porque amanhã a minha mãe vai lavar todos os tênis, aí não tem calçado pra ‘vim’.

P: Mas essa bota não é pra usar só quando tá chovendo?

M: É, mas amanhã, mas ela tá limpa e a minha mãe vai ter que limpar os outros que tá “xujo”.

P (sorrindo): Tu quer vir de bota nova amanhã, né?

M. balança a cabeça em negação.

Fábio: É sim!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: experiência familiar e pessoal, envolvendo lazer, nova aprendizagem e compra

Proposições: 23 (Eu fui na Redenção’ca’ minha irmã e ‘ca’ minha mãe+(meu irmão não estava junto) por causa que ele tava trabalhando com meu pai+ andei de trenzinho+fui na ‘pacinha’+ e daí eu fui vê os macaquinhos e mais os papagaio, a tartaruga e o mais o pato + Daí eu peguei uma pena do pato, né, + daí o macaquinho roubou de mim!+ daí eu, daí, daí eu fiz um ‘tabalhinho’ de serragem+ daí, primeiro a gente fazia uns negócio, a natureza né + daí a gente, ãh, a gente fazia os desenho + daí, daí, colocava a cola em volta, contornava + daí depois colocava serragem assim + daí depois bate + daí depois fica com a serragem em volta+ Eu não contei uma novidade+ daí eu fui no ‘cento’ + ‘compei’ uma bota de chuva+ é rosa e tem um adesivo+ amanhã eu ‘vim’ com ela +porque amanhã a minha mãe vai lavar todos os tênis + aí não tem calçado pra ‘vim’ + ela tá limpa + a minha mãe vai ter que limpar os outros que tá ‘xujo’).

Elementos estruturais

-Introdução: Eu não contei uma novidade (para manter a atenção da audiência, não no início, quando a palavra foi dada pela professora, mas no decorrer dela). É uma introdução direta.

-Orientações: Sociais (eu, irmã, mãe, irmão, pai, macaquinho); Espaciais(na Redenção, pracinha, no centro); Temporais (fica implícito que a experiência relatada ocorreu no último fim de semana, porque a proposta da rodinha era contar sobre ele; amanhã, depois); Apoio (trenzinho,papagaio, tartaruga, pato, pena do pato, trabalho de serragem, bota de chuva, adesivo, tênis, calçado, macaquinho);

-Complicação: a- macaquinho rouba a pena- comportamento inusitado de animal ; b-

aquisição de botas;

-Resultado: Novas aquisições, por aprendizagem (trabalho de serragem) e aquisição (bota).

-Avaliação: Expressiva: Ênfase na frase “Daí o macaquinho roubou de mim!” e depois qualifica: “Eu não contei uma novidade”, que é uma nova introdução, antes que a prof. passe a palavra a outra colega.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a proposta de contar uma novidade, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; se dá em dez turnos, tendo como interlocutores a professora e colegas ; a participação da professora consiste em perguntas que solicitam informações sobre personagens- Orientação social (Com quem?, O teu irmão não tava junto? Por que?) , sobre espaço (Fez um trabalhinho onde? Na Redenção) em que realmente ajuda a menina a situar a experiência, já que ela antecipava a situação ocorrida no centro, provavelmente ao retornarem para casa, misturando com o relato sobre coisas que se passaram no parque. Além disso, a professora faz um comentário de reconhecimento da situação como engraçada (Hummm...É mesmo? Que macaco danado esse!)vocalização de apoio, que funciona como avaliação, desencadeando o riso de outra aluna. Outras avaliações que aparecem são: a aprovação ao fato do irmão ter ficado trabalhando com o pai (Ah, muito bem!); a aprovação ao trabalho de serragem, propondo que usem a idéia no contexto da sala de aula; a pergunta sobre a função da bota comprada (Essa bota não é prá usar só quando tá chovendo?) e o comentário sobre o desejo da menina de usar a bota nova (tendo como desculpa os calçados lavados), o que é negado pela menina. Outra pergunta da professora é sobre característica do objeto comprado(Que cor?). A participação dos colegas é como que “orquestrada” pela participação avaliativa da professora, que desencadeia o riso de uma menina ao fato engraçado, e a concordância de F. em dois momentos: com a proposta de fazerem o trabalho descrito por M., e com o comentário “interpretativo” de que ela quer usar a bota nova.

2.1.1.6. (mesma observação acima)

Após os relatos de outros colegas, onde eram abordadas novidades e passeios do fim-de-semana e o assunto mudou para animais domésticos, Marilize quer falar novamente : Ô sora, eu vou contar outra. Sora! Eu tenho outra pra contar!

P: Fala Marilize.

M: Um dia né, eu tava com uma cadelinha chamada Rosinha, né...

Mariele: Rosinha (*risos*).

M: Ela era chamada Rosinha. Daí, quando ela tava morta lá na...Quando ela tava morta na casinha, daí eu tava mexendo...

P(*repreende*): Mariele!

M: Eu tava fazendo carinho nela, daí ela começou a 'reinar' e daí ela morreu. Daí, eu tava brincando com ela né, e daí ela não acordava, daí eu chamei o meu pai e ela não acordou. Daí o meu pai disse que ela tava morta, daí depois eu chorei, fiquei chorando, daí, daí, daí, amanhã, faz tempo né, daí ele pegou um cachorro chamado Rochinha...

P: ãh...

M: E daí...

Ma: Rochinha ... (*em tom de riso*)

M: Eu coloquei o nome dele de Rochinha, tem um cavalo chamado Rochinha e eu coloquei o nome dele de Rochinha.

P: Tá, e esse cachorro que tem na tua casa é aquele que a tua mãe me disse que morde, que avança, que é muito brabo?

M: Não.

P: Que a tua mãe disse que tem um cachorro na tua casa que é muito brabo.

M: Que é a Shakira, que agora tem.

P: Ah...

M: Que a tia Lu deu pra mim.

P: Ela é braba?

Marilize acena a cabeça afirmativamente.

M: Daí o Rochinha, ele cagava em casa, a minha mãe não agüentava mais ele cagar em casa né, daí meu pai levava um dia, deixava até, até, deixava um dia, né, deixava um dia lá no pátio, né, daí um dia ele soltou o cachorro né, daí ele, daí a tia Lu me deu um cachorro 'pa' mim. Daí chegou primeiro do que o Rochinha, né. Daí ele deu 'quia' (*cria*) nela e daí depois o meu pai disse que ele, que ela ia dá 'quia' né, daí eu achei que era mentira, daí deu 'quia'.

P: Deu "cria"!

M: Ãhã. Deu um monte de cachorrinho ‘banco’, uma cadelinha, só uma cadelinha, deu um monte de cachorrinho, né.

P: Tá legal. Bom, agora a professora C...

F: Meu cachorro é Huke.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar - animal doméstico (morte, substituição e nascimento de cachorros).

Proposições: 31 (Ô sora, eu vou contar outra.+ Sora! Eu tenho outra pra contar! + Um dia né, eu tava com uma cadelinha chamada Rosinha, né... + Ela era chamada Rosinha + daí, quando ela tava morta lá na...Quando ela tava morta na casinha + daí eu tava mexendo...+ eu tava fazendo carinho nela + daí ela começou a ‘reinar’ + daí ela morreu + daí, eu tava brincando com ela né, + daí ela não acordava + daí eu chamei o meu pai + ela não acordou + daí o meu pai disse que ela tava morta+ daí depois eu chorei, fiquei chorando + daí, daí, daí, amanhã, faz tempo né, daí ele pegou um cachorro chamado Rochinha... + eu coloquei o nome dele de Rochinha + tem um cavalo chamado Rochinha + eu coloquei o nome dele de Rochinha +daí o Rochinha, ele cagava em casa + a minha mãe não agüentava mais ele cagar em casa né + daí meu pai levava um dia, deixava até, até, deixava um dia, né, deixava um dia lá no pátio, né + daí um dia ele soltou o cachorro né + daí ele, daí a tia Lu me deu um cachorro ‘pa’ mim, a Shakira + daí chegou primeiro do que o Rochinha, né + Daí ele deu ‘quia’ (cria) nela + daí depois o meu pai disse que ele, que ela ia dá ‘quia’ né+ daí eu achei que era mentira + daí deu ‘quia’ + deu um monte de cachorrinho ‘banco’, + só uma cadelinha +deu um monte de cachorrinho, né)

Elementos estruturais

-Introdução: Ô sora, eu vou contar outra, ô sora eu tenho outra pra contar (Apelo e introdução direta).

-Orientações: Sociais (eu, cadela Rosinha, cachorro Rochinha, Shakira - cadela que deu cria, filhotes, pai, mãe, tia Lu); Temporais (um dia,quando ela tava morta, primeiro, amanhã=após a morte da Rosinha, faz tempo, depois); Espaciais (lá, na casinha, no pátio); Apoio (cachorrinhos, cadelinha).

-Complicação:A- a cachorra Rosinha morre nas suas mãos (Morte).

-Resolução: A- pai pegou um cachorro para ela, que ela chamou de Rochinha (Por

personagem adulto - pai)

-Complicação:B- A mãe não agüentava mais o Rochinha cagar em casa e o pai soltou o cachorro (que parece ter desaparecido por um tempo) Rejeição e abandono de animal.

-Resolução:B- a tia Lu deu a ela uma cadela, o Rochinha parece ter voltado e “deu cria” nela, tendo nascido muitos cachorrinhos. (por personagem adulto: tia, e animal:cachorro “deu cria” na cadela)

-Avaliação: Minha mãe não agüentava mais ele cagar em casa (Refere estado interno de personagem - Afetiva); Eu achei que era mentira.(Cognitiva- julgamento sobre a veracidade)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a proposta de contar uma novidade, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; dá-se em dez turnos, tendo como interlocutores a professora e colegas; a participação da professora consiste em estimular que conte (Fala, M.), duas tentativas de dizer algo, mas interrompidas pelo ritmo veloz da menina (Ma..., ãh...) , e pergunta que solicita informação sobre característica do personagem (Cachorro Rochinha- É brabo?) , checando com informações vindas da mãe de M., que a menina esclarece (Braba é a Shakira). Depois corrige: Deu cria, e por fim encerra o relato com a frase “Tá legal.”. A colega Ma. Responde ao caráter engraçado dos nomes dos cachorros de M. (Rosinha e Rochinha), repetindo os nomes e rindo. Foi isso o que ocasionou a explicação sobre a origem do nome “Rochinha”. O colega F. acrescenta, depois da professora haver encerrado a rodinha, o nome do seu cachorro.

2.1.1.7. (Observação XV, 14/6/2004)

Professora: Carlos, pode falar.(*O menino era o próximo na roda, em que as crianças contam alguma novidade*)

Carlos.: Eu, lá, eu saí lá com o meu tio, aí tinha um cachorrinho, o meu tio tava de bicicleta e o meu primo foi, aí o cachorro , aí, o cachorro, tava de bicicleta e o meu primo foi, aí o cachorro, aí bateram no meu pai ali na rua, na minha, na rua, ele pegou

a lomba de bicicleta e ele lá...

P: Hu-hum.

Co.: O cachorro quase furou o pneu!

P: Mas!

Co.: O cachorrinho dum tamanho assim(*faz gesto de pequeno*). Eu, e (*não é possível compreender, mas parece ser relacionado a alguém que fez algo ao seu irmão*) e deu um soco!

P: Meu Deus!

Co.:Na boca dele!

P: Teu irmão tá bem, Carlos?

Co. acena a cabeça afirmativamente. Uma marca assim...Na boca. Aqui (*mostra na sua boca*).

P: Bah...Da onde que é esse cachorro?

Co.: É, é de lá da...

P: Da Restinga? Ah... Ja. (*a seguinte na roda*), pode contar uma novidade pra gente?

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (conflito com vizinhança e animal doméstico).

Proposições: 12 (Eu, lá, eu saí lá com meu tio+aí tinha um cachorrinho+o meu tio tava de bicicleta e o meu primo foi+aí o cachorro, aí o cachorro...+ tava de bicicleta e o meu primo foi+aí o cachorro...+aí bateram no meu pai ali na rua, na minha, na rua+ele pegou a lomba de bicicleta e ele lá...+o cachorro quase furou o pneu+o cachorrinho dum tamanho assim+ eu...e deu um soco...na boca dele+(ficou)uma marca assim na boca, aqui).

Elementos estruturais

-Orientação: Social (eu, tio, primo, cachorrinho, pai); Espacial(lá, na minha, na rua);

Apoio (bicicleta, pneu);

-Complicação: Bateram no pai, o cachorro mordeu o pneu da bicicleta e quase o furou, alguém (irmão?) levou um soco na boca. (Comportamento inusitado de animal – briga).

-Resultado: quase furou o pneu (ação de personagem animal), e marca do soco (ação de adulto, provavelmente).

-Avaliação: Afetiva (pelo tom de voz e excitação) e cognitiva (enfatizando a

desproporção: cachorro pequeno/ grande ousadia e força)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a proposta de contar uma novidade, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal inusitada; se dá em seis turnos, tendo como interlocutores a professora e colegas; a participação da professora consiste em concordar (Hãh, hãh), estimulando a continuidade, e fazendo três exclamações de espanto (Mas..., Meu Deus!, Bah!), além de perguntar pelo estado do irmão (que deve ter sido quem levou o soco) e solicitar informação espacial (de onde é o cachorro, da Restinga?). Ela parece ter ajudado na continuidade, mas não na organização do que era narrado, que resultou muito confuso.

2.1.1.8. (mesma observação acima)

Marilize: Eu, sabe a minha cadela né, sabe a minha cadela que eu ganhei né, tava numa caixa né...

P: Hu-hum.

M: Tava lá perto do... da 'famácia', né, que tem perto da minha casa e peguei né e daí tinha uns outros cachorrinhos, filhotinhos, bem pequenininhos, só que eu quis pegar, aí eu chamei o meu pai e meu pai disse pra mim deixar lá pra eles cuidarem bem por causa que os outros cuidam bem dele e ele tem uma casinha, um monte de casinha.

P: Ah, bem legal.

M: E daí, daí eu sei que ela cuidou dos cachorrinho meu pai deixou, daí eu chamei meu pai, né, minha mãe e daí eles quiseram ficar lá e eu não quis né. Daí eu deixei um pouquinho em casa e daí ele foi. Quando eles cresceram um pouquinho né, eu deixei no campo, daí quando eles cresceram um pouquinho em casa eu soltei eles. E daí eu fiquei brincando com eles, daí eu dei pra minha amiga cuidar deles e daí eu queria muito ficar com eles e a minha amiga só saía com eles no colo né e daí eu ia visitar os cachorrinhos todos os dias e ele, e cada vez que eu ia eles tavam grandinho e cada vez que eu ia eles tavam grande e viraram "rotivaili" e eu não quis chegar perto e minha amiga soltou todos os cachorro.

P: Tá. Flávio, tem novidade?

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo, não- imediato

Tema: Ligado à constelação familiar - animal doméstico (filhotes de cachorro e seu crescimento, cuidar/soltar).

Proposições: 21 (sabe a minha cadela que eu ganhei né, tava numa caixa né...+tava lá perto do... da 'farmácia', né, que tem perto da minha casa + peguei né + daí tinha uns outros cachorrinhos, filhotinhos, bem pequenininhos, só que eu quis pegar+ aí eu chamei o meu pai + meu pai disse pra mim deixar lá pra eles cuidarem bem por causa que os outros cuidam bem dele e ele tem uma casinha, um monte de casinha + daí, daí eu sei que ela cuidou dos cachorrinho meu pai deixou + daí eu chamei meu pai, né, minha mãe + daí eles quiseram ficar lá e eu não quis né + daí eu deixei um pouquinho em casa e daí ele foi + Quando eles cresceram um pouquinho né, eu deixei no campo+ daí quando eles cresceram um pouquinho em casa eu soltei eles + daí eu fiquei brincando com eles + daí eu dei pra minha amiga cuidar deles + daí eu queria muito ficar com eles + a minha amiga só saía com eles no colo né + daí eu ia visitar os cachorrinhos todos os dias e ele + cada vez que eu ia eles tavam grandinho + cada vez que eu ia eles tavam grande e viraram "rotivaili" + eu não quis chegar perto + minha amiga soltou todos os cachorro).

Elementos estruturais

-Introdução: Sabe a minha cadela que eu ganhei... (Dar a conhecer)

-Orientação: Social (eu, cadela, filhotinhos, pai, mãe, amiga); Temporal (deixei um pouquinho, quando cresceram um pouquinho, todos os dias); Espacial (lá, perto da farmácia que tem perto da minha casa, lá, em casa, no campo, perto);

-Complicação:A-A cadela que ganhou tinha filhotes pequenos; dificuldade prática – desejo da criança de ficar com eles era conflitante com o dos pais (necessidade pessoal dificultada pelos outros).

-Resolução: A- Parece que após muita insistência o pai permitiu que eles ficassem na casa um pouco para serem cuidados pela cadela (Ação da meina sobre o pai-persuasão).

-Complicação: B-queria muito ficar com os filhotes, mas teve que dá-los. (necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias)

-Resolução: B-deu à amiga, que cuidou deles até ficarem grandes (Obtenção de auxílio alheio pela criança).

-Complicação:C- Eles viraram "rotivaili" e ela ficou assustada. Mudança no próprio sentimento pelos cachorros crescidos (de compaixão a medo)

-Resultado:C- a amiga soltou todos os cachorros. Não sendo mais seres frágeis e desamparados, os cachorros receberam seu destino: ser soltos (abandonados, sem dono).

-Avaliação: Afetiva e cognitiva- consciência sobre seus estados internos (“Eu queria muito ficar com eles”, “Eu não quis chegar perto”).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a proposta de contar uma novidade, a narrativa tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal; se dá em três turnos, tendo como interlocutores a professora e colegas; a participação da professora consiste em estimular que conte (Hum, hum), na segunda vez parecendo não estar atenta (Ah, bem legal), pois a menina contava da tentativa do pai de convencê-la a deixar ali os filhotes, não sendo coerente este tipo de comentário da professora. Por fim, encerra a narrativa com a palavra “Tá” e passa a outro a palavra.

2.1.2. Narrativas Incompletas

2.1.2.1. (Observação XIV, 7/6/2004)

Carina levanta o dedo e a professora lhe dá a palavra: Carina.

C: Esse fim de semana...

M: Não tô ouvindo nada!

P: Fala mais alto, Carina!

C: Esse fim de semana, minha tia foi lá, foi lá, ver a minha vó no hospital, daí eu e a minha prima fomos pra casa dela. Depois a minha prima, depois a gente foi, aí a gente foi... Comeu pastel!

P: Hum?

C: Comemos churrasquinho, depois a gente foi lá na pracinha, depois a gente foi no parque de diversão e a gente ‘voltô’, a gente ‘voltô’, aí a gente ‘voltô’ pro lugar que a gente tava, depois a gente foi pra casa da minha tia.

P: Hu-hum.

C: E a gente viu um monte de fogos bonitos.

P: Ai, eu não tô ouvindo! Vocês tão ouvindo?

M: Eu não!

P: Fecha a porta, M., por favor.

C: A gente viu um monte de fogos...

P: Fogos.

C: Fogos coloridos por causa que tavam fazendo uma festa.

P: Festa de São João?

C: Não.

P: Festa junina?

C: Não.

P: Não? Ai, quase que a D. cai da cadeira! Senta direito D.!

C: Festa de aniversário.

P: Ah...

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal e familiar, externo e não imediato.

Tema: Ligado à constelação familiar (Lazer).

Proposições: 12 (Esse fim de semana+ minha tia foi lá, foi lá, ver a minha vó no hospital+ daí eu e a minha prima fomos pra casa dela+ Depois a minha prima, depois a gente foi, aí a gente foi... Comeu pastel+ Comemos churrasquinho+ depois a gente foi lá na pracinha+ depois a gente foi no parque de diversão+ a gente 'voltô', a gente 'voltô', aí a gente 'voltô' pro lugar que a gente tava+ depois a gente foi pra casa da minha tia+ E a gente viu um monte de fogos bonitos+ Fogos coloridos por causa que tavam fazendo uma festa+ Festa de aniversário)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (eu, minha tia, vó, minha prima); Temporal (esse fim-de-semana) Espacial (no hospital, casa da minha tia, lá na pracinha, no parque de diversão, pro lugar que a gente tava) Apoio (pastel, churrasquinho, fogos bonitos, coloridos, festa de aniversário)

-Complicação: Foi passar o fim-de-semana na casa da tia, com a prima (Experiência diferente - passeio).

-Avaliação: Qualifica (fogos bonitos); estabelece causalidade (por causa que tavam fazendo uma festa).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o atendimento da solicitação da professora, com função

comunicativa, a narrativa foi construída em 9 turnos. Os interlocutores participantes são a professora e a colega M. M. reclama duas vezes não estar escutando, o que mostra interesse na escuta. A professora faz vocalizações de apoio (Hum, Hum-hum, fogos), e referências à voz baixa, que não permite a escuta. Chama também a atenção de uma aluna. Além disso, tenta adivinhar o tipo de festa que tinha fogos coloridos (de São João? Junina?-ajuda a nomear a situação), o que tinha sentido, uma vez que este relato ocorreu no mês de junho.

2.1.2.2. (mesma observação acima)

Luciane levanta o dedo.

P: Agora a L. vai falar e nós vamos escutar. L.

M: Mas eu tenho outra!

P: Só um pouquinho, tu já falou. L!

L.: Eu fui na minha amiga e a gente fez...de colocar e aí a gente colocou...

P: Fala alto, L.!

L.: Aí a gente colocou também, hum, duas luzinhas e a gente colocou com elas.

P: Que legal...

L.: Aí, a gente brincou de Barbie e ela também tem a Polly, ela tem...

P: A Polly?

L.: O shopping da Polly.

P: Tu tem Polly também?

L.: Tenho. Aí eu levei pra casa dela e aí a gente brincou, ela com a Polly dela.

P: Que legal.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Ligado a diferentes meios onde a vida se desenvolve- casa de amiga (Lazer: brincar)

Proposições: 11 (Eu fui na minha amiga+ a gente fez...de colocar+ aí a gente colocou...hum, duas luzinhas+ a gente colocou com elas+ Aí, a gente brincou de Barbie+ ela também tem a Polly+ ela tem...O shopping da Polly+ Tenho(Polly, também)+ eu levei (minha Polly)pra casa dela+ aí a gente brincou+ ela com a Polly dela)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (eu, minha amiga); Temporal (fim-de-semana - implícito), Espacial(na amiga), Apoio (Barbie, Polly=bonecas)

-Complicação: Não fica claro – se atrapalhou para dizer, mas parece que está no “a gente fez...de colocar, a gente colocou duas luzinhas, a gente colocou com elas”. Parece referir-se a algo que foi diferente, especial, mas não consegue(Experiência diferente – Visita).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o atendimento da solicitação da professora, com função comunicativa, a narrativa foi construída em 5 turnos. A interlocutora participante é a professora, que insiste em dar-lhe a palavra, ao invés de dá-la a uma colega que já havia falado. Apesar de abrir este espaço e pedir que fale mais alto, no entanto não explora o que a menina traz, não tenta esclarecer o que foi que aconteceu (A gente fez...de colocar), restringindo-se a um comentário genérico e distraído “Que legal!”. Parece ficar mais alerta ao ouvir a palavra “Polly”, referente a uma bonequinha de borracha com roupas de borracha, muito cara. Pergunta então: “Polly?” e depois “Tu também tem a Polly?” Penso que isso manifesta uma avaliação sobre o nível sócio-econômico da menina, que é diferenciado em relação ao grupo. A mãe é peruana, ela faz balé e parece ter um padrão de classe média.

2.1.2.3. (mesma observação acima)

Juliana: (*inaudível*)...na bisavó...

P: Na bisavó tu foi?

J: Ahã e ela me levou no shopping.

P: E aí?

J: Aí a gente passeou.

P: Tu e a bisa passeando?

J: Ahã.

P: E a vó tava junto?

J: E a minha prima Carol.

P: Ah...

J: Só que ela á adolescente.

P: Ela é adolescente, ah tá.

J: Aí eu comi no Mc (*Donald*).

P: Tava bom?

J. acena a cabeça afirmativamente.

P: Quem mais quer contar o fim de semana?

M: Eu tenho outra...

Mariele levanta o dedo.

P: Ma., depois o Luca.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal e familiar, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar (Lazer – passeio).

Proposições: 6 ((Fui)...na bisavó... + ela me levou no shopping + Aí a gente passeou + (Com a avó) E a minha prima Carol + Só que ela é adolescente + Aí eu comi no Mc (Donald))

Elementos estruturais

-Orientação: Social (eu, bisavó, prima adolescente); Temporal (fim-de-semana - implícito), Espacial (no shopping, no Mc)

-Complicação: implícita, parece estar na experiência diferente de passear com a prima adolescente (Experiência diferente- passeio).

-Avaliação: a ressalva “só que ela é adolescente” pode estar marcando o orgulho de fazer um programa junto com uma prima mais velha. (Não é uma prima criança, mas adolescente...)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o atendimento da solicitação da professora, com função comunicativa, a narrativa foi construída em 7 turnos. A interlocutora participante é a professora, que estimula a narrativa, repetindo o que a menina dissera baixinho (Na bisavó tu foi?), estimulando a continuidade (E aí?), marcando o que a situação poderia ter de especial (Tu e a bisavó passeando?) e fazendo pergunta de orientação social (A vó tava junto?). A partir daí, faz vocalizações de apoio (Ah, Adolescente? Ah, ta) e pergunta dirigida à avaliação (Tava bom?)

2.1.2.4. (mesma observação acima)

Luca: Eu saí, eu saí com a minha mãe e com o meu pai, daí era bem longe, aonde que tava a minha vó.

P: Foi visitar a vó? Tava bom?

Luca acena a cabeça afirmativamente: Daí, daí a minha vó me trouxe balas, a gente, daí a gente ‘cheguemo’ no Centro e aí ‘descemo’, daí a gente, daí a gente saiu, daí a gente foi no elevador.

P: Vocês foram como? De ônibus?

Lu.: Não, a gente ‘fumo’ a pé.

P: Foram a pé, ah... Caminhou bastante? E aí?

Lu. acena a cabeça afirmativamente.

P: Gurias (*C. e L.*) vamos escutar o colega! Cansou?

Lu. acena a cabeça afirmativamente.

L: Ô sora, olha o F. pegando isso daqui!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal e familiar, externo e não imediato

Tema: experiência pessoal e familiar, envolvendo lazer - passeio

Proposições: 9 (eu saí com a minha mãe e com o meu pai+ daí era bem longe+ aonde que tava a minha vó+ daí a minha vó me trouxe balas+ daí a gente ‘cheguemo’ no Centro+ aí ‘descemo’+ daí a gente, daí a gente saiu+ daí a gente foi no elevador+ a gente ‘fumo’ a pé (Caminhou bastante e cansou, pois concordou gestualmente com a professora))

Elementos estruturais

-Orientação: Social (eu, meu pai, minha mãe, minha vó); Temporal (fim-de-semana - implícito), Espacial (bem longe, aonde que tava minha vó, no centro, no elevador), Apoio (balas)

-Complicação: não é referida diretamente, mas parece ser afastar-se de casa, do bairro conhecido. Fica tudo muito vago, com referências genéricas, como “longe, aonde tava a vó”, “centro”, “elevador”. (Experiência diferente – passeio)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o atendimento da solicitação da professora, com função comunicativa, a narrativa foi construída em 3 turnos. A interlocutora participante é a professora, que tenta interpretar o que o menino diz de forma confusa (Foi visitar a avó?) e faz junto uma pergunta de avaliação (Tava bom?), depois pergunta detalhes sobre o deslocamento (Foram como, de ônibus?), repete a resposta (Ah, de ônibus) e indaga por fim o resultado para o menino em termos físicos (Cansou?)

2.1.2.5. (mesma observação acima)

P: Quem mais quer contar o seu fim de semana?

Flávio: Eu! Que não!

P: Flávio.

F: Não quero.

P: Não quer?

F: Eu quero, eu quero, sora!

P: Então conta.

F: Sabia, sora, que eu fui na mãe, lá na mãe...

P: Senta direito, F., pra conversar? E aí? Senta mais aqui pra eu ver o F. (*diz à C.*). E aí? Onde é que tu foste?

F: Eu fui na mãe duma amiga da minha mãe. Daí a amiga da minha mãe me ensinou a brincar com um brinquedo, tinha um monte de brinquedo.

P: É?

F: E daí eu fui na Redenção e fui ver os pato. Daí a minha mãe comprou um pato pra mim.

P: Um pato?

M(*indignada*): Não dá 'pa compá, não dá 'pa compá'!

F: Não na Redenção.

P: Eu não sabia que vendia pato na Redenção.

F: Não na Redenção.

P: Onde?

F: Lá no, lá no coisa que tem bicho.

P: Tu tens um pato na tua casa?

F: Tenho.

P: Ah!!!

Ci.: Eu também tenho.

M: Ninguém tem pato na casa de ninguém.

F: Eu tenho sim.

P: Um ganso. É um pato ou é um ganso?

F: É um ganso.

P: Quem é que cuida do ganso?

F: É eu mesmo.

P: Hum...

Todos começam a falar ao mesmo tempo.

Ma: Quando tu tá na escola quem cuida?

F.: A minha... a minha mãe...

P: É que a mãe do Fábio fica em casa.

F: É, e daí a minha mãe cuida. Não dá pra mim trazer ele.

M: Ô sora, o ganso (*fala algo incompreensível*)...mas ele come toda a comida!

C. levanta o dedo.

P: C.!

C: A minha casa, lá na casa, a minha, tem três gansos, a minha vó tem três gansos, um cachorro, um gato e uma galinha!

P: Meu Deus, quanto bicho!

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal e familiar, externo e não imediato

Tema: Ligada à constelação familiar (Lazer – passeio, visita, brincar) e à aquisição de animal doméstico (Pato/Ganso).

Proposições: 15 (Eu! Que não! Não quero+ Eu quero, eu quero, sora!+ Sabia, sora, que eu fui na mãe+ Eu fui na mãe duma amiga da minha mãe+ Daí a amiga da minha mãe me ensinou a brincar com um brinquedo+ tinha um monte de brinquedo+ daí eu fui na Redenção+ fui ver os pato+ Daí a minha mãe comprou um pato pra mim+ Não na Redenção+ Lá no, lá no coisa que tem bicho+ É um ganso+ É eu mesmo (quem cuida)+ A minha... a minha mãe... daí a minha mãe cuida (quando estou na escola)+ Não dá pra mim trazer ele)

Elementos estruturais

-Introdução: Ambivalência inicial (Não quero/quero), Sabia, sora (Dar a conhecer).

-Orientação: Social (eu, amiga da minha mãe, minha mãe, pato, ganso); Temporal (fim-de-semana - implícito), Espacial (na mãe da amiga da minha mãe, na Redenção, lá no coisa que tem bicho), Apoio (brinquedo)

-Complicação: Mãe comprou um pato, ou ganso (Aquisição de algo valorizado).

-Coda: Agora tem um pato para cuidar.

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o atendimento da solicitação da professora, embora inicialmente o menino fizesse uma brincadeira (Eu...que não), que a professora ignorou e passou-lhe a palavra. Depois o menino ficou ambivalente (Não quero/ Quero), e finalmente contou o que fizera no fim-de-semana. A narrativa teve função comunicativa e foi construída em 15 turnos. Os interlocutores participantes são a professora e os colegas. A professora inicialmente pede que corrija sua postura, e mostra desejo de olhá-lo falando, pedindo que um colega mude de posição. Pergunta sobre orientação espacial (Onde é que tu foste?) Faz vocalização de apoio (É?) e depois uma de estranheza, repetindo a palavra “pato”interrogativamente. Não escutando sua defesa diante da manifestação de impossibilidade pela colega, reforça essa impossibilidade, comentando “não sabia que vendia pato na Redenção”. Ele tenta esclarecer que não foi na Redenção, mas faz a imprecisa referência “no coisa que tem bicho”. Depois sintetiza numa pergunta “Tu tem pato na tua casa?” e tenta esclarecer (com base decerto em informações prévias) “É pato ou ganso?”, buscando detalhe funcional (“Quem cuida?”) e esclarecendo aos colegas “É que a mãe do F. fica em casa”. Os colegas participam muito: M. reage quando entende que F. comprou o pato na Redenção- lugar que conhece bem- (“Não dá ‘pa compá, não dá ‘pa compá”), marcando a impossibilidade. Quando Ci. Colabora com F. dizendo que tem pato também M. reage novamente (“Ninguém tem pato na casa de ninguém). Mobilizados depois de F. dizer que é ele quem cuida do ganso, os colegas começam a falar ao mesmo tempo, e M. pergunta: “Quando tu tá na escola quem cuida?”. Parecem querer checar a veracidade do que F. diz, o que tem sentido, pois F. parece habitualmente misturar realidade e ficção, e o que ele contou contém elementos de várias narrativas já trazidas por colegas. M. depois assinala o “prejuízo” que é ter um

ganso, que come muito e de tudo, e C., menina com muita credibilidade na turma e para a professora, faz o desfecho: “A minha casa, lá na casa, a minha, tem três gansos, a minha vó tem três gansos, um cachorro, um gato e uma galinha”, configurando assim a veracidade do que F. contou.

2.1.2.6. (mesma observação acima)

P: Ci, tem novidade?

Ci. acena a cabeça negativamente.

Ci.: Ele tem! (*aponta para Luca*)

P: Lu.

2.1.2.6. a) Lu.: *O meu pai não quis me levar...*

P: Só um pouquinho! (*Há muito barulho na sala*)

Lu.: O meu pai não quis me levar pro colégio porque tava muito frio, pra mim não pegar gripe.

P: Ah, tá. Foi por isso que tu faltaste um dia, né? Ah, tá. Legal. Tu saiu no feriado? Tu fizeste alguma coisa?

Lu. acena a cabeça afirmativamente.

P: Que tu fez? Ja, só um pouquinho, a gente tem que escutar o colega agora, tá?

2.1.2.6. b) Lu.: Eu saí. Fui lá na minha vó e era bem longe a minha vó, daí eu passei...

P: N.! N., senta aqui. Fica quietinha, tá amiga, pra gente ouvir o amigo falar. E aí?

Lu.: Daí, daí era muito longe a minha vó e eu comecei a cansar.

P: Ah é? Caminhou e cansou? Ah, legal.

Análise das narrativas

Conteúdo: pessoal e familiar, externo e não imediato

Tema: Ligado à constelação familiar envolvendo: a) falta à aula; b) lazer - visita

Proposições: a) 3 (O meu pai não quis me levar pro colégio+porque tava muito frio+pra mim não pegar gripe); b) 6 (Eu saí+Fui lá na minha vó+era bem longe a minha vó+daí eu passei+daí era muito longe a minha vó + e eu comecei a cansar)

Elementos estruturais

- a)-Orientação: Social (eu, meu pai); Espacial (pro colégio)
-Complicação: o pai não quis trazê-lo ao colégio. (Quebra da rotina , de padrão esperado).
-Avaliação: Pelo pai: achou melhor não expor o filho ao frio e risco de doença.
- b)- Orientação: Social (eu, vó); Temporal (implícito: fim-de-semana); Espacial (muito longe)
-Complicação: eu comecei a cansar (Falta de energia para a experiência).
-Avaliação:era bem longe, era muito longe (repete com ênfase)

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a solicitação da professora de que os alunos falassem sobre o fim-de-semana, tanto a narrativa a) como a b) foram construídas em 2 turnos. A primeira teve função de justificativa pela ausência à aula, e a segunda de atendimento à solicitação da professora (mais do que comunicativa). Embora o colega Ci passe a palavra a Lu (menino tímido, quer certamente livrar-se da tarefa de falar de si para todos), a única interlocutora é de fato a professora, que tenta manter a disciplina da turma, já bastante dispersiva e barulhenta, para ouvir Lu falar. Este primeiramente usou o espaço para justificar a sua ausência, sem situar o dia. A professora sintetiza que ele está se justificando pela falta a um dia (sem situar também), depois dá a ele o mesmo estímulo, sem se dar conta de que Lu já havia contado o que fizera no fim-de-semana: “Tu saiu no feriado, fizeste alguma coisa?” Então, o menino conta a mesma coisa novamente. Mesmo assim, a professora estimula que conte: “O que tu fez?”, “E aí?” e por fim sintetiza o relato, encerrando-o distraidamente, sem explorar o resultado do que o menino narrava: “Ah, é? Caminhou e cansou? Ah, legal”.

2.2. TRABALHO TEMÁTICO (TT)

2.2.1. Narrativas Completas

2.2.1.1.(Observação X, 25/5/2004)

Depois de algumas narrativas incompletas e tentativas dos colegas contarem algo sobre o tema proposto “Saúde bucal e Cuidados dentários”,

Natália relata: Na sala do dentista meu pai consulta prá ela. Quando chego na sala tá

faltando alguma coisa, aí ela tem que buscar.

Professora P.: Como é que é, Natália?

N.: Ela busca o alicatinho.

P.: Tu fica como, na sala do dentista?

N.: Numa cadeira meio deitada. Meu pai fica sentado ali.

P.: Por que a gente vai no dentista? Quem pode explicar?

N.: Prá limpar os dentes, tirar as cáries, tirar os bichinhos.

P.: Isso, Natália. Tu tá craque em ir ao dentista, hein?

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato- relata um padrão da experiência em foco (verbo no presente)

Tema: Serviços de saúde - dentista.

Proposições: 10 (na sala do dentista meu pai consulta pra ela+ quando chego na sala+(e)tá faltando alguma coisa+aí ela tem que buscar+ela busca o alicatinho+(fico)numa cadeira meio deitada+meu pai fica sentado ali+(se vai no dentista) pra limpar os dentes + tirar as cáries+tirar os bichinhos)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (pai, eu, dentista); Espacial(sala do dentista, ali); Amparo (consulta pra ela=papel de marcação da consulta?, alicatinho, cadeira)

-Complicação: Quando falta alguma coisa a dentista tem que buscar. Falta de material necessário (Quebra de padrão esperado).

-Resolução: Ela busca o alicatinho.(Ação do personagem adulto profissional).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante o tema abordado pela professora, a narrativa teve função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal relativa a cuidados dentários e dentista. Foi construída em 4 turnos conversacionais, tendo como interlocutores a professora e os colegas. A professora participa com pergunta que indica o não entendimento do que a menina contava (Como é que é?), outra pergunta dirigida à orientação sobre situação comportamental (Tu fica como, na sala da dentista?), lança uma questão aberta à turma que é dirigida à avaliação (por que a gente vai ao dentista?) e, diante da resposta de N., diz “isso!” e elogia o conhecimento da menina.

2.2.2. Narrativas Incompletas

2.2.2.1.(Observação IX, 21/5/2004)

Na rodinha, a prof. explora um pouco por que é que as crianças acham que eles têm de estudar os dentes, o que é que o dentista faz, quem já foi ao dentista e quem acha que dói. Anuncia que a bibliotecária e ela estão escolhendo livros sobre o assunto.

Natália comenta: “Minha mãe foi no dentista e ela quase desmaiou quando o dentista tirou o dente dela.”

Professora: “É mesmo?”, mas depois muda de assunto.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato.

Tema: Serviços de saúde - dentista.

Proposições: 3 (Minha mãe foi no dentista+ e ela quase desmaiou+ quando o dentista tirou o dente dela)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (minha mãe, dentista);

-Complicação: mãe quase desmaiou ao extrair um dente. (Quebra do padrão esperado, de coragem do adulto).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Desencadeada pelo tema abordado pela professora, a narrativa, em um turno, tem função comunicativa, de compartilhar experiência pessoal relativa à família, tendo como interlocutores: a professora e os colegas. A professora participa dizendo “É mesmo?” e muda de assunto. Neste caso, teria sido importante explorar o aspecto da dor e do caráter invasivo do tratamento dentário, trazido pela menina, dentro do projeto que diz respeito aos cuidados com os dentes.

2.2.2.2. (Observação X, 25/5/2004)

Na rodinha, como parte do trabalho sobre higiene bucal e cuidados dentários, a professora P. pede: “Eu queria que vocês contassem um pouco da experiência de vocês de ir ao dentista, quem já foi. Depois da fala não narrativa de outra menina, P. faz uma pausa e diz: Eu lembrei que a Dina foi ao dentista ontem. Conta prá gente o que tu sentiu, D., se tu sentou na cadeira.”

Dina fica quieta, inicialmente.

P. insiste: Como era o nome da doutora?

D. diz: Não sei.

P.: Tu sentiu dor?

D. *responde baixinho*: Não, nada. Minha irmã tinha que obturar o dente de novo, porque caiu.

P. *ênfatiza*: Ah, isso que a D. tá dizendo é importante. O dentista tira a cárie e faz ali uma obturação com massa. Mas às vezes a obturação pode cair, e tem que colocar outra.

D. *continua*: E ela quase acabou chorando, porque tinha uma coisa debaixo da língua, um algodão.

N. *relata*: A minha quando tá no fim ela pega a massa e faz um quadradinho e bota ali. Pega uma escovinha e limpa.

D. *tenta retomar*: “Minhas irmã foram ontem, aí...”

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, externo e não imediato

Tema: Serviços de saúde - dentista.

Proposições:5 (minha irmã tinha que obturar o dente de novo+ porque (a obturação)caiu+e ela quase acabou chorando+porque tinha uma coisa embaixo da língua, um algodão+ minhas irmãs foram ontem, aí...)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (minha irmã, minhas irmãs, dentista, doutora); Espacial (embaixo da língua); Apoio (algodão, dente).

-Complicação: irmã quase chorou ao sentir dor no dentista (Desconforto, dor).

Análise do contexto

A narrativa, em três turnos, tem a função de atender a solicitação da professora. Os interlocutores são a professora e os colegas. A professora procura, através de três perguntas, que solicitavam informação sobre a subjetividade da narradora (o que tu sentiu?), sobre a situação vivida (tu sentou na cadeira?) e sobre personagem (como era o nome da doutora?) , e também sobre complicação (Tu sentiu dor?)estimular o início e continuidade da narrativa. Quando D. conta algo, ela valoriza vocalização de apoio (Ah, isso que a D. tá dizendo é importante) e explica melhor o contexto do que a menina tenta contar. N. (que falava logo antes) conta mais alguma coisa sobre o término da consulta odontológica (de que talvez tenha sentido falta, como conclusão da sua narrativa),mas trazendo depoimento pertinente, e a professora não percebe que D. tentou retomar o que contava,interrompendo e passando a palavra a outro

aluno.

2.3.COMBINAÇÕES (COM)

2.3.1. Não ocorreram narrativas completas.

2.3.2. Narrativas incompletas

2.3.2.1.(Observação VI, 14/5/2004)

De volta do refeitório à sala de aula, a professora P. retoma algumas regras, descrevendo comportamentos que “não foram legais”: “O refeitório, por exemplo, é lugar de comer. O que aconteceu hoje no refeitório, hein, Carina? Conta pra gente, tu te lembra?”

Carina balança afirmativamente a cabeça, olhando para o chão: Eu abri a mochila pra tirar o desenho.

Profess.: A hora do refeitório não é hora de mexer com desenho, mas de comer. Tem que esperar a gente chegar na sala de aula pra mostrar, tá, Carina?

C.:Tá.

Análise da narrativa

Conteúdo: pessoal, interno e não imediato.

Tema: Ligado ao contexto escolar (comportamento transgressor).

Proposições: 2 (Eu abri a mochila + pra tirar o desenho)

Elementos estruturais

-Orientação: Social (Eu)

-Complicação: (é o que justifica a pergunta da professora, o comportamento que rompe com a regra): “Eu abri a mochila (no refeitório) para tirar o desenho”(Quebra ou transgressão de padrão estabelecido).

Análise do contexto e participação do interlocutor

Tendo como desencadeante a pergunta da professora, a narrativa, em dois turnos, tem a função de relembrar, por solicitação da professora, comportamento considerado inadequado. A professora prescreve novamente a regra vigente.

ANEXO G

ANÁLISE DAS NARRATIVAS DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Sessão 1 – Reconto de Histórias Prediletas (8/10/2004)

Duração: 29'34''

Presentes: a pesquisadora doutoranda (V.), a professora titular (P.), e 14 crianças, Flávio (F.), Cristiano (Ci), Carlos (Co), Joel (Je), Luca (Lu), Carina (C), Luciane (L), Juliana (Ju), Marilize (M), Mari (Ma), Janaína (Ja), Dina (D.), Talita (Ta) e Tamires (Te).

Narrativa 1.1

Ma: Eu vi... aquele dia... a história da formiguinha.

P: Tu consegue contar um pedaço dessa história, Mari?

Mariele concorda com a cabeça.

Flávio levanta: Eu consigo contar uma história do Drácula.

P: Mariele, tu acha que tu consegue contar um pedaço dessa história que tu falaste? Conta pra gente então.

Ma: Teve um dia que, ãh... as formiguinha quebravam pedra e levavam prum negócio que eu não sei...

L: Formigueiro, Mari.

Ma: Tá, e um dia uma namorada que levou ele embora, que o lugar... que... curou eles.

V: Que história é essa? É da “Formiguinhaz” (*desenho animado*)?

Ma: Não.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Mariele), incompleta.

Conteúdo: ficcional (filme assistido na escola)

Tema: mudança de lugar – explorar novas possibilidades

Proposições: 5 (Teve um dia que + as formiguinha quebravam pedra + e levavam prum negócio que eu não sei... + um dia uma namorada que levou ele embora + que o lugar... que... curou eles).

Elementos estruturais

-Introdução: Teve um dia que

-Orientação: Social (as formiguinha, uma namorada, ele, eles); Espacial(prum negócio que eu não sei, um lugar que...); Temporal (um dia); situação comportamental: quebravam pedra e levavam...

-Complicação: a namorada levou ele embora – afastar-se do conhecido.

-Resolução: ...curou eles.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Ocorreu em dois turnos conversacionais. A professora a encoraja a contar “um pedaço” da história (esperando pouco da habilidade narrativa da menina?), e quando Flávio tenta tomar o espaço como narrador, ela repete a proposta. Luciane nomeia a orientação espacial que Ma. nem tenta definir. A pesquisadora procura situar o filme a que a menina se refere, levantando uma possibilidade. Por fim, como a fala de Ma. está muito vaga, Flávio interrompe para ocupar o espaço.

Narrativa 1.2

F(*interrompe*): O sora, é eu agora.

P: Tá, conta um pedaço pra gente, Flávio. Qual é o nome da tua história?

F: É Drácula.

P: Mas isso aí é história de criança?

Co: É história de menino.

F: Drácula é um vampiro.

P: Ta, e aí?

F: O Drácula tirou a cabeça das mulher.

Ma: Que nojo.

F: Daí ele mordeu uma mulher daí a mulher ficou sem cabeça.

P: Sabe, eu não acho que esse filme seja filme de criança.

L: Nem eu sora.

P: Nós estamos falando de histórias pra crianças.

Co: Não de filme de terror!

Je: Não vale filme de terror! Tu vai mijar na cama!

F: Vale!

Lu: Né que Bicho Papão não existe sora?

P: Não existe.

Lu: Não existe Bicho Papão.

P: (para V.) Como eles são agitados né?

V: Parece que vocês estão a fim de contar uma história de terror, hein?

Análise da narrativa

Narrativa individual (Flávio), completa.

Conteúdo: ficcional(filme assistido em casa).

Tema: terror – ligado à autodefinição como menino (agressividade, crueldade)

Proposições: 6 (O sora, é eu agora+ É Drácula+Drácula é um vampiro+ O Drácula tirou a cabeça das mulher+ Daí ele mordeu uma mulher + daí a mulher ficou sem cabeça).

Elementos estruturais

-Introdução: O sora, é eu agora.

-Resumo: O Drácula tirou a cabeça das mulher.

-Orientação: Social (vampiro Drácula, uma mulher); Temporal (Daí, daí);

-Complicação: Ele mordeu uma mulher- Violência física.

-Resultado: A mulher ficou sem cabeça.

-Avaliação: Presente na defesa de sua história: “Vale!”

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Ocorreu em cinco turnos conversacionais. A professora também o encoraja a contar “um pedaço” da história, perguntando o nome desta. Depois faz uma pergunta dirigida à avaliação do gênero da história, desencorajando-o. O colega Carlos o apóia, validando o gênero: “É história de menino”. A professora então apóia a continuidade. Mariele reage com manifestação de avaliação “Que nojo!”, e Flávio então detalha a seqüência de acontecimentos. A professora então o desencoraja novamente com censura ao gênero, enfatizando a proposta (que já adquire o caráter de regra) de que se contem histórias de criança. É reforçada por Luciane, e pelos meninos Carlos (agora “do lado” da professora) e Joel (Que refere possível efeito emocional negativo deste gênero de história). Luca associa o assunto com outro personagem assustador de ficção, o Bicho Papão, pedindo a professora uma confirmação de ordem realista, que ela dá. Ele então afirma ao colega tal limite da realidade. A professora dirige um comentário à pesquisadora, como que se desculpando pela agitação da turma. A

pesquisadora faz um comentário que reconhece e valida o emergente temático. Isso desencadeia a próxima narrativa.

Narrativa 1.3

V: Parece que vocês estão a fim de contar uma história de terror, hein?

Ma: Deixa eu contar! Eu quero falar uma coisa!

P: Tá, fala Mariele.

Ma: Eu quero contar uma história de terror que apareceu pra mim na minha cama e eu fiquei com medo....(*faz expressão de pavor*)

F(*segue a história como se fosse sua*): Tinha uma casa assombrada lá...

P: Senta pessoal.

F: Eu sonhei que tava lá, mas era minha casa e daí eu se mudei dela...Bah daí a minha mãe botava uma bruxinha ali daí eu via uma bruxa bem grande sentada aqui, mas era uma bruxinha que a minha mãe botava e ela sentou...

Co: Era uma sombra.

F: Não era, era de verdade. Daí ela sentou aqui né...Foi assim.

V: Tu enxergava ela grandona, Flávio?

F: É. E eu fiquei com medo. Chamava os meus irmãos, ela tinha um chapéu assim. Aí eu chamei a minha mãe e o meu pai e eu botava a mão na bruxa...

C: Monstro não existe.

F: Mas eu vi, eu vi.

P: Não existe, Flavinho, como é que tu podes ter visto?

F: No escuro dá pra ver.

C: Tu tá mentindo...

P: Não é que ele está mentindo, ele está imaginando. No mundo da imaginação pode, mas na verdade, na verdade não.

M: Tá sonhando!

P: Tá sonhando.

F: Aí eu botei a mão na bruxa assim e matei ela.

V: Bateu na cabeça da bruxa?

F: Não.

V: Aonde então?

F: Bati no olho da bruxa e daí na minha cabeça ficou um galo...Bah doeu! Eu fui ver, eu botei a mão no nariz da bruxa, a bruxa quase me pegou...

Análise da narrativa

Narrativa individual (Flávio, que parte da introdução de Mariele), completa.

Conteúdo: experiência pessoal e ficcional (sonho), externa e não-imediata.

Tema: terror- bruxa- Ligado à auto-definição: enfrentamento do medo e ameaça.

Proposições: Mariele: 4 (Deixa eu contar+ Eu quero falar uma coisa+Eu quero contar uma história de terror que apareceu pra mim na minha cama + eu fiquei com medo)

Flávio: 28 (Tinha uma casa assombrada lá+ Eu sonhei que tava lá+ mas era minha casa + daí eu se mudei dela...+Bah daí a minha mãe botava uma bruxinha ali +daí eu via uma bruxa bem grande sentada aqui+ mas era uma bruxinha que a minha mãe botava + ela sentou...+ Era de verdade +Daí ela sentou aqui, né + Foi assim +É+ E eu fiquei com medo+ Chamava os meus irmãos+ ela tinha um chapéu assim+ Aí eu chamei a minha mãe e o meu pai + e eu botava a mão na bruxa...+ Mas eu vi,+ eu vi! + No escuro dá pra ver + Aí eu botei a mão na bruxa assim + e matei ela+ Bati no olho da bruxa +e daí na minha cabeça ficou um galo...+ Bah, doeu! + Eu fui ver+ eu botei a mão no nariz da bruxa + a bruxa quase me pegou...).

Elementos estruturais

-Introdução: Deixa eu contar. Eu quero falar uma coisa.Eu quero contar uma história de terror que apareceu pra mim na minha cama e eu fiquei com medo (Mariele)

-Orientação: Social (eu, minha mãe, bruxinha, bruxa bem grande); Espacial (Muito vaga: casa assombrada lá, lá, mas era minha casa, ali, aqui, aqui, no nariz da bruxa);Temporal (Apenas continuidade : Daí=5, Aí=2);

-Complicação: A imagem da bruxa bem grande sentada perto dele no escuro o assustou - Susto.

-Resolução: Pediu ajuda aos irmãos (o menino é filho único), aos pais, mas resolveu sozinho, pondo a mão no olho e no nariz da bruxa e matando-a, evitando que ela o pegasse.

-Resultado: Ficou com galo dolorido na cabeça (não refere como, se a ação de bater na bruxa foi dele).

-Avaliação: Qualifica (casa assombrada), intensifica partes (Bah, daí minha mãe..., bah,doeu), refere seu estado interno (eu fiquei com medo), defende a veracidade (Mas eu vi, eu vi!)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Após um turno de introdução da colega Mariele, Flávio constrói uma narrativa completa em nove turnos conversacionais, estabelecendo uma continuidade com a fala da colega como se ela fosse sua. Aproveita que a professora tenta conter a turma, e segue falando. Carlos interpreta realisticamente sua descrição, ajudando a nomear o objeto descrito: “Era uma sombra”. A pesquisadora faz uma pergunta dirigida ao seu estado interno e percepção (Tu enxergava ela grandona?), encorajando-o a continuar o relato. Carina avalia a veracidade: Monstro não existe, e julga: tu ta mentindo. A professora a princípio concorda com Carina: Não existe, como tu pode ter visto? Mas depois reconsidera: ele tá imaginando, e diferencia: no mundo da imaginação pode, na verdade não. Marilize define o âmbito da experiência relatada: Tá sonhando. A professora concorda com ela. Depois a pesquisadora encoraja o menino a contar detalhes sobre a resolução.

Narrativa 1.4

P: O Carina, tu lembra de algum pedaço da Bela e a Fera, que tu falaste nessa história?

L: Ela falou da Bela Adormecida.

P: Da Bela Adormecida, tu lembra um pedaço dessa história?

C (*pensativa*): Assim: No primeiro dia que a Bela Adormecida... Teve um dia que a Bela Adormecida nasceu. Aí no dia do... no dia do batizado dela veio três fadinhas. Aí uma fadinha disse...deu boa sorte, a outra fadinha disse...deu muita beleza e a outra fadinha deu muita saúde. Aí o rei e a rainha convidaram todos menos uma fada que era do mal e aí aquela fada chegou lá e (*muda para voz áspera*) ‘vocês não me convidaram então quando ela fizer quinze anos vai espetar o dedo numa roca e morrerá para sempre’.

F: Era uma bruxa, não era uma fada.

C: Aí ela fez quinze anos. Aí ela pediu (*voz delicada, suave*) “ a senhora pode por favor me ensinar a fazer crochê?”. Aí ela espetou o dedo na roca, aí chegou o príncipe e toda floresta cresceu de espinhos e aí todo mundo desmaiou.

L: Dormiu.

C: Aí o príncipe beijou ela e todo mundo acordou.

P: Ai que linda essa história.

V: Gente, alguém reparou em alguma coisa que a Carina não contou dessa história?
Quem conhece essa história?

M: Eu conheço!

P: O que ficou faltando?

M: Ficou faltando que não foi isso porque tinha três fadas.

P: Ela falou três.

L: É ela falou três. A vermelha, a verde e a azul.

F: A vermelha, a verde e a azul.

Ja: A vermelha, a verde e a azul não são más.

M: O sora, a fadinha, a faudinha, a fadinha...

C: A faudinha (risos).

M: A fadinha mentiu que elas era a tia da...

P: Ah, é verdade.

M: Da princesa. Aí mandaram ela ir “a lá” buscar as coisas...

P: Na floresta.

M: Ããã, e aí o príncipe escutou a música dela e se apaixonou por ela.

P: Marilize, tu lembrou de uma parte tão bonita dessa história né? O príncipe nem sabia que ela era uma princesa, ele achava que ela era uma moça do campo né?

M: E aí...

Ja: Acharam uma bruxa...

P: Só um pouquinho. E aí, Marilize?

M: E aí as fada começaram a estragar o vestido assim. Primeiro uma fada tava arrumando, aí outra fada já começou a arrumar...

L: Com a varinha! Uma botava uma cor, outra botava outra cor, outra botava outra cor...

M: Uma botava uma cor rosa, aí outra botava uma cor...

L: Azul.

M: Azul, depois rosa, aí a outra botava azul...

L: Até que...elas se desconderam...

M: Daí sora, a princesa chegou no palco com um vestido vermelho...

C: Só que eu não tô falando do filme, eu tô falando da história do livro.

P: O filme é diferente do livro?

Carina diz que sim, alguns dizem que não.

Ma: A gente não tem o livro pra olhar?

P.: Não temos, que pena, mas eu vou ver se consigo o livrinho.

M: Aí a outra fadinha pegou a agulha e estragou o vestido, botaram as duas cores misturadas e estragou o vestido, ficou branco.

L: Uma vez um lado ficou azul e o outro ficou rosa.

V: Pra que elas estavam fazendo este vestido?

L: Pra princesa.

F: Pra princesa.

L: Ela tava limpando a casa.

C: Tava fazendo bolo.

Ja: É tava fazendo bolo e estragou o bolo.

L: É pegava a vassoura e tudo derretendo...

Ma: É, as coisas faziam tudo sozinhas...

P: Mas alguém lembra de outro pedacinho dessa história?

Ma: Não!!!

P: Juliana, lembra de algum pedacinho desta história?

M: O sora, posso comer meu lanche?

F: Eu lembro!

V: Flávio, lembra?

Falam ao mesmo tempo.

V: Ó, o Flávio lembrou de mais um pedacinho da história.

F: No final a bruxa virou um dragão e caiu no fogo e daí terminou.

P: Quem é que virou um dragão?

F: A bruxa! (*Outros colegas também dizem*). Daí terminou!

Je: Depois o príncipe luta com o dragão, que solta fogo, é bem grande (*faz movimentos e expressão de quem luta*)

V.: E por que ele tem que lutar com o dragão?

Je: É a bruxa que não quer deixar ele passar pra encontrar a princesa.

V: Como é que o príncipe derrotou a bruxa?

M: Ele lutava com uma espada.

V: Lutava com uma espada.

Co: Cortou a barriga...e saiu lá pela barriga.

F: E enfia a espada dele cravada nas costas da bruxa, do dragão. Daí acabou.

Análise da narrativa

Narrativa coletiva (iniciada por Carina), com acréscimo de outras partes da história construído coletivamente por várias crianças (Marilize, Luciane, Janaína, Mariele, Carina, Flávio, Joel e Carlos), completa.

Conteúdo: ficcional (de livro e filme)

Tema: Bela Adormecida (Vingança, amor, coragem e luta).

Proposições: Carina: 18, Flávio: 2, Luciane: 1 (Assim:No primeiro dia que a Bela Adormecida...Teve um dia que a Bela Adormecida nasceu+ Aí no dia do... no dia do batizado dela veio três fadinhas+ Aí uma fadinha disse...deu boa sorte+ a outra fadinha disse...deu muita beleza +e a outra fadinha deu muita saúde+ Aí o rei e a rainha convidaram todos menos uma fada que era do mal +e aí aquela fada chegou lá +e (*muda a voz*) “vocês não me convidaram +então quando ela fizer quinze anos vai espetar o dedo numa roca +e morrerá para sempre”. F: Era uma bruxa, não era uma fada. C:Aí ela fez quinze anos+ Aí ela pediu “ a senhora pode por favor me ensinar a fazer crochê?”+ Aí ela espetou o dedo na roca,+ aí chegou o príncipe +e toda floresta cresceu de espinhos +e aí todo mundo desmaiou . L:Dormiu. C: Aí o príncipe beijou ela +e todo mundo acordou). Marilize: 16;L:6; F:2; Ja: 3. Ma: 1; C:1 (M:Ficou faltando que não foi isso porque tinha três fadas. L: É ela falou três+ A vermelha, a verde e a azul. F: A vermelha, a verde e a azul. Ja: A vermelha, a verde e a azul não são más. M:O sora, a fadinha, a faudinha, a fadinha... A fadinha mentiu que elas era a tia da... Da princesa.+ Aí mandaram ela ir “a lá” buscar as coisas...+ ãhã, e aí o príncipe escutou a música dela e se apaixonou por ela+ E aí as fada começaram a estragar o vestido assim+ Primeiro uma fada tava arrumando+ aí outra fada já começou a arrumar...+ Uma botava uma cor rosa+ aí outra botava uma cor... Azul+ depois rosa+ aí a outra botava azul...+ Daí sora, a princesa chegou no palco com um vestido vermelho...+ Aí a outra fadinha pegou a agulha e estragou o vestido+ botaram

as duas cores misturadas +e estragou o vestido + ficou branco. L: Pra princesa. F: Pra princesa. L: Ela tava limpando a casa.C: Tava fazendo bolo.Ja: É tava fazendo bolo +e estragou o bolo. L: É pegava a vassoura +e tudo derretendo...Ma: É, as coisas faziam tudo sozinhas...). Flávio: 5; Joel: 4; Marilize: 1 e Carlos:2 (F: No final a bruxa virou um dragão +e caiu no fogo +e daí terminou. Je: Depois o príncipe luta com o dragão,+ que solta fogo,+ é bem grande + É a bruxa que não quer deixar ele passar pra encontrar a princesa. M: Ele lutava com uma espada. Co: Cortou a barriga...+e saiu lá pela barriga. F: E enfia a espada dele cravada nas costas da bruxa, do dragão+ Daí acabou).Total:62 proposições.

Elementos estruturais

-Introdução: Assim:No primeiro dia que a Bela Adormecida...Teve um dia que

-Orientação: Social (Princesa Bela Adormecida, três fadinhas: verde, vermelha e azul, o rei, a rainha, fada que era do mal, bruxa, príncipe, todo mundo, dragão); Espacial (Muito vaga: lá, a lá, no palco, nas costas da bruxa);Temporal (um dia, no dia do... no dia do batizado, quando ela fizer quinze anos, para sempre, primeiro, no final Apenas continuidade : aí=17,daí=3, então=1, depois=1);

-Complicação: fada do mal que não foi convidada anuncia desgraça futura (ameaça); a princesa espetou o dedo na roca, a floresta cresceu de espinhos e todo mundo desmaiou (desmaio); briga das fadas colorindo/estragando o vestido (desacordo); príncipe luta com o dragão/bruxa (luta).

-Resultado: Marilize: Estragam o vestido.

-Resolução: Carina:o príncipe beija a princesa e todos acordam; Meninos: o príncipe corta a barriga do dragão/bruxa, enfia a espada nas costas, e o dragão/bruxa cai no fogo.

-Avaliação: Qualifica: fada que era do mal, é bem grande; Refere estado interno de personagem: o príncipe escutou a música dela e se apaixonou por ela . Muda entonação na fala dos personagens:Expressão de má/expressão de boa.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Difícil contar turnos conversacionais, pois não há um único narrador. A princípio Carina assume o papel de narradora, de forma autônoma. Ninguém interfere. Ao escutar a fala da fada do mal, Flávio faz um comentário de avaliação: “Era uma bruxa, não uma fada”, corrigindo a colega. L. também corrige palavra

utilizada “desmaiou”, para “dormiu”. Isso parece ter tido o efeito de fazer com que Carina abreviasse o resto da narrativa, pulando para o final. A professora faz comentário elogioso à história. A pesquisadora propõe a participação das demais crianças no reconto, apontando para a existência de lacunas. Sem nem saber ainda como argumentar, Marilize questiona a narrativa da colega: “Ficou faltando que não foi isso porque tinha três fadas.” Isso não tinha fundamento, sendo logo corrigido pela professora e por Luciane, que acrescenta as cores das três fadas. Isso é repetido em “eco” por Flávio, e depois por Janaína, que acrescenta ainda um comentário de avaliação: ...não são más. Marilize novamente tenta acrescentar informações à narrativa, mas erra uma palavra: “A faudinha”. Carina repete rindo (deboche), mas M. insiste e a professora adivinha o que a menina procura dizer, de forma atrapalhada, concordando: Ah, é verdade. Isso encoraja M., que segue contando um trecho importante da história. Embora de forma vaga, a professora identifica a situação relatada, e nomeia: “na floresta”. Por fim a professora elogia a participação e a parte recordada, e se refere ao estado interno de personagem: “O príncipe nem sabia que ela era uma princesa, ele achava que ela era uma moça do campo né?” Quando Janaína tenta trazer outro detalhe, a professora não permite, focalizando novamente em Marilize. Esta traz a briga das fadas pela escolha da cor do vestido da princesa, o que gera uma participação entusiasmada de Luciane. Ambas formam uma espécie de dueto relatando as transformações de cor. Carina desencoraja essa parceria, questionando a versão contada (possivelmente sentindo a sua versão, tirada do livro, como mais valorizada no contexto). Isso realmente causa repercussão na professora (O filme é diferente do livro?), gerando polêmica entre as crianças. Mariele quer resolver a situação de forma prática, checando no livro, que no entanto não está disponível. A professora deixa em aberto a possibilidade de consegui-lo. Marilize segue contando a história que conhece, a partir de onde havia parado, e Luciane retoma o dueto sobre a cor do vestido. A pesquisadora faz pergunta dirigida à avaliação (causalidade): Por que faziam aquele vestido? Luciane, e Flávio (em “eco”) responderam “Para quem” era o vestido (a Princesa), e as meninas voltaram a falar de detalhes da atividade das fadas naquela cena do filme. Estão visivelmente “revendo” o filme enquanto contam, não se preocupando em situar quem faz o que, onde ou por que. A professora depois estimula duas vezes as crianças a acrescentarem mais informações (“mais um pedacinho da história”). Flávio se oferece, os colegas o

apóiam efusivamente, repetindo “A bruxa”. Joel acrescenta informações sobre a complicação, e expressa corporalmente a intensidade da luta do príncipe com o dragão (Dramatiza). A pesquisadora faz pergunta referente à avaliação (causalidade): por que tinha que lutar. Depois faz questão dirigida à resolução: Como derrotou? Marilize e os meninos Joel, Carlos e Flávio se alternam para explicar, e Flávio pontua o término da história.

Narrativa 1.5

V: Gente, então agora...Olha, quantas coisas vocês trouxeram sobre essa história. Vamos tentar contar ela do começo até o fim, colocando tudo isso que vocês disseram?

Crianças (*Em coro*): Sim!

V: Vamos contar assim...Todo mundo escutou? Todo mundo acha que tem a história na cabeça pra contar?

F: Vamos pegar a história da Bela Adormecida! Lá na biblioteca!

P: Vamos ver então!

V: Quem começa a contar? Era uma vez...

L: Pra ela, pra ela! (*Aponta para Mariele*).

V: A Mari?

Ma: Não, eu quero brincar!

F: Eu também quero brincar. Quero ir na pracinha.

V: Só pra terminar gente. Só participa quem quiser.

F: Então vamos contar só um pedaço!

V:Vamos tentar toda a rodinha, cada um conta um pedaço?

P:Carina, tu quer começar?

V: Quer começar Luciane?

C: Que sora?

P: Quem vai começar então?

C: Eu!

L: Ela vai começar.

P: Tá.

V: Então começa Carina! Começa! Vamos contar tudo de novo agora, cada um conta um pedacinho.

Crianças conversam.

V: Então vamos começar?

C: Tá, mas ninguém tá escutando!

P: Então todo mundo vai escutar.

F: Eu começo falando era uma vez: Era uma vez...

C: Um gato japonês, jogando xadrez...

F: Era uma vez...

L: Tá, começa Carina.

P: Era uma vez...

F: A história! Era uma vez...

C: No dia do batizado da Bela Adormecida todas as fadinhas foram convidadas e todo mundo lá do ..., que moravam lá, que o rei e a rainha conheciam foram convidados, menos uma fada que era má, uma fada. E ela chegou lá e disse “vocês vão se vingar, eu vou me vingar de vocês”.

V: Agora alguém quer continuar?

C: “Quando ela fizer 15 anos vai espetar o dedo numa roca e morrerá para sempre”.

P: E aí?

V: Quer continuar?

M: Não morrerá, ela vai desmaiar.

C: Ela vai desmaiar só que a fada pensa que ela vai morrer pra sempre.

P: E aí, o que aconteceu depois?

Ma: Diz que eu não vou mais contar.

V: Quem quer continuar? Ela disse que ela ia morrer e aí?

Je: E mentiu pro príncipe.

V: E mentiu pra quem?

C: Vocês não acham que dá pra eu contar toda a história e eu vou passando e cada um conta a sua história preferida até o fim e vai passando, passando, passando...

P: Como assim? Não entendi!

C: Assim, eu conto uma história sozinha até o fim e quando acabar a minha história eu vou passar pra Juliana, a Juliana vai passar pro Joel, o Joel vai passar pro do lado, o lado vai passar pra Tamires...

L: E vai passar pra ti! Eu posso explicar? Tu vai passar pra ela, que vai passar pra ela...

P: Eu acho que a idéia é boa, mas tem gente que não tá mais com vontade de ficar na rodinha .

V: E eu acho também que a gente já contou a história, né? A Carina já falou bastante, depois outras pessoas lembraram coisas importantes da história. A história já foi contada, né gente? Outro dia a gente conta mais.

Je: Cada dia a gente conta um pedaço.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), incompleta, já que não aconteceu a planejada continuação desta por outras crianças.

Conteúdo: ficcional (de livro)

Tema: Bela Adormecida. Vingança.

Proposições: 11 (F.: Era uma vez. C:No dia do batizado da Bela Adormecida todas as fadinhas foram convidadas + e todo mundo lá do ..., que moravam lá, que o rei e a rainha conheciam foram convidados,+ menos uma fada que era má, uma fada. + E ela chegou lá +e disse “vocês vão se vingar, + eu vou me vingar de vocês. + Quando ela fizer 15 anos vai espetar o dedo numa roca +e morrerá para sempre”..+ Ela vai desmaiar +só que a fada pensa que ela vai morrer pra sempre.)

Elementos estruturais

-Introdução: Flávio: Era uma vez.

-Orientação: Social (Bela Adormecida, todas as fadinhas, o rei, a rainha, todo mundo que morava lá, fada má); Espacial (Muito vaga: lá do..., lá=2);Temporal (no dia do batizado, quando ela fizer quinze anos, para sempre);

-Complicação: fada má que não foi convidada anuncia vingança futura (Ameaça, risco).

-Avaliação: Qualifica: fada má; é bem grande; muda entonação na fala da personagem; refere estado interno (do conhecimento) de personagem: a fada pensa que ela vai morrer pra sempre.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Esta retomada da história completa (em três turnos) mostrou-se desnecessária. Embora as crianças tenham concordado em coro com a proposta, não chegaram a engajar-se nela. Flávio logo sugere que peguem o livro na biblioteca, mas nem a

pesquisadora nem a professora respondem ou consideram essa possibilidade. Luciane tenta passar a palavra à Mariele, que recusa e explicita o desejo de brincar, assim como Flávio. Mas este depois oferece-se para fazer sua parte: o convencional “Era uma vez”, que repete mais duas vezes depois. Mesmo Carina resiste e faz uma tradicional rima: “...um gato japonês que jogava xadrez”. Por insistência da pesquisadora, professora e Luciane, começa a contar a história. Marilize interfere corrigindo o que Carina coloca como a fala da fada má: Não vai morrer, só desmaiar. Ou seja, seu conhecimento sobre a maneira como a história se desenvolve interfere na compreensão do ponto de vista da personagem naquele momento da história. Isto é assinalado por Carina: “Ela vai desmaiar, só que a fada pensa que ela vai morrer pra sempre”. A professora segue encorajando a continuidade da narrativa de Carina, enquanto a pesquisadora tenta abrir para outros participarem. Mariele se aborrece e sugere à Carina que diga que não quer continuar. Joel procura colaborar, mas de forma vaga. Ninguém mais aceita o papel de narrador. Carina propõe uma ordem já convencional na rotina da escola: Cada um conta sua história de cada vez, do início ao fim, e segue no sentido da roda. Luciane a ajuda a explicar sua sugestão à professora, que elogia a idéia, mas reconhece então as verdadeiras necessidades da maior parte da turma. A pesquisadora valoriza o que foi produzido e encerra a sessão. Joel ainda acrescenta a sua sugestão: “Cada dia a gente conta um pedaço”, mostrando sua boa vontade em relação à tarefa. Interessante a preocupação de algumas crianças em dar sugestões funcionais ao trabalho, mostrando uma postura ativa e boa disposição à continuidade da tarefa.

Sessão 2- Das Imagens do Livro sem Texto à História (26/10/2004)

Duração: 35’

Presentes: Pesquisadora doutoranda, professora titular, e 12 crianças – Dina (D.), Talita(Ta), Tamires(Te), Natália(N), Mari(Ma), Carina(C), Luciane(L), Marilize(M), Luca(Lu), Joel(Je), Flávio(F), Carlos(Co).

Narrativa 2.1

C: Era uma vez um baú. Um dia um moço tava passeando por uma floresta...Aí ele viu um baú.

P: Aí ele viu um baú, legal...

C: Ele tavam passeando na floresta e ele viu um baú e pensou que tava cheio de tesouros (ênfatisa a sílaba) valiosos e jóias (*faz expressão concentrada, séria e longínqua de contadora de histórias*), ficou curioso e ele chegou muito perto, muito perto e se abaixou e abriu o baú e tomou um susto. Aí o outro...

V: Por que ele se assustou? O que assustou ele?

Co: Tinha dois porco espinho!

M segura o livro aberto: Foi isso daqui. Isso daqui ó. Por causa que isso daqui era um diabo.

L: Eram pessoas que tavam ali fingindo só para assustar eles.

P: Eram pessoas que estavam...?

L: Ali só pra assustar eles.

C: Aí eles saíram correndo e eram duas crianças fantasiadas, fingindo que eram monstros...

Co: Aí a mulher tomou um susto.

C.: Aí uma moça andando na floresta achou que eram vestidos valiosos.

P: Quer contar um pedacinho? Ajuda Natália!

N : Aí ela abriu e viu um fantasma e saiu correndo.

P: Alguém quer contar mais um pedacinho? Ó a Talita vai contar, depois a Natália. Talita. Talita...

A menina se encolhe na cadeira.

F: Ela tá com vergonha!

P: Marilize! Quer contar um pedacinho?

M: Daí ele pegou, abriu o baú. Aí ele viu que as pessoas tavam usando uma roupa, daí pegou e as crianças se assustaram e trancou o baú. Daí veio os homem que tavam lá e se vestiram de...

Co: De diabo! De jacaré!

M: Ai! Não é de diabo!

C: Não, é de pássaro!

F: Que pássaro...

P: Tá, o que aconteceu? Vamos continuar a história. E aí?

N: E aí aconteceu que ele tava chegando perto mais ainda do baú e abriu e viu um fantasma.

Falam ao mesmo tempo

P: E aí?
N: Deitou no baú.
V: Aí ele deitou no baú. Ele quem?
N: O jacaré.
V: O jacaré.
N: Não é jacaré. Jacaré não deita no baú. Pode ser...(*reflete*)
P: Mas é uma história, né?
Co: É crocodilo.
N: É. Aí um tirou a máscara e o outro saiu correndo.
Co: Ele se vestiu de....
P: E aí Carina, o que aconteceu?
C: Aí... a moça e o moço eles se vestiram de... em forma de pássaro e assustaram...
Co: Não!
L: Ela vai inventar!
P: É o bico dum pássaro!
Ta: É uma mulé...
N: Não, é uma vaca.
P: Mas é o bico de um pássaro, olha aqui.
V: Tu achaste parecido com uma vaca, é?
N: Uma vaca pássaro.
C: Uma vaca, pata, camelo...
N: Pássaro!
P: Tá e aí?
C: Eles tentaram assustar as crianças. Eles foram correndo atrás da árvore...
F: Um poste!
C: O jacaré tava dentro do baú. E então, depois, todo mundo se escondendo. Eles assustaram o jacaré e o jacaré assustaram eles. E então e eles riram, riram...
N: E viveram felizes para sempre!
V: Ficaram rindo para sempre?
N: É, isso mesmo.
P: Olha que legal esse fim. Esse é o fim?
N: Ficaram felizes para sempre.

Análise da narrativa

Narrativa coletiva (Carina, Natália, Marilize, com a participação de Luciane, Carlos, Flávio, Talita), completa.

Conteúdo: ficcional (do livro “Zuza e Arquimedes”, de Eva Furnari)

Tema: Brincadeira de assustar os outros. (Ligado à autodefinição envolvida na relação com os pares: novo poder de provocar efeitos, reações). Exploração do desconhecido. (Mundo mais amplo).

Proposições: Carina: 21; Natália:14; Marilize:8; Carlos:5; Luciane:2; Flávio:1; Talita:1. Total: 52 (Carina: Era uma vez um baú.+Um dia um moço tava passeando por uma floresta...+Aí ele viu um baú. +Ele tavam passeando na floresta +e ele viu um baú +e pensou que tava cheio de tesouros valiosos e jóias,+ ficou curioso +e ele chegou muito perto, muito perto +e se abaixou +e abriu o baú +e tomou um susto. Aí o outro... Carlos: Tinha dois porco espinho! Marilize: Foi isso daqui. Isso daqui ó.+ Por causa que isso daqui era um diabo. Carina: Aí eles saíram correndo +e eram duas crianças fantasiadas,+ fingindo que eram monstros...Carlos: Aí a mulher tomou um susto.Carina: Aí uma moça andando na floresta achou que eram vestidos valiosos. Luciane: Eram pessoas que tavam ali fingindo + só para assustar eles. Natália : Aí ela abriu +e viu um fantasma +e saiu correndo. Marilize: Daí ele pegou, abriu o baú.+Aí ele viu que as pessoas tavam usando uma roupa,+daí pegou e as crianças se assustaram + e trancou o baú. + Daí veio os homem que tavam lá +e se vestiram de... Carlos: De diabo!+ De jacaré! Carina: Não, é de pássaro! Natália: E aí aconteceu que ele tava chegando perto mais ainda do baú +e abriu +e viu um fantasma.+ Deitou no baú.O jacaré. Carlos: É crocodilo.Natália: Aí um tirou a máscara +e o outro saiu correndo.Carina: Aí... a moça e o moço eles se vestiram de... em forma de pássaro + e assustaram... Talita: É uma mulé... Natália: Não, é uma vaca.+Uma vaca pássaro.Carina: Uma vaca, pata, camelo...Natália: Pássaro! Carina: Eles tentaram assustar as crianças.+ Eles foram correndo atrás da árvore... Flávio: Um poste! Carina: O jacaré tava dentro do baú.+ E então, depois, todo mundo se escondendo.+ Eles assustaram o jacaré +e o jacaré assustaram eles.+ E então e eles riram, riram...Natália: E viveram felizes para sempre! Natália: Ficaram felizes para sempre.

Elementos estruturais

-Introdução: Carina: Era uma vez.

-Orientação: Social (um moço, dois porco espinho, um diabo, duas crianças fantasiadas, uma moça, a mulher, pessoas, um fantasma, ele, os homem, o jacaré, o

crocodilo, mulé, vaca, vaca-pássaro, vaca-pata-camelo, pássaro); Espacial (na floresta, muito perto, muito perto, perto mais ainda do baú, no baú, dentro do baú, atrás da árvore, ali, lá.); Temporal (um dia, para sempre, então; Continuidade: aí=10, daí=3, então=1, depois=1) Elementos de apoio (baú, fantasias, máscara, árvore);

-Complicação: um homem e uma mulher se assustam com as crianças fantasiadas dentro do baú; as crianças fantasiadas se assustaram com “ele” (jacaré, crocodilo) que abre o baú; o moço e a moça fantasiados de algo indescritível (vaca-pássaro, vaca-pata-camelo, pássaro) se assustam com o jacaré que está no baú, o jacaré se assusta com eles. (Susto, quatro vezes)

-Resultados e resolução: Em cada situação de susto as pessoas fogem e se escondem (adultos das crianças, crianças do jacaré, os adultos fantasiados do jacaré e vice-versa), e no final crianças e adultos riem juntos da situação (E então e eles riram, riram... E viveram felizes para sempre! Ficaram felizes para sempre.)

-Avaliação: Intensificação: muito perto, muito perto, perto mais ainda, foi isso daqui. Isso daqui ó!; Refere estado interno de personagens: pensou que tava cheio de tesouros valiosos e jóias (intenção e idéia, expectativa), ficou curioso (sentimento), tomou um susto (emoção), tavam ali fingindo só pra assustar eles (intenção), a mulher tomou um susto (emoção), achou que eram vestidos valiosos (idéia, expectativa), as crianças se assustaram.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Carina assume o papel, a postura e entonação de contadora de histórias, enquanto Marilize segura o livro, folhando as páginas e mostrando as gravuras à medida que a colega narra. Já no começo da narrativa, a professora repete o final da frase, estimulando a continuidade e elogiando o que foi dito: “Aí ele viu um baú, legal...” A menina prossegue, e a pesquisadora a certa altura interrompe com uma pergunta dirigida à complicação: “Por que ele se assustou? O que assustou ele?” Carlos, Marilize e Luciane respondem: o primeiro nomeando o que achava que era (dois porco-espinho), a segunda apontando para a ilustração (isso daqui, ó, foi isso daqui!) e depois nomeando (era um diabo), e a terceira apontando para a motivação dos personagens (eram pessoas que tavam fingindo só prá assustar eles). Carina prosseguiu, mais ou menos do ponto onde havia parado, parecendo ter colocado “entre parênteses” a interferência dos colegas, assim como fez com a frase de Carlos

que antecipa o resultado do próximo trecho (a mulher tomou um susto). Quando Carina acaba de contar um trecho, a professora estimula diretamente Natália a participar, mas quando esta fala uma única frase, a professora já muda o foco para Talita, que se intimida, sendo interpretada por Flávio (ela tá com vergonha). A professora então estimula diretamente Marilize a contar “um pedacinho”. A menina narra mais uma parte. É interrompida por Carlos que quer nomear a fantasia usada (De diabo! De jacaré!), o que Marilize rejeita. Carina também tenta nomear: “Não, é de pássaro!”, e Flávio é quem rejeita a possibilidade: “Que pássaro...” Diante do impasse, a professora estimula a continuidade da narrativa: “Tá, o que aconteceu? Vamos continuar a história. E aí?” Natália assume a narrativa, e a professora faz outra intervenção no sentido da continuidade: E aí? A pesquisadora depois repete frase da menina e pede esclarecimento sobre orientação social: “Aí ele deitou no baú. Ele quem?”, repetindo depois a resposta de Natália: “o jacaré”. Em seguida a menina questiona a própria resposta, confrontando com a experiência real: “Não é jacaré. Jacaré não deita no baú. Pode ser...” A professora valida a resposta, estimulando o aspecto imaginativo: “Mas é uma história”. Carlos dá um nome similar: “É um crocodilo”, Natália aceita e prossegue. A professora passa novamente a palavra à Carina, estimulando a continuidade da narrativa. A menina tenta narrar, mas ocorre de novo o impasse da turma na definição da fantasia usada (*Parece que o grande impasse da turma é definir o que as coisas são, o que já envolve necessidades categoriais*): Carlos grita “Não!” à nomeação de Carina, Luciane tenta contextualizar no âmbito da imaginação (Ela vai inventar), e a professora concorda com Carina (mas é um bico de pássaro), mostrando a gravura do livro. Talita fala do que está dentro da fantasia: “é uma mulé”, e Natália levanta outra possibilidade: “É uma vaca”. A pesquisadora estimula o desenvolvimento desta possibilidade: “Tu achaste parecida com uma vaca?” (De fato a fantasia tem um corpo semelhante a uma vaca). Aí Natália começa a integrar contribuições: “Uma vaca-pássaro”, e Carina amplia a fusão: “Uma vaca-pata-camelo...” e Natália completa: “pássaro”. A professora então estimula a continuidade (Tá, e aí?), e Carina assume o final da narrativa. Flávio ainda tenta corrigi-la quanto à nomeação de elemento da narrativa (árvore): “poste!”, mas a menina não o considera. Natália arremata o fechamento: Viveram felizes para sempre. A pesquisadora integra com o final de Carina (Ficaram rindo, rindo), e

propõe: Ficaram rindo para sempre? E Natália repete, integrando: Ficaram felizes para sempre.

Narrativa 2.2:

A pesquisadora pergunta se alguém mais gostaria de contar a história toda. Natália, Luciane e Talita querem segurar o livro, Marilize quer contar e desiste quando afinal lhe é oferecido que conte. Acabam Natália e Luciane ficando cada uma com um livro. A primeira conta a história, e a segunda tenta sincronizar com ela, virando as páginas. Natália mostra a cada página as ilustrações aos colegas, como fazem a professora e a bibliotecária. Isto torna lento e interrompido o contar da história.

N: Tá, eu conto! O senhor tava numa floresta e encontrou um baú.

C: Posso mostrar, sora?

N: Depois tu mostra. Aí ele chegou perto do baú. Aí ele abriu e tomou um susto e saiu correndo.

V: Como será que eles fizeram, os meninos? Os diabos ali, como será que eles fizeram?

N: Eu sei!

L: Eu sei!

V: Como?

N: Vestiram de monstros, sei lá!

V: Mas eles fizeram algum barulho, assim(*faz gesto de quem dá um susto em alguém*): Uuuu!...?

N: Não... Eu vou inventar! Daí ele fez um barulho...(*mas não fez nada*)

P: E aí? Só um pouquinho, Joel.

N: Aí eles se trancaram de novo no baú e uma senhora que tava passando numa floresta encontrou o baú.

L: Eu vou mostrar pra todo mundo olhar.

N. levanta também o seu livro e mostra a gravura aos colegas.

P: E aí?

N: E aí ela abriu o baú e saiu dois monstros assustadores, que eram duas crianças.

P: Mostra, Natália, as figuras pros outros olharem.

N mostra e chama atenção da colega que não está olhando: Carina!

Preocupa-se que os colegas estejam escutando, reclamando à professora que um deles não está prestando atenção, ao que a professora responde que ele não precisa prestar atenção se não quiser.

P: Tá, e aí?

V: E aí, quem veio?

N: Um dragão... Ou um jacaré, sei lá.

L: Um crocodilo!

N:Tá.

P: Um jacaré, ou dragão ou crocodilo, é isso?

N: Tá, vamos pra próxima.

P: Tá, e aí?

N:Aí eles fugiram pé, por pé, por pé...

P: E aí?

L: Vai falar duas vezes que eles chegaram pé por pé?

N: Não! E abriu o baú.

C : Que tal tu fazer assim ó: ela (*Luciane*) vai mostrando e tu sem o livro vai contando?

N: Depois eu dou pra ti!

P: Tá, mas agora a gente tem que terminar desse jeito. Vamos lá! E aí, Natália? Pode virar.

N: E aí eles...O menino deitou... Vai mostrando que eu vou lendo.

L: Mas eu tô mostrando! Tá, mudou (*de página*)!

N: Eu vou mudar(*de página*).Ele foi para cima e veio uma galinha...

L: Não é galinha, é passarinho!

N: É uma galinha.

L:Mas era um passarinho também.

P:Tá e aí?

N: Ele estava assustando a criança. As crianças estavam com medinho atrás do tronco da árvore.

F: Álbum?

L: Árvore!

V: Acho que é do outro lado (*ela mostrava a página errada*).

N: É, tá do lado errado! (*risos*) E aí ele... A galinha saiu correndo...

P: A galinha saiu correndo do...?

Je: Do jacaré.

N: Ele abriu...Eles já saíram correndo...Ela, ele...A menina e o menino, tavam atrás do tronco duma árvore e se esconderam.

P: E aí?

N: E aí eles foram felizes para sempre! Acabaram o assunto. *Perto do final, Natália apressa a narrativa. Talita e Marilize a toda hora perguntam à pesquisadora se podem ir lá filmar.*

P: Muito bem! Palmas.

Batem palmas.

Análise da narrativa:

Narrativa individual (Natália), incompleta.

Conteúdo: ficcional (do livro “Zuza e Arquimedes”, de Eva Furnari)

Tema: Medo do desconhecido, do que não dá para definir.

Proposições: 28(O senhor tava numa floresta + e encontrou um baú.+ Aí ele chegou perto do baú. + Aí ele abriu + e tomou um susto + e saiu correndo.+ Vestiram de monstros, sei lá. + Daí ele fez um barulho...+ Aí eles se trancaram de novo no baú +e uma senhora que tava passando numa floresta encontrou o baú.+ E aí ela abriu o baú +e saiu dois monstros assustadores, + que eram duas crianças.+ Um dragão... Ou um jacaré, sei lá.+ Aí eles fugiram pé, por pé, por pé...+ E abriu o baú.+ E aí eles...O menino deitou...+ Ele foi para cima +e veio uma galinha...+ Ele estava assustando a criança.+ As crianças estavam com medinho atrás do tronco da árvore.+ E aí ele... A galinha saiu correndo...+ Ele abriu...+ Eles já saíram correndo...+ Ela, ele...A menina e o menino, tavam atrás do tronco duma árvore + e se esconderam. + E aí eles foram felizes para sempre!+ Acabaram o assunto).

Elementos estruturais

-Introdução: Tá, eu conto.

-Orientação: Social (o senhor, uma senhora, dois monstros assustadores que eram duas crianças, um dragão/jacaré, o menino, uma galinha, a menina); Espacial (numa floresta, perto do baú, no baú, para cima, atrás do tronco da árvore); Temporal (Para sempre; Continuidade: Aí=8, Daí=1)Elementos de apoio (baú);

-Complicação: Crianças disfarçadas assustam senhor e senhora; galinha assusta crianças.

-Resolução: Se esconderam e foram felizes para sempre.

-Avaliação: Qualifica: monstros assustadores; Indica estado interno de personagem: Tomou um susto. Estavam com um medinho.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Natália tenta fazer tudo sozinha: narrar e mostrar aos colegas as gravuras (embora Luciane esteja com o outro livro, na função de mostrá-las), e exige a atenção dos colegas, extremamente identificada com o papel de professora, a ponto de responder à Carina quando esta chama a professora. (“Posso mostrar, sora?” “Depois tu mostra”). A pesquisadora faz pergunta dirigida a elemento expressivo da narrativa: algum som hipotético produzido pelos meninos ao assustarem os adultos, procurando estimular os detalhes e a imaginação. Inicialmente a menina não entende a pergunta, depois que a pesquisadora explica e exemplifica, diz que vai inventar, anuncia o “barulho” mas não acrescenta nada. As crianças começam a dispersar, e a professora se esforça em estimular a continuidade (“E aí?”). Luciane quer mostrar as figuras, e Natália não abre mão deste papel também, e reclama da desatenção de colegas. A professora não apóia essa exigência da menina, e estimula a continuidade, assim como a pesquisadora. Luciane fica impaciente com a demora, reclamando da repetição de palavras, Carina sugere que Natália permita que só Luciane mostre as ilustrações enquanto ela conta, mas Natália interpreta que ela é que quer o livro. Depois cobra de Luciane que mostre as gravuras, há um descompasso entre elas. Agora Luciane só discorda, corrige. Flávio entende mal uma palavra. Não há condições de continuar a narrar. Logo Natália abrevia a história, saltando para um “viveram felizes para sempre” totalmente fora de propósito. As palmas que a professora convoca e os alunos acompanham são de alívio. A narrativa foi construída em 20 turnos.

Narrativa 2.3

A pesquisadora depois propõe que as crianças representem a história. A professora ajuda a explicar com um termo mais familiar a elas: “Fazer um teatro”. A pesquisadora estimula as crianças a enumerar os personagens, o que é feito com entusiasmo. Natália sugere que elas façam um desenho e pendurem no varal da sala (como estão acostumados a fazer após as histórias), e a professora reforça a proposta

do teatro. V. propõe a escolha dos personagens, e várias crianças se oferecem ao mesmo tempo, até para mais de um papel. A professora começa então a indicar as crianças para os papéis. Natália assume uma impressionante liderança nesta tarefa, ao lado da professora. Quando a pesquisadora pergunta quem vai contar a história, a menina indica a professora, e esta aceita. O baú é representado por duas ou três crianças de mãos dadas.

P. *(com o livro na mão)*: Vai começar.

V: Eu vou filmar aqui gente! Vem, Marilize*(que, impaciente, tentava antes filmar)*, me ajudar.

A prof. conta a história, e as crianças representam seus papéis.

P: Era uma vez um baú. No meio da floresta tinha um baú. Aí chegou um senhor *(Entra F)* e ele chegou bem pertinho do baú e foi espiar o que tinha lá dentro *(F olha para dentro da roda de crianças)* quando de repente saíram dois monstros e assustaram o senhor *(L e Ma saem “de dentro do baú” e assustam F)*. E ele saiu correndo. Aí, as crianças riram e se esconderam de novo dentro do baú *(L e Ma se sentam no meio da rodinha)*. Aí foi chegando uma senhora *(entra N)*. A senhora se aproximou do baú quando de repente... *(L e Ma levantam e N grita)* E saiu correndo assustada. Aí, veio chegando bem devagarinho um jacaré. *(Entra F)*. O jacaré olhou, chegou bem pertinho, quando de repente... *(L e Ma levantam e gritam)* O jacaré não saiu correndo. Ele entrou dentro do baú e se escondeu lá dentro. As crianças ficaram atrás de uma árvore espiando. *(L e Ma espiam por trás de C)*. Quando se aproximou o bicho estranho que parecia um pássaro, parecia uma vaca, um dragão ou uma galinha. O que era aquilo? Daí ele chegou bem pertinho do baú e o jacaré apareceu e assustou o bicho. *(Je aparece e todos saem gritando)*. O bicho era... *(inaudível, pois todos gritam e correm. Mas a professora deve ter se referido ao homem e à mulher antes assustados pelas crianças, que agora usavam o disfarce de “bicho”)*. E eles viveram felizes e rindo para sempre. *(Todos batem palmas)*

Análise da narrativa:

Narrativa individual (Professora), completa, com as crianças dramatizando a história.

Conteúdo: ficcional (do livro “Zuza e Arquimedes”, de Eva Furnari)

Tema: Brincadeira de assustar os outros

Proposições: 27 (Era uma vez um baú.+ No meio da floresta tinha um baú.+Aí chegou um senhor+ e ele chegou bem pertinho do baú +e foi espiar o que tinha lá

dentro,+ quando de repente saíram dois monstros +e assustaram o senhor.+ E ele saiu correndo.+ Aí, as crianças riram +e se esconderam de novo dentro do baú.+ Aí foi chegando uma senhora .+ A senhora se aproximou do baú, quando de repente...+ E saiu correndo assustada.+Aí, veio chegando bem devagarinho um jacaré.+ O jacaré olhou, +chegou bem pertinho, quando de repente...+ O jacaré não saiu correndo.+ Ele entrou dentro do baú +e se escondeu lá dentro. +As crianças ficaram atrás de uma árvore espiando.+ Quando se aproximou o bicho estranho que parecia um pássaro, parecia uma vaca, um dragão ou uma galinha.+ O que era aquilo?+ Daí ele chegou bem pertinho do baú +e o jacaré apareceu +e assustou o bicho. + O bicho era... + E eles viveram felizes e rindo para sempre).

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez

-Orientação: Social (o senhor, dois monstros, as crianças, uma senhora, um jacaré, o bicho estranho); Espacial (no meio da floresta, bem pertinho=3, lá dentro, dentro do baú, atrás de uma árvore); Temporal (Quando de repente= 3, bem devagarinho, para sempre; Continuidade: Aí=4, Daí=1)Elementos de apoio (baú);

-Complicação: Duas crianças disfarçadas de monstros assustam adultos; crianças são assustadas pelo jacaré; bicho estranho é assustado pelo jacaré.

-Resolução: O bicho estranho era... (os adultos fantasiados). Viveram felizes e rindo para sempre.

-Avaliação: Qualifica: bicho estranho ; Indica estado interno de personagem: assustada.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Os impasses iniciais da distribuição de papéis entre as crianças foram resolvidos pela interferência organizadora da professora e de Natália, formando uma parceria com a pesquisadora. Esta referia cada papel ou elemento de apoio, e aquelas perguntavam quem gostaria de representá-lo, e tomavam a decisão, ajudando as crianças a se posicionarem para a dramatização. A pesquisadora aproveitou o foco de interesse de Marilize (filmadora) para dar-lhe um papel de auxiliar na filmagem. A menina ficou olhando pela lente e ligou e desligou a filmadora quando foi solicitado. A narrativa dramatizada funcionou muito bem, a professora contava os trechos da

história, olhando para as crianças que entrariam em cena em cada momento, como uma “deixa”, e cada um representou adequadamente o seu personagem na hora certa. Interessante notar que a professora, ao contar a história, usava de muita expressão, e incorporava elementos trazidos antes pelas crianças, como as várias possibilidades de um personagem (pássaro, galinha, vaca, dragão), ou o modo de fechar a história: “Viveram felizes e rindo para sempre”.

Sessão 3 - Histórias de Cachorro Contadas (3/11/2004)

Duração: 33’54’’

Presentes: Pesquisadora-doutoranda, professora titular e 11 crianças: Marilize(M), Natália(N), Dina(D), Talita(Ta), Tamires (Te), Luciane(L), Carina(C), Cristiano(Ci), Carlos(Co), Flávio(F) e Luca(Lu).

Narrativa 3.1

Após ter relatado que uma das coisas que chamou a atenção durante o tempo de convivência com elas foram as várias histórias que contaram sobre cachorros e filhotes, a pesquisadora conta às crianças que sua cachorra Dálmata teve uma ninhada.

Mariele: A minha mãe tinha uma dálmata lá no serviço dela. Ela ia trazer pra casa, mas não trouxe por causa que o outro lá, do serviço dela.. é que assim, é por causa que... e trazer pra lá pra mim levar por causa que o nosso cachorro que nós já temo.

P: Tá.

V: A tua mãe trabalha numa clínica, né?

Mariele: (*confirmando com a cabeça*) E ela é uma cadela, e o que já tenho em casa...E ela é uma cadela e daí, daí aquela outra cadela, minha mesmo, ela já fez três vezes filhotinho. Daí na última vez que ela fez filhotinho... Morreu um e um morreu no outro dia e os resto morreu num outro dia. Daí ela, daí eu fiquei chorando por causa... Daí eu pedi pro Deus me ajudar.

Análise da narrativa:

Narrativa individual (Mariele), completa.

Conteúdo: Experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: morte de filhotes de cachorro (Ligada à constelação familiar).

Proposições: 13 (A minha mãe tinha uma dálmata lá no serviço dela.+ Ela ia trazer pra casa,+ mas não trouxe +por causa que o outro lá, do serviço dela.. é que assim, é por causa que... e trazer pra lá pra mim levar por causa que o nosso cachorro que nós já temos.+ E ela é uma cadela,+ e o que já tenho em casa...+E ela é uma cadela +e daí, daí aquela outra cadela, minha mesmo, ela já fez três vezes filhotinho. + Daí na última vez que ela fez filhotinho... Morreu um +e um morreu no outro dia +e os resto morreu num outro dia. +Daí ela, daí eu fiquei chorando por causa... +Daí eu pedi pro Deus me ajudar).

Elementos estruturais

-Orientação: Social (minha mãe, dálmata, o outro lá do serviço dela, nosso cachorro que eu já tenho em casa, outra cadela, minha mesmo, filhotinhos, eu, Deus); Espacial (no serviço dela, pra casa, em casa); Temporal (Freqüência: três vezes; Seqüência dos acontecimentos: na última vez; no outro dia, num outro dia)

-Complicação: impossibilidade de ter outra cachorra, pois tem cachorro (está implícito o problema de que cadelas engravidam), e a ninhada da cachorra da casa morreu: “o nosso cachorro que nós já temos. E ela é uma cadela, e o que já tenho em casa...E ela é uma cadela e daí, daí aquela outra cadela, minha mesmo, ela já fez três vezes filhotinho. Daí na última vez que ela fez filhotinho... Morreu um e um morreu no outro dia e os resto morreu num outro dia.” (Necessidade pessoal impossibilitada pelas circunstâncias; nascimento e morte de cachorros)

-Resultado: Daí eu fiquei chorando.

-Resolução: Daí eu pedi pro Deus me ajudar. (Pede auxílio divino)

-Avaliação: Estabelece relação de causalidade por repetição: por causa que o nosso cachorro que nós já temos... E ela é uma cadela, e o que já tenho em casa...E ela é uma cadela. Refere manifestação emocional: Daí eu fiquei chorando.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A narrativa foi construída em dois turnos, desencadeada pela notícia contada pela pesquisadora. A professora já pontuava o seu final (“Tá”), provavelmente não prestando atenção ao conteúdo da fala da menina, mas a pesquisadora faz um comentário sobre o contexto (orientação espacial) do que era trazido (Tua mãe trabalha numa clínica, né?), acrescentando informação que Mariele um dia referira.

Com isso a menina prosseguiu e contou o que era problemático na situação: a possibilidade de gravidez da cadela e morte dos filhotes, com que já tinha sofrido anteriormente.

Narrativa 3.2

Co: Ô sora, eu tenho dois dálmata. Um morreu, um filhotinho bem pequenininho, bem gordinho. O meu irmão foi pegar e tinha, tinha um que nos mordida. O meu irmão pegou, aí, aí, ãh...Ele morreu.

P: Ah.

Co: O filhotinho.

P: Que pena. Gente, eu tô louca pra ouvir o que a Vivian vai falar.

Análise da narrativa:

Narrativa individual (Carlos), incompleta.

Conteúdo: Experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: morte de filhote de cachorro (Ligada à constelação familiar).

Proposições: 6 (Ô sora, eu tenho dois dálmata.+ Um morreu, um filhotinho bem pequenininho, bem gordinho.+ O meu irmão foi pegar +e tinha, tinha um que nos mordida. +O meu irmão pegou,+ aí, aí, ãh....Ele morreu. O filhotinho).

Elementos estruturais

-Introdução: O sora

-Orientação: Social (dois dálmata, um filhotinho, meu irmão); Temporal (Continuidade: aí, aí...); Situação comportamental (Tinha um que nos mordida).

-Complicação: Fica implícito que algo aconteceu entre o irmão (pequeno) de Carlos pegar o cachorro, e sua morte. Possivelmente o filhote o mordeu e ele deixou cair(Morte de cachorro).

-Resultado: o filhotinho morreu.

-Avaliação: Qualifica: bem pequenininho, bem gordinho (saudável)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Também desencadeada pelo tema trazido pela pesquisadora e a colega, a narrativa é construída em dois turnos. A professora emite duas vezes uma vocalização de avaliação do que foi contado (Ah, Que pena), mas não pede mais

informações e muda o foco para a tarefa que será trazida pela pesquisadora (Gente, eu tô louca pra ouvir o que a V. vai falar).

Narrativa 3.3

A partir daí a pesquisadora narrou às crianças as histórias que trouxe. O texto impresso das histórias aparecerá em destaque abaixo.

V: Então, eu vou contar primeiro qual? (*Algumas crianças apontam a do vira-lata*) A do vira-lata? Aqui tá a casinha do vira-lata. (*Mostra o livro*)

Ci: Ô sora...

P: Vamos ouvir a história?

V: Que cachorrada é essa que dorme na rua, debaixo das estrelas, olhando pra lua? (*Mostra o livro*).

M: Cachorrada malucada.

P sai da rodinha e da sala.

V: Era uma família de cães vira-latas que fuçam no lixo, mas que são camaradas. (*Mostra o livro. Os meninos sentam no chão, de frente para o livro*). Pois foi dessa família, sem eira nem beira, que nasceu Totó, um cãozinho magricelo, feinho de fazer dó. (*Mostra o livro*).

F: Deixa eu ver sora. Totó. Ah, é esse o Totó.

Crianças riem.

M: Pára! Deixa a sora contar!

V: Andava atrás das pessoas, abanando a cauda todo contente, querendo arranjar um dono, e fazia festa pra toda a gente. (*Mostra o livro*)

Toca um telefone.

Lu: Tá tocando o telefone da P. (*professora*)!

V: Vamos continuar a história?

Algumas crianças levantam e vão em direção a bolsa de P.

Lu diz a M: Não mexe.

V: Acho que parou.

Lu: Não mexe Marilize, não pega a bolsa da sora!

V: Vamos lá?

C levanta.

V: Quer sentar mais pertinho, Carina?

C confirma acenando a cabeça. Senta-se. Crianças refazem a rodinha, mas falam ao mesmo tempo. Co e C acenam para a câmera. Crianças ficam inquietas e levantam-se. F pega o outro livro e V. retira dele dizendo: Depois eu conto esse.

V: Então, ele tava procurando um dono, saindo atrás das pessoas, abanando o rabinho. Ele era um cachorro assim sem graça...

Lu (*de pé*): Pára, Marilize, que tu tá mexendo na bolsa...

Crianças continuam dispersas, levantam-se e falam todas ao mesmo tempo.

V: Ninguém quer pegar ele pra adotar. Ele não tem dono. Gente, vamos sentar de novo? Lu, senta tá?

L xinga N: Pára não é prá pegar, a minha mãe disse... *N havia pegado um objeto na mesa da professora e L devolve.*

V: Cristiano, senta aqui? Tá quase acabando.

F senta-se no lugar de M que tenta levantá-lo dizendo: Sora, aqui é o meu lugar!

V: Vamos fazer assim ó, sentem ali que eu vou...

Ta. traz uma cadeira.

V: Ó, mais uma, mais uma cadeira. Assim não vai dar pra gente continuar. Flávio, senta lá na cadeira... Deixa a Marilize sentar.

M empurra F que se recusa a levantar. Com a ajuda de Dina, M consegue tirar F da cadeira e sentar-se em seu lugar.

F empurra D que devolve o empurrão.

V: Calma gente! Conto o resto ou não?

L: Conta!

V: Então o que será que vai acontecer com o Totó, gente, será que ele vai conseguir um dono?

M levanta e vai até V.

V: Não, deixa lá que tá bem no lugar. Então ele...

F: O Luciane, quer sentar aqui?

V: Ele...

C: Deixa eu ver! *Puxando o livro.*

V: Totó tentava conseguir um dono, mas não conseguia. Voltava todo triste e desanimado pelas praças.

N: Aí ele arrumou um dono.

F: Ele arrumou um dono, né sora?

Crianças estão sentadas.

V: Vamos ver...Mesmo vivendo desse jeito sem ter um osso pra roer, Totó não reclamava nem punha defeito, era um grande sujeito. Mesmo assim ele ainda vivia mais ou menos contente.

M: Cala boca Talita!

C: Por qualquer coisinha a Marilize manda calar a boca.

M: Cala a boca Talita!

Lu: É, qualquer coisinha a Marilize...

M grita com Lu.

L: Não grita com ele, porque tu não manda nele!

Ci: Tu não manda em ninguém aqui na escola!

Lu: É!

Ma: Chega vocês! Se acalmem um pouco!

C diz a D: Ó! Deixa eu falar uma coisa? Hoje tu e a Marilize tão muito mandonas.

Após algumas tentativas de continuar a história, as discussões entre as crianças ficam mais intensas, algumas chegam a trocar empurrões. V. interrompe a história e filmagem, e diz às crianças que elas têm muitas coisas para conversar e resolver umas com as outras, mas que era o tipo de coisa que elas podiam fazer melhor com a presença da professora. Quando estavam neste impasse a professora chegou. V. disse a ela que tinha interrompido a atividade porque tinham surgido alguns conflitos entre as meninas. Ela explica, sentando de novo na roda e chamando as crianças que haviam saído, que teve que sair da sala e que o telefone dela tocou porque tinha alguns problemas em casa, e que o telefone poderia tocar de novo. Pergunta às crianças se elas não podem ficar sem ela na sala e continuar ouvindo, e que isso é um desrespeito a mim, que estou vindo especialmente para fazer atividades com eles, que trouxe livros novos para ler.

A filmagem é retomada, agora com a professora novamente sentada na rodinha:

Porque agora eu quero conhecer essas histórias novas, tá? Não sei se a gente consegue? Depois a gente conversa, tá Mariele?

Ma: Mas eu não fiz nenhuma porcaria.

P: Eu não quero saber agora. Eu quero que o grupo tente. O grupo todo, a turma A11, tente continuar a atividade.

V: Então, o que a gente já sabia da história, né? O Totó era um cachorrinho que tinha nascido numa família vira-lata, na rua, e ficou procurando um dono e ninguém queria ser dono dele, ninguém queria levar ele pra casa. E ele ficava muito chateado, mas mesmo assim ele era um bom cachorro, ele não reclamava, né? Mas certo dia, numa tarde de chuva fria, o pobre coitado ficou todo molhado. E não deu outra: pegou aquele resfriado. (*Mostra o livro*).

P: Ele tá até espirrando.

F: Eu disse (olhava para a página seguinte do livro, pois estava sentado do lado de V.).

V: Foi então, tu disse né Flávio, que por essas coisas do destino, sem saber como nem porque, Totó foi salvo por um menino.

P: Que bonitinho.

V: Ele devia estar tão mal que o menino ficou com pena dele e ficou com vontade de cuidar. Que garoto genial! Cuidou do cãozinho, deu-lhe a casa, comida e carinho. Em compensação, ele ganhou um fiel companheirinho. (*Mostra o livro*). Acabou a história.

Análise da narrativa e dos elementos estruturais:

Não será feita neste caso, já que é uma história contada às crianças pela pesquisadora. O número de turnos não foi também aqui considerado.

Análise do contexto e da participação dos interlocutores

Embora tenha encorajado a pesquisadora a contar a história planejada (tendo dito anteriormente que estava louca para ouvir o que ela tinha a dizer), a professora retirou-se do contexto da tarefa logo que a história começou. Marilize havia feito uma intervenção acompanhando a rima do texto (Cachorrada malucada). Mesmo com a professora saindo, as crianças estavam se interessando pelo relato, aproximando-se fisicamente para ver as ilustrações, sentando-se no chão para ficar mais à vontade. Quando o telefone celular da professora começou a tocar, a situação se desorganizou. Conflitos entre as crianças se evidenciaram, seja para proteger a bolsa da professora, para disputar uma cadeira próxima à pesquisadora, para pedir silêncio, ou para expressar insatisfação com a atitude autoritária de Marilize. Além destas circunstâncias, esta história parece ter mobilizado as crianças e provocado evitação da tarefa, pois coloca o cachorrinho como feio e indesejável para as pessoas que passam, passando fome, pegando chuva. Natália e Flávio tentavam adivinhar a resolução da

história, tinham pressa. Foi exatamente aí que elas se dispersaram. Com o retorno, as explicações e o apelo da professora às crianças para a continuação da história, Flávio –bem posicionado–, apressa-se em olhar a ilustração buscando a resolução do problema, e comenta apenas “eu disse”. A pesquisadora valoriza esta participação do menino, incluindo-a no relato da história (Foi então, tu disse né Flávio,...), e consegue então terminar de contá-la.

Narrativa 3.4

V.- Agora a outra. A outra história é do cachorro Cliford. Vamos ver o que esse cachorro tem de diferente. Oi, eu sou Elisa! (*Mostra o livro*). Elisabeth. Se você não mora na minha rua, talvez não me conheça, nem conheça o meu cachorro Clifford. (*Mostra o livro*). O tamanho dele, né gente?!

Lu: Ele é gigante!

V: É muito divertido brincar com ele. Olha como as crianças brincam com ele. (*Mostra o livro*)

L:Olha!

V: É como se fosse uma pracinha pras crianças, né? Um brinquedão. Só que...Que brinquedão né!? *Fala para Mariele*. Só tem uma coisa chata com o Cliford: ele come um monte de ração e um monte de ração custa um monte de dinheiro! (*Mostra o livro*) Quanta lata vazia, quanta caixa vazia.

F: É tudo de ração.

V: Tudo de ração. E olha a cara dos pais dela...Dos pais da menina.

F: Muito furiosos.

V: Furiosos, né? Preocupados. Meus pais estavam gastando tudo o que tinham com ração, não sabiam mais o que fazer. “Vamos ter de mandar o Cliford embora”, disseram. Eles tão fazendo as contas, olha, e tão vendo que tá muito caro, não vai dar. (*Mostra o livro*) . Olha a cara do Cliford lá na janelinha.

F: Que carão!

M: Carão.

F: Bah, parece cavalo.

Co: Cavalo de Tróia.

V: Cavalo de Tróia, né, grandão. Cliford queria ficar conosco e resolveu procurar um emprego e assim poderia pagar a sua ração. Ele decidiu trabalhar no circo, o querido amigo Cliford. (*Mostra o livro*). Conseguiram um trabalho pro Cliford.

F: Era maior que a casa.

P: Presta atenção nesta parte da história que é bem legal.

V: Era maior que a casa e a menina vai em cima dele como se fosse um cavalo.

C: O cavalo de Tróia.

V: O dono do circo gostou do Cliford e lhe deu um emprego. O dono do circo. Olha o risinho do Cliford. (*Mostra o livro*)

Co: Cavalão do Cliford.

V: Quer que gostem dele né, com esse risinho assim. Só que eles lhe puseram no palco e seu trabalho era simplesmente ficar sentado para as pessoas olharem. Mas Cliford queria fazer alguma coisa. Dizia um cartazinho: “Cliford, o espantoso cão vermelho”. E as pessoas olhando. (*Mostra o livro*)

Ci: Eu não vi sora.

V: Depois eu passo de novo. Tá lá só parado né.

Ci: Eu não vi, sora.

V mostra o livro para Ci.

V: Ele espiou dentro duma tenda e viu cachorrinhos pulando através do arco, coisa que se faz no circo. Cliford também queria pular. (*Mostra o livro*)

Co: Mas ele é muito grande!

V: Vai dar problema né, gente? (*Mostra o livro*)

F: Ele é muito grande.

Ci: Ó o tamanho dele!

V: Então ele entrou correndo na barraca e tentou passar pelo arco como os outros cachorrinhos. Ele não sabia o tamanho que ele tinha, né? (*Mostra o livro*). Não tinha idéia. Ficou com a argola pendurada no nariz, não deu certo.

Crianças riem ao ver a gravura.

Ma: Parece um *piercing*.

V: Parece quem?

Ma: Um *piercing*.

P: O quê?

C: Um *piercing*.

P: Um *piercing*? Ah...

V: No picadeiro ao lado, Cliford viu um cachorrinho cavalgando um pônei. O que é um pônei?

Co: Cavallo de Tróia.

F: É um pônei que parece um cavalo, mas é um pônei. É um cavalo em cima do cavalo.

C: É um cavalo pequeno.

P: É um cavalo pequeno, isso.

V: Cliford achou que podia fazer tudo o que um cachorrinho faz. Aí lá foi ele. (*Mostra o livro*)

Ci: Pulando.

V: E vejam só o que aconteceu: não pôde. (*Mostra o livro*)

Ma dá uma gargalhada.

V: Não pode fazer tudo o que um cachorrinho faz. Ele quase esmagou o pônei. O dono do circo ficou zangado e despediu Cliford. O que é despedir?

F: É tirar ele.

L: Mandar embora.

V: Dizer “tu não trabalha mais aqui”.

Ma: É expulsar de lá.

V: É expulsar. Não te preocupes, falou a Elisa, você pode arrumar um outro emprego. Ela tá dizendo pro Cliford. (*Mostra o livro*) E lá foi ele de novo. Então fomos falar com o fazendeiro. O que um fazendeiro?

F: É um dono de terra.

V: Um dono de terras. Olha lá ele tá trabalhando na terra lá. (*Mostra o livro*)

Ma: Professora, eu não vi sora.

V: E o que o dono da terra faz com a terra?

F: Varre sora...Ele vende!

V: Vende o quê?

F: A terra.

V: Ele vende a terra. Planta também, né?

M: Não,ele não vende a terra.

F: Vende!

M: Ele arruma.

P: Senta direitinho, Marilize.

V: O fazendeiro achou que Cliford ajudaria na fazenda. Disse que Cliford poderia trabalhar pra ele. Primeiro Cliford...Então. (*Mostra o livro*) Ele tá contratando o Cliford pra trabalhar ali. Então, primeiro o Cliford tocou as vacas pro curral. Então, esse fazendeiro tinha vacas né. O Cliford era maior que as vacas e ajudava a recolher as vacas pra elas irem pro lugar delas. (*Mostra o livro*). Depois Cliford puxou uma carroça cheia de feno. O que é feno?

Co: É comida de vaca!

V: Comida de vaca. De cavalo também né.

P: Hu-hum.

V: E tudo estava dando certo. (*Mostra o livro*) Ele tava como se fosse um boi ou um cavalo. Até que ele viu um rato correndo para o celeiro. Cliford sabia que os ratos só dão problema nas fazendas. Hum, que será que ele vai fazer? (*Mostra o livro*)

Ma: Ele correu!

V: Ele correu atrás.

Co: E largou a carroça.

V: E largou a carroça e olha só que estrago. Por isso o Cliford correu atrás do rato e... (*Mostra o livro*)

Ma: Tá despedido!Tá despedido!

V: Tá despedido.

Co: De novo, né sora.

Ma: Quebrou o telhado.

V: Quebrou o telhado da casa e olha o que o dono fez para ele, ó. Isso que vocês tão dizendo. (*Mostra o livro*)

Ma: Tá despedido, tá despedido, tá despedido!

V: Cliford e eu voltamos para casa, a Elisa conta, estávamos muito tristes, porque tudo tinha dado errado. (*Mostra o livro*). De repente um carro passou por nós a toda velocidade. (*Mostra o livro*). O que será?

Ma: Um bandido!

Co: É bandido!

V: Um bandido? Como é que vocês sabem?

Ma: Ah, porque...É a arma.

V: Tem arma?

Ma: Tem.

Co: O policial tem uma roupa preta igual essa daqui, sora (*Apona para sua camiseta*).

V: E olha! Logo atrás veio o que, Carlos? (*Co aponta para o livro*)

Co: Policial!

V: Um policial, um carro de polícia. Eles estavam perseguindo os ladrões. (*Mostra o livro*)

Co: O cachorro também foi atrás!

Ma: E o cachorro foi atrás!

Co: E o cachorro pegou os bandidos!

C: Eles pegaram a polícia!

V: Prendeu a polícia, será? Cliford correu por um atalho no meio do mato. Ó. (*Mostra o livro*)

F: Foi a polícia, meu.

V: E pegou os ladrões!

Co levanta: Viu?!

Ma: Bem feito pros ladrões!

V: Eles eram muito mais rápidos...

Ma: Os três patetas!

V: Parece os três patetas! Os irmãos metralha, né? Conhece os irmãos metralha?

Ma levanta-se, rindo: Os três patetas!

F: Os trigêmeos!

Ma: Os patetas gêmeos!

F: Trigêmeos!

V: Eu fiquei muito orgulhosa! O delegado ofereceu a Cliford um emprego como cachorro da polícia!

Ma: Eh!!

Ma, L e C batem palmas.

V: Agora Cliford vai para o trabalho todos os dias, mas ele não ganha salário. O que é salário?

Co: Dinheiro!

V: Dinheiro, né? Quando a gente trabalha a gente recebe então o quê?

Crianças: O salário!

V: O salário por trabalhar, isso mesmo. Olha, aqui aparece ele com os três ladrões.
(*Mostra o livro*).

Ma: Os três patetas!

Crianças levantam para olhar o livro mais de perto.

C: O policial prendendo pela cueca! *Risos*

V: Ele não ganha salário, mas toda a semana eles mandam um monte de ração para o Cliford. Agora podemos ficar com ele. Não é maravilhoso? O meu amigo Cliford!

Crianças batem palmas.

C agradece como se as palmas fossem para ela: Brigada, brigada, brigada.

V: Gente, eu queria, será que a gente consegue agora inventar uma história que tenha um cachorro?

Ma: Eu sou o cachorro!

P: Inventar né gente.

V: Inventar, imaginar, né, que cachorro seria esse.

Co: Um pitt-bull.

A maioria das crianças já saiu da rodinha, quando acabou a história.

V: Um pitt-bull?

Co: O sora, ali no banheiro tá cheio de mosquito!

Crianças vão para o banheiro.

V: Acho que dispersou! Então, gente, acho que vamos ficar por aqui né, o pessoal já tá saindo. Devem estar querendo fazer outra coisa.

Análise da narrativa e elementos estruturais

Não será realizada aqui, pois foi uma história também narrada pela pesquisadora. A maneira de narrar, entretanto, oportunizou grande envolvimento e participação das crianças, e será analisada no contexto da participação dos interlocutores. O número de turnos também não foi aqui considerado.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A pesquisadora narradora procura envolver as crianças antes de entrar no texto e nas ilustrações, criando suspense: “Vamos ver o que esse cachorro tem de diferente.” Depois utiliza muito o recurso de chamar a atenção para algum detalhe da ilustração ligado ao que o texto relata: “Olha como as crianças brincam com ele”. Luciane repete: Olha! V.: “Quanta lata vazia, quanta caixa vazia”. Flávio comenta: É tudo de ração. V: Tudo de ração. E olha a cara dos pais dela...Dos pais da menina.

Flávio nomeia o estado interno dos personagens: Muito furiosos.V: Furiosos, né? Preocupados. A partir do comentário da pesquisadora: “Olha a cara do Cliford lá na janelinha”, as crianças começam a referir-se de maneira enfática ao tamanho do protagonista: Flávio: Que carão! Marilize: Carão. Flávio: Bah, parece cavalo. Carlos: Cavalo de Tróia. (Associação com referência de cultura histórica e literária) F: Era maior que a casa. A professora parece preocupar-se com a continuidade da história: “Presta atenção nesta parte da história que é bem legal”. A pesquisadora integra o comentário de Flávio e segue: “Era maior que a casa, e a menina vai em cima dele como se fosse um cavalo”. Carina repete a associação anterior de Carlos: “O cavalo de Tróia”. Carlos agora especifica e contextualiza: Cavalão do Cliford. Depois as crianças continuam enfatizando o tamanho do personagem, agora avaliando isso como um problema, um impedimento. Co: Mas ele é muito grande! A pesquisadora prevê: Vai dar problema né,gente? Flávio: Ele é muito grande. Cristiano: Ó o tamanho dele! Diante da situação resultante do comportamento do protagonista, que ficou com uma argola pendurada no nariz, as crianças riem, e Mariele associa: “Parece um *piercing*”, num comentário pertinente que extrapola a referência para uma cultura mais ampla, a da moda. Depois há uma série de estimulações do tipo “O que é..?”, dirigida à definição de termos usados no texto. Em todas elas as crianças respondem de forma organizada e interativa, uma completando o que a outra disse. V.:O que é um pônei? Carlos responde (retomando a já famosa associação): Cavalo de Tróia. Flávio: É um pônei que parece um cavalo, mas é um pônei. É um cavalo em cima do cavalo. Carina: É um cavalo pequeno. A professora concorda: É um cavalo pequeno, isso. V.pergunta depois: O que é despedir? Flavio: É tirar ele. Luciane: Mandar embora. V: Dizer “tu não trabalha mais aqui”. Mariele: É expulsar de lá. Outra destas estimulações: V. pergunta “O que um fazendeiro?” Flávio: É um dono de terra.V: E o que o dono da terra faz com a terra?Seguem-se várias explicações. E por fim: O que é feno? Carlos: É comida de vaca!

Quando a história se encaminha para o final, o tipo de estimulação da pesquisadora à participação das crianças se modifica para questões que desafiam a capacidade de antecipação e de reconhecimento das situações, o que possibilita que as crianças participem mais ativamente da narrativa. V.: Hum, que será que ele vai fazer? Mariele: Ele correu! V: Ele correu atrás. Carlos: E largou a carroça.V: E largou a carroça e olha só que estrago. Mariele antecipa: Tá despedido!Tá despedido!V: Tá

despedido. Carlos avalia: De novo, né sora. Mariele: Quebrou o telhado.V: Quebrou o telhado da casa e olha o que o dono fez para ele, ó. Isso que vocês tão dizendo (integra aí a contribuição anterior da menina). Mariele entende a “deixa” e repete: Tá despedido, tá despedido, tá despedido! Outra interação deste tipo ocorre na parte final da história. V. pergunta: O que será (que passa por eles em alta velocidade)? Ma: Um bandido! Co: É bandido!V: Um bandido? Como é que vocês sabem?Ma: Ah, porque...É a arma.V: Tem arma? Ma: Tem. Carlos já se refere à página seguinte: O policial tem uma roupa preta igual essa daqui, sora (*Apona para sua camiseta*). V. (incluindo a percepção do menino na narrativa): E olha! Logo atrás veio o que, Carlos? Co: Policial! V: Um policial, um carro de polícia. Eles estavam perseguindo os ladrões. (*Mostra o livro*) Crianças seguiram a história. Co: O cachorro também foi atrás! Ma (repete): E o cachorro foi atrás! Co: E o cachorro pegou os bandidos!C: Eles pegaram a polícia! Cria-se um impasse, esclarecido quando a pesquisadora lê o texto. Exultante, Carlos diz “Viu?”, ao constatar que tinha razão. Mariele avalia o resultado: Bem feito pros ladrões! E se diverte chamando-os repetidas vezes de “Três Patetas”. Flávio acrescenta: Os Trigêmeos! E Mariele integra: Os Patetas Gêmeos!, mas Flávio não abre mão: Os Trigêmeos. Muito contente com o final da história, Mariele diz “Eh!”, e puxa palmas, acompanhada por Carina e Luciane. Ao ver a ilustração que a pesquisadora mostra, Carina ainda destaca um detalhe engraçado: O policial prendendo pela cueca! Isso gera risos de todos. Quando a história termina, as crianças batem palmas, e Carina agradece. Isso pode refletir o sentimento geral das crianças como co-narradoras. Parece que, após um momento de caos e conflito, a turma conseguiu recobrar um estado de equilíbrio e entrosamento, mediado pela tarefa. É compreensível que após este esforço de concentração e superação tenham se dispersado e saído da rodinha.

Sessão 4- Histórias de Cachorro Inventadas a partir de Gravura (16/11/2004).

Duração: 48’

Presentes: Pesquisadora-doutoranda, professora titular, e treze crianças: Juliana(Ju), Marilize(M), Natália(N), Dina(D), Talita(Ta), Tamires(Te), Mari(Ma), Carina(C), Joel(Je), Carlos(Co), Flávio(F), Cristiano(Ci), Luca(Lu).

Narrativa 4.1

A pesquisadora relembra as histórias contadas na última sessão, que fôra duas semanas antes. Após resumir brevemente a primeira, as crianças começam espontaneamente a falar sobre a segunda.

Carina: E o outro era um cachorro bem grandão! *(Levanta e mostra o tamanho do cachorro maior que ela).*

V: Um cachorro bem grandão? O que acontecia com ele?

Juliana: Cliford.

V: Cliford, isso mesmo.

C: Ele queria ganhar dinheiro pra comprar toda a ração dele.

V: Ele comia muito né? Era muito grandalhão e comia muito e teve então procurar um emprego pra ajudar.

Flávio: Ele foi num emprego na polícia.

C: E ele foi expulso de todos os empregos.

F: Menos o da polícia.

Carlos: E depois, ãh...Depois, depois, viu o ladrão, hum...

Cristiano: Os três patetas.

V: É, os três patetas! *(Rindo, pois Cristiano lembrava da brincadeira que alguém fizera durante o relato na semana anterior).*

Carlos: E o cachorro, o cachorro pegou o

C: Depois o cachorro pegou os ladrões e levou...

Carlos tenta falar: Ele agarrou eles pela... *(Deu uma risadinha marota e calou)*

V: Por onde, Carlos, que ele levou os ladrões? *(Provoca)*

Mariele: Pelo bumbum.

V: Pela cueca, né? Foi tu que disse isso, não foi? *Pergunta a Co que ri.*

M: Mas eu não pego pela bunda.

N: É só sentar em cima do carro!

Análise da narrativa

Narrativa construída coletivamente (Carina, Juliana, Flávio, Carlos, Cristiano, Mariele, Marilize e Natália), completa.

Conteúdo: ficcional (do livro “Cliford...”)

Tema: Crescimento e necessidade de autonomia (Ligado à autodefinição)- Explorar novos apoios no mundo mais amplo (Ligado à definição de diferentes meios).

Proposições: 17- Carina:4, Flávio: 2, Carlos: 2, Juliana, Cristiano, Mariele, Marilize e Natália: 1 (o outro era um cachorro bem grandão+ Cliford+ Ele queria ganhar dinheiro pra comprar toda a ração dele +Ele foi num emprego na polícia.+ E ele foi expulso de todos os empregos. +Menos o da polícia.+ Carlos: E depois, ãh...Depois, depois, viu o ladrão, hum...+ Os três patetas.+ E o cachorro, o cachorro pegou o ...Depois o cachorro pegou os ladrões + e levou...+Ele agarrou eles pela... Pelo bumbum.+ M: Mas eu não pego pela bunda. + É só sentar em cima do carro!) Total: 13.

Elementos estruturais

-Orientação: Social (cachorro Cliford,o ladrão, os ladrões, os três patetas); Espacial (na polícia, pelo bumbum, em cima do carro);Temporal (Continuidade: depois=4); Elementos de apoio (ração, carro);

-Complicação: Cliford queria ganhar dinheiro para comprar sua ração, mas era expulso dos empregos.(Necessidade pessoal dificultada pelos outros e circunstâncias; Rejeição)

-Resolução: o cachorro pegou os ladrões pelo bumbum e foi num emprego na polícia, de onde não foi expulso. (Por ação do personagem e reconhecimento da sua habilidade).

-Avaliação: Intensificação e qualificação: um cachorro bem grandão! (também pelo gesto exagerado); Refere estado interno de personagens: Ele queria ganhar dinheiro; Insinua sentido malicioso (Ele agarrou eles pela... *Deu uma risadinha marota e calou*); Sugere outra resolução possível (“Mas eu não pego pela bunda”; “É só sentar em cima do carro!”)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Como a narrativa é construída coletivamente, o número de turnos não foi contado. Vendo Carina resgatar de forma tão enfática e expressiva o protagonista da

história contada duas semanas antes, a pesquisadora encorajou-a a contar mais sobre a história, com uma pergunta dirigida à complicação (O que acontecia com ele?). Juliana acrescentou informação de orientação (nome do personagem), o que foi aprovado pela pesquisadora, e depois Carina respondeu à pergunta feita a ela, focalizando adequadamente a complicação da história. A pesquisadora acrescentou mais algumas informações, sintetizando a situação problemática e a necessidade emergente. Flávio dá um “salto” para a resolução (Ele foi num emprego na polícia), mas Carina retoma a complicação referindo-se aos insucessos do personagem (E ele foi expulso de todos os empregos). Flávio volta à resolução (Menos da polícia). Carlos dá continuidade, retornando à parte da captura dos ladrões (Depois, depois, viu o ladrão, hum...), Cristiano contribui com a denominação que ridiculariza os ladrões, que fizera tanto sucesso na sessão anterior (Os três patetas). A pesquisadora repete e ri, apoiando a lembrança do menino. Depois Carlos tenta relatar outra ação do cachorro, atrapalhando-se (o cachorro pegou o ...) .Carina se antecipa e completa (C: Depois o cachorro pegou os ladrões e levou...), mas Carlos quer se deter num detalhe: de que modo humilhante os bandidos foram capturados. Ele apenas insinua e interrompe (Ele agarrou eles pela...). A pesquisadora não deixa passar, e pergunta diretamente “por onde”. Mariele se apressa e responde (Pelo bumbum). A pesquisadora completa o que pensou que Carlos diria, e o menino ri. Marilize e Natália possivelmente acharam a resolução da história infantil e inverossímil. A primeira a questiona (Mas eu não pego pela bunda.), e a segunda propõe outra solução (É só sentar em cima do carro!)

Após as crianças escolherem os livrinhos em branco com uma gravura de cachorro na capa, trazidos pela pesquisadora, justificarem a escolha feita e colocarem um nome nos cachorros escolhidos, V. propõe que alguma delas procure inventar uma história sobre o cachorro escolhido. As outras pessoas da roda ficarão como ouvintes, ajudando a criança a contar sua história com perguntas. Carlos se oferece para começar. Depois de certa confusão, pois Carina também havia se oferecido, a professora passa ao menino a palavra.

Narrativa 4.2

Co inclina a cabeça para trás e fecha os olhos.

C: Carlos!

V: Olha pro teu cachorro então e vai imaginando uma história assim. Onde é que ele morava?

Co (*olha a foto do dobermann escolhido*): Morava...Morava numa casa...numa casinha de cachorro.

V: Que ficava no pátio de uma casa, ou não? Ficava na rua?

Co: Ficava..hum...ficava dentro duma casa e cuidava bem do cachorro.

V: Quem cuidava dele?

Co: Era o dono.

V: O dono que cuidava bem dele e ele morava numa casinha. Morava mais alguém nessa casa ou ele só tinha um dono?

Co: Dois: a mulher, o filho e o outro.

V: Uma família com dois filhos?

F: Ô sora!

P: Só um pouquinho Flávio, ele tá contando uma história. E aí? Shh!!!

V: Como é que era esse cachorro, era Pimenta que ele chamava? Como é que era o Pimenta?

Co: Ele era brabo e uma vez...(*inaudível, pois a professora faz outra pergunta em cima*)

P: E o que ele gostava de fazer?

Co: Ele gostava de brincar...

F: De pegar o osso.

Co: Gostava de pegar o pau, guri!

F: Mas ele come osso!

P: O que ele comia?

Co: Osso, come comida.

C: Ração?

Co: Ração.

P: Vamos ver a Carina, conta uma história.

V (*intervindo, para a continuidade da história de Co.*): Aí um dia aconteceu alguma coisa com esse cachorro, né? O que será que aconteceu?

F: Ficou doente. Ele ficou doente.

P: Marilize, só um pouquinho. (*M se mexe na cadeira.*)

Co: Ele ficou doente e foi parar no médico.

P: Como é que é o nome do médico que cuida dos cachorros?

C: Veterinário.

Co: Osvaldo.

Crianças riem.

P: Veterinário Osvaldo. É isso Carlos?E aí?

Co fica em silêncio sorrindo.

V: E aí como é que ele tava? Que doença que ele tinha? Ele tava muito mal?

F: Ele tava com tosse, ele não conseguia...

Crianças riem.

Co: Ele quebrou a perna.

P: Ó gente, ele tá contando uma história legal.E aí?

Co pensativo:Ãh...

P: Ele quebrou a perna e aí o que o veterinário fez?

Co: Ele botou uma fit... Botou um pano aqui ó. Aponta para a própria perna.

F: Uma faixa.

P:E aí?

V: E aí como é que terminou a história?

F: Ele foi pra casa e ficou... Não sei!

C: Não é pra ficar contando a história dos outros!

P: É a história do Carlos, depois tu conta a tua, tá?

Co: Ele foi pra casa e... Ele foi pra casa... *Sorri.*

P: E?

C: Conta! Não fica contando e depois não contando e depois contando! Conta tudo de uma vez!

V: Ele tá pensando, não é? Foi pra casa, com a perna toda enfaixada assim?

P: E o que o dono dele fez?

M: Ele ia assim ó, com a pata erguida. *M demonstra levantando a própria perna.*

F: Assim ó. *Se arrasta de quatro no chão imitando o cachorro.*

Co: *Ãh, deu ração.*

P: Ah, tá.

M: Não é ração.

F: Depois ele ficou bem! Bah, contei toda a parte.

P: Gente eu quero pedir que vocês escutem as histórias dos colegas. *Diz a M que abana o livro: Pára de abanar que isso não é leque!!!* Vamos escutar a Carina agora? Mari!

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carlos), completa.

Conteúdo: ficcional (inventado a partir de gravura de cachorro)

Tema: Rotina de um cachorro bem cuidado (Ligado à constelação familiar).

Proposições: 19 (Morava...Morava numa casa...numa casinha de cachorro.+ Ficava..hum...ficava dentro duma casa + e cuidava bem do cachorro.+ Era o dono.+ Dois: a mulher, o filho e o outro.+ Ele era brabo e uma vez...*(inaudível)*+ Ele gostava de brincar...

+ Gostava de pegar o pau, guri!+ Osso, come comida. Ração.+ Ele ficou doente + e foi parar no médico. Osvaldo.+ Ele quebrou a perna.+ Ele botou uma fit...+ Botou um pano aqui ó. *Aponta para a própria perna.* + Ele foi pra casa e... + Ele foi pra casa... *Sorri.* + *Ãh, deu ração).*

Elementos estruturais

-Orientação: Social (cachorro, dono, mulher, filho, o outro, médico Osvaldo); Espacial (numa casa, casinha de cachorro, dentro duma casa, aqui ó, prá casa); Temporal (uma vez); Elementos de apoio (pau, comida, osso, ração, pano);

-Complicação: Ficou doente, quebrou a perna (Ferimento, problema de saúde).

-Resolução: o médico botou um pano e ele foi para casa.

-Avaliação: Intensificação: Foi parar no médico; Refere estado interno de personagens: Ele era brabo, gostava de brincar, pegar o pau.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Carlos ofereceu-se impulsivamente para começar a inventar uma história, e fica visivelmente constrangido ao se perceber em foco, rindo em muitos momentos e achando a situação engraçada, sem conseguir se concentrar na história que está contando. Isso exigiu muito auxílio e participação dos interlocutores, do início ao fim (num total de 15 turnos). A pesquisadora estimulou o menino desde o início, quanto ao ato de imaginar a partir da gravura escolhida (Olha pro teu cachorro então e vai imaginando uma história), e depois fazendo perguntas dirigidas a elementos estruturais (Espaciais: Onde é que ele morava? Ficava no pátio de uma casa, ou não? Ficava na rua? Sociais: Quem cuidava dele? Morava mais alguém nessa casa ou ele só tinha um dono?) Sobre situação comportamental ou características do personagem (Como é que era esse cachorro, era Pimenta que ele chamava? Como é que era o Pimenta?).

A pesquisadora estimulava a continuidade e a organização da narrativa resumindo o que foi dito (O dono que cuidava bem dele e ele morava numa casinha; Uma família com dois filhos?). Em dado momento interveio, para evitar que a professora mudasse o foco para outro narrador, lançando pergunta que induz a história a uma complicação (Aí um dia aconteceu alguma coisa com esse cachorro, né? O que será que aconteceu?), e estimulou o menino a desenvolver o que disse, com três questões seguidas no mesmo turno (E aí como é que ele tava? Que doença que ele tinha? Ele tava muito mal?). A pergunta seguinte dirige-se à resolução (E aí, como é que terminou a história?), e depois a pesquisadora ajuda Carlos, referindo-se ao seu estado interno no processo de narrar, e resumindo a situação contada para que ele

fizesse um fechamento (Ele tá pensando, não é? Foi pra casa, com a perna toda enfaixada assim?). A professora participou bastante, seja para manter o foco no narrador (Só um pouquinho Flávio, ele tá contando uma história. E aí? Shh!!!; Marilize, só um pouquinho; Ó gente, ele tá contando uma história legal. E aí? É a história do Carlos, depois tu conta a tua, tá?; Gente eu quero pedir que vocês escutem as histórias dos colegas), para estimular a continuidade, às vezes resumindo (Veterinário Osvaldo. É isso Carlos? E aí?; Ele quebrou a perna e aí o que o veterinário fez?; E aí? E...? E o que o dono dele fez?). Houveram perguntas da professora dirigidas à orientação sobre situação comportamental (E o que ele gostava de fazer? O que ele comia?), mas a primeira delas ocorreu de forma mal sincronizada, quando o menino começava a responder a questão da pesquisadora sobre as características do personagem (ele era brabo) e ia colocando possivelmente o elemento de complicação (uma vez...). Com isso, o menino retornou aos elementos de orientação e apoio. A narrativa “não ia para lugar nenhum”, e a professora ia dando-a por encerrada, passando expressamente a palavra a Carina (Vamos ver a Carina, conta uma história). Os colegas tenderam a dar sugestões sobre elementos da narrativa para responder às questões da pesquisadora e da professora a Carlos. A demora de Carlos em responder parece ter gerado a necessidade de que alguém respondesse por ele, enriquecesse a história que contava. Flávio deu várias sugestões (De pegar o osso; mas ele come osso!; Ficou doente. Ele ficou doente; Ele tava com tosse, ele não conseguia...; Ele foi pra casa e ficou... Não sei! Depois ele ficou bem! Bah, contei toda a parte.) Flávio também ajuda a nomear elemento de apoio (Uma faixa). Carina também dá sugestão (Ração?), nomeia (Veterinário), contribui para reforçar a regra da atividade (Não é pra ficar contando a história dos outros!), mas também perde a paciência com a demora e dispersão de Carlos (Conta! Não fica contando e depois não contando e depois contando! Conta tudo de uma vez!). Marilize e Flávio acrescentam o apoio da mímica à narrativa (M: Ele ia assim ó, com a pata erguida. *M demonstra levantando a própria perna.* F: Assim ó. *Se arrasta de quatro no chão imitando o cachorro*). Marilize questiona a conclusão de Carlos (o dono deu ração), protestando (Não é ração).

Narrativa 4.3

C (*muito séria, mostra a foto de dois filhotes de cocker*): A minha história é da Mina e da Nina. Carina abriu o “livro” para seguir contando, como se estivesse “vendo” nele a sua história.

F: A Mina é irmã da Nina.

C: Não guri! Era uma vez duas cachorrinhas...ãh... que estavam...que estavam brincando no pátio de seus donos. Daí...

Co levanta.

C: Os donos deles sempre deixavam eles dormirem dentro da casa. Só que no dia seguinte elas fizeram... O gato do dono fez muita bagunça e o dono pensou que foi as cachorras. Ele botou elas pra fora e ele fez então uma casinha de cachorro pra elas. Duas: uma pra Mima, (*corrige-se*)uma pra Mina e outra pra Nina. E um dia choveu muito...

M: É duas não é três!

P *diz a M*: Shhh!!!

C: Aí um dia, choveu muito forte...

P: E aí Carina? Talita, fica quietinha pra ouvir a história da amiga! (*Ta está se mexendo na cadeira*).

C: Aí começou a chover muito forte. Aí elas pensavam que não precisava chover muito e então saíram. Assim, no outro dia seguinte, o dono foi sair para levar o seu filho para a escola e daí as cachorras, elas queriam porque queriam ir junto, mas o dono não deixava, assim elas desobedeceram e aí o seu dono, ele deixou o portão aberto e aí as cachorras fugiram e tanto elas andaram e andaram que acabaram se perdendo no mato. Elas sentiram muito medo, mas no outro dia aconteceu um final muito feliz por causa que a dona e a filha encontraram as cachorras!

P: Que linda a história!

C: E eles viveram felizes para sempre!

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), completa.

Conteúdo: ficcional (inventado a partir de gravura de cachorro)

Tema: Desobediência (Ligado à auto-afirmação) e perder-se no mundo mais amplo.
Proposições: 27 (A minha história é da Mina e da Nina.+Era uma vez duas cachorrinhas...ãh...+ que estavam...que estavam brincando no pátio de seus donos. Daí...+ Os donos deles sempre deixavam eles dormirem dentro da casa.+ Só que no dia seguinte elas fizeram... O gato do dono fez muita bagunça +e o dono pensou que foi as cachorras.+ Ele botou elas pra fora +e ele fez então uma casinha de cachorro pra elas.+ Duas : uma pra Mima, (*corrige-se*)uma pra Mina e outra pra Nina.+ E um dia choveu muito...+ Aí um dia, choveu muito forte...+ Aí começou a chover muito forte. + Aí elas pensavam que não precisava chover muito+ e então saíram.+ Assim, no outro dia seguinte, o dono foi sair para levar o seu filho para a escola + e daí as cachorras, elas queriam porque queriam ir junto,+ mas o dono não deixava,+ assim elas desobedeceram +e aí o seu dono, ele deixou o portão aberto +e aí as cachorras fugiram +e tanto elas andaram e andaram +que acabaram se perdendo no mato. +Elas sentiram muito medo,+ mas no outro dia aconteceu um final muito feliz +por causa que a dona e a filha encontraram as cachorras!+ E eles viveram felizes para sempre!)

Elementos estruturais

-Introdução: A minha história é da Mina e da Nina.Era uma vez...

-Orientação: Social (duas cachorrinhas:Mina e Nina, Os donos , O gato do dono, o dono, o filho do dono, a dona, a filha da dona); Espacial (no pátio de seus donos, dentro da casa, pra fora, tanto elas andaram e andaram, no mato);Temporal (sempre, no dia seguinte, um dia, Aí um dia, no outro dia seguinte, no outro dia, para sempre; Continuidade: aí=3; Causalidade: então); Elementos de apoio (casinha de cachorro, portão); Situação comportamental (os donos sempre deixavam as cachorras dormir dentro de casa)

-Complicação:1-O gato do dono fez muita bagunça e o dono pensou que foi as cachorras Ele botou elas pra fora (Punição injusta); 2-Aí começou a chover muito forte (adversidade natural); 3- elas desobedeceram, fugiram, acabaram se perdendo no mato e sentiram muito medo (Desobediência, transgressão; afastamento do conhecido).

-Resolução: 1-o dono construiu casinhas de cachorro para elas (auxílio de adulto); 2-elas pensavam que não precisava chover muito e então saíram (ação das personagens

sobre seu próprio estado interno); 3- a dona e a filha encontraram as cachorras!(sorte e apoio de adulto) E eles viveram felizes para sempre!

-Avaliação: Repetição: Aí um dia, choveu muito forte... Aí começou a chover muito forte, tanto andaram e andaram; Refere estado interno do personagem: O dono pensou que foi as cachorras, elas pensaram, elas queriam porque queriam, sentiram muito medo. Intensificação: muita bagunça, choveu muito forte, muito medo, um final muito feliz.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Sem precisar de estimulação, Carina contou uma história completa, em cinco turnos, com detalhes, início, meio e fim. Embora habitualmente fale baixinho, Carina falava agora em voz alta e clara, com “jeito de quem conta história”. É talvez a aluna mais entusiasmada com este tipo de atividade, com participação espontânea, sempre se oferece para ser a primeira a contar uma história. Flávio já sugere uma relação entre as personagens (A Mina é irmã da Nina), mas Carina rejeita, desta vez não abre mão da autonomia de narrar sozinha. Marilize corrige um engano que a própria Carina já corrigira, e a professora pede silêncio e estimula Carina a prosseguir. Depois elogia a história da menina.

Narrativa 4.4

Ju (*Mostra a foto grande de um filhote de labrador e começa a falar baixinho. Olhava para algum ponto no alto, à sua direita, concentrada em visível esforço imaginativo*): Era uma vez uma cachorrinha, a Lili, ela nasceu na rua, não tinha dono... aí uma menina chamada Bruna encontrou ela, e levou ela pra casa, ela morava num castelo muito grande ...Ela era muito rica...*Há muito ruído na sala e Juliana fala muito baixo.*

Enquanto ela fala, a professora diz Hu-hum.

Ju: Aí ela deu banho, deu comida, botou “tope”. Ela podia levar ela pra passear na hora que ela quisesse, ela tinha um motorista que levava, era rica mesmo. Aí um dia ela tava sentada de noite e apareceu uma estrela, e tava de noite, e a estrela falou que, falou assim pra ela que, falou assim pra ela que ela não podia mais ficar doente, que

ela sempre ficava. Ela tava doente e ficou assustada porque ela tava doente e não podia ficar. O céu era muito longe e ela não conseguiu ouvir muito bem, mas ela conseguiu ouvir isso que ela falou... Ela falou isso pra ela por causa que ela tava doente. Aí um dia a Bruna que é essa a dona, que é essa que eu tô falando, o motorista dela levava só que um dia ela levou ela na Redenção e ela começou a correr, correr, correr, correr, correr, correr, aí a Bruna não sabia o que fazer. Aí ela chorou, chorou, aí ela ligou pra prima dela e perguntou se ela podia ir na casa dela. Ela tava, ela tava, não sabia onde ela tava. Aí a Bruna, a dona dela, procurou em toda a cidade, ela tinha assistido uma história, ela tinha assistido um...

F: Sora, tão te chamando. Lá no banheiro.

P levanta, vai em direção ao banheiro e diz: E aí Ju.?

Ju: ... num lugar que ela não tinha procurado. Ela procurou nos lugares, em todos os lugares, só que tinha um lugar que ela não tinha procurado, aí ela se lembrou de procurar no lugar tal e aí ela encontrou ela e ficou feliz, deu banho, colocou um monte de coisa, talquinho, aí ela deu a comidinha dela, só que ela ficou aliviada. Aí ela foi dormir com ela na cama, porque ela dormia com ela na cama...

Outras crianças falam ao mesmo tempo o que dificulta a transcrição do que Ju. diz.

Ju: Mas um dia o pai apareceu prá guriazinha, né, a Bruna, e disse que eles não podiam mais ficar com a Lili morando ali, que ela ia embora. Aí ela ficou triste. Só que daí entraram ladrões e mataram o pai dela e ela ficou sozinha na casa, um... (*castelo???*) desse tamanho assim, lá em cima, aí ela ficou sozinha e os dois viveram felizes para sempre.

P: Bah, que história. Bem grandona essa história né? Quem é o próximo?

Análise da narrativa

Narrativa individual (Juliana), completa.

Conteúdo: ficcional (inventado a partir de gravura de cachorro)

Tema: Amizade de menina rica doente com cachorra de rua - Necessidade de cuidar, acolher (Ligada à auto-afirmação da protagonista em relação ao pai); adoção (Ligada à constelação familiar).

Proposições: 59 (Era uma vez uma cachorrinha, a Lili,+ ela nasceu na rua, não tinha dono...+ aí uma menina chamada Bruna encontrou ela,+ e levou ela pra casa,+ ela morava num castelo muito grande ...+Ela era muito rica... + Aí ela deu banho,+ deu comida,+ botou “tope”. + Ela podia levar ela pra passear na hora que ela quisesse,+ ela tinha um motorista que levava,+ era rica mesmo.+ Aí um dia ela tava sentada de noite +e apareceu uma estrela,+ e tava de noite,+ e a estrela falou que, falou assim pra ela que, falou assim pra ela que ela não podia mais ficar doente,+ que ela sempre ficava.+ Ela tava doente +e ficou assustada porque ela tava doente +e não podia ficar.+ O céu era muito longe +e ela não conseguiu ouvir muito bem, + mas ela conseguiu ouvir isso que ela falou...+ Ela falou isso pra ela por causa que ela tava doente.+ Aí um dia a Bruna que é essa a dona,+ que é essa que eu tô falando,+ o motorista dela levava + só que um dia ela levou ela na Redenção+ e ela começou a correr, correr, correr,correr, correr, correr, + aí a Bruna não sabia o que fazer.+ Aí ela chorou, chorou,+ aí ela ligou pra prima dela +e perguntou se ela podia ir na casa dela.+ Ela tava, ela tava, não sabia onde ela tava.+ Aí a Bruna, a dona dela, procurou em toda a cidade,+ ela tinha assistido uma história,+ ela tinha assistido um... + ... num lugar que ela não tinha procurado.+ Ela procurou nos lugares, em todos os lugares,+ só que tinha um lugar que ela não tinha procurado,+ aí ela se lembrou de procurar no lugar tal +e aí ela encontrou ela +e ficou feliz,+ deu banho,+ colocou um monte de coisa, talquinho, + aí ela deu a comidinha dela,+ só que ela ficou aliviada.+ Aí ela foi dormir com ela na cama,+porque ela dormia com ela na cama...+ Mas um dia o pai apareceu prá guriuzinha, né, a Bruna,+ e disse que eles não podiam mais ficar com a Lili morando ali, +que ela ia embora.+Aí ela ficou triste.+ Só que daí entraram ladrões+ e mataram o pai dela + e ela ficou sozinha na casa,+ um... (*castelo???*) desse tamanho assim, lá em cima,+ aí ela ficou sozinha +e os dois viveram felizes para sempre.)

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez uma cachorrinha

-Orientação: Social (cachorrinha Lili, menina Bruna, motorista, estrela, prima, o pai, ladrões); Espacial (na rua, pra casa,num castelo muito grande, muito longe, na Redenção, começou a correr, correr, correr,correr, correr, correr, ir na casa dela, em toda a cidade, num lugar que ela não tinha procurado=2, nos lugares, em todos os

lugares, lugar tal, na cama, ali, na casa, lá em cima);Temporal (na hora que ela quisesse, de noite, sempre, um dia, para sempre; Continuidade: aí=14, daí); Elementos de apoio (tope, talquinho, comida, comidinha, banho, cama).

-Complicação: 1-Lili não tinha dono, vivia na rua (desproteção); 2- a menina estava doente e não poderia mais ficar (doença); 3-a cachorra correu para longe e a menina a perdeu (perda); 3-O pai da menina queria levar a cachorra embora da casa (necessidade pessoal dificultada pelo outro).

-Resolução: 1-Bruna a levou para seu castelo e cuidou dela (pela personagem menina); 2-implícita: parece que a menina começou a sair para passear com a cachorra; 2- a menina procurou muito e a encontrou; 3- ladrões mataram o pai e a menina viveu feliz para sempre com a cachorra.

-Avaliação: Intensificação (castelo muito grande, muito rica, era rica mesmo, muito longe) Repetição (Falou assim pra ela que, falou assim pra ela que ela não podia mais ficar doente, que ela sempre ficava.Ela tava doente e ficou assustada porque ela tava doente e não podia ficar; começou a correr, correr, correr,correr, correr, correr; ela chorou, chorou; Procurou nos lugares, em todos os lugares; Ela tava, ela tava, não sabia onde ela tava; Aí ela foi dormir com ela na cama, porque ela dormia com ela na cama...; E ela ficou sozinha na casa,... aí ela ficou sozinha). Refere estado interno do personagem (Ficou assustada, ela não conseguiu ouvir muito bem, mas ela conseguiu ouvir isso, a Bruna não sabia o que fazer. Aí ela chorou, chorou, não sabia onde ela tava, aí ela se lembrou de procurar no lugar tal, ficou feliz, ela ficou aliviada, ela ficou triste).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Juliana também constrói sua dramática história com bastante autonomia, em praticamente um só turno, pois as estimulações da professora à continuidade nem foram consideradas pela menina. Entretanto, como fala baixinho e de forma bastante prolixa, acrescentando detalhes, explicações, voltando nas referências que já havia fornecido, as outras crianças foram se dispersando, conversando, indo ao banheiro, e também a professora parece estar pouco atenta. Diz Hum, hum, para estimular a continuidade, e quando é chamada por outras crianças para outro ambiente , diz “E aí, Ju.”, embora não vá permanecer de fato escutando. Retorna ainda antes do final, e seu

comentário enfatiza o tamanho da história. A pesquisadora não chega a ter participação verbal, apenas ouve atentamente, apesar do ambiente barulhento.

Narrativa 4.5

Flávio primeiro se oferece para ser o próximo, mas depois indica Marilize para narrar antes a história dela.

M (*mostra a figura escolhida, um bassê brincando com um pedaço de pau*): Era uma vez o Toby. Ele, ele vivia na rua, e ele xeretava e só ficava pulando pra conseguir um dono, aí até que ele conseguiu porque uma guriuzinha foi lá, foi ver ele, daí a guriuzinha gostou, falou com o pai dela e o pai dela deixou ela ficar com o cachorrinho. Daí ela foi lá pegou e deu uma casinha pra ele. E daí um dia...Daí um homem, que era amigo do pai dela, aí o homem falou assim ó “me dá esse cachorrinho”. Daí o homem veio falá com a guriuzinha...E daí o pai dela... Daí o homem não deu água e nem comida daí o cachorrinho ficou triste na casinha, ficou numa jaula, daí ele fugiu, daí eles tavam no outro pátio, daí o portão abriu e ele fugiu pra casa de volta e depois ele comeu água e comida e ficou cansado e dormiu. Daí até que ele morreu por causa que o cara aquele tinha dado um pro pai dela, matou o cachorrinho e daí ele morreu e daí todo mundo queria pegar outro cachorro.

P: Que legal essa história.

V: Mataram o cachorrinho de vingança porque ele tinha fugido?

M: É que ele tinha fugido e daí ele não gostou muito.

V:Uh-hum.

N levanta.

P: Vamos tentar contar mais um pouquinho agora depois a gente pára, tá?

Análise da narrativa

Narrativa individual (Marilize), completa.

Conteúdo: ficcional (inventado a partir de gravura de cachorro)

Tema: adoção de cachorro por menina (Ligado à constelação familiar), Negligência, vingança do amigo do pai (Ligado à comunidade).

Proposições: 33 (Era uma vez o Toby.+Ele, ele vivia na rua,+e ele xeretava + e só ficava pulando pra conseguir um dono,+ aí até que ele conseguiu + porque uma guriuzinha foi lá,+ foi ver ele,+ daí a guriuzinha gostou, + falou com o pai dela +e o pai dela deixou ela ficar com o cachorrinho.+ Daí ela foi lá pegou + e deu uma casinha pra ele.+ E daí um dia...Daí um homem, que era amigo do pai dela,+ aí o homem falou assim ó “me dá esse cachorrinho”. + Daí o homem veio falá com a guriuzinha...+ E daí o pai dela... +Daí o homem não deu água e nem comida + daí o cachorrinho ficou triste na casinha,+ ficou numa jaula,+ daí ele fugiu,+ daí eles tavam no outro pátio,+ daí o portão abriu +e ele fugiu pra casa de volta +e depois ele comeu água e comida +e ficou cansado+ e dormiu. + Daí até que ele morreu +por causa que o cara aquele tinha dado um pro pai dela,+ matou o cachorrinho +e daí ele morreu +e daí todo mundo queria pegar outro cachorro.+ É que ele tinha fugido +e daí ele não gostou muito.)

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez o Toby.

-Orientação: Social (cachorrinho Toby, guriuzinha, pai dela, um homem amigo do pai, o cara aquele, todo mundo); Espacial (na rua, lá, na casinha, numa jaula, no outro pátio, pra casa);Temporal (um dia=2, Continuidade: aí, daí=14, daí até que=2); Elementos de apoio (água, comida, jaula, portão).

-Complicação: 1- Toby vivia na rua e buscava um dono (Necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias); 2-O amigo do pai levou o cachorrinho da menina e não cuidou dele, deixando-o triste (Privação, necessidade pessoal dificultada pelo outro).

-Resolução: 1- Xeretava e pulava, até que uma menina gostou dele e conseguiu autorização para adotá-lo (pelo personagem fictício cachorro, pela menina com apoio do pai); 2- O cachorrinho fugiu de volta e recebeu os cuidados que precisava (pelo personagem cachorro e pela menina).

-Resultado: o homem matou o cachorrinho. Nova complicação: todo mundo queria pegar outro cachorro.

-Avaliação: Intensificação (só ficava pulando); Refere estado interno do personagem (pulando pra conseguir um dono, a guriazinha gostou, o cachorrinho ficou triste, ficou cansado, todo mundo queria pegar outro cachorro, ele não gostou muito).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Marilize também construiu sua história sem necessitar do apoio verbal de interlocutores, em praticamente um só turno. A professora elogiou aparentemente de forma desatenta (Que legal essa história), o que contrastou com o desfecho trágico que a menina relatara. A pesquisadora fez uma pergunta voltada para o esclarecimento e avaliação do resultado (Mataram o cachorrinho de vingança porque ele tinha fugido?).

Narrativa 4.6

F (*olha para a figura de um cachorro fox, preso numa gaiola*): Era um filhotinho e uma cachorra.

P: Tá e daí?

F: E daí eles eram abandonados.

P: Hum...

F: Abandonados na rua.

P: Eles viviam na rua?E daí?

F: E daí veio uma guriazinha e pegou eles e levaram... e levou pra casa dela. E daí ela deu água, comida e leite.

P: E daí eles ficaram morando lá?

F: E aí ela fez uma casinha, boa, e ele ficou feliz.

P: Legal essa história né? O cachorrinho vivia na rua e encontrou uma casa. Natália.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Flávio), completa.

Conteúdo: ficcional (inventado a partir de gravura de cachorro)

Tema: adoção de cachorros por menina (Ligado à constelação familiar)

Proposições: 9 (Era um filhotinho e uma cachorra.+ E daí eles eram abandonados.+ Abandonados na rua.+ E daí veio uma guriazinha + e pegou eles +e levaram... e levou pra casa dela.+ E daí ela deu água, comida e leite.+ E aí ela fez uma casinha, boa,+ e ele ficou feliz.)

Elementos estruturais

- Introdução: Era um filhotinho

-Orientação: Social (filhotinho, cachorra, guriazinha); Espacial (na rua, pra casa dela);Temporal (Continuidade: aí, daí=3); Elementos de apoio (água, comida, leite, casinha boa).

-Complicação: Eles eram abandonados (Desproteção).

-Resolução: A guriazinha os levou para sua casa e cuidou deles.

-Avaliação: Qualifica (casinha boa); Refere estado interno do personagem (ele ficou feliz).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Flávio utiliza vários dos elementos da história de Marilize e de Juliana, contadas anteriormente, mas sua história é bem simples e com fácil resolução, construída passo a passo em 5 turnos com muita estimulação da professora. Esta faz vocalizações que promovem a continuidade (Tá, e daí?, P: Hum...) uma vez precedida de síntese do que foi falado(Eles viviam na rua?E daí?), e uma questão dirigida à resolução (E daí eles ficaram morando lá?). No final, um elogio seguido de síntese da história (P: Legal essa história né? O cachorrinho vivia na rua e encontrou uma casa.).

Narrativa 4.7

N *diz baixinho*: Era uma vez..

P: Era uma vez...

N: Um cachorrinho...

P: O nome dele era...?

N: Simba e ele tava numa gaiola (Faz um gesto com as mãos demonstrando a gaiola).

P: Hu-hum.

N: Aí uma dona dela pegou e comprou aquele cachorrinho que tava na gaiola, levou pra sua casa e ficou pra cuidar dele. E a dona teve que sair e deixou o cachorrinho numa casinha e ele fugiu daí ??? achou e levou. Daí a dona pegou foi atrás, achou e conseguiu pegar o cachorrinho aí ela, a guria né, pegou e deixou o portão aberto pra sair pra escola ??? e aí ele ficou doente. Ele não tinha tomado vacina e ele era bebêzinho...

P diz a Ta que conversa: Talita, com licença!

N: Ele era bebezinho e morreu...

P: Ai, tadinho!É uma história verdadeira que tu estás nos contando, então?

N balança a cabeça confirmando.

V: O teu cachorrinho morreu desse jeito?

N: Morreu ...Ele era pequeno e morreu assim, urinando sangue, ele não tinha tomado a injeção, então teve aquela doença que dá em cachorro...

P: Com o meu também aconteceu isso. Tem que levar no veterinário urgente né Natália?

(N. leva a mão a boca e fala baixinho, dirigindo-se a V., pois P. falava paralelamente com outras meninas): É que a minha mãe não tinha dinheiro. (continua depois, análise abaixo da continuação)

Narrativa 4.8

C: Sora! A minha teve quatro cachorrinhos né? Tinha três cachorrinhas e um cachorrinho né. Aí como eu moro em apartamento eu só posso ter um ou dois. Aí eu tive que dar a Mina e o Pitt. O Pitt ele ficou bem só que daí teve um dia que o outro cachorrinho né, ele pegou, saiu e morreu atropelado.

P:Que pena. Tá. Natália.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), completa.

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: morte de filhote.

Proposições: 10 (Sora!+ A minha teve quatro cachorrinhos né?+ Tinha três cachorrinhas e um cachorrinho né.+ Aí como eu moro em apartamento +eu só posso ter um ou dois. +Aí eu tive que dar a Mina e o Pitt.+ O Pitt ele ficou bem +só que daí teve um dia que o outro cachorrinho né, ele pegou,+ saiu + e morreu atropelado).

Elementos estruturais

-Introdução: Sora

-Orientação: Social (minha cachorra, quatro cachorrinhos: três cachorrinhas e um cachorrinho, Mina, Pitt, outro cachorrinho); Espacial (em apartamento); Temporal (um dia, Continuidade: aí=2).

-Complicação: Teve de dar dois dos filhotes (Necessidade pessoal dificultada pelas circunstâncias).

-Resultado: Um deles morreu atropelado.

-Avaliação: Qualifica (ficou bem); Estabelece relação de causalidade (teve de dar dois filhotes porque mora em apartamento e só pode ter um ou dois).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Talvez encorajada pela narrativa de experiência pessoal com morte de um filhote, por Natália, Carina relata rapidamente a sua, em um só turno. A professora faz um comentário sucinto de avaliação (Que pena), e muda rapidamente o foco de atenção para Natália que a está chamando para falar também.

Narrativa 4.7 (continuação)

N: Sora, sabe o cachorrinho? Ele morreu atropelado por um carro por causa que o meu pai ???

C interrompe.

P: Só um pouquinho Carina, agora a Natália tá falando.

N: Daí depois que ele chegou, daí ele olhou o cachorrinho, tinha pegado, ele tinha tomado ele ??? aqui na boca... Sabe? *Coloca a mão no pescoço.* ??? E outros cachorrinhos também ???

C: Sora...

P: Só um pouquinho.

N: ???estava muito cansada, ainda mais a minha mãe ??? eu tava cuidando o cachorrinho???

P: Fecha a porta Guto. (*Diz a um menino da outra turma que está no corredor. Há muito barulho externo*).E aí, Natália?

N: Aí o meu ???

P: Tá, Marilize, agora a tua história, tá?Vamos... Pra dar tempo de todos contarem a sua.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Natália), completa.

Conteúdo: ficcional, e depois pessoal, externo, não-imediato

Tema: adoção, doença e morte de filhote (s)

Proposições: Primeira parte:24 (Era uma vez.. Um cachorrinho...Simba + e ele tava numa gaiola + Aí uma dona dela pegou e comprou aquele cachorrinho que tava na gaiola,+ levou pra sua casa + e ficou pra cuidar dele.+ E a dona teve que sair + e deixou o cachorrinho numa casinha + e ele fugiu +daí ??? achou +e levou.+ Daí a dona pegou foi atrás,+ achou + e conseguiu pegar o cachorrinho + aí ela, a guria né, pegou e deixou o portão aberto pra sair pra escola ???+e aí ele ficou doente.+ Ele não tinha tomado vacina+ e ele era bebêzinho...+ Ele era bebezinho e morreu...+ Morreu ...+Ele era pequeno +e morreu assim, urinando sangue,+ ele não tinha tomado a injeção,+ então teve aquela doença que dá em cachorro...+ É que a minha mãe não tinha dinheiro.) Segunda parte:13 (Sora, sabe o cachorrinho?+ Ele morreu atropelado por um carro +por causa que o meu pai ???+ Daí depois que ele chegou,+ daí ele olhou o cachorrinho,+ tinha pegado,+ ele tinha tomado ele ??? aqui na boca... +Sabe?+ ??? E outros cachorrinhos também ???+ ???estava muito cansada,+ ainda mais a minha mãe ??? +eu tava cuidando o cachorrinho???) Aí o meu ???)

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez; Sora, sabe o cachorrinho?

-Orientação: Social (cachorrinho...Simba, uma dona dela, a gurria, minha mãe, meu pai, outros cachorrinhos); Espacial (numa gaiola, pra sua casa, numa casinha, pra escola, aqui na boca);Temporal (depois, Continuidade: aí=4, daí=4); Elementos de apoio (gaiola, casinha, portão, vacina, injeção, dinheiro, carro).

-Complicação: 1-ele fugiu e foi pego por outra pessoa (Perda); 2- a gurria deixou o portão aberto (fica implícito que ele fugiu de novo) aí ele ficou doente (Doença).

-Resolução: 1-A dona foi atrás e o pegou de volta.

-Resultado: 2-ele não tinha tomado a vacina, era bebezinho e morreu da doença que dá em cachorro.

-Avaliação: Estabelece relação de causalidade (ele era bebezinho e não tinha tomado a vacina/injeção, então teve aquela doença que dá em cachorro, é porque minha mãe não tinha dinheiro; morreu atropelado por um carro, por causa que o meu pai ...).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Natália fala muito baixo, como conta uma experiência pessoal (num total de 11 turnos), mesmo inicialmente trazida como ficção, talvez procure manter um tom confidencial. A porta da sala encontrava-se aberta, e enquanto ela falava a outra turma passou pelo corredor, fazendo muito barulho. Com isso a transcrição ficou cheia de lacunas. A professora encoraja a continuidade com repetição (Era uma vez...), vocalização de apoio (Hu-hum), mantendo na menina o foco, evitando conversas e interferência (Talita, com licença!; Só um pouquinho Carina, agora a Natália tá falando; Só um pouquinho) e pedindo para fechar a porta da sala. Quanto à narrativa em si, pede informação sobre orientação social (O nome dele era...?), e depois faz comentário dirigido à avaliação (P: Ai, tadinho!) Pela fala da professora reconhecendo a veracidade, parece que a menina informou em alguma das lacunas do registro que isso aconteceu mesmo com ela (É uma história verdadeira que tu estás nos contando, então?). A pesquisadora procura confirmar a relação pessoal da menina com a experiência relatada (O teu cachorrinho morreu desse jeito?), e a menina parece sentir-se encorajada a dar mais detalhes sobre a situação, mostrando o seu

conhecimento sobre o assunto. A professora relata experiência semelhante, solidarizando-se com ela (Com o meu também aconteceu isso. Tem que levar no veterinário urgente né Natália?), mas a menina refere a impossibilidade de tal solução para sua família, pois sua mãe não tinha dinheiro. Mas isso não é escutado pela professora, pois havia muitas conversas paralelas. Na primeira parte a professora estava mais atenta ao conteúdo, na segunda apenas permitiu que a menina falasse e concluísse sua fala. A segunda parte é desencadeada pela narrativa de Carina sobre o filhote que morreu atropelado. Pelo que se entende do que Natália fala então, parece que ela anteriormente falava sobre dois filhotes diferentes que morreram: um que estava doente, e que ela e sua mãe estavam cansadas de tanto cuidar, e o outro que saiu pelo portão aberto e foi atropelado, talvez pelo pai de Natália. Ou talvez ele é quem tenha encontrado o cachorro morto, não fica claro.

Narrativa 4.9

M: Um dia, eu tinha um cachorrinho, né?

P: É essa história que tu tá inventando a partir da figura?

M nega acenando a cabeça.

P: Não né?

V: Essa ela já contou né? Agora ela vai contar uma diferente, né Marilize?

P: Ah, tá.

M: Um dia a minha cadela morreu, a Rosinha, daí a querida, aí ele tava com ela, ele tava vendo ela ali e ela dormiu aí eu fui ali acordar ela, e daí eu fiquei só chamando ela, aí ela não queria acordar, nem tava respirando, daí ela morreu, meu pai pegou ela e enterrou ela ali no campo e daí e agora...eu botei, peguei e botei um negócio ali que era dela, a corrente dela, daí ela morreu.

P: Tá. Dina, quer contar uma história?

Análise da narrativa

Narrativa individual (Marilize), completa.

Conteúdo: pessoal, externo, não-imediato

Tema: morte de cachorra.

Proposições:15 (Um dia, eu tinha um cachorrinho, né?+ Um dia a minha cadela morreu, a Rosinha, + daí a querida, aí ele tava com ela,+ ele tava vendo ela ali +e ela dormiu +aí eu fui ali acordar ela,+ e daí eu fiquei só chamando ela,+ aí ela não queria acordar,+ nem tava respirando,+ daí ela morreu, +meu pai pegou ela +e enterrou ela ali no campo+ e daí e agora...eu botei, peguei e botei um negócio ali que era dela,+ a corrente dela,+ daí ela morreu.)

Elementos estruturais

-Introdução: Um dia

-Orientação: Social (cachorrinho , minha cadela Rosinha, ele, eu, meu pai); Espacial (ali no campo, ali);Temporal (Um dia, agora, Continuidade: aí=3, daí=5); Elementos de apoio (um negócio, a corrente).

-Complicação: Cachorra não acordava, estava morta (Morte de cachorra)

-Resolução: O pai a enterrou no campo;

- Resolução e coda: Marilize agora colocou no local a corrente que era dela. Resolução por ação simbólica, ritualística.

-Avaliação: Qualifica (a querida); Ênfase na intensidade da situação (daí eu fiquei só chamando ela,aí ela não queria acordar, nem tava respirando; Repetição (daí ela morreu ; daí ela morreu-no final, marcando o resultado trágico).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Marilize constrói em dois turnos sua narrativa pessoal, desencadeada pelo tema da morte de cachorros que outras meninas trouxeram, e ela própria anteriormente. A professora inicialmente verifica se a história da menina é pertinente à tarefa proposta (É essa história que tu tá inventando a partir da figura?), possivelmente para restringir sua fala depois. Mas a pesquisadora interfere de maneira a autorizar que a menina conte outra história (Essa ela já contou né?Agora ela vai contar uma diferente, né Marilize?). Com isso a professora cede, mas não dá realmente muita atenção, não fazendo nenhum comentário depois, e passando, com um “Tá”, a palavra a outra menina.

Narrativa 4.10

P: Mariele, tu quer contar uma história?

Ma balança a cabeça em sinal de confirmação.

P: Então conta. *Te. levanta e sai da roda.* Tamires, na rodinha! Não acabou a atividade ainda. Mariele!

Ma (*Olha sua figura de dois labradores correndo pelo campo*): Era uma vez que um cachorrinho morava numa casa. Eram duas...(*fala muito baixo*)

C: Conta alto!

Ma: Daí ele não tinha dono...

Crianças conversam.

P: Shh...

Ma: E quando vê eles saíram , e ele caiu, machucou a patinha e foi no médico de cachorrinho, né?

P: Hu-hum...

Ma: Daí o médico disse que ???

P: Fala mais alto, Mari!

Ma: Por causa que era a patinha quebrada.

P: Hu-hum.

Ma: Daí eles pegaram, almoçaram em outra casa ?????*Ma fala baixo e as outras crianças se agitam e começam a se mexer e conversar. V pede silêncio colocando o dedo sobre os lábios.*

P: Pessoal, pessoal! Vamos escutar a história da colega, Cristiano? E aí, Mari? Ligeirinho!

Ma: E daí, e daí ela , a casa era arrumadinha, aí eles bagunçaram toda a casa e daí ela não gostou.

P puxa F e fala baixinho com ele, provavelmente recriminando o fato de não parar de conversar com Ci.

Ma: Daí num dia de chuva ela disse: “Vocês vão dormir na rua”, e eles dormiram na rua, e quando vê, encheu o pátio dela.

V: Encheu de que, Mari?

Ma: De água.

V: Ah, porque choveu muito?

Ma: ãha. Daí chegou um dia que nunca parou de ter sol ??? e elas tiveram que nadar. A Borboleta achou uma pedra e subiu nela. A Princesa se machucou, ficou sangrando no queixo.

P: É isso? Legal.

V: E aí como é que acabou, ela ficou assim? Machucada?

Ma confirma com a cabeça.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Mariele), completa.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro)

Tema: acidentes e ferimento de cachorros (Desproteção – mundo mais amplo).

Proposições: 21 (Era uma vez que um cachorrinho morava numa casa.+ Eram duas..+ Daí ele não tinha dono...+ E quando vê eles saíram ,+ e ele caiu,+ machucou a patinha+e foi no médico de cachorrinho, né?+ Daí o médico disse que ???+ Por causa que era a patinha quebrada.+ Daí eles pegaram, almoçaram em outra casa ?????+ : E daí, e daí ela , a casa era arrumadinha,+ aí eles bagunçaram toda a casa +e daí ela não gostou.+ Daí num dia de chuva ela disse:+ vocês vão dormir na rua +e eles dormiram na rua,+ e quando vê,+ encheu o pátio dela. De água.+ Daí chegou um dia que nunca parou de ter sol ???+ e elas tiveram que nadar.+ A Borboleta achou uma pedra +e subiu nela. +A Princesa se machucou,+ ficou sangrando no queixo.)

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez

-Orientação: Social (cachorrinho , duas cachorras, ele, eles, o médico, ela, a Borboleta, a Princesa); Espacial (numa casa, no médico de cachorrinho, em outra

casa, na rua, no queixo); Temporal (quando vê, num dia de chuva, um dia que nunca parou de ter sol; Continuidade: aí=1, daí=8).

-Complicação: 1-cachorra machucou a pata (Ferimento, problema de saúde); 2-cachorras bagunçam a casa arrumadinha (Desobediência, quebra de padrão); 3-enchente no pátio (adversidade natural); 4- cachorra machucou o queixo (Ferimento, problema de saúde).

-Resolução: 1- é levada no médico de cachorrinho e as duas são levadas para almoçar em outra casa; 2- As duas nadam: uma se salva, subindo numa pedra.

- Resultados: 1-são castigadas, postas para dormir na rua num dia de chuva; Uma das cachorras fica machucada no queixo e sangrando.

-Avaliação: Qualifica (a casa era arrumadinha); Exagera, intensifica (um dia que **nunca** parou de ter sol); Refere estado interno de personagem (daí ela não gostou); Refere voz de personagem (“vocês vão dormir na rua”); Refere causalidade (Por causa que era a patinha quebrada).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Mariele retoma a narrativa ficcional, construindo uma história em dez turnos. Sua história é uma composição de elementos de várias histórias: desde o “cão sem dono” (trazido na história contada pela pesquisadora e em várias das histórias das crianças, mas que aqui fica contraditório com o que ela diz depois), o “machucar/quebrar a pata” e “ir no médico”, o castigo pela bagunça na casa, sendo postas para dormir na rua. O momento não é propício, a turma mostra cansaço e dispersão em relação à tarefa, mas a professora tenta oportunizar que outras crianças contem a história a partir da gravura, estimulando diretamente Mariele (Mariele, tu quer contar uma história?Então conta. Mariele!). Além disso, a menina fala baixo, o que exige da professora um esforço em pedir silêncio (Shh...; Pessoal, pessoal! Vamos escutar a história da colega, Cristiano?), em controlar algumas crianças mais agitadas, e pedir que a menina fale mais alto ou apresse a narrativa (Fala mais alto, Mari!E aí, Mari? Ligeirinho!) Com isso ela abre a possibilidade de narrar, mas não chega a prestar atenção no conteúdo da história. Suas intervenções são vocalizações de apoio à continuidade (Hu-hum..., Hu-hum), e procura encerrar rapidamente sem pedir esclarecimento (É isso? Legal), de forma inadequada ao conteúdo dramático da

história. A pesquisadora fez perguntas de esclarecimento sobre elementos da narrativa: a complicação (Encheu de que, Mari?, Ah, porque choveu muito?) e o resultado (E aí como é que acabou, ela ficou assim? Machucada?). Carina pede que a colega fale mais alto, mostrando disposição para ouvir.

Final da sessão

V: Mais alguém, gente?

F: Não!

C: Eu posso (???)

V: Sim, vocês querem ouvir?

C: É de ontem, tá? Aconteceu isso ontem.

Co: Eu não quero!

M: Ah sora....

P: Joel, eu não ouvi o Joel, eu não ouvi o Luca. *N levanta e vai até P.* Só um pouquinho Natália, senta. Eu não ouvi a Tamires.

V: Eu tenho uma proposta então, gente. Quem não...

F: Eu contei...

V: Então eu tenho uma proposta, tá? Depois vocês vão, não sei se teria...Se daria pra fazer isso hoje... Ou se encaixaria talvez em algum outro momento contigo, P.(*professora*), de cada um fazer um desenho...

F: ó, dá pra fazer

V: da história no livrinho.

P: Dá, dá pra fazer...

F: O sora, dá pra fazer uma folha hoje, uma folha amanhã e outra folha depois de amanhã.

P: Pode ser.

V: Aí no nosso próximo encontro os que não contaram a história hoje contam com o livrinho já desenhado.

P: Pode ser.

Je: Dá pra desenhar um desses daqui lá em casa? *Segurando o livro.*

C: Ô sora...sora, sora...

P: Vocês querem ouvir a história da Carina?

Crianças: Eu não!

P: Vamos votar então! Só levanta o dedo uma vez. Senta um pouquinho. (*Diz a Te. que está de pé*) Quem quer ouvir levanta o dedo! (*P conta quatro crianças*). Baixa. Quem não quer ouvir, quem não está com vontade, que está cansado? *A maioria das crianças levanta a mão.* Sete. O grupo tá cansado, ta, Carina, outro dia tu conta, tá?

Ma: Ô sora, deixa eu contar uma coisa...

P: Gente, sabe o que é? É que eu queria fazer uma atividade com vocês agora, a gente ficou bastante tempo...

Crianças saem da rodinha.

A professora depois elogia a atividade, dizendo que é uma ótima idéia e funcionou bem.

Sessão 5– Histórias de Cachorro Inventadas e Colocadas em “Livro”-
(30/11/2004)

Duração: 29'46”

Presentes a pesquisadora-doutoranda, a professora titular e 11 crianças: Natália (N), Talita (Ta), Tamires (Te), Marilize (M), Carina (C), Luciane (L), Mari (Ma), Dina (D), Joel (Je), Cristiano (Ci) e Luca (Lu).

Os livrinhos, retomados pela professora noutro dia e desenhados ou escritos pelas crianças, são inicialmente distribuídos aos respectivos donos. Ta levanta um livro: De quem é esse? A menina se empenha em olhar todos os livrinhos para ver qual é o seu, e começa a mostrar o seu a V. Se oferece para começar, mas ninguém a escuta, além de V.

C: Posso contar primeiro?

V: A Talita, pode ser? Porque ela já tava louca pra contar.

Ta: Deixa ela?

P: Eu queria te ouvir hoje primeiro. Eu quero que tu comeces. Pode começar.

C: Lê alto.

Ta: Quê?

P: Lê alto pra gente ouvir.

Ta: V., eu te amo, você é muito querida, rosa.

V: Quem é rosa?

Ta: Tu.

V: Ah. Eu sou uma rosa? É? É uma mensagem pra mim, então?

Ta: É.

Ta levanta o livro escondendo o rosto.

M: Ai Talita, mostra a tua cara.

Ta abaixa o livro.

Ta: V., A.(a auxiliar de pesquisa).A. e V., você é muito rosa, você tem tudo que você quiser.

V: Tu tá falando aí, contando um pouco da história do trabalho que a gente fez aqui e que tu gostou, é isso?

Ta: *Fica envergonhada, parece meio atrapalhada, e não responde.*

Comentário sobre a situação

A manifestação da menina não foi uma narrativa, mas a apresentação de uma espécie de cartão-homenagem que a menina produziu para as pesquisadoras. É uma demonstração de um vínculo afetivo que se criou para ela, anterior a qualquer tarefa proposta, simbolizado por uma cor ou flor (Rosa) e que possibilita qualquer coisa (você tem tudo que você quiser). A pesquisadora faz uma tentativa de inclusão da manifestação da menina como uma “história” do trabalho (na verdade a sua “pré-história”), destacando o sentimento expresso por ela.

Narrativa 5.1

P: A Carina agora.

C: É a história da Mina e da Nina.

P: Vamos ouvir, gente? Joel, vamos ouvir? Pode contar.

C: É a história da Mina e da Nina. Era uma vez... Duas cachorrinhas muito bonitinhas. Elas gostavam muito de morar com o dono delas, num apartamento, ele dava pra elas ração e muito carinho. Um dia o dono saiu pra comprar ração e não viu que deixou a porta do apartamento aberta. As duas, que eram muito safadinhas, saíram. O porteiro do prédio não viu também elas passando e elas acabaram saindo do prédio, e foram pra uma floresta bem grande. Não conseguiram voltar pra casa, se perderam. Até que um dia a Gabriela saiu com a sua mãe Juliana, e foram fazer um piquenique, e sentaram perto de uma árvore. De repente ouviram um latido.

Ma e Ta levantam e saem da roda.

Em seguida C. termina a história : E então ela achou os cachorrinhos e ficou muito alegre: “Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina! Eu não sei como...!” Então elas pegaram a guia e colocaram nas duas, depois em casa os outros viram e acharam que era mesmo a Mina e a Nina. Aí eles viveram felizes para sempre.

P: Que história bonita, C.!

V. “puxa” aplausos, e as outras crianças acompanham.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), completa.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro, e desenhada no livrinho)

Tema: Fuga para o mundo desconhecido; Explorar novas possibilidades; Perder-se. (Ligados ao mundo mais amplo).

Proposições: 27 (É a história da Mina e da Nina+ É a história da Mina e da Nina+ Era uma vez... +Duas cachorrinhas muito bonitinhas.+ Elas gostavam muito de morar com o dono delas, num apartamento,+ ele dava pra elas ração e muito carinho.+ Um dia o dono saiu pra comprar ração +e não viu que deixou a porta do apartamento aberta.+ As duas, que eram muito safadinhas, saíram.+ O porteiro do prédio não viu também elas passando +e elas acabaram saindo do prédio,+ e foram pra uma floresta bem grande.+Não conseguiram voltar pra casa,+ se perderam. +Até que um dia a Gabriela saiu com a sua mãe Juliana,+ e foram fazer um piquenique,+ e sentaram perto de uma árvore.+ De repente ouviram um latido. + E então ela achou os cachorrinhos + e ficou muito alegre:+ “Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina!+ Eu não sei como...!”+ Então elas pegaram a guia +e colocaram nas duas, +depois em casa os

outros viram +e acharam que era mesmo a Mina e a Nina.+ Aí eles viveram feliiizes para sempre).

Elementos estruturais

-Introdução: É a história da Mina e da Nina. Era uma vez...

-Orientação: Social (Duas cachorrinhas: Mina e Nina, o dono, porteiro do prédio, Gabriela, sua mãe Juliana, os outros); Espacial (num apartamento, pruma floresta, pra casa, em casa, perto de uma árvore, De repente); Temporal (Um dia, Até que um dia, depois, para sempre, de repente; Continuidade: aí, então=2); Situação comportamental (Ele dava para elas ração e muito carinho); Elementos de apoio (ração, árvore, guia).

-Complicação: elas acabaram saindo do prédio, e foram pruma floresta bem grande.Não conseguiram voltar pra casa, se perderam (Afastamento do conhecido).

-Resolução: As donas encontraram Mina e Nina, as levaram para casa e viveram felizes para sempre.

-Avaliação: Qualifica (Duas cachorrinhas muito bonitinhas, eram muito safadinhas, floresta bem grande); Intensifica (voz da personagem emocionada: “Mamãe, olha aqui a Mina e a Nina!Eu não sei como...!”), viveram feliiizes); Refere estado interno de personagem (gostavam muito de morar com o dono; não viu que deixou a porta do apartamento aberta, porteiro do prédio não viu também elas passando; De repente ouviram um latido; ficou muito alegre; os outros viram e acharam que era mesmo...).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Em um único turno, Carina produz uma narrativa muito organizada e sofisticada, mostrando autonomia para narrar. Quase não faz pausas, parece ter realmente preparado a história. À professora apenas coube dar-lhe a palavra e convocar as crianças para ouvi-la, elogiando a história no final. As outras crianças escutaram com atenção e aplaudiram, estimuladas pela pesquisadora.

Narrativa 5.2

P: Agora a Natália. Vamos ouvir, Joel?

M: Eu queria contar a minha história e não tem nenhuma (*aponta o livro em branco, pois provavelmente faltara no dia em que as crianças o preencheram*).

P: Tá, Natália.

N: Era uma vez um cachorro chamado Bonitinho.

V: Sabonetinho?

N: Bonintinho!

V: Ah, Bonitinho!

N: Estava numa gaiola quando seu dono...????(*inaudível*) comprou o cachorrinho com o dinheiro que tinha recebido do trabalho. Aí ele pegou e comprou o cachorrinho, daí ele se perdeu, quando assaltaram ele fugiu ???(*Fala muito baixo, impossível transcrever, e na hora também não compreendemos bem*)

V: Acabou a história?

N confirma e todos aplaudem.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Natália), incompleta.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro, e desenhada no livrinho)

Tema: Compra de cachorro (ligado à constelação familiar); Fugir e se perder (Ligado ao mundo mais amplo)

Proposições: 7 (Era uma vez um cachorro chamado Bonitinho.+ Estava numa gaiola + quando seu dono...????(*inaudível*) comprou o cachorrinho + com o dinheiro que tinha recebido do trabalho.+Aí ele pegou e comprou o cachorrinho,+ daí ele se perdeu,+ quando assaltaram ele fugiu ???)

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez

-Orientação: Social (cachorro Bonitinho, dono); Espacial (numa gaiola); Temporal (quando assaltaram; Continuidade: aí, daí, quando); Elementos de apoio (gaiola, dinheiro).

-Complicação: fugiu e se perdeu (Afastamento do conhecido).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Em três turnos, Natália conta uma história em voz muito baixa, após a professora lhe passar a palavra duas vezes, convocando o colega a escutar. A pesquisadora não chega a entender o nome do personagem, que ela repete. Depois conta a história sem interrupção, e pela entonação a pesquisadora entende que ela concluiu, sem pedir esclarecimentos. A menina confirma e os colegas aplaudem, mais pelo ritual, pois de fato não devem ter conseguido escutar.

Narrativa 5.3

P: Luca, tu quer contar a tua história? Então vamos lá. Vem Carina, senta pra ouvir o Luca.

Lu: Era uma vez um cachorro chamado Fernando.

P:Tá.

Lu: Ele não tinha dono e não tinha nada pra comer. Ele morria de frio na rua e veio um menino que pegou ele e deu comida pra ele.

P:Ai que legal essa história.

V: E ele?

Lu: Encontrou um dono.

P:Ai que bom.

V:Como era esse dono?

Lu: Ele era...

Ci: Menino.

Lu: Ele era menino.

P: Ele era menino, é.

V: Como é que ele achou? Onde é que eles se encontraram?

Lu: O cachorro tava na rua e depois se encontram o menino que pegou ele.

P: E daí o que ele fez com o cachorro?

Lu: Deu comida.

L: Deu carinho?

Lu: Deu.

L diz a P:Ele disse que deu carinho.

P: Essa é tua história? Parabéns!Vamos bater palmas pro Luca. *Batem palmas.* Olha Luca, adorei a tua história, tô muito feliz.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Luca), completa.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro, e desenhada no livrinho).

Tema: Desproteção (mundo mais amplo) e adoção (Constelação familiar).

Proposições: 14 : Era uma vez um cachorro chamado Fernando.+ Ele não tinha dono +e não tinha nada pra comer.+ Ele morria de frio na rua +e veio um menino +que pegou ele+e deu comida pra ele.+ Encontrou um dono.+ Ele era menino.+ O cachorro tava na rua +e depois se encontram +o menino que pegou ele+ Deu comida+ Deu(carinho);

Elementos estruturais

-Introdução: Era uma vez

-Orientação: Social (cachorro Fernando, menino); Espacial (na rua); Temporal (Depois); Elementos de apoio (comida).

-Complicação: não tinha dono, nada pra comer, morria de frio na rua (Desproteção, privação)

-Resolução:o menino pegou ele, deu-lhe comida. Encontrou um dono.

Avaliação: Intensifica: Morria de frio.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A narrativa de Luca é bastante semelhante à de Totó, vira-lata de rua, contada pela pesquisadora duas sessões antes: cão sem dono, com fome e frio, que um menino adota. Luca a conta em sete turnos, sendo bastante encorajado e elogiado pela professora (Luca, tu quer contar a tua história? Então vamos lá. Vem Carina, senta pra ouvir o Luca. Ai que legal essa história; Essa é tua história? Parabéns!Vamos bater palmas pro Luca. Olha Luca, adorei a tua história, tô muito feliz). Além deste tipo de encorajamento, a professora também faz vocalizações de apoio à continuidade (Ta, repete frase: “Ele era menino, é”), de avaliação da resolução (Ai que bom.), e pergunta dirigida ao resultado da história (E daí o que ele fez com o cachorro?). A pesquisadora estimula a continuidade, pedindo informação sobre personagens (E ele?, Como era esse dono?), sobre o resultado (Como é que ele achou?) e sobre orientação espacial (Onde é que eles se encontraram?). Cristiano contribui com uma sugestão

redundante, pois era algo que Luca já dissera (Menino), e Luca aceita a sugestão: Ele era menino. A impressão que fica é de que Luca tem preguiça de pensar, ele não desenvolve a narrativa, embora bastante estimulado, e se restringe a repetir coisas que já disse.

Narrativa 5.4

P:Luciane.

C: Mas ela não veio...

P:É, mas ela tem idéias legais, ela vai conseguir montar uma história.

L: O Lulu.

P:Mostra pros teus colegas o Lulu.

L mostra.

C:Sabe por que ela escolheu esse cachorrinho?

P:Ãh?

C:Por que eu insisti!

P:É mesmo? Vamos Luciane, conta a história.

L: A minha história é do Bruno. Era uma vez um cachorro chamado Bruno e ele gostava muito de brincar com seus amiguinhos. Eles se divertiam muito. Ele ficou muito preocupado com quem eram os cachorros. O Bruno latiu e explicou que eram seus amiguinhos e seu dono decidiu ficar com eles... *(há algo aqui que não foi possível ouvir)*. Todos os cachorrinhos viveram felizes para sempre com sua dona.

P troca Ci. de lugar e ele senta ao lado de L.

P:Que legal!Palmas pra Luciane!

Batem palmas.

C: Eu não ouvi o fim.

P: “Viveram felizes para sempre com a sua dona”.Mariele.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Luciane), completa.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro)

Tema: Amizade (Brincar com amigos); Controle dos adultos sobre as amizades das crianças (Constelação familiar + Comunidade).

Proposições: 9 (A minha história é do Bruno.+ Era uma vez um cachorro chamado Bruno +e ele gostava muito de brincar com seus amiguinhos.+ Eles se divertiam muito.+ Ele ficou muito preocupado com quem eram os cachorros.+ O Bruno latiu +e explicou que eram seus amiguinhos +e seu dono decidiu ficar com eles... +Todos os cachorrinhos viveram felizes para sempre com sua dona).

Elementos estruturais

-Introdução: A minha história é do Bruno.Era uma vez...

-Orientação: Social (cachorro Bruno, amiguinhos cachorrinhos, Ele, dono, dona); Temporal (para sempre).

-Complicação: ele ficou muito preocupado com quem eram os cachorros (Preocupação de adulto, necessidade de controle).

-Resolução: Bruno latiu e explicou que eram seus amiguinhos (ação comunicativa do personagem sobre o adulto); seu dono decidiu ficar com eles, viveram felizes para sempre com sua dona. (ação do adulto)

-Avaliação: Refere estado interno de personagem (se divertiam muito, ficou muito preocupado)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Luciane conta uma história em um só turno, que inventa na hora, já que não compareceu à aula da sessão anterior. Isso é lembrado por Carina, mas a professora encoraja Luciane a narrar, elogiando a criatividade da menina (É, mas ela tem idéias legais, ela vai conseguir montar uma história). Carina insiste em marcar sua possível co-autoria na escolha do personagem (Sabe por que ela escolheu esse cachorrinho? Por que eu insisti!).A professora reforça o convite à Luciane para narrar (É mesmo? Vamos Luciane, conta a história). Depois elogia e puxa aplausos (Que legal!Palmas pra Luciane!). Carina mostra especial interesse pela narrativa de Luciane (Eu não ouvi o fim), que a professora se apressa em repetir, o que mostra atenção ao conteúdo, mas também desejo de cumprir mais rapidamente a tarefa, passando a outro a palavra. Carina é amiga pessoal de Luciane, o que pode explicar tanto seu interesse pelo conteúdo da história, como certo sentimento de competição, ao resistir que ela contasse de improviso sua história e ao explicitar a autoria da escolha do personagem.

Narrativa 5.5

P: Mariele (*que levantava o braço*).

Ma: (*muito baixo*) Era a Picesinha e a Broboleta...(*se atrapalha para articular*)
Princecinha e Borboleta.

P: ãh? Pecinha e Borboleta?

Ma: Princesinha e Borboleta.

C:Qual é a Borboleta?

P pega o livro e mostra a turma: Boa pergunta.Ó, são dois cachorros. Quem é a Princesinha e quem é a Borboleta? *Ma fala baixinho e P. repete para a turma.* A Borboleta é a pretinha ó gente, e a menorzinha e é a Princesinha, tá.

Ma fala muito baixo!!! Algumas crianças conversam alto.

C fala a M: Pára de...

L:Nós queremos escutar a história da Mariele.

P:Deu Mari. Pode falar. Talita! (*repreende*)

Ma: Era uma vez a Borboleta e a Princesinha. Elas moravam numa casa muito grande e ficavam no pátio de baixo. Aí ela deixou o portão aberto e o cachorro fugiu e ficou louco de fome.

V:Os dois fugiram, Ma?

Ma:Só um.

V: Qual?

Ma:A Borboleta...Ela tentou achar uma casa. Ficou com sede e com fome e sem casa.

P: E aí, pra onde eles fugiram?

V:E aí, o que ela fez?

Ma: a vizinha pegou ela, era má, batia, não dava comida. Ela ficava com fome, ficou doente e morreu.

P: A história terminou assim, Mari?

Ma acena com a cabeça confirmando.

Je: Ô sora, eu tinha nove cachorrinhos e os nove cachorrinhos morreu.

P: Tadinho...Vamos bater palmas pra Mari?

Batem palmas.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Mariele), completa.

Conteúdo: ficcional (a partir de figura de cachorro)

Tema: Fuga, desproteção, maus-tratos e negligência (Ligados à saída para um mundo mais amplo e hostil).

Proposições: 19 (Era a Picesinha e a Broboleta...+Princecinha e Borboleta.+ Princesinha e Borboleta+ Era uma vez a Borboleta e a Princesinha.+ Elas moravam numa casa muito grande+ e ficavam no pátio de baixo.+ Aí ela deixou o portão aberto +e o cachorro fugiu +e ficou louco de fome+ Só um(fugiu)A Borboleta...+Ela tentou achar uma casa.+ Ficou com sede e com fome e sem casa.+ a vizinha pegou +ela era má,+ batia,+ não dava comida.+Ela ficava com fome,+ ficou doente+ e morreu).

Elementos estruturais

-Introdução: Era a Princesinha e a Borboleta. Era uma vez...

-Orientação: Social (Princesinha e Borboleta, cachorro Borboleta, ela, a vizinha); Espacial (numa casa, no pátio de baixo); Temporal (Continuidade: aí).

-Complicação: 1-o cachorro fugiu (afastamento do conhecido), ficou com sede e com fome e sem casa (necessidades pessoais dificultadas pelas circunstâncias); 2- a vizinha era má, batia e não dava comida (maus-tratos).

-Resolução: 1-possível: a vizinha pegou;

-Resultado: 2- a cachorra ficou com fome, doente e morreu.

Avaliação: Intensifica (Muito grande, louco de fome); Qualifica (Má).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Em quatro turnos, Mariele organiza sua história da sessão anterior, focando numa das cachorras. A história é novamente dramática, inclusive no desfecho. A menina fala inicialmente baixinho, o que gera dispersão e conversa de algumas crianças, e a reação de Carina e Luciane para dar espaço à menina (Pára de ...; Nós queremos escutar a história da Mariele). A professora mostra que não compreendeu os nomes, repetindo-os (Ãh? Pecinha e Borboleta?), depois Carina pede que nomeie especificamente um dos personagens (Qual é a Borboleta?), e sua pergunta é destacada pela professora, valorizando a participação da menina (P pega o livro e mostra a turma: Boa pergunta.Ó, são dois cachorros. Quem é a Princesinha e quem é

a Borboleta?) e depois ajuda Mariele a nomear os cachorros, repetindo alto o que ela fala (A Borboleta é a pretinha ó gente, e a menorzinha e é a Princesinha, tá). A pesquisadora pede esclarecimento sobre personagem, em duas perguntas (Os dois fugiram, Ma? Qual?). Depois a professora, possivelmente não tendo ouvido a resposta da menina a estas questões, faz pergunta sobre orientação espacial, mas utilizando o plural (E aí, pra onde eles fugiram?). A pesquisadora corrige com pergunta sobre ação do personagem (E aí, o que ela fez?). Quando a menina conclui, a professora procura confirmar o resultado (A história terminou assim, Mari?). Joel participa contando experiência pessoal com morte de cachorros (Ô sora, eu tinha nove cachorrinhos e os nove cachorrinhos morreu). A professora comenta brevemente sua fala, mas volta a atenção para Mariele, pedindo palmas.

Sessão 6 – O Jogo do Curioso (7/12/2004)

Duração : 33'55”

Estavam presentes a pesquisadora doutoranda, a professora titular, e 11 crianças: Carina(C), Luciane(L), Dina(D), Marilize(M), Natália(N), Talita(Ta), Mari(Ma), Carlos(Co), Flávio(F), Joel(Je) e Luca(Lu).

V: Gente, hoje eu queria fazer com vocês um jogo que se chama “jogo do curioso”.
O que é que faz uma pessoa curiosa?

M: A pessoa que não gosta que chamem de alguma coisa.

N:Não. A pessoa tá olhando uma coisa, depois vem aquele olhar.

V: Que que faz uma pessoa curiosa? Vem olhar uma coisa que tá acontecendo?

F: A pessoa curiosa...

Narrativa 6.1

C:Me lembrei!Me lembrei!

N: ...Daí ele fica olhando.

C levanta o dedo: Ontem eu tava falando com a minha tia. Daí...

P:Mas o que tu vai falar é sobre o que a gente perguntou?

C:É.

P:Ah, tá.

C: Aí eu tava ???Tava conversando com a minha prima. Aí veio a minha amiga e nem sabia do que a gente tava falando...Ah, a minha prima veio aqui e ela assim. *C levanta-se e se abaixa num pulo como quem escuta uma conversa: Quê?*

P: Isso é ser curiosa?

C:É.

P:Hum.

V: Soa como uma coisa ruim, como ser intrometido na vida do outro, não?

M:Não.

V:Não só, né?

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), incompleta, usando gestos e movimentos.

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata (a partir de pedido de definição de qualidade).

Tema: curiosidade (Intromissão)

Proposições: 7 (Ontem eu tava falando com a minha tia. +Daí... Aí eu tava ???+Tava conversando com a minha prima.+ Aí veio a minha amiga +e nem sabia do que a gente tava falando...+Ah, a minha prima veio aqui +e ela assim: Quê?)

Elementos estruturais

-Introdução: Me lembrei!Me lembrei!(Levanta o dedo)

-Orientação: Social (eu, tia, prima, amiga); Espacial (aqui); Temporal (Ontem; Continuidade:daí, aí=2).

-Complicação: a amiga nem sabia do que estavam falando e perguntou “Quê?” (Intromissão)

-Avaliação: Refere estado interno de personagem (amiga nem sabia do que estavam falando)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A partir de um pedido de definição de uma pessoa curiosa pela pesquisadora, enquanto outras colegas tentam explicar, Carina produz em dois turnos uma narrativa de experiência pessoal relacionada ao tópico, em que utiliza gestos e movimentos para dar expressão, dramatizando uma cena. A professora teme a mudança de assunto: (Mas o que tu vai falar é sobre o que a gente perguntou?) e depois concorda

que a menina conte a situação. Faz depois pergunta dirigida à avaliação (Isso é ser curiosa?) e manifesta aceitação (Hum). A pesquisadora faz comentário de avaliação sobre o significado do que a menina contou como exemplo de curiosidade (Soa como uma coisa ruim, como ser intrometido na vida do outro, não?), do que Marilize prontamente discorda.

Narrativa 6.2

V(*prosseguindo*): Hein gente, então vocês vão brincar de curioso aqui, né? Então, ãh, vocês vão fazer assim ó: Alguém vai contar alguma coisa que aconteceu ou uma história triste, ou uma história assustadora, um susto que levou ou alguma história engraçada. Tá? Então algum de vocês vai trazer alguma história que aconteceu na vida de vocês...

Carlos: Eu já assustei meu irmão.

P:Conta pra nós a história.

V:E, vamos só combinar isso aí. Os outros vão fazer papel de curiosos. Vão perguntar pro Carlos...Vão ajudar a contar perguntando coisas que a gente quer saber, tá? Vão perguntar quem é, quando, como, esse tipo de coisa que o curioso gosta de perguntar...

L: Que horas...

V:Isso.

C: Posso começar?

V:Não, o Carlos vai contar.

Co: Eu tava, eu tava na minha vó e assustei o meu irmão. Lá na minha tia, a gente fica junto né?(*Olha para Joel*)

P: Onde?

L: Aonde?

Ma: Aonde?

Co: Lá na minha tia, ué?!

P:Quando?

Co:Quando? Sexta.

P:E o que o teu irmão fez?

Co: Ele saiu correndo, daí ele quase atropelou a minha mãe.

P:Ai coitadinho.

V: Teu irmão é pequeno, Carlos?

Co: É.

Je: Ele fez assim ó (coloca a perna) e quase caiu.

V: Onde é que vocês tavam?

Co: A gente tava, a gente tava no...Cã...ãh... No...(demora algum tempo)...Tava assim, tava lá no campo.

F: Aí como vocês assustaram ele?

Co: Eu, eu... Daí, daí... Tinha um...

Je fala ao mesmo tempo.

P: Joel, só um pouquinho que é o Carlos que tá contando.

Co: Tava numa... Num baita coisa assim ó (*levanta as mãos e desce verticalmente, indicando um espaço semelhante a um poste*).

N: Uma máquina?

Co: É, uma máquina de lavar roupa que a vizinha botou no lixo. Aí, eu... Eu me escondi... e veio, ãh, uh, bem na hora.

V: Tu te escondeu atrás da máquina?

Co sorrindo: É.

P: E aí?

V: Aí quando ele vinha chegando tu (*imita alguém dando um susto*)?

C levanta o dedo e F diz: Não, Carina!

Co: É... ãh...

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carlos), completa.

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: provocar susto em familiar (Constelação familiar).

Proposições: 12 (Eu já assustei o meu irmão+ Eu tava, eu tava na minha vó +e assustei o meu irmão.+ Lá na minha tia, a gente fica junto né?+ Quando? Sexta.+ Ele saiu correndo, + daí ele quase atropelou a minha mãe.+ A gente tava, a gente tava no...Cã...ãh... No...(demora algum tempo)...Tava assim, tava lá no campo. + Eu, eu... Daí, daí... Tinha um... Tava numa... Num baita coisa assim ó+ É, uma máquina de lavar roupa que a vizinha botou no lixo.+ Aí, eu... Eu me escondi...+e veio, ãh, uh, bem na hora.)

Elementos estruturais

-Resumo: Eu já assustei o meu irmão

-Orientação: Social (eu, irmão, a gente, a minha mãe); Espacial (na minha vó, lá na minha tia,, no campo, numa baita coisa assim); Temporal (sexta, bem na hora; Continuidade:daí=3, aí=1).

-Complicação:Eu me escondi e ele veio bem na hora - assustei o meu irmão (susto).

-Resultado: Ele saiu correndo, quase atropelou a minha mãe.

-Avaliação: Qualifica e intensifica: num baita coisa assim, ó (usando gestos para mostrar); Intensifica: ah, uh, bem na hora.

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Em 11 turnos Carlos narra uma situação, com o auxílio de gestos e sons. A pesquisadora lhe dá prioridade, pois Carina também se ofereceu. Quando o menino faz a primeira pausa, a professora e duas colegas lhe fazem a mesma pergunta sobre orientação espacial (P:Onde?L: Aonde?Ma: Aonde?), que na verdade o menino já referira (na avó), mas então responde diferente (lá na minha tia, ué). A professora faz perguntas sobre orientação de tempo (Quando?) e sobre o resultado na ação de personagem(E o que o teu irmão fez?), e depois reage com comentário de avaliação (Ai coitadinho). A pesquisadora procura esclarecer, a partir do comentário da professora (Teu irmão é pequeno, Carlos?) Joel, que já havia sido incluído por Carlos como participante na situação relatada, acrescenta informação sobre o resultado (Ele fez assim ó... e quase caiu). A pesquisadora faz pergunta sobre orientação espacial, incluindo os dois na situação (Onde é que vocês tavam?). Talvez pela repetição da pergunta, Carlos se atrapalha, mas acaba especificando mais o lugar (no campo). Flávio faz uma pergunta pedindo informação relevante sobre a situação (Aí como vocês assustaram ele?) Em função da pergunta da pesquisadora, Joel também quis responder. A professora o conteve, mantendo o foco em Carlos (Joel, só um pouquinho que é o Carlos que tá contando). Mas a participação de Natália nomeando o lugar onde Carlos se escondeu (Uma máquina?) deve ter sido em função do que Joel disse, já que a expressão de Carlos por gestos não permitiria este tipo de identificação. A pesquisadora faz uma pergunta de esclarecimento sobre o lugar (Tu te escondeu atrás da máquina?), e procura, depois que a professora pergunta “E aí”,

adivinhar o resto da cena, da ação de Carlos para assustar o irmão, utilizando também gestos (Dramatiza).

Narrativa 6.3

C: Eu disse primeiro sora! É assim ó. Um dia a minha mãe tava lá na cozinha... Todos os dias que a minha mãe ta na cozinha eu pego meus sapatos e vou devagarinho dar um susto na minha mãe. Aí ela se assusta. Aí um dia eu voltei sem barulho e a minha mãe foi sem barulho, foi lá na cozinha, veio (mostra com as mãos) e puf! (*demonstra um empurrão*). A janela... Não! Aí a porta... Aqui tá a porta (*demonstra com as mãos ao seu lado direito*) e aqui tá o outro quarto (*mãos ao lado direito. Levanta e anda*) Aqui tá a geladeira e o fogão. (*Dá um pulo*) Daí ela caiu pra trás.

P imita a mãe: Nossa! Minha filha não me assusta!

Análise da narrativa

Narrativa individual (Carina), completa.

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: provocar susto em familiar (Constelação familiar).

Proposições: 15(É assim ó+Um dia a minha mãe tava lá na cozinha...+Todos os dias que a minha mãe tá na cozinha+ eu pego meus sapatos +e vou devagarinho dar um susto na minha mãe.+ Aí ela se assusta. +Aí um dia eu voltei sem barulho +e a minha mãe foi sem barulho,+ foi lá na cozinha,+veio +e puf!+.A janela...Não!Aí a porta...Aqui tá a porta + e aqui tá o outro quarto+ Aqui tá a geladeira e o fogão.+Daí ela caiu pra trás)

Elementos estruturais

-Introdução: Eu disse primeiro, sora! É assim, ó. Um dia...

-Orientação: Social (eu, minha mãe); Espacial (lá na cozinha, Aqui tá a porta, aqui tá o outro quarto, aqui tá a geladeira e o fogão, pra trás); Temporal (Todos os dias; Continuidade:daí=1, aí=2).

-Complicação:veio e puf! (empurrou a mãe) (Susto)

-Resultado: ela caiu pra trás.

-Avaliação: Intensifica:(Vou devagarinho; Puf!) Refere estado interno (Aí ela se assusta).

Análise do contexto e participação dos interlocutores

A narrativa de Carina é feita num só turno, e é marcante como a menina se esforça persistentemente para obter espaço para narrar. Bem à vontade, ela procura maior expressividade, fazendo gestos para mostrar ações e a distribuição dos móveis. Traz tão claramente a situação que a professora espontaneamente faz a possível fala da mãe assustada pela menina (Nossa!Minha filha não me assusta!), estimulando a dimensão lúdica da narrativa.

Narrativa 6.4

C:Deixa eu contar agora uma história triste?

P: Pode ser?

V:Pode ser uma história triste, ou engraçada...

L:De terror.

V:Uma história de terror.

N:Eu vou contar uma história de terror.

P:Ó, vamos escutar! Shh!Só um pouquinho Flávio (*que tentava falar*) a Natália já começou.

N: Eu tava na minha vó.Aí a minha vó, a minha mãe, a minha vó ..???Daí eu peguei, né, porque a minha mãe ia lavar toda a louça, daí em vez de eu dar um susto eu dei um susto forte que ela se assustou. Daí eu peguei e botei uma fantasia sabe, tipo de um, uma fantasia de uma bruxa e assustei. Aí, daí professora, o meu irmão,o E., aí quando ela saía pro lado, era um vampiro, a aranha e uma bruxa e mais uma cobrinha , sabe?

P:Ãhã.

N:Aí, daí a minha prima se assustou e ficou assim “ãh!”,aí, daí, ela pegou e foi ligar e o meu irmão tava com dente de vampiro e ela não sabia, ela tomou um susto!

V:Qual é a idade da tua prima?

N:Ela tem catorze.

V:Ah, ela é muito assustada então? Se assustou com todo mundo?

N: Ahã. Eu já peguei o casaco dela e ela fica assustada, pensando que tinham...Eu peguei sem querer pensando que não era dela, que era da minha vó.

F:Ela tem catorze anos?

N:Uh-hu.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Natália), completa.

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: provocar susto em familiar (Constelação familiar).

Proposições: 27 (Eu vou contar uma história de terror.+ Eu tava na minha vó.+Aí a minha vó, a minha mãe, a minha vó ..???.+Daí eu peguei, né + porque a minha mãe ia lavar toda a louça,+ daí em vez de eu dar um susto +eu dei um susto forte +que ela se assustou.+ Daí eu peguei e botei uma fantasia sabe+ tipo de um, uma fantasia de uma bruxa +e assustei.+ Aí, daí professora, o meu irmão,o E., +aí quando ela saía pro lado, +era um vampiro, a aranha e uma bruxa e mais uma cobrinha , sabe?+ Aí, daí a minha prima se assustou +e ficou assim “ãh!”,+ aí, daí, ela pegou e foi ligar +e o meu irmão tava com dente de vampiro + e ela não sabia,+ ela tomou um susto!+ Ela tem catorze+ Ahã. Eu já peguei o casaco dela+ e ela fica assustada, +pensando que tinham..???.+Eu peguei sem querer +pensando que não era dela,+ que era da minha vó).

Elementos estruturais

-Introdução: Eu vou contar uma história de terror.

-Orientação: Social (eu, minha mãe, minha avó, o meu irmão, a minha prima); Espacial (na minha vó, pro lado); Temporal (Continuidade:daí=6, aí=5).

-Complicação: botou fantasia de bruxa e o irmão de vampiro para assustar a mãe (Susto).

-Resultado: a mãe e a prima se assustaram.

-Avaliação: Qualifica (uma história de terror); Intensifica: em vez de dar um susto eu dei um susto forte; ficou assim “ãh!”(expressão de susto); Refere estado interno de personagem (ela não sabia, ela tomou um susto! ela fica assustada, pensando que tinham..)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Mesmo pedindo a aprovação da pesquisadora para Carina contar uma história triste, a professora depois prioriza a fala de Natália, provavelmente por não ter ainda

narrado, impedindo também a manifestação de Flávio. Natália conta sua história pessoal em 5 turnos. A professora faz uma vocalização para encorajar a continuidade (Ãhã). A pesquisadora faz uma questão relativa a personagem (Qual é a idade da tua prima?), e depois faz um comentário de avaliação (Ah, ela é muito assustada então?! Se assustou com todo mundo?) Natália concorda com a avaliação e dá outro exemplo da facilidade da prima em se assustar. Flávio parece surpreso, pois pede confirmação da informação dada (Ela tem catorze anos?).

Narrativa 6.5

P chama L de dedo levantado: Luciane!

L: É uma história meio de terror né?

P: Uma história o quê ?

L: Meio de terror.

P: Meio de terror. Tá.

L: Eu tava dormindo um dia na casa da minha vizinha né, tá. Aí, veio duas moças, aí a minha vizinha, ela tava acordada. Aí ela viu, aí quando ela abriu bem na hora a vizinha tava com uma faca aí ela cortou assim na minha vizinha (*faz um gesto como quem corta o rosto*). Aí eu fiquei olhando e ela ficou lá, aí eu fui correndo atrás dela pra ajudar a pegar elas, mas eu não consegui.

V: Que coragem a tua! Tu acha que era tua vizinha mesmo a moça?

L: Sim.

V: E por que, Luciane, que ela fez isso?

L: Eu não sei, mas eu acho que elas são amigas.

V: Ela tava braba com a tua vizinha...

L: É.

Crianças falam ao mesmo tempo. P sai da roda, avisando V. baixinho que ia telefonar rapidinho. Alguns levantam.

Análise da narrativa

Narrativa individual (Luciane), completa.

Conteúdo: experiência pessoal, externa e não-imediata.

Tema: violência física (Ligada à comunidade – amigos, vizinhos)

Proposições: 16 (É uma história meio de terror né?+ Meio de terror. + Eu tava dormindo um dia na casa da minha vizinha né, tá. +Aí, veio duas moças, + aí a minha vizinha, ela tava acordada.+Aí ela viu,+ aí quando ela abriu + bem na hora a vizinha tava com uma faca + aí ela cortou assim na minha vizinha (*faz um gesto como quem corta o rosto*).+ Aí eu fiquei olhando +e ela ficou lá,+ aí eu fui correndo atrás dela + pra ajudar a pegar elas,+ mas eu não consegui. + Eu não sei,+ mas eu acho que elas são amigas)

Elementos estruturais

-Introdução: É uma história meio de terror né?

-Orientação: Social (eu, minha vizinha, duas moças, a vizinha); Espacial (na casa da minha vizinha,lá, atrás dela); Temporal (um dia, bem na hora; Continuidade:aí=7).

-Complicação: a vizinha tava com uma faca, aí ela cortou assim na minha vizinha (Violência física).

-Resultado: ela ficou lá, eu fui correndo atrás dela, pra ajudar a pegar elas, mas eu não consegui.

-Avaliação: Qualifica (É uma história meio de terror né?)

Análise do contexto e participação dos interlocutores

Em seis turnos, Luciane conta uma experiência pessoal de forma um pouco confusa, pois o termo “vizinha” parece ser aplicado tanto à vítima (minha vizinha) como à moça que a fere. A professora faz uma pergunta de esclarecimento, não tendo entendido direito (P:Uma história o quê ?), e depois concorda que a conte. A pesquisadora faz comentário de avaliação (V:Que coragem a tua!) e pergunta sobre personagem (Tu acha que era tua vizinha mesmo a moça?), e sua motivação (E por que, Luciane, que ela fez isso?). A resposta da menina parece contraditória (Não sei, mas eu acho que elas são amigas), e a pesquisadora levanta uma hipótese, avaliando (Ela tava braba com a tua vizinha...)

ANEXO H

Tabela 11

Tipos e Subtipos de Temas por Tipo de Narrativa no Estudo Etnográfico

Tipos de Temas	Subtipos nas Narrativas Intraconversacionais	Subtipos nas Narrativas Eliciadas
1-Ligados à autodefinição	Nome Aniversário Imagem Aquisição Aprendizagem Qualidade pessoal Falha pessoal Namorado	Aquisição Aprendizagem
2- Ligados à definição e construção de sentido de diferentes meios onde a vida se desenvolve:		
2.1.Constelação familiar	Lazer Mudanças Data marcante Animal doméstico Animal ameaçador Conflito Uso de drogas Morte (familiares) Herança Loucura	Lazer Mudanças Animal doméstico Conflito Morte (cachorro)
2.2.Comunidade	Acontecimentos dramáticos (incêndio, crime, acidente).	
2.3.Escola	Aquisição de habilidades Conflito Poder da professora Brincadeira	Quebra de regra
2.4. Serviços de saúde	Atendimento médico Atendimento odontológico	Atendimento odontológico
2.5. Cultura mais ampla	História infantil Serviços Dinheiro	
2.6. Meio físico/Natureza	Fenômeno natural Animal	
Total de Subtipos	30	9

Tabela 12

Principais elementos estruturais: Tipos e frequência por Tipo de Narrativa no Estudo Etnográfico

	Intraconversacionais		Eliciadas	
Elem.Estrut.	Tipos	Freq.	Tipos	Freq.
1-Introdução	Dar a conhecer (Sabe, sabia)	15	Dar a conhecer	2
	Apelo (Ô, sora)	5	Direta	3
	Direta (Vou contar...)	3		
	Comentário	7		
	Particularização(Uma vez)	1		
	Literat. Infant.(Era uma vez)	1		
	Definições de papéis, espaço (Nas brincadeiras)	3		
2-Orientação:				
2.1- Social	Eu	35	Eu	15
	A gente, nós	8		
	Pai	13	Pai	8
	Mãe	16	Mãe	6
	Irmã(o)	13	Irmã	4
	Avó(ô)	5	Avó/bisavó	4
	Outros parentes	6	Outros parent	7
	Vizinhos	10		
	Professora	3		
	Colega	3		
	Amiga	1	Amiga	1
	Namorado	1		
	Médica/dentista	2	Dentista	3
	Animal (cachorro, cavalo)	11	Animal (cachorro, pato)	18
	Personagem de ficção	15		
	Ladrões	1		
2.2-Espacial	Partes do corpo	1	Partes corpo	1
	Própria casa	9	Própria casa	1
	Partes da casa	9	Partes da casa	2
	Região onde mora	5	Região onde mora	2
	Referências naturais			
	(morro, campo, mato)	6	Referências naturais	1
	Casa da avó	3	Casa de tia/ amiga	2
	Trabalho dos pais	2		
	Escola	5	Escola	1
	Outra escola	2		
	Sede	1		
	Serviços de saúde	4	Serviços de saúde	2
	Veículos	2		

	Bairros	4	Bairros	2
	Parques, praças	3	Parques, praças	5
	Shopping center	1	Shopping center	1
	Lanchonete	2	Lanchonete	1
	Feira do Livro	1	Feira de Animais	1
	Fora da cidade/ País (Praia, China)	2		
	Referências vagas (lá, longe, lá em cima)	6	Referências vagas (bem longe, no “coisa”)	4
2.3-Temporal	Situa a experiência no seu tempo pessoal	7	Situa a experiência no seu tempo pessoal	1
	Situa a experiência em rel. à ação de alguém/ acontecim.	5	Situa a experiência em rel. à ação de alguém/ acontecimento	5
	Situa a experiência objetivamente (ontem, sexta)	17	Situa a experiência objetivamente	4
	Referência vaga (outro dia, uma vez)	2	Referência vaga	1
	Estabelece continuidade (daí, aí)	10	Estabelece continuidade	56
	Estabelece frequência	2	Estabelece frequência	2
	Estabelece mudança de tempo interna ao evento	11	Estabelece mudança tempo interna ao evento	4
	Estabelece duração	5	Estabelece duração	3
	Estabelece simultaneidade	2		
3- Complicação	Experiência especial, prazerosa	1	Experiência especial, prazerosa	4
	Acontecimento inusitado	3	Acontecimento inusitado	2
	Evento marcante	2		
	Aquisição	3	Aquisição	2
	Roubo	2		
	Quebra/transgressão de padrão esperado	10	Quebra/transgressão de padrão esperado	5
	Mudança	4	Mudança	2
	Necessidade pessoal dificult. pelo outro ou circunstâncias	7	Necessidade pessoal dificult. p. outro/ circunst.	3
	Desacordo	3		
	Conflito interpessoal	7	Conflito interpessoal	1
	Afastamento do conhecido	1	Afastamento do conhecido	2
	Risco	7		
	Restrição, dific. Financeira	1		
	Problema de saúde	6	Problema de saúde	2
	Descontrole pessoal	4		
	Morte	4	Morte	1
	Perda	1	Nascimento	1
	Emergência	4	Perda	1

4- Resultado			
4.1- Resolução			
	Pela criança	9	
	Por familiar	4	Por familiar 5
	Por profissional	7	Por profissional 1
			Por animal 1
	Por personagem fictício	5	
	Por ação de elemento de apoio	3	Pela sorte 1
	Pela sorte	3	
	Imaginada pela criança	2	
4.2- Conseqüência			
	Física (ferimento, destruição, morte)	10	Física 2
	Subjetiva (mudança estado afetivo)	3	Subjetiva 2
	Relacional (briga, reconhecimento)	3	Relacional 1
5- Avaliação			
5.1- Afetiva/ Expressiva			
	Expressa verbalmente os próprios sentimentos	6	Expressa verbalmente os próprios sentimentos 2
	Expressa verbalm. Estado interno de personagem	2	Expressa a gravidade ou importância do evento 2
	Expressa a gravidade ou importância do evento (intensificação, repetição, entonação)	13	Enfatiza o inusitado, estranho ou divertido 2
	Enfatiza o inusitado, estranho ou divertido	1	Acena afirmativamente a cabeça diante de perguntas fechadas (Tava bom? Cansou?) 2
	Enfatiza partes da história (em livro)	2	
5.2- Cognitiva/ Moral			
	Busca entender, explicar	5	Busca entender, explicar 2
	Toma consciência sobre o estado do seu conhecimento	1	Qualifica 1
	Qualifica	6	
	Busca confirmar hipótese	1	
	Aponta contradição	1	
	Assinala padrão, formula regra	6	
	Compara reação do outro à sua	5	Compara situações, contextos 1
	Compara situações, contextos, pessoas	4	Refere julgamento do outro sobre a situação 1
	Refere julgamento do outro sobre a situação	3	Julga a veracidade 1
	Propõe outra solução	1	

Tabela 13
Tipos e Subtipos de Temas no Estudo de Intervenção

Tipos de Temas	Subtipos de temas
1-Ligados à autodefinição e autoafirmação do eu (criança ou o protagonista)	-Enfrentamento de ameaça, luta -Agressividade -Assustar os outros -Desobediência -Crescimento e necessidade de autonomia -Necessidade de cuidar, acolher
2-Ligados à definição de diferentes meios onde a vida se situa	
2.1-Constelação familiar (Lar, referências afetivas e protetoras)	-Rotina protegida -Controle de adulto sobre amizade da criança -Adoção ou compra de cachorro -Morte de cachorro
2.2-Comunidade (amigos, inimigos, vizinhos)	-Brincar -Amor -Intromissão -Vingança -Negligência e maus-tratos -Violência física
2.3- Serviço de saúde	-Assistência médica
2.4- Mundo mais amplo (Lugares desconhecidos, mundo mais impessoal)	-Exploração de novas possibilidades e apoios -Susto com seres desconhecidos -Fuga -Perder-se -Desproteção -Procura de ente querido -Ferimento
Total subtipos	24

Tabela 14

Tipos e Freqüência dos Elementos Estruturais no Estudo de Intervenção

Elementos estruturais	Tipos	Freqüência	Média/Narrativa
1-Introdução	-Apelo (O sora!)	6	
	-Direta (Quero contar...,Eu agora!)	7	
	-Definição de gênero (Vou contar uma história de terror)	3	
	-Particularização (Um dia)	4	
	-Literatura infantil (Era uma vez)	12	
	-Minha história era do(a)...(nome do protagonista)	5	
	-Assim (ó):...	2	
	-Me lembrei!Me lembrei	1	
Total	8	40	1,38
2-Orientação			
2.1-Social	2.1.1.Experiência Real		
	-Eu	7	
	-A gente	1	
	-Mãe	6	
	-Pai	3	
	-Irmão	3	
	-Avó	1	
	-Outros parentes	4	
	-Vizinhos	3	
	-Amiga	1	
	-Cachorros	15	
	2.1.2. Ficção		
	-Cachorros	23	
	-Personagens ameaçadores (Vampiro, bruxas)	5	
	-Personagens protetores (Fadas, Deus, estrela)	4	
	-Outros personagens definidos (Bela Adormecida, Rei, Bruna)	11	
	-Personagens ambíguos (dragão/jacaré, vaca/pássaro/camelo)	13	
	-Atividades ocupacionais (médico, motorista, ladrão)	6	
	-Referência a relações (dono, pai dela, gato ou filho do dono)	17	
	-Referência por gênero e tamanho (senhor, moço, guria, mulher)	16	
	-Referências gerais (todo mundo,		

	pessoas, formiguinhas)	7	
	-Referências vagas (ele, eles, o cara aquele)	9	
Total	20	155	5,34
2.2-Espacial	-Partes do corpo	8	
	-A própria casa	8	
	-Casinha de cachorro	3	
	-Partes da casa	9	
	-Especificação do tipo de casa (apartamento, prédio, castelo)	5	
	-Referências naturais (floresta, campo)	6	
	-Escola	1	
	-Casa de parentes (tia, avó)	4	
	-Casa de protetores	3	
	-Casa de vizinhos (ou parte delas)	4	
	-Trabalho dos pais	1	
	-Outros trabalhos (polícia)	2	
	-Comércio (loja)	2	
	-Parque	1	
	-Cidade (na rua, por toda cidade)	4	
	-Referências vagas (lá, ali, aqui, num negócio, no lugar tal)	21	
	-Advérbios utilizados adequadamente (dentro, atrás, ali, longe, para trás)	23	
	-Deslocamento (perto/perto mais ainda, andaram e andaram)	4	
Total	18	108	3,72
2.3-Temporal	-Situa a experiência em relação a alguém ou acontecimento (quando assaltaram, no dia do batizado)	4	
	-Situa a experiência objetivamente (ontem, sexta, quando ela fizer 15 anos)	6	
	-Referência vaga(um dia, uma vez)	15	
	-Estabelece freqüência (três vezes, sempre, na hora que ela quisesse)	5	
	-Estabelece causalidade (então)	3	
	-Estab. mudança interna ao evento	18	
	-Estabelece duração (para sempre)	8	
	-Estabelece simultaneidade (bem na hora)	2	
	-Estabelece continuidade(daí, aí)	148	5,1
Total	9	61	2,1
3-Complicação	-Quebra/transgressão de padrão/regra	2	
	-Punição injusta	1	
	-Preocupação de adulto	1	

	-Necessidade pessoal dificultada pelo outro/circunstâncias	7	
	-Adversidade natural (choveu muito)	2	
	-Afastamento do conhecido (perder-se)	5	
	-Rejeição	1	
	-Perda	2	
	-Desproteção, privação	4	
	-Susto	10	
	-Ameaça/risco	2	
	-Intromissão	1	
	-Desacordo	1	
	-Luta	1	
	-Violência física	3	
	-Problema de saúde, ferimento	5	
	-Desmaio	1	
	-Morte	3	
	-Nascimento	1	
Total		53	1,83
4-Resultado			
4.1-Resolução	-Pela criança	3	
	-Por adulto	1	
	-Por personagem fictício	26	
	-Pela sorte	2	
	-Padrão literário (Felizes para sempre)	5	
Total		37	1,27
4.2-Conseqüência	-Física e material	10	
	-Subjetiva	4	
Total		14	0,48
5-Avaliação			
5.1-Afetiva/Expressiva	-Expressa verbalmente os próprios sentimentos	2	
	-Expressa verbalmente estado interno de personagem	26	
	-Muda entonação na fala de personagens	5	
	-Expressa a gravidade ou importância do evento ou aspecto (intensificação, repetição, mudança na entonação)	37	
	-Insinua sentido malicioso	1	
Total		71	2,45
5.2-Cognitiva/Moral	-Qualifica (assombrada, do mal)	14	
	-Refere percepção, pensamento ou intenção do personagem (a fada		

	pensa..., pensou que tinha jóias..., ele queria ganhar dinheiro)	15	
	-Estabelece causalidade	6	
	-Julga validade ou veracidade da história	2	
Total	4	37	1,27
