



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Myllena Rodrigues Nunes

**COM A FALA, AS CRIANÇAS! NARRATIVAS ESPONTÂNEAS EM CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campina Grande, PB
2025

Myllena Rodrigues Nunes

**COM A FALA, AS CRIANÇAS! NARRATIVAS ESPONTÂNEAS EM CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Texto para qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Campina Grande, PB
2025

AGRADECIMENTOS

Pesquisar é um mergulho profundo, um navegar entre dúvidas e descobertas. É habitar o silêncio das páginas, o eco das ideias, o voo solitário que, paradoxalmente, só se sustenta na força do coletivo.

Se cada passo foi possível, foi porque houve um propósito maior conduzindo-me. A Deus, meu reconhecimento e minha gratidão pela sabedoria silenciosa com que guiou meus passos, pelos encontros que permitiu e pelos desafios que, longe de me deter, fortaleceram minha caminhada.

Aos que dividiram comigo o tempo da espera, dos cafés frios e das conversas adiadas, minha eterna gratidão. Minha família, minha base, que compreendeu minhas ausências, acolheu meu cansaço e celebrou cada pequena conquista como se fosse sua. Sem vocês, o caminho seria árido, sem cor, sem sentido.

Àqueles que, de alguma forma, teceram comigo essa jornada—professores, orientadores, colegas de turma—, vocês foram faróis em noites de incerteza, mãos estendidas quando o trajeto parecia longo demais. Às minhas orientadoras, Maria das Graças Oliveira e Roziane Marino Ribeiro, cujas vozes e olhares atentos enveredaram minha caminhada como pesquisadora, minha profunda admiração e respeito. Cada ensinamento, cada orientação foi essencial para que a pesquisa, pouco a pouco, se constituísse.

E, sobretudo, minha gratidão às crianças que deram vozes a esta pesquisa. Pequenas grandes vozes que, sem saber, me ensinaram a escutar o que há para além dos discursos prontos. Walter Benjamin nos lembra que a infância é um reino onde o tempo brinca, onde o pensar é um jogo sem pressa, onde a palavra nasce antes da gramática. E foram essas vozes miúdas, cheias de mundos, que me mostraram que pesquisar é também brincar, imaginar, se permitir não saber.

Foram elas que me ensinaram que o conhecimento não está apenas nos livros, mas no riso, no tropeço, no olhar atento ao que os adultos muitas vezes deixam escapar. Como disse Manoel de Barros, "melhor que ter uma pátria é ter infância"—e foi na infância das vozes que encontrei a pátria da minha pesquisa.

À instituição que me abriu portas e ampliou horizontes, minha mais sincera gratidão. Porque aprender é também um ato de fé—fé em si, no outro, no conhecimento que transforma.

A cada olhar generoso, a cada palavra de incentivo, a cada gesto de compreensão, meu muito obrigada. Que esse ciclo se feche com leveza, para que outros tantos possam se abrir, sempre na direção do saber e do afeto.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em-si’ da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele (Benjamin, 1994).

*São como um cristal, as palavras;
Algumas, um punhal, um incêndio.
Outras, orvalho apenas.*

Eugênio de Andrade.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho tem como objetivo geral analisar as narrativas orais espontâneas de crianças de três anos em uma instituição pública de Educação Infantil, com foco nos propósitos. Além disso, tem como objetivos específicos identificar quais são as temáticas presentes nas narrativas das crianças; analisar as circunstâncias em que as narrativas são produzidas e identificar elementos básicos da narrativa, tais como sequência de fatos, personagens, tempo e espaço. O problema de investigação que conduz o estudo está posto da seguinte maneira: Como se caracterizam as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil? Assim, o estudo toma a narrativa oral infantil como unidade de análise, compreendendo-a como construção e prática social que contribui como ação mobilizadora para o desenvolvimento da linguagem, impactando no desenvolvimento integral. Nosso arcabouço teórico basilar situa-se no âmbito das teorias sociointeracionistas, principalmente nas investigações de Vygotsky (2009, 2000a, 2000b) e Tomasello (2019), os quais se debruçam sobre o desenvolvimento psicológico e a aquisição da linguagem na infância. Outros estudiosos, entre eles Bruner (1997, 1998, 2000), Dolz (2004), Perroni (1983) e François (2009) nos permitem compreender a estrutura e importância desse gênero como instrumento de grande relevância para o desenvolvimento da linguagem oral. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e, nesse sentido, a metodologia seguiu princípios dessa tipologia de pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em uma turma com crianças de aproximadamente três anos, em uma instituição de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE. Foram feitas observações participantes, registradas em áudio, vídeo e diário de campo. Das cenas recompostas através desse material e do confronto com o referencial teórico resultou a composição de episódios de interação entre os pares e a pesquisadora, passíveis de tratamento, o que possibilitou a definição de duas categorias de análise: a) a estrutura e os elementos das narrativas das crianças; b) as situações e as temáticas das narrativas factuais. Como conclusões, os dados indicam que a idade das crianças não é um fator preditivo para a categoria do gênero narrativa espontânea especialmente em relação à sequenciação de eventos. Suas narrativas não seguem estruturas tradicionais, mas possuem uma organização singular que combina elementos diversos (o fato, a sequência temporal, o cenário, a sequência de eventos, e o foco narrativo), transcendendo marcadores linguísticos e reforçando suas vivências experienciadas. As narrativas espontâneas infantis, portanto, representam um fenômeno sempre em construção, dependente de operações cognitivas, relações interativas, além de padrões textuais de fala, simbolismos enraizados na cultura e na língua, acessíveis por meio do envolvimento com os outros em atividades culturalmente organizadas.

Palavras-chave: Linguagem oral. Narrativas espontâneas. Educação Infantil.

ABSTRACT

The general aim of the research that led to this paper is to analyze the spontaneous oral narratives of three-year-old children in a public early childhood education institution. It also has the specific objectives of identifying the themes present in the children's narratives; analyzing the circumstances in which the narratives are produced and identifying the basic elements of the narrative, such as the sequence of facts, characters, time and space. The research problem driving the study is as follows: How are the spontaneous narratives of children in the early stages of Early Childhood Education characterized? Thus, the study takes children's oral narratives as the unit of analysis, understanding them as a social construction and practice that contributes as a mobilizing action for language development, impacting on integral development. Our basic theoretical framework lies within the scope of socio-interactionist theories, mainly in the research of Vygotsky (2009, 2000a, 2000b) and Tomasello (2019), who focus on psychological development and language acquisition in childhood. Other scholars, including Bruner (1997, 1998, 2000), Dolz (2004), Perroni (1983) and François (2009), help us to understand the structure and importance of this genre as an instrument of great relevance for oral language development. This is a qualitative investigation and, in this sense, the methodology followed the principles of this type of research. The field research was carried out in a class with children aged around three years old, in an Early Childhood Education institution belonging to the municipal public network of Santa Cruz do Capibaribe-PE. Participant observations were made, recorded on audio, video and in a field diary. The scenes recomposed through this material and the confrontation with the theoretical framework resulted in the composition of interaction episodes between the pairs and the researcher, which could be treated, making it possible to define two categories of analysis: a) the structure and elements of the children's narratives; b) the situations and themes of the factual narratives. In conclusion, the data indicates that the age of the children is not a predictive factor for the category of the spontaneous narrative genre, especially in relation to the sequencing of events. Their narratives do not follow traditional structures, but have a unique organization that combines diverse elements (the fact, the time sequence, the setting, the sequence of events, and the narrative focus), transcending linguistic markers and reinforcing their lived experiences. Children's spontaneous narratives, therefore, represent a phenomenon always under construction, dependent on cognitive operations, interactive relationships, as well as textual speech patterns, symbolisms rooted in culture and language, accessible through involvement with others in culturally organized activities.

Keywords: Oral language. Spontaneous narratives. Early childhood education.

Myllena Rodrigues Nunes

**COM A FALA, AS CRIANÇAS! NARRATIVAS ESPONTÂNEAS EM
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação do Centro de
Humanidades da Universidade Federal de
Campina Grande como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado (a) em: 28/03/2025

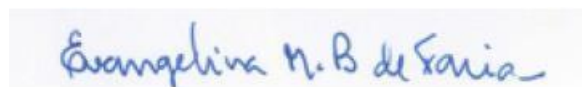
BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAS GRAÇAS OLIVEIRA**
Data: 09/06/2025 22:01:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira

Documento assinado digitalmente
 **ROZIANE MARINHO RIBEIRO**
Data: 16/06/2025 21:45:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Coorientadora: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro



Examinadora externa: Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria

Documento assinado digitalmente
 **KATIA PATRICIO BENEVIDES CAMPOS**
Data: 01/07/2025 10:04:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora interna: Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos

N972c Nunes, Myllena Rodrigues.

Com a fala, as crianças! Narrativas espontâneas em contexto da educação infantil / Myllena Rodrigues Nunes. – Campina Grande, 2025.

120 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.

"Orientação: Profa. Dra. Maria das Graças Oliveira, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro".

Referências.

1. Educação Infantil. 2. Linguagem Oral. 3. Narrativas Espontâneas. 4. Instituição Pública de Educação Infantil – Santa Cruz do Capibaribe (PE). I. Oliveira, Maria das Graças. II. Ribeiro, Roziane Marinho. III. Título.

CDU 373.2(813.4)(043.3)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Temas das pesquisas - Oasisbr	19
Figura 2 – Temas das pesquisas – BDTD.....	21
Figura 3 – Síntese das pesquisas encontradas e selecionadas – BDTD.....	22
Figura 4 – Síntese das pesquisas encontradas e selecionadas - Oasisbr	22
Figura 5 – Localização da creche	57
Figura 6 – Características das narrativas infantis a partir das categorias de François (2009) ..	67
Figura 7 – Imagens que ilustram o olhar fixo no episódio de atenção conjunta entre pesquisadora e criança	89
Figura 8 – Imagens que ilustram a alternância do olhar no momento de atenção conjunta com a pesquisadora.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo explicativo das normas de transcrição.....	61
Quadro 2 – Síntese dos contextos das produções de fala e suas temáticas	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas no Oasisbr, considerando os descritores de busca	18
Tabela 2 – Teses e dissertações por ano – Oasisbr.....	19
Tabela 3 – Número de dissertações e teses encontradas na BDTD, considerando os descritores de busca	20
Tabela 4 – Teses e dissertações por ano – BDTD	21
Tabela 5 – Dimensão do material selecionado para análise	63

LISTA DE SIGLAS

UFCG	.....	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	.....	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	.....	Universidade de Brasília
UFPB	.....	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	.....	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	.....	Universidade Federal de Minas Gerais
LDBN	.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Oasisbr	.....	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
BDTD	.....	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEP	.....	Comitê de Ética em Pesquisa
EI	.....	Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Na busca de interlocutores para a temática em investigação.....	16
1.2 Trilha investigativa para a construção do levantamento bibliográfico.....	17
1.3 Diálogo com as pesquisas de narrativas orais: formas, tendências e contribuições	23
1.4 Os procedimentos teórico-metodológicos eleitos nos trabalhos selecionados	27
2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM, CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO DA FALA	30
2.1 A relação pensamento, linguagem e o desenvolvimento da fala a partir dos estudos sociointeracionistas.....	32
2.2 A educação infantil como espaço de interações	36
2.3 Compreensão do conceito de criança	40
2.4 Criança um sujeito falante: apontamentos sobre aquisição da linguagem	43
2.5 Narrativas espontâneas infantis: caracterizando o gênero	48
3 O PERCURSO METODOLÓGICO: AS TRAMAS E OS OLHARES NA CONSTRUÇÃO DO ENREDO DA PESQUISA QUALITATIVA COM E SOBRE CRIANÇAS PEQUENAS	52
3.1 Situando o tipo de pesquisa	52
3.1.1 As singularidades na pesquisa com e sobre criança	53
3.1.2 Sujeitos e contexto.....	55
3.1.3 Procedimentos para a geração de dados	59
4 “NÃO É HISTÓRIA, É CONVERSA PRA CONVERSAR”: AS NARRATIVAS ORAIS ESPONTÂNEAS INFANTIS.....	65
4.1 “Ô tia...”: as narrativas espontâneas infantis e seus elementos constituintes	65
4.2 “Ontem eu joguei o meu joguinho pefelido...”: a atividade de atenção conjunta e as circunstâncias de produção das narrativas.....	83
5 CONCLUSÕES.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	116

1 INTRODUÇÃO

“Perguntem a si mesmo [...] E verão como tudo fica diferente...”
Saint-Exupéry

A escrita desta dissertação de mestrado emerge do entrelaçar da escuta de muitas histórias infantis – narrativas reais e inventadas. À medida que as ouvia¹, no campo do pensamento elas eram recriadas, e imaginava as cenas como se fossem tangíveis. Recordo do meu eu criança como sinônimo de imaginar outro mundo, de dar vida a personagens das histórias ouvidas, lidas e assistidas, transformando-as em momentos espontâneos e vivendo cada uma magicamente. No entanto, as narrativas mais significativas daquelas que escutei foram as ditas pelos meus avós. Aproveitei ao máximo, enquanto criança, cada roda de conversa com eles, cada entardecer na calçada da casa, e as longas madrugadas jogando baralho e ouvindo suas histórias de vida, que serviram como combustível para construção de valores e princípios. Cresci apreciando cada relato de um tempo atrás que sigo como exemplo.

Encontrava nesses relatos possibilidades de ampliar meu repertório de brincadeiras e a criatividade de inventar minhas próprias histórias. Lembro-me de incorporar vários personagens, e em cada encenação contava algo novo. Assim, um dos benefícios dessas vivências, que considero essencial para minha profissão como professora e, agora, como pesquisadora, é o aprendizado de me colocar no lugar de escuta. Aquela menina cativada pelo ato de escutar no contexto familiar atualmente reconhece a significância disso no contexto da docência na Educação Infantil.

Como professora, aprendi a importância de escutar as crianças. Em atuação na sala de aula ou como pesquisadora, procuro legitimar as inquietações que elas trazem no dia a dia, dou visibilidade aos mais simples de seus anseios e valorizo suas experiências. Consequentemente, o tema desta pesquisa de mestrado é fruto de motivações resultantes das vivências com narrativas orais produzidas pelos meus avós e do contato diário na Educação Infantil. Outra motivação resulta da trajetória da formação em Pedagogia, na qual transitei por leituras e discussões sobre a aquisição da linguagem e suas contribuições para o desenvolvimento dos sujeitos, que foi reacendida a partir das discussões nos encontros de orientação desta pesquisa.

Nos primeiros encontros de orientação, discutimos a respeito da realização da pesquisa e as vertentes que ela poderia assumir. Assim, fui instigada a considerar a pesquisa envolvendo

¹ A escrita desta introdução está na primeira pessoa do singular, pois reflete a subjetividade da pesquisadora principal.

as crianças como interlocutoras de todo o processo de geração de dados para análise. Professora entusiasmada, que reconhece o potencial que as crianças possuem e acredita numa ação colaborativa e recíproca, aceitei o desafio, e a pesquisa começou a ser pensada e desenvolvida.

Imbuída, assim, pelo ensejo de contribuir com os estudos no campo da infância e da linguagem oral, no sentido de compreender as narrativas espontâneas das crianças de três anos, fui me envolvendo com questões referentes ao desenvolvimento e à aquisição da linguagem. Passei a refletir sobre as concepções de criança e infância, a defender as instituições de Educação Infantil como espaços que oportunizam as interações, e a concordar que as narrativas são mobilizadoras dos processos psíquicos, além de contribuírem na constituição de sujeitos humanos, como seres históricos e sociais.

Partindo dessas inquietações profissionais e acadêmicas e a partir das observações, foi possível vislumbrar o pressuposto de que as crianças bem pequenas, inseridas nas instituições de Educação Infantil e convivendo com seus pares e com adultos mais experientes, interagem por meio da fala. Isto pode ser indício de que elas têm o que dizer sobre as suas experiências, o que fez emergir na pesquisadora o interesse por investigar o que as crianças narram na escola. Assim, foi formulada a pergunta investigativa: Como se caracterizam as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil?

Segui a perspectiva de que as funções psicológicas não se desenvolvem separadamente, mas em processos dinâmicos, que consideram o desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos. Nesse processo, a linguagem é aspecto central para o desenvolvimento humano. Como afirma Martins (2011), é através da evolução da linguagem e da apropriação de signos que se dá a estruturação do pensamento e a intercomunicação. Para tanto, recorreremos à teoria desenvolvida por Lev Vygotsky, Michael Tomasello, Jerome Bruner, Maria C. Perroni, Frédéric François etc. Entre as diferentes bases teóricas, foi importante, sobretudo, o princípio de que o desenvolvimento humano ocorre pela interação entre elementos que se situam em vários planos: filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético. Os teóricos utilizados também acreditam que a linguagem oral ocupa papel de destaque, pois atua como propulsora e é constitutiva de outras funções psíquicas e sociais.

Essa perspectiva sociointeracionista, referenciada neste trabalho, evidencia a dimensão da apropriação da linguagem como algo fundamental para organização e reorganização de significados e a grandeza dessa função para o desenvolvimento de crianças pequenas. Compreende-se que linguagem é uma função e um aprendizado, função orgânica no sentido de que o ser humano nasce com o aparelho fonador, e aprendizado porque as crianças precisam

assimilar os sistemas linguísticos, adquiridos progressivamente pelas interações com o outro e com o meio (Vygotsky, 2009). Dessa forma, entender as narrativas que as crianças contam, espontaneamente ou de forma provocada, é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, aquisição da língua e desenvolvimento de diferentes práticas de letramento, pois favorece a abstração, a descontextualização, a produção de sentidos e continuidade, além das noções de espacialidade e temporalidade (Smith, 2006).

Nesse sentido, as narrativas são consideradas uma atividade de interação determinante para que a criança possa organizar no seu pensamento e na sua linguagem as experiências vivenciadas ou não por ela, a partir da elaboração de seus discursos. Como Bakhtin (2011) afirma, não é a atividade mental que organiza o enunciado, mas é o enunciado que organiza a atividade mental, que esculpe e estabelece a sua orientação. É por meio da coatuação dos modos de uso da língua – a fala e o gesto – que produzimos a interação e nos comunicamos, o que nos faz compreender a linguagem numa perspectiva multimodal. As crianças pequenas, desde muito cedo, são produtoras de narrativas. Aquilo que não pode ser comunicado pela linguagem verbal, porque ainda não a adquiriram, pode ser comunicado pelo próprio corpo como instrumento de comunicação, confirmando que existe primeiro uma narrativa corporal e, só mais tarde, uma narrativa verbal. A aquisição da narrativa verbal passa por essa narrativa corporal, como gestos, expressões faciais, de afetos e emoções diversas (Cavalcante et al., 2016). Assim, os gestos como copartícipes das produções narrativas não serão desconsiderados nesta pesquisa, mesmo havendo ênfase na linguagem verbal e tendo-se em consideração o propósito deste estudo, que articula a linguagem oral ao gênero narrativa espontânea.

Além disso, sabemos que a criança possui suas vivências e o adulto outras. Cada um enxerga o mundo do lugar onde se encontra, por isso é tão significativo escutá-las – o que elas têm a dizer, sobre o que pensam e sobre o quão diverso, magnífico e infindável é o mundo que veem, sentem e atuam. Diante disso, destacamos as especificidades envolvendo crianças como protagonistas desta pesquisa, levando em consideração o pressuposto de que a primeira infância é caracterizada pela estreita correlação no desenvolvimento das funções psíquicas, por isso é crucial pensar e investigar suas falas.

Dessa forma, a relevância desta pesquisa concentra-se em viabilizar o lugar de fala das crianças enquanto sujeitos históricos e sociais, que pensam e agem no mundo de forma singular. A narrativa enunciada pelas crianças desencadeia processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades construídas pelo próprio narrador e autor. Esta investigação

possibilita criar espaços de reflexão sobre a teoria e as narrativas produzidas pelas crianças e valorizar os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção e reprodução.

Com base nessas considerações, o objetivo geral da pesquisa é analisar as narrativas espontâneas de crianças de três anos em uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco (PE). Considerando esse propósito principal, esta investigação pretende: identificar quais as temáticas presentes nas narrativas das crianças; analisar as circunstâncias que as narrativas são produzidas; e identificar elementos básicos das narrativas, tais como sequência de fatos, pessoas, tempo e espaço.

Metodologicamente, a investigação foi realizada em uma turma com crianças em idade de três anos (aproximadamente). A instituição é de Educação Infantil pertencente à rede pública municipal, situada em um loteamento de periferia de Santa Cruz do Capibaribe. Foram feitas observações participantes, registradas em áudio e vídeo e em diário de campo. Das cenas recompostas através desse material e do confronto com o referencial de base, tivemos como resultado a composição de episódios de interação entre seus pares e com a pesquisadora, passíveis de tratamento, o que possibilitou a definição de duas unidades de análise: a) estrutura e os elementos composicionais da narrativa das crianças; b) as situações e as temáticas das narrativas factuais.

A organização do texto está dividida em seis capítulos. No primeiro, em que se situa esta introdução, ressalta-se a importância do tema objeto deste estudo e sua relação com minha trajetória pessoal e profissional. Nos subcapítulos é apresentado o mapeamento de pesquisas, teses e dissertações sobre narrativas orais de crianças, a partir dos descritores: linguagem oral; narrativas infantis; narrativas orais; criança, crianças bem pequenas; Educação Infantil; e narrativas espontâneas, tendo como delimitação o período de 2012 a 2023. No terceiro capítulo são evidenciados os contributos teóricos-conceituais fundamentais à pesquisa, a saber: o desenvolvimento e aquisição da linguagem; a Educação Infantil como espaço que intensifica as interações; a concepção de criança e infância assumida nesta investigação e a criança como sujeito que enuncia; para finalizar, a compreensão do conceito de narrativa e o seu lugar na relação do sujeito com o mundo. No quarto capítulo são descritas as estratégias metodológicas, a dimensão ética de uma pesquisa com e sobre a criança, situando o contexto e os sujeitos, e os procedimentos adotados para geração dos dados. Em seguida, no quinto capítulo, apresenta-se a análise inicial dos dados gerados na pesquisa, a partir das duas categorias já mencionadas, justificando a definição de cada uma e estabelecendo relação com as teorias e minhas reflexões.

Por fim, no sexto capítulo, são elencadas as conclusões da pesquisa, mesmo considerando a impermanência das verdades científicas aqui enunciadas.

1.1 Na busca de interlocutores para a temática em investigação

“Escrever é isso aí: interlocução”.
Mario Osorio Marques

A partir da compreensão de que a produção do conhecimento não é um algo isolado, mas “uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema” (Alves-Mazzoti, 2012, p. 27), percebemos o estado do conhecimento (ou da arte) como um elemento de formação e instrução, pois contribui para adentrarmos nas discussões e resultados investigativos da comunidade acadêmica, revelando aprendizagens que colaboram para o desenvolvimento do percurso investigativo, se tornando um elemento fundamental para a produção científica.

De acordo com Morosini (2015, p. 102) “a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzindo no seu campo disciplinar [...] são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada”. A construção do estado de conhecimento é entendida como a síntese, identificação e reflexão de algo que já foi produzido referente a uma temática em um recorte temporal e espacial. Assim, este capítulo tem intuito de mapear teses e dissertações produzidas no Brasil, publicadas no período de 2012 a 2023, acerca do tema objeto de estudo: as produções narrativas espontâneas de crianças em contexto da Educação Infantil.

É notório que o campo das Ciências da Educação é complexo e vasto. Nele, há múltiplas vertentes epistemológicas que se entrelaçam em diferentes saberes e métodos de várias perspectivas. No entanto, André (2001, p. 57) afirma que “são tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas. Tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados”. Daí a relevância da rigorosidade na pesquisa, para não haver o distanciamento da realidade, e para entender que nessa vastidão de estudos precisamos considerar os escritos anteriores já produzidos sobre o tema delimitado, a fim destes se constituírem como um dos aportes de nossa trajetória investigativa.

A partir desse entendimento, apresentamos os resultados encontrados na busca de produções existentes no cenário acadêmico brasileiro que possam colaborar com os interesses da nossa investigação, além de indicar possíveis lacunas em relação ao tratamento do tema, observando a relevância de rever o que foi elaborado em termos de teorias e metodologias produtivas inerentes ao tema pesquisado.

O exercício de sistematizar uma revisão bibliográfica é tarefa árdua e profunda, mas ao mesmo tempo necessário, principalmente para qualificação do estudo. Por isso, as teses e dissertações mapeadas neste capítulo oportunizaram um diálogo valioso, abrindo um caminho de comunicação com os interlocutores interessados no tema e possibilitando leituras crítico-reflexivas, pois, como defende Alves-Mazzoti (2012), o conhecimento não é algo isolado, mas descendente de um processo contínuo e coletivo. Consideramos que isto abre um caminho de comunicação com os interlocutores interessados na problemática pautada, possibilitando um caminho de trocas com o compromisso da análises e reflexões críticas.

Descrevemos, então, a trilha investigativa da nossa revisão bibliográfica sobre narrativas orais de crianças na Educação Infantil. Para isso, estruturamos este capítulo em três sessões. A primeira dedica-se a apresentar o processo de pesquisas nas plataformas digitais para localizar e selecionar teses e dissertações significativas produzidas nas últimas décadas. Na segunda parte, trazemos as tendências, contribuições e os procedimentos eleitos nos trabalhos selecionados. Por fim, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados pelas pesquisas.

1.2 Trilha investigativa para a construção do levantamento bibliográfico

Diante dos critérios utilizados para realizar o mapeamento sobre a temática, foram escolhidos primeiramente dois bancos de dados digitais: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr). Ressaltamos que nos detivemos à procura de produções sobre o tema Educação Infantil, delimitando o período de produção de 2012 a 2023. O foco inicial se deu nas pesquisas envolvendo crianças de faixa etária de três e quatro anos. Todavia, as poucas produções com esse recorte por idade limitavam a “prosa”. Assim, optamos em considerar os estudos sem recorte de idade, mas que fossem inseridos na etapa da Educação Infantil.

Para filtrar as informações, elegemos sete descritores, começando por palavras-chave mais amplas e escolhendo outras com arranjos que melhor expressam nosso interesse investigativo. O intuito era localizar e examinar as teses e dissertações em que as narrativas orais das crianças fossem o objeto da análise no contexto da Educação Infantil. Dessa maneira, os descritores escolhidos para orientar a busca nas plataformas digitais foram: linguagem oral, narrativas infantis, narrativas orais, criança, crianças bem pequenas, Educação Infantil e narrativas espontâneas. No Oasisbr, utilizamos a combinação de grupo com três descritores. Na

Tabela 1, exibimos a demonstração de combinações e os resultados encontrados, assim como o quantitativo de pesquisas selecionadas. É importante frisar que houve duplicatas de alguns estudos.

Tabela 1 – Número de dissertações e teses encontradas no Oasisbr, considerando os descritores de busca

Descritores	Dissertações	Teses	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados a partir dos primeiros critérios
Linguagem oral + narrativas infantis + crianças bem pequenas	1	0	1	1
Narrativas orais + criança + Educação Infantil	41	15	56	6
Linguagem oral + narrativas infantis + Educação Infantil	8	3	11	7
Linguagem oral + narrativas infantis + narrativas espontâneas	1	0	1	1
Linguagem oral + crianças bem pequenas + narrativas espontâneas	0	0	0	0
Narrativas infantis + crianças bem pequenas + Educação Infantil	7	5	12	1
Educação infantil + narrativas espontâneas + linguagem oral	1	0	1	1
Narrativas infantis + crianças pequenas + narrativas espontâneas	0	0	0	0

Fonte: A autora (2023).

Observamos que o maior número de produções está concentrado nos descritores “narrativas orais”, “criança” e “Educação infantil”, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 1. Há, portanto, uma diferença quantitativa significativa quanto às pesquisas que envolvem os demais descritores, principalmente sobre “narrativas espontâneas”, o qual, quando correspondido com outros, mostra a ausência de escritos.

Das pesquisas selecionadas, totalizaram dezessete; no entanto, houve repetição de algumas, a depender da combinação dos descritores. Assim, excluímos seis trabalhos duplicados, totalizando onze pesquisas selecionadas, entre teses e dissertações, conforme exposto na Tabela 2.

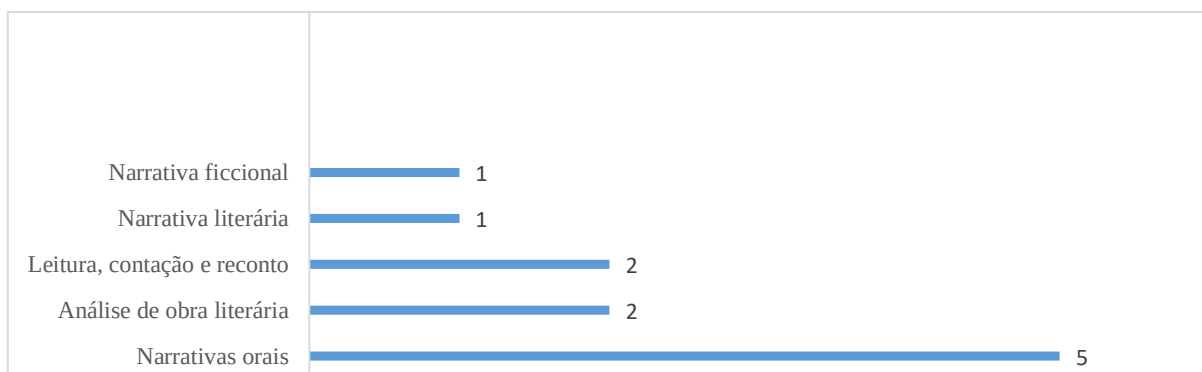
Tabela 2 – Teses e dissertações por ano – Oasisbr

Descritores: linguagem oral; narrativas infantis; crianças bem pequenas; Educação Infantil; narrativas espontâneas; narrativas orais; criança											
Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Teses	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Dissertações	3	0	0	2	1	0	0	1	2	0	1
Total	3	0	0	2	2	0	0	1	2	0	1

Fonte: A autora (2023).

Do ano de 2012, foram encontradas mais produções; já em determinados anos, como apresentado na Tabela 2, não foi encontrada nenhuma produção. Depois da leitura do resumo dessas investigações, foi possível constatar que cinco dessas pesquisas – quatro dissertações e uma tese – apresentavam vinculação com a temática e os critérios deste estudo. A Figura 1 mostra o mapeamento das pesquisas selecionadas na Tabela 2 localizadas no Oasisbr, de acordo com o tema investigado.

Figura 1 – Temas das pesquisas - Oasisbr



Fonte: A autora (2023).

As outras seis pesquisas referem-se à narrativa ficcional e à importância da ficção para o desenvolvimento da criança (Abreu, 2012), atividade de leitura, contação e reconto (Araújo, 2019; Vieira, 2020), narrativas literárias (Pelisson, 2016), estudo sobre obras literárias (Maldaner, 2012; Parente, 2012). Distanciam-se, assim, do tema desta investigação, a qual examina as produções de narrativas orais de crianças na Educação Infantil.

Nesse sentido, destacamos as cinco pesquisas selecionadas. Em sua dissertação, Brandão (2016) analisa os multissistemas nas produções de narrativas orais das crianças em situações de reconto de histórias. Silva (2022) investiga as narrativas orais factuais elaboradas pelas crianças pequenas a partir de experiências na Educação Infantil em ambientes virtuais. Por sua vez, Vieira (2015) procura perceber a presença de processos imaginativos nas narrativas

produzidas pelas crianças na Educação Infantil. Moraes (2022) pesquisa a linguagem oral de crianças, a partir das narrativas que estas contam em interação na Educação Infantil. Já Tebaldi (2020) estuda as produções narrativas orais das crianças por meio das performances e interface a mediações literárias.

Continuamos o mapeamento na plataforma digital BDTD, utilizando primeiramente as combinações dos descritores já citados, o que originou uma lista com os títulos das teses e dissertações. A partir da leitura dos títulos, algumas pesquisas já foram descartadas, respeitando os critérios elencados no início. A Tabela 3 apresenta esses quantitativos.

Tabela 3 – Número de dissertações e teses encontradas na BDTD, considerando os descritores de busca

Descritores	Dissertações	Teses	Total de trabalhos	Trabalhos selecionados a partir dos primeiros critérios
Linguagem oral + narrativas infantis + crianças bem pequenas	2	0	2	1
Narrativas orais + criança + Educação Infantil	32	13	45	5
Linguagem oral + narrativas infantis + Educação Infantil	9	2	11	6
Linguagem oral + narrativas infantis + narrativas espontâneas	1	0	0	1
Linguagem oral + crianças bem pequenas + narrativas espontâneas	0	0	0	0
Narrativas infantis + crianças bem pequenas + Educação Infantil	0	0	0	0
Educação infantil + narrativas espontâneas + linguagem oral	1	0	1	1
Narrativas infantis + linguagem oral + criança	18	3	21	5
Linguagem oral + crianças bem pequenas + Educação Infantil	6	4	10	1

Fonte: A autora (2023)

Os resultados praticamente se repetiram nas duas plataformas. Ao todo, foram encontradas noventa pesquisas, das quais foram selecionadas vinte, de acordo com os critérios, e, destas, nove eram repetidas. Quando organizamos os estudos pelo ano de publicação, percebemos uma escassez de pesquisas em determinados anos, chegando a ter anos sem pesquisa sobre o tema. Isso evidencia um silenciamento acerca do objeto de estudo de investigação. A Tabela 4 apresenta esse mapeamento.

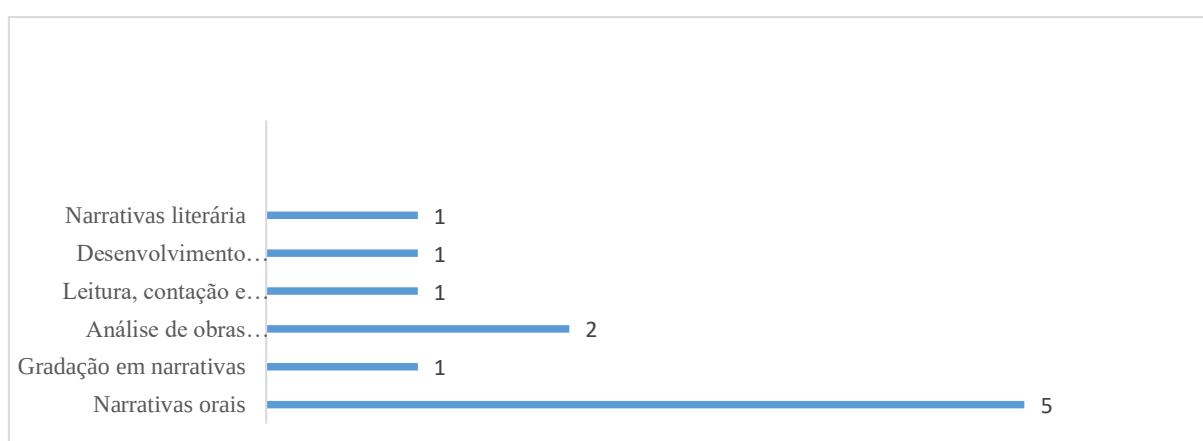
Tabela 4 – Teses e dissertações por ano – BDTD

Descritores: linguagem oral; narrativas infantis; crianças bem pequenas; educação infantil; narrativas espontâneas; narrativas espontâneas; criança											
Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Tese	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Dissertações	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	1
Total	2	1	1	2	2	0	0	1	1	0	1

Fonte: A autora (2023).

Foram selecionados 11 estudos relacionados à etapa da Educação Infantil; no entanto, apenas cinco abordavam as narrativas orais e a linguagem oral, conforme a representação da Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Temas das pesquisas – BDTD

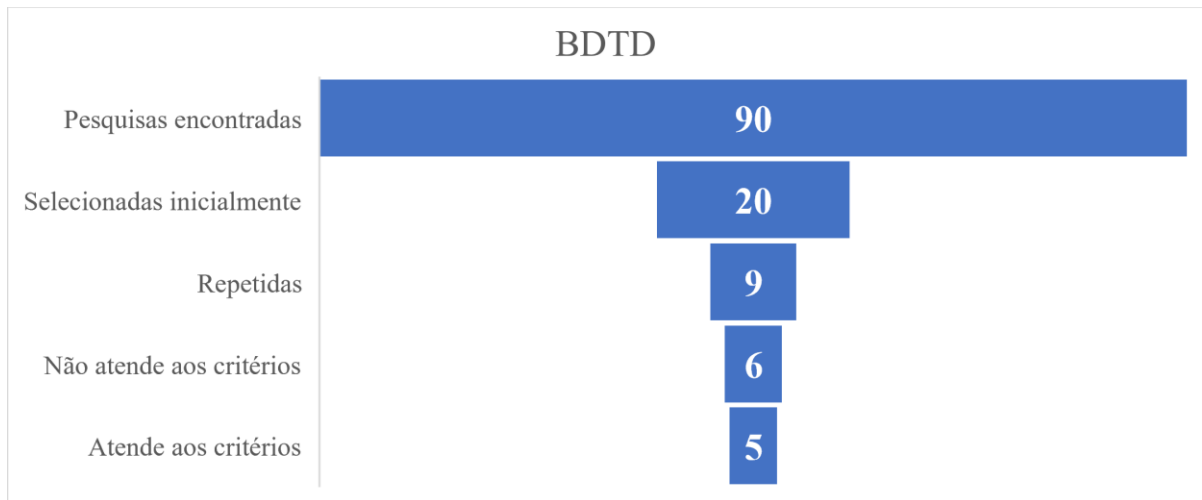


Fonte: A autora (2023).

As pesquisas selecionadas são quatro dissertações e uma tese, as quais coincidem com aquelas encontradas na plataforma Oasisbr: Tebald (2020), Moraes (2016), Silva (2022), Vieira (2015) e Brandão (2015). Das demais seis, a de Perante (2012), Araújo (2019), Pelisson (2016) e Maldanir (2012) apareceram novamente, e o motivo para seu descarte já foi abordado. A dissertação de Sousa (2013), apesar de considerar a narrativa oral, trata-se uma pesquisa realizada com crianças de 5 a 11 anos de idade que procura analisar os diferentes usos da gradação nas narrativas produzidas. Já a de Costa (2014) estuda o desenvolvimento da linguagem oral e o papel das interações nesse processo.

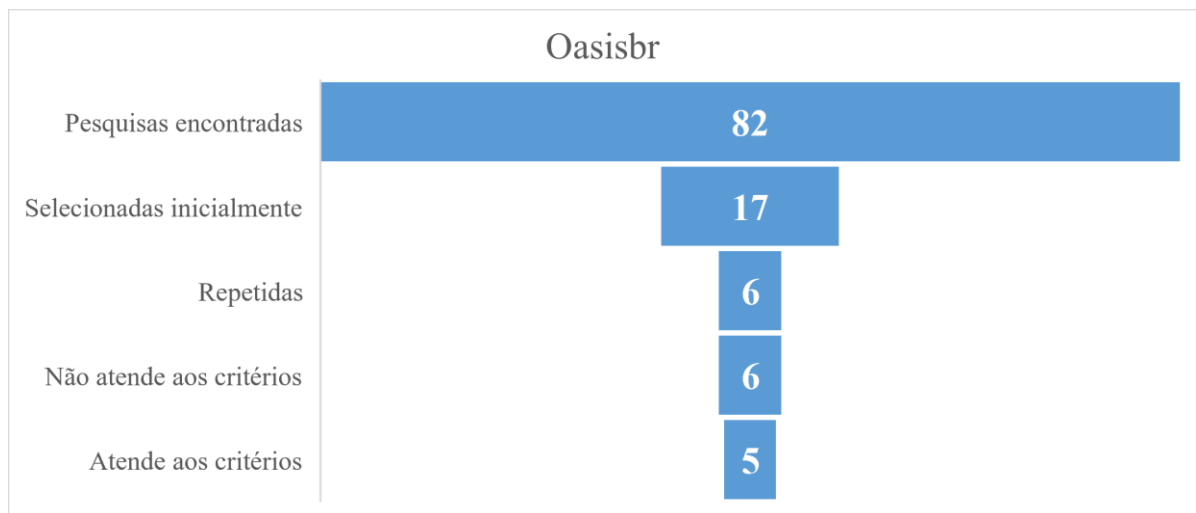
Nas figuras 3 e 4, é possível verificar a síntese dos resultados encontrados nas duas plataformas, para uma melhor visualização do quantitativo das pesquisas encontradas e selecionadas.

Figura 3 – Síntese das pesquisas encontradas e selecionadas – BDTD



Fonte: A autora (2023).

Figura 4 – Síntese das pesquisas encontradas e selecionadas - Oasisbr



Fonte: A autora (2023).

Ao realizar uma leitura analítica dos resumos e da introdução das pesquisas encontradas, pudemos obter o mesmo resultado, com as cinco pesquisas selecionadas. A partir do mapeamento realizado, podemos verificar a escassez de investigações sobre narrativas orais produzidas pelas crianças da Educação Infantil, pois, das treze pesquisas encontradas nas duas plataformas, apenas cinco apresentam conexão com esse estudo. Fica evidenciado a pertinência da nossa pesquisa, considerando que, como afirma Sartoni (2016), ainda são inibidas as pesquisas quando o campo empírico é a linguagem oral na Educação Infantil. Assim, com a finalidade de alargar os conhecimentos sobre o tema, na próxima seção, apresentamos os principais referenciais teóricos utilizados nas cinco pesquisas mapeadas, condição importante

para avaliarmos avanços, disputas ideológicas, entre outros aspectos teórico-conceituais no campo investigado.

1.3 Diálogo com as pesquisas de narrativas orais: formas, tendências e contribuições

No contexto dos trabalhos examinados, apresentamos dados relevantes das cinco pesquisas destacadas (Tebaldi 2020; Brandão, 2015; Moraes, 2016; Silva, 2022; Vieira, 2015) que foram selecionadas, as quais incluem em seus objetivos a narrativa oral e seus sujeitos de pesquisa são as crianças inseridas na Educação Infantil. É possível observar, a partir das palavras-chave trazidas nas dissertações, que as cinco têm como objeto a narrativa oral; no entanto, cada uma a estuda de forma diferente. Tebaldi (2020), Vieira (2015) e Moraes (2016) abordam as produções narrativas das crianças interpelando-as com a perspectiva do letramento, do brincar e das mediações literárias. Já Brandão (2015) explana estas narrativas orais enfatizando a função dos multissistemas para a produção de sentido. Silva (2022), por sua vez, observa as narrativas factuais, ou seja, aquelas produzidas a partir de fatos vivenciados pelas crianças.

Para melhor compreensão das tendências e contribuições de cada pesquisa, apresentamos um panorama de cada pesquisa, descrevendo aspectos essenciais para o discernimento das interlocuções com este estudo. Para isso, foi necessário nos debruçarmos na leitura da introdução, da metodologia, das análises e nas considerações finais das pesquisas que compõem esse mapeamento.

Lisiane Rossato Tebaldi, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), teve como linha de pesquisa os Estudos sobre Infância, e sua pesquisa tratou das produções de narrativas orais de crianças através das performances que produziam e do modo como a mediação literária e a brincadeira contribuem para a produção da narrativa. A autora afirma que o trabalho pedagógico precisa ser intencional e pautado na produção e escuta das narrativas orais das crianças da pré-escola, tendo em vista a interface entre brincadeira e o letramento. A mediação docente, na perspectiva da pesquisadora, nos contextos pré-escolares, precisa oferecer possibilidades para as crianças serem protagonistas, criando, enriquecendo e expressando suas narrativas orais, transformando a escola em um lugar de encontro, pautado na escuta ativa, no respeito e nas possibilidades de trocas. Tebaldi analisa os dados a partir de três unidades, quais sejam: “performances narrativas”, conceito fundamentado a partir de Hartmann (2015) e Machado e Souza (2010), “mediações”, conceito

ancorado nos estudos de Sawyer (2011), Dezutter e Sawyer (2009) e Siraj-Blatchford e Sylva (2004) e “narrativas de crianças”, fundamentado a partir de Campos e Girardello (2015), Souza (2015), Smith (2006), dentre outros. A pesquisa encerra ressaltando a importância da produção das narrativas orais infantis no contexto da pré-escola, pois, além de permitirem desenvolver a performance, contribuem para a construção de conhecimentos linguísticos, como fala, escuta, pensamento e imaginação.

O estudo de Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, do Doutorado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), versou sobre os multissistemas – gestos e fala – nas produções de narrativas orais das crianças em situação de reconto de histórias. Sua finalidade era descrever como se dá a aquisição, observando a oralidade em seus multissistemas, e enfatizar a importância dos gestos na construção discursiva. A autora afirma que a linguagem é resultado de uma construção conjunta e situada em contextos de interação. Existem, assim, várias formas de narrar, e as crianças não narram como o adulto, por isso o interesse da autora não na forma linguística, mas em como a criança organiza sua narrativa, incluindo nessa composição os elementos gestuais. A pesquisa teve como aporte teórico pesquisadores sociointeracionistas, como Tomasello (2003), Bruner (1983, 1997), Vygotsky (1991, 2005), Cavalcante (1994, 1999, 2003, 2010), Faria (2002, 2004), Del Ré (2006) e Del Ré, Paula e Mendonça (2014). Para respaldar o conceito de multissistemas da oralidade, a base teórica foi McNeill (1974, 1985, 1992, 2000) e Kendon (1971, 2000). Estudos sobre narrativas também foram abordados, com apoio em Perroni (1992), François (1996, 2009) e Bruner (1997, 1998, 2001). A autora conclui que, independente de uma proficiência linguística, as crianças possuem competência narrativa, apoiando-se em elementos multimodais e sob a interação do outro, conseguindo tecer fios narrativos em um movimento discursivo que entrecruza gestos e fala.

A dissertação de Débora Cristina Sales da Cruz Vieira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), apresenta uma pesquisa fundamentada na perspectiva histórico-cultural e nas ideias do histórico-cultural da subjetividade. Visa compreender a imaginação na produção narrativa de crianças, observando e analisando as narrativas em três modalidades: reconto oral, criação e recriação de histórias e narrativas espontâneas. A autora afirma que a imaginação é um complexo processo subjetivo que articula emoção e cognição; logo, a compreensão da imaginação na narrativa infantil apresenta uma possibilidade de entendimento ampla e singular do desenvolvimento da linguagem, sendo o sujeito produtor da língua e quem opera nela de forma singular, marcada por suas crenças,

valores e experiências vividas. O estudo teórico perpassou pelo entendimento da infância como categoria social, segundo os teóricos Ariès (1981), Benjamin (2012), Muller (2010) e Sarmiento (2007, 2008, 2013), pelo desenvolvimento sócio cultural na infância, fundamentado nos pressupostos de Pino (2005), Vygotsky (2012), Rogoff (2005) e Vygotsky e Luria (1996), pela dimensão filosófica da narrativa, apoiada em Benjamin (2012), Bruner (1996, 2008, 2014) e Perroni (1983), e pela dimensão literária, fundada em Abramovich (1986), Coelho (1984, 2000), Yunes (2002) e Zilberman (1984). O processo de pesquisa descortinou o caráter articulado da emoção-imaginação-cognição, que se desenvolve conectado e singularizado ao longo do desenvolvimento infantil. Para Vieira (2015), a brincadeira de faz de conta é um momento importante para produção de narrativas, devido ao caráter autônomo e libertador que desperta na imaginação.

Nessa mesma linha teórica, histórico-cultural e histórico-cultural da subjetividade, a dissertação de Silvana Medeiros da Silva (2022), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tentou compreender as narrativas orais factuais como mecanismo de representação de si que traduzem o processo de historicização da criança e contribuem para seu desenvolvimento. A autora afirma que todos os saberes e habilidades só ganham sentido quando ligados à vida e à história de cada sujeito. Assim, as narrativas factuais são cruciais, enquanto mecanismos pedagógicos nas práticas da Educação Infantil, pois contribuem com saberes significativos, já que conectam as experiências do sujeito aos saberes circulares. O mosaico teórico utilizado caracteriza-se por autores como Vygotsky (1991, 1998, 2008), Lúria (1991, 2010), Perroni (1986) e Bakhtin (1997, 2006), e também se fundamenta a partir de outras vertentes teóricas, como Bruner (1986, 1991, 1997), Ricoeur (1994), Larrosa (1994, 2002), Dahlberg (2019) e Momo (2007). A autora conclui argumentando em defesa das narrativas factuais, para que estas estejam presentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois fortalecem os vínculos afetivos, despertam o respeito pela historicidade do outro e favorecem a empatia. A pesquisa avança no sentido de demonstrar que as narrativas infantis elaboradas no ambiente virtual, sem o contato físico, não foram prejudicadas, e que o diálogo estabelecido possibilitou a sua produção. Assim, o ambiente virtual também é um espaço dialógico, que colabora para os processos de historização de cada criança sujeito de aprendizagem, contribuindo de forma direta para seu desenvolvimento.

Por fim, foi analisada a dissertação de Priscila Moura Bastos Moraes, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir de referenciais como Benjamin (1994; 2002; 2013), Corsaro (2011), Sarmiento e Gouvêa (2009) e

Vygotsky (2014), a autora analisa a linguagem oral de crianças a partir de narrativas e histórias que contam em interações na unidade de Educação Infantil. Ela parte da premissa de que as narrativas ativam a lembrança, fortalecem a memória e compõem as experiências de nossa subjetividade como seres sociais e coletivos, por isso reitera que ouvir as crianças e manter com elas um diálogo produtivo é condição primeira para garantir a qualidade dos projetos pedagógicos na Educação Infantil. Finaliza enfatizando o papel da linguagem para estabelecer a interação e o diálogo com os pequenos, pois é pela linguagem e na linguagem que brincam com as palavras, produzindo e reproduzindo contextos sociais, atribuindo sentido à existência e subvertendo a lógica que lhes é fixada pela cultura adultocêntrica.

Nota-se que, das cinco pesquisas descritas, Lev Semionovich Vygotsky é o único teórico que aparece em quatro delas, o que induz a inferir que a perspectiva histórico-cultural é uma vertente forte dentro do universo de estudos que envolvem linguagem oral na infância. Jerome Bruner e Perroni, por sua vez, são citados em três das cinco pesquisas. O cruzamento entre os aportes teóricos ocorre entre as abordagens histórico-cultural, histórico-cultural da subjetividade e a sociologia da infância. Dessa forma, verifica-se a recorrência de autores e linhas teóricas, o que podemos inferir pontos de convergência entre as pesquisas selecionadas.

Fortes pontos de convergência entre as cinco pesquisas foram observados, que reforçam a necessidade de ampliação da consciência de práticas pedagógicas planejadas para oportunizar momentos para as crianças narrarem e serem protagonistas do seu falar, já que as produções narrativas das crianças no campo da EI muitas das vezes são ignoradas na cultura escolar do silenciamento. Dessa forma, todas concordam que a linguagem é um elemento centralizador do desenvolvimento mental, pois a fala anuncia e constitui o pensamento, e é uma das formas de a criança se comunicar em interação com o outro, por meio da palavra falada. Zabalza (1998, p. 51) afirma que “a linguagem é uma das peças-chave da Educação Infantil”, por isso a importância de práticas intencionais que criem oportunidades de falas, nas quais a criança seja protagonista no que diz e expressa.

É perceptível, nas últimas décadas, o movimento de interesse em pesquisa com e sobre crianças. Pode-se afirmar que as crianças têm ocupado lugar de notoriedade nos estudos sobre infância que buscam construir uma compreensão a respeito dessa faixa etária, seus modos de ser, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais, ética, corporal, afetiva, ou seja, a constituição das infâncias (Martins Filho, 2011; Delgado; Müller, 2005). Todavia, compreendemos que mesmo que a linguagem oral na infância tenha se expandido como tema de estudos, vemos, ainda, escassez de estudos no que diz respeito às narrativas

espontâneas para a constituição da subjetividade, da historicidade e consequentemente para o desenvolvimento do pensamento e de outras funções psicológicas. É preciso investir no poder que as narrativas orais carregam, e investigações como esta, que entendem a narrativa enquanto atividade mobilizadora do desenvolvimento infantil, podem contribuir significativamente com esse campo de estudos.

1.4 Os procedimentos teórico-metodológicos eleitos nos trabalhos selecionados

Caminha junto do interesse pelo tema da linguagem oral na Educação Infantil a preocupação com peculiaridades em como pesquisar os sujeitos crianças. Há esforços no sentido de desenvolver metodologias de pesquisa que coloquem o adulto, no lugar de ouvinte que admite a criança como informante e interlocutora, capaz de representar o mundo e a si mesma durante a coleta de dados. Esse é um dos desafios enfrentados quando se pretende desenvolver práticas metodológicas “com” crianças (Martins Filho, 2011). Não se constitui tarefa simples desenvolver técnicas metodológicas que incluam as crianças como sujeitos participantes e protagonistas do processo. Nesse sentido, necessitamos avançar muito nas concepções sobre os grupos infantis; para além “dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa [...], a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é reflexo dos seus próprios preconceitos e representações” (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 78).

Diante disso, realizar pesquisas com e sobre crianças é reconhecer a categoria infância como uma fase com características próprias nos aspectos subjetivo, cultural e histórico, tendo um cuidado ético que vai além do consentimento, negociando e tornando claro todos os aspectos e etapas da investigação. Destacamos a necessidade de o adulto pesquisador se posicionar como um outro bem definido e identificável, respeitando o ambiente, o tempo e os contextos reais das crianças (Corsaro, 2009; Graue; Walsh, 2003).

Assim, no contexto dos trabalhos examinados, foi possível identificar que todos resultam de estudos empíricos em contextos de trabalho coletivo na Educação Infantil pública, exceto Tebaldi (2020), que efetuou seu estudo em uma instituição privada. Silva (2022) teve uma especificidade, pois como sua pesquisa ocorreu no período da pandemia, os encontros coletivos com as crianças aconteceram de forma virtual.

A forma de pesquisar as narrativas de crianças nas pesquisas estudadas teve inspiração etnográfica. É notável que a etnografia contribui para estabelecer maneiras de contato e

interação com os sujeitos investigados. Dos cinco trabalhos, a pesquisa de Brandão (2015) optou por uma pesquisa qualitativa longitudinal, justificada por sua abordagem teórico-metodológico no histórico-cultural. As demais (Moraes, 2016; Vieira, 2015; Tebaldi, 2020; Silva, 2022) ancoram seu ponto de vista metodológico no campo da sociologia da infância.

Nesse sentido, em todas as investigações, as autoras reconhecem a criança com suas peculiaridades, como sujeito capaz de se posicionar e agir sobre o mundo. Assim, respeitaram os aspectos éticos, como a escolha por nomes fictícios, o termo de consentimento assinado pelos responsáveis, a submissão ao comitê de ética, dentre outros. Buscaram construir, a partir dos instrumentos de coleta de dados, um canal de comunicação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares. Tebaldi (2020) tem uma forma metodológica de organização no “como fazer com as crianças”, e percebemos nos outros estudos a preocupação em “como fazer para as crianças”.

Os procedimentos eleitos para a coleta de dados em todas as pesquisas foram de caráter multimetodológico, ou seja, “procedimentos e instrumentos metodológicos provenientes de diferentes campos e áreas do saber, para compor uma estratégia que tem a finalidade de construir materialidades” (Ferreira, 2004, p. 45). Há um enfoque crescente multidisciplinar e interdisciplinar para discutir as questões em torno da criança e da infância. Desse modo, constatamos a frequência da utilização simultânea da observação participante, notas de campo, registros fotográficos, vídeo-gravação e atividades de mediação de leitura. Tebaldi (2020) e Viera (2015) utilizaram, para além desses citados, oficinas de histórias, dramatização, reconto e contação de histórias, dinâmicas conversacionais e caixa de histórias. Corroboramos Martins Filho (2011, p. 92), ao afirmar que “olhar para os fenômenos da infância requer que o pesquisador transite pelas diversas áreas do conhecimento”. Assim, a diversidade de estratégias para geração de dados é um aspecto a ressaltar e explorar pelas pesquisas com e sobre criança.

Algo interessante a destacar é o grupo de crianças pesquisadas. A pesquisa de Brandão (2015) investigou grupo de crianças com dois anos até cinco anos de idade. As demais (Tebaldi, 2020; Silva, 2022; Moraes, 2016; Vieira, 2015) concentraram seus estudos em crianças situadas na pré-escola. Isto sinaliza os poucos estudos ligados à creche que considerem as narrativas de crianças de zero a três anos de idade.

Para concluir, ressaltamos que as cinco pesquisas mapeadas contribuíram para entender os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, enriquecendo a presente pesquisa no sentido de colaborar significativamente com os aportes teóricos, com os aspectos éticos que envolvem o trabalho com e sobre criança, e para relevância da diversidade metodológica.

Consideramos, portanto, o estudo que se inicia como relevante, pois considera o protagonismo das vozes de crianças a partir dos seus três anos de idade, enfatizando a narrativa espontânea como um gênero oral que mobiliza os processos psicológicos e tem muito a contribuir com o desenvolvimento da linguagem infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL, LINGUAGEM, CRIANÇA E DESENVOLVIMENTO DA FALA

Para iniciar este capítulo, situamos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, instituída pela Constituição Brasileira de 1988. A partir da promulgação da Carta Magna, surgiu a exigência que o ordenamento legal fosse reelaborado; desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), reformulada e aprovada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinou, dentre outros assuntos, a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escola. Posteriormente, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, revisadas em 2009, tendo como principal objetivo normatizar orientações para o trabalho pedagógico.

Há pouco mais de duas décadas, a história da Educação Infantil vem sendo constituída, vista e repensada naquilo que possui de especificidades. Portanto, faz pouco tempo também que as investigações e produções acadêmicas sobre a linguagem oral nessa etapa vem acontecendo. Apesar disso, alguns estudos já demonstram que as crianças pequenas estabelecem relações significativas com a língua oral (Farias; Andrade, 2014; Brandão, 2015), sendo este um importante instrumento de interação, relação e inserção de diversas práticas que constituem a espécie humana.

Nesse mesmo contexto histórico, no final da década de 90, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1999), foi consolidado e legitimado o ensino da oralidade nas escolas. As orientações são para que o trabalho seja voltado para os gêneros discursivos e na análise linguística, embasados na oralidade e na realidade sociodiscursiva, ressaltando a participação autêntica de produções da fala centradas em material oral e empírico. Esse documento reflete uma mudança significativa de paradigma e traz uma concepção de língua como interação, pautado nos estudos sociointeracionista.

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam – fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa (Brasil, 1997, p. 38-39).

Com a promulgação do documento legal, se intensificaram as pesquisas voltadas ao campo temático da linguagem na escola, uma área de conhecimento que se tornou profícua, com um amplo leque de pesquisas voltadas ao trabalho com os gêneros textuais e aos estudos dos multiletramentos. Toda essa onda crescente de estudos vai permitindo atualizações, e assim a oralidade vai cada vez mais tornando-se essencial, ganhando espaços antes excluídos (Farias; Vieira, 2022).

Recentemente, aconteceu mais um movimento de reformas na legislação referentes à educação, que resultou na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018), documento que define um conjunto de habilidades e aprendizagens essenciais para todo estudante, direciona as práticas pedagógicas a desenvolver os objetivos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e orienta, assim, o currículo de todo o sistema de ensino no Brasil. As diretrizes relacionadas à oralidade, como podemos constatar são,

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Essas competências são consideradas as gerais, que devem ser garantidas desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental. Especificamente para a etapa inicial da Educação Básica, o documento refere-se aos direitos de aprendizagens nos cinco campos de experiência, consentido o direito de toda criança a

expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. [...] Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018, p. 38-42)

Diante da visibilidade e da importância trazida pelos documentos oficiais, percebemos a oralidade como tópico de orientações curriculares para Educação Básica. Este estudo reconhece e argumenta a favor do desenvolvimento de competências orais na escola. Assim, será mais uma voz para somar a tantas outras vozes comprometidas com a educação cidadã.

Diante o exposto, seguiremos no referencial teórico apresentado neste capítulo, que está organizado da seguinte forma:

Na primeira seção, o leitor encontrará reflexões sobre o pensamento e a linguagem e a relação intrínseca entre ambos, que mobiliza o desenvolvimento das funções psicológicas e fundamenta um complexo e dinâmico sistema, no qual a linguagem oral desempenha um papel relevante.

Na seção subsequente, apresentamos a Educação Infantil como um ambiente que oferece interações significativas e concretas para a aquisição e desenvolvimento da fala.

Dedicamos a seção terceira à concepção de criança adotada por esta pesquisa, que a respeita não apenas como um sujeito de necessidades, mas também como um sujeito de direitos que vive no seu tempo e é protagonista do processo de aprendizagem. A criança é vista como um interlocutor ativo e competente, que tem muito a falar, compartilhar e colaborar, tanto com seus pares quanto com os adultos.

Na seção seguinte, discurriremos sobre o vínculo entre a criança e suas narrativas espontâneas, considerando-as como uma ação de convergência que revela a capacidade da criança de agir no mundo com conhecimentos prévios e singulares, explicitando sua subjetividade.

E a seção final trata do conceito e das características da narrativa assumida por este trabalho, que consideramos uma construção discursiva social a partir da perspectiva sociointeracionista.

2.1 A relação pensamento, linguagem e o desenvolvimento da fala a partir dos estudos sociointeracionistas

Ao estudar as raízes do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2009) explica que a ausência de linguagem e as representações que esta pode ocasionar são as causas principais que diferenciam os animais do ser humano. Não há o menor vestígio que as reproduções sonoras e mímicas que os animais produzem signifiquem algo objetivamente, ou seja, que exerçam a função de signo. Todos os atos animais são guiados por uma situação visual, que faz com que o macaco, por exemplo, empregue corretamente o instrumento. Assim, a ausência de ideação para operar com resíduos e estímulos caracteriza o intelecto do macaco. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tomasello (2019, p. 49-50) acredita que as aptidões para a aprendizagem que os macacos desenvolvem “são suficientes para criar e manter as atividades culturais típicas

de sua espécie, mas não são suficientes para criar e manter atividades culturais semelhantes às humanas, em que encontramos o efeito catraca e a evolução cultural cumulativa”.

Essa discussão revela algumas capacidades humanas que nos diferenciam dos outros animais, como a aquisição da linguagem oral que, na vida social, mobiliza esquemas culturais e psicológicos fundamentais para o desenvolvimento da espécie humana. Farias e Vieira (2022, p. 143) reiteram que, se podemos definir o ser humano por uma característica, em contraposição aos outros animais, essa “seria pela sua capacidade de falar, e não apenas falar de forma egocêntrica ou solipsista, mas usar a linguagem como forma de viver, interagir e modificar a sua realidade e sua relação com os outros seres humanos”.

Para entendermos a aquisição e o desenvolvimento da fala, precisamos nos pautar nos estudos de Vygotsky (2009), cuja tese defende que a criança passa por quatro estágios: o primeiro é o estágio natural ou primitivo, relacionado à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal, que se manifesta a partir de balbucios, choros etc., e não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento. Já o segundo é denominado "psicologia ingênua", sendo a primeira manifestação da inteligência prática. Assim, antes mesmo de entender as operações lógicas que representam a fala, a criança opera as formas e as estruturas gramaticais. Na terceira fase, para resolver os problemas internos, o sujeito emprega operações externas (signos), chamadas de fala egocêntrica, que, para o autor, têm muita importância, pois, além de acompanhar a atividade da criança, auxiliando na função de liberação de tensão, assume um papel de planejadora na busca por soluções de problemas. E, por fim, na quarta fase acontece a interiorização das operações externas, em que o pensamento e a fala exterior se cruzam, passando a ter uma função inter e intrapessoal.

No processo de aquisição da língua verbal, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. Até certa altura, as duas modalidades seguem em linhas distintas, independentes uma da outra, mas, em um determinado momento, ambas se cruzam ao ponto do pensamento se tornar verbal e a fala tornar-se intelectual.

A descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala da criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem (Vygotsky, 2009, p. 130).

A partir dessa citação, é possível entender que a função da fala construída sofre um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externalizado. Com isso, a criança desperta a consciência e a vontade de dominar as palavras, e esse processo

depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural. Este é um momento importantíssimo, a “partir do qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” e, nesse processo, a criança adquire funções psicológicas mais sofisticadas (Vygotsky, 2009, p. 131), desenvolvendo um comportamento de curiosidade em relação aos porquês das coisas, o que, consequentemente, influencia na ampliação do vocabulário.

Além disso, quando a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado, algumas características nas crianças são perceptíveis. A primeira é a ampliação do vocabulário e a segunda, a rapidez e os saltos em que o processo ocorre. A criança necessita da palavra e procura incansavelmente assimilar o signo ao objeto. Essa compreensão entre signo e significado manifestada na criança e a exigência de que qualquer objeto tenha um nome podem ser consideradas pela capacidade de simbolização da linguagem, resultando em processos psicológicos mais sofisticados, guiados pelo sistema simbólico.

Dentre as várias funções da linguagem, destacamos a capacidade para auxiliar na resolução de tarefas complicadas, planejar a solução antes que o problema seja materializado, controlar a atitude comportamental e a ação refletida, além de expressar o pensamento, agindo, dessa forma, como organizadora. No meio dessas diversas funções, não podemos deixar de considerar que a linguagem verbal media as relações do sujeito com o mundo, “desde os primeiros dias de seu desenvolvimento, a palavra é o meio de comunicação e compreensão mútua entre criança e o adulto” (Vygotsky, 2009, p. 197). O passar do tempo vai permitindo à criança providenciar instrumentos auxiliares na resolução de tarefas complicadas, a superar a ação irrefletida, a planejar uma solução antes que o problema seja materializado e a controlar sua atitude comportamental. Smolka (1995, p 19-20) corrobora tais benefícios oportunizados pela aquisição da linguagem e ressalta que

a linguagem nomeia, identifica, designa, recorta, configura, estabelece relações, mais do que um ‘meio’, é um modo de (inter/oper) ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentido). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, se (re)conhece, se volta sobre si mesmo pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente, ela significa por meio do ‘do não dito’ e não necessariamente significa por meio do que é dito. Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos.

Como isso, vem a reforçar suas múltiplas funções: uma unidade complexa e heterogênea, essencial na mediação entre indivíduo e o mundo. Assim, uma das maneiras de relacionarmos-nos com o mundo é fazer o uso das palavras. É pertinente destacar que o significado das palavras tem papel relevante, pois é a partir do seu uso que a linguagem e o

pensamento se entrelaçam. Nessa unidade, encontramos as funções básicas da linguagem, que são o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Como resultado dessa descoberta, Vygotsky (2009) chega à conclusão da variabilidade do significado da palavra que acontece de forma dinâmica e no decorrer das interações, em um movimento “do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”, e, quanto maior o grau de generalizações e significados, mais sofisticada a forma de pensar.

Logo, não é uma forma estática, mas dinâmica. Então, “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (Vygotsky, 2009, p. 409). Isto é, a complexificação do pensamento se dá pela ação da linguagem, se constitui da, pela e na linguagem, se reestruturando e se modificando. Nesse processo, o pensamento se complexa e assume conduta na relação com outras funções psíquicas.

O que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está relacionado à ideia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de fato de que uma determinada fase do pensamento leva a atribuição de sentido destas funções, de que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica. Devido a isso, toda uma série de funções que atuavam automaticamente começam a fazê-lo consciente, logicamente (Vygotsky, 1998, p. 76).

Ou seja, a questão da intelectualização das funções psíquicas superiores passa pelo desenvolvimento do pensamento; logo, a chave para compreensão do sistema é a relação do pensamento com a linguagem e a qualidade com que acontece essa relação. Contudo, é notório destacar que as interações se constituem como meio para que a linguagem e o pensamento se desenvolvam de forma sofisticada. É fundamental nesse processo que o adulto, seja no âmbito familiar ou escolar, intervenha e ofereça suportes de qualidade para o enriquecimento do vocabulário e a oportunidade de comunicação. As situações de comunicação oral são oportunidades de desenvolvimento para criança, pois quando a fala se destina ao outro, é necessária uma reestruturação, para se tornar compreensível (Borella, 2016).

Bruner (1983) também defende o processo interacional no desenvolvimento da fala, no qual a linguagem vai sendo produzida em um processo de interpretações e negociações de sentido com o outro. Desde que a criança nasce, ela é inserida em cadeias de relações que vão lhe exigindo a utilização da cultura necessária para dominar a linguagem. Dessa maneira, esse desenvolvimento necessita de pelo menos duas partes em negociação, cabendo ao adulto o papel de interlocutor mediador.

Tendo em vista o exposto, parte-se do pressuposto de que a instituição de Educação Infantil pode fomentar o desenvolvimento linguístico, com o apoio dos professores, uma vez que a interação com o outro é crucial. Vale salientar que não consideramos aqui um sujeito adulto detentor de um saber e uma criança receptora, mas sujeitos histórico-culturais imersos no uso da língua em uma relação dialógica. Todavia, o adulto se torna mais experiente no processo e, dessa forma, ajuda no desenvolvimento e na aquisição da língua pela criança.

Para Bakthin (2006, p. 109), grande estudioso da linguagem, nenhum indivíduo recebe a língua pronta para ser usada, mas esta penetra no fluxo da comunicação verbal, e “somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”. Diante disso, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 28) enfatizam que a oralidade é tão importante quanto a escrita, “tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia a dia”.

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma postura (Marcuschi, 1997, p. 38).

Apesar da resistência que impede a oralidade de se configurar como objeto didático, esta pesquisa acredita que, a partir dos gêneros do discurso (narrativas), as instituições poderiam fomentar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, desde a Educação Infantil.

É refletindo acerca dessa complexa relação entre a linguagem e o pensamento que situamos o lugar da Educação Infantil e as falas produzidas pelas crianças nesse ambiente, considerando as narrativas infantis como uma atividade que visa movimentar o pensamento e contribuir para o desenvolvimento da linguagem.

No subcapítulo seguinte, trataremos das potencialidades que as instituições de Educação Infantil podem oferecer às crianças no sentido de interação com seus pares e com os adultos, sendo essa interação essencial para o desenvolvimento da linguagem, que impulsiona as funções psicológicas superiores.

2.2 A educação infantil como espaço de interações

A teoria de Vygotsky considera que o ser humano é possuidor de história, cultura e ferramentas sociais e culturais de transformação da realidade. Cabe a esse ser, num processo de

interação e mediação, trocar, apropriar, produzir e reproduzir, com os outros membros de sua espécie a sociedade, à qual pertence. A interação é considerada, portanto, como uma das principais categorias na abordagem vygotskiana, e refere-se “às ações e reações dos envolvidos numa relação” (Pino Sirgado, 2000, p.71).

Com base nesse conceito, que abrange o ser humano em maior complexidade, a educação deve proporcionar interações sociais intersubjetivas, estabelecendo processos de trocas mediadas pela cultura, pelo conhecimento e pelas histórias pertencentes a humanidade. Essa apropriação dos conhecimentos historicamente construídos colabora com o desenvolvimento do sujeito, assim como da sociedade (Martins, 2006).

A teoria de Vygotsky traz contribuições relevantes para ponderar a educação brasileira, situada em um contexto em que prevalece a diversidade socioeconômica e cultural dos sujeitos, tendo em vista que seu estudo apresenta a necessidade para a reestruturação de uma prática pedagógica centrada no indivíduo inserido na coletividade.

De acordo com o modelo histórico-cultural, os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso do seu desenvolvimento (Rego, 2002, p. 50).

Portanto, a compreensão mais complexa de ser humano, inserido em uma sociedade com diferentes grupos sociais e culturais, expõe a imparcialidade da educação, pois educar envolve uma série de ações que interferem sobremaneira no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destacamos, nesse contexto, a grande importância de a educação brasileira considerar esses conceitos, de humano e sociedade, acreditando nas qualidades interacionais que esse espaço deve oportunizar, levando em consideração sujeitos singulares em espaços plurais e toda a historicidade.

Especificamente, ao tratar da escola de Educação Infantil, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) afirmam que “possibilita um novo meio e modo de existência para a evolução mental e pessoal da criança entre três e seis anos, além da família”. Assim, o sistema escolar possibilita à criança um outro mundo, mais amplo de referências, que transcende o núcleo familiar. Por isso, destaca-se a relevância de as crianças terem diversas experiências de interações. Nesse sentido, Vygotsky (2018) afirma com precisão que as vivências que o meio proporciona à criança são momentos essenciais para o desenvolvimento da sua personalidade.

Logo, a instituição de Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, é um momento fulcral na história de vida de quase todo ser humano. Esse espaço se configura como um meio recheado de possibilidades, o qual recebe a criança com suas vivências culturais e lhe possibilita um novo processo de socialização distinto do ambiente ao qual estava acostumada, pois nesse novo ambiente são reunidas práticas sociais, circunstâncias, artefatos e significações. A organização do tempo e do espaço, disposta nas escolas de EI, oportuniza “ações coletivas, oferecendo uma situação apropriada para constituir a ação humana em sua natureza relacional e coletiva” (Barbosa, 2009, p. 180).

Desse modo, acreditamos que a EI é um lugar privilegiado para a socialização, e um meio fundamental para estabelecer relações mútuas com os outros, sejam eles os seus pares ou um adulto. Nesse processo dinâmico, essa relação mobiliza a mente, permitindo a construção de realidades e significações, além de colocar em curso as funções psicológicas superiores. Nas palavras de Oliveira (2010), a rica interação de uma criança com seus pares demanda internalização de regras, adaptação, aprovações, cooperação, sensibilidade e formas de comunicações.

A função dos companheiros de idade é a de polarizar atenções recíprocas, constituindo fonte de interesse, imitação e percepção de diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si – de cooperação, confrontação, busca de consenso – favorecem a manifestação de saberes já adquiridos e a construção de conhecimentos partilhados: símbolos coletivos e soluções comuns (Oliveira, 2010, p. 146).

Mesmo com pouca idade, as crianças são capazes de representarem a si mesmas e o mundo através da interação com parceiros diversos, tentando desvendar e se apropriar das coisas. Isso é denominado de *interrelações*, por meio das quais cada homem aprende a sê-lo, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos pelas gerações precedentes, através das relações sociais constituídas ao decorrer da vida (Vygotsky, 1998). Bruner (1983) defende o processo interacional criança-adulto, criança-criança, e nega que a entrada da criança na linguagem se dê a partir de mecanismo comportamentais (estímulo-respostas). No entanto, não há, por parte de Bruner (1983), uma negação da razão biológica, tendo em vista que acredita que a natureza por si só não dá conta da aquisição da linguagem e, assim, necessita da cultura.

Por isso, a apropriação de “conhecimento e habilidade, como qualquer outro intercâmbio humano, envolve uma subcomunicação em interação” (Bruner, 2001, p. 29), pois é através da interação que a criança concebe o mundo de intersubjetividades, ou seja, a capacidade de compreender os outros, por meio da linguagem, seja por gestos ou outros meios.

Esse intercâmbio inicia desde a mais tenra idade, com o contato olho a olho da mãe para seu bebê, e evoluindo para a divisão da atenção conjunta.

As crianças, utilizando os dotes da linguagem por meio da interação, fazem incríveis descobertas sobre o mundo e a cultura. Por esse motivo, a escola deveria ser lugar de subcomunidade de aprendizagens mútuas, oportunizando a aprendizagem de conhecimentos e a capacidade de operar bem uns com os outros, ou seja, como viver em sociedade.

Segundo Tomasello (2019, p. 20), a característica do ser humano de possuir prolongada interação de atenção conjunta com outros seres humanos, como agente intencionais iguais a si mesmo, é o que torna possível

(a) processos de sociogêneses por meio dos quais vários indivíduos colaboram entre si para criar artefatos e práticas culturais com histórias acumuladas, (b) processos de aprendizagem cultural e internalização por meio dos quais indivíduos em desenvolvimento aprendem a usar e depois internalizam aspectos dos produtos criados pela colaboração entre co-específico.

Isso significa que as habilidades cognitivas humanas não se devem diretamente apenas à herança biológica, mas são resultado das múltiplas interações situadas em processos históricos e ontogenéticos. Para Bruner (2001), a interação produzida pelo ser humano desenvolve a intersubjetividade, desempenhada através da linguagem. Sobre a ótica que a linguagem é socialmente formada e culturalmente construída, Padilha (2001, p. 6) afirma que a

cognição e linguagem são socialmente formadas e culturalmente constituídas, nas relações concretas de vida. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos signos; impossível pensar desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem; impossível pensar isso tudo sem o papel fundante dos processos de significação.

Nesse movimento, os processos que se criam em contato com as outras pessoas em um meio social reafirmam o que a teoria vygotskiana defende acerca da linguagem, a qual é a principal mediadora das interações entre o mundo e o biológico, proporcionando o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

Aqui situamos a narrativa como “um instrumento fundamental para a organização da experiência e busca de sentido que já está em pleno desenvolvimento na criança pequena, e envolve tanto a comunicação e a ludicidade, como a socialização e a construção da identidade” (Smith; Bordini; Sperb; 2009, p. 181). Diante disso, nos questionamos: as instituições de Educação Infantil estão viabilizando espaços e experiências múltiplas com a linguagem oral? Esse é um questionamento necessário, pois o ato de narrar possibilita ao sujeito compreender

ações e intenções situadas em um mundo físico e sociocultural, além de oportunizar a organização das dimensões lógica, normativa e psicológica (Smith; Bordini; Sperb; 2009).

Bruner (1996; 2000) alerta que os espaços escolares, como meio para as interações, auxiliam as crianças a construir uma identidade posta num mundo cultural e interpessoal, e isso só é possível através de narrativas. Logo, acreditamos que os conceitos desenvolvidos por Vygotsky são singulares para pensarmos o desenvolvimento do sujeito e os processos educacionais com foco na linguagem verbal. Podemos destacar o papel crucial do uso de ferramentas culturais, como a linguagem, para a construção do conhecimento.

A seção seguinte dedica-se em apresentar a nossa concepção sobre criança. Nesse sentido, a relação direta entre o sujeito e a sociedade causa movimentos que possibilitam a criança a viver de forma ativa e talentosa.

2.3 Compreensão do conceito de criança

Desde o início do século XXI até os dias atuais, a indagação ainda perpetua: o que é ser criança? Com esta, outras questões surgem, tais como: a criança é um devir a ser ou é? O trabalho pedagógico dirigido às crianças é ensinado ou precisa esperar seu tempo? Apesar dos muitos avanços obtidos nas últimas três décadas, o educar ainda se apresenta tão representativo da “pedagogia da espera”, perpetuando a ideia de que pouco há de se fazer até que elas cresçam, limitando-se a um atendimento que avança muito pouco além dos cuidados básicos. Para não generalizarmos, poucas são as instituições que se referem a uma proposta que contemple, olhe e respeite a criança pequena no seu tempo presente, reconhecendo o valor que esses sujeitos realmente merecem.

Está subentendido que isto está muito atrelado à forma como as instituições e os profissionais compreendem o conceito de infância e criança. Rosenberg (1976) descreveu, há alguns anos, porém, um pensamento ainda atual, de que a sociedade é pautada no adulto e abaixo está a criança, com dependências inacabadas e frágeis. Segundo a autora, na sociedade centrada no adulto, a educação é vista como humanização, a criança é uma promessa e sua formação é progressiva até que atinja o paradigma adulto. “Enquanto promessa, ela reúne e possui as potencialidades que eu, adulto, não realizei” (p. 1467), daí a esperança projetada nas crianças, o futuro da sociedade “melhor”.

Isto posto, enfatizamos que a infância varia entre as sociedades, culturas e comunidades, as quais variam de acordo com o tempo histórico e com a definição institucional dominante de

cada época. Esta não é uma experiência universal, pois o que constrói as infâncias são as diferenças individuais relativas à raça, ao gênero etc., bem como as distintas culturas localizadas em diferentes regiões deste planeta Terra. Posto a heterogeneidade e alteridade da epistemologia infantil que considera as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e representações sociais da criança, sustentamos o caráter plural das infâncias e centramos numa percepção concreta e real das crianças como autores sociais plenos, cheios de capacidades e ações (Acre; Baldan, 2012).

Kramer (2012), ao investigar a infância, tomando com discussão as lutas políticas em defesa dos direitos das crianças, apresenta elas como

sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em [que] deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – mas entender as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender como elas (p. 271-272).

Logo, a criança é criança e ponto! Ela não é um sujeito que está sendo preparado para a próxima fase da vida, mas um indivíduo competente, que convive, explora, interpreta, representa e experiencia o mundo, utilizando mil e uma linguagens: “elas fazem sua releitura do mundo: leem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o [...] aquilo que nos parece a mesma brincadeira todos os dias, é um grande esforço de inventar o tempo, a memória e a história” (Richter, Barbosa, 2010, p. 93).

Para Fernandes (1979), a cultura infantil é composta por elementos da cultura do adulto incorporada à infância através de processos de interação e aceitação. Essa transmissão cultural pode ter traços conservados e padronizados e também ser transformada pela infância que dela se apropria; já que essa infância traz as marcas sócio-históricas de seu tempo.

Segundo Vygotsky (2000, p. 33), “o que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlon é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnadas no indivíduo”. Assim, não há um ser humano isolado de relações sociais; logo, não há uma “geração inata” de cultura, já que esta se apresentará de forma intencional às crianças, seja na escola, seja no grupo familiar ou no ambiente onde vive.

O desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significações para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (Sirgado, 2000, p. 66).

É necessário que sejam promovidas intervenções e interações do adulto para auxiliar as crianças no processo de apropriação da cultura. Isto é o que Vygotsky (1998) denomina de interiorização, ou seja, os processos interpessoais mediadores da criança com seu entorno social transformam-se em processos intrapessoais. Portanto, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e as habilidades próprios de um indivíduo não se configuram nele a partir de si mesmo. Por isso, o autor defende a necessidade de intervenções por meio do ensino nos processos interpessoais, para que haja o desenvolvimento.

Ainda é muito comum a confusão do que é ensinar, visto como mera reprodução. Assim, muitos não aceitam o termo ensino, achando que isso destrói a infância. Todavia, quando acreditamos que a criança necessita ser ensinada, estamos nos referindo à transmissão de conhecimentos historicamente construídos – posto como um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, o ensino é o ato de transmitir e apresentar uma cultura historicamente construída, pois espontaneamente esta não surgirá. Além de ser uma ferramenta para reduzir a alienação, evitar a formação de segregação e impedir mecanismos que levam à exclusão. Diante disso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13). Angotti (2014, p. 20) reafirma a necessidade de práticas intencionais que tenham como princípios:

as crianças são seres íntegros em suas manifestações de singularidades, historicidades e cultura, que por meio das práticas de educação e cuidado, deverão ter a garantia de seu desenvolvimento pleno pelas vias da integração entre seus aspectos constitutivos, ou seja, o físico, emocional, afetivo, cognitivo/linguístico e social.

Deve-se ter clareza de que a infância é um período crucial, porque é nessa etapa da vida que iniciam a experimentação e o contato com a riqueza cultural, além de ser o começo do processo de formação das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. De acordo com Vygotsky (2000), esse período é marcado por saltos e rupturas, sendo necessário para “as funções biológicas de uma criança se convertam em superiores sob a ação da cultura, por meio de sua própria atividade, a partir de suas relações sociais” (Teixeira, 2013, p. 189). A criança, assim, é o sujeito ativo, participante de seu próprio processo de constituição cultural, que

aprende e se desenvolve a partir da realização de suas atividades em interação com adultos e outras crianças.

Defendemos, a partir dessa perspectiva, que a criança é protagonista do seu desenvolvimento, construído por meio da interlocução com os pares e adultos. Assim, reconhecemos uma criança capaz de criar e recriar sujeitos participantes e ativos do meio em que vive. Barbosa (2009, p.183) corrobora, ao afirmar que “as crianças rompem as fronteiras com o mundo dos adultos e o ressignificam através de suas lógicas de criança”, porém, para que isso aconteça, é preciso possibilitar o acesso às mais variadas formas de conhecimento.

Disponibilizar a cultura de forma intencional é mediar semioticamente a criança-mundo e seus processos de aprendizagem situados em contextos históricos, culturais e políticos. Estudar as infâncias implica um olhar para os diversos elementos, e a criança deve ser compreendida de maneira integral e ativa, ou seja, protagonista. Como afirma Molon (2003, p. 96), baseado em Vygotsky, “o homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo”.

Portanto, consideramos que essa perspectiva nos permite reconhecer a garantia de que as crianças possam ser crianças, vivendo suas infâncias plenamente, sem, contudo, negar o papel incontestável dos adultos, principalmente dos professores, em seus processos de humanização. A seguir, abordaremos como as crianças são sujeitos que enunciam, manipulando estratégias para construir seus discursos.

2.4 Crianças sujeitos falantes: apontamentos sobre aquisição da linguagem

As crianças, antes mesmo de adquirirem a capacidade de se comunicar, verbalmente com os outros integrantes de sua cultura, transitam em contextos no quais são inseridas por meio de ferramentas comunicativas, tais como gestos e ações. Isto lhes possibilita, a partir da interação social, desenvolver interpretações compartilhadas de suas ações em conjunto, através das trocas estabelecidas.

Os estudos sobre percepção (Herbinet, 1985; Brezinka et al., 1997 apud Dé Ré; Hilário; Vieira, 2020) revelam que, antes mesmo de nascer, por volta dos quatro meses intrauterinos, por ter um ouvido funcional, a criança já é confrontada com a linguagem, sendo sensível aos sons produzidos fora do útero. Essa condição de escuta ativa, que em alguns episódios manifesta preferências pela voz da mãe, segundo Vasconcelos (2017), demonstra participar da interação,

como um sujeito de linguagem. Isto expõe o início de um processo de constituição na e pela linguagem que se perpetua por toda a vida.

Devemos considerar que a constituição do sujeito não é algo individual e independente, tampouco determinado (seja pelo outro ou pelo domínio da língua enquanto sistema), mas tratam-se de relações sociais, históricas e ideológicas, estabelecidas na e pela linguagem, nas quais o sujeito se envolve com o discurso, com a cultura e com as palavras, podendo ressignificá-las (Vasconcelos, 2017).

Bruner (1997, p. 67, grifo do autor) sustenta que “a linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. Ser ‘exposto’ a um fluxo de linguagem está longe de ser tão importante quanto usá-la em meio ao ‘fazer’”. A participação ativa da criança em contextos de aprendizagem sociocultural permite o surgimento gradativo de gestos de caráter sociocomunicativos e simbólicos. Quando o adulto cria situações nas quais se evidencia uma correspondência entre objeto e seu referencial linguístico, estabelece períodos de atenção conjunta, o que facilita a aprendizagem da linguagem e a solução de problemas pela criança. Tal fato, de acordo com Bruner (1997; 1980), favorece a aquisição e ampliação do vocabulário, o que implica afirmar que as crianças aprendem as normas linguísticas por atividades regulamentadas culturalmente.

Vygotsky (2000a, p. 48) já havia destacado a atenção conjunta como uma das grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos em contextos sociais. O sucesso ou não de qualquer operação prática está na habilidade de focalizar a atenção. A atenção, auxiliada pela fala, “cria condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas”.

O impacto da atenção conjunta na cognição social infantil tem sido salientado também por Tomasello (2019), que, em seus estudos, pretende explicar a ontogênese da habilidade de atenção conjunta, suas possibilidades de apreensão e seu papel no desenvolvimento humano. O autor aponta que os estudos desenvolvidos sobre atenção conjunta investigam dois aspectos que merecem destaque: primeiro, a tendência de o bebê seguir ou dirigir o olhar para os adultos ou objetos e, segundo, os possíveis elos entre a habilidade da atenção conjunta e a aquisição de uma “teoria da mente”.

O autor afirma que, para a criança aprender a usar símbolos linguísticos, é necessário a presença do análogo ontogenético, que são “as várias atividades comunicativas não linguísticas

e de atenção conjunta de que participam as crianças em idade pré-linguística” (Tomasello, 2019, p. 132-133). Em vista disso, percebemos que a linguagem não emerge do nada, mas é uma “instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas”. Assim, para ocorrer o processo de aquisição, conforme o autor, são necessárias duas bases: as sociocognitivas e as sociointerativas.

Ao referir-se às bases sociocognitivas, Tomasello (2019) foca em três fatores: a adaptação para a cultura (entre nove e 12 meses); a percepção da intenção comunicativa; e o foco da aquisição, baseado sucessivamente: nas cenas de atenção conjunta consideradas alicerces sociocognitivos para o início da aquisição da linguagem; a compreensão das intenções comunicativas, principal processo sociocognitivo, no qual as crianças compreendem o uso de símbolos linguísticos; e a imitação, atividade cultural em que a criança adquire o uso ativo dos símbolos linguísticos.

As cenas de atenção conjunta são “interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo” (Tomasello, 2019, p. 135). Esse plano conceitual envolve o adulto, a criança e a entidade de atenção (objeto), e esse encadeamento fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização.

Assim, temos que admitir que aquisição da linguagem é um ato social, no qual um sujeito tenta fazer com que o outro volte sua atenção para algo no mundo. Nesse sentido, só entendemos essa relação dentro de um contexto de interações sociais (atenção conjunta) (Tomasello, 2019; Bruner, 1997).

A criança só passa a se envolver em interação de atenção conjunta quando entende o papel do outro como agente que desempenha papéis interacionais iguais a si própria. Dessa forma, tanto a criança quanto o outro sujeito são agentes intencionais iguais, “têm objetivos e que fazem escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos” (Tomasello, 2019, p. 94). A atenção, portanto, é uma apreensão intencional, na qual os seres humanos se relacionam e fazem escolhas com vista a atender seus objetivos.

A compreensão das intenções comunicativas significa que a criança entende a intencionalidade de um adulto para direcionar o seu próprio estado de atenção. A imitação com inversão de papéis implica que a criança precisa aprender a usar um símbolo dirigido ao adulto da mesma maneira que o adulto usou quando dirigido a ela. Essa evolução garante que “a

criança entenda que ela adquiriu um símbolo que é socialmente compartilhado” (Tomasello, 2019, p. 147).

Atentando para as bases sociointerativas da aquisição da linguagem, Tomasello (2019) explica que adquirir linguagem carece que a criança viva e tenha atividades estruturadas corriqueiras. A recorrência da mesma atividade, para o autor, gera discernimento no que diz respeito ao funcionamento da atividade e aos vários papéis sociais contidos ali que são exercidos, além das inferências sociopragmáticas adquiridas.

A interação, portanto, é uma relação fundamental desde a mais tenra idade. O bebê, segundo Tomasello (2019, p. 81), interage com o adulto através das protoconversas, que são interações sociais em que duas pessoas concentram um no outro atenção, “muitas vezes num face-a-face que inclui olhar, tocar, e vocalizar – de uma maneira que serve para expressar e compartilhar emoções básicas”.

Os três níveis da atenção conjunta desenvolvidos por Tomasello (2019) consistem em: engajamento diádico, entre os seis meses de idade, quando os bebês interagem didaticamente com os objetos ou com seus coespecíficos, compartilhando de ações e estados emocionais. Quando há pessoas à sua volta enquanto manipulam objetos, costumam ignorá-las, ou vice-versa; o engajamento triádico, por volta dos 9 a 12 meses de idade: nessa fase, os comportamentos de interação já envolvem uma atenção e ação em interações com pessoas e objetos, “resultando em um triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto” (Tomasello, 2019, p. 85). A interação vai além de compartilhar emoções e ações didaticamente – aqui, a criança começa a perceber o mundo em atos de percepção conjunta, se envolve em sessões relativamente longas de interação e usa os adultos como referências. O último nível é o engajamento colaborativo, aproximadamente entre 12 e 15 meses de idade, quando as crianças conseguem compartilhar com seus coespecíficos estados intencionais e percepções, apresentando uma maior compreensão das ações do outro. A execução da atividade se dá em colaboração, na quais as crianças intercalam papéis com o adulto, gerando aprendizagens culturais, comunicações simbólicas e representações cognitivas. É “pelo engajamento colaborativo que as crianças aprendem a internalizar, sob forma de representações cognitivas dialógicas, as perspectivas dos adultos e a utilizá-la para mediar sua compreensão do mundo e da cultura humana” (Farias; Andrade, 2014).

Os elementos que compõem a atenção conjunta são o acompanhamento do olhar, o envolvimento conjunto, a referência social e a aprendizagem por imitação. Outro elemento que aparece nessa relação de interação são os gestos: a criança começa a se comunicar com o adulto

apontando para um objeto. Esses gestos dêiticos iniciais são inseridos em uma relação triádica, pois na interação é uma entidade externa (Tomasello, 2019). O gesto é posto estrategicamente para chamar a atenção do outro. Quando o gesto é ritualizado, ele é considerado primitivo, serve apenas para orientar a atenção às coisas ou como procedimento para que o outro faça coisas. Quando o gesto é um ato intencionalmente comunicativo, serve para dividir a atenção a algo, é um elemento apreendido por meio da aprendizagem por imitação e pressupõe que a criança reconhece o adulto como seu semelhante e tem a capacidade de distinguir na ação do outro o objetivo subjacente e as diferentes formas para alcançá-lo (Tomasello, 2019).

Portanto, a aquisição dos símbolos linguísticos exige da criança, segundo Tomasello (2019, p. 148-149), que ela:

- entenda os outros como agentes intencionais;
- participe de cenas de atenção conjunta que estabelecem as bases sociocognitivas para atos de comunicação simbólica, inclusive linguística;
- entenda não só intenções mas intenções comunicativas, nas quais alguém quer que ela preste atenção a algo na cena de atenção conjunta; e
- inverta o papel com os adultos no processo de aprendizagem cultural e assim une em relação a eles o que eles usaram em relação a ela – o que na verdade cria a convenção comunicativa intersubjetivamente compreendida ou o símbolo.

Essas características de comportamento aprendidos a partir da apropriação dos símbolos linguísticos possibilitam às crianças novos benefícios, tanto de conhecimentos como de aptidões sociais e culturais. Todavia, a criança não recebe passivamente a língua do outro, mas, ao contrário, participa ativamente da situação de comunicação, inicialmente por meio de elementos multimodais, vocalizações, passando às primeiras palavras e à combinação de duas ou mais palavras, até chegar à elaboração de enunciados complexos (Tomasello, 2019).

Para Bakhitn (2011, p. 272), os enunciados são dialógicos, já que as significações são sociais. Todo entendimento de um enunciado prevê uma voz anterior, mas, quando o falante reproduz esse enunciado, sua individualidade é introduzida, pois as condições discursivas jamais se repetem. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, e se constitui na alternância dos sujeitos do discurso, quando assumem a noção de compreensão pelo outro, ouvinte, leitor ou interlocutor.

Como vimos até aqui, a criança é um sujeito ativo e capaz de apreender a linguagem e suas significações; por essa razão, consideramo-la “como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria” (Del Ré et al., 2017, p. 19). Nesse contexto a linguagem da criança nos desperta interesse em investigar suas enunciações através das narrativas espontâneas.

Logo, é preciso ressaltar que entendemos a linguagem como multimodal, sendo por meio da coatuação dos modos de uso da língua, a fala e o gesto que produzimos a interação e nos comunicamos. Quando tratamos de crianças pequenas, observamos que, desde muito cedo, elas são emissoras de narrativas. Aquilo que não pode ser comunicado pela linguagem verbal, por ainda não a terem adquirido, é expressado por meio de outras formas de comunicação, predominantemente o corpo. Assim, existe primeiro uma narrativa corporal e, só mais tarde, uma narrativa verbal, ou seja, o acesso à narrativa verbal passa por essa narrativa corporal, como gestos, afetos, expressões faciais e emoções (Cavalcante et al., 2016). Como já enfatizado introdutoriamente, nesta pesquisa, não desconsideramos os gestos como copartícipes das produções narrativas. No entanto, decidimos focar a linguagem verbal, considerando o propósito deste estudo relacionada ao gênero narrativa oral.

2.5 Narrativas espontâneas infantis: caracterizando o gênero

Como todo gênero discursivo, as diferentes categorias de narrativas possuem muitos aspectos dos quais nenhuma teoria individualmente daria conta. Toda abordagem é pressionada a operar escolhas e privilegiar aspectos em detrimento de outros; por essa razão, tentamos interligar as teorias sociointeracionistas para compreender as narrativas orais espontâneas das crianças e seus elementos constitucionais, tendo a ciência que não existe um padrão de narrativa, mas narrativas variadas, segundo os temas, as situações de discurso, as experiências vivenciadas e as tradições culturais.

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 (Smith, 2006).

Esse aspecto cultural se dá pelo caráter convencional e mimético da narrativa, partindo da imitação da experiência mediada, utilizando as representações convencionadas e necessidade da interpretação de outro indivíduo, o que também depende de certas convenções. Bruner (2000) afirma que os gêneros são formas culturalmente especializadas para vislumbrar a condição humana e comunicá-la.

Levando em conta nossos objetivos, evitamos uma definição estruturalista e normativa da narrativa, e pautamo-nos em uma dimensão cronológica, na qual dois critérios permitem analisar as narrativas, sendo o primeiro a inteligibilidade temática e a coerência das ações e

segundo critério a dramatização: “não há narrativa digna deste nome sem efeito de dramatização” (Delamotte-Legrand, 2009, p. 43). Nesse sentido, é esperado que o começo, meio e fim seja permeado por uma lógica cronológica que esteja sujeita à relações de fatores, de caráter dramático ou intriga, o que introduz um contraste que gera tensões ou rupturas entre o cotidiano e o inesperado (Adam, 1997; Bruner, 1997).

Para entendemos melhor a narrativa e suas características, nos apoiaremos em Bruner (1997), pois estudou diretamente a narrativa e diferiu ela de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência. O autor define narrativa como um modo de pensamento que pode se expressar discursivamente, e organizar numa história. Esta envolve personagens (com ações e intenções), circunstâncias e consequências num deslocamento no tempo, criando um enredo.

A propriedade principal narratológica é sua *sequencialidade inerente*: uma “narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (Bruner, 1997, p. 46). Assim, seu significado é determinado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou fábula. Dessa forma, a narrativa só faz sentido quando vista do todo para o particular. O ato de captar uma narrativa é duplo, no sentido que o interlocutor tem de captar o enredo da narrativa com a finalidade de extrair significado de seus constituintes (personagens ou autores), o qual se relaciona ao enredo. No entanto, a configuração do enredo é extraída da sequenciação dos eventos.

Uma outra característica da narrativa é que pode ser real ou imaginária, sem perder sua autoridade com a história, sendo que “o *significado* e a *referência* da história guardam um relacionamento anômalo entre si” (Bruner, 1997, p. 47). Em suas observações Bruner (1997a, p. 50) apreende uma terceira característica: a sensibilidade ao que é *canônico*. Nesse sentido, as narrativas são especialistas em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Esse atributo expressa que a “função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico”, o que dá verossimilhança à narração ou atribui uma função apaziguadora.

A qualidade *dramática* é uma quarta característica da narrativa. Bruner (1997) tem como referência Burkes, segundo o qual, para uma história ser bem formada, deve ser composta por ator, ação, meta, cenário e instrumento; para além disso, necessita de um problema. “O problema consiste em um desequilíbrio entre quaisquer dos cinco elementos do quinteto: uma Ação em direção a uma Meta é inapropriada em um Cenário específico” (Bruner, p. 51). Por

fim, há uma outra característica da narrativa exposta por Bruner (1997, p. 51) que é a *paisagem dual*, na qual “eventos e ações em um ‘mundo real’ que supomos verdadeiro ocorrem concomitantemente com eventos mentais na consciência do protagonismo”.

Para aprofundamo-nos no conceito de narrativa assumido nesta pesquisa, iremos utilizar também dos estudos de François (2009, p. 35), que considera a narrativa não somente como conteúdo, mas como uma atividade linguageira: “a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da colocação em palavra (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor”. O locutor apreende o sentido através dos movimentos discursivos, que expõem tanto a ruptura e as defasagens quanto as afinidades e os ajustamentos. Para além das suas semelhanças, as narrativas se configuram com palavras heterogêneas, principalmente nas narrativas de crianças em que a diversidade impressiona, nos revelando novas potencialidades do sistema e a infinidade de riqueza que os seres humanos podem (re)criar.

As observações dos estudos de François (2009) sobre as especificidades das narrativas infantis nos permitem entender as cinco peculiaridades cruciais para retratar as narrativas das crianças. O autor denomina esses cinco aspectos como: *heterogeneidade*, já que a criança, por estar descobrindo o mundo, é mais heterogênea do que os adultos e não incorporou interdições sociais que limitam sua fala; *imprevisibilidade*, pois a criança, não tendo preocupação com o que falar, ousa dizer o que se passa na cabeça e produz espontaneamente, atribuindo ao seu discurso a característica do imprevisível; *organização dominante*, tendência a mostrar alguns fatos em detrimento de outros, selecionando os acontecimentos de sua preferência, o que faz com que o periférico possa se tornar central; *criatividade*, fortemente encontrada nas narrativas infantis, pois as crianças são capazes de fazer coisas surpreendentes, mudar de opinião durante a narrativa, inventar palavras, mudar gêneros, categorias, mundos, etc.; e, por fim, o *fictício*, o tom de dramatização, que muitas vezes aproxima as figuras do funcionamento mítico do que o humano faz.

Para François (2009), há particularidades individuais, e cada sujeito é capaz de construir de diferentes maneiras uma mesma narrativa. Nesse sentido, a diversidade de estilos perpassa desde as crianças até os adultos. Em outros termos, tanto o narrador como o interlocutor abordam o discurso narrativo tendo em mente um esquema pré-construído e um conjunto de representações. Assim, compreendemos a narrativa como uma construção social, pois “construímos as histórias que contamos em função da situação de comunicação (quando, onde e para quem contamos) de filtros afetivos e culturais, e do que estamos fazendo ao contar uma história” (Bastos, 2005).

Essa construção da narrativa está perpassada justamente pela seleção de um repertório potencial pelo narrador, dispondo de uma representação mental dos princípios de organização das sequências de ações (fim e plano; razão e ação; acontecimento e consequência etc.), assim apreendendo a organizar as cadeias circunstanciais e explicá-las. Esse processo de escolha e seleção se efetua em função de três parâmetros, segundo Fayol (1985): um acontecimento, referente a objeto da narração; uma audiência real ou virtual; e uma situação de enunciação definida pelo lugar, momento e interlocutor. Contudo, a passagem a um tipo discursivo permanece sempre sob o controle de uma interação real ou virtual entre um autor, tendo, conscientemente ou não, um fim e um destinatário reagindo ao narrado, à narração e ao narrador (Adam, 1985).

Isso também evidencia o fato de que o desenvolvimento da narrativa, segundo a perspectiva vygotskiana, passa inevitavelmente pelo outro. Assim, chamamos atenção para o conceito de interação social em suas obras (Vygotsky, 2009; 2018; 2000), o qual é um traço exclusivo da espécie humana, que permite o domínio da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas. O conceito de transações (Bruner, 1998) também concede a importância das negociações que são estabelecidas na partilha recíproca com o mundo. Desse modo, na interação, (re)organizamos a mente por diversas formas, e a principal delas é através da linguagem verbal.

Por isso, concordamos com François (2009, p. 44), quando afirma que “narrar é uma atividade cultural e não natural”, já que só existe porque circula entre as pessoas. Segundo Bruner (2000), vivemos a maior parte das nossas vidas em um mundo construído por princípios narrativos, o que reafirma que a narrativa organiza a estrutura da experiência humana.

Para fechar essa seção utilizamos das palavras de Bruner (1991, p. 5): “a preocupação central não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade”.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO: AS TRAMAS E OS OLHARES NA CONSTRUÇÃO DO ENREDO DA PESQUISA QUALITATIVA COM E SOBRE CRIANÇAS PEQUENAS

“Caminhante, são tuas pegadas
O caminho e nada mais;
Caminhante, não existe caminho,
Se faz o caminho ao andar”

Antonio Machado

Este capítulo apresenta o desenho e a sistemática procedimental adotados, visando descrever a pesquisa desenvolvida e a perspectiva de análise de dados escolhida. No primeiro momento, situamos o tipo da pesquisa. Na subseção seguinte, descrevemos as singularidades da pesquisa com e sobre criança. No terceiro momento, caracterizamos a instituição e os sujeitos envolvidos e, por fim, quais foram os instrumentos utilizados para coleta de dados.

3.1 Situando o tipo de pesquisa

A narrativa construída por meio das relações humanas e sociais, juntamente com pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, sustentou a natureza da investigação que realizamos e foi essencial para delinear o percurso apresentado. Além dos itinerários metodológicos e os aspectos éticos envolvidos, compartilharemos os desafios, as impressões e o crescimento que este trabalho possibilitou à atuação docente e de pesquisadora. O desenho metodológico desta investigação considerou necessário o planejamento dos modos, dos procedimentos e das técnicas adotadas para encontrar as respostas para as perguntas que foram formuladas, a fim de chegar aos objetivos da pesquisa. Desse modo, na realização deste estudo, o paradigma utilizado foi a pesquisa qualitativa, levando em consideração o seu caráter.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a pesquisa qualitativa tem cinco características, ela é descritiva; interpretativa; busca a fonte direta, que é o ambiente “natural”; considera os processos, que ocorrem no contexto como fundamentais; e enfatiza múltiplos significados atribuídos por diferentes sujeitos. Com isto, fica claro que, para atender os objetivos desta pesquisa, essa é a abordagem mais adequada, pois possibilitará compreender os aspectos relacionados às narrativas de crianças no cotidiano escolar, além de investigar problemas que os dados estatísticos não podem alcançar ou representar.

Considerando esses aspectos, assumimos um caminho metodológico que se abre às definições pré-estabelecidas no percurso, que vai ganhando corpo e forma à medida que nos inserimos no campo e nas interações com aqueles que vão se apresentando e se relacionando como parceiros. Vygotsky (2003, 2001) acredita que o método também é objeto de investigação; não é algo pronto e aplicado de fora para dentro, mas deve ser praticado, evitando formas prontas. Não se trata de algo sem planejamento, turvo ou aleatório, pois temos clareza daquilo que buscamos: as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil. Para isso, queremos compreender: como se caracterizam as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil?

Partimos do pressuposto de que a primeira infância é caracterizada pela estreita correlação no desenvolvimento das funções psíquicas, por isso é crucial pensar e investigar suas falas. Assim, nosso objetivo geral é analisar as narrativas espontâneas de crianças de três anos em uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco, e os objetivos específicos são: identificar as temáticas presentes nas narrativas das crianças; analisar as circunstâncias em que as narrativas são produzidas; e observar elementos constitutivos da narrativa.

O ponto de partida para o desenvolvimento de uma pesquisa com e sobre crianças é a consideração das questões éticas. A seguir, são apresentados todos os princípios que nortearam esta investigação com crianças.

3.1.1 As singularidades na pesquisa com e sobre criança

Considerando a complexidade e especificidade desta pesquisa, pois os seus sujeitos foram as crianças, destacamos a importância do referencial teórico, metodológico e ético que embasam este estudo. Em todo percurso, dispensamos “o lugar de autoridade única de quem escuta, observa, coleta, organiza, registra e fala”, e sempre assumimos um lugar de quem “cria possibilidades de diálogos, de confronto entre dados, de análise de evidências, permitindo um espaço de negociação” (Paula, 2012, p. 228) ao aproximarmos-nos das crianças. Manter uma escuta atenta e sensível, uma postura respeitosa, responsável e reflexiva foi ponto fundamental do encontro com esse “outro” criança. Falar sobre elas a partir de suas próprias falas exigiu considerá-las como coprodutores e participantes da pesquisa, reconhecendo suas potencialidades em um processo colaborativo (Clark, 2017 apud Tebaldi, 2020).

Isto convocou a pesquisadora não apenas a escutar, mas a “auscultar” os meninos e meninas, ouvir seus barulhos internos, seus gestos, expressões e comportamentos, seus modos de ser, suas histórias e vivências nesse mundo. Por isso, pelo caráter da pesquisa ser de abordagem qualitativa e os participantes serem crianças, precisamos perceber, conhecer e respeitar as regras já estabelecidas no contexto da pesquisa. Dessa forma, enfatizamos a particularidade subjetiva do objeto pesquisado, levando em consideração suas especificidades no ambiente, como afirma Clark (2017 apud Tebaldi, 2020, p. 189), “uma pesquisa com crianças está enraizada no campo, por isso é preciso considerar a relevância do contexto”. Tendo ciência disso, partimos da premissa de reconhecer os sujeitos participantes como coautores dos dados, salientando a postura reflexiva e respeitosa enquanto pesquisadora em um processo ativo de comunicação que implicou ouvir, interpretar, estar aberto, acolher e validar os pontos de vista e as experiências das crianças. Como destaca Vasconcelos (2016, p. 93): “é preciso escutar as crianças [...] elas podem ser membros ativos dos processos de investigação que fazemos sobre elas, de modo a que a investigação seja feita com ela”.

Dessa forma, entendemos que as estratégias metodológicas em pesquisa com e sobre crianças precisam oportunizar a participação, o respeito às suas peculiaridades e viabilizar suas contribuições na geração dos dados, considerando-as como cidadãos de direitos. Além disso, é crucial o fato de que a ética na pesquisa em educação seja construída na relação de equidade, sendo “um modo de perscrutar o caminho da acessibilidade ao outro, de modo a conhecer possibilidades de reconhecimento a alteridade” (Hermann, 2014, p. 122).

Destacamos aqui a relevância da negociação com as crianças durante todo o processo de investigação. Não poderíamos entrar na vida do outro como intruso, era necessário solicitar a permissão. Assim, “a importância de obter a permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado” é fundamental e uma prerrogativa de trabalho de pesquisa empírica com e sobre criança (Ferreira, 2010, p. 154). Por isso, logo no primeiro dia de entrada em campo, fizemos uma roda de conversa com as crianças, na qual apresentamos, por meio de desenhos ilustrativos, quem era a pesquisadora, o motivo para estar ali na sala junto com eles, os instrumentos utilizados, o que iria fazer e se todos estavam de acordo com a sua presença. Elas demonstraram bastante interesse e pareciam entusiasmadas pela nova “tia”, consentindo participar durante a investigação.

No escopo dessa dimensão, tomamos algumas atitudes para minimizar alguns riscos, tais como: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, vulnerabilidade dos sujeitos para tomar decisões.

Nesse sentido, os cuidados éticos e legais foram considerados, de forma a garantir que a pesquisa não comprometia as crianças do ponto de vista físico, moral e psicológico. Assim, para além da postura ética acima destacada, consideramos os aspectos legais, circunscritos na Resolução n. 510/16, e enviamos e apresentamos com antecedência o Termo de Anuência da instituição coparticipante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos responsáveis pelas crianças e professores envolvidos na pesquisa, assim como o encaminhamos o resumo do projeto de pesquisa aprovado pela Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A conduta da pesquisadora foi decisão pautada em mecanismos éticos. Para além dos já citados, consideramos estes também essenciais: garantimos o acesso e retorno à instituição e aos participantes dos resultados da investigação; garantimos a liberdade para não participar; prezamos por ambientes confortáveis e habituais aos sujeitos; redobramos a atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, aquilo que Ferreira (2010, p. 162) nomeia de “sensibilidade ética”; garantimos o anonimato e a confiabilidade dos informantes; negociamos e consultamos os sujeitos durante todo o processo de investigação. Barreto (2011) considera como princípio a garantia da participação e confiabilidade vinculadas a atitudes espontâneas e motivadas dos participantes no estudo. Por fim, prezamos pela ludicidade na comunicação e na metodologia.

A seguir, descrevemos o campo de pesquisa no qual os dados foram gerados, no intuito de dar a conhecer o contexto, mas tendo o cuidado de não identificar a instituição, tampouco os participantes, levando em consideração os preceitos éticos legais que nortearam a investigação.

3.1.2 Sujeitos e contexto

A instituição lócus do estudo foi uma creche municipal de Educação Infantil localizada em bairro periférico de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco, o município tem população estimada em 104.277 pessoas. A Educação Infantil é ofertada em 25 instituições escolares, sendo 8 creches, 2 creches filantrópicas e 15 escolas que atendem a pré-escola, contando com 3089 alunos matriculados nessa etapa. A instituição selecionada tem como público-alvo crianças da etapa da creche e pré-escola; na época do estudo, contava com o funcionamento de doze turmas, sendo oito em turno integral, duas matutinas e duas vespertinas. A divisão das turmas tinha como nomenclatura “berçário”, com oito crianças matriculadas, “maternalzinho” composto por dez crianças, “maternal I” com 16 crianças,

“maternal II” com 20 crianças, e as turmas “pré-escola”, com 25. Nas turmas de creche, havia uma professora titular e uma auxiliar de apoio pedagógico, e se, por acaso, tivesse alguma criança com deficiência na sala, havia um terceiro adulto nomeado de cuidador, sendo este o responsável por cuidar e auxiliar a criança com laudo.

Em termo de grupo profissional, a instituição contava com o trabalho da equipe diretiva da instituição, composta por uma diretora geral, uma secretaria, uma assistente administrativa e uma coordenadora pedagógica. Possuía vinte professoras com nível superior de formação para a docência, ou seja, todas pedagogas. A equipe também era formada por dezesseis auxiliares de creche, dez cuidadores, duas merendeiras, duas auxiliares de merenda, três auxiliares de serviços gerais, dois porteiros e dois vigilantes.

A creche possui uma boa infraestrutura, tendo sido inaugurada em 2021, porém só passou a funcionar em 2022. A área externa é ampla, com parque ao livre e caixa de área; na estrutura coberta há *playground*, piscina de bolinha e refeitório. As crianças dispõem de brinquedoteca, sala de professor, sala de direção, secretaria, lavanderia, cozinha e almoxarifado. Há quatro banheiros para os funcionários e dois banheiros coletivos, adaptados para criança. Já as salas de aula são largas e com solário; as que atendem ao público do integral possuem banheiro; as mobílias são adequadas ao tamanho dos alunos; o piso dentro das salas é térmico; todas as salas possuem ar condicionado. Nesses aspectos, a creche encontrava-se bem conservada. Na época, havia pouco acervo de livro literário, porém uma quantidade razoável de brinquedos, jogos e outros materiais didáticos.

As famílias das crianças são, em sua maioria, provenientes de bairros circunvizinhos e de outro município que faz divisa com a região. O bairro em si não conta com muitas residências e ainda tem muitos lotes de terra vazios. Os responsáveis pelas crianças, de uma forma mais geral, trabalhavam como costureiros, cortadores de pano, serviços gerais, vendedores, pequenos comerciantes e serviços autônomos.

A opção por realizar a pesquisa de campo nessa instituição deu-se por questões geográficas de proximidade para locomoção, pois a moradia da pesquisadora é em um bairro vizinho. Além disso, quando foi apresentado a versão resumida do projeto, a creche apresentou-se aberta à pesquisa.

A escolha da turma deu-se pela aceitação das professoras. Recordo-me da apreensão para a apresentação, pois a incerteza da aceitação gerava inúmeras dúvidas; no entanto, o momento foi de leveza e, para minha alegria, tanto as professoras quanto a equipe gestora se mostraram bastantes curiosas e interessadas. A partir, então, do diálogo estabelecido com a

equipe diretiva e as professoras, em novembro de 2023, os termos de consentimento livre e esclarecido foram assinados, o que significou a materialização dos primeiros passos para a efetiva entrada em campo. Em dezembro de 2023 iniciou-se a inserção da pesquisadora no campo. A Figura 5 localiza o espaço da instituição, destacada pelo círculo vermelho.

Figura 5 – Localização da creche



Fonte: Google Maps – Imagem de satélite (2024).

Um ponto que precisa ser destacado é o fato de o ambiente já ser familiar à pesquisadora, pois ocupava a função técnica de coordenadora geral das creches do município. Por isso, o desafio de despir o olhar de alguém que já conhece o ambiente, estranhando o familiar, não é algo fácil, e requer um processo constante de confrontar o emocional, lembrar dos princípios éticos e o respeito, para se constituir um sujeito com uma nova função: a de pesquisadora. Como Bourdieu (1989) ensina, o pesquisador, para ocupar espaço na ciência, é preciso ter uma postura reflexiva, vigilante e rigorosa na utilização das técnicas e métodos, isto é fundamental para consolidar e fortalecer a ação em um campo composto por uma série de fragilidades cotidianas e que algumas vezes limitam nossa capacidade. Por isso, assumimos uma a postura de companheirismo, sempre posta a ajudar os professores e as crianças, sem dar opiniões ou fazer pré-julgamentos. A técnica da observação participante descrita na próxima seção também contribuiu para manifestamos um comportamento com menos fragilidades, mais alteridade e escuta.

Os participantes da pesquisa eram uma turma de 20 crianças, com idades entre três anos e três anos e onze meses. Todos muito atenciosos, faceiros, sorridentes e acolhedores. Como o principal objeto de estudo desta pesquisa são as narrativas orais espontâneas, era necessário que elas fossem produtos autênticos e proferidos de forma orgânica pelas crianças. Por essa razão, as narrativas apresentadas na análise foram produzidas por 8 crianças, que recorrente eram as mais comunicativas, traziam constantemente novidades, histórias criativas e demonstravam grande interesse em conversar e compartilhar suas experiências. Logo no primeiro dia levamos algumas imagens para servir como suporte de uma contação de história sobre a finalidade de estar na sala deles. Ao finalizar a apresentação, executamos a contação através da roda de conversa, na qual tivemos a oportunidade de responder alguns questionamentos sobre a presença de mais uma pessoa na sala de aula. Eles entenderam muito bem o objetivo, tanto que acabaram criando afinidade para chegar perto e já falarem sobre seus acontecimentos.

Todavia, “o processo de aceitação e de confiança entre as crianças e a pesquisadora, não se estabeleceu da mesma forma e nem no mesmo tempo com todas elas. Ele foi construído individualmente e de forma plural” (Menezes, 2012, p. 187). Por isso, foram necessários diferentes modos de aproximação das crianças, como participar das suas brincadeiras, ajudar em suas necessidades físicas, estabelecer vínculos afetivos (o ato de colocar no colo, mexer nos cabelos etc.), participar de conversações espontâneas entre os pares, dentre outras atitudes que estreitaram as relações. Essas relações horizontais entre a pesquisadora e as crianças foram essenciais para que os sujeitos se abrissem para a construção da pesquisa.

Ficamos imersos, em tempo integral, por 20 dias, em contato com as crianças e suas rotinas, vivenciando e acompanhando todos os momentos enquanto permanecíamos na instituição. O convívio com os diferentes ambientes permitiu a escuta ativa e atenta de várias narrativas factuais, sendo um desafio capturá-las em áudio e videogravação, tanto pela complexidade do objeto de estudo, como pelas especificidades que envolveram a pesquisa com crianças – ir ao encontro dessa outra criança, falar dela a partir das suas próprias falas, escutá-las e refletir sobre elas exigiu tornar a alteridade uma premissa. Em suma, realizamos essa pesquisa entre silêncios e palavras, erros e acertos, sentido e estranheza. Foi um movimento significativo e relevante para os resultados, mas principalmente para a constituição de uma pesquisadora.

Também descobrimos que a curiosidade e o interesse que tínhamos pelas crianças era recíproco. A investigadora também foi observada e questionada, convocada a participar das

brincadeiras, dos diálogos. Como pesquisadora, estava disposta a acolher; no entanto, foram as crianças que me ensinaram sobre acolhimento, permitiram a escuta de relatos importantes sobre suas vidas, as novidades dos finais de semana e os seus dilemas, falados de um modo espontâneo e expressivo. Não precisamos realizar nenhuma roda de conversa ou instigar as crianças a se expressarem, pois todas as narrativas ocorreram em momentos de descontração, no refeitório enquanto comiam as refeições, na sala de aula, nos momentos que esperavam para tomar banho, na chegada a sala de aula e ao final do dia, quando todos esperavam os seus responsáveis para ir embora para casa. O celular precisava estar sempre à mão, com outros dois de reserva no bolso. Sempre que percebíamos algum diálogo interessante, rapidamente apertávamos o *play*. Como já tínhamos conhecimento sobre quais crianças eram mais comunicativas, procurávamos estar sempre muito próximas a elas, para conseguir filmar suas falas.

Todos os dias, as crianças chegaram com novidades para contar. Muitas vezes, outra criança se envolvia na discussão, adicionando suas vivências semelhantes às que a outra contou. A pesquisadora sempre tentava assumir uma postura de interlocutora, mediando os diálogos, solicitando por muitas vezes a escuta e atenção para o colega que estava falando. Nem sempre funcionava; por isso, em algumas situações havia comprometimento da qualidade do áudio. Outro ponto que dificultou a captura foi que a acústica da sala de aula é propensa a múltiplos ruídos externos, os mais variados possíveis; por essa razão, transcrever essas narrativas demandou tempo, e os sons externos, característicos dos ambientes escolares, como o choro, gritos, diálogos de professores, dentre outros, tornaram algumas situações inaudíveis.

Prosseguindo na demonstração dos aspectos metodológicos vivenciados, apresentamos a seguir as estratégias exploradas para geração dos dados que originaram as unidades de análises desta investigação.

3.1.3 Procedimentos para a geração de dados

Optamos por uma conduta baseada em elementos metodológicos provenientes da observação participante, a qual permite uma imersão com interação diária no mundo dos sujeitos pesquisados. A aceitação da pesquisadora no grupo e a permissão para que se torne parte dele são ações importantes em pesquisa com e sobre crianças.

Coube a esta investigação buscar uma relação horizontal com os participantes, considerando a atenção, reflexão e a descrição minuciosa dos acontecimentos com foco na linguagem verbal produzidas pelas crianças. Para registrar tantas minúcias e movimentos, os seguintes instrumentos foram fundamentais para coleta de dados: a observação participante, que inclui o registro de campo, e vídeo gravações das conversas e interações das crianças nos espaços da instituição.

Diferentemente de apenas ver, a observação participante não se limitou ao sentido da visão, mas englobou todos os outros sentidos. Assim, o pesquisador “precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo e disciplinado para fazer anotações, assim como flexível para mudar o foco de atenção, se for necessário” (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 419), no intuito de desvendar determinados aspectos da realidade. Nessa modalidade, “o pesquisador não é apenas um elemento fora que observa a situação que está sendo estudada”, mas pode se aproximar do fenômeno a ser pesquisado para rebuscar a compreensão (Silva; Grigolo, 2002, p. 55).

Assim, a observação participante configura-se um interessante instrumento que reduz as diferenças entre observador e observado, o que facilita a coleta e a interpretação dos dados, proporcionando que o pesquisador viva muito próximo da realidade cultural de um determinado grupo (Ades, 2009).

Como sugere Bogdan e Biklen (1994), é preciso que o conteúdo das observações deva ter duas partes: uma descritiva e a outra reflexiva. Assim, para evitar erros e esquecimentos, os registros da observação foram feitos pelas notas de campo. Os autores também afirmam que as notas de campo são fundamentais para o pesquisador, pois, além de serem um suplemento relevante para outros métodos de levantamento, se tornam uma espécie de diário pessoal que possibilita ao pesquisador a visualizar o desenvolvimento do projeto.

Paula (2012, p. 230) argumenta, defendendo que tais registros possibilitam “fazer um exercício reflexivo das ações e metodologias da pesquisa”. Foi a partir dessas anotações que muitos detalhes não foram perdidos ou esquecidos, como a descrição das características da instituição, a rotina escola e a riqueza das complexidades das relações.

Para a produção dos dados, fizemos gravações em vídeo. A opção por essa técnica foi crucial para a composição do corpus. De acordo com Mendes (2012), “filmar é também estudar algo por meio do olhar. É buscar imagens que respondam a suas dúvidas e construam

significados”. Reiteramos a extrema significância desse instrumento, pois permite apreender todas as mensagens corporais, os gestos que acompanham a comunicação verbal dos pequenos.

Loizos (2002) argumenta nesta mesma direção, afirmando que a razão para aplicabilidade dessa técnica nas pesquisas sociais é que a imagem oferece uma potente ação temporal e de acontecimentos reais, gerando dados visuais plausíveis de interpretações; além disso, vivemos em uma sociedade na qual os elementos visuais despertam muita atenção. Dessa forma, utilizamos a vídeo gravação, com o argumento de que esse recurso é indispensável, pois permite capturar aspectos das ações humanas difíceis de serem captados por outro recurso, “tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas” (Garcez; Duarte; Eisenberg; 2011, p. 251).

Esse instrumento foi utilizado majoritariamente para produzir as filmagens. Utilizamos o aparelho celular nos ambientes diversos da instituição onde as crianças passavam seu tempo durante seu período na creche. Tentamos, nos primeiros dias, utilizar um tripé como suporte para o celular para gravar o início da chegada das crianças na sala até o final do expediente, à espera para retornar à suas casas; todavia, havia uma criança no espectro autista que, encantado pelo objeto, não permitiu sua utilização. Dessa forma, a pesquisadora teve de ficar com o celular na mão.

Foi interessante e inesperado descobrir que estar junto com as crianças, participando de suas rotinas diárias, permitiu que elas se acostumassem facilmente com o aparelho. Elas demonstravam curiosidade em manuseá-lo de maneira espontânea. Em alguns momentos, aproveitavam que a câmera estava ligada para dançar coreografias do TikTok, conversar sozinhas como se estivessem apresentando algo, como um tutorial de maquiagem, fazer caretas ou acenar. De certo modo, deixaram suas marcas autorais nas gravações.

Ressaltamos que os vídeos gravações foram imprescindíveis nesta pesquisa, que teve como objetivo captar as narrativas de crianças em contexto escolar. Como as falas de crianças são carregadas de vivacidade e dinamismo, nenhum outro instrumento poderia captar essas especificidades – certamente o olho nu ou a memória não teriam sido capazes.

No que se refere ao processo de transcrever os dados audiovisuais, a base foi o material produzido por Marcuschi (1986) e Preti (1999), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo explicativo das normas de transcrição

Categorias	Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo e essa conversa não é audível	()	(falas paralelas)

Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entende parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	()	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase inaudível	Quando um trecho da fala não é audível	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando se especifica a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(())	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou com acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando ocorre uma parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Supressão de trechos de fala	Quando um trecho de fala é suprimido da transcrição em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando o trecho corresponde à oralização de um texto	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada pausadamente, sílaba a sílaba	-	Pes-ca-ria

Fonte: www.prossi.com/Normas_entrev.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

Esta foi a tabela de referência para a transcrição das narrativas das crianças; no entanto, consideramos o conselho de Manzini (2008), ao destacar que, nas falas das crianças, é relevante conservá-las o mais próximo possível do real, pois é uma forma de elucidar sua cultura e seu desenvolvimento.

Ao todo, foram 70 cenas de filmagens, correspondendo a uma média de 14h 74min, considerando só os vídeos selecionados para análise, ou seja, aqueles cujo áudio estava compreensivo, sem muitas interferências externas. Foram 15 vídeos transcritos, o que corresponde a 47 min 91s. As cenas que compõem essa pesquisa foram realizadas pela própria pesquisadora no tempo que permaneceu na instituição, ou seja, vinte dias, contabilizadas desde o dia que iniciou as observações. O tempo de permanência da pesquisadora na instituição foi no período integral, e todas as cenas foram capturadas no decorrer da rotina que as crianças vivenciavam. Organizamos as cenas selecionadas na Tabela 5, para melhor compreensão da dimensão do material a ser considerado para análise.

Tabela 5 – Dimensão do material selecionado para análise

Ações	Data	Tempo de filmagem
Observação	30/11	
Observação	01/12	
Filmagem 1	05/12	1:04
Filmagem 2	05/12	1:15
Filmagem 3	05/12	3:40
Filmagem 4	05/12	6:28
Filmagem 5	06/12	1:08
Filmagem 6	06/12	1:03
Filmagem 7	06/12	6:12
Filmagem 8	06/12	4:06
Filmagem 9	06/12	3:13
Filmagem 10	06/12	7:23
Filmagem 11	07/12	1:13
Filmagem 12	07/12	6:41
Filmagem 13	08/12	2:03
Filmagem 14	08/12	3:55
Filmagem 15	09/12	0:27

Fonte: A autora (2024)

Na medida do possível, durante o exercício de transcrição, todos os elementos constitutivos das narrativas foram elucidados, por exemplo: os gestos, as expressões faciais, as hesitações, dentre outros. A cada vez que revisitamos os dados, que retornávamos às transcrições, um olhar diferente e mais reflexivo se constituía, nesse movimento interno que, de certa forma, causa estranheza. Assim, muitas vezes o exercício era tornar esse olhar ativo, atento, cuidadoso, respeitoso e sensível.

Dessa forma, a metodologia orientada para produção dos dados foi respeitosa da premissa teórica, que orienta a pesquisa com e sobre criança. Esses instrumentos possibilitaram a valorização da produção de significado pelos sujeitos e seus modos de agir, o que, em hipótese nenhuma, poderia distanciar a análise dos dados desses mesmos desígnios.

Por isso, no que se refere à técnica de análise dos dados, optamos pela abordagem da análise de conteúdo, que “descreve, analisa e interpreta as mensagens e enunciados de todas as formas de discurso procurando ver o que está por detrás das palavras” (Severino, 2007, p. 21). Logo, pretendemos compreender o sentido exposto ou oculto das narrativas, já que as

“linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (Severino, 2007, p. 21).

A partir dessa trama metodológica, o que podemos concluir dessa etapa primordial é a apreciação do caminho, ou melhor, do (des)caminho trilhado. A linearidade não cabe, pois o movimento entre a reflexão, as relações sociais, a informação e o estudo não é algo que acontece em linha reta, mas no entrelaçar de idas e vindas. No próximo capítulo, abordamos as análises realizadas a partir do material gerado na pesquisa de campo sobre as narrativas orais espontâneas das crianças no contexto da Educação Infantil.

4 “NÃO É HISTÓRIA, É CONVERSA PRA CONVERSAR”: AS NARRATIVAS ORAIS ESPONTÂNEAS INFANTIS

A teoria exige um ‘tornar-se pequeno’ em face da cultura para poder dela se aproximar, exige a experimentação de diferentes ângulos através dos quais se possa olhar, exige uma adesão aos modos de ver que respondem às indagações que nos movem, exige sabedoria para problematizar, recusar, superar os modos de ver e as verdades às quais não aderimos. A teoria implica simultaneamente uma revisão do já existente para construção singular de nossas referências e uma recriação através destas. Por isso a teoria é também um posicionamento (Pereira; Gomes; Silva, 2018, p. 767).

O posicionamento acima expressa movimentos descendentes da revisão e da recriação de conhecimentos já existentes, das idas e vindas do pensamento reflexivo. Por essa razão, devemos considerar a análise dos dados de uma pesquisa, em sentido bakhtiniano, fruto de uma polifonia de vozes: as vozes das crianças, dos aportes teóricos, de outras pesquisas da área e dos dados gerados a partir da pesquisa de campo, vozes que evidenciam os movimentos das palavras escritas em cada uma das linhas postas no decorrer de cada página.

Desse modo, neste capítulo, é nossa expectativa ver o objeto de investigação sendo explorado e analisado. A análise aqui apresentada é resultado da interpretação do corpus gerado na investigação a partir da pergunta norteadora: como se caracterizam as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil?

Visando apresentar respostas para esta pergunta, apresentamos e discutimos as características das narrativas espontâneas de crianças em contexto escolar de Educação Infantil. A análise se apresenta em duas categorias dispostas em duas seções, a primeira corresponde à estrutura e aos elementos das narrativas orais, e a segunda, às situações e às condições de produção das narrativas como atividade de atenção conjunta.

4.1 “Ô tia...”: as narrativas espontâneas infantis e seus elementos constituintes

O título desta seção já nos dá indícios de que as narrações, no contexto investigado, são mobilizadas, em geral, pelas próprias crianças, iniciadas pelo chamado “ô tia”, o qual revela o desejo e a necessidade de se posicionarem como falantes em situações orais de comunicação. Desde os primórdios da comunicação humana, a narrativa oral está presente em todos os tempos e em todas as sociedades, e a própria história da humanidade é constituída por narrativas orais e escritas. Não há, em parte alguma, um povo sem narrativa: “a narrativa está aí, como a vida” (Barthes, 2011, p. 19).

Essa característica universal e a infinidade de gêneros narrativos provocam muitos questionamentos sobre como categorizar, no que se refere às narrativas espontâneas, pois o gênero “é tão geral que nada podemos afirmar, senão descrever modestamente algumas de suas variedades” (Barthes, 2011, p. 20), e a sua estrutura é delimitada nas próprias narrativas. Assumimos, então, a perspectiva de que a narrativa tem como características a sequencialidade, a indiferença factual e sua forma singular de manejar afastamentos do canônico. Além disso, pode ser fictícia ou real, possui um enredo estruturador ou dramático e pode interlaçar ações do mundo real com eventos mentais (Bruner, 1997). É possível considerar, ainda, que a atividade de narrar se distingue, sem dúvida, das outras atividades discursivas, por causa das especificidades apresentadas, tanto do seu conteúdo quanto de sua forma (personagens, acontecimentos, temporalidade e conectores), além do seu caráter enunciativo diverso.

Compreender a complexidade da narrativa não significa apenas a utilização de categorias descritivas simples e objetivas. É necessária uma perspectiva interpretativa que forneça outra dimensão da significação, considerando a atividade de produção e recepção como algo indissociável. Assim, dois pontos podem ser considerados: o primeiro é não confundir o que é norma com o que é mostrado, “não privilegiar o que ‘deve ser’ dito em relação àquilo que ‘pode ser’ dito”; o segundo é questionar o que torna uma história digna de narração, a força discursiva que provoca o efeito-narrativa (Delamotte-Legrand, 2009).

Vale ressaltar que não se trata, nesta análise, de definir uma maneira infantil de narrar, mas apresentar alguns elementos do gênero narrativa espontânea, tomando a fala infantil como fonte de produção, pois, se defendemos esses sujeitos como identitários, ativos e protagonistas, logo consideramos importante aquilo que têm para nos dizer. Portanto, observar o que existe de comum e de singular nas trocas interacionais entre criança-criança e criança-adulto é o que nos faz semelhantes e diferentes na forma de narrar. Nessa direção, consideramos os recursos que as crianças utilizam para construir narrativas, tais como a colagem, quando incorporam fragmentos do discurso do interlocutor, a combinação livre, com expressões semanticamente não interpretáveis utilizadas para preencher espaços gramaticais, e o apoio ao presente, quando a criança insere sua experiência pessoal vivida na situação imediata da interação (Perroni, 1983).

Ao destacarmos os estudos de François (2009) sobre as especificidades das narrativas infantis, também levamos em consideração cinco aspectos: 1) heterogeneidade: nas narrativas infantis, encontramos uma maior diversidade de formas de contar; 2) imprevisibilidade: a criança narra espontaneamente; 3) criatividade: a invenção dos fatos, personagens, a mudança

de opinião no curso da narração ou falar o que vem na cabeça; 4) fictício: a aproximação das figuras míticas, fantasiosas e de ações dramáticas.

A partir desse entendimento, apresentamos, na Figura 6, as características enunciativas mais evidenciadas nas narrativas espontâneas infantis, resultado da nossa pesquisa. O que se pretende mostrar é que as narrativas orais espontâneas das crianças apresentam imprevisibilidade, são criativas e, em muitos casos, não seguem padrões rígidos de estrutura. Além disso, o uso de recursos para sustentar a fala, como conectivos e entonação, é fundamental para a fluidez da comunicação oral.

Figura 6 – Características das narrativas infantis a partir das categorias de François (2009)



Fonte: A autora (2024).

Há variedade na construção das narrativas, que pode se manifestar de diferentes formas, como as multidiscursivas, nas quais a história apresenta múltiplos discursos e uma estruturação mais detalhada; as descritivas, em que a criança foca mais em descrever a situação ou o personagem; e as fragmentadas, quando a narrativa é interrompida, sem seguir uma sequência contínua.

Tais narrativas foram produzidas em situações espontâneas, acompanhadas pela pesquisadora, durante momentos ociosos da rotina escolar, como chegada, saída, intervalo do banho, horário das refeições, entre outros. Conforme mostra a Figura 6, as 17 narrativas das crianças – geradas em situação espontânea no cotidiano da creche – apresentaram características

de imprevisibilidade. As crianças nos surpreendem com enredos inesperados ou por vezes que desviam das normas padrão, mas demonstram uma capacidade extraordinária de associar ideias livremente. A criatividade também ganha destaque nessas narrativas: em 11 delas, as crianças introduziram elementos originais e imaginativos na realidade contada. Elementos ficcionais aparecem em sete narrativas, na medida em que as crianças transitam entre a realidade e a imaginação, demonstrando a capacidade de criar realidades alternativas onde tudo é possível.

A sustentação da fala, baseada no conceito de Marcuschi (1986), apesar de não ser uma categoria proposta por François (2009), cabe aqui como característica das narrativas orais espontâneas, pois refere-se à capacidade da criança de manter a posse do turno da fala em situação comunicativa. A criança, assim como o locutor adulto, usa algumas estratégias como recursos linguísticos, entonação, pausas estratégicas ou gestos para evitar interrupções e garantir que o discurso prossiga até concluir. Segundo Marcuschi (1986), a tomada de sustentação do turno é uma operação básica da conversação, onde o turno passa a ser um dos componentes centrais do modelo. Ações de sustentação de fala foram perceptíveis em todas as narrativas realizadas pelas crianças, o que nos leva a compreender, então, que esses sujeitos falantes desenvolvem essa capacidade e a usam para manter-se na fala, demarcando o seu lugar de falante nas narrativas enunciadas.

Outra característica constante nas narrativas das crianças é a heterogeneidade. Foram identificados diferentes formas e níveis linguísticos, e isto se dá por causa da singularidade no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem de cada criança. Além disso, os seus contextos sociais e práticas de interações são variados, como perceberemos mais adiante – todas as narrativas se configuram de diferentes formas composicionais, o que reforça a diversidade e complexidade dos tipos e gêneros produzidos na infância. Desse modo, confirmamos a teoria de François (2009) de que as narrativas infantis são heterogêneas, pois cada criança traz suas próprias experiências, um repertório lexical e até mesmo uma organização discursiva própria da esfera infantil. Essas características demonstram os elementos organizadores do discurso narrativo infantil, confirmando que a entrada no gênero é o que possibilita a utilização de tal ou qual estrutura linguística, e não seu inverso (François, 2009).

Foi possível perceber que a maioria das narrativas infantis se caracteriza como “narrativas mínimas”. Assim, retomamos o modelo de estrutura narrativa proposto por Adam (1985), que prevê a articulação de três fases: início (situação inicial), meio (transformação) e fim (situação final). Nessa visão, para que haja uma narração mínima, é preciso uma passagem ou uma transformação de um estado inicial para o estado final. Por isto, não haveria dessa forma

a necessidade de associação do estado inicial a um estado de equilíbrio, podendo ou não ser equilibrado o estado inicial. Sobre isto, temos como exemplo a narrativa 1, produzida por Clara, de três anos.

Narrativa 1 – momento de chegada na sala

1-Clara: **O meu pai tava botando desenho (falas paralelas) e apareceu uma bûxa... E aí o meu pai matou ela e... eeee...**

2-Pesquisadora: Escuta ela, isso é um sonho que ela tá contando.

3-Clara: **Eeee... matou ela, e agora tinha dua bûxa ((fazendo o dois com as mãos)), e o meu pai matou. E agora tinha... Quatro bûxas (bruxas) o meu pai matou, botou no lixo e jogou fora (inaudível). E ai a bûxa perdeu... (inaudível), eeee... a bruxa perdeu sangi, eee... a piscina estava cheia de sangi**
((Professora faz carinho com as mãos no cabelo da aluna)).

4-Clara: **E a piscina tava cheia de sangue (inaudível)... Cheia de sangue...**

5-Pesquisadora: Peraí, Pedro! Olha o que ela tá contando, vem cá!

((Aluna olha para João e sorri))

6-Pesquisadora: Ela tá contando um sonho.

(Clara, 3 anos).

Ao suprimir as interlocuções feitas pela pesquisadora na narrativa 1, podemos perceber uma narrativa oral com marcas de começo, meio e fim. Mesmo considerando o fato de que a narração da criança se constrói pela mediação da pesquisadora, Clara consegue desenvolver uma atividade de narração, se envolvendo num movimento vivo de dar palavras às suas memórias e construindo pontos de sequenciação entre os fatos, mesmo não seguindo um padrão linear.

1-Clara: **O meu pai tava botando desenho (falas paralelas) e apareceu uma bûxa... E aí o meu pai matou ela e... eeee... e matou ela, e agora tinha dua bûxa, e o meu pai matou. E agora tinha... Quatro bûxas (bruxas) o meu pai matou, botou no lixo e jogou fora (inaudível). E ai a bûxa perdeu... (inaudível), eeee... a bruxa perdeu sangi, eee... a piscina estava cheia de sangi.**

(Clara, 3 anos).

Nessa narrativa construída por Clara, a sucessão dos acontecimentos forma uma sequência que não está acabada, mas que pode ser considerada uma narrativa mínima. Havia uma situação inicial estável (Pn1 **O meu pai tava botando desenho**), seguida pelo aparecimento de algo que perturbou a situação Pn1, (Pn2 **apareceu uma bûxa**), o que resultou em uma ação do pai para voltar a reestabelecer o equilíbrio (Pn4 **E aí o meu pai matou ela**). Nesse excerto, não foi necessário um novo estado de equilíbrio, pois, como Adam (1985) propõe, na narrativa elementar, o estado inicial pode ou não ser equilibrado, ficando da seguinte forma: estado inicial – transformação ativa ou passiva – estado final, que se configurou com a

piscina cheia de sangue. Contudo, mesmo que as narrativas iniciais das crianças não apresentem todos os elementos de uma estrutura padrão, elas articulam elementos diversos, sejam ações, sequência cronológica e temporal ou personagens. Sempre há alguns elementos que permitem ao interlocutor, ao escutar ou ler, identificar o discurso narrativo, como vimos nesse caso.

É importante pontuarmos esses aspectos, mas, para além do seu conteúdo e de sua forma, o fundamental é reconhecer que isto não deve mascarar a sua diversidade, já que narrar é uma atividade cultural e não algo inato. O que valorizamos não é o que está de acordo com as normas, mas aquilo que é digno de ser interpretado. Por isto, também corroboramos Farias e Vieira (2022, p. 161), quando afirmam que as “descrições de estruturas pré-existentes não dão conta do que as crianças conseguem fazer com a narrativa, pois há nelas uma criatividade inusitada”, decorrente das interações com seus pares e com os adultos, característica já apontada por François (2009).

Defendemos que esse adulto é o influenciador para a criança entrar no movimento de construção da narrativa, e, a partir dele, a criança tem acesso às regras, às histórias, aos sistemas linguísticos etc. É na relação dialógica entre o adulto e a criança que os conhecimentos sobre o gênero e os seus elementos composicionais vão sendo adquiridos.

Na narrativa 2, a seguir, a criança relata uma queda que ocorreu no caminho da escola. Ela descreve o evento com detalhes, explora um desfecho e finaliza o episódio narrado. Vejamos como esse dado da pesquisa se apresenta, além de observar os elementos constitucionais.

Narrativa 2 – intervalo do banho

1-Pesquisadora: Foi como?

2-Amanda: **Tava correndo, e mamãe estava me (levando na escola), ((mexe nos cabelos)), machucou, ai tirou isso aqui oh, tirou isso aqui oh ((aponta para algo na mão)), chorei. Chorei muito ((expressão de dor)).**

3-Pesquisadora: E depois o que aconteceu?

4-Amanda: **Eu tava correndo e machuquei.**

5-Pesquisadora: Foi na tua casa?

6-Amanda: Não, foi... foi eu tava correndo ai eu caí. **Eu estava correndo perto da caçada** ai eu caí. Doeu!

7-Pesquisadora: Ai! Deixa-me ver. Fez um corte não foi?

8-Amanda: **Cortou, cortou ontem** ((com a mão estendida)).

9-Pesquisadora: Hum.

10-Amanda: **Tirou sangue ... tirou só um pouquinho /.../ ((olha para o machucado)) ai mamãe lavou e não botou pomada.**

11-Pesquisadora: Só lavou?

12-Amanda: ((balança a cabeça afirmativamente)) **eu bebi água também.**

13-Pesquisadora: Hum.

(Amanda, 3 anos).

Dois aspectos merecem destaque nesse excerto, considerando as propriedades das narrativas e seus constituintes gramaticais, cruciais na construção do discurso narrativo da criança, como aponta Bruner (1997). O primeiro é o caráter de *agenciamento*: o discurso narrativo de Amanda centrou-se em contar sua própria vivência, estabelecendo a interação e uma atenção com o interlocutor. O segundo aspecto é a *ordem sequencial*, pois, para unir as sequências, fez uso do marcador discursivo (*aí*) como sequenciador textual. Além disso, faz uso de outras formas gramaticais internalizadas, como verbos e advérbios (**tava, ontem**), para demarcar as ações e suas ocorrências no tempo.

A expressão temporal “ontem” parece remeter à não atualidade da ação, indicando um fato ocorrido antes da enunciação. Segundo Perroni (1983), as locuções temporais (ontem, depois, amanhã, de noite etc.) vão surgindo aos poucos no acervo lexical das crianças e são empregadas consistentemente por elas nessa faixa etária, como oposição ao agora. Esse tempo não pode, assim, ser definido por aquele do relógio, mas por eventos cruciais ou pelas ações que ocorreram e são relevantes. Há várias formas de expressar o tempo nas narrativas, tais como a analepse, a prolepse, as sinédoques temporais, dentre outras (Bruner, 2001).

Sobre o aspecto de sequenciação, vamos nos ater um pouco mais em Bruner (1997), quando assinala que a *sequencialidade inerente* é uma propriedade principal do gênero narrativo, pois o que constitui uma narrativa são uma sequência de eventos, os estados mentais e as ocorrências que envolvem um ou mais personagens. Quando observamos a narrativa 2, em que, de forma resumida a criança corre, cai, se machuca e dela sai sangue, a criança organiza uma sequência em torno de um acontecimento único, que é sua experiência pessoal, propondo-se a narrar o ocorrido vivido.

Apesar de Amanda logo de início trazer uma sequência de ocorridos, foi a partir da mediação da pesquisadora que a criança incorpora mais elementos para sua narrativa. Perroni (1983) alega que, quanto menos houver indícios de apropriação da fala pela criança, maior será a necessidade de mediação, de interferências e provocações por parte do adulto. Como visto, apesar de Amanda ter iniciado a narração, para organizar o pensamento, foram necessárias algumas intervenções da pesquisadora, perguntas para o lugar e o tempo do ocorrido, perguntas para o desfecho, as quais a guiaram na estruturação da sua narrativa.

No início, a pesquisadora estava em diálogo com outra criança. Quando Amanda puxa a sua roupa para chamar a atenção ao que deseja contar, ela chega a começar a falar; no entanto, devido ao barulho da sala, sua fala não foi compreendida. Por isso, a pesquisadora se posiciona na altura da criança e pergunta: “Foi como?” O interessante é que a criança inicia sua fala com

marcadores de contextualização, o lugar e seus participantes, o ocorrido e a consequência, esboçando a experiência com sentido interpretável. Essa primeira frase já segue a estrutura sintática de sujeito e verbo, o que torna clara a ação sobre a qual fala.

Quando Amanda aponta para algo em sua mão, ao mencionar que a queda ocasionou a perda de um pedacinho de pele, esse gesto mostra a necessidade da criança em reforçar para o interlocutor a consequência do ocorrido e serve como suporte para seu relato. Esse gesto não apenas apoia sua fala nessa situação, mas também se repete em outros momentos, seja ao estender a mão, seja ao olhar para o machucado. Esse é um interessante aspecto da produção oral: a íntima relação com o corpo.

Na pesquisa de Brandão (2015), há inúmeras contribuições que dialogam com esta investigação. O estudo se mostra especialmente relevante ao enfatizar a linguagem multimodal e o papel dos gestos na constituição narrativa, pois a autora defende que os encadeamentos discursivos vão além da fala e envolvem também elementos gestuais. Por isso, a língua deve ser considerada multimodal, uma vez que seus diversos componentes coatuam para a construção das interações linguísticas, como visto neste exemplo.

Amanda, ao responder à pergunta que a pesquisadora fez (só lavou?), sinaliza com um gesto afirmativo com a cabeça. Aqui tem-se a substituição do linguístico pelo gestual, sendo o gesto produzido pela criança suficiente para responder ao que foi perguntado. Nesse sentido, “a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes substituí-la” (Schneuwly; Dolz, 2010, p. 134). Assim, ela ainda lembra que bebeu água também, complementado o gesto inicial.

Os meios cinéticos são recursos utilizados na comunicação humana, como atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais etc. São infinitos e reconhecidos como significantes e sinais de uma atitude, que convencionalmente interpretamos. Quando Amanda, na narrativa 2, expressa dor por meio da mímica facial, logo subtemos que o seu choro foi por causa da dor desenvolvida pelo machucado. Assim, percebemos uma narração baseada em um enunciado curto com alguns detalhes. O funcionamento dos multissistemas já é entendido e dominado pela criança, visto a recorrência que é utilizado, influenciando na produção do significado e da história relatada.

Dessa forma, corroboramos a conclusão de Brandão (2015) de que a linguagem gestual se fez presente por uma diversidade de gestos que podem acompanhar ou não o fluxo da fala, o que confirma que o verbal e o não verbal atuam paralelamente na interação narrativa. Muitos

dos gestos assumiram o lugar da fala, enquanto outros se formaram junto com a fala, em uma versão mais complexa da narrativa.

Foi possível perceber, nos dados produzidos, outra criança que construiu uma narrativa espontânea com menos marcas da estrutura narrativa convencional. Vejamos na narrativa 3 como isto se configura:

Narrativa 3 – intervalo do banho

- 1-Vivian: **Ô tia...**
- 2-Pesquisadora: Oi! (falas paralelas).
- 3-Pesquisadora: Ó, Vivian está falando!
- 4-Professora: Senta, Ravi!
- 5-Vivian: **Ô tia, minha mãe bebeu cachaça e vomitou ((colocando mãos e corpo para a frente, simulando a ação de vomitar)).**
- 6-Pesquisadora: Tua mãe bebeu cachaça e vomitou? Quando, Vivian?
- 7-Vivian: **Sexta-feira** (Falas paralelas).
- 8-Renan: Ela bebeu com meu pai...
- 9-Pesquisadora: Calma ((estendendo a mão em um movimento de “pare”)), deixa ela terminar.
- 10-Vivian: **E minha mãe... A gente tava no (falas paralelas), aí ela tomou cerveja e ela vomitou ((baixando a cabeça simulando o ato de vomitar)) ... E... E...**
- 11-Pesquisadora: Psiu! Ô gente, vocês tão... Bia, tu tá prestando atenção no que Vivian tá falando? Tu já vomitaste? ((apontando para um aluno que está ao lado de Vivian)).
- 12-Caio: Já, eu já vomitei.
- 13-Pesquisadora: Então deixa ela terminar de contar a história.
- 14-Renan: Não é história, é conversa pra conversar.
- 15-Pesquisadora: Vivian tá dizendo... diz de novo, Vivian.
- 16-Vivian: **Ô tia, teve uma cobra bem grande e mordeu minha mãe. E o Papai Noel vai deixar o patinete lá ni casa...**

(Vivian, 3 anos e 5 meses)

No contexto da narrativa 3, as crianças estavam sentadas no chão, no cantinho da parede, esperando serem chamadas para tomar banho, no banheiro ao lado da sala; na maioria das vezes, iam de três em três. A pesquisadora estava sentada junto às crianças que estavam brincando, quando Vivian ativou a memória e iniciou seu discurso, mencionando um fato que aparentemente não tinha relação com a brincadeira (“**Ô tia, minha mãe bebeu cachaça e vomitou**”). Para reforçar sua fala, Vivian, colocou as mãos e o corpo para a frente, simulando a ação de vomitar. Podemos perceber, dessa forma, o gesto apoiando a sua fala, e o funcionamento dos multissistemas pode ser visto como entendido e dominado, visto que, em ambas as narrativas (1 e 2), estes exercem uma forte influência nas produções orais das crianças, permitindo a palavra ganhar novos contornos, deixando a narrativa mais criativa e dramática.

Em relação à dramatização, Bruner (1997, p. 51) afirma que o dramatismo serve como um ponto de partida (desequilíbrio), já que “contar uma história é inescapavelmente assumir

uma posição moral, mesmo que seja uma posição moral contra as posições morais”. No trecho “10- **E minha mãe... A gente tava no (falas paralelas), aí ela tomou cerveja e ela vomitou**”, a ideia é que a narrativa se torne mais interessante para o interlocutor. Sabemos ao certo que Vivian não tem ciência desse ponto e talvez contou de forma não intencional; no entanto, esse atributo está inserido na sua história.

Na narrativa 3, Vivian relata em uma frase o fato, confirmando o pensamento de Perroni (1992, p. 76) de que “nas primeiras frases do discurso narrativo há frequentes tentativas de ‘relatos’ em que a criança logra mencionar só um aspecto da situação, parte de um evento, frequentemente só uma palavra”. São pequenos enunciados ou fragmentos de enunciados “em que a criança aponta um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por ela” (Perroni, 1992, p. 50).

O relato partiu de apenas uma ação, limitando-se à introdução e ao desfecho, e a compreensão pelo interlocutor não foi comprometida, pois dois eventos são relacionados com uma lógica desencadeada, e a elucidação da pergunta que foi empregada primeiramente pelo adulto (6-**Quando, Vivian?**) possibilitou a construção do ponto de referência para o evento temporal ser ordenado. Na resposta (7-**Sexta-feira**), a criança não demonstrou comportamento de esquiva ou incômodo, e descreve o estado que serviu como ponto de referência do concreto para narrar com singularidade.

Sobre a localização espacial do evento, apesar de as falas paralelas atrapalharem na clareza da palavra enunciada pela criança, é interessante pontuar que ela expõe o local sem precisar de nenhuma elucidação por parte do adulto, (10-**E minha mãe... A gente tava no (falas paralelas), aí ela tomou cerveja e ela vomitou**), já esclarecendo, a partir da expressão temporal “tava”, aspectos da localização do evento.

Por mais que a pesquisadora tentasse voltar as atenções ao relato de Vivian e desenvolver com perguntas o discurso na criança, ela apenas repetia o mesmo ocorrido: o principal tópico discursivo o vômito da mãe. As falas paralelas acabaram dificultando o desenrolar do discurso narrativo, que acabou sendo finalizado. Vivian desviou o foco da conversação, e isto pode ter ocorrido devido às várias interrupções por parte dos colegas e das tentativas da pesquisadora para que eles se interessassem pela fala dela.

Sobre o foco em enunciar apenas alguns fatos que Vivian insistia em relatar, salientamos que, em toda atividade do sujeito no meio social, ocorre um processo de seleção de informações com os quais ele vai interagir. Assim, “considerando a miríade de estímulos captados pelo aparato sensório-perceptual, o direcionamento do comportamento à visa de seu objeto seria

impossível na ausência de seletividade sobre eles, e esta é a função primária da atenção” (Martins, 2011, p. 112). Essa seletividade é crucial para uma ação organizada do ser no mundo.

A narrativa 4 é continuação do diálogo estabelecido na narrativa 3. Aqui, Vivian traz outro relato sobre uma grande data, que, no caso, seria o Natal. As crianças estavam vivenciando na cidade o “Natal Encantado”, quando algumas ruas da cidade são enfeitadas e decoradas com o tema, e em todo final de semana há a chegada do Papai Noel, desfile de bandas musicais com pessoas fantasiadas e atrações musicais no palco e na igreja central católica da cidade. Dessa forma, essas vivências estavam influenciando fortemente as narrativas.

Narrativa 4 – intervalo do banho

15-Pesquisadora: Vivian tá dizendo... diz de novo, Vivian.

16-Vivian: **Ô tia, teve uma cobra bem grande e mordeu minha mãe. E o Papai Noel vai deixar o patinete lá ni casa...**

17-Pesquisadora: Na tua cartinha tu pedisse um patinete?

18-Vivian: **Sim... E minha mãe ia fazer uma cartinha pra ela e vai fazer uma cartinha pro Papai Noel, pra deixar um presente PRA MIM!**

19-Pesquisadora: Se lembra que... Tu falaste do Papai Noel hoje de manhã? Que tem que... Ele deixa presente, mas tem que deixar o quê?

20: **Presente!**

21-Renan: Não, tem que fazer **biscoito de ketchup** ((riso)) e tem que deixar na mesa, aí depois de deixar na mesa, Papai Noel vem comer e vem deixar presente/

22-Mateus: Ele come primeiro...

23-Renan: É, é só dormir e aparece Papai Noel!

24-Vivian: **É! E... E (falas paralelas) A cobra pegou minha mãe, aí mordeu!**

25- Renan: Ô tia...

26-Pesquisadora: E depois aconteceu o quê?

27-Vivian: **Foi pro hospital!**

(Renan, 3 anos e 5 meses; Mateus 3 anos e 4 meses; Vivian, 3 anos e 5 meses)

Renan e Mateus dão contribuições ao relato de Vivian de uma forma singular, mas algo que merece destaque é que, no discurso narrativo das crianças, a fase do fantástico antecede à capacidade de distinguir o que é real. Em várias narrativas que serão explicitadas, podemos perceber essa característica. Nas narrativas das crianças, o fato de não estarem “em metadiscurso explicativos é que as crianças aproximam melhor as figuras do funcionamento mítico do que nós adultos fazemos” (Delamotte-Legrand, 2009, p. 43).

O personagem apresentado pelas crianças era o Papai Noel, a figura lendária mais emblemática da data comemorativa do Natal, que, com certeza, as crianças conheceram na escola, em casa ou em outros ambientes. Elas já estavam familiarizadas com características bem peculiares sobre o personagem principal, provando que as narrativas não se apresentam apenas associadas aos livros literários. Essa lenda surgiu na oralidade e pode ter chegado às crianças desse mesmo modo. Quando Renan fala que “**21 - tem que fazer biscoito de ketchup**”, ele

reconta um aspecto tradicional da lenda, atribuindo uma peculiaridade: o convencional biscoito, mas, para Renan, o sabor é de *ketchup*. A risada que se sucedeu reforçou que o sabor era meio inusitado e o intuito era tornar sarcástico. Conforme Bakhtin (2003), tratam-se de seus textos, seus enunciados, suas histórias, porque, ao contá-las, as crianças vão se apropriando delas, instaurando sua autoridade, explorando sua autoria e construindo sua identidade.

Somando-se a isto temos o conceito de François (2009) de imprevisibilidade, relacionado a quando o narrador traz para narrativa elementos provenientes de sua experiência (**biscoito de ketchup**). Essa inserção de elementos do contexto no discurso narrativo também se caracteriza como apoio no presente, conforme Perroni (1983). Nesse contexto, Renan tinha comido em seu lanche uma coxinha com bastante ketchup.

A questão da autoria perpassou todos os discursos analisados, e esse é um aspecto que merece destaque, pois estamos diante de narrativas de crianças-sujeitos. O adulto não precisa falar nem falar por elas; por isso, a pesquisadora buscava não interferir nos enunciados. As perguntas eram feitas mais para ajudar as crianças a organizarem o pensamento, atentando à sequenciação ou possibilitando a retomada do raciocínio. Todavia, Jobim e Souza (2006), ao estudar o conceito bakhtiniano de autoria, observaram que a palavra não pertence apenas ao falante. O interlocutor também contribui para sua construção de alguma forma, assim como todas as vozes que antecederam àquele ato de fala ressoam na palavra do outro.

Por essa razão, a atuação da pesquisadora foi fundamental, pois dirigia às crianças perguntas que, à medida que iam sendo respondidas, ajudaram na organização do pensamento delas, evocando lembranças e favorecendo um discurso narrativo dentro de uma estrutura típica. Esse jogo é denominado por Perroni (1983) de “eliciação”, caracterizada por três tipos de perguntas: as relacionadas à localização espacial do evento; as que incidem sobre personagens; e as perguntas relacionadas à ação. As eliciações são justamente para gerar uma série de respostas às questões que resultam em uma narrativa. Vejamos o exemplo a seguir:

Narrativa 5 – intervalo do banho

- 1-Pesquisadora: Foi como?
- 2-Vitória: **Minha mãe cortou o pé na minha casa...**
- 3-Pesquisadora: Como? Conta pra gente...
- 4-Vitória: **Ela... Ela... Ela foi lá no quintal da minha casa, aí ela cortou o pé. ((Barulho de uma voz infantil não identificada atrás falando “mentira”)).**
- 5-Pesquisadora: Mas com o quê?
- 6-Vitória: **Eu não sei.**
- 7-Pesquisadora: E saiu o quê? Sangue?
- 8-Vitória: **Aham ((balançando a cabeça positivamente)) ... Saiu sangue, eu disse para o meu pai, porque... porquê... ele ((a aluna segura um laço de fita de cetim nas mãos e fica brincando com ele enquanto fala)). O nome dele é Alex, porque... porque (falas paralelas) ... O pé saiu sangue... Eu disse pro meu pai.**
- 9-Pesquisadora: Hummm... E o que ela fez?

- 10-Vitória: **Ela foi limpar a casa.**
 11-Pesquisadora: Ah, com o pé cortado?
 12-Vitória: **Sim.**
 13-Pesquisadora: Foi?
 14-Vitória: **Foi ((balançando a cabeça positivamente)) ... aí... aí eu fui ajudar ela.**
 15-Pesquisadora: Tu fizesses o quê?
 16-Vitória: **Eu... Eu... Primeiro eu juntei os brinquedos.**
 17-Pesquisadora: Muito bem!!! Parabéns!
 18-Vitória: **E eu desenhei no caderno.**

(Vitória, 3 anos e 6 meses)

As mediações feitas pela pesquisadora, ocorridas nesse caso, foram indispensáveis. Cada eliciação realizada atuava no sistema psicológico, exigindo da criança uma reestruturação para que a narrativa se tornasse compreensível ao interlocutor, reorganizando seu pensamento com o apoio da linguagem. Nesse sentido, Dionísio (2009, p. 153) destaca que “o ouvinte [...] contribui na estória, incentivando o narrador a prosseguir a narração, sinalizando que está acompanhando o seu discurso, portanto, deixando transparecer que deseja conhecer o desfecho do episódio narrado”, por isso, não podemos negar que o papel do ouvinte é fundamental na construção da narrativa.

Vale destacar o princípio geral de que a narrativa é um discurso, pois os efeitos da verbalização encontram a interpretação de um receptor. Todo locutor está em diálogo constante com a linguagem, com a língua, com os efeitos de sua própria fala e com as relações intersubjetivas. Portanto, o que faz sentido na narrativa é quando o sentido daquele locutor reestrutura o horizonte de expectativa daquele que recebe, surpreendendo-o (Françoise, 2009).

No mesmo sentido, Perroni (1992) valoriza o papel da interação verbal, em que o adulto e a criança assumem turnos e papéis específicos. O adulto pergunta e a criança responde, estabelecendo uma construção conjunta. Percebemos essa troca nas narrativas infantis desta pesquisa. Segundo Perroni (1992, p. 50), “a capacidade para narrar pode ser vista, desde essa fase, como originando-se da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística, com um adulto interlocutor básico”.

Na narrativa 6, o relato pode ser resumido da seguinte forma: Renan viu o boneco de pau (ele só fica com um pau no pé), se soltar o pau ele cai, era uma moça que estava em cima do pau, o papai Noel estava no carro e o boneco de pau estava na rua.

Narrativa 6 – intervalo do banho

- 78-Renan: **Ô tia, eu vi o boneco do pau... Ele só fica com um pau no pé... (incompreensível).**
 79- Pesquisadora: Peraí, esse boneco com pau... vai...
 80-Renan: **Se soltar ele, ele caía.**

- 81- Pesquisadora: E quem segurava ele?
 82-Renan: **Uma menina/**
 89-Caio: Eu ((batendo no peito)).
 90-Renan: **Era não, era uma menina!**
 93-Caio: ((Ri e abraça o colega)).
 94- Pesquisadora: Foi onde que tu viste?
 ((Alunos sobem um em cima do outro)).
 95- Pesquisadora: Ei, assim não! Vai machucar o amigo!!
 96-Renan: **Foi com Papai Noel... Foi com Papai Noel... Papai Noel ficou no carro. (Falas paralelas).**
 97- Pesquisadora: Eu vi! Num desenho muito legal.
 98-Renan: **Papai Noel tava no carro...**
 99- Pesquisadora: E o boneco de pau tava no carro junto com ele?
 100-Renan: **((Balança negativamente a cabeça)) não! (Falas paralelas). Tava não Vivian!!! Que mentira é essa?? ((Levanta e fica em pé)). Ele tava em pé na rua. (Falas paralelas).**

(Renan, 3 anos e 5 meses.)

A criança inicia o seu relato provavelmente pela associação dos enunciados da colega Vivian (narrativa 3), que cita a cartinha do Papai Noel a partir de sua vivência no final de semana, nas atrações do Natal Encantado da cidade. Renan introduziu na sua narrativa algo que lhe pareceu inusitado: uma mulher em cima de pernas de pau, que poderia cair se não se segurasse, e o lugar que o personagem estava (**Ele tava em pé na rua**), na rua, no mesmo lugar que o Papai Noel, sendo que este estava no carro. O interessante é que a criança lança a expressão de local, tentando fazer os seus colegas compreenderem a diferença dos lugares que cada personagem estava no evento.

Até aqui vimos falas de crianças identificadas como narrações de relatos. Conforme a definição de Perroni (1983, p. 88), “narrativas em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, que podem ser consideradas não ordinárias ou não habituais”. Esse tipo de narrativa recupera linguisticamente uma sequência de experiências pessoais de interesse para a criança, como as grandes datas (aniversário, Natal, Páscoa, os passeios etc.). Não há a preocupação com um enredo fixo, mas com os fatos verídicos e vivenciados.

Na narrativa 7, podemos extrair do discurso narrativo de Marcos várias características, mas um ponto que merece destaque é que a criança traz muitos elementos e fatos apoiados no seu próprio enunciado. Marcos, diferentemente dos narradores anteriores, tece o fio narrativo com encadeamentos sequenciais na mesma temática.

Narrativa 7 – momento da chegada

- 1-Marcos: **Ô tia...**
 2-Pesquisadora: Oi...

- 3-Marcos: **Quando eu vou para a casa de vó parece uma luz no quarto (incompreensível).**
- 4-Pesquisadora: E essa luz é de quê?
- 5-Marcos: **Sei não... fica vermelho... Vermelho... fica parecendo que a casa é mal-assombrada. (Falas paralelas). Ontem de manhã... (incompreensível).**
- 6-Pesquisadora: Quando tu se acordas?
- 7- Marcos: **Quando eu acordo, fica.**
- 8-Pesquisadora: Por que tu achas que ela é mal-assombrada?
- 9- Marcos: **É porque, quando eu vou pra lá, fica saindo uma luz vermelha, uns pingos de sangue...**
- 10-Pesquisadora: E onde é essa luz vermelha?
- 11 Marcos: **Não sei... não sei...**
- 12-Pesquisadora: Sim, mas tu não tá dizendo que vê a luz vermelha?
- 13- Marcos: **É Carlos que fica me trollando, fica botando pingos de sangue falso ((rindo)).**
- 14-Pesquisadora: Quem é Carlos?
- 15- Marcos: Hum... é meu primo.
- 16-Pesquisadora: Ahh! Ele é maior do que você ou menor?
- 17-Marcos: **Maior.**
- 18-Pesquisadora: Tu sempre vais pra casa da tua avó?
- 19-Marcos: **((Balança a cabeça afirmativamente)).**
- 20-Pesquisadora: Sempre?
- 21-Marcos: **Carlos fica me trollando, fica botando um monte de falso, aí fica botando uma luz vermelha falsa também, que é uma lanterna ((risadas)).**
- 22-Pesquisadora: Aí tu ficas tendo medo?
- 23-Marcos: **((Balança a cabeça afirmativamente)). Ele só fica me trollando. Ontem ele botou... ontem... ontem ele botou veneno... Ele botou pimenta no chiclete que eu ia comer, mas eu não senti nada de pimenta... não senti nada...**
- 24-Pesquisadora: Tem que ter cuidado. Tem que ter MUITO cuidado!
- 25- Marcos: **Ele... Eu gosto de pimenta.**
- 26-Pesquisadora: Tu comes pimenta com o quê?
- 27-Marcos: **Humm... maxixe.**
- 28-Pesquisadora: Ahh... Pimenta, maxixe...?
- 29-Marcos: E sal!
- 30-Pesquisadora: E sal? Só isso?
- 31-Marcos: **((Balança a cabeça afirmativamente)). E cuscuz.**
- 32-Pesquisadora: E cuscuz?
- 33-Marcos: **((Balança a cabeça afirmativamente)).**
- 34-Pesquisadora: Ahh...
- 35-Marcos: **Ô tia... E quando tava lá, minha avó escutou um “puuum”, “puuummm” (falas paralelas) ... Um baú de monstro... (incompreensível) Isso só deve ser invenção da minha cabeça ((balançando a cabeça negativamente)). É ((risadas)). É invenção da minha cabeça mesmo ((balançando a cabeça positivamente)).**
- 36-Pesquisadora: E o que é que tu sentes nessa hora?
- (Falas paralelas).
- 37-Marcos: **É, quando eu vejo um pingo de sangue vermelho (incompreensível).**
- 38-Pesquisadora: Mas tu não dissesse que foi Carlos que trollou tu?
- 39-Marcos: **Aí só deve ser uma pegadinha, eu disse. Eu fui ver e era sangue falso, aí uma luz vermelha falsa ((rindo e balançando a cabeça positivamente)). Só que eu vi um negócio (incompreensível). Quando eu apitei aquele negócio que eu não sei nem o nome. Nem o nome. Nem sei o noooooome. Nem sei o nome do negócio.**
- 40-Pesquisadora: Ô, Marcos, e depois, o que aconteceu?
- 41-Marcos: **Eu senti medo, medo, MEDO, MEDO...**
- 42-Pesquisadora: Sim, o que tu fizesses? Nada?
- 43-Marcos: **Saí correndo, peguei minha bicicleta, fui andando e fui pra minha casa.**
- 44-Pesquisadora: Tua avó mora perto da tua casa?
- 45-Marcos: Não, mora não ((balança a cabeça negativamente))
- 46-Pesquisadora: Ô Marcos, tu fosses sozinho pra tua casa de bicicleta?

47-Marcos: **((Balança a cabeça afirmativamente)). Fui assim ó ((faz barulho de velocidade e mostra o trajeto com o braço)), eu fui assim ó, tia ((levanta e sai andando))**.

(Marcos, 3 anos e 6 meses)

É necessário compreender que a criança passa por fases de desenvolvimento da linguagem que evoluem à medida que vai incorporando, gradativamente, modelos, normas ou interdições sociais. Isto possibilita a ela a capacidade de narrar de diversas maneiras, em função daquilo que narra, característica denominada por François (2009) de *heterogeneidade*. Observamos na narrativa de Marcos que ele descreve (5- **fica parecendo que a casa é mal-assombrada**), e explica (**Fui assim ó ((faz barulho de velocidade e mostra o trajeto com o braço)), eu fui assim ó, tia ((levanta e sai andando))**), o que configura um cruzamento do discurso narrativo com o discurso expositivo com marcas de explicações e descrições dos fatos ocorridos, pois não há apenas uma sequenciação, mas uma mistura de sequências tipológicas. “Não haveria grande coisa numa narrativa que não seria narrativa, sem explicações, descrições, discursos reportados ou evocação de sentimentos...” (François, 1996, p. 120).

Somando-se a essa heterogeneidade, outra característica é a *criatividade*, que acontece quando o enunciador diz o que lhe vem à cabeça (23-**Ontem ele botou... ontem... ontem ele botou veneno**). Nesse sentido, as crianças são capazes de diversas e surpreendentes narrativas: “a criatividade na fabricação de um texto não é um ato de talento da criança, mas a expressão do que pode ser deslocado das experiências de saber-fazer” (Delamontte-Legrand, 2009, p. 42). O elemento da *organização dominante*, também apresentado por François (2009), é percebido na narrativa de Marcos, quando encaixa histórias pessoais, a cada instante, “**Quando eu vou para a casa de vó parece uma luz no quarto/ Eu senti medo/ quando eu vejo um pingo de sangue vermelho/ Saí correndo/ Eu fui ver e era sangue falso**”. Assim, a narrativa se constitui mais no que é dito a propósito da história do que na própria história, fazendo com o que seja adjacente se torne naturalmente central.

Na narrativa de Marcos, captamos outra característica: a *canonicidade e a excepcionalidade*, ou seja, a especialidade em forjar ligações entre o extraordinário e o comum. “A função de uma história é encontrada em um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico” (Bruner, 1997, p. 50). Isto é o que dá verossimilhança, o que concede à narrativa o poder de ser real ou imaginária, sem perder o poder do gênero. Os elementos inusitados trazidos na narrativa de Marcos conferem a ela também um caráter de *indiferença factual*, em que o sentido e o referente da história guardam um relacionamento anômalo entre si.

Enfim, no conjunto de narrativas apresentadas, observa-se que, na maioria das composições das crianças, não há enredos fixos. Além disso, as várias pausas e interrupções por falas paralelas comprometem, de alguma forma, a compreensão final da narrativa. No entanto, acreditamos que as crianças são autoras de suas palavras, posicionando-se como interlocutoras nos espaços sociais por meio de suas falas. Elas conseguem encadear narrativamente suas experiências do cotidiano; o que varia é a organização textual e, claro, dependendo da criança, as narrativas podem se apresentar mais ou menos complexas. “Dependendo de sua idade, as crianças estão, primeiramente, em condições de narrar com a ajuda de alguém, depois, sós, ou em colaboração com outros, em função das situações de troca” (François, 2009, p. 32).

Isto não implica afirmar que a diferença da criança narrar sozinha ou com a ajuda do outro seja por causa da sua idade, sem desconsiderar os aspectos cognitivos. Acreditamos que a capacidade de construir narrativas está relacionada, sobretudo, aos tipos de interações experienciadas em diferentes meios sociais, familiares etc. Este estudo considera as análises de Perroni (1983), mas propõe uma divergência fundamental em relação à sua interpretação da criança como narradora. Quando a autora utiliza expressões como “tenta narrar”, fica implícito que a narrativa infantil não se configuraria plenamente no gênero textual narrativo. Essa visão pode reforçar a ideia de que as narrativas produzidas pelas crianças seriam deficitárias ou incompletas em relação a um modelo adulto de narrativa.

No entanto, tal perspectiva contradiz a própria crítica que Perroni faz a muitos teóricos, os quais frequentemente enfatizam a ausência de elementos estruturais nas narrativas infantis, tomando a falta e a incompletude como critérios de avaliação. A nosso ver, essa abordagem desconsidera a especificidade da narrativa infantil e sua lógica própria, que não deve ser avaliada a partir de um padrão adulto de organização textual.

É essencial reconhecer que a criança não apenas “tenta” narrar, mas de fato narra, ainda que com características próprias de sua fase de desenvolvimento. A estrutura de suas narrativas pode diferir das convenções estabelecidas para textos narrativos adultos, mas isso não significa que sejam menos legítimas ou menos funcionais dentro de seu contexto comunicativo. Assim, defendemos um olhar que valorize as narrativas infantis em sua complexidade e singularidade, sem submetê-las a uma comparação redutora com padrões narrativos autocêntricos. Concordamos com François (2009) quando aborda sobre as normas das narrativas como algo enfático, não se podendo definir um gênero apenas pelas regras linguísticas, pois a linguagem como prática social tem imbricado vários aspectos, principalmente as múltiplas categorias dos

gêneros, e essa noção de mistura diz muito sobre a configuração das narrativas que são permeadas por colaboração do outro.

Um fato recorrente nas narrativas apresentadas é a característica de as crianças se apoiarem no mundo ficcional, mesclando-o com o mundo real, com as experiências do cotidiano. Essa aproximação com o vivido pode ser compreendida a partir dos conceitos de *apoio no presente* de Perroni (1983), como o ficcional de François (2009). Mas, para além desses conceitos, Benjamim (1994) complementa que a preciosidade nas narrativas é o que o locutor traz de original, de particular, rompendo com a estrutura pré-existente, e configurando suas singularidades.

Essa fusão entre o real e o imaginário, tão vista nas narrativas mencionadas, demonstra não uma deficiência, mas uma estratégia sofisticada que reflete a forma como a criança compreende e ressignifica o mundo à sua volta. Ao invés de buscar uma adequação a moldes fixos de narrativa, é fundamental reconhecer que a riqueza do discurso infantil está justamente na capacidade de articular diferentes registros e perspectivas, revelando uma criatividade que não pode ser reduzida a critérios normativos.

Portanto, ao considerar essas narrativas, é essencial deslocar o olhar de uma visão padronizadora para uma abordagem que valorize a potência expressiva da criança. A originalidade presente em suas histórias não representa um desvio da norma, mas uma manifestação autêntica de sua subjetividade, ampliando nossa compreensão sobre os processos narrativos e a própria função da linguagem na infância.

A análise dos dados também evidencia a diversificação dos gêneros dentro do discurso narrativo, em função dos temas abordados ou da relação entre os interlocutores. Isto confirma que a narrativa infantil mistura ou mimetiza os gêneros, e esse movimento constatado é o que faz com que o discurso funcione, tenha continuidade e seja inteligível.

Contudo, acreditamos que a criança narra de uma forma diferenciada, produzindo diversos modos de narrar. Por esse motivo, negamos a existência de uma estrutura fixa de narrativa e consideramos que a criança idealiza e constrói seus discursos apoiada em elementos provenientes de seu conhecimento do mundo. A partir desta análise, percebemos que as crianças vão construindo seus discursos narrativos ao introduzirem e utilizarem as estruturas linguísticas com as quais têm mais familiaridade. Portanto, isto confirma que não são as estruturas linguísticas do gênero que determinam a forma ou o modo de narrar. O discurso produzido por elas pode não seguir à risca a esquematização convencional, mas consegue estabelecer relações singulares e cumprir seu papel no contexto discursivo.

Nas narrativas analisadas não foi constatado o elemento de *expressão livre*, que se trata de expressões não interpretáveis ou inventadas pelas crianças para preencher espaços gramaticais dentro do enunciado. Todavia, percebemos a presença forte de três elementos processuais constitutivo, delimitados por Perroni (1993), como o *apoio no presente*, em que, nas situações de interação linguística, a criança associa seu discurso com lembranças de eventos ou objetos de experiência pessoal; a *autonomia narrativa*, em que a criança vai assumido o papel de narrador à medida que internaliza e transforma as sentenças em discurso narrativo; e a *colagem*, que se refere à incorporação de fragmentos de discursos ou histórias conhecidas.

Já os elementos narrativos propostos por François (2009), tais como a *organização dominante*, a *imprevisibilidade*, o *fictício* e a *criatividade* foram recorrentes nas narrativas, com exceção da *heterogeneidade*, essa característica foi evidenciada na narrativa de Marcos (**narrativa 7**). Na descrição dos personagens, foi visto que, em nenhuma das narrativas elucidadas, as características dos personagens foram esmiuçadas, pois, na maioria das narrativas, o personagem era si próprio. Desse modo, é notório que o elemento mais presente nas narrativas das crianças foi a sequenciação e a articulação dos fatos. Para esse propósito, as crianças recorrem aos mais diversos elementos.

Isto significa que a constituição das narrativas das crianças é apoiada nas mais diversas estratégias de elementos processuais, nas eliciações cedidas pelo interlocutor, no grau de participação e no contexto enunciativo, além das características da faixa etária e do desenvolvimento. Assim, os discursos narrativos são etapas na perspectiva em que as crianças vão apreendendo a organizar e a utilizar a língua e o pensamento. No entanto, também refletem uma escolha pessoal, pois se posicionam ativamente, selecionando suas experiências e expressando suas subjetividades.

4.2 “Ontem eu joguei o meu joguinho pefelido...”: a atividade de atenção conjunta e as circunstâncias de produção das narrativas

Como já posto na discussão teórica, a linguagem, de acordo com a perspectiva sociocognitiva, possibilitou ao homem, no âmbito filogenético, ontogenético, sociogenético e microgenético, um patamar de desenvolvimento diferente de todas as outras espécies animais. Foi a partir da aquisição e apropriação da linguagem oral que o ser humano se constituiu enquanto espécie, sujeito com história e cultura intercaladas, consciente de si, localizado no tempo e espaço, produtor de cultura e marcado por ela. A cultura, como afirma Bruner (1997a), equipa os indivíduos com habilidades aprimoradas, fornecendo-lhes ferramentas e inserindo-os

nas tradições de contar e interpretar histórias, das quais rapidamente passam a fazer parte. Já as narrativas possibilitam ao homem expressar a sua condição histórica. Um sujeito consciente de si reconta a história vivida, tornando-se historicizado, transformando a memória em linguagem, em narrativa (Perroni, 1983). Partindo dessas premissas, analisaremos neste capítulo as narrativas produzidas por crianças, destacando a atividade de atenção conjunta, as temáticas as e as circunstâncias a partir de situações interativas com seus pares e a pesquisadora.

Consideramos a perspectiva de que a linguagem se desenvolve por meio da interação social e cultural e que esta ocorre de maneira bidirecional, ou seja, tanto o locutor como os interlocutores exercem influência no comportamento um do outro. É nesse envolvimento que a criança adquire as formas convencionais culturalmente construídas – no caso da linguagem, a aquisição dos símbolos linguísticos. Os interacionistas acreditam que essa interação mútua, chamada por Tomasello (2019) de “atenção conjunta” – a qual é definida como a capacidade de duas ou mais pessoas compartilharem o foco da atenção em um objeto ou evento – é decisiva na maneira como as crianças se relacionam com seu mundo, sendo uma das primeiras formas de interação que conduzem à compreensão de que os outros têm intenções e pensamentos, requerendo intersubjetividade, noção segundo a qual os seres humanos compartilham a consciência uns com os outros como “agentes intencionais” e reconhecem estes como “coespecíficos” (Tomasello, 2019; Bruner, 1998).

Essa forma de interação com o mundo se apresenta em três níveis: engajamento diádico; engajamento triádico; engajamento colaborativo. Para esta análise, iremos considerar o terceiro nível, o “engajamento colaborativo” (Tomasello, 2019). Levando em conta a idade dos sujeitos, percebemos que as narrativas eram construídas a partir da colaboração e das intencionalidades dos sujeitos envolvidos, que adotaram ações conjuntas para atingir um objetivo compartilhado. Segundo Faria e Andrade (2014), é pelo engajamento colaborativo em cenas de atenção conjunta que a criança terá “formas únicas de interação social, aprendizagem cultural, comunicação simbólica e representação cognitiva”, além de aprender a interpretar os comportamentos dos outros e a utilizar uma comunicação mais simbólica.

Tomasello (2019) acredita que a atenção conjunta é um tipo de percepção intencional, pois criança-adultos ou criança-criança agem fazendo escolhas entre os meios comportamentais para atingir os objetivos. Nesta pesquisa, foram observados diferentes arranjos interativos em torno da atividade de ação conjunta e as influências dos eventos compartilhados para a constituição da narrativa, como podemos verificar na narrativa 8, a seguir:

Narrativa 8 – intervalo do banho

1- Pesquisadora: Se abaixa!

2- **Rafael: ((Abaixa-se)).** Tia, ó: isso aqui é de pirata ((mostra uma espada de plástico)).

3- Pesquisadora: Estou vendo. Pode ir no banheiro, Lucas.

4- **Rafael: Isso aqui é de pirata.**

(Falas paralelas).

5- Pesquisadora: Ô Rafael, como tu sabe que isso é de pirata?

6- **Rafael: O homem usa... O homem usa isso aqui pra cotá (cortar) o peixe e aí come. E aí ele dá pra quem tá. E aí ele faz: “Cadê o mar? Eu quero matar aquele monstro com a minha espada” e ele foi, foi, foi... Foi no mar e atacou ele ((bate com a espada no chão)).**

7- Marcos: Ô tia...

8- **Rafael: E ele morreu/**

9- **Rafael: (Incompreensível)... Atacou e comeu o peixe... E aí ele cortou, cortou, cortou ((usa a espada de brinquedo para fazer o movimento de serra, como se estivesse cortando um outro brinquedo)), aí foi comendo ((pega o brinquedo que foi “cortado” pela espada e leva até à boca)). ((Levanta-se e vai brincar com outros brinquedos)).**

(Rafael, 3 anos e 6 meses)

A pesquisadora percebeu que Rafael estava querendo falar algo e, por isso, solicitou para que ele se sentasse próximo dela (1- Se abaixa!) estabelecendo, assim, a alternância do olhar. Rafael prontamente abaixa-se e inicia 2- **“Tia, ô”**. Essa iniciativa é encontrada em quase todas as narrativas analisadas por esta pesquisa. A maioria delas apresenta a evidência das crianças iniciarem a interação comunicativa, através dos chamados (ô tia; tia ó; ei ei; etc.) ou de gestos de contato, como puxar a roupa da pesquisadora. Esses elementos são importantes para capturar a atenção do adulto ou de outras crianças para aquilo que será partilhado através da fala. Não queremos generalizar, no entanto, que as narrativas apresentadas sugerem emergências e buscas de interação pelas crianças.

Rafael direciona, a partir dos gestos de contato e da verbalização, a atenção do adulto para um terceiro objeto quando verbaliza: (ó), que significa “olha”, e posteriormente mostra o objeto (espada); inicia-se então a cena de atenção conjunta, na qual Rafael tem o objetivo de narrar a história de um pirata que usa a espada para se defender e cortar os alimentos.

O estabelecimento da atenção conjunta torna-se extremamente importante no espaço da Educação Infantil, uma vez que contribui para as condições de produção das narrativas das crianças. Aqui nesta análise é possível perceber, a partir de dados empíricos, estas e muitas modalidades de ações interativas que constituem a atividade de atenção conjunta, como na narrativa 9.

Narrativa 9 – intervalo do banho

1- Vivian: Ei! Ei! Meu pai vai compá (comprar) um/

((Dois alunos ao lado iniciam uma briga)).

2- Pesquisadora: Espera! ((Separa os dois alunos)). Calma! Calma! Espera, deixa ela falar!

3- Vivian: O meu pai... e a minha mãe vão comprar uma brusa (blusa) da Arerquina (Arlequina) e a mulher ((passa a mão nos cabelos)) vai pintar meu cabelo de azul...

4- Voz não identificada: De rosa?

5- Vivian: Vai passar batom.

6- Pesquisadora: Pra ir pra onde?

7- Vivian: Pra... pra o parque flerestal (florestal)...

8- Pesquisadora: E tem o que nesse parque florestal?
(Falas paralelas).

9- Vivian: É o parque... é o parque de flerestal (florestal)... Minha mãe disse que vai trabaia (trabalhar) e ia ganhar o perfume da Barbie. Agora eu tenho dois perfumes...

10- Pesquisadora: Sêrio?

11- Carlos: Eu só tenho um perfume ((levanta a mão com o dedo indicador levantado)).

12- Vivian: Olha! ((Levanta o braço e mostra uma pulseira)). Eu tenho uma pulseira (incompreensível)...

13- Pesquisadora: Quem te deu?

14- Vivian: Não, foi minha mãe... foi minha mãe que comprou na loja ((girando a pulseira com os dois punhos)). Ontem eu tava na rua....

15- Pesquisadora: Fazendo?

16- Vivian: Eu vi um Papai Noel, que... que... Eu vi o Papai Noel/

17- Carlos: No carro, né?

18- Vivian: No carro não! Era... na rua! Eu tava pertinho daquele canto... E o Papai... Hoje tá já chegando a árvore de Papai Noel...

19- Carlos: Tá já chegando o dia do Natal...

20- Vivan: E... E... (incompreensível) ele dá presente/

21- Pesquisadora: Pra todo mundo?

22- Vivian: Sim ((sorriso)).

23- Marcos: Cadê o boneco de paaaau?

24- Vivian: ((Toca no braço de Marcos)) Deixa eu falar, Marcos.

25- Marcos: Eu vi aquele boneco de paaaau ((fixa o olhar para pesquisadora)).

27- Pesquisadora: Olha, Marcos, ela tá contando um negócio do Papai Noel bem interessante.

28- Vivian: O PAPAÍ NOEL foi... O Papai Noel diz que... que vai pro céu e vai estar aqui na escola, na minha casa (incompreensível)... E ele vai pra minha casa, e ele dá mais presente... Ele dá muito presente, muito, muito, muito/

29- Marcos: Tu é maluca, é? Como que tu vai abrir sozinha?

30- Vivian: E ele é muito grande.

31- Pesquisadora: Sêrio?

32- Vivian: Sêrio! E ele é de brinquedo.

33- Pesquisadora: Ah, entendi...

34- Vivian: E ele ainda dá presente, um presente muito GÂNDE (grande), e ele ainda dá patinete, bicicleta (bicicleta), tudo isso... E a minha mãe disse que ele vai aparecer amanhã...

(Falas paralelas).

35- Pesquisadora: Ó, escuta o que ela tá falando, que é bem interessante.

37- Vivian: E, e, e, ela... A minha mãe disse que o Papai Noel vai... É verdade... E que ele vai ir pra minha casa...

(Falas paralelas).

38- Pesquisadora: Ah tá!

(Carlos, 3 anos e 7 meses; Marcos, 3 anos e 6 meses; Vivian, 3 anos e 5 meses)

Nessa narração, Vivian busca a atenção dos colegas e da pesquisadora para aquilo que deseja narrar. A criança utiliza diferentes estratégias na tentativa de conseguir a atenção do grupo. Algumas das modalidades utilizadas por ela foram os gestos de contato (**24- ((Toca no braço de Marcos)))**, o apelo verbal (**“Deixa eu falar, Marcos”**) e a mudança do tópico discursivo. Nesse sentido, ela inicia falando sobre possíveis coisas que sua mãe irá comprar e, em seguida, introduz um assunto que aparenta ser mais interessante para compartilhar com as outras crianças: o Papai Noel. Vale destacar que, naquele dia, o tema central entre as crianças era um evento natalino promovido pela prefeitura na praça principal. Todos estavam comentando e demonstravam interesse no assunto. A pesquisadora interveio na narrativa 9, incentivando os outros participantes a se concentrarem para construir um entendimento naquilo que Vivian falava. Para isto, foram necessários os chamados e os encaminhamentos verbais.

Essa construção coletiva e dialógica da narrativa é muito importante, pois, como captamos, a disputa para se colocar no diálogo ou permanecer no domínio do turno de fala é fundamental para a efetividade das práticas de oralidade. Tanto Carlos (**11- Eu só tenho um perfume ((levanta a mão com o dedo indicador levantado)))** quanto Marcos (**25- Eu vi aquele boneco de paaaau ((fixa o olhar para pesquisadora)))** procuraram se posicionar e assumir o lugar de fala. Esse fato corrobora a perspectiva defendida por Farias e Andrade (2014), de que esse engajamento possibilita o desenvolvimento da linguagem oral pela criança, uma vez que atribui a ela um lugar de sujeito falante. Por essa razão, “o espaço do sujeito na interação ganha, nessa perspectiva, uma real dimensão. Saber criar o espaço da fala para as crianças é uma das tarefas importantes no desenvolvimento da linguagem” (Farias; Andrade, 2014).

Quando a interação ocorria entre a pesquisadora e a criança, as narrativas dialogais aconteciam com uma certa “fluidez”, no sentido que ambos estavam interessados em compartilhar o mesmo tópico discursivo. Vejamos na narrativa a seguir:

Narrativa 10 – momento refeição

1-Marcos: Ô tia, sabia que o meu tio se mudou? ((Balança a cabeça positivamente)). Foi, comprou uma casa nova.

2- Pesquisadora: Aonde?

3- Marcos: É lá no Maria Vieira. É longe, viu?!

4- Pesquisadora: Como é que tu sabe?

5- Marcos: Eu sei onde é uma casa azul.

6- Pesquisadora: Ah!! E como foi a mudança?

7- Marcos: Ele pegou as coisas, botou dentro de um caminhão, aí... Aí levou as coisas lá pra casa nova, aí pronto. Eu gostei. Levou as máquinas. Ele tem uma cachorrinha.

8- Pesquisadora: Levou a cachorra também?

9- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)).

10- Pesquisadora: Tudo?

11- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)).

12- Pesquisadora: No caminhão?

13- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)). **Aí ele levou a cachorra (incompreensível).**

14- Pesquisadora: Tu ajudaste em quê?

15- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)). (incompreensível).

16- Pesquisadora: Não, você o ajudou a levar lá?

17- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)). Ajudei.

18- Pesquisadora: Ajudou?

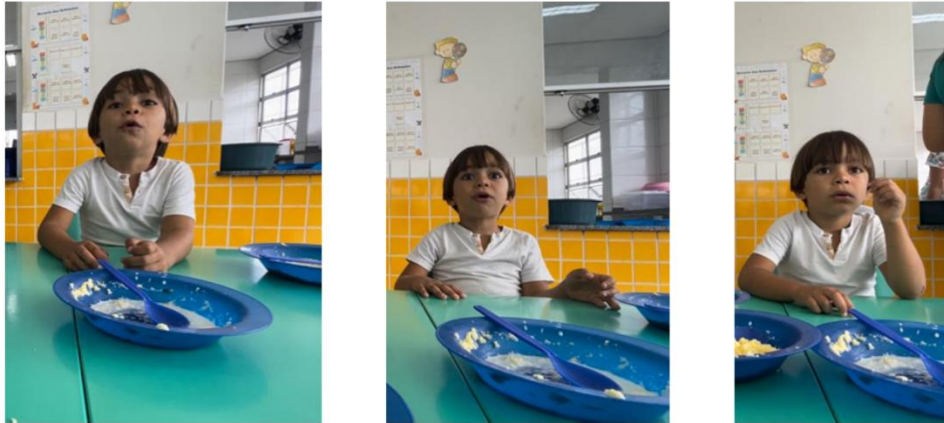
19- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)). Ajudei.

(Marcos 3 anos e 6 meses)

A criança inicia a interação (**1- Ô tia, sabia que o meu tio se mudou? ((Balança a cabeça positivamente)). Foi, comprou uma casa nova**), e reafirma sua fala através de gestos (**9- ((Balança a cabeça positivamente))**). Essa resposta não verbal demonstra uma compreensão ativa das intenções do adulto. Marcos também manifesta possuir a compreensão da noção de meio-fim (**Turno 7**). Esse turno prova que Marcos entende a sequência lógica de ações necessárias para uma mudança: pegar os pertences (meio), transportá-los no caminhão (meio) e levá-los para a casa nova (fim).

Além dessas habilidades, Marcos estabelece o contato visual e fixa o olhar na pesquisadora em vários momentos. Esse olhar fixo, como demonstrado a partir do conjunto imagens que configura a Figura 7, garante o reconhecimento do outro para obtenção de uma estrutura atencional conjunta com o propósito do intercâmbio mutuamente reconhecidos (Aquino; Salomão, 2011).

Figura 7 – Imagens que ilustram o olhar fixo no episódio de atenção conjunta entre pesquisadora e criança



Fonte: A autora (2024).

Esse olhar fixo na pesquisadora, enquanto narra a mudança do tio, estabelece o movimento da atenção conjunta e serve para coordenar os papéis junto a ela. Isso ocorre quando os interlocutores ajustam suas falas e gestos para se alinharem às expectativas da interação. O exemplo na narrativa 10 de coordenação de papéis é quando a pesquisadora lança perguntas elucidativas (**2- Aonde? 4- Como é que tu sabe?**). Nesse momento, Marcos assume o papel de informante, fornecendo respostas que complementam a narrativa e refletem uma dinâmica interacional.

A alternância do olhar é outra habilidade gestual evidente na narrativa 10. Marcos, como resposta às perguntas da pesquisadora, frequentemente responde balançando a cabeça. Essa alternância entre fala e gestos reforça a intenção comunicativa e sugere que um monitoramento dele na pesquisadora. Marcos também alterna seu olhar para outra criança que acompanhava a sua narrativa.

Essas habilidades expostas são designadas por Tomasello (2019) como um conjunto de aptidões basilares que compõem o engajamento colaborativo. A alternância do olhar é um exemplo de como essas habilidades sofrem modificações e se aperfeiçoam. Na Figura 8, Marcos já reconhece e estabelece uma comunicação a partir do olhar com outro interlocutor: uma terceira pessoa que demonstra partilhar do mesmo foco. No caso dos bebês, essa atitude não seria tão robusta. Por essa razão, consideramos as habilidades já mencionadas neste capítulo

como atitudes mais sofisticadas do que as dos bebês. Isto demonstra que tais habilidades emergem de forma gradual e, a partir de interações conjuntas, vão sendo desenvolvidas.

Figura 8 – Imagens que ilustram a alternância do olhar no momento de atenção conjunta com a pesquisadora



Fonte: A autora (2024).

Em todos os episódios de atenção conjunta, a pesquisadora utilizou “andaimes” (Bruner, 1983) como ações de suporte para ajudar as crianças a aprenderem, tais como referências sociais, atos de aproximação, reformulação de perguntas e direcionamento da atenção por meio de chamados pelo nome próprio, dentre outras modalidades comunicativas mediadoras. Essas estratégias possibilitaram uma ação gradativa na construção da atenção conjunta, visando ao desenvolvimento linguístico comunicativo, especificamente, nesta pesquisa, ao progresso do discurso narrativo.

Outro aspecto importante é considerar que as crianças estão movidas pela compreensão da intenção do adulto (apresentada no dia do primeiro contato com elas): ouvir suas narrativas espontâneas. Isto demonstra a capacidade de significação, engajamento colaborativo e atenção redirecionada. Esses sinais, mencionados por Bruner (1983), representam o empenho das crianças em colaborar na manutenção da intencionalidade da atenção conjunta.

Os dados expostos evidenciam o que Tomasello (2019) já afirmava: adquirir o uso convencional de símbolos linguísticos intersubjetivamente compreendidos requer a participação em cenas de atenção conjunta, que estabelecem as bases sociocognitivas para atos de comunicação simbólica; o entendimento dos diferentes papéis que falantes e ouvintes

desempenham na atividade; a compreensão das intencionalidades comunicativas; o ato de inverter papéis; e a criação de convenções comunicativas.

Foi possível observar em todas as narrativas que a atenção conjunta possibilita muito mais do que um olhar alternado, simultâneo ou fixo. Ela implica que as crianças tenham pleno domínio das capacidades: atenção de verificação; atenção de acompanhamento; e atenção direta (Tomasello, 2019). Ao observarmos a narrativa subsequente, podemos identificar esse processo.

Narrativa 11 – intervalo do banho

(Falas paralelas).

1-Renan: Ô tia, eu fui lá na pizzaria com Daví e lá tinha um cachorro (incompreensível). Não era Daví, ontem?

((Daví balança a cabeça positivamente)).

2- Pesquisadora: Na pizzaria tinha um cachorro?

((Daví balança a cabeça positivamente)).

3- Renan: Sim ((balança a cabeça positivamente)). O cachorro entra lá porque a porta fica aberta (aberta).

4- Daví: Aham.

5- Pesquisadora: O que é que ele foi fazer lá?

6- Daví: (Eu vou matar ele)/

7- Renan: Ele quer pular em cima (incompreensível)... na piscina de bolinhas. O meu é mansinho, mas o outro lá da pizzaria não é mansinho não.

8- Pesquisadora: Como é que tu sabes que ele não era mansinho?

9- Renan: Ele pulava em cima (do pano).

10- Pesquisadora: Ahh... E o teu?

11- Renan: Só que eu jogava, ele pulava em cima do (incompreensível)...

12- Pesquisadora: Ah, e o teu?

13- Renan: O meu? É mansinho.

14- Pesquisadora: Por quê?

15- Renan: Ele só quer brincar...

16- Pesquisadora: Ah... Como é que ele brinca?

17- Renan: É só jogar um negócio... É só jogar um negócio que gira e ele pega ((levanta a mão encenando o lançamento)).

18- Pesquisadora: Ah, entendi... Quer dizer que ele não morde, não pula?

19- Renan: Ele pula só pra brincar em cima da pessoa.

(Renan, 3 anos e 5 meses).

Renan demonstra a “atenção verificada” quando, a partir da pergunta proferida a Daví (**1 - Não era Daví ontem?**), busca a confirmação e revisão para a informação sobre sua história. Isso demonstra uma capacidade de comprovar com consistência o que será dito. Quando a criança mantém o foco na sequência da interação e oferece informações coerentes às perguntas, sem desviar do tema central, essa atitude confirma a atenção de acompanhante. E, por fim, na narrativa 11, Renan demonstra a atenção direta, pois não dispersou a atenção com temas desconexos, mas se manteve focado, incrementando exemplificações e favorecendo o enriquecimento de sua narrativa.

Tomando como exemplos as narrativas citadas, estas apresentam os pré-requisitos da atenção conjunta proferidos por Kaplan e Hafner (2006, p. 137): a *detecção de atenção* (o sujeito “deve ser capaz de rastrear o comportamento de atenção de outros sujeitos”), a *manipulação de atenção* (os sujeitos “devem ser capazes de manipular o comportamento de atenção de outros sujeitos”), a *coordenação social* (os sujeitos “devem ser capazes de se envolver em uma interação coordenada com outros agentes”) e, por fim, a *postura intencional* (os sujeitos “devem ver a si mesmos e aos outros como agentes intencionais”). É nítido, em todas as narrativas, o esforço e a consciência de habilidades por parte dos sujeitos para estabelecer a atenção conjunta, adotando posturas intencionais, interpretando e prevendo comportamentos, empregando técnicas sociais como turno de fala, jogo de papéis e jogos ritualizados, utilizando de múltiplos gestos, entonação de voz, direcionamento do olhar etc.

Consideramos que, em interações dessa natureza, a linguagem se apresenta em sua ação viva (Bakhtin, 1988), contribuindo para a subjetividade das crianças. Por isso, os episódios de atenção conjunta precisam fazer parte dos planejamentos pedagógicos e ser vivenciados corriqueiramente pelas crianças. Ao participarem das cenas de atenção conjunta, as crianças desenvolvem múltiplas capacidades. Para além das já mencionadas, destacam-se a capacidade de interação social, o respeito pelos turnos discursivos, a escuta atenta, a possibilidade de reagir à palavra por meio de trocas discursivas dialógicas e argumentativas e o envolvimento em ações de construção colaborativa. Os dados empíricos dos episódios citados demonstram que a interação, a partir da cena de atenção conjunta, foi crucial para a construção do discurso narrativo, o qual defendemos como atividade relevante para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Complementando o conceito de atenção conjunta, a concepção de Bruner (1997b) traz a ideia de transações, a qual designa as negociações que são estabelecidas numa mútua partilha de conjunturas e princípios sobre como o mundo é, como a mente funciona, sobre o que vamos fazer e o modo como a comunicação deve ocorrer. Isto se refere às interações dinâmicas entre indivíduos no processo de construção de significados, mediadas pelo contexto cultural e linguístico, carregadas de intencionalidades. O que percebemos, a partir dos dados, é que antes de qualquer troca simbólica, os indivíduos precisam estabelecer um foco compartilhado, e apenas assim começam a negociar as intenções, ajustando significados de forma recíproca.

Corroboramos a noção de mente compartilhada em transação, além da premissa vigotskiana de que a nossa relação com o mundo é mediada através da negociação com o outro,

por meio de atividades comungadas. Podemos reparar, no exemplo abaixo, a única narrativa iniciada pela pergunta da pesquisadora.

Narrativa 12 – momento saída

1-Pesquisadora: E aí? Eles tavam me contando que eles foram lá pra rua no final de semana, com Papai Noel. E vocês? ((Aponta para Vitória)) Tu fizesses o que no final de semana?

2-Vitória: Eu, eu fui no... no... Florestal... com meu pai (incompreensível) minha mãe. E eu fui ver minha irmã.

3-Pesquisadora: Ah, fizeram o quê lá?

4-Vitória: Eu brinquei com ela.

5-Pesquisadora: De quê?

6-Vitória: No balanço. E eu tava... Eu fui ver os patinhos (incompreensível)... Eu fui ver os patinhos porque papai veio pra me balançar alto, mas eu queria balançar, mas..., mas..., mas... Meu pai balançou, aí... aí... aí... Eu... Eu... Eu... Eu fui pintar... Eu...eu tava... eu tava pintando o cabelo (da patinha)... (Falas paralelas).

7-Vitória: Eu tava lá na casa de (incompreensível), que é a irmã da minha prima. Aí... Aí...

8-Pesquisadora: Peraí, isso tudo foi depois do Parque Florestal?

9-Vitória: Aham ((balançando a cabeça afirmativamente)).

10-Pesquisadora: Quando tu saíste do parque, teu pai te balançou, aí tu fosses pra casa da tua irmã. E tu tem uma irmã grande?

11-Vitória: Aham ((balançando a cabeça afirmativamente)).

12-Pesquisadora: Tu és a menorzinha, pequeninha?

13-Vitória: É ((balançando a cabeça afirmativamente)).

14-Pesquisadora: E aí, tu fosses pra casa da tua irmã, foi?

15-Vitória: Foi, porque... porque... porque... Por causa da minha mãe, porque... porque... porque ela me chamou... aí eu pedi a minha mãe (incompreensível)... Aí ela deixou. Aí quando ela deixou, meu pai balançou alto, aí ele foi me deixar.

16-Pesquisadora: Hummm. Tu sentiste medo?

17-Vitória: Não ((balança a cabeça negativamente)).

18-Pesquisadora: Tu gostaste de balançar alto?

19-Vitória: Sim ((balançando a cabeça afirmativamente)).

20-Pesquisadora: Quando eu balanço alto me dá um frio, assim, na barriga... Que eu fico... não te deu frio na barriga?

21-Vitória: ((Balança a cabeça negativamente)).

22-Pesquisadora: Tu és muito corajosa, hein?!

(Falas paralelas).

(Vitória, 3 anos e 6 meses).

A partir da cena de atenção conjunta, a narrativa 12 ilustra o conceito de transações, em que podemos notar a construção compartilhada de significados, a partir de negociações, com a pesquisadora agindo como mediadora cultural, enquanto Vitória participa ativamente, usando suas experiências para criar uma narrativa que é simultaneamente individual e coletiva. Individual e coletiva pelo fato de que os elementos principais que compõem a narrativa podem até ser narrados para alguém; entretanto, o detalhamento, o sentido e a direção vão depender do inesperado, dos porquês, já que existe a possibilidade do outro negociar e contestar. Alicerçado

nisso, François (2009, p. 29) afirma que “a conduta da narrativa resulta da maneira como o adulto ajuda a criança a narrar, sobretudo por seu questionamento”. Na narrativa acima, Vitória está aprendendo a usar a linguagem para narrar eventos complexos, as repetições e hesitações refletem o esforço em organizar e comunicar sua experiência, e a pesquisadora guia a narrativa, propondo perguntas para fornecer estrutura à interação e, conseqüentemente, tornar o discurso compreensível.

Quando discorremos, então, sobre os conceitos de interação social, atenção conjunta e transações, exemplificados por meio dos dados, reforçamos que é no contexto da inserção do homem em uma cultura, em uma história, portanto, em uma relação de interesse e intencionalidade com o outro, que a criança se desenvolve e forma-se psiquicamente. É nesse sentido que vemos o raciocínio narrativo sendo desenvolvido com a função psíquica de agir sobre o mundo e sobre si mesma por meio da palavra, tendo nela – a linguagem verbal – a base para o desenvolvimento do pensamento narrativo.

Sob um ponto de vista semântico, Ricoeur (2010) aponta que estudar narrativa significa compreender a forma como os seres humanos vivenciam e representam o tempo, sendo que a narrativa tem a característica de introduzir um elemento que possa questionar ou transgredir as regras sociais estabelecidas. O que é necessário na narrativa, segundo o teórico, é seu ordenamento lógico, uma sequência de ações e experiências com um determinado número de personagens, que nos remetam ao universo simbólico da cultura. “Ela [a narrativa] é também um meio de usar a linguagem” (Ricoeur, 2010, p. 57), pois é por meio dela que as experiências humanas são mediadas, trabalhando com as intenções e ações das pessoas, ajudando a conectar o mundo cultural com suas normas e valores, aos aspectos mais individuais, como desejos e crenças. Torna as experiências incomuns mais compreensíveis e apresenta o “estranho” de forma que não seja ameaçadora, ao menos que isso tenha um propósito específico na história. Reafirma os valores sociais sem precisar ser explícita ou direta. Em alinhamento com esse pensamento, Bruner (1997) destaca que a narrativa pode ensinar, manter viva a memória e até reinterpretar o passado, fornecendo uma forma de comunicação.

A partir disto, entendemos que o estudo da narrativa também envolve o estudo de como o homem vivencia e significa o próprio mundo e a própria vida. Segundo Roland Barthes (2011), a narrativa é uma grande frase, como toda frase constativa, de uma certa maneira, é um esboço de uma pequena narrativa real, que possui significantes originais e é hierarquizada por instâncias, uma forma preferida pelos humanos de expressar as aspirações e vicissitudes. Isto torna a narrativa, incluindo a ficcional, uma vertente da linguagem que dá forma às coisas

no mundo real, explorando os dilemas humanos sob a ótica da imaginação, e muitas vezes traz credenciais de acesso à realidade.

No Quadro 2, em que organizamos todas as 17 produções narrativas, percebemos o quanto as falas das crianças trazem a externalização dos momentos do contexto vivido, nos quais suas vivências são reconstruídas, o que permite reforçar a ideia de Bruner (1997) de que o compromisso da narrativa é com a verossimilhança, e é nesse modo que os humanos organizam as experiências em forma de história, numa ordem de sucessão que traz sentido e que o “outro” possa compreender.

Quadro 2 – Síntese dos contextos das produções de fala e suas temáticas

Contexto da fala	Narrativa	Temática
Momento no refeitório	Narrativa 10	A temática dessa narrativa gira em torno da mudança de casa do tio.
	Narrativa 13	A temática principal da narrativa apresentada pelos diálogos de Marcos e seus colegas envolve brincadeiras de ação e combate, inspiradas por jogos eletrônicos e personagens de super-heróis.
	Narrativa 14	A narrativa trata da experiência em um parque aquático.
	Narrativa 15	A narrativa trata da experiência em um parque aquático.
Intervalo do banho	Narrativa 2	A narrativa relata um momento em que a criança se machucou enquanto corria, enfatizando o sentimento de dor e o cuidado que recebeu da mãe ao ser ajudada com o machucado.
	Narrativa 3	A temática dessa narrativa de Vivian está centrada na mistura de experiências familiares como o ato da mãe beber e vomitar.
	Narrativa 4	A narrativa mistura experiências cotidianas com elementos imaginativos referentes ao ato de ganhar presentes no Natal.
	Narrativa 5	A temática dessa narrativa gira em torno de uma experiência pessoal e cotidiana da aluna, centrada na relação família.
	Narrativa 6	Renan e as outras crianças constroem uma história envolvendo um “boneco com pau” e Papai Noel, em uma mistura de lembranças e invenções
	Narrativa 8	O tema é o universo dos piratas.
	Narrativa 9	A temática da narrativa versou sobre expectativas pessoais, que envolvem Papai Noel, presentes e a família.
	Narrativa 11	A narrativa aborda a ida em uma pizzaria, que resultou na comparação entre dois cachorros, um doméstico e o outro que vive na rua.
	Narrativa 16	Sobre a vivência no sítio com foco na caça de animais.
Momento de chegada	Narrativa 1	A temática da narrativa de Clara gira em torno de uma experiência imaginária e fantástica. A história envolve elementos de fantasia (bruxas), mistério e um pouco de suspense.
	Narrativa 7	A temática dessa narrativa de Marcos é descrever uma experiência na casa da avó, com a combinação de sustos e brincadeiras feitas
	Narrativa 17	A narrativa aborda a experiência de um acidente que sofreu andando de bicicleta.
Momento de saída	Narrativa 12	O tema da narrativa é o que ocorreu no final de semana e seus momentos de lazer e interações familiares.

Fonte: A autora (2024).

Embora não seja o foco principal desta pesquisa, é importante destacar, conforme observado no Quadro 2, que a produção de narrativas e, de forma mais ampla, a linguagem oral, não foram contempladas em nenhum momento dentro do planejamento pedagógico. Atividades como rodas de conversa, entre outras, não foram planejadas ou promovidas. Isto evidencia a ausência de espaços para o diálogo, a escuta e a construção de discursos, independentemente do gênero linguístico oral. Por essa razão, julgamos relevante reforçar a importância de trabalhar a linguagem oral na Educação Infantil, utilizando a narrativa como uma atividade capaz de proporcionar aos sujeitos tanto a compreensão da cultura quanto de si mesmos.

Notamos também que todas as produções reforçam a forma de pensamento narrativo defendida por Bruner (1997), no qual esse modo de pensamento faz parte do cotidiano, discutindo as vontades e ações humanas, bem como suas experiências, contadas de forma fidedigna ou fantasiosa, o que, de certa maneira, é alusivo à vida do indivíduo e tem como finalidade representar o contexto vivido. “O narrador retira da experiência o que conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (Benjamin, 1996, p. 201). Essa perspectiva, e a partir das temáticas apresentadas no Quadro 2, só reforçam que a narrativa é um meio de partilha de experiências que enriquecem a percepção do mundo do narrador e dos ouvintes. Ao narrar, as crianças tecem uma trama onde a experiência humana é passada adiante, criando um legado que transcende o tempo e a distância, sugerindo que a narrativa é tanto um ato de comunicação quanto um meio de preservação cultural. Isso permite que o saber e a experiência humana se tornem coletivos.

Tendo em vista isto, podemos refletir que a narrativa incide sobre o desenvolvimento cognitivo e assume um importante papel na culturalização do ser humano. Vinculada ao discurso do indivíduo, no qual verbaliza sua realidade psíquica, sendo a realidade cotidiana o estado temporal. Dessa forma, a narrativa, como sugere Bruner (2000), é a introspecção do indivíduo convertida em linguagem, contribuindo para a construção da identidade dentro da cultura que está inserido e, por isso, pode ser utilizada para múltiplas funções essenciais à vida social. Percebe-se, no Quadro 2, as várias intencionalidades das histórias narradas, como: comunicar, explicar a motivação para comportamentos e de causas para as coisas, persuadir, criações de versões para acontecimentos, entretenimento, construção de mundos e situações possíveis. Benjamin (1996, p. 200) também considera a dimensão utilitária da narrativa: “essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida”.

Na narrativa a seguir, Marcos, em diálogo com seus pares, no refeitório, na hora do almoço, começa a narrativa incorporando gestos, simulando estar dentro de algum jogo e, para isto, vai utilizando da linguagem não verbal para enfatizar a verbal (1- **Faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos**), imita a realidade e recria cenas de ação, representando sua forma de expressão e compreensão do vivido. Benjamin (1996, p. 221), concorda que uma narração sensível não é produto exclusivo da voz, pois “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”. Assim, a coordenação dos multissistemas da oralidade transparece na constituição de sua narrativa. Marcos mistura referências de armas, lutas e poderes. Suas referências são situações de “batalha” e personagens heroicos ou monstruosos bastante comuns nessa faixa etária.

Narrativa 13 – momento refeitório

1-Marcos: ((Faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos)). Ou uma “metalhadora” (metralhadora), uma pistola, ou uma **rp4** (inaudível), aí faz assim ó: ((Faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos)).

2-Pedro: A “metalhadora” (metralhadora) faz muito “pow pow” ((Faz uma arma com as mãos)).

3-Marcos: **Ei, tu sabe o que a metralhadora faz? (incompreensível)... A metralhadora solta bala** ((Faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos)).

4-Pedro: (incompreensível) Outro joguinho que não é de arma.

5-Marcos: **Ontem eu joguei o meu joguinho “pefelido” (preferido), que é o joguinho que aparece as armas e “pá, pá, pá” ((fazendo arma com as mãos)), tem sniper/**

6-Pedro: Não! (inaudível).

(Falas paralelas).

7-Marcos: **Deixa eu falar ((bate a mão na mesa, cruza os braços e franze a testa)).**

(Falas paralelas).

8-Marcos: **Meu amigo... (incompreensível), eu pego um bastão e “pow, pow, pow”, assim ó: eu pego dois bastões ((fecha as mãos como se estivesse segurando os bastões, em posição de luta)), aí fico batendo “pow, pow, pow”.**

((Risadas)).

9-Marcos: **Meu amigo, quando a lua fica azul, é por isso que vai aparecer o Sonic, o Flash, o Hulk...**

10-Pedro: Não! O Hulk não aparece/

11-Vitor: Não tem o Sonic do mal/

(Falas paralelas).

12-Marcos: **Quando o monstro aparece a luz fica laranja... (incompreensível). Aí ele vem com uma metralhadora e faz assim ó: ((faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos))...**

(Falas paralelas).

13-Marcos: **(Incompreensível) De bicicleta, aí eu fiquei dando grau... (Incompreensível). Aí eu dei um grau na cadeira e ele morreu, assim ó ((levanta-se)): “lau, lau, lau”.**

14-Caio: Marcos, Marcos...

(Falas paralelas).

15-Marcos: **(Incompreensível)**. Quando eu tava jogando **(incompreensível)**, aí eu vi que apareceu um mostro **(incompreensível)** sei lá... aí ele veio na minha cabeça, Aí eu não senti nada, aí caiu uma caixa **(incompreensível)**, aí eu tava jogando FreeFire, de boa... aparecia um mapa.

(Falas paralelas).

16-Marcos: **(Incompreensível)**. Tinha um avião... aí eu entrei e sabe o que tinha lá? Um mói de gana (grana). Foi! **((Balança a cabeça positivamente))**. Só gana (grana)! Eu fiquei rico, RICAÇO!

(Falas paralelas).

17-Vitor: (Você ficou preso no avião...)

18-Marcos: Foi não! Eu pulei de paraquedas do avião. Foi! **((Balança a cabeça positivamente))**.

(Falas paralelas).

19-Marcos: Ah, não! A minha? **(Incompreensível)** Pois amanhã eu vou pegar esse cabra **((faz uma arma com as mãos e, com a boca, simula o barulho de vários tiros seguidos))**. Me devolve meu dinheiro **(incompreensível)**... Aí eu fui lá **(incompreensível)**...

(Falas paralelas).

(Marcos, 3 anos e 6 meses)

Marcos narra sua “versão do mundo” criada por suas vivências pessoais. Como forma de organizar sua experiência e conhecimentos, utiliza a linguagem como principal signo para representar sua psique. A maneira do ser humano apreender sua realidade se dá, de acordo com a concepção bruneriana, por meio da sua relação ativa com o mundo que o circunda. Nesse sentido, a linguagem não só seria o principal modo de apreensão dessa realidade, como também a representação da própria.

Na narrativa 13, a criança não apenas relata eventos, mas os transforma em algo significativo para os ouvintes, incorporando aspectos vividos por ela mesma ou por outras pessoas. Esse processo cria uma conexão entre o narrador e o ouvinte, permitindo que as histórias contadas se integrem à vivência de quem escuta. O conhecimento narrativo está diretamente relacionado à dimensão subjetiva da experiência humana, pois, como vimos, narrar é partilhar com o outro o que foi vivido. No entanto, essa partilha não se esgota em si mesma, pois o outro que ouve pode interagir com ela, recriando e recontando de acordo com os sentidos que lhe atribui (Molina, 2014).

A seguir, utilizaremos um conjunto de quatro narrativas para ilustrar que as narrativas expõem experiências vivas, resultado de uma convivência social, às vezes tendo a ficção como plano de fundo. Seguimos o ponto de vista de Molina (2014, p. 85), que apresenta em sua pesquisa que “ao narrarmos uma experiência, portanto, revelamos os indícios do contato com os grupos aos quais pertencemos ou com que estabelecemos algum contato ao longo da vida”.

A sequência de narrativas 14, 15, 16 e 17, desenvolvidas em situações espontâneas, resulta das lembranças de Marcos, que relata histórias distintas sobre momentos vividos. Nas narrativas 14 e 15, o cenário principal é o mesmo: o parque aquático. Além disso, ambas as

histórias possuem o mesmo contexto de fala, pois foram produzidas durante o momento no refeitório. A criança apresenta a narrativa 14, distrai-se e, ao retornar, introduz um novo enredo que constitui a narrativa 15. São duas narrativas diferentes que ocorreram no mesmo local, mas contadas de formas distintas, pois não verbalizamos algo (nesse caso, uma história) da mesma maneira duas vezes. Há sempre pontos categóricos de mudança, como explicam Martins e Moser (2012): ao se contar a mesma história, há frases decoradas e não se mantém a mesma representação consciente e interior, pois a memória realiza composições, articulações e transformações que variam de acordo com o tempo e de indivíduo para indivíduo.

Como afirma Bruner (2000, p. 137), “o formato do problema narrativo não é definitivo nem histórica nem culturalmente. Ele expressa um tempo e uma circunstância; então, as ‘mesmas’ histórias mudam e suas interpretações também, mas sempre com resquício do que prevalecia antes”.

Narrativa 14 – momento refeitório

1-Marcos: No... No... No parque aquático tem um tobogã mais radical, que é o vermelho. Ontem quando eu fui lá eu ((faz barulho de “puft” com a boca)) quase me caguei nas calças.

((Risadas de Davi)).

2 -Marcos: Aí, quando eu fui ontem, na semana passada, eu desci no vermelho, foi o mais radical ((barulhos e gestos com as mãos demonstrando o trajeto do tobogã)).

3- Pesquisadora: ((Empurra o prato em direção aos alunos)) Come, Marcos. Come, Luan. Tá gostoso, Luan.

3-Marcos: Eu não tô com fome ((balançando a cabeça negativamente)).

4- Pesquisadora: Tu só comeste só o ovo. Come o cuscuz, gente! Tá gostoso! Tu tá gostando? Tá gostoso?

5- Davi: Tá, eu tô comendo.

6- Pesquisadora: Cuscuz com leite é uma delícia, come!

7- Marcos: Ontem eu fui no verde, é O MAIS RA-DI-CAL.

8- Pesquisadora: Isso é onde?

9- Marcos: É.../

10- Davi: No parque aquático... no parque aquático, Marcos.

11- Pesquisadora: Ah, parque aquático... Quem levou? Quem levou?

12- Davi: Foi o pai dele.

13- Pesquisadora: Ahhh...

14-Marcos: Ô, tia, e quando eu fui no vermelho, foi assim: “vááááááá, piu” ((mostra com as mãos o formato do percurso, arrastando o braço pela mesa)). Eu... quase que eu fiz cocô na calça, de novo.

15- Pesquisadora: Me diz uma coisa, tu sabes nadar?

16-Marcos: Eu sei ((balançando a cabeça positivamente)).

17- Pesquisadora: Sabe mesmo, Matheus?

18-Marcos: Tia, meu nome não é Matheus não, É MARCOS!

19- Pesquisadora: ((Risadas)). Desculpa! Tu sabes mesmo, Marcos?

20- Marcos: Eu sei ((balançando a cabeça positivamente))

21- Pesquisadora: Ou tu usaste boia?

22- Marcos: Eu não uso boia não ((balançando a cabeça negativamente)).

(Falas paralelas).

23- Marcos: Eu não uso boia pra nadar. Quando eu fui lá, foi só assim: “vááááú”,

igual ao Flash. “Vááááú”, foi... Igual ao Flash. Eu tava andando assim de boa no parque aquático ((usa os dedos apoiados na mesa para simular uma caminhada)), aí eu vi o mais radical, aí eu fui nele: “vruuuuum”, aí eu caí. Aí cai de ponta cabeça. Eu caí de ponta cabeça de novo. ((Risadas)). Quando eu fui de novo naquele (inaudível).

24- Pesquisadora: Ô Marcos, tu tens certeza que tu não fosses de boia?

25- Marcos: Não ((balançando a cabeça negativamente)). Eu nem preciso de boinha, eu ia no tobogã.

26- Pesquisadora: Mas a piscina... não cai na piscina? Eu não estou entendendo.

Narrativa 15 – momento refeitório

1- Marcos: Tia, quando eu tava lá no parque aquático, eu vi um tobogã muito, mais MUITO radical. Foi... ((balança a cabeça positivamente)). (Falas paralelas). Pan-que-ca. Pan-que-ca.

2- Pesquisadora: Ô Marcos, isso foi uma verdadeira aventura.

2- Marcos: Foi nada.

3- Pesquisadora Isso foi quando?

4- Marcos: Ano que vem.

5- Pesquisadora: Ano que vem?

6- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)) Ô tia, meu aniversário vai ser só ano que vem.

7- Pesquisadora: Sim, o seu aniversário. Mas a ida ao parque aquático foi quando?

8- Marcos: Hum... ô tia, o meu aniversário vai ser lá no parque aquático.

9- Pesquisadora: De novo? Tu gostasses muito, né?

10- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)). Eu gosto. Quando eu fui lá... (incompreensível). Aí quando eu fui ó ((fazendo “puft” com a boca)), eu fiz cocô na calça.

((risos))

11- Renan: Ô Marcos, tu tem coragem de ir no verde que cai em uma bola gigante? Eu já tive coragem, ele é mais legal que os outros (falas paralelas).

12- Marcos: Eu mesmo não ((risos)).

(Falas paralelas).

13- Marcos: Que é lá no parque aquático, que é tipo uma água, que fica se mexendo assim ((faz barulho de motor com a boca e arrasta a mão para cima e para baixo na mesa)), tem uma coisa tipo elétrica.

Narrativa 16 – intervalo do banho

1- Marcos: Com o facão que tem lá no sitio, se eu achar algum bicho eu vou matar e comer.

2- Renan: E eu vou fazer o que com ele? Matar, com facassss.

3- Pesquisadora: Isso é onde?

4- Marcos: Lá no meu sítio.

5- Pesquisadora: Eita!!! É longe daqui?

6- Marcos: É longe, longe ((balança a cabeça positivamente)).

7- Pesquisadora: Muito longe?

8- Marcos: Muito, muito. É lá nas Queimadas.

9- Pesquisadora: Ahh! Tu vais de quê?

10- Marcos: De moto!

11- Pesquisadora: Tu fazes o que lá?

12- Marcos: Pego meu cavalo, meu facão, aí vou caçar bicho, pego e mato.

13- Pesquisadora: Que bicho?

14- Marcos: Uma cóba (cobra).

15- Pesquisadora: Sabia que ele vai caçar uma cobra?

16- Marcos: Sozinho ((balança a cabeça positivamente)).

17- Vivian: Cobra só tem no MA-TO.

18- Marcos: ((Levanta-se)). Eu entro no meio do mato, pego o facão e vou andando ((anda)), quando eu vejo uma cobra, eu “pá” ((simula que bate na cobra

usando as mãos)) com o facão.

19- Pesquisadora: Tu não tens medo não?

20- Marcos: Não! ((Balança a cabeça negativamente)).

21- Vivian: Uma cobra é deste tamanho ((abre os braços 180° na vertical)), ela vai pra cima da pessoa...

Narrativa 17 – momento da chegada

1-Marcos: (inaudível) No meio da rua da casa da minha avó. Foi ((balança a cabeça afirmativamente)).

2- Pesquisadora: No final de semana, Marcos? Foi o quê que aconteceu?

3- Marcos: (Falas paralelas) eu caí e me ralei todinho.

4- Pesquisadora: Ó o que Marcos tá falando, tu ouvisses?

5- Marcos: Eu me ralei todinho lá na minha vó. ((Balança a cabeça afirmativamente)). Ralei todinho. Me ralei aqui ((tocando no quadril)) e aqui ((tocando na testa)).

6- Pesquisadora: Deixa-me ver.

((Marcos abaixa a calça para mostrar os quadris. Depois, balança a cabeça negativamente)).

7- Marcos: Já sumiu! Não tá mais não esse negócio. (Falas paralelas).

8- Pesquisadora: Como?

9- Marcos: Andando de bicicleta.

10- Pesquisadora: De quem era a bicicleta?

11- Marcos: Minha.

12- Pesquisadora: Tem certeza?

13- Marcos: ((Balança a cabeça positivamente)) A bicicleta é minha. Tia, quando eu tava lá no parque, quando eu tava mais radical... fez pá e eu caí igual a uma panqueca ((deita na mesa simulando uma queda)).

14- Pesquisadora: De bicicleta?

15- Marcos: Não.

16- Pesquisadora: De quê?

17- Marcos: De bicicleta.

(Narrativas 14, 15, 16 e 17 produções de Marcos, 3 anos e 6 meses)

Em todas as narrativas, vemos a externalização de momentos do contexto cultural de Marcos, nas narrativas 14 e 15, uma possível ida ao parque aquático; na 16, sua experiência no sítio; na narrativa 17, sua vivência na rua da casa da sua vó. Todas as vivências são reconstruídas, permitindo a Marcos sistematizar e construir versões para aquilo que pode ser presente (vive) e passado (viveu) a partir da narrativa.

Ao iniciar sua construção narrativa, Marcos concentra toda a atenção em recordar as experiências vividas, chegando a dramatizá-las com o uso de gestos e expressões faciais que enriquecem sua narrativa. Ele fala pausadamente, fixa o olhar e, quando necessário, sabe desviá-lo. Algumas crianças riem, enquanto outras se envolvem na história, demonstrando que a narrativa desperta interesse. Como afirma Vigotsky (2010, p. 162), “a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse”. Para manter o domínio da narrativa, Marcos introduz elementos inusitados, sustentando o que Bruner (2000, p. 134) defende: “a narrativa busca cativar seu público ‘fazendo com que o corriqueiro pareça estranho novamente’”.

A força evocativa com que Marcos narra suas histórias deixa marcas de sua presença nos que o ouvem. Com muita destreza, ele conduz sua narrativa de modo que, às vezes, não sabemos o que é verdade ou não. Isso ocorre porque as narrativas têm a capacidade de mobilizar o ouvinte e fazê-lo sentir junto ao narrador. No sentido benjaminiano, “quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (Benjamin, 1996, p. 213). Desse modo, nos aproximamos do mundo particular das experiências de Marcos e, ao mesmo tempo, sentimos a companhia desse narrador, que conta suas vivências e imprime suas marcas como um sujeito histórico.

As práticas culturais aparecem nessas narrativas com evidência, projetando com intensidade dimensões sociais e morais. Bruner (2000, p. 26) destaca que a narrativa toca aquele que recebe, seja o leitor ou o ouvinte. A essência da narrativa é “iniciar e orientar uma busca de significados entre um espectro de significado possíveis”, ou seja, ao narrarmos nossas experiências, vamos criando sentidos naquilo que nos aproxima e ao mesmo tempo construímos uma identidade pessoal.

Assim, podemos afirmar que Marcos constrói, por meio das suas próprias narrativas, versões de si mesmo no mundo, validando que “representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa e onde nos identificamos e construímos nossas identidades” (Bruner, 2000, p. 45). Contudo, é encontrado mais um valioso motivo para que a narrativa seja considerada como atividade, já que sensibiliza os sujeitos a reconhecer sua personalidade e o lugar que ocupam no mundo.

Além disso, a narrativa interfere na memória, pois a capacidade de memorização humana reside na habilidade de recordar de maneira ativa, com o suporte de signos. Vygotsky (2000a, p. 50) ressalta que “na forma elementar, algo é lembrado; na forma superior, os seres humanos lembram de algo”. Isto significa que, ao longo do desenvolvimento histórico-cultural, o indivíduo aprimora estratégias para utilizar o mecanismo da memória, afastando-se progressivamente de um desempenho limitado, determinado pelos processos naturais do funcionamento psicológico.

Quando Marcos vai se comunicando e não consegue contar tudo, é a linguagem verbal que o ajuda a retornar aos acontecimentos, a organizar seu pensamento e a conciliar sua exposição com as interferências das outras crianças e da pesquisadora. É a partir disto que a imaginação é produzida, tornando-se um meio para ampliar a experiência. Em relação a isso, Vygotsky (2014, p. 12) endossa que “precisamente toda fantasia parte da experiência acumulada: quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias

semelhantes, a imaginação”. Mas não é apenas a imaginação que se enriquece; diversas funções psicológicas superiores atuam conjuntamente quando reconstruímos acontecimentos ao falar de nós mesmos ou daquilo que ouvimos e vemos.

Os dados empíricos revelam a necessidade que as crianças têm de se expressar, possuindo muitas experiências para compartilhar. Esse desejo de narrar está presente em nosso cotidiano, já que constantemente buscamos descrever e relatar partes de nossas vidas. Vivemos, portanto, imersos nas regras da narrativa. Nesse contexto, a narrativa precede a formulação lógica ou o pensamento científico. No entanto, ambos os modos de pensamento – narrativo e científico – se interrelacionam e se complementam, estabelecendo uma trajetória que transita “do particular ao geral, do singular ao plural, da rigidez à mobilidade” (Molina, 2014, p. 72).

Assim, concluímos que a narrativa (re)constrói as experiências do ser humano. Por meio dela, ele é capaz de atribuir sentido às suas vivências, conectando eventos dispersos em uma sequência lógica e emocionalmente significativa. Esse processo não apenas permite que ele se reconheça e se posicione no mundo, mas também fomenta o desenvolvimento de diversas funções psicológicas superiores. Contudo, não é possível explicar o processo de desenvolvimento narrativo nas crianças sem considerar as situações de interação entre os interlocutores.

Nesse contexto, as cenas de atenção conjunta, impulsionadas pelo uso da linguagem multimodal, como as apresentadas neste trabalho, mostram-se relevantes tanto para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem quanto para a construção de narrativas pelas crianças. A alternância do olhar, por exemplo, desempenha um papel fundamental na regulação da interação, pois permite que os participantes monitorem a atenção do outro e ajustem suas ações em resposta. Esse mecanismo não apenas reforça a compreensão mútua, mas também demonstra a capacidade de antecipação e resposta conjunta, características essenciais do engajamento colaborativo. Já os gestos de contato, como toques e apontamentos, funcionam como estratégias comunicativas que reforçam a intencionalidade e estabelecem vínculos entre os participantes, fortalecendo a coesão interativa.

Dessa forma, as modalidades de engajamento encontradas nas narrativas infantis se arranjam de maneira interativa. Não são meros elementos periféricos da comunicação, mas aspectos centrais que demonstram a complexidade do engajamento colaborativo. Eles evidenciam a maneira como os indivíduos constroem conjuntamente a interação, alternando papéis, negociando significados e ajustando suas ações de forma dinâmica. Portanto,

compreender esses mecanismos é essencial para uma análise mais aprofundada das dinâmicas interativas e do desenvolvimento da comunicação social.

Por essa razão, defendemos que uma comunicação eficaz não se constitui apenas de instrumentos de transmissão cultural da linguagem, mas também de oportunidades para o aprimoramento de capacidades a partir da atenção conjunta.

5 CONCLUSÕES

“É só ilusão que se pensa poder dar ‘a palavra final’. O dizer também não têm um começo verificável: o sentido está (sempre) em curso”.
Eni Orlandi

Inicialmente, diríamos que este trabalho de pesquisa contribui para a construção e ampliação do conhecimento, evidenciando a importância da pesquisa com e sobre crianças. É um trabalho por meio do qual nos motivamos em dar visibilidade às culturas infantis, mais especificamente às suas falas produzidas a partir de narrativas orais.

Nesse sentido, a pesquisa com e sobre crianças é marcada por muitas (re)definições de caráter científico, ético, e metodológico, considerando as dinâmicas e complexas relações que se estabelecem no espaço escolar, principalmente com crianças bem pequenas, o que intensifica ainda mais a atenção com a ética. Todavia, para além do rigor científico, podemos dizer que foi uma pesquisa gratificante, uma vez que as crianças foram extremamente acolhedoras, surpreendentes e genuinamente espontâneas.

Este trabalho investigativo – que teve como pergunta norteadora: Como se caracterizam as narrativas espontâneas de crianças na etapa inicial da Educação Infantil? – partiu do pressuposto de que a primeira infância é caracterizada pela estreita correlação entre linguagem e desenvolvimento, desse modo, é crucial pensar e investigar suas falas. Assim, se originaram as duas categorias analíticas: a primeira que foca na estrutura e nos elementos das narrativas orais; e a segunda que se refere às situações e às condições de produções das narrativas como atividade de atenção conjunta.

A partir da primeira categoria, os dados apresentados demonstram que a idade das crianças não se mostrou preditiva em relação às muitas categorias do gênero narrativo, principalmente a sequenciação e progressão dos eventos narrados. Contudo, observou-se que foi a partir das elucidações que as retomadas e modificações ajudaram nos encadeamentos dos eventos, tais como situar a localização espacial, a identificação dos personagens e a articulação da sequenciação dos fatos experienciados e narrados.

As ações de sustentação de fala foram evidentes nas narrativas das crianças. Isso nos leva a entender que esses sujeitos falantes não apenas desenvolvem essa habilidade ao longo do tempo, mas também a utilizam estrategicamente para garantir sua continuidade na fala. Essa capacidade de sustentar o discurso é crucial para que as crianças possam afirmar seu lugar de

falantes nas narrativas, assegurando a fluidez e a coesão das histórias que enunciam. Ao empregar essas estratégias, as crianças não só mantêm sua presença nas conversas, mas também demarcam seu papel ativo e autoral no processo narrativo.

As narrativas espontâneas desta forma se configuram como uma forma de construção do diálogo instaurados por muitas vezes pelo “ô tia”, o que reforça que as crianças fora do contexto familiar convocam o outro para a escuta e início de fala, colocam-se no discurso como sujeitos que têm vozes e iniciam diálogos. Por isso, promover espaços de fala na Educação Infantil é oportunizar que a criança utilize da linguagem como ferramenta do pensamento, pois ao falar o sujeito participa de interações sociais que envolve ações de construção e negociações do lugar social, e isto envolve um processo de co-criação de conhecimento, onde a criança, ao interagir com os outros, transforma suas ideias e, conseqüentemente, expande suas possibilidades cognitivas e sociais.

Diante disso, reforçamos que a linguagem é resultado de uma construção conjunta de interações sociais em situações reais e que as narrações são potencializadas por meio da interlocução entre as crianças, e entre crianças e a pesquisadora/adulto, construída a partir de trocas de falas e negociações durante o diálogo. Estas narrativas não seguem padrões estruturais, mas carregam uma estrutura singular incorporadas culturalmente, com muitos elementos que transcendem marcadores linguísticos convencionais.

Fatos recorrentes nas narrativas espontâneas analisadas é a incrível capacidade da criança em criar acontecimentos ficcionais, misturando com elementos do mundo real, falam livremente o que vem na cabeça, não se preocupam em descrever os personagens e suas características, enunciam as palavras com muita espontaneidade. Além disso, conseguem estabelecer uma sequência lógica, mesmo utilizando, às vezes, um enunciado curto, a narração realizada pelas crianças é compreensível, pois sempre há um estado inicial, depois algo que desestabiliza ou transforma esse estado.

Na segunda categoria apresentada, percebemos que a atividade narrativa das crianças observadas tinha como objeto temático as situações corriqueiras, mediadas por mecanismos culturais e do contexto familiar, o que enfatiza a linguagem oral como referência no cotidiano para o processo de construção da realidade e no planejamento da ação humana.

As narrativas espontâneas apresentavam diversas intenções, como: comunicar, explicar as razões por trás de comportamentos e causas de eventos, persuadir, criar versões sobre acontecimentos, entreter e construir mundos e situações. A partir disso, podemos concluir que

as narrativas analisadas desempenham um papel multifacetado no desenvolvimento, além da forma de comunicação é também um meio de compreender e interpretar o mundo.

Ao mesmo tempo que foi observada a competência das crianças para produzir narrativas dentro do espaço discursivo, reforçando sua forma particular de narrar, por meio de histórias inesperadas e, muitas vezes, inconclusas, foi constatado o importante papel que a atividade de atenção conjunta exerce como potencializadora dessas construções narrativas.

Os dados empíricos confirmam que a atenção conjunta entre as crianças e a pesquisadora envolveu muitos elementos, como: a orientação física, a reorganização do posicionamento do corpo, a convocação, o contato visual, a fixação do olhar, as informações verbais e não verbais (inclusive diretivas e perguntas), as solicitações de reconhecimento e o contato físico foram todos utilizados. A obtenção de uma estrutura atencional conjunta e mutuamente reconhecida, demanda diferentes habilidades subjacentes ao desenvolvimento humano cognitivo, desde as mais basilares até as mais complexas, portanto, capacidades relacionadas ao engajamento cooperativo, a compreensão e a significação da linguagem e seus multissistemas, e a identificação da intencionalidade do parceiro de interação.

As narrativas infantis apresentadas reforçam que o engajamento colaborativo, é fundamental e não se limita à simples troca de atenção entre os participantes, mas envolve um processo dinâmico de coordenação, ajuste mútuo e construção conjunta da interação. Os diferentes arranjos interativos observados, como a alternância do olhar e os gestos de contato, demonstram que a comunicação vai além do verbal, sendo sustentada por uma rede complexa de sinais não verbais que garantem a continuidade e o sucesso da colaboração.

Portanto, compreender o engajamento colaborativo a partir dessas nuances nos permite ampliar a perspectiva sobre os mecanismos que sustentam a interação social. Mais do que um fenômeno isolado, trata-se de uma habilidade fundamental para a construção de vínculos, para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências sociais ao longo da vida. Dessa forma, reconhecer e valorizar essas interações contribui para um olhar mais aprofundado sobre os processos comunicativos e suas implicações no desenvolvimento infantil.

Por isso, de forma geral, as cenas evidenciam que a interação entre os sujeitos se constitui um fenômeno indispensável para o desenvolvimento de capacidades cognitivas sociais para as crianças, isso foi constatado pelo uso que as crianças fazem da linguagem em sua dimensão multimodal, integrando elementos como os gestos, expressões faciais e entonações, além dos significados e sentidos construído.

As crianças possuem noções de suas intenções comunicativas de maneira apropriada nas cenas de atenção conjunta. Embora estas narrativas tenham sido realizadas em contexto de cooperação e ajuda, ainda é possível, perceber que as crianças têm intencionalidades comunicativas, cujo o conteúdo foi descrever e relatar suas experiências a partir da narração de suas histórias, sejam elas verdadeiras ou não.

Gostaríamos de salientar a maneira singular de cada narrador que, a cada ato de narrar, apresentou os seus processos de criação e suas experiências. Isto evidencia as estratégias, as produções e os modos como as crianças organizam e recriam suas experiências, que torna possível o viver e o compartilhar a vida.

Por fim, as narrativas espontâneas produzidas por crianças podem ser consideradas um fenômeno em construção que depende tanto de operações cognitivas quanto de cânones culturais e trocas interativas, possui simbologias profundamente arraigadas na cultura e na língua, acessíveis através do envolvimento com os outros (coespecífico) em atividades culturalmente organizada – como a educação escolar. Logo, a atividade de atenção conjunta e a narrativa espontânea podem e devem estar dentro dos currículos da Educação Infantil e fazer parte das discussões formativas docentes. Concluímos, ressaltando a importância da narrativa espontânea como um gênero fundamental para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem infantil. Isso se deve ao fato de que, além de articular o discurso narrativo, ela também mobiliza outros modos de expressão, como o argumentativo e o expositivo, que são impulsionados pelo engajamento colaborativo.

Diante disso, torna-se essencial que a Educação Infantil priorize atividades sistematizadas que envolvam os gêneros orais, garantindo um ambiente propício para a ampliação das habilidades linguísticas e comunicativas das crianças. Outro fator importante trazido nessa pesquisa e merece atenção é sobre a escuta atenta do outro, que constitui como processo e prática educativa humanizadora e respeitosa, isto refere-se aos professores que precisam estabelecer processos dialógicos e horizontais que potencializam diferentes vozes, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos, que têm a palavra como expressão autônoma, afirmativa e emancipadora. Portanto, este estudo fortalece o que deveria ser a escola para criança, sendo um espaço sensível permeado pela escuta dos sujeitos envolvidos, que estabelece processos educativos que ampliam horizontes e que trata os processos de subjetivação com respeito às suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. *In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 25-41.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. Pesquisa em educação: buscando rigo e qualidade. **Cardenos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/cp/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil para que, para quem e por quê. *In: ANGOTTI, Maristela (org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 4. ed. Campinas, SP. Editora Alínea, 2014, p. 15-33. Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2012, p. 187-204.
- AQUINO, Fabiola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Intencionalidade Comunicativa E Atenção Conjunta: Uma Análise Em Contextos Interativos Mãe-bebê**. Psicologia: Reflexão E Crítica 2011. Acesso em: 15 dez. 2024.
- ARCE, Alessandra. BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. *In: ARCE, Alessandra. MATINS, Ligia M. Orgs.*
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12o. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y.F. Vieita. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? *In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.
- BARRETO, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niños y Juventud, Manizales**, v. 2, n. 9, p. 635-648. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2a11.pdf>. Acesso em: 16 de jun de 2023.
- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. *In: BARTHES, R. et al. Análise estrutural da narrativa*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2011. p. 19-62.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Saris Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: goo.gl/QSsXft. Acesso em: 28 abr. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros De Almeida. **Gestos e fala nas narrativas infantis**. 2015, 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: SEB/MEC, 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNER, Jerome. **Realidade mentais, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução de M. A. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, p. 1-21, 1991. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a-construcao-narrativa-da-realidade.html>. Acesso em: 23 maio 2024.

CAVALCANTE, Marianne Bezerra; BARROS, Andressa de Caldas; SOARES DA SILVA, Paula Michely; ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, p. 411-426, 2016.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana M. A. **Teoria e prática na pesquisa com criança: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com criança (Apresentação). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 16, n. 1, p. 12-38, 2021.

DIONISIO, Angela Paiva. **A interação em narrativas conversacionais**. Recife: Bagaço, 2009 (Coleção Letras).

ESTEBAN, M. Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARIAS, Evangelina Maria Brito de. VIEIRA, Tammy Suelen de Souza. Visão de oralidade e subjetividade da criança nas narrativas. **Estudo da Língua(gem)**, v. 20, n. 1, p. 141-169, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/12072>. Acesso em: 27 abr. 2024.

FARIAS, Evangelina Maria Brito de. ANDRADE, Juliana Araújo de. **Os multissistemas da oralidade na aquisição do gênero relato de experiência**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal da Paraíba, Letras. Paraíba, 2014.

FERREIRA, Manuela. “-Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito do processo de obtenção da permissão das crianças pequenas numa perspectiva etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: HUCITEC, 1998.

FILHO, Altino José Martins. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: FILHO, Altino José Martins. PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças: a complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

FRANÇOIS, Frédéric. **Crianças e narrativas: maneiras de sentir, maneiras de dizer...** São Paulo: Humanitas, 2009.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Átlas, 2002.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos F.; PILAR BATISTA, Lucio; **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- HERMANN, Nadja. **Ética e Educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KAPLAN, F. HAFNER, V. The challenges of joint attention. **Interaction Studies**, v. 7, n. 2, p. 135-169, 2006.
- KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sonia et al. **Infância e educação infantil**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 269-280.
- LOCKE, John. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, Paul; WHINNEY, Brian Mac. **Compêndio da linguagem da criança**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 137-155.
- MACEDO, Nélia Maria Rezende; FLORES, Renata Lucia Baptista. O retorno às crianças como etapa da pesquisa feita *com* elas: caminhos e desafios. In: PEREIRA, Rita Marisa ibes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012, p. 237-257.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, Angela P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, SP, v. 30, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>. Acesso em: 01 maio 2024.
- MARTINS, Sueli T. F. Aspectos teóricos-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; MILLER, Stela. (org.). **Vygotsky e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: goo.gl/HrKLLp. Acesso em: 15 jan. 2024.
- MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012. Disponível em: <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/245>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MANZINI, Eduardo José. **A entrevista como instrumento de pesquisa em educação e educação**

especial: uso e processo de análise. Marília, UNESP: 2008. Disponível em: goo.gl/nfzFzG. Acesso em: 15 maio 2024.

MELO, Lélia Erbolato M.; MAC-KAY, Ana Paula Machado G.; CABRAL, Ana Lúcia T.; PERISSIONOTO, Jacy; **Produção de narrativa oral na criança**. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/Relato%20da%20pesquisa%20Produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20narrativa%20oral%20na%20crian%C3%A7a_.pdf. Acesso em: 29 jun de 2024.

MENDONÇA, Alzino F. de.; ROCHA, Cláudia R. R.; NUNES, Heliane P. **Trabalhos Acadêmicos:** planejamento, execução e avaliação. Goiânia: Faculdade Alves Faria, 2008.

MENEZES, Luciana Bessa Diniz de. Pesquisar com crianças pequenas: desafios do trabalho de campo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezendes (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 182-201.

MOLINA, Daniela. **A narrativa e a construção do conhecimento histórico**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

MÓLON, Susana Inês. A subjetividade e o sujeito na construção do conceito de consciência e na definição da relação constitutiva eu-outro. In: MÓLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petropolis: Vozes, 2003. p. 81-116.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p.101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 10 nov. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação Anped**, 24., 2001. Anais. Caxambu, 2001.p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.PDF>. Acesso em: 28 out. 2023.

PAULA, Maria E. O processo e o produto da pesquisa: a negociação do texto da pesquisa com as crianças. In: PEREIRA, Rita M. R.; MACEDO, Nélia M. R. (org.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 223-235.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 761-780, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PINO SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, jul. 2000, p. 45-78. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

PRETI, Dino. (org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia G.; DEMARTINI, Zeila de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

REGO, Teresa C. Configurações sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa C. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p. 1467-1471, dez. 1976.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91 maio/ago. 2005. p 378-391. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. PINTO, Manuel. (org.). **As crianças contextos e identidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. v.21. n. 71, Campinas, Jul. 2000. p. 45-78. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302000000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 nov. 2023.

SMITH, Vivian H., BORDINI, Gabriela S., SPERB, Tania M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bLf8BkjSNMR3KGRgxqT5ft/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de jun. 2023.

SMITH, V. H. **A construção do sujeito narrador**: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 29 de abr. 2024.

TEBALDI, Lisiane R. **Ei, olha a história que a gente tá fazendo**: as crianças e suas performances na produção de narrativas orais na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-papers. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2000a.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo III. 2.ed. Madrid: Aprendizage Viso r: 2000b.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: AS NARRATIVAS ORAIS DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, exercendo a profissão de _____, residente e domiciliando na _____, portador (a) da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____, nascido(a) em ____ / ____ / _____, abaixo assinado(a), responsável pelo menor _____, estou sendo consultado sobre a participação da minha criança na pesquisa “AS NARRATIVAS ORAIS DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Eu, _____ declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

I) A pesquisa possui os seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar as narrativas de crianças de três anos em uma instituição pública de Educação Infantil no município de Santa Cruz do Capibaribe-PE.

Objetivos específicos:

- Identificar quais as temáticas presentes nas narrativas das crianças;
- Analisar as circunstâncias que as narrativas são produzidas;
- Observar elementos básicos da narrativa tais como: sequência de fatos, pessoas, tempo e espaço;

II) O desejo de refletir a respeito das narrativas infantis, partiu inicialmente das discussões teóricas no âmbito dos componentes curriculares de Linguagem e de Fundamentos da Educação Infantil, que me oportunizaram enxergar os encantos, a relevância e potência, desses campos de estudos, no âmbito do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Destaco que, durante a graduação, a partir de estudos advindos da Pedagogia e Sociologia da Infância, especificamente, no contexto do componente curricular Fundamentos da Educação Infantil, aprendi reconhecer a criança como sujeito dinâmico, ativo, que atua no mundo e reflete sobre este, a partir de seus próprios termos, por meio das relações que estabelece. Além disso, tal interesse é fruto do contato diário da pesquisadora com narrativas orais produzidas pelas crianças em sala de aula na Educação Infantil. No que se refere aos procedimentos metodológicos, buscaremos realizar uma pesquisa de investigação de campo de abordagem qualitativa. E como instrumentos de geração de dados: observação participante, diário de campo, fotografia, gravações de áudio e vídeo.

III) Atendendo à exigência do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos pretende-se detalhar os riscos da pesquisa. Como riscos possíveis aos participantes nas observações e nas entrevistas destacam-se: invasão de privacidade, discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado, divulgação dos dados confidenciais, tomar tempo do sujeito, vulnerabilidade dos sujeitos para tomar decisões. Para minimizar esses riscos serão tomadas as seguintes providências pela pesquisadora: garantia aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa; para serem minimizados possíveis desconfortos, estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto do participante; negociar e consultar os sujeitos durante todo o processo de investigação; garantir a confidencialidade dos dados pessoais; o acesso a informações e procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo estarão disponível a qualquer momento, basta solicitar; Esta pesquisa visa contribuir com a área da educação infantil, e, mais especificamente com as professoras desta etapa. Entre os possíveis benefícios destacam-se: participação em cursos de formação continuada, acesso às pesquisas e material didático

elaborado pela universidade, parceria em co-autoria de artigos científicos a serem publicados em periódicos da área. O retorno dos resultados encontrados na pesquisa poderá contribuir de forma significativa com a reflexão dos profissionais e professores que atuam na Educação Infantil sobre a construção de práticas significativas que consideram a narrativa como uma atividade potencial.

IV) Acompanharemos os participantes da pesquisa no período de quatro meses;

V) Caso decida a qualquer momento, desistir da pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você e também não resultará em necessidade de qualquer explicação ou penalização;

VI) Garantimos manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, exceto para fins de divulgação científica;

VII) Autorizo o uso de imagens, áudios e vídeo gravações.

☐ Sim ☐ Não

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

☐ Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

☐ Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VIII) O participante da pesquisa receberá uma via do TCLE;

IX) As despesas da pesquisa serão cobertas pelo Pesquisador responsável pela pesquisa;

X) Não haverá prejuízo financeiro aos participantes desta pesquisa e não haverá qualquer procedimento que poderá ocasionar danos físicos ou financeiros ao voluntário. Deste modo, não haverá necessidade de indenização por parte da pesquisa e/ou instituição responsável;

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande- PB, Tel: 2101– 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Declaração

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dado rubrico e assino esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido,

declarando os riscos/ desconfortos contidos neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa. Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2023.

Assinaturas:

Participante da pesquisa

Testemunha 1 Nome/ RG/ Telefone

Testemunha 2 Nome/ RG/ Telefone

Pesquisadora responsável: Myllena Rodrigues Nunes

Telefone para contato: (81)99308-3708

E-mail: myllenarn@hotmail.com

Endereço profissional do pesquisador responsável: Rua Tereza Chagas, 343 – Cruz Alta –
Santa Cruz do Capibaribe – PE