UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA

O PAPEL DA MEMÓRIA CONSTRUTIVA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVA ORAL INFANTIL A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS EM SEQUÊNCIA

Priscila Peixinho Fiorindo

São Paulo
2009

PRISCILA PEIXINHO FIORINDO

O PAPEL DA MEMÓRIA CONSTRUTIVA NA PRODUÇÃO DE NARRATIVA ORAL INFANTIL A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS EM SEQUÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, para obtenção do título de doutor em Linguística.

Área de concentração: Semiótica e Linguística Geral

Orientadora: Profª Drª Lélia Erbolato Melo

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Aos meus avós, Aristóteles e Maria Rosa,
mestres na arte de amar e servir.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lélia Erbolato Melo, pela atenção e disponibilidade sempre oferecidas, pelas discussões teóricas, pelas conversas, que tanto contribuíram para meu crescimento acadêmico e profissional, pelo carinho e pela força em todos os momentos.

Às Professoras Doutoras Elisa Guimarães e Jacy Perissinoto, pelas sugestões e indicações que me forneceram no momento do Exame de Qualificação.

Às colegas de equipe do Grupo de Pesquisa em Psicolinguística - GPPL, pelas contribuições teóricas apresentadas e discutidas em reuniões mensais.

À minha família: aos meus pais, Máximo e Luiza, às minhas irmãs, Patrícia e Lauana, aos meus tios, Eleonora, Marco, André e Edinólia, ao meu primo Danilo, pelo apoio incondicional, carinho e incentivo de sempre, sobretudo, ao longo dessa trajetória.

Aos caros amigos Carina, Ana, Estela, Virginia, Carol, Fernanda, Leandro, Paulo, Lena, Rafael, Vitória, Daniela e Giovanna, pela compreensão em todas as minhas ausências, pelo carinho, pelo auxílio na elaboração da tese, e principalmente pela amizade.

Ao Colégio Cruzeiro do Sul/UNICSUL, pela contribuição em disponibilizar o local, a sala de informática, e as crianças para a coleta dos dados.

Às doze crianças que, com suas histórias, forneceram informações "ricas" e imprescindíveis para a realização da pesquisa.

Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é uma outra história.
Inacabamento.

Paul Ricoeur

RESUMO

Partindo do pressuposto de que memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para se contar uma história é preciso ter um conhecimento prévio, ou seja, a estrutura narrativa (*script*) armazenada na memória, a presente pesquisa tem como objetivo principal verificar o papel da memória construtiva em histórias orais, produzidas por crianças, a partir da leitura sequencial de imagens. Para tanto, nos apoiamos em Flavell, Miller & Miller (1999), que compartilham com a visão de Piaget de que o armazenamento de informações é construção; e a recuperação delas é reconstrução, em que o sujeito deve fazer inferências a partir daquilo que está na superfície contextual, denominado, assim, esses dois processos de memória construtiva. Levando em conta que a leitura de imagens faz parte da decodificação e construção de significados de mundo, elegemos as cinco sequências de imagens, retiradas da história "A pedra no caminho", extraída do livro *Esconde-esconde* (FURNARI, 1988). Participaram desse estudo, doze crianças brasileiras, de 5, 8 e 10 anos de idade, de ambos os sexos, de uma instituição particular de ensino. Nesta perspectiva, o método constituiu-se em apresentar para as crianças, num primeiro momento, uma imagem de cada vez, na tela do computador. Logo em seguida, foram expostas as sequências das cinco imagens no conjunto. Após a visualização das imagens, as mesmas foram retiradas e as crianças foram solicitadas a contar a história. Os dados foram gravados em câmera de vídeo digital, com gravador de áudio e transcritos com base nas Normas do Projeto NURC/USP, propostas por Preti e Urbano (1990). De acordo com a natureza dos dados coletados, direcionamos a atenção, também, à memória episódica (TULVING, 1972), responsável pelo armazenamento dos eventos, mas sem perder de vista a memória semântica, onde estão as informações do conhecimento de mundo do sujeito. Os resultados confirmam divergências significativas, nas produções narrativas das crianças, nas diferentes faixas etárias, quanto à utilização dos elementos linguísticos e discursivos. Neste aspecto, não observamos distinção relevante, nas produções de histórias entre meninos e meninas. Outro fator interessante, é que as crianças, independente da idade e do sexo, se posicionam diante dos fatos narrados, apresentando pontos de vistas, crenças e valores, mostrando, dessa maneira, a originalidade e a autoria em suas histórias. As conclusões, por sua vez, evidenciam que as narrativas construídas pelas crianças é uma atividade que abrange o uso de mecanismos de funcionamento da memória de curto prazo, onde estão presentes as informações recentes (as imagens, antes visualizadas) e da memória de longo prazo (memória semântica e episódica). Todas estas informações, provenientes dos diferentes sistemas de memória, são recuperadas e reelaboradas, por meio do *script*, na memória construtiva infantil para o enredo acontecer.

Palavras-chave: memória construtiva; imagens em sequência; narrativa oral infantil

ABSTRACT

Assuming that memory and narrative are inseparable elements, once that to tell a story is necessary to have a pre-knowledge - in other words, the narrative structure (script) kept in mind - the present research has as main goal to verify the role of the constructive memory in oral stories, produced by children, based on the reading of sequential images. Thus, we have the support of Flavell, Miller & Miller (1999), who share the same point of view of Piaget, that the storage of information is construction; and its recovery is reconstruction, in which the subject must make inferences from what is on the contextual surface, denominating, therefore, these two processes of constructive memory. Taking into account that the reading of images is part of decoding and construction of meanings of world, we chose the five sequences of images from the story "A pedra no caminho", extracted from the book Esconde-esconde (FURNARI, 1998). Twelve Brazilian children aged 5, 8 and 10 years old, from both genders and from a private school, took part in this study. In this perspective, the method was formed to provide for children, at first, an image at a time, on the computer screen. Soon after, the sequence of the set of five images were shown. After the visualization of the images, the same ones were taken away and the children were asked to tell the story. Data were recorded on digital video camera with audio recorder and transcribed based on the standards of the NURC/USP Project, proposed by Preti e Urbano (1990). According to the nature of the collected data, we drew attention, also, to the episodic memory (TULVING, 1972), responsible for the storage of events, but not losing track of the semantic memory, where are the details of knowledge of the subject's world. The results confirm meaningful divergences in the children's narrative productions in the different ages, regarding the usage of linguistic and discursive elements. In this aspect we didn't have noticed relevant distinction in the production of stories between boys and girls. Another interesting factor is that the children, regardless of age or gender, express themselves before the narrated facts, presenting their point of view, creeds and values, showing, in this way, the originality and the authorship of their stories. The conclusions show that the narratives constructed by the children is an activity that includes the use of the mechanisms of the short term memory, where are recent information (the images seen before), and of the long term memory (semantic and episodic memory). All this information, coming from different systems of memory, are recovered and rebuilt by the script, in the child's constructive memory, to finally the plot happen.

Key words: constructive memory; images in sequence; child's oral narrative

APRESENTAÇÃO PESSOAL

O interesse pela Psicolinguística surgiu ainda durante a graduação em Letras, mais especificamente, após a elaboração do T.G.I. – Trabalho de Graduação Interdisciplinar, intitulado "*A didática do conto maravilhoso e desenvolvimento da imaginação*", apresentado, em 2001, na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Posteriormente, resolvi pesquisar sobre as histórias orais, produzidas por crianças, a fim de examinar as peculiaridades da narrativa, segundo a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral, no Curso de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, cuja dissertação (Fiorindo, 2005), sob a orientação da Profª Drª Lélia Erbolato Melo, foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística/USP. A partir de então, concluída esta etapa, e verificando a importância das histórias na infância, é que aumentou o interesse de realizar uma investigação mais profunda sobre o processamento da informação narrativa na memória da criança.

Paralelamente, e considerando minha experiência profissional, como orientadora em sala de leitura no Ensino Fundamental e professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio, na rede pública do Estado de São Paulo, constatei que o contar e ouvir histórias são atividades prazerosas que resgatam da memória cultural e afetiva os diversos enredos.

Por ser uma tarefa lúdica, este tipo de atividade desenvolve a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. Além disso, esse momento mágico de interação entre o adulto e criança, também, possibilita maior aproximação entre as pessoas envolvidas, fornecendo a troca de experiências e a ampliação de seus conhecimentos linguísticos e de mundo.

A partir dessas observações, resolvi dar continuidade aos estudos, no Curso de Pós- Graduação (em nível de doutorado) em Linguística/USP, sob a orientação da Profª Drª Lélia Erbolato Melo, que aceitou este desafio de investigarmos os mecanismos da memória que a criança utiliza para construir suas narrativas orais.

Tal desafio proposto pela pesquisa do funcionamento dos mecanismos da memória construtiva, sobretudo, na produção de narrativas orais, a partir da leitura de imagens em sequência, nos conduz a caminhos fascinantes, que permitem estabelecer relações entre contextos, teorias e práticas discursivas, que se aproximam na busca pela ampliação do conhecimento deste objeto de estudo, que compreende a criança, suas histórias e, consequentemente, sua subjetividade e espontaneidade, características relevantes no processo de aquisição da linguagem e da comunicação linguística.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... **10**

CAPÍTULO 1 - LINGUAGEM E NARRATIVA.....**20**
1.1 Algumas notas introdutórias sobre teorias de aquisição de linguagem **20**
1.2 Sobre narração/narrativa **26**
1.2.1 Estudos sobre narrativa infantil.....**43**
1.2.2 Argumentação e explicação da criança na narrativa.....**55**

CAPÍTULO 2 - MEMÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS **64**
2.1 Memória: conceitos e distinções através do tempo.....**64**
2.2 Os módulos de memória.....**75**
2.3 O desenvolvimento da memória: algumas considerações.....**79**
2.4 Memória construtiva, memória semântica e memória episódica.....**86**
2.5 O papel e a função da memória na narrativa.....**94**
2.5.1 Representações mentais: o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo, segundo Bruner.....**95**
2.5.2 Eventos e scripts.....**98**

CAPÍTULO 3 - SOBRE NARRATIVAS ORAIS INFANTIS A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS EM SEQUÊNCIA **106**
3.1 Imagem: breve retrospecto histórico, diferentes perspectivas e funções.....**106**
3.2 Efeitos da leitura de imagens em sequência na produção oral de narrativas..**120**

CAPÍTULO 4 - MATERIAL E MÉTODO.....**130**
4.1 Local e informações complementares.....**130**
4.2 Seleção dos sujeitos.....**131**
4.3 Escolha do material.....**136**
4.4 Procedimentos adotados na coleta dos dados.....**138**
4.5 Normas para transcrição dos exemplos **138**

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....**140**
5.1 Preliminares **140**
5.2 Análise e interpretação dos dados.....**142**

CONCLUSÕES.....**196**

BIBLIOGRAFIA.....**202**

ANEXO - Os *corpora*.....**210**

INTRODUÇÃO

> *Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que mais tarde, pois todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais.*
>
> Walter Benjamin

Considerando que a narrativa é inerente à cultura e que, através dela, podemos conhecer e desvendar os mistérios que envolvem o ser humano, ela se torna indispensável ao estudo da evolução cognitiva e linguística na criança.

Etimologicamente, narrar e memorar reportam-se à ação de relatar, de trazer à memória, de dar a conhecer, de tornar lembrado um acontecimento real ou imaginário. A narrativa, especialmente nos relatos autobiográficos, tem sido tomada como método investigativo em muitas áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, observamos que a criança muito pequena já tem um contato com as histórias, por meio de cantigas que os pais cantam, depois através de relatos de rotina, até chegar à fase pré-escolar em que as histórias surgem com estruturas narrativas padrão, ou seja, começo, meio e fim.

Dessa forma, é possível entreter o bebê com histórias orais, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, ao proporcionar, de forma prazerosa, o contato com as palavras, que podem ser cantadas ou não, onde ele passa a repetir e, posteriormente, vai se identificando cada vez mais com esta atividade pedagógica. Isto é possível acontecer porque ele já possui uma linguagem do pensamento (GARDNER, 1994), e ao se expressar com gritos ou gestos, apresenta uma intenção; mesmo os que têm pouco vocabulário, ou os que ainda não falam com desenvoltura, estão participando da atividade comunicativa de forma competente.

Como notamos, as narrativas fazem parte do cotidiano da criança, que espontaneamente cria suas próprias histórias e ao longo do tempo vai adquirindo a estrutura coerente de um texto narrativo oral e, posteriormente, do texto narrativo escrito.

O desenvolvimento da oralidade na criança é possível, pois na língua temos duas modalidades de comunicação, a oral e a escrita. A escrita, embora consista em uma representação da fala, não é uma transcrição dela. Assim, de acordo com Massini-Cagliari (1997), a fala e a escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas regras próprias de realização. Porém, as regras da língua que estruturam a fala, também estão presentes na escrita.

De acordo a autora, a percepção da fala ocorre por um canal auditivo, portanto, ela adquire um caráter efêmero, circunstancial, enquanto a escrita, percebida pelo canal visual, tem um caráter duradouro e, devido à sua natureza gráfica, pode ser arquivada. Embora, atualmente, existam maneiras de arquivar a fala, através de gravações, a quantidade dela que pode ser gravada é, ainda, muito reduzida, em comparação com a quantidade de fala efetivamente produzida.

Nesta linha de raciocínio, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.74) afirmam que "a fala e a escrita constituem duas possibilidades de uso da língua que utilizam o mesmo sistema linguístico e possuem características próprias". A seguir, visualizaremos em um quadro tais peculiaridades propostas pelas autoras.

Quadro 1: ***Características entre fala e escrita***[1]

Fala	Escrita
♦ Interação face a face	♦ Interação à distância (espaço-temporal)
♦ Planejamento simultâneo ou quase concomitante à produção	♦ Planejamento anterior à produção
♦ Criação coletiva: administrada passo a passo	♦ Criação individual
♦ Impossibilidade de apagamento	♦ Possibilidade de revisão
♦ Sem condições de consultas a outros textos	♦ Consulta livre
♦ A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante quanto pelo interlocutor	♦ A reformulação é promovida apenas pelo escritor
♦ Acesso imediato às reações do interlocutor	♦ Sem possibilidade de acesso imediato
♦ O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	♦ O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
♦ O texto mostra todo seu processo de criação	♦ O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Levando em conta as características, especificamente as da fala, apresentadas no quadro 1, observamos que em situação de narrativa oral infantil, a fala da criança é contextualizada na interação conversacional entre ela e o interlocutor, e por meio do universo fantástico das histórias, falante e ouvinte trocam ideias sobre o enredo que vai sendo construído passo a passo, adicionado e/ou reconstruindo informações no desenrolar deste processo.

[1] FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. e AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p.74.

Durante a narração verificamos o poder mágico da palavra, que nos conduz às forças da natureza, aos poderes sobrenaturais e, assim, podemos reconsiderar o mistério e a fé, crenças capazes de trazer os enigmas da existência e fornecer provas indiscutíveis para buscarmos um novo sentido para a vida.

Ressaltamos que, na infância, a fantasia transpassa a vida, e esta toma aspectos daquela. Assim, as fadas, as bruxas, os animais que falam e os heróis vão ao encontro dos anseios da criança e embora eles vivam num mundo de contornos imprecisos, povoados por seres imaginários vivos, eles são inerentes à lógica infantil, pois a criança se identifica e se relaciona com tais personagens, de forma espontânea e divertida.

Desse modo, a linguagem simbólica da narrativa favorece a elaboração mental da relação do real com o imaginário, aproximando prazerosamente as crianças da realidade consistente, conduzindo-as, paulatinamente, a uma progressiva maturidade.

Consideramos, aqui, o imaginário como um espaço mental que serve como meio de revelação do real (HELD, 1980), fornecendo novas possibilidades de ser para a criança, e não como alienação da realidade. Dessa forma, ele é inerente a existência humana em todas as épocas e em todos os lugares. Ampliando nossa reflexão sobre o imaginário, nos apoiamos, também, em Hisada (1998), que o define como um espaço potencial, uma zona intermediária entre a realidade interna e externa, lugar onde se realiza o jogo, a brincadeira, origem de todas as atividades socioculturais. E o passaporte para entrar nessa área é a capacidade de poder brincar e imaginar, pois é através da magia que é possível entrar nesse mundo de sonhos, de criação e de prazer.

Durante o processo de amadurecimento, a criança é introduzida ao nosso mundo de imagens multifacetadas, de existências diversas e de fantasias surreais. Aos poucos ela vai se adaptando, e passa a enxergar o novo estado de coisas que vão aparecendo em sua vida, compondo um cenário fantástico e, muitas vezes, incompreensível, que moldam as fantasias que se firmam em sua mente, criando, então, seu novo universo pelo qual ela irá participar como autora de sua própria história.

Levando em consideração que a criança, em seu desenvolvimento biológico e psíquico, busca uma autoafirmação do mundo no qual seus sentidos não conseguem ser totalmente decifrados, pois ainda confunde o real com o imaginário, é por meio das histórias, segundo Bettelheim (1998), especialmente, as narrativas dos contos de fada, que ela esclarece suas emoções, através do estímulo à imaginação e ao encorajamento de soluções de possíveis problemas que surgem no percurso de sua vida, desde que utilizadas de forma adequada.

Neste sentido, as narrativas devem acontecer dentro de um contexto simples e adequado ao entendimento da criança, tornando-se extraordinárias ferramentas para a comunicação de valores, porque fornecem contextos a fatos abstratos, difíceis de serem transmitidos isoladamente. Dessa forma, a criança, na interação com o outro (adulto), durante a narração, apreende uma série de valores éticos e morais para a conduta futura.

De acordo com Saleh (2000), é pela representação, aquela que se dá no nível do imaginário, que o sujeito se relaciona com a linguagem das histórias, pois não é possível o acesso direto ao real que apenas é perceptível no nível do simbólico.

É por esse motivo que a atividade de contar histórias deve ser presença cotidiana nas creches e pré-escolas, com o intuito de incentivar a imaginação, a leitura, a ampliação do repertório cultural da criança e a criação de referenciais importantes ao desenvolvimento cognitivo.

Através das histórias, por exemplo, é possível desenvolver a imaginação infantil, para que a criança adquira seu próprio senso crítico, em relação aos valores humanos, contribuindo para o amadurecimento da sua personalidade e a consolidação do seu caráter.

Na sequência, levamos em conta que o ato de produzir narrativas depende, primeiramente, da compreensão de estruturas organizadas espacialmente e temporalmente, denominadas de *scripts* - roteiros, anteriormente ouvidos, que ficam armazenados na memória da criança pequena.

Estes *scripts*, esquemas ou roteiros, servem para organizar as informações da narrativa, ou seja, os conteúdos recentes e antigos, estabelecendo, assim, a coerência textual por meio da sequência linear dos eventos relatados. E a criança pode recuperá-los quando sentir necessidade, reconstruindo-os de acordo com seu conhecimento de mundo, misturando-os a fatos reais ou imaginários, ou a ambos, ao mesmo tempo.

Com base nas considerações feitas, partimos do pressuposto de que memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para se contar uma história é preciso ter um conhecimento prévio, ou seja, a estrutura narrativa armazenada na memória. E esta estrutura é adquirida por meio de *scripts,* roteiros, que a criança ouve a partir das histórias, desde o início de sua infância.

Consequentemente, para compreendermos como ocorre efetivamente a narração, faz-se necessário um estudo mais profundo dos mecanismos da memória, que a criança utiliza para processar a informação narrativa.

Assim, privilegiamos o estudo da *memória construtiva* (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) - em que o armazenamento das informações é construção, e a recuperação delas é reconstrução, onde a criança deve fazer inferências a partir daquilo que está na superfície -, na produção da narrativa oral, com base na leitura de cinco imagens em sequência, referentes à história - "A pedra no caminho", extraída do livro *Esconde-esconde* (FURNARI, 1988), e apresentadas na tela do computador.

Portanto, a fim de ampliar os estudos nessa área, acreditamos que é relevante observar o papel da *memória construtiva*, responsável pela produção do enredo, em que a criança aprende a contar fatos reais, fictícios, ou ambos, ao mesmo tempo.

De acordo com a natureza dos dados coletados, na presente pesquisa, direcionamos a atenção, também, à memória episódica (TULVING, 1972) - responsável pelo armazenamento dos eventos, mas sem perder de vista a memória semântica - onde estão as informações dos conhecimentos de mundo acumulados ao longo da vida -, pois ambas as memórias fazem parte de um mesmo sistema - a *Memória de Longa Duração.*

A memória episódica tem a função de armazenar as informações de um contexto espacial e temporal específico, como a lembrança de uma viagem ou encontro com um amigo. A memória semântica, por sua vez, armazena as informações relativas aos conhecimentos gerais, conceitos, significados de palavras que não possuem um contexto espacial e temporal específicos.

Tanto os eventos individualmente vivenciados, presentes na memória episódica, quanto os conhecimentos gerais, que estão na memória semântica, podem ser armazenados por longos períodos de tempo, às vezes, indefinidamente. E estas informações armazenadas na memória episódica e semântica, sendo recuperadas na *memória construtiva*, podem ser verbalizadas. Desse modo, a criança tem acesso consciente ao conteúdo das informações e pode transmiti-las durante a narração.

Nesta perspectiva, o objetivo principal da presente pesquisa é observar o papel da memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) e episódica (TULVING, 1972), nas produções de narrativas orais, a partir da leitura de imagens em sequência de uma história sem texto, por doze crianças brasileiras, de 5, 8 e 10 anos de idade, de ambos os sexos.

Tomando como referência essas reflexões, delineamos três objetivos específicos:

a) identificar os efeitos das estruturas de *scripts* nas narrativas produzidas pela criança;

b) observar se a sequência de imagens facilita a produção narrativa;

c) verificar quais os elementos linguísticos e discursivos que sustentam a narrativa infantil.

Considerando tais observações, formulamos, então, as seguintes hipóteses:

1) a memória construtiva e a memória episódica contribuem para a construção de histórias pela criança;

2) a narração parece surgir depois da aquisição e retenção de *scripts* na memória episódica;

3) a memória construtiva é estimulada pela aquisição dos modelos mentais ou *scripts*;

4) o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo influenciam o armazenamento e a recuperação de informações na construção de eventos.

A seguir, levantamos algumas questões que serão respondidas, ao longo deste trabalho.

1) É possível concluir que a produção da narrativa depende dos diferentes tipos de memória, principalmente, da memória construtiva?

2) A memória episódica tem um papel fundamental na produção de narrativas orais infantis?

3) A aquisição e a retenção de *scripts* na memória episódica, recuperados, posteriormente, na memória construtiva, têm alguma repercussão na produção da narrativa infantil?

4) Até que ponto a narração e os mecanismos de armazenamento e recuperação utilizados na memória construtiva contribuem para o processamento da informação na narrativa oral infantil?

A partir do exposto, mostramos, divididos em três Capítulos (1, 2 e 3), os pressupostos teóricos - as ideias, seguidas das práticas - as atividades, que nortearam o estudo dos mecanismos da memória, na produção de narrativa oral infantil, a partir da leitura de imagens em sequência, privilegiando a memória construtiva, sobretudo.

No Capítulo 1, "Linguagem e Narrativa", apresentamos algumas notas introdutórias sobre teorias de aquisição de linguagem, visando à produção da narração/narrativa pela criança e suas peculiaridades, tais como os aspectos argumentativo/explicativo, estratégias que a criança-narradora utiliza para se posicionar diante dos fatos narrados, que contribuem para a caracterização da singularidade de sua história.

No Capítulo 2, “Memória: algumas perspectivas teóricas”, são retomadas considerações específicas sobre a memória ao longo do tempo, a fim de caracterizá-la, levando em conta seus módulos, seu desenvolvimento progressivo e sua função no armazenamento e recuperação de informações, na produção da narrativa oral infantil.

No Capítulo 3, “Sobre narrativas orais infantis a partir da leitura de imagens em sequência”, inicialmente, abordamos as diferentes perspectivas e funções das imagens em cada época e sociedade e, posteriormente, observamos seus efeitos quando a criança evoca lembranças antigas e/ou recentes no momento de sua narração.

No Capítulo 4, “Material e Método”, descrevemos o local, o ambiente onde foi realizada a pesquisa, bem como a seleção dos sujeitos, a escolha do material e os procedimentos adotados na coleta dos dados.

No Capítulo 5, “Análise e discussão dos resultados”, apresentamos e comentamos os resultados obtidos, com base na análise qualitativa e quantitativa (de forma não exaustiva) realizada, levando em conta os recursos linguísticos e as estratégias discursivas, sem perder de vista os diferentes mecanismos de memória, que as crianças utilizam na produção de suas narrativas orais.

Nas Conclusões, são retomadas as questões que serviram de base para a realização deste trabalho, ao mesmo tempo em que apontamos direções de caráter prático sobre a importância das construções de histórias orais, a partir da leitura de imagens em sequência, por crianças, ressaltando o papel relevante que a memória construtiva exerce nestas produções narrativas.

CAPÍTULO 1
LINGUAGEM E NARRATIVA

> *Por que narrar? Certamente, podemos narrar por muitas razões: por exemplo, para se divertir, ou porque alguém nos pede. Mas a oposição livre escolha/obrigação é válida para quase toda atividade. Talvez, mais especificamente, porque no narrar, da criança ao idoso, somos surpreendidos no tempo, e nenhum discurso teórico dá conta dessa dimensão de repetição/novidade, esperado/surpresa, que é a vida para cada um de nós. Narrar é, seguramente, um jogo. Talvez, seja o jogo mais sério.*
>
> Frédéric François

1.1 Algumas notas introdutórias sobre teorias de aquisição de linguagem

Antes de fazermos algumas considerações sobre a aquisição de linguagem, vale ressaltar a importância e a função dela em nossa vida. Um dos fatores que eleva o ser humano ao *status* de animal racional é a sua habilidade de se comunicar com os seus iguais por meio de um sistema de signos linguísticos - o que denominamos de linguagem.

Nesta perspectiva, a função da linguagem é servir como um instrumento de comunicação, porém seu uso não se restringe, apenas, a este âmbito, ela também permite que as pessoas compreendam a sociedade e a cultura em que estão inseridas, auxilia no estabelecimento e na manutenção das relações sociais, possibilita a classificação dos objetos em categorias simbólicas e, por fim, é o principal recurso de inferência e dedução, atos essenciais ao raciocínio lógico.

Considerando o foco de nossa pesquisa que consiste em observar o papel da memória construtiva, na produção de narrativa oral infantil, a partir da leitura de imagens em sequência, cabe, agora, de forma breve, abordarmos algumas perspectivas teóricas sobre aquisição de linguagem na criança para, posteriormente, verificarmos como ocorre o discurso narrativo e sua relação com os mecanismos da memória.

Segundo Melo (1999), as teorias sobre aquisição de linguagem são fecundas e desafiadoras para os estudiosos dessa área, pois muitas vezes tais propostas teóricas são consideradas distintas e até contrárias entre si. A autora enfatiza que é na perspectiva da Psicolinguística, visando à questão do desenvolvimento da linguagem, que é possível verificarmos um caminho extenso e complexo que vai do *Inatismo* ao *Sociointeracionismo*, sem perder de vista o *Behaviorismo*, o *Construtivismo* até chegarmos aos *Atos de fala*.

Com o propósito de elencarmos as diferentes tendências sobre como surge a linguagem na criança, começaremos, então, pela teoria *behaviorista* baseada no empirismo, em que a linguagem é adquirida por meio de uma capacidade de aprendizagem associativa. O *Behaviorismo* é um estudo baseado nas pesquisas comportamentalistas de Skinner (1978), que define a aquisição de linguagem como um processo possível a partir da experiência. Neste sentido, a criança inicia como se fosse uma "tábula rasa", isto é, totalmente em branco, e por meio de associações de estímulo/resposta, imitação/reforço, desenvolve o conhecimento linguístico; assim o comportamento verbal é àquele reforçado pela mediação do outro.

Tendo em vista um dos grandes debates sobre a aquisição de linguagem que enfoca a existência de uma estrutura interna na mente, responsável pelo desenvolvimento linguístico, segundo Ingram (1989 apud SILVA, 2009, p.96), "a corrente behaviorista atribui um papel reduzido à estrutura interna, considerando, como aspecto estrutural interno da criança, apenas, as suas habilidades de formar associações e de ser condicionada por estímulos ambientais".

A partir de então, verificamos uma posição completamente diferente de Skinner em Chomsky (1980), que define a linguagem humana como inata e biologicamente determinada, fazendo parte da herança genética do homem, isto é, a teoria do *Inatismo*.

Aqui, a criança nasce com uma capacidade especial para adquirir a linguagem que nenhuma outra espécie possui. Sob essa perspectiva, o processo de aquisição de linguagem é compreendido como sendo de natureza maturacional e, portanto, indiferente às variações de estimulação ambiental.

Entre o empirismo de Skinner e o racionalismo de Chomsky, encontramos o *Construtivismo* de Piaget (1982), em que o psicólogo ressalta a importância da experiência, particularmente da experiência sensório motora, ao mesmo tempo em que considera os vários estágios do desenvolvimento cognitivo como algo específico da espécie e geneticamente programado.

No construtivismo, o conhecimento resulta de uma atividade estruturadora por parte do sujeito, e este conhecimento decorre do próprio comportamento que gera esquemas de ação, por meio da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem. E, assim, a fonte da inteligência não está no grupo social, mas nas próprias ações do indivíduo sobre seu meio. A evolução da linguagem é limitada pelo desenvolvimento cognitivo, no sentido de que há aspectos nela que a criança só será capaz de dominar depois de haver atingido um nível correspondente de controle cognitivo.

Paralelamente a essas três tendências, observamos, também, o *Modelo Funcional* de Halliday (1982). Segundo o autor, na fase inicial do desenvolvimento infantil "função" é igual a "uso", ou seja, a criança usa a linguagem para construir um arcabouço conceitual. A concepção do desenvolvimento da linguagem, aqui, vai além da aquisição de estruturas; ela corresponde, essencialmente, ao aprendizado do sistema semântico, o qual tem início antes mesmo da criança possuir palavras para se expressar.

A fim de evidenciarmos uma maneira mais adequada e completa de como ocorre, efetivamente, a aquisição de linguagem na criança, veremos, agora, a *Abordagem Pragmática*, que tem por objetivo teorizar os comportamentos reais e não os potenciais dos sujeitos. A referida teoria investiga a adaptação do indivíduo às situações sociais e sua performance, reconhecendo que a aquisição de linguagem não se limita à apreensão da gramática, mas sim a aprendizagem de suas relações sociais e da relação entre enunciados e situações de comunicação.

A partir de então, podemos dizer que a *Abordagem Pragmática* está voltada para o uso das estruturas linguísticas e adota os "atos de fala" como sua unidade de análise. De acordo Searle (1981), os atos de fala são manifestações de fazer afirmações, de dar ordens, de perguntar, de prometer, entre outras formas, de estabelecer e manter a comunicação no discurso interativo.

Se a visão pragmática dos atos de fala, pressupõe a presença do outro no e para o discurso, verificamos, também, aqui, o *Sociointeracionismo* (LEMOS, 1986), que implica em afirmar que a linguagem tem um papel configurador e uma função constitutiva do conhecimento; por ela a criança constitui o mundo. Segundo Maia (1982), este processo da atividade dialógica possibilita à criança construir sua linguagem e, consequentemente, o seu próprio conhecimento.

Com o intuito de ressaltarmos as tendências teóricas sobre aquisição de linguagem na criança, apresentadas, por diferentes autores, elaboramos um quadro resumo com as respectivas teorias.

Quadro 2: *Como e quando a criança começa a falar?*

Teorias sobre aquisição de linguagem	
Behaviorismo (SKINNER, 1978)	♦ a aquisição de linguagem ocorre a partir da experiência, por meio de associações de estímulo/resposta, imitação/reforço; o comportamento verbal é reforçado pela mediação do outro.
Inatismo (CHOMSKY, 1980)	♦ a linguagem é inata e biologicamente determinada, fazendo parte da herança genética do homem; o processo de aquisição de linguagem é compreendido como sendo de natureza maturacional, indiferente às variações de estimulação ambiental.
Construtivismo (PIAGET, 1982)	♦ a linguagem resulta de uma atividade estruturadora por parte do sujeito, e este conhecimento decorre do próprio comportamento que gera esquemas de ação, por meio da interação do sujeito com o objeto da aprendizagem.
Modelo Funcional (HALLIDAY, 1982)	♦ na fase inicial do desenvolvimento infantil, "função" é igual a "uso"; a criança usa a linguagem para construir um arcabouço conceitual. A aquisição de linguagem corresponde, essencialmente, ao aprendizado do sistema semântico.
Abordagem Pragmática (SEARLE, 1981)	♦ a aquisição de linguagem surge com os "atos de fala", que são manifestações de fazer afirmações, de dar ordens, de perguntar, de prometer, entre outras formas, de estabelecer e manter a comunicação no discurso interativo.
Sociointeracionismo (LEMOS, 1982)	♦ o desenvolvimento da linguagem surge a partir da dialética das interações com o outro e com o meio.

Conforme o quadro exposto, contendo as diferentes abordagens sobre o dilema de como/quando, realmente, a criança começa a falar, em que cada autor apresenta e defende a sua ideia com base em experimentos realizados; e sem invalidar nenhuma teoria, pois cada uma contribuiu, de alguma forma, para o surgimento das teorias seguintes, consideramos, aqui, a *Abordagem Pragmática* e o *Sociointercionismo*, as tendências mais completas, por enfatizar os "atos de fala" e a interação social do sujeito com o meio no processo comunicativo.

A escolha de tais teorias, mencionadas, se deve ao fato dos critérios adotados na coleta dos dados em nossa pesquisa, descritos mais adiante no método, que considera a presença do interlocutor como componente indispensável, na produção de narrativa oral infantil.

Neste aspecto, é somente após a aquisição de linguagem pela criança, que ela aprende a contar histórias. É por meio da troca conversacional entre a criança e o outro (adulto) que é possível observar a construção de um discurso narrativo, onde a criança-narradora se posiciona diante do fato narrado, apresentando seus pontos de vista, crenças e valores para seu interlocutor. E neste processo ela utiliza os "atos de fala", verbalizando seus conhecimentos de mundo, armazenados em sua memória, juntamente, com as intervenções atuais proporcionadas pela situação dialógica.

Assim, o desenvolvimento narrativo surge na e pela linguagem da criança e, ao mesmo tempo, não podemos dissociá-lo da memória, pois esta é responsável pela codificação, armazenamento e recuperação das informações, que o sujeito utiliza no momento da narração para contar sua história.

1.2 Sobre narração/narrativa

Embora existam diversos estudos para tentar conceituar o que é uma narrativa, não há ainda uma definição categórica que consiga assumir tal papel, pois ela depende de uma série de elementos que a caracterizam de acordo com o objetivo a ser atingido. É válido observarmos que são inúmeras as óticas sob as quais é possível definir o conceito de narrativa. Então, podemos dizer que a própria dificuldade de encontrar uma única definição já se configura como uma de suas principais características.

Diversos autores, ao longo do tempo, se dedicaram ao estudo e definição da narrativa, abordando diferentes pontos de vista, e trazendo interessantes contribuições para a compreensão desse objeto. Observamos que os estudiosos da área concordam em dois pontos: o primeiro é a anuência de que essa não é uma tarefa fácil, mas sim um grande desafio; o segundo é que em toda narrativa há um tempo e um espaço, onde os personagens desenvolvem suas façanhas.

Visando o tema de nosso trabalho, que consiste em verificar a relação entre o processo narrativo infantil e os mecanismos da memória construtiva, a partir da leitura de imagens em sequência de uma história sem texto, retomaremos, agora, alguns conceitos sobre a noção de narração/narrativa e do discurso narrativo infantil.

Parafraseando Lefebve (1968), como todo discurso, a narração é produtora de denotações, sentidos primários dos elementos linguísticos que constituem o enredo; e conotações, sentidos secundários atribuídos à significação básica em função do contexto, por associações mentais diversas, que revelam a ideologia de uma determinada sociedade.

Dessa forma, verificamos que há um mundo real e, ao mesmo tempo, irreal construído no imaginário popular. Assim, as denotações enunciam os elementos da diegese. De acordo com os estruturalistas franceses, o termo "diegese" é de origem grega, e serve para designar o conjunto de ações que formam uma narrativa, segundo certos princípios cronológicos. Assim, entendemos tal conceito como o mundo imaginário da narrativa; e por meio dos componentes que constituem a diegese podemos nos instruir sobre o que o autor ou narrador pensa desses elementos, ou da sua própria narrativa.

Neste ponto, vale a pena citarmos algumas obras clássicas que elucidam as ideologias humanas tais como: *Ilusões Perdidas* (BALZAC, 1945), onde ocorrem inúmeras intervenções do autor onisciente, para retratar as diversas desilusões de seus personagens ao longo de suas vidas; *Jack the giant killer* (DOYLE, 1962), em que temos a lição de cavalheirismo, onde os gigantes devem morrer porque são enormes, poderosos e arrogantes; *A Bela e a Fera* (LISPECTOR, 1979), onde encontramos a grande lição de que uma coisa deve ser amada antes mesmo de ser digna de ser amada. Em *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (STEVENSON, 1985), observamos a presença do bem e do mal que se defrontam em cada homem. Em *Cinderela: a gata borralheira* (GRIMM, 1988), a trajetória da protagonista apresenta uma espécie de arquétipo fundamental, traduzindo o anseio natural da psiquê humana, em ser reconhecida e valorizada, para atingir uma existência superior; n'*A Divina Comédia* (DANTE, 2001), constatamos a busca pela salvação do Cristo guiado pela razão e pela fé.

Dentro desse contexto, refletimos que toda narrativa escrita, de acordo com os exemplos citados, é subjetiva e ideológica, pois os fatos narrados podem constituir valorizações conscientes ou inconscientes; uma narrativa de final feliz e outra que termina em morte do herói abrem, evidentemente, perspectivas diferentes sobre a existência humana.

A diegese, a que nos referimos como o mundo da narrativa, confunde-se com os sentidos que transmite e, ao mesmo tempo, distingui-se deles, constituindo-se, assim, um discurso. Todo elemento da diegese é considerado como real, claro, na realidade fictícia, mas, também, como um símbolo ou um signo, segundo Barthes (1966).

Assim, por meio desse símbolo verificamos que cada coisa, no mundo diegético, tem um significado. Todo acontecimento supõe outro fato a vir, que de certa forma, estão ligados um ao outro. Consequentemente, se a trajetória da narração, se constrói pelos elementos presentes nela, como as ideias e ações dos personagens, chegando à ideologia, podemos dizer que toda narrativa é um fragmento do mundo.

No plano discursivo da narrativa, também ressaltamos a reflexão de Genette (1972), que sem se preocupar com a ambiguidade que, muitas vezes, a narrativa sugere devido aos diversos conceitos inerentes da própria narração - o texto ainda em construção - levanta os três aspectos da narrativa.

Num primeiro momento, que é hoje o mais evidente, ele afirma que a narrativa designa o enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos. Temos, então, uma conceituação simples e objetiva.

Posteriormente, numa visão menos difundida, mas ainda atual entre os analistas e teóricos do texto narrativo, o autor leva em conta o conteúdo desse enunciado e designa por narrativa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios, que constituem o objeto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição e de repetição. Aqui, observamos um aspecto mais abrangente do conceito de narrativa, em que o processo da sua construção se efetiva quando ocorre a relação entre as sequências/consequências de cada ação do (s) personagem (s).

Em relação ao terceiro aspecto, aparentemente o mais antigo, ele considera que a narrativa pode ser, também, vista como o ato de narrar em si mesmo, isto é, a narração de um acontecimento, não aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém (narrador) conte alguma coisa.

Considerando a narrativa como enunciação de um discurso que relata acontecimentos ou ações, para a sua definição, segundo Genette (1972), é necessário levar em conta a história que ela apresenta e o discurso narrativo que a enuncia. Assim, a história será o conteúdo do ato narrativo, ou seja, o seu significado, enquanto o discurso será o seu significante. A narrativa é, pois, em última análise, a instância surgida da simbiose entre a história (significado) e o discurso narrativo (significante).

A vida humana é simultaneamente sujeito e objeto de inúmeros acontecimentos e a tendência do homem é de reviver estes acontecimentos, principalmente, mas não apenas, através da linguagem verbal articulada. Desde Aristóteles (2006) até aos nossos dias, todos os teóricos concordam em que imitar é uma qualidade congênita do ser humano, e daí serem incontáveis as narrativas que estão presentes nos mitos, nas lendas, nas fábulas, na História, nas tragédias, nos vitrais de igrejas, nos filmes, nos palcos dos teatros, no bailado, nas composições musicais e no próprio discurso da criança, logo que esta tem a capacidade de articular palavras em frases.

Souza (1994) afirma que a constituição da ideologia é formada pela palavra, material privilegiado na comunicação; e os enunciados produzidos na interação verbal exprimem e realimentam o conjunto de ideias cotidianas. Estas ideias são expressas por meio de cada um de nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas de pensamentos constituídos - moral, arte, religião, ciência, cristalizam-se a partir da ideologia.

Segundo a autora, embora a concepção de linguagem, abordada por Bakhtin (1992), não seja uma análise específica da linguagem infantil, ela nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais, na formação das ideologias e na constituição da subjetividade na criança. Permitindo, então, uma redefinição do lugar que a criança ocupa na constituição dos valores que transitam em nosso contexto social, nos levando as seguintes indagações: como a criança apreende o discurso do outro? Como ela experimenta as palavras do outro na sua consciência? Que concepção de mundo explicita em sua linguagem? Como sua palavra revela a ideologia do cotidiano? Como se articula a consciência da criança com a lógica da comunicação ideológica?

Tais questões só podem ser respondidas pela linguagem viva, pela capacidade de expressão verbal acontecendo no cotidiano das falas infantis. E nada melhor do que a própria fala da criança, por meio da narrativa oral, para verificarmos a imagem de mundo que se manifesta pelas suas palavras, por meio de histórias produzidas a partir da leitura icônica - desenho feito pela própria criança.

A referida situação, exemplificada a seguir, por duas narrativas, foi retirada de nossa dissertação de mestrado, Fiorindo (2005, p. 68-77), em que o foco da pesquisa privilegiou a observação dos aspectos explicativos e narrativos, por meio do posicionamento das crianças, durante a produção das histórias orais.

Aqui, podemos visualizar, também, os conceitos ideológicos, adquiridos pelo meio sociocultural das crianças selecionadas:

Exemplo 1

Pássaro da paz

1.Y: *é porque é porque tinha muita guerra antes e o pássaro da paz veio e deu a paz*
2.Y: *é ... só* ((risos))
3.M: (...) *tentaram pegar (o pássaro) porque ele é muito bonzinho*
4.P: (...) e o que o pássaro fez mais Yannick?
5.Y: *é ele deu a paz brincou e depois foi dormir*

(Yannick 5;0 e Mariana 5;0)

No exemplo 1, observamos que é comum a criança inserir em sua narrativa imaginária, fatos reais do seu dia a dia. Como essa história foi coletada em março de 2003, época em que os EUA iniciou o ataque ao Iraque, notamos a inferência que a criança faz sobre os fatos da realidade cotidiana, ao intitular sua história – "*Pássaro da paz*", e através desta apresentar o seu desejo de término dos ataques.

Paralelamente, constatamos a versão do bem *versus* o mal, em que, no turno 3, "(...) *tentaram pegar (o pássaro) porque ele é muito bonzinho*", identificamos, também, que o ser julgado "bonzinho" não é muito bem quisto pela sociedade; e mesmo assim, ao final, o personagem (pássaro bonzinho) cumpriu sua missão, prevalecendo, então, o bem contra o mal.

Embora a idade de 5 anos seja uma faixa etária em que as crianças não estão completamente aptas para compreender a escrita de jornais, revistas e livros, a fim de saber o que acontece no mundo, pois não possuem um conhecimento linguístico de decodificação dos morfemas, ambas as crianças, Yannick e Mariana, têm acesso a outros veículos de comunicação, para obter informações sobre atualidades, como televisão, rádio e computador/internet; obviamente, tais informações adquiridas por estes meios, são tuteladas pelos pais.

Verificamos, pela articulação das informações narrativas, que tanto Yannick quanto Mariana fazem parte da classe socioeconômica média, de pais que estimulam a curiosidade, por meio da informação; dessa maneira elas puderam, indiretamente, relatar na história o que estava ocorrendo, naquele momento, entre os dois países. Assim, observamos o anseio humano pela paz, harmonia e felicidade, conceitos ideológicos adquiridos por estas crianças por meio do convívio social a qual pertencem.

Exemplo 2

Dinossauro

1. J: *SABIA*:::.... *que um dinoSSAURO passava pela floresta ... o dinossauro era muito BRAvo ... que encontrô*/ *uma menina com ropa toda bege tudo ... quando encontrô*/ *o dinossauro ela falô*/
2. J: *oi ... senhor dinossauro tudo bem*? ((a criança afina a voz))... *aí ele falô*/ *TUDO* ((a criança imita a voz do dinossauro))
3. J:*O menino falô*/ *... qual o seu nome*? *Ele falô*/ *É DINOSSAURO ué*:::... *aí ele* (menino) *falou*
4. J: *queria só sabe*/ *... tchau tchau* ((risos))

(Jeniffer 5; 0)

No exemplo 2, observamos o posicionamento da criança-narradora ao atribuir ao personagem dinossauro, no turno 1, o adjetivo "*bravo*" juntamente com o intensificador "*muito*", concedendo um poder de soberania ao animal grande, dinossauro, sobre os outros seres. Ao mesmo tempo, identificamos que esse poder intimida o próximo, no caso a menina, que o dinossauro encontrou e que a mesma estava de roupa cor "bege", cor neutra, discreta, ou seja, para não se mostrar tão presente quanto à imagem do animal, dinossauro, que além de ser grande, segundo a descrição da criança, também é bravo.

Paralelamente, reconhecemos o conceito ideológico do medo, por meio das circunstâncias (maior *x* menor) em que se encontram os personagens; assim, temos a ideia do superior *versus* o inferior, diferenças de poderes que uns podem exercer sobre outros, de acordo com o tamanho, neste caso.

Nesta linha de pensamento, consideramos a narração uma atividade inerente ao ser humano. Paralelamente, confirmamos a visão discursiva e ideológica das histórias produzidas oralmente e, também, das narrativas escritas, como já exemplificadas anteriormente.

De acordo com Orlandi (2007, p.45) "um dos pontos fortes da análise do discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem". O fato de que não há sentido sem interpretação, confirma a presença da ideologia, então diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, colocando-se, ainda, a seguinte questão: o que isto quer dizer? Dessa forma, o sentido aparece-nos como evidência; assim, identificamos o papel da ideologia, que é o de produzir reflexões a partir da realidade, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

A autora enfatiza que a evidência do sentido - a que faz com que uma palavra designe uma coisa, apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas, que funcionam como uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações; este é o efeito da determinação do interdiscurso da memória. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

Outro fator relevante que ela defende é que o trabalho ideológico é um processo que envolve a memória (lembrança) e o esquecimento, pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade; a impressão do sentido se dá, por exemplo, apenas quando esquecemos quem disse "colonização", quando, onde e por que o sentido de colonização produz seus efeitos.

Observamos, então, que as narrativas orais produzidas pela criança, também apresentam a ideologia, a partir dos processos de lembrança e esquecimento, porém aqui, tal articulação parece acontecer de forma mais espontânea, se compararmos com os discursos narrativos dos adultos.

Com base nas reflexões de Orlandi, retemos que o esquecimento é estruturante, sendo parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim, os sentidos e os sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de diversas maneiras. E quando ocorre o esquecimento, ele pode ser manifestado pelo silêncio na interação discursiva, embora muitas vezes parece ser uma situação incômoda, principalmente, para os que trabalham com a linguagem, o silêncio é fundante, ou seja, ele é a matéria significante por excelência, o real do discurso.

Após verificarmos os aspectos discursivos e ideológicos da narração, direcionamos nosso olhar, agora, para o ponto de vista estrutural da narrativa, assunto abordado por diversos autores. Como nosso interesse, aqui, se baseia na produção de narrativas orais, é interessante mencionarmos Labov (1972), que é destacado como um dos primeiros autores a se interessar pela narrativa conversacional e, para tanto, ele se distancia do universo do conto e da literatura tradicional e se dedica, essencialmente, à oralidade.

Sob esta ótica, o autor considera a narrativa como uma técnica de construção de unidades, as quais recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais, e mostram que a sequência temporal é sua prioridade definidora. A partir de um *corpus* homogêneo de histórias de experiência de perigo/risco de morte, ele define seis etapas da narrativa: 1. *resumo* - proposição que sintetiza a história; 2. *orientação* - elementos que situam os personagens, o lugar e o momento da história; 3. *complicação* - sequência dos acontecimentos; 4. *avaliação* - a carga dramática; 5. *resolução* - resultado*;* 6. *coda* - finalização e/ou moral da história.

O estudioso ressalta que para existir a narrativa é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado, e este fato relatado deve ter a *avaliação*, estratégia em que o narrador informa a carga dramática ou clima emocional da história, a fim de torná-la mais interessante ao interlocutor.

Melo (2000) considera que a *avaliação* consiste na atitude do narrador frente à sua narrativa, transmitindo seus pontos de vista e sentimentos, chamando a atenção do interlocutor para aquilo que está narrando, a sua história.

Quando uma narrativa apresenta *avaliação*, o interlocutor se prende mais à sua história, pois o narrador utiliza certos mecanismos que vão identificar a subjetividade e o seu posicionamento diante do fato narrado. Porém, quando uma narrativa não apresenta esta função, podemos dizer que o interlocutor não se sente interessado nela, pois o narrador não conseguiu chamar a atenção dele para o conflito da história. Há, portanto, um conflito que vai sendo complicado, há a resolução desse conflito e, assim, termina a narração, sem que haja alguma manifestação mais subjetiva. A narrativa, então, fica "pobre", parecendo faltar alguns detalhes.

Autoras como Hudson & Nelson (1983) afirmam que a narrativa é construída a partir da aquisição de esquemas/*scripts* (roteiros), assunto que será abordado mais adiante, armazenado na memória do sujeito, que os utiliza para elaboração de suas histórias. Dessa forma, se o processo narrativo é desenvolvido através da compreensão e produção de recordações, acontecimentos passados ou fatos que poderiam ter acontecido, não podemos dissociá-lo da memória nem da cultura.

Reis e Lopes (1988) lembram dos elementos internos e organizacionais da narração, explicando o seu desenvolvimento. Para eles, a narração consiste numa polissemia, pois ela é entendida, frequentemente, em acepções muito diversas: como processo de enunciação da narrativa, e esta como o resultado da enunciação; a narração também pode ser entendida como procedimento oposto à descrição, que é parada no tempo e no espaço, composta por verbos de ligação, enquanto que a narração se caracteriza pela sequência de movimentos no tempo e no espaço, sendo constituída por verbos no pretérito perfeito.

Concebida como ato e processo de produção do discurso narrativo, a narração envolve necessariamente o narrador, enquanto sujeito responsável por esse processo. Para que se entenda o conceito de narrador, faz-se necessário compreender em que medida ele se aproxima ou se distancia da definição de autor. De acordo com os estudiosos (op. cit., p.61), "a definição de narrador deve partir da distinção inequívoca, relativamente, ao conceito de autor, entidade que pode ser confundida com aquele, mas realmente dotada de diferente estatuto ontológico e funcional".

Segundo eles, se o autor corresponde a uma entidade real e empírica, o narrador será entendido, fundamentalmente, como *autor textual*, ser fictício a quem, no cenário da ficção, cabe a tarefa de enunciar o discurso como protagonista da narrativa.

Sendo fruto de seu labor, o ponto de vista do narrador pode ser conduzido pelo autor, atribuindo-se conceitos e ideologias, direta ou indiretamente.

Uma vez que o narrador figura como personagem principal da narração, aquele que vai argumentar o seu discurso, o faz por meio de uma voz. Esta voz é a representação plena de sua presença, observável no nível do enunciado narrativo, para além da sua primordial função de medidor da história contada. Ela é observada através da manifestação da subjetividade do narrador projetada no enunciado, podendo revestir-se de feições muito diversas e explicar-se, também, por vários motivos.

No que se refere ao *tempo, espaço* e *ação,* os três elementos da narrativa, Reis e Lopes (1988) salientam que o tempo narrativo se divide em dois aspectos: *o tempo da história* e o *tempo* do *discurso*. O tempo da história é múltiplo, pois são muitos os personagens no espaço diegético.

No tempo do discurso, o narrador torna prioritário o que vai narrar, sendo seletivo e agindo de acordo com a organização da história. O espaço se amplia em paisagens geográficas, abarcando, ainda, o espaço social e psicológico. Por fim, a ação se constitui pelas atividades desenvolvidas nos eventos, isto é, pelo próprio desenrolar da história.

Definidos os componentes da narração, é plausível agora, conceituarmos a narrativa, segundo os autores citados. Ela também pode ser entendida em diversas acepções: narrativa enquanto enunciado, narrativa como conjunto de conteúdos representada por esse enunciado, narrativa como atos de relatar e, ainda, narrativa como *modo,* termo de uma tríade "universal" – lírica, literária e dramática. Nesta perspectiva, a narrativa não pode se desvincular da trajetória de que ela não se concretiza, apenas, no plano da realização estética, própria dos textos narrativos literários, líricos ou dramáticos.

Os autores concluem, então, que a narrativa, assumindo-se como fenômeno eminentemente dinâmico, implica mecanismos de articulação que asseguram essa dinâmica, e preservam sua condição multiestratificada. Constitui, dessa forma, um dado adquirido pela narratologia, a descrição da narrativa em dois planos fundamentais: o da história e a do discurso, cuja articulação ocorre no ato da narração.

O termo "narratologia" (TODOROV, 1971) é usado para definir o estudo da narrativa, isto é, da mesma forma que o linguista pretende estabelecer uma gramática descritiva da língua, o narratologista tem por objetivo descrever o funcionamento da narrativa e demonstrar os seus mecanismos, criar a gramática dos textos narrativos; sendo assim, ela é responsável por examinar o que as narrativas têm de comum entre si, e aquilo que as distingue de outros tipos de texto.

De acordo com o autor, tal concepção orgânica desenvolve-se e aprofunda-se pela particularização de categorias da narrativa e domínios de codificação, de onde decorrem as práticas narrativas na sua existência concreta: o personagem e suas modulações de relevo, composição e caracterização; o espaço e os seus diversos modos de existência; a ação e suas variedades compositivas.

Neste sentido, compreendemos que a narração consiste no processo de construção do texto, ou seja, é o trabalho textual, oral ou escrito, em andamento, não finalizado. Enquanto a narrativa é o texto pronto, isto é, o produto final, acabado.

Ainda dentro da visão estrutural da narrativa e parafraseando Guimarães (1995), não podemos deixar de mencionar que ela é composta pelas seguintes fases: a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade, que são apresentadas por elementos linguísticos - os dêiticos - que mostram a presença do emissor no enunciado, o qual realiza uma situação definida pelas coordenadas espacial-temporais.

São considerados dêiticos os pronomes demonstrativos, certas locuções prepositivas/adverbiais, e os advérbios de tempo. Os pronomes pessoais e as desinências verbais indicam os participantes do ato do discurso.

A autora propõe que a organização estrutural clássica da narrativa corresponde à sequência dos fatos alinhados em direção a um desfecho previsível em relação à linha sequencial da história. Apoiando-se na perspectiva de Van Dijk (1983), Guimarães (op.cit., p.66) sugere três categorias fundamentais: "exposição - apresentação do espaço, do tempo e do ambiente; complicação - relato dos acontecimentos; e resolução - desfecho, que tecem o esquema canônico da narrativa".

Mas o autor considera que uma avaliação e uma moral, reflexões finais do narrador, podem eventualmente completar o esquema narrativo. Aqui, observamos que este esquema (baseado em Van Dijk) difere do modelo de narrativa oral proposto por Labov (1972), que considera a *avaliação* um dos elementos essenciais para a existência da narrativa.

Bal (1995), em *Teoria de la narrativa - una introduction a la narratologia,* diz que o texto narrativo é aquele em que um agente relata uma narração; é uma história que se conta através da linguagem, isto é, uma história que se converte em signos linguísticos. Isto implica dizer que o texto narrativo é aquele no qual se relata uma história, mas o texto não é a história. Os textos podem diferir entre si e contar a mesma coisa.

Assim, a essência da identidade se transfere para o plano da história, que, segundo a estudiosa, é uma fábula apresentada de certa maneira. Tal fábula seria uma série de acontecimentos lógicos e cronologicamente relacionados, que alguns autores/narradores experimentam. A definição sobre o texto narrativo é, então, formulada: é aquele onde encontramos os três estratos - texto, história e fábula.

A distinção da narrativa em três estratos separados e interdependentes, como faz a autora, permite-lhe aprofundar os estudos sobre os textos narrativos, mas não resolve a questão da identidade de uma narrativa. Assim, ela acaba deixando para o leitor definir o conceito de narrativa, intuitivamente, de acordo com sua visão de mundo.

Já Adam (1997) empenha-se na formulação de uma estrutura básica da narrativa e, para tanto, trabalha no sentido de sintetizá-la em uma forma mais simples e elementar. Ele se apóia em uma superestrutura, ou seja, um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global de um texto, que se constitui por uma série de categorias, cujas possibilidades de combinação se baseiam em regras convencionais (VAN DIJK, 1992). A superestrutura faz parte de qualquer tipologia de texto: narrativo, dissertativo ou descritivo.

Direcionando sua teoria para a narrativa, o autor a concebe como sendo uma rede hierárquica e uma entidade relativamente autônoma, que se caracteriza por apresentar um esquema em três etapas - situação inicial (o princípio), transformação (processo) e situação final (término).

Como observamos, por meio da síntese apresentada por Adam, constatamos o esquema canônico da narrativa, ou seja, um texto que apresenta uma sequência de eventos distribuídos numa linearidade temporal: começo, meio e fim. Aqui, notamos a retomada de um esquema simples e objetivo da narrativa, já mencionado por Guimarães.

Bruner (1997) apresenta três peculiaridades inerentes à narrativa: a sequencialidade, a realidade x ficção, e a excepcionalidade x generalidade, que veremos a seguir.

A primeira propriedade fundamental da narrativa, segundo o autor, é a sequencialidade, e o modo como é construída, em torno de expectativas canônicas, a essência para a formação da "psicologia popular" - sistema em que as pessoas organizam suas experiências no grupo social. Podemos dizer que a *psicologia popular* à qual ele se refere nada mais é do que a ideologia adquirida através das leis de conduta, estabelecida por uma sociedade.

A segunda propriedade, observada por ele, é que a narrativa pode ser real ou imaginária, sem perder seu poder como história, e a sequência das sentenças dos eventos, e não a verdade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina a configuração geral do enredo.

A terceira propriedade crucial, que o autor sugere, é que ela pode forjar ligações entre o excepcional e o comum. A psicologia popular é investida de canonicidade, focalizando o previsível na condição humana, e mesmo assim possui meios que têm como propósito interpretar o excepcional, o incomum, de forma compreensível. Então, os significados podem ser negociados pela estratégia do narrador para lidar, simultaneamente, com a canonicidade e a excepcionalidade.

Neste panorama, a narrativa é um relato do mundo possível para atribuir significado à exceção encontrada, e a sua função é: "descobrir um estado intencional que atenue ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão canônico" (BRUNER, op.cit., p.50).

Segundo o autor, observamos que a narrativa é o princípio organizador da experiência humana. Ele ainda coloca a narrativa como o ponto de encontro entre o nosso *self* e o mundo social, o que indica, certamente, uma mesma origem. Explorar a natureza da narrativa, desde que sejamos sensíveis ao contexto em que foi revelada, seria explorar um modo de raciocínio. As suas diferentes formas teriam origem na cultura, e, assim, a narrativa apresenta-se como uma fonte de dados valiosa para o estudo da mente/memória.

Com o objetivo de evitar uma definição normativa da narrativa, consideramos que, ao lado de sua dimensão cronológica, "dois outros critérios permitem qualificá-la: a inteligibilidade temática e a dramatização" (VENEZIANO; HUDELOT, 2005, p.83).

O primeiro critério diz respeito ao fato de uma narrativa apresentar um mínimo de inteligibilidade temática e geralmente certa coerência de conjunto. Aqui, observamos que a narrativa deve ser coerente em relação à temática apresentada, ou seja, deve haver uma organização estrutural, sintática e semântica das informações adicionadas para cada assunto a ser desenvolvido no decorrer da história.

O segundo critério é a dramatização - de maneira geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1972), a torna digna de ser contada. Não se espera de uma narrativa que ela tenha simplesmente um começo, um meio, e um fim, mas que esta lógica cronológica seja de alguma forma dominada por um outro modo de relações entre os fatos, por uma dramatização (FRANÇOIS; HUDELOT; SABEAU-JOUANETT, 1984), ou uma intriga que introduz um contraste ou uma tensão entre o que fazem, o que querem e o que pensam os personagens, ou, ainda, por uma ruptura entre o inesperado e o cotidiano (BRUNER, 1997).

Em se tratando da produção oral infantil de histórias, entendemos a dramatização como algo singular e inédito, isto é, uma manifestação de emocionar e comover o outro. A criança-narradora, de acordo com a sua idade e o seu desenvolvimento cognitivo, torna-se capaz de colocar em prática suas emoções, por meio de seu próprio posicionamento, diante do fato narrado, a fim de obter a atenção do outro (interlocutor) e, ao mesmo tempo, apresenta-se como autora de sua narrativa.

Assim, podemos conhecer a criança na sua construção narrativa, desvendamos os segredos de seu mundo fantástico, concebemos o poder de sua inteligência, entendemos as regras dos processos da codificação das imagens nas mentes ainda em formação. Consequentemente, observamos que a narrativa não é apenas um texto, oral ou escrito, produzido pela criança, mas também um discurso, que vai sendo construído por meio das ideias expostas no processo narrativo.

Feitas as considerações sobre a narração/narrativa, veremos a seguir alguns aspectos do discurso narrativo infantil, a partir de experiências realizadas por estudiosos da área.

1.2.1 Estudos sobre narrativa infantil

De acordo com Perroni (1992), o discurso narrativo em crianças tem girado em torno da proposta laboviana e dos esquemas de histórias, limitando-se a reconhecer nas narrativas, seções e/ou regras nelas instanciadas. A partir de então, a estudiosa faz um percurso dos trabalhos existentes sobre narrativas de crianças e afirma que eles dão conta apenas de um aspecto de sua estrutura linguística.

Nesta perspectiva, nos apoiando em autores como Kernan (1977), Watson-Gegeo e Boggs (1977), Appleblee (1978) e Clancy (1980), citados por Perroni, apresentamos alguns estudos realizados com crianças em situação de produção de narrativas, ressaltando a pesquisa da referida autora.

Nos estudos de Kernan (1977 apud PERRONI, 1992, p.24) - "a análise das narrativas incidiu sobre a presença ou ausência da informação de *background*". A referida autora, em suas conclusões, verificou que as crianças de 7;0 e 8;0 anos se restringem à simples comunicação dos eventos, enquanto que as crianças de 10;0 e 11;0 anos fazem uso de elaboração contextual extranarrativa. Porém ela não esclarece qual é o processo que governa a aquisição de informação de *background* em cada situação discursiva.

Watson-Gegeo e Boggs (1977), segundo Perroni (1992), realizaram um trabalho com crianças havaianas entre os 5;0 e os 7;0 de idade, em que as gravações das falas dos sujeitos foram feitas na escola, mas na ausência do professor. Como não houve critérios determinados para as produções das narrativas infantis, os resultados foram obtidos em histórias, diálogos, brincadeiras, piadas e recitações. Observando as mesmas crianças, interagindo com os pais, os autores perceberam que elas eram capazes de construir narrativas longas e complexas, em circunstâncias particulares de interação em grupo, utilizando um vocabulário aprendido e praticado, fora da escola, ou seja, em casa.

Perroni (1992) ainda descreve um estudo realizado por Applebee (1978), que consistiu em examinar a função das histórias, por meio da análise das estruturas narrativas das crianças dos 2;0 aos 5;0 de idade, segundo dois processos de organização básicos: centração e encadeamento.

O primeiro (centração), cada novo elemento é relacionado a um aspecto especial, personagens, tema, cenários; o segundo (encadeamento), permite que os elementos da narrativa decorram um do outro. A partir de então, o autor afirma que o discurso narrativo de crianças concerne à área do uso da linguagem que é a literatura.

E por último, a autora apresenta um estudo sobre narrativas produzidas sob estímulo visual, de um desenho animado japonês, realizado por Clancy (1980). O objetivo da pesquisa era explicar as diferenças entre as histórias narradas pelas crianças e pelos adultos, analisando a capacidade cognitiva e linguística. Mas o experimento não identificou como as crianças adquirem o discurso narrativo.

Neste sentido, Perroni (op.cit., p.36) percebe que tanto Applebee quanto Clancy remetem o desenvolvimento do discurso narrativo infantil ao domínio do cognitivo. Em contrapartida, a autora observa que Vygotsky propõe que a atividade comunicativa, ou intersubjetiva, tem um papel decisivo na construção do cognitivo.

Em sua pesquisa longitudinal sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na criança pequena, Perroni (1992) afirma que, até os 3;0 anos, as crianças (sujeitos da pesquisa) não realizam narrativas propriamente ditas, mas comportamentos determinados que a autora considera como precursores da narrativa, as protonarrativas, que surgem pela interação adulto-criança, na qual o primeiro realiza perguntas dirigidas à criança e esta com suas respostas inicia as protonarrativas.

Observando o desenvolvimento cognitivo e linguístico na criança, Perroni identifica três tipos de narrativas: histórias, relatos e casos.

As histórias são narrativas típicas de nossa cultura, têm enredo fixo, e assumem um papel significativo na aquisição da estrutura do discurso narrativo.

Seu valor enquanto macroestrutura narrativa pode ser visto, principalmente, na fase entre os 3;0 e os 4;0 anos de idade das crianças, através da verificação dos meios pelos quais narrativas foram construídas.

Os relatos são narrativas que contam experiências pessoais vividas em momentos anteriores ao da enunciação, podem ser considerados não ordinários ou não habituais - o compromisso do relato não é com o enredo fixo, mas com a verdade.

Já os casos fazem parte de um procedimento chamado "estratégia de preenchimento", e pode ocorrer de três formas: *colagem* → incorporação de fragmentos de histórias conhecidas; *combinação livre* → expressões semanticamente não interpretáveis, produzidas aparentemente para preencher espaços gramaticais dentro do enunciado da criança; e o *apoio no presente* → as crianças inserem experiências pessoais vividas na situação imediata de interação linguística, ou atribuem a objetos físicos, presentes também na situação de interação, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados.

Neste estudo, a autora conclui que, somente após os 3;0 anos de idade, a criança começa a utilizar as colagens e combinações livres. Este é um dos primeiros passos em direção à sua constituição como locutor. O amálgama de histórias e relatos representado nos casos mostra que a criança opera com uma noção de discurso narrativo, em oposição a outros tipos de discurso. E aos 4;0 anos de idade, a criança ganha autonomia na elaboração das narrativas e o papel do adulto sofre uma sensível alteração. É nessa transformação de papéis que um acordo pôde ser implicitamente estabelecido. Tal acordo constitui um dos fatos da identificação pela criança do que, quando e para quem narrar.

Parafraseando Saleh (2000), muitas pesquisas sobre a aquisição de narrativas infantis estão vinculadas à perspectiva representacionista, segundo a qual a capacidade referencial da linguagem provém da sua correspondência com o mundo, e, assim, relacionam o relato à fidelidade ao vivido, e a ficção à imaginação e à criação, como observamos nas palavras de Rojo:

> Se, no relato, eu narro o acontecido no mundo real e tenho por base da estruturação deste relato a estrutura de ação que realmente se verifica no real, a fidelidade aos fatos; na história, a fidelidade ao imaginário a ser compartilhado com um leitor virtual obriga à criação não só de personagens, mas também de uma voz que viabiliza a ação dos personagens: o narrador. (ROJO, 1989, p.144)

Reconhecemos, então, a importância do narrador, enquanto entidade de linguagem, ou seja, entidade linguística, que vai sendo construída por meio da sua própria voz, e através dela, se posiciona, explicando e argumentando os eventos relatados no processo narrativo.

Retomando o conceito de *avaliação*, característica essencial para que a narrativa seja digna de ser narrada, segundo Labov (1972), encontramos outros autores que também se interessaram pelo tema, que veremos a seguir.

Bamberg & Damrad-Frye (1991) investigaram as funções das mudanças nos esquemas avaliativos das narrativas de crianças e de estudantes universitários. Os esquemas avaliativos incluíam (a) referências dos estados mentais - as emoções; (b) discurso do personagem; (c) conselho/proteção, (d) expressões negativas; e (e) conectivos causais. As narrativas foram produzidas a partir de 24 figuras de um livro de história. Os sujeitos foram divididos em três grupos de americanos nativos: 12 crianças de 5;0 anos de idade; 12 crianças de 9;0 anos e 12 estudantes universitários.

A comparação quantitativa mostrou que os adultos usam esquemas avaliativos três vezes mais do que as crianças de 5;0 anos e a metade do que as crianças de 9;0 anos; eles, ainda, usam mais referências para os estados da mente e conselhos do que as crianças; enquanto as crianças de 5;0 anos usam cada tipo avaliativo com frequência igual as crianças de 9;0 anos, os adultos usam mais referências para os estados mentais do que outros tipos de avaliação.

Uma segunda análise focou, especificamente, o discurso sobre as funções das referências para os estados mentais, como sentimentos, desejos e vontades. A experiência revelou que as crianças mais novas usam esta estratégia particular para expressar uma perspectiva avaliativa local dos eventos, enquanto os sujeitos mais velhos usam um sinal de organização hierárquica, dos eventos da história, para poder expressar seus pontos de vista de maneira globalizada.

A partir daí, os autores sugerem que a referência nas histórias dos estados mentais é uma competência que leva vários anos para se desenvolver. Eles atribuem o baixo nível avaliativo usado pelas crianças de 5;0 anos de idade, à imaturidade delas na habilidade para integrar avaliações, particularmente as referências dos "esquemas da mente" nas histórias, dentro dos esquemas de eventos, e como um indicador do desenvolvimento da teoria da mente, que veremos, de forma breve, mais adiante.

Eaton, Collis & Lewis (1991) realizaram um estudo cujo objetivo era examinar, dada uma situação determinada de questões, se as crianças adotariam uma perspectiva avaliativa global na história. Participaram desse estudo 160 crianças de duas escolas locais. A primeira escola (crianças de 4;0 a 8;0 anos); e a segunda escola (crianças de 8;0 a 12;0 anos). Elas representaram uma escala de grupos socioeconômicos e capacidades elevadas. O grupo I era formado por 40 crianças, entre 5;4 (média variável de 4;10 a 5;9 de idade).

Grupo II - 40 crianças a partir do segundo ano escolar com idade de 7;2 (variável 6;8 - 7;9). Grupo III - 40 crianças no quarto ano escolar, com idade 9;1 (variável 8;9 - 9;9). Grupo IV - 40 crianças no sexto ano escolar, com idade 11;2 (variável 10;8 - 11;9). Em cada grupo havia 20 meninos e 20 meninas.

No estudo citado, foi utilizado um vídeo silencioso, de três minutos, composto de sete cenas e questões determinadas usadas para elucidar as narrativas. Todas as crianças, num primeiro momento, viram a sequência do vídeo sem interrupção, individualmente, para se familiarizar com a história e, depois, foram colocadas em duas situações: (1) com perguntas e (2) sem perguntas.

Posteriormente, elas viram o vídeo pela segunda vez, mas de forma interrompida, em que cada uma das sete cenas, foi visualizada uma a uma. Na situação sem perguntas, as crianças foram solicitadas a contar uma história com as próprias palavras, depois de cada pausa da sequência do vídeo, e foram auxiliadas na produção das narrativas. Nesta interação entre adulto e criança, se elas falhassem na resposta ou dessem uma resposta incompleta, o vídeo era visto novamente a partir da próxima cena. Na situação com perguntas, a sequência do vídeo também foi interrompida ao final de cada cena. Após o vídeo ser interrompido, as crianças eram questionadas com perguntas determinadas. As narrativas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Os autores verificaram que, as crianças dos dois grupos, independente da faixa etária, não só foram capazes de formular avaliações coerentes dos estados mentais dos personagens, como forneceram, também, explicações causais, baseada em uma perspectiva global a partir da história visualizada. Assim, parece que as crianças de 5;0 de idade, como as mais velhas, são capazes de fornecer explicações avaliativas das causas e consequências, na produção de suas histórias, articulando as interferências sobre os estágios mentais dos personagens.

Como notamos, há diversos estudos sobre uma possível definição da narrativa infantil. Ainda nessa vertente, vale ressaltar algumas considerações, a partir de Barthes (1966), que aborda o tema narratológico, enfatizando que existem inúmeras narrativas no mundo, a princípio, constituídas de uma variedade extraordinária de gêneros, distribuídas entre essências diferentes.

Neste contexto, podemos dizer que a narrativa é sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto e pela mistura ordenada de todas estas essências. Ela está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na História, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima - encenação sem fala, mímica, no quadro pintado, no cinema, na conversação.

Percebemos que a noção de gêneros está longe de ser clara e é cheia de polêmicas. A crítica a seu respeito é perpétua. Assim, o conceito de gênero não é uma noção particular, entre outras, mas uma característica da linguagem, suscetível de um número aberto de modos de significar.

Por conseguinte, identificamos vários subgêneros, que se manifestam na dinâmica da interação. Evidentemente, encontramos na narrativa infantil, momentos descritivos (caracterização dos personagens); momentos narrativos (ou interpretativos); outros que são, antes, esboços de discussões, ou diálogos metadiscursivos; enfim, sequências ao longo das quais, o adulto leva a criança a se entregar a manipulações ficcionais sobre a imagem mostrada.

Na continuidade sobre a discussão do que pode ser uma narrativa produzida pela criança, é interessante retomar a reflexão feita por Melo (2004) no artigo - "*Estrutura narrativa ou gêneros, mundos, lugares discursivos & companhia?*".

A autora se apoiou no referencial teórico de Laforest (1996 apud MELO, 2004, p.11-12), e constatou que:

> a fragmentação atual dos saberes faz com que se compreenda a narração sem se preocupar com sua inserção no discurso que lhe dá sentido e, ao qual ela atribui o mesmo significado, perdendo-se assim de vista, que os gêneros de discurso se combinam e se constituem com fluidez ao longo da interação.

Nesta perspectiva, Laforest afirma que o pesquisador deve se colocar em uma posição específica de interpretação que privilegie as "transgressões" realizadas pela criança, ou seja, as idas e vindas no discurso infantil no momento da interação com o outro; aqui, também pode ocorrer a mistura de mundos, real *x* imaginário; ocorrências de inferências sobre as pessoas ao seu redor, enfim, o próprio desenvolvimento narrativo espontâneo da criança.

François (1996, 2004) enfatiza que a capacidade de mobilizar elementos dramáticos é mais importante, nas narrativas infantis, do que a capacidade de explicar exatamente quem faz o quê, em qual ordem e por quê. Quando se trata de narrativas de sonho ou de história engraçada, de narrativa de viagem, de narrativa escolar ou fantástica; quando se distinguem gêneros narrativos como fábula, conto maravilhoso; é evidente que se está longe de dar conta de uma realidade discursiva simples de contornos determinados.

Ainda de acordo com o autor, o que realmente faz sentido na atividade narrativa é o encontro que ela permite: a interação entre quem a conta e quem a recebe. Este encontro acontece quando o ponto de vista do narrador incide sobre o interlocutor, mobilizando-o ou surpreendendo-o. Assim, a narrativa se constitui, na medida em que possibilita uma construção conjunta, ou seja, quando os envolvidos neste processo partilham do prazer de dar e receber algo novo, que modifica a realidade subjetiva de cada um.

Quando nos debruçamos sobre as narrativas infantis, verificamos que esses aspectos se revelam ainda mais decisivos, pois estamos considerando momentos inaugurais de muitas experiências e aprendizagens acerca da língua, da linguagem, da relação com o outro, da percepção de si mesmo, e de construções intelectuais. Então, entre as principais características das narrativas infantis, François (2009, p. 40-43) ressalta:

> 1) a heterogeneidade - a criança é mais heterogênea que os adultos, na medida em que descobre o mundo e a linguagem e que os liames entre as palavras e as coisas são para ela do domínio da teatralidade;
> 2) a imprevisibilidade - é aqui que o discurso infantil pode tornar-se acontecimento; não tendo a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como a boa maneira de contar, a criança não pode "calcular" efeitos de inesperado no interior do esperado. Ela produz espontaneamente e, sem dúvida, é totalmente imprevisível;
> 3) a organização dominante - o autor observa a tendência da criança de "falar por ocasião de"; "de preferência"; "falar de"; o que faz o periférico tornar-se, naturalmente, central;
> 4) a criatividade - a criança é capaz de fazer, com a narrativa, coisas diversas, complicadas, surpreendentes, o que não acontece com o adulto: ousar dizer o que passa pela sua cabeça, mudar de opinião durante a narração, por exemplo, o herói torna-se uma heroína, inventar palavras; porém observarmos, sobretudo, sua capacidade em manter uma temática na mudança de codificações - de mundos, de gênero, de lugares;
> 5) o fictício - vimos que não existe narrativa digna deste nome sem efeito de dramatização, pois ela é mais fácil de se obter no imaginário do que no real.

A partir do exposto, o autor distingue a atividade narrativa de outras atividades linguageiras pelo número de peculiaridades de conteúdo, de elementos linguísticos e discursivos inerentes à narrativa como personagens, acontecimentos, temporalidade e conectores.

Assim, o autor (op. cit., p.38) conclui que

> as produções infantis devem ser levadas a sério tanto quanto as produções adultas, pois analisar os discursos da criança, no conjunto, é colocar as mesmas questões que dizem respeito aos discursos adultos, limitando-se a diferença ao tipo de alteridade que não é o mesmo, e é preciso valorizar.

E o “esquisito” ou o “inesperado” (termos utilizados pelo referido autor) revelam novas potencialidades do sistema e convidam à descoberta infinita da riqueza humana.

Ainda sobre a narrativa produzida pela criança, um estudo de Brandão et al. (2006) revela que a criança na fase pré-escolar, entre os 3 ou 4 anos de idade, já compreende que a história tem várias funções: relatar acontecimentos, definindo regras sobre o que constitui o normal e o que é uma exceção, organizar a noção de tempo, convencer o outro (bajular, enganar, justificar, obter o que puder sem provocar confronto), e estabelecer uma maior empatia com os outros, interpretando seus estados e motivações.

Levando em conta que a narrativa oral chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida - por meio dos acalantos, das cantigas folclóricas que tantas vezes contam histórias, como *O cravo brigou com a rosa*, *Ciranda cirandinha*, *A canoa virou e Atirei o pau no gato*, entre outras, que pertencem à nossa sociedade - observamos que elas estão presentes na conversa do adulto com o bebê, familiarizando-o com os ritmos dos relatos e com o que eles significam. A intensidade desse contato, é claro, varia de acordo com o grau de intensidade social e psicológica do contexto e, mesmo, com as diferenças individuais e culturais.

Gomes (2005), apoiando-se em Bruner (1997), ressalta que nem toda história vale a pena ser contada, apenas aquela que forja ligações entre o excepcional e o comum, concluindo que a exceção ao comum é a base de qualquer narrativa.

Estamos, então, considerando aqui, a narrativa como uma forma de discurso oral, compreendendo a exposição e a descrição de uma situação acontecida no passado, real ou não, que obedece a uma sequência de eventos necessários para que o ouvinte a entenda.

Dessa forma, o contar histórias deve ser aprendido dia a dia, em casa, nas creches e pré-escolas, com o intuito de estimular a criatividade e a leitura, a ampliação do repertório cultural da criança e a criação de referenciais importantes para o amadurecimento infantil. A partir daí é que a criança passa a compreender e, depois, a produzir narrativas de experiências pessoais, fictícias, ou ambas, ao mesmo tempo.

Segundo Olson (1997), por volta dos 4;0 ou 5;0 anos de idade, a criança, também, começa a compreender os estados mentais intencionais, passa a entender a possibilidade de que alguém possa acreditar em uma falsidade, começa a atribuir pensamentos a si mesma e a outras pessoas, a entender truques e surpresas, a distinguir as ações intencionais das acidentais.

Ainda de acordo com o autor, a capacidade de reconhecer os outros como seres intencionais - que desejam, pensam e tentam - surge muito cedo no desenvolvimento psicológico infantil. Noções como fazer e tentar, indicando o reconhecimento de que a conduta das pessoas tem uma direção, um propósito, indicam uma compreensão da intencionalidade. Consequentemente, a criança passa a compreender as possíveis discrepâncias entre a intenção e a expressão de quem fala e, também, percebe que as interpretações de quem ouve podem ser diferentes da sua própria interpretação. Aos 7;0 e 8;0 anos a criança já compreende que é possível entender mal, ou seja, que diante de uma mensagem ambígua uma pessoa pode ter uma crença falsa.

1.2.2 Argumentação e explicação da criança na narrativa

É importante destacar que estudar a argumentação e a explicação na narrativa, como fenômenos linguageiros entrelaçados, nos conduz a um domínio interdisciplinar que envolve diferentes autores - desde Piaget (1976, 1999), passando por Ducrot (1977), Bakhtin (1992), Castro (1996) Grize (1996), Golder (1996), Plantin (1996), Veneziano e Hudelot (2003), François (1996; 2004; 2009), entre outros.

Partindo do pressuposto de que a criança, ao narrar, apresenta seus pontos de vista, argumentando-os, explicando-os e justificando-os, a fim de convencer o outro de que sua história é interessante e vale a pena ser ouvida, faremos, de forma breve, uma abordagem dos conceitos de argumentação e de explicação, apoiando-nos, apenas, em alguns autores, a fim de relacionarmos tais conceitos à narrativa produzida pela criança.

Castro (1996) analisou o dilema do pesquisador que, na tarefa de explicar o processo de construção da linguagem e, consequentemente, a aquisição da argumentação pela criança, vê-se comprometido com as relações entre desenvolvimento cognitivo e linguístico.

A autora realizou um estudo longitudinal sobre o desenvolvimento linguístico de duas crianças brasileiras - Daniela, dos 2;7 aos 5;0 anos de idade e Verônica, dos 3;2 aos 5;0 anos de idade. Os dados foram coletados em gravações semanais, de 30 minutos cada, em situação de interação livre da criança com o adulto.

Na referida pesquisa, foram descritos os processos constitutivos da construção das perguntas com *por quê*?; justificativas com *porque* e dos enunciados com *então, se/então,* a fim de proceder a uma minuciosa análise do processo de construção da linguagem infantil. A partir desta metodologia, Castro constatou que a prática desses termos acarreta mudanças qualitativas no desenvolvimento linguístico.

Com base nestas mudanças qualitativas, ela reuniu um conjunto de evidências a favor da hipótese de que a aquisição da linguagem requer a coordenação de três ideias interdependentes: a intersubjetividade, a linguagem enquanto objeto e a relação linguagem-mundo.

Segundo a autora, é através da ideia da intersubjetividade, que ocorre na interação entre a criança e o "outro" (adulto), em que se pode explicar a negação como determinante tanto das perguntas quanto de justificativas, inferências e hipóteses. A complexidade gradativa desta perspectiva expõe uma contraparte positiva, a construção de normas do mundo físico e social. Aqui, é possível encontrar a segunda ideia, em que a linguagem é o objeto, ou seja, o instrumento do processo comunicativo. Paralelamente, é notável, também, a terceira ideia - a da relação linguagem/mundo, que é manifestada por meio da interação comunicativa entre os interlocutores, os quais apresentam seus pontos de vista e ideologias diante da troca conversacional.

Assim, "a interdependência entre essas três perspectivas impede que se isolem desenvolvimento cognitivo e linguístico, ou que se entenda a linguagem meramente enquanto 'sintoma' do desenvolvimento cognitivo" (CASTRO, op. cit., p.257). Desse modo, a autora defende a hipótese de que é a partir do uso da linguagem, da sua construção, que nasce a argumentação.

Outros estudos sobre a argumentação infantil mostram que o percurso que possibilita à criança o manejo da estrutura dialógico/dialética da argumentação é marcado por duas importantes assimetrias.

A primeira assimetria refere-se à hipótese de que as condutas de justificação e de pontos de vista emergiriam mais cedo no desenvolvimento ontogenético da criança, se comparadas ao manejo discursivo de pontos de vista alternativos e de contra-argumentos (GOLDER, 1996).

A segunda assimetria torna-se visível na comparação entre a argumentação oral e a escrita produzida por crianças. Em contraste com a aparente facilidade com que as crianças justificam pontos de vista e lidam com oposição em situações de interação oral, a realização das mesmas operações em textos escritos parece ser tarefa, consideravelmente, mais árdua.

Como nosso interesse é incorporar à argumentação o estudo da explicação/justificação, em narrativas orais, produzidas por crianças, na medida em que ele reflete o reconhecimento de suas similaridades ou convergências, nos apoiamos em Golder (1996), que realizou um estudo sobre o discurso argumentativo infantil, num enfoque enunciatico discursivo, em situações do cotidiano, expondo a riqueza de seu funcionamento, pois é um discurso que se adapta.

De fato, a escolha dos argumentos, sua organização e sua formulação dependem da situação em que nos encontramos. Aqui, a autora admite que o discurso argumentativo é uma conduta linguageira e, consequentemente, requer, também, outras capacidades mais gerais, consideradas cognitivas.

Levando em conta esta reflexão, mesmo que o discurso argumentativo seja visto como um discurso que se adapta e toma formas diversas, não são todas as situações que se prestam à produção de um discurso argumentativo elaborado.

Assim, para a autora, o funcionamento da argumentação constitui o cerne de sua obra, em torno da qual se articula certo número de ideias. Nesta linha de raciocínio, compreendemos que, quando se argumenta, é que há assunto para discutir, situações que permitem discutir, representações que levam à discussão. Esta ação de discutir deve se traduzir no discurso - se é discutível, é preciso justificar o ponto de vista adotado e apresentá-lo como discutível, utilizando formas negociadas de discurso.

Nesta reflexão sobre a argumentação infantil, a autora considera que a justificação e a negociação são duas operações fundamentais para existir o discurso argumentativo. A realização destas operações, por sua vez, necessita do domínio de certas capacidades linguísticas e cognitivas, para tratar a situação e traduzir o resultado deste tratamento em unidades linguísticas apropriadas. Dessa forma, ela conclui que as justificações constituem sempre a estrutura mínima da argumentação.

Assim, podemos dizer que, ao estabelecer uma negociação com o outro no discurso, a criança para se posicionar frente a seu interlocutor, para convencê-lo de que seu discurso é interessante, ou verdadeiro, faz uso das estratégias argumentativas e explicativas, durante o processo da comunicação.

Autores como Hudelot, Prenéron & Orvig (2003) afirmam que o termo "explicação" remete a um universo de sentidos, ou seja, para explicar o significado de uma palavra ou de uma ação, é necessário analisar o contexto e o sentido da mesma, de modo que seja possível torná-la inteligível para o interlocutor.

Os modos de explicação variam mais frequentemente em função dos objetos, da forma como explicamos de várias maneiras os procedimentos adotados em uma determinada situação, ou um sentimento individual e particular, que partilhamos com alguém.

Assim, a interlocução infantil mobiliza a criança para a compreensão e domínio de suas relações com os objetos e eventos cotidianos, transformando o mundo ao seu redor num local seguro e previsível. Dessa maneira, o discurso explicativo só pode ser considerado em um contexto que tenha relações com outros discursos, e na situação que o determina.

Segundo Veneziano et al. (2003), a criança começa a sentir necessidade de explicar ao outro as razões de seu próprio comportamento, principalmente, quando há conflitos entre as intenções da criança e as do outro, e com isso ela introduz uma nova dimensão funcional à comunicação verbal.

As primeiras explicações - situações de pedidos de ajuda - são justificadas pela criança aumentando suas chances de alcançá-los. Outra situação que suscita atos explicativos é a do jogo de ficção, nas ocorrências em que a criança constrói sozinha este jogo, mas sente necessidade de explicar à mãe a razão de sua ação no jogo ou de certos acontecimentos fictícios. Então, a explicação não está diretamente ligada à obtenção de um objetivo próprio.

A relação que a criança tem com o mundo, no que se refere ao nível da prática ou da significação que compõe sua cultura, com a língua, enquanto modo de decodificação de experiência é diferente se comparado ao adulto. Por isso não se pode usar os mesmos critérios de análise, em pesquisas com adulto, para o estudo do discurso oral na criança.

A explicação poderia preencher, então, a distância discursiva entre os interlocutores, uma vez que esta se dá, também, por meio das misturas de mundos, nas quais se manifestam muitas explicações (HUDELOT; PRÉNERON; ORVIG, 2003).

Ainda de acordo com os autores, é possível dizer que a criança é mais "explicadora" que o adulto devido ao prazer em exibir suas novas descobertas e conquistas. É nesta mistura de universos discursivos que a criança é capaz de dar explicações, quando solicitada e pode produzir variadas condutas explicativas que aparecem sob as formas que os adultos conhecem ("por que...", "porque", "como", entre outras), ou que só aparecem no confronto com discursos produzidos, anteriormente, por essa criança.

Se observarmos a diversidade dos fenômenos ligados à explicação, verificaremos que existem critérios formais, que geram situações nas quais a conduta explicativa se torna inevitável. Explicar é de fato fazer-se compreender, reelaborar significações que não existem num espaço dialógico comum entre a criança e o seu interlocutor.

Há três grandes categorias no enunciado explicativo da criança (HUDELOT; PRÉNERON; ORVIG, op. cit., p.32):

1) inicialmente, temos uma relação de justificação ou explicação, em que a ocorrência é devido às perguntas de um adulto;
2) as explicações espontâneas emergem de um diálogo, onde a criança cria seu mundo com base em sua cultura;
3) finalmente, a própria criança é quem solicita as explicações, através de pedidos de confirmação do adulto.

Portanto, podemos considerar duas tipologias para o comportamento explicativo: o paradigmático, em que o sentido se encontra na atividade prática, ou na própria interação; e o discursivo, em que a dimensão do discurso faz com que os encadeamentos não aconteçam apenas no campo da ação, mas na partilha de significações. Este segundo tipo de comportamento explicativo-discursivo, também se mostra presente na existência de um problema, um conflito, que deve ser solucionado.

Reconhecemos esta estratégia explicativa-argumentativa nas narrativas orais, produzidas por crianças, em que elas explicam, justificam e argumentam sobre o fato narrado, por meio de elementos linguísticos, a fim de mostrar seus pontos de vista. Este recurso é uma forma que a criança encontra de se fazer presente enquanto narradora-autora de sua história. A seguir, citamos, a título de ilustração, um exemplo de narrativa que apresenta os aspectos explicativos/argumentativos, em Fiorindo (2005, p.86):

Lala e Paulinho

1. J: *era uma vez ... uma menininha chamada Lala ... ela tinha um amigo chamado Paulinho e um dia eles dois se encontraram ... e foram pela floresta sozinho ... mas só que um dia eles tava cum medo de se perdê/ eles foram pro caminho ERRADO ... porque eles foram do lado de lá ... aí eles se perderam ... num sabia onde era .. mais a casa ...*
2. J: *aí eles tinha medo de ficá/ sozinho pela floresta ... eles pensaram que tinha lobo mas NÃO TINHA ... tinha só animais que eram bonzinho ... e*:::... *apareceu um monte de animal que quando acendeu a luz apareceu um monte de animal* (bum)
3. P: animal o que?
4. J: *BOOM ... eles fazia careta pros dois ... aí*:::... *os dois achava medo aí eles tinha MEDO aí eles queria ir pra casa* ( ) *não sabia onde era ... mas a fada APARECEU e*:::... *a fada apareceu ... e deixô/ os animais lá embaixo e ficaram felizes para sempre*

(Jeniffer 5;0)

No turno 1, encontramos o operador retórico "*era uma vez .....*", que caracteriza a estrutura canônica da narrativa; seguido da apresentação dos personagens (*Lala* e *Paulinho*); do espaço (*floresta*) e do tempo (*um dia*).

Na continuidade narrativa, "*... e foram pela floresta sozinho ... mas só que um dia eles tava cum medo de se perdê/ eles foram pro caminho ERRADO ... porque eles foram do lado de lá ... aí eles se perderam*", identificamos o posicionamento da criança-narradora ao apresentar seu ponto de vista, sem interromper o ato narrativo, quando relata os sentimentos dos personagens - estarem com medo.

Paralelamente, constatamos que a criança utiliza o "*porque*", introduzindo uma evidência (uma prova) que justifica sua conclusão: o fato dos personagens terem ido por um caminho, mais longe, a leva a crer que era o lado errado. Ao mesmo tempo, observamos a causa (ir pelo caminho errado) / consequência (se perderam).

Notamos, então, que tanto a explicação quanto a argumentação fazem parte das estratégias discursivas que a criança utiliza, no momento em que ela se posiciona diante do fato narrado, impondo-se enquanto narradora-autora de sua história, tornando sua narrativa coerente, convincente e, principalmente, interessante para o outro, seu interlocutor.

De acordo com Possenti (2009), tem-se falado muito em autoria e de alguma forma, pode-se dizer que os conceitos levados em conta para conferir alguma substância a essa noção, têm a ver com os conceitos de locutor - o falante, enquanto responsável pelo que diz -, e com o de singularidade - na medida em que, de algum modo, chama a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto.

O autor (op.cit., p.105), apoiando-se nesta perspectiva, lembra que Foucault (1992) também trata da questão de autoria, e "concerne à noção de autor como aquele que se constitui a partir de um correlato - a obra -, ou seja, só há autor se houver a obra que possa consistentemente ser a ele associada". E esta noção de autor é discursiva, ele é construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerando uma série de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor.

Neste contexto, observamos como é clara a intenção do filósofo francês, de distinguir a noção de autor da de escritor. Este designa o indivíduo que escreve, enquanto a de autor está revestida de traços históricos variáveis, que têm a ver, em grande parte, com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade.

No entanto, o que nos interessa, aqui, não é o conceito de obra, sinalizada por Foucault, pois estamos trabalhando com a questão do discurso oral infantil, e uma criança não é autora de uma obra, mas pode ser considerada autora de sua própria história. Neste sentido, concordamos com a colocação feita por Possenti (2009) de que é impossível pensar na noção de autor sem considerar, de alguma forma, a noção de singularidade.

Nas narrativas orais infantis fica evidente a noção de autor, segundo a reflexão de Possenti sobre a singularidade da narrativa, na medida em que a criança se posiciona diante do fato narrado, se mostrando narradora-autora de sua história. É mais fácil constatarmos esta conduta da criança em narrativas orais do que, talvez, em textos escritos por ela ou por escolares do Ensino Médio; tendo em vista a espontaneidade e a interação com o outro - seu interlocutor.

CAPÍTULO 2
MEMÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

– Mas ... começou D. Benta
– Não estou entendendo nada de nada, Emília. Explique-se.
– São as minhas memórias D. Benta.
– Que memórias, Emília?
– As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contanto o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley...
– Emília! Exclamou D. Benta.
– Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
– São memórias. Explicou Emília.
– São diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que *devia haver*.

Monteiro Lobato

2.1 Memória: conceitos e distinções através do tempo

De acordo com Posner (1980), o conceito de memória e a maneira como ela funciona vem se modificando e se adequando às funções e utilizações sociais, mostrando, por conseguinte, a sua importância nas diferentes sociedades humanas. Segundo ele, em cada época procurou-se explicar a memória utilizando-se de metáforas construídas, em torno de conhecimentos, que caracterizavam o momento histórico.

A fim de contextualizarmos o referido tema, apresentamos, segundo o autor, o conceito de memória em três perspectivas diferentes, baseadas nas teorias dos filósofos Diógenes Laércio, Platão e Aristóteles.

O conceito de memória na visão pré-socrática, do filósofo Diógenes Laércio, se apoiava na crença de que a memória poderia estar relacionada ao ar, já que, em suas observações, havia notado que as pessoas respiravam com maior facilidade após recordarem de um fato esquecido e que esse processo é frequentemente acompanhado pelo ato de tomar fôlego.

Para Platão, a memória seria análoga a uma impressão de cera, guardada tal qual o evento havia ocorrido e, se ela se perdesse, era porque não havia sido realmente vivenciado este evento. A memória, segundo a visão platônica, não seria individual nem social, mas sim ontológica, ou seja, ela permitiria a revelação do ser imutável e eterno. Nesta abordagem, o homem teria a crença de que a memória poderia salvá-lo da degradação, conduzindo-o às verdades eternas, formas imóveis e anteriores a tudo o que se constrói, que se modifica, que é acidental e contingente.

Aristóteles afirmou que a memória seria reminiscência que se manifestava, apenas, em seres que possuíam faculdade deliberativa, isto é, seres que tinham habilidade reflexiva, não reducionista, e esta competência seria um silogismo. Em outras palavras, a memória seria a única fonte de recordação e de transmissão de conhecimento de pessoa para pessoa e de geração para geração.

Lieury (1993) nos relata uma história sobre a primeira técnica de memória atribuída a Simônides de Ceos, poeta do século V a. C., em que o referido personagem foi o único sobrevivente do desmoronamento da sala de um banquete e teve de lembrar-se do lugar dos convivas, a fim de identificá-los. Constatando, na ocasião, o quanto estava viva a imagem de cada um dos convivas no seu lugar em volta da mesa, ele deduziu o célebre - método dos locais -, que consiste em memorizar objetos em forma de imagens e em dispor, mentalmente, essas imagens em lugares, como por exemplo, nos cômodos de um palacete. As imagens foram a base da concepção mais popular de memória até o Renascimento, provavelmente porque a maioria das pessoas não sabia ler.

Em Roma, "a arte da memória se desenvolveu com finalidades utilitárias, essencialmente para a argumentação persuasiva, tornando-se um capítulo da retórica, a arte de persuadir, e sendo ensinada nas escolas" (op. cit., p. 9).

Como notamos, a origem da palavra memória nos remete à mitologia greco-romana, mais precisamente à deusa Mnemósine, personificação da lembrança, filha do Céu e da Terra, irmã de Cronos - o deus que preside o tempo - e mãe das Musas, que com ela regiam as artes e todas as formas de expressão, especialmente a poesia (BRANDÃO, 2008).

A partir da conceituação filosófica exposta, é possível verificarmos uma articulação importante entre memória, tempo e narrativa, como arte de expressão. Se a mitologia explica de maneira poética a origem e o significado da memória, e se, ao longo do tempo, a filosofia e outras ciências indagam sobre suas peculiaridades e sentido para o homem, o estudo do referido tema requer um pensamento flexível, ou seja, não radical, visando uma perspectiva interdisciplinar.

Neste sentido, apresentaremos, a seguir, algumas teorias sobre a memória, tendo como respaldo, inicialmente, a definição anatômica para, posteriormente, elucidarmos os mecanismos de seu funcionamento sob diferentes abordagens.

Do ponto de vista anatômico, segundo Xavier (1996), a memória é um conjunto de habilidades mediadas por diferentes módulos do sistema nervoso que funcionam de forma independente, porém cooperativa. O processamento das informações ocorre de forma paralela e distribuída, o que possibilita a influência de várias unidades de processamento em qualquer momento, articulando uma grande quantidade de informações simultaneamente.

As redes de memória, segundo o autor, são constituídas no córtex, o envoltório do cérebro, desde os níveis inferiores, isto é, as zonas corticais sensoriais ou motoras, até as zonas de associação. E as informações (as memórias) são armazenadas e recuperadas, no lobo temporal, por meio de suas estruturas, o hipocampo e as amígdalas.

Ele ressalta que o hipocampo exerce papel fundamental na formação das redes de memória do córtex associativo. As conexões recíprocas entre o hipocampo e as regiões do neocórtex, em que ocorrem as associações, são essenciais para a aquisição de novas recordações.

E os núcleos das amígdalas, por sua vez, são indispensáveis à avaliação do significado afetivo e emocional das percepções; eles participam ainda da formação e da conservação da lembrança; e este processo é acompanhado pela modificação das sinapses - os contatos entre os neurônios; e a ativação das sinapses modificadas, entre os neurônios interconectados, faz ressurgir as lembranças aí impressas. A fim de visualizarmos as estruturas do lobo temporal (amígdala e hipocampo), onde são formadas as redes de memória, a partir das sinapses, de acordo com o exposto, incluímos as figuras 1e 2 apresentadas por Bear, Connors e Paradiso (2002, p.161-212):

Figura 1 - Amígdala e hipocampo

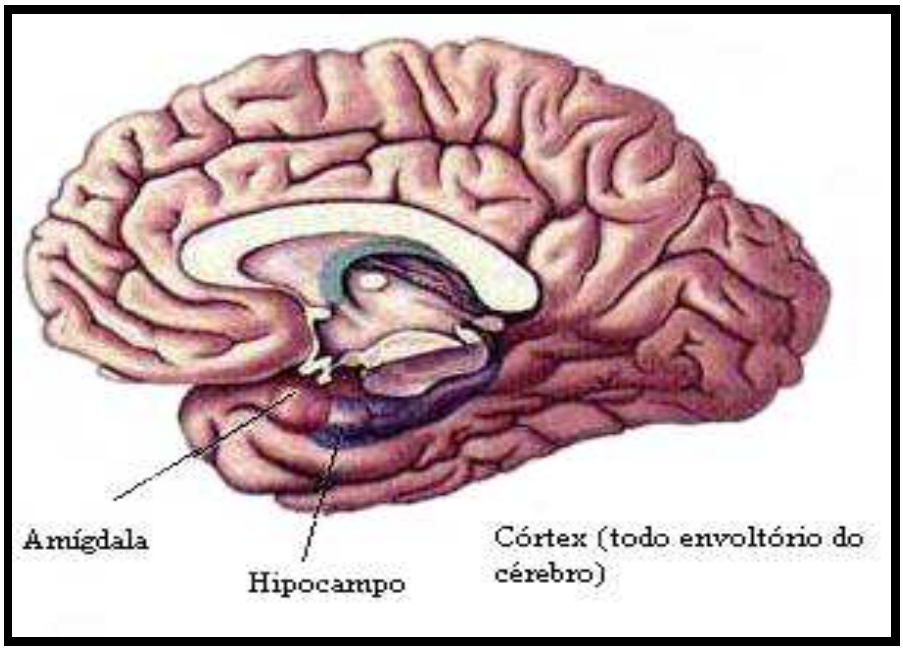
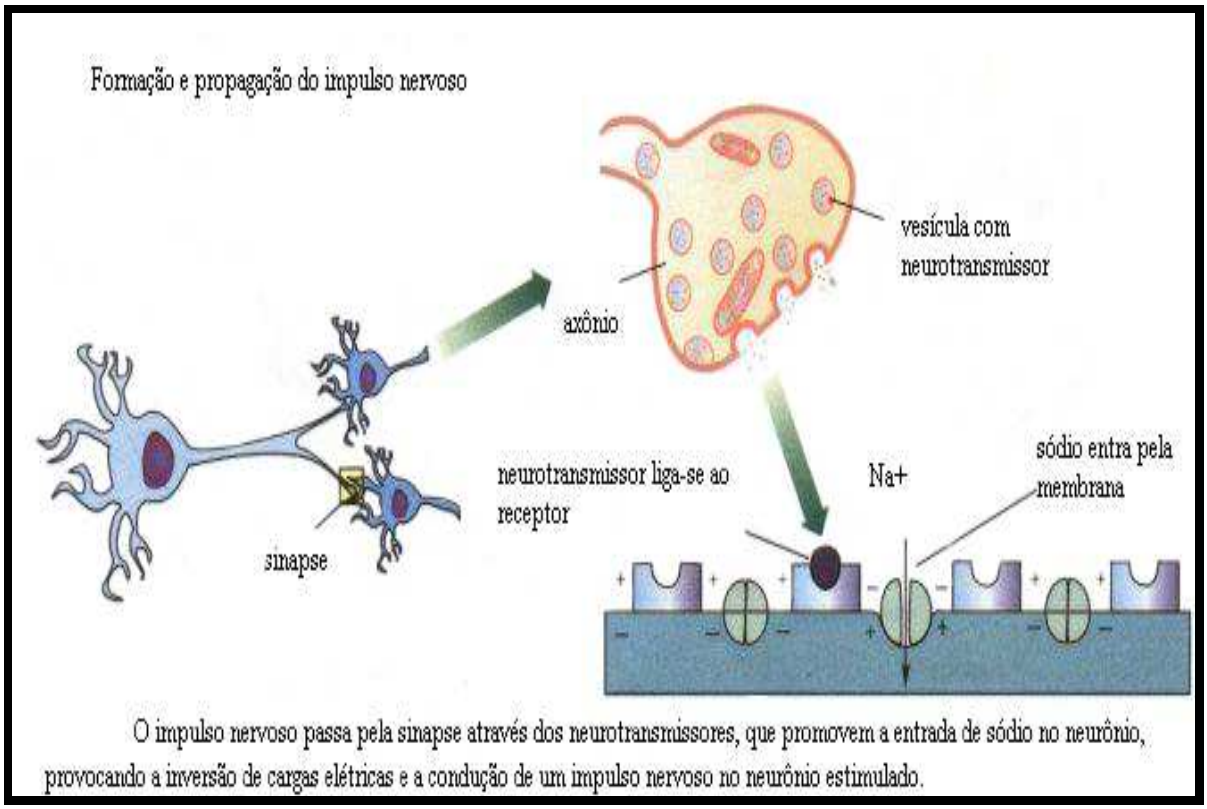


Figura 2 - Sinapses



Assim sendo, o conceito de memória progrediu nos últimos anos, pois passamos da noção de estruturas cerebrais limitadas, vinculadas às memórias particulares, à noção de sistemas de neurônios dotados de memória (FUSTER, 1995).

Observamos, então, as condições neurobiológicas que permitem a formação e consolidação das memórias e, ao mesmo tempo, verificamos, também, a emoção que acompanha o fato vivido, sem a qual não seria possível o armazenamento e, portanto, o resgate ou rememoração das informações.

Nesta perspectiva, a existência de uma memória demanda algumas aprendizagens, informações que precisam ser adquiridas, assim a aquisição é o primeiro passo necessário para existência de uma memória (lembrança/informação).

Posteriormente, esta informação deve ser mantida para que haja uma memória - a fase do armazenamento, mas a conservação satisfatória depende de uma boa codificação, a qual facilitará a próxima fase - a recuperação. Neste processo de recordação, para lembrarmos da informação temos que acessá-la (SCHWARTZ & REISBERG, 1991).

Podemos dizer então, que a memória é uma função inteligente, que permite aos seres humanos se beneficiarem da experiência passada para resolver problemas apresentados pelo meio, proporcionando diversas aptidões, desde o simples reflexo condicionado, até a lembrança de episódios pessoais e a utilização de regras para a antecipação de eventos. Essa diversidade se baseia na aquisição, no armazenamento e na recuperação das informações, em que o sujeito pode utilizá-las da forma que lhe convém.

A ausência de memória teria semelhante efeito devastador em relação a nós mesmos, uma vez que não teríamos armazenado as informações sobre nossa identidade ou história de vida. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos imaginar que sem memória nossa vida social deixaria de existir, já que não nos lembraríamos de nossos amigos, nem dos conhecidos e não teríamos como recordar de uma pessoa ou de suas ações.

Consequentemente, também não teríamos base para planejar o futuro, já que nossos planos estão baseados em nossas experiências anteriores, e sem memória sobre estas experiências seria impossível desenvolver planos. Sendo assim, a memória não é apenas um instrumento de armazenar e de recuperar o passado, mas torna-se uma base importante durante toda a nossa vida.

Estudos recentes têm contribuído para uma definição mais clara do conceito de memória, principalmente as pesquisas realizadas na área da Neurociência. Aqui, vale a pena observarmos uma definição geral, apresentada pelo neurocientista Izquierdo (2004).

De acordo com o autor, a memória pode ser definida como evocação - recordação, recuperação de informações. Assim, todas as mensagens captadas são armazenadas no cérebro, e para cada espécie de informação existe um tipo de memória ou sistema, por isso é possível que existam tantas memórias quantas são as experiências acumuladas.

Ainda segundo Izquierdo (2006), a formação das memórias é um processo complexo, resultado de interações bioquímicas que envolvem diferentes áreas do cérebro, e que um acontecimento, ou conhecimento, só é mantido e possível de ser lembrado, se for modulado pela emoção.

Ele também afirma que, ao longo do tempo, a capacidade da memória não tem limites, porém ela deve ser utilizada frequentemente, afirmando que "a função faz o órgão". Nesse caso, praticar a memória é a melhor maneira de mantê-la viva, ler é um exemplo. Pois quando o sujeito lê um texto, o cérebro usa intensamente a memória - e para compreender o que está escrito, ele precisa consultar uma enorme quantidade de informações armazenadas em sua mente. Do contrário, a rede de neurônios acaba morrendo e a memória desaparecendo.

Entretanto, o neurocientista ressalta que é necessário, também, nos esquecermos de algumas coisas, pois senão a memória não comportaria todas as informações que assimilamos no percurso da vida.

Ele diz que esquecer faz parte de uma memória saudável, pois 99% das informações que vão para a memória somem alguns segundos ou minutos depois. Isso é um mecanismo de limpeza que ajuda a aperfeiçoar o trabalho do cérebro.

E, para esquecermos algumas coisas, de acordo com o autor, é interessante viajar, descansar, conhecer lugares diferentes e realizar atividades distintas das habituais. Dessa maneira, passamos a pensar cada vez menos nos fatos do dia a dia, e os substituímos por novas experiências que vão, de certa forma, deixando as anteriores de lado. Claro que, quando voltamos ao cotidiano, as lembranças habituais retornam, por isso, é necessário sair da rotina para acalmar e manter o cérebro em perfeito funcionamento.

Ainda na vertente da neurociência, Nicolelis (2009) afirma que a função no cérebro não é definida geograficamente, mas sim determinada de acordo com as demandas da tarefa que se impõe ao cérebro. Portanto, se uma pessoa perde a visão e ela tem que navegar pelo mundo sem o sistema visual, ela remapeia o atributo tátil por todo o córtex, inclusive o visual. Neste caso, ele afirma que estamos abandonando a ideia de que o cérebro é um grande mosaico para considerá-lo, agora, como uma grande democracia.

Sobre os processos de armazenamento e recuperação das informações de diversos tipos e suas finalidades, veremos como ocorrem tais operações abordadas por diferentes estudiosos da área.

De acordo com Adam (1985), o armazenamento das informações pode estar na *memória de curto prazo* ou na *memória de longo prazo*. A primeira permite analisar os sons, as letras, as palavras e as estruturas sintáticas com a finalidade de fornecer uma representação semântica sob forma de orações.

Mas o espaço para armazenar as informações é limitado, por isso, a duração delas nesta etapa é curta, permanecendo, enquanto for útil, e depois é descartada.

Já a *memória de longo prazo* serve para reduzir a sobrecarga da *memória de trabalho*, e tem a capacidade ilimitada. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância e os conhecimentos que adquirimos ao longo da vida. É neste sistema - memória de longo prazo -, que encontramos a memória episódica e semântica (TULVING, 1972), onde as informações são armazenadas podendo ser recuperadas posteriormente.

Bosi (1987, p.17) apresenta o conceito de memória a partir de Halbwachs (1925), declarando que "lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado, constatando que memória não é sonho, mas trabalho".

Assim, a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, ao nosso alcance, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que pareça uma lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos anteriormente, por exemplo, na infância, porque não somos mais os mesmos, nossas percepções, ideias, juízos de realidade e de valor foram alterados. Neste sentido, a cada lembrança vivenciada por nós, na realidade, passa a ser uma nova experiência, que podemos ampliar ou sintetizar a sensação de felicidade, de agonia, de medo, de tristeza, dentre outros sentimentos, dependendo de nosso estado psíquico emocional e, de tal modo, amadurecemos com os efeitos que uma determinada recordação possa vir causar.

A partir dessa concepção, o autor une a memória do sujeito à memória coletiva, ou seja, a memória individual passa a fazer parte da memória de um povo com determinadas regras de costumes, impostas por uma sociedade.

E mesmo as imagens do sonho que parecem, ao consenso geral, as mais distantes da memória do grupo social, não fogem às determinações do presente.

Ele compara as imagens oníricas às reminiscências da primeira infância - tanto esta quanto aquela surgem, inexplicavelmente, na consciência sem guardar relações com o presente, parecendo intactas no fundo da alma. Embora o autor reconheça que no sonho o espírito está mais afastado da sociedade, menos relacionado ao coletivo, as imagens que nele aparecem são representações ou símbolos, sugeridos pelas situações vividas em grupo pelo sonhador.

Já Deschênes (1988) afirma que a memória não tem somente a função de registrar e conservar a informação presente, ela processa, ao mesmo tempo, uma estrutura ativa e seletiva por meio de uma organização permanente de seu conteúdo. As inferências e as modificações se reencontram nas recordações, mesmo imediatas, dos sujeitos, depois da leitura de um texto.

Numa linha transcendental ou metafísica sobre o conceito de memória, nos apoiamos em Bergson (1999), que parte da relação entre o espírito e a matéria. A partir de então, verificamos o dualismo existente em sua obra, pois da interioridade da consciência - espírito - ele passa a aceitar uma exterioridade - matéria. A solução encontrada pelo autor para unir matéria e espírito se baseia, na ordem material, sob os conceitos de imagem e percepção.

Assim, a matéria é um conjunto de imagens, como uma existência que aparece, imediatamente, através da visão, existe por si mesma, tem atualidade e potência. E dentro dos conjuntos de imagens, existe um que conhecemos melhor – o corpo; este ocupa um lugar espacial, é o centro de ações, é através dele que podemos perceber o mundo, sendo o substrato da vida espiritual.

A percepção, na visão do estudioso, é algo puramente material, pois simplesmente mostra a existência da coisa, ela é uma ação da matéria, é o reflexo material, não existe isoladamente. Já a lembrança é a ação do espírito de lembrar e de perceber. A memória é responsável por trabalhar as lembranças, formar objetos materiais e traz ao presente todas as recordações para que aquele objeto possa ser construído.

Então, ele apresenta um método introspectivo de dois fenômenos, que são diferentes, porém indissociáveis: a *percepção-ideia*, que ocorre no presente corporal contínuo e a *lembrança*, vir à tona o que estava submerso, este afloramento do passado combina-se com o processo corporal e presente da percepção. Portanto, os dados imediatos e presentes são misturados a milhares de pormenores da experiência passada.

Ainda aqui, o autor constata a *memória-hábito*, processo que ocorre pelas exigências da socialização, faz parte de nosso adestramento cultural e acontece de maneira mecânica, como por exemplo, as regras de etiquetas, ou andar de bicicleta, entre outros costumes cotidianos.

Ele ainda ressalta sobre a *memória-sonho*, definida também como *inconsciente*, que apresenta um caráter evocativo, pois é a lembrança pura, e quando ela se atualiza na imagem/lembrança, traz para a consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível da vida.

Estudiosos como Flavell, Miller e Miller (1999) compartilham com a visão de Piaget de que o armazenamento de informações é construção, pois o ato de compreender e codificar na memória são processos semelhantes à assimilação piagetiana de "construção", de uma representação conceitual interna das informações. E a recuperação destas é reconstrução, em que o sujeito deve fazer inferências a partir daquilo que está na superfície, denominando, assim, esses dois processos de *memória construtiva*.

Feitas estas considerações a respeito da memória, seus diferentes sistemas e formas de funcionamento, de acordo com um objetivo a ser atingido, concordamos com Izquierdo (2004) de que a memória é evocação – recordação, recuperação de informações. Nestes termos, as formações das memórias são processos complexos, resultado de interações bioquímicas, que envolvem diferentes áreas do cérebro, e que um acontecimento ou conhecimento só é armazenado e possível de ser lembrado, se for modulado pela emoção. A partir de então, todas as mensagens que o indivíduo assimila são armazenadas no cérebro e, dessa forma, é possível que existam tantas memórias quantas são as experiências acumuladas.

2.2 Os módulos de memória

De acordo com Mello, Miranda e Muszkat (2005), a memória compreende um conjunto de habilidades mediadas por diferentes módulos do sistema nervoso, que podem ser dissociados, de certo modo, pela natureza da informação processada e pelas regras intrínsecas de operação que são distintas; funcionando, numa pessoa normal, de modo cooperativo e integrado, gerando a sensação de um sistema único de memória.

Por meio de evidências neuropsicológicas e experimentais das diferenças no processamento da informação é que tem surgido a formulação de diferentes modelos teóricos sobre os módulos de memória.

Sendo assim, cabe-nos, agora, elucidarmos tais módulos e suas respectivas funções, segundo os autores citados: *Sistema de Longa Duração* → memória explícita (memória episódica e memória semântica) e a memória implícita (aquisição de habilidades motoras); *Sistema Operacional* ou de *Curta Duração* → alça fonológica, esboço visuoespacial, central executiva e retentor episódico.

No *Sistema de Longa Duração,* as informações são armazenadas por longos períodos de tempo, pois ela tem a capacidade ilimitada (ADAM, 1985). Neste sistema está presente a *memória semântica* – retenção de informações relativas aos conhecimentos gerais, conceitos que não possuem um contexto espacial e temporal específicos; e a *memória episódica* – armazenamento de informações sobre histórias pessoais tendo um contexto espacial e temporal específicos.

Ambas as memórias – *semântica e episódica* – possuem informações que podem ser verbalizadas e, por isso, são denominadas como sistema de *memória declarativa* ou *explícita.* Ainda, aqui, encontramos a *memória implícita*: aquisição de habilidades percepto-motoras, respostas emocionais e corporais que não podem ser expressas verbalmente.

Já o *Sistema Operacional* é uma memória de curta duração, de capacidade limitada, para informações passíveis do relato verbal, em que o conteúdo é descartado após o uso. Este módulo de memória é constituído por múltiplos componentes, e as informações não são apenas mantidas, temporariamente, nele, como também, mentalmente, manipuladas, o que é importante para a execução de certas tarefas intelectuais.

Nesta formulação, o referido modelo considera a existência de dois subsistemas de armazenamento de informações verbais: *a alça fonológica* - armazenamento temporário e manipulação de informações verbais, que ocorre pela repetição, geralmente silenciosa, das informações verbais mantidas, e o *esboço visuoespacial* - armazenamento temporário e manipulação de informações visuoespaciais.

O terceiro elemento deste módulo é a *central executiva*, um sistema de controle da atenção responsável pela regulação das atividades dos outros sistemas.

Recentemente, Baddeley (1997) propôs um quarto componente de *Memória Operacional, episodic buffer* – retentor episódico, em que sua função consiste em integrar as informações mantidas, temporariamente, na memória operacional com outras, provenientes do *Sistema de Longa Duração*.

A seguir, visualizaremos, no Quadro 3, os módulos de Memória de Longa Duração, de Memória Operacional e os tipos de sistemas constituintes em cada módulo, segundo Mello, Miranda e Muszkat (2005, p.109).

Quadro 3: ***Módulos de memória*** [2]

MÓDULOS DE MEMÓRIA	***Memória de Longa Duração***		Memória episódica (armazenamento de eventos pessoais)
		Memória explícita	Memória semântica (armazenamento de conhecimento geral)
		Memória implícita	Aquisição de habilidades percepto-motoras, respostas emocionais e corporais
	Memória Operacional	Alça fonológica	(armazenamento temporário e manipulação de informações verbais)
		Esboço visuoespacial	(armazenamento temporário a manipulação de informações visuoespaciais)
		Central executiva	(sistema de controle da atenção)
		Retentor episódico	(elemento de comunicação entre a memória operacional e os sistemas de memória de longa duração)

[2] MELLO, C. B., MIRANDA, M. C. e MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do desenvolvimento*: conceitos e abordagens. São Paulo: Memnon, 2005, p. 109.

2.3 O desenvolvimento da memória: algumas considerações

Na área de pesquisa da memória infantil, a abordagem do processamento da informação constitui uma das principais estratégias para o estudo do desenvolvimento cognitivo (MELO, 2008).

Considerações lógicas e uma grande quantidade de pesquisas indicam que os bebês têm certa capacidade de memória, pois eles acabam por reconhecer pessoas, objetos e eventos familiares - rotinas diárias. A imitação e a busca de objetos escondidos - permanência do objeto - também requerem a memória de eventos prévios.

A memória não somente existe desde muito cedo na vida infantil, como também foi comprovado, por meio de experimentos, que os bebês têm habilidades de retenção de informação consideráveis.

Em um experimento de Fagan (1973 apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.221), "bebês de 5 meses expostos a uma fotografia de um rosto, por apenas dois minutos, deram evidências de reconhecê-lo até duas semanas mais tarde".

Embora a memória possa ser operativa e efetiva muito precocemente, ela não demonstra todo seu poder desde o início. Os bebês mais velhos conseguem reter informações por períodos mais longos de tempo do que os menores. Eles também requerem menos exposição inicial, ou menos tempo de estudo, para colocar um estímulo ou evento na memória.

Com o desenvolvimento, eles passam a codificar mais e mais informações de qualquer experiência em particular; à medida que suas habilidades cognitivas aumentam, tornam-se mais sensíveis aos aspectos cada vez mais complexos e sutis do mundo à sua volta, o que aumenta a probabilidade de relembrá-los.

Além disso, um ato de reconhecimento em um bebê mais velho ou em uma criança pequena, sem dúvida, inclui processos que não são encontrados no bebê pequeno. Quanto mais velhos, os indivíduos tendem a estar explicitamente conscientes do fato de que o objeto, ou evento, que eles reconhecem, é familiar e já foi experimentado.

Os bebês são capazes de reconhecer, mas não de recordar porque esta estratégia requer habilidades simbólico-representacionais que eles ainda não têm. Como muitos aspectos da teoria piagetiana, a afirmação de que recordar é impossível antes dos 18 meses de vida começou a ser contestada nos últimos anos.

A partir de então, os trabalhos sobre imitação adiada representam um grande desafio, pois ela não é a única indicação de que a capacidade de recordação pode emergir mais cedo do que acreditava Piaget. A busca por objetos desaparecidos oferece outra fonte de evidências.

A recordação implica na capacidade do bebê de lembrar as localizações típicas de objetos familiares, ao longo de períodos extensos de tempo, por exemplo, engatinhar até o armário onde fica seu cereal favorito, embora ele não tenha sido visto por vários dias. A maioria dos bebês demonstra essa memória de longo prazo para localizações de objetos familiares ao fim do primeiro ano de vida.

Outros estudos sobre o desenvolvimento da memória (MELLO; MIRANDA; MUSZKAT, 2005), também, demonstram que desde os primeiros dias de vida, os bebês mostram-se capazes de reconhecer a voz da mãe. A partir de então, é possível verificar que a memória explícita melhora substancialmente, até os 10 anos de idade. Em contrapartida, a memória implícita permanece relativamente constante até a fase adulta.

Os três componentes da memória operacional - alça fonológica, esboço visuoespacial e central executiva - também se tornam progressivamente mais eficientes.

A ocorrência de ensaio subvocal é observada em crianças a partir dos 4 anos de idade, em tarefas de recordação livres de palavras. Nessa faixa etária, verifica-se uma maior eficiência da alça fonológica, associada a uma capacidade mais ampla de articulação das palavras, que tem papel fundamental na aquisição do vocabulário. As habilidades estratégicas de aquisição e recordação também melhoram continuamente, até atingir um nível de funcionamento típico do adulto, por volta dos 12 anos de idade.

De acordo com os autores (op.cit., p.115): "evidências experimentais de diferenças de desempenho relacionadas ao gênero também são consideradas, levando em conta as diferenças do desenvolvimento neurobiológico". As meninas, frequentemente, obtêm melhores resultados em tarefas de memória verbal do que os meninos, pois elas têm uma evolução mais precoce das áreas relacionadas à linguagem.

Outro fator importante no desenvolvimento das estratégias de aquisição ou recordação de informações é o conhecimento de mundo do sujeito. Então, quanto mais as crianças estiverem familiarizadas com as relações de significado, existentes em um material verbal, mais facilmente estas relações são percebidas e usadas como meio de memorização.

Retomando Koch & Travaglia (1999), o conhecimento de mundo corresponde a todas as informações adquiridas e armazenadas na memória do indivíduo, e este conhecimento é que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão.

Retemos, aqui, o que significa o conhecimento linguístico:

> é um saber implícito que faz com que um indivíduo verbalize uma língua como falante nativo; abrangendo desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento do vocabulário e das regras da língua para o seu uso. Permite a percepção dos vocábulos e sua organização em frases, identificando categorias como sintagma nominal, sintagma verbal e funções como sujeito e objeto (Fávero, 1999, p.71).

Ao adquirir, não só os conhecimentos de mundo e linguístico, como também o conhecimento partilhado, e aprender a fazer inferências no discurso interativo - com o outro -, a criança vai construindo gradativamente sua memória.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999), o conhecimento adquirido influencia, fortemente, o que as pessoas armazenam e o que elas recuperam. Assim, informações que têm pouco sentido para os indivíduos - que não se encaixam, prontamente, em sua estrutura de conhecimento adquirido, que não podem ser facilmente assimiladas em seus esquemas cognitivos existentes - tendem a ser difíceis de armazenar e recuperar.

A partir de então, levantamos a hipótese de que as crianças podem ser capazes de ter um desempenho melhor do que o dos adultos em uma tarefa de memória, se tiverem mais conhecimento do que eles em relação ao conteúdo a ser lembrado.

Lindberg (1980 apud FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.205) descobriu que "crianças da terceira série (9 anos) tinham desempenhos melhores do que os universitários, em um teste de recordação livre, que continha itens altamente salientes e familiares para elas como personagens de histórias em quadrinhos".

Nesta perspectiva, os autores afirmam que o conhecimento de conteúdos de uma criança é, muitas vezes, uma espécie de dicionário mental de objetos e das relações entre os mesmos.

E este conhecimento pode ajudar na recordação da criança, sobretudo, de três modos: primeiro, ele pode tornar itens específicos mais acessíveis, talvez porque eles sejam mais ricamente representados, por exemplo, com mais características; segundo, um sistema de conhecimento bem desenvolvido facilita a recordação, ativando as associações entre conjunto de itens de forma, relativamente, automática e sem esforço; e terceiro, ele pode sustentar estratégias, processos metacognitivos e o processamento de materiais em um nível categórico mais abstrato, que ajuda na recordação.

Considerando o conhecimento como a base de qualquer estratégia de memória que o sujeito possa usar, retornamos à ideia de Olson (1997), citada no item 1.2.1, sobre a compreensão na criança dos estados mentais intencionais, que ocorre por volta dos 4 ou 5 anos, em que ela passa a entender a possibilidade de que alguém possa acreditar em uma falsidade, começa a atribuir pensamentos a si mesma e as outras pessoas, surge aqui a referência sobre os estudos da teoria da mente.

Vale ressaltar que os primeiros estudos sobre a compreensão que as crianças têm sobre a mente foram desenvolvidos por Piaget (1982), no âmbito da psicologia desenvolvimental e constitui um dos temas mais pesquisados desde a década de 80.

Neste sentido, tomando como ponto de referência Dias (1993, p.588) "a Teoria da Mente é a capacidade de levar em consideração os próprios estados mentais como também os das outras pessoas, com a finalidade de compreender e predizer o comportamento". Segundo a autora, entendemos, aqui, que esta teoria se baseia nas considerações das intenções daquele que apresenta seu discurso, o narrador, como também, o da outra pessoa na interação, o interlocutor.

Perissinoto (2006, p.4-5) lembra que, "as crianças, sem esforços ou instrução formal, descobrem que as pessoas têm ideias e objetivos, e que seus comportamentos expressam seus pensamentos, crenças e desejos".

A autora enfatiza que as habilidades de concepção da Teoria da Mente, em altos níveis, ocorrem apenas por meio da linguagem, ou seja, somente ela propicia a compreensão de proposições de dupla interpretação, de ironias, de metáforas, e de paradoxos verbais.

Como nossa intenção, neste tópico, consiste em abordar o desenvolvimento da memória na criança, levamos em conta também o aspecto sobre as falsas crenças ou crenças de segunda ordem, que a criança é capaz de atribuir a si mesma e/ou ao outro na interação, e tem sido fonte de estudo de psicólogos desenvolvimentistas, cognitivistas e de psicolinguistas.

Partindo do pressuposto de que a interação entre as pessoas é baseada pela interação das mentes, as quais só podem ser corretamente compreendidas quando se leva em conta o que as pessoas pensam sobre eventos reais - *crenças de primeira ordem*; e também sobre o que elas pensam sobre os pensamentos de outras pessoas - *crenças de segunda ordem* - e até o que as pessoas pensam que as outras pensam sobre seus pensamentos - *crenças de ordem mais elevada*, apresentaremos, a seguir, uma experiência realizada por Perner e Wimmer (1985).

A finalidade dos autores, na referida experiência, foi estabelecer um paradigma experimental para investigar a compreensão nas crianças do primeiro passo na conceitualização da interação social.

A compreensão das estruturas de crenças de segunda ordem, por crianças de 5 a 10 anos de idade, foi avaliada em histórias encenadas (experimento 1), nas quais dois personagens, John e Mary, foram informados, independentemente, sobre uma inesperada transferência de um objeto - uma camionete de sorvete - para uma nova localização.

Tanto John quanto Mary sabiam onde a camionete de sorvete estava, mas havia um erro na crença de segunda ordem de John a respeito da crença de Mary: “John pensa que Mary pensa que a camionete de sorvete ainda está no antigo lugar”. Essa crença de segunda ordem foi estabelecida pelo fato de que, ambos, os personagens sabiam que a camionete de sorvete estava no a camionete de sorvete tinha ido para igreja (2º local). Sendo assim, não teria como John saber que Mary sabia o lugar, atual, da camionete de sorvete.

Então, a compreensão das crianças sobre essa crença de segunda ordem foi testada pela pergunta: “Onde John pensa que Mary vai buscar o sorvete?”. Respostas corretas só poderiam ser dadas se a crença de segunda ordem de John fosse representada, enquanto que o raciocínio baseado em crenças de primeira ordem poderia ter conduzido à resposta errada.

Dessa forma, o experimento 1 pôde avaliar a idade em que as crianças se tornam capazes de representar estruturas de crenças de segunda ordem, e usá-las na sua argumentação sobre a crença de um personagem. Isto foi testado usando a história da camionete de sorvete (experimento 1).

Usando as versões de “falsa crença” (baseada na crença de segunda ordem de John) e de “conhecimento” (baseado no fato real, mudança do lugar onde a camionete de sorvete estava) da história, o experimento também tentou demonstrar, empiricamente, o resultado teórico de que a utilização de falsas crenças, ou crenças de segunda ordem, é essencial para evitar falso-positivos, ou seja, que na versão de “conhecimento” podem ser dadas respostas corretas, com base em uma estratégia de primeira ordem, sem utilizar a estrutura da crença de segunda ordem.

De acordo com os autores, os resultados sugerem uma competência em torno dos 6 e 7 anos de idade, demonstradas quando a inferência sobre as crenças de segunda ordem foi verificada.

2.4 Memória construtiva, memória semântica e memória episódica

Visando o foco da nossa pesquisa, que consiste na observação do papel da memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) e episódica (TULVING, 1972), sem perder de vista a memória semântica, na produção de narrativa oral por crianças, a partir da leitura de imagens em sequência, trataremos agora de cada uma delas.

Memória construtiva

De acordo com Flavell, Miller e Miller (1999), os estudiosos da memória construtiva compartilham com a visão de Piaget de que o armazenamento de informações é construção e a recuperação delas é reconstrução, ou seja, a memória é cognição aplicada. Assim, a maioria das coisas que lembramos na vida cotidiana faz parte da memória construtiva, são eventos organizados e significativos de informações estruturadas.

Dessa forma, o ato de compreender e codificar na memória são processos semelhantes à assimilação piagetiana de "construção", de uma representação conceitual interna da informação, daí o termo memória construtiva. O que é, geralmente, construído e armazenado na memória pode ser descrito, variavelmente, como uma interpretação sensata, para o sujeito, daquilo que ele percebeu.

A recuperação também é um processo ativo e assimilatório de "reconstrução", mais do que uma cópia passiva e literal do que está armazenado na memória. Pois esta recuperação requer que o sujeito faça inferências a partir daquilo que está na superfície. E a capacidade de fazer inferências depende do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico - habilidades de raciocínio, armazenados na memória.

Segundo Koch & Travaglia (1999), o conhecimento de mundo corresponde a todas as informações adquiridas e armazenadas na memória do indivíduo. E este conhecimento é que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão. Estes processos se referem à construção de um mundo textual, em que a coerência é possível se houver correspondência, pelo menos parcial, entre os conhecimentos ativados a partir do texto e do conhecimento de mundo do receptor, armazenado em sua memória.

A construção do mundo textual diz respeito ao conhecimento partilhado, àquele que o emissor e o receptor têm com certo grau de similaridade. É este conhecimento partilhado pelos interlocutores, que possibilita a ocorrência do maior ou menor grau de inferências na interpretação do texto produzido. Eles afirmam que "a inferência consiste em qualquer operação mental envolvendo o estabelecimento de relações entre elementos explícitos e não explícitos, que devem ser efetuados para a compreensão de um texto" (op. cit., p.36).

Ainda de acordo com os autores, uma vez que a coerência de um texto também pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade, o conhecimento linguístico é condição inicial para se conseguir interpretar um texto, já que, sem conhecimento da estrutura morfológica, sintática, semântica e pragmática da língua em que foi produzido o texto, sua interpretação se torna impossível.

Por meio dos conhecimentos de mundo e linguístico, notamos que a criança, assim como o adulto, tem uma memória construtiva, pois ela não poderia levar adiante conversas cotidianas se não pudesse fazer inferências, integrações, elaborações e reorganizações espontâneas. Quando ela cresce, desenvolve capacidades de fazer inferências, que lhe permitem uma representação mnemônica plena, integrada e significativa daquilo que vivencia.

Outro aspecto que os autores (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999, p.211) consideram relevante é a metamemória, "conhecimento ou atividade cognitiva voltada para qualquer coisa mnemônica, ou seja, é uma espécie de metacognição que toma as iniciativas de memória como seu objeto".

Existem duas categorias de metamemória, segundo eles (op.cit., p.211-214), "o conhecimento metacognitivo relativo à memória; e o automonitoramento e autorregulação". A primeira categoria (conhecimento metacognitivo relativo à memória) é ainda dividida em três subcategorias: conhecimento mnemônico sobre as pessoas, as tarefas e as estratégias.

Em relação à subcategoria, conhecimento mnemônico sobre as pessoas, a criança adquire habilidades de reconhecer, identificar experiências, de lembrar e esquecer quando elas ocorrem, diferenciando-as de outras experiências mentais como pensar, sonhar e perceber.

Existem evidências de que conceitos primitivos de lembrar e esquecer comecem a ser formados durante os primeiros anos da pré-escola, como parte do desenvolvimento da "teoria da mente" ainda implícita na criança.

Quanto à segunda subcategoria (conhecimento das tarefas), a criança descobre que um conjunto de itens vai ser mais fácil de lembrar se eles forem poucos em número, familiares e, significativamente, relacionados uns com os outros (ou seja, categorizáveis). Ela percebe também que alguns requisitos dos testes de recuperação são mais exigentes do que outros. Por exemplo, repetir uma história, palavra por palavra, é um teste mais exigente de memória do que recontá-la com as suas próprias palavras.

A terceira subcategoria (conhecimento das estratégias) engloba uma gama ampla e diversa de atividades, potencialmente, conscientes que uma pessoa pode realizar, voluntariamente, como um meio para vários fins mnemônicos. Repetir verbalmente um número de telefone, no breve intervalo entre procurá-lo na lista e ir ao telefone para discar, é um exemplo cotidiano de estratégia mnemônica.

A criança da pré-escola possui somente conceitos rudimentares a respeito dessas estratégias. Mas é capaz de articular estratégias de armazenamento e de recuperação plausíveis, em resposta a problemas hipotéticos de memória. Ela adquire o conceito de evocação cognitiva, de conhecimentos a respeito da natureza e do uso de pistas de recuperação.

A segunda categoria (automonitoramento e autorregulação) pode ser considerada um conhecimento metacognitivo, aplicado em relação à memória. A criança aprende a avaliar seu estado de memória atual, a selecionar estratégias, a avaliar seu progresso em direção a uma meta. O objetivo principal desta fase é levar a criança a identificar maneiras para que generalize suas estratégias, em várias situações, e isto tem sido um obstáculo em todas as tentativas de ensinar estratégias.

Neste sentido, diríamos que a explicação mais simples e direta para o desenvolvimento da memória se deve ao fato de que sua capacidade aumenta, por causa da maturação biológica, ou seja, conforme o indivíduo se desenvolve, durante o contínuo de sua existência, sua capacidade de memória é ampliada. Porém, ao término dela, ocorre o inverso, isto é, a perda da memória, pois esta faz parte de um sistema cíclico, assim como a própria vida.

Para os autores citados, a capacidade é uma parte do legado da abordagem do processamento de informação, e também é considerada uma tendência evolutiva presente dos 6 anos até o fim da adolescência. A capacidade funcional (a utilização total da memória) aumenta à medida que a criança aprende a lidar com as informações, mais eficientemente, processando-as mais rapidamente.

Podemos observar que a capacidade de memória pertence ao espaço de trabalho mental total disponível para os processos mentais básicos, durante a codificação, a recuperação ou o uso de estratégias.

Os processos mentais básicos, tais como identificar palavras, são mais praticados, eles se tornam mais rápidos e exigem menos esforço. Assim, a capacidade liberada pode ser mais voltada para o armazenamento de um maior número de itens. Da mesma forma, executar uma estratégia passa a ser menos exigente com o aumento da idade, liberando, então, a capacidade para outras atividades mnemônicas.

Memória semântica e episódica

O surgimento da expressão "memória semântica, dentro da linguagem psicológica, apareceu recentemente" (cf. MINSKY, 1968 apud BOUCHERON, 1981, p.14).

Esta noção se apoia em uma importante corrente de pesquisas sobre a aprendizagem, que se baseia na recordação e no reconhecimento do material verbal significativo, além dos processos de codificação, de tratamento, de armazenamento e de recordação das informações na memória, sem deixar de lado os fenômenos de estruturação.

Segundo o autor, na criança pequena, a memória semântica é a primeira que se forma, pois ela aprende a nomear as coisas e a verbalizar as mesmas, e só posteriormente a memória episódica se manifesta, porque a criança pequena, ainda, não é capaz de fazer recordações de eventos marcados espacialmente e temporalmente.

Ele ressalta que a memória semântica faz parte da memória cognitiva, que está diretamente ligada à memória verbal. As representações que formam a memória cognitiva podem ser particulares ou gerais, concretas ou abstratas.

A partir dessas considerações, a evolução da memória semântica é inseparável do desenvolvimento cognitivo e verbal na criança. Ela adquire progressivamente as características funcionais e estruturais específicas, organizando-se num sistema parcialmente autônomo. Sendo assim, temos um processo evolutivo complexo que se desenvolve conjuntamente nos planos verbal, cognitivo e semântico.

Os estudos do desenvolvimento cognitivo na criança têm como suporte os trabalhos de Piaget (1999) e seus colaboradores. O autor relata as primeiras representações mentais da criança, como elas evoluem na direção dos pré-conceitos, desde os conceitos objetivos e estáveis. Piaget forneceu as bases de uma teoria do desenvolvimento semântico, porém, a evolução dos conhecimentos empíricos ou pragmáticos, relativos aos objetos e personagens familiares, às ações e aos estados psíquicos do sujeito, foram menos estudados.

E estes conhecimentos empíricos têm um lugar muito importante no desenvolvimento semântico da criança, pois aqui ela aprende a nomear os objetos que lhe pertence, nas ações que pratica de acordo com os estados que ela experimenta.

Segundo Boucheron (1981), existe uma organização na memória semântica, por meio de um entrelaçamento - constituído por vários nós, parcialmente hierarquizado. Cada nó do entrelaçamento encontra um conceito correspondente a uma palavra da língua. Os conceitos podem ser ligados por relações específicas entre eles como a subordinação e a qualificação que são importantes: a subordinação define a hierarquia dos conceitos, dos mais particulares para os mais gerais; e a qualificação é a relação de um conceito com uma de suas propriedades, que permite a definição "na compreensão" de cada conceito.

O autor lembra que o princípio da economia tem um papel importante nestas construções teóricas. Tal princípio implica que cada conceito deve representar somente uma vez cada nó do entrelaçamento. De acordo com ele, se juntarmos cada nó do entrelaçamento ao princípio de transitividade, veremos um modelo de funcionamento coerente, onde cada elemento da memória semântica pode ser atingido a partir de sua utilidade, mas de maneira mais ou menos direta, para o caminho das composições de suas relações.

Ainda segundo o estudioso, quando se tem que resolver um problema como, por exemplo, jogo de adivinhações, a criança prossegue de forma desordenada, esconde as informações úteis, coloca as questões redundantes; resumindo, procede de maneira estranha a ordem lógica e econômica das estratégias, geralmente, já armazenadas na memória do adulto.

E este (adulto), por sua vez, evoca um esquema de desenvolvimento cumulativo, segundo uma organização linear, diferentemente da maneira como a criança pequena faz, pois ela começa a elaborar os conceitos mais simples para, depois, produzir os mais complexos. O autor enfatiza que a memória semântica da criança não difere somente quantitativamente, mas, também, qualitativamente, da memória do adulto.

Os adultos e, de certa forma as crianças, são capazes de classificar as palavras ou de estabelecer relações entre elas, enfim, organizar o material verbal. Esta organização é confirmada por meio da semelhança do funcionamento estável da memória de um indivíduo para outro. Trata-se de uma parte importante da organização baseada nas relações de categorias: relações de subordinação ou inclusão de classe, ou ainda figuras de linguagem como metonímia (a parte pelo todo ou vice-versa) - hiponímia (ex: robe - roupa), relações inversas de subordinação, coordenação, enfim, relações de oposição como o gênero masculino e o feminino (filho/filha) (BOUCHERON, 1981).

Tulving (1972) considera a memória semântica como um sistema necessário para o uso da linguagem. É um dicionário mental, o conhecimento organizado que uma pessoa possui sobre as palavras e qualquer símbolo verbal, seus significados e referências, as relações entre eles, as regras, as fórmulas, os algarismos para a manipulação destes símbolos, conceitos e relações.

Ele também sugere que há diferenças fundamentais entre a memória semântica e a memória episódica. Ele considera para ambos os tipos de memória como dois lugares ou dois sistemas para armazenar informações.

Dessa forma, o autor ressalta que a memória episódica recebe e armazena a informação sobre episódios ou eventos datados temporalmente e espacialmente. Um evento perceptível pode ser armazenado no sistema episódico, somente, em termos de sua propriedade ou atributos da percepção, e é sempre armazenado sobre a referência autobiográfica já existente na memória episódica.

A ação da recordação da informação a partir do armazenamento na memória episódica, além de trazer o conteúdo acessível, também serve como um tipo especial de contribuição dentro desta memória e, portanto, muda o conteúdo armazenado na memória episódica. Segundo o estudioso (op. cit., p.59), "este sistema é bastante suscetível para a transformação e perda da informação". Ao contrário, o sistema semântico permite a recuperação da informação que não foi diretamente armazenada nele, e a recuperação da informação a partir dos sistemas que deixam o conteúdo intacto (sem modificações), embora qualquer ação de recuperação constitua uma entrada na memória episódica.

A criança começa a utilizar a memória episódica por volta dos 3 ou 4 anos de idade, quando passa a encadear os eventos em forma de histórias, descrevendo os episódios vivenciados por ela.

2.5 O papel e a função da memória na narrativa

A intenção, aqui, é apresentar o papel e a função da memória, levando em conta seus diferentes mecanismos, como o armazenamento e recuperação de informações, na produção da narração/narrativa oral infantil, ressaltando, também, a recorrência ao *script* - roteiro que auxilia a criança na organização dos eventos relatados em sua história. E para contextualizarmos o assunto, antes, faremos algumas considerações sobre as representações mentais, ressaltadas por Bruner.

2.5.1 Representações mentais: o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo, segundo Bruner

Neste tópico, a intenção é mostrar como o sujeito pode formular seus pensamentos, e a partir de então, agir no mundo. Segundo Bruner (2002), não há ainda uma definição clara do que seja o pensamento, entretanto, ele explica, através de exemplos, que há dois tipos de pensamento. Não nos cabe esgotar tal assunto, aqui, e sim, discuti-lo, a fim de apresentar um modelo de como este processo, possivelmente, ocorre.

Antes de iniciarmos nossa abordagem sobre o assunto, apoiamo-nos na seguinte questão: "o que é pensamento?", formulada por Bruner. Segundo ele, o pensamento é um tema complexo, o que possibilita diferentes especulações de acordo com o objetivo a ser atingido.

Nesta direção, Vygotsky e Luria (1994), partem do pressuposto de que o pensamento é um texto "mental" que relaciona signos, e os organiza para depois inferir uma série de regras; e ele pode ser expresso por meio da fala. Os autores, em suas pesquisas, observaram que a criança, ao se esforçar para resolver um problema, fala. Assim os estudiosos argumentam que é necessário e natural a criança falar enquanto resolve um problema, não apenas para contar o que está fazendo, mas, principalmente, porque está expressando seu pensamento, a sua fala interna.

A fim de observarmos como se efetiva o desenrolar narrativo e suas peculiaridades, na memória, essencialmente, a questão da argumentação, o posicionamento do narrador, diante do fato narrado, veremos, agora, a abordagem das diferentes formas de se dizer alguma coisa, através da expressão do pensamento, apresentada por Bruner (2002).

Segundo o autor, existem dois modos de funcionamento cognitivo: o pensamento paradigmático ou argumentativo, e o pensamento narrativo, cada um fornecendo diferentes formas de ordenação de experiência, de construção de realidade. Ambos, embora complementares, são irredutíveis um ao outro e atuam de forma independente.

Desse modo, o pensamento paradigmático (a argumentação) convence alguém pela sua veracidade, comprovada através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas, enquanto o pensamento narrativo (a história) convence pela sua semelhança com a vida, estabelecendo não a verdade, mas a verossimilhança.

De acordo com ele, o pensamento paradigmático ou argumentativo tenta preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação; emprega a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas umas às outras para formar um sistema. Aqui, a linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não contradição. Seu domínio é definido, além de elementos observáveis - aos quais suas afirmações básicas se referem -, pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados, logicamente, e testados com os elementos observáveis, conduzidos por hipóteses fundamentadas.

Dessa maneira, o autor reflete que a imaginação paradigmática ou intuição é a capacidade de enxergar conexões formais possíveis, antes que se possa ser provada de qualquer modo formal. Ela também busca transcender o particular, procurando, cada vez mais, a abstração, e ao fim renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que se refira ao particular.

Bruner (op. cit., p.13), partindo para a vertente do pensamento narrativo, afirma que "embora seja verdadeiro que o mundo de uma história, para atingir a verossimilhança, deva se ajustar aos cânones da consistência lógica, ele pode usar transgressões desta coerência para estabelecer a base do drama". Por exemplo, o que ocorre nos romances de Kafka, em que a arbitrariedade não lógica na ordem social fornece o motor do drama.

Como ilustração, citamos a história de "*Alice no país das maravilhas*" (CARROL, 2002), onde encontramos o realismo mágico, em que o fantástico, o abstrato, se fundem com o mundo real e concreto. Alice, a protagonista da história, é uma menina que vive as aventuras mais alucinantes num espaço onírico, surreal. Os personagens com quem se depara em seu universo maravilhoso da narrativa são, em sua maioria, animais personificados ou, ainda, objetos com formas humanas e seres fantásticos. Desses encontros originam-se diálogos e situações que se caracterizam pelo *nonsense*, pelo inusitado, isto é, o quase absurdo. É aqui que verificamos a transgressão à coerência de raciocínio linear, comum, a que estamos acostumados, dando lugar a uma lógica invertida, às avessas, construída a partir da subversão das formas linguísticas.

Então, Bruner enfatiza que a aplicação imaginativa do pensamento narrativo nos conduz a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos - embora não, necessariamente, verdadeiros. Sendo assim, o pensamento narrativo trata de ações e intenções humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso.

O autor, neste caso, chega à seguinte reflexão: que a história tem que construir dois panoramas simultaneamente: "o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação - agente, objetivo, situação, instrumento; e o panorama da consciência - o que os envolvidos na ação sabem, pensam, sentem, ou não sabem, não pensam e não sentem" (op. cit., p.15).

Vale mencionar, aqui, que diferentemente de Bruner, não consideramos que estas duas manifestações humanas, o pensamento paradigmático e o pensamento narrativo, sejam independentes, pois eles estão inter-relacionados, na medida em que o argumento, o posicionamento do narrador, pode existir dentro da narrativa, tornando-a mais interessante para o interlocutor.

Assim, um argumento bem formulado (pensamento paradigmático) dentro de uma boa história (pensamento narrativo) pode ser usado como meio para convencer o outro. E o sujeito se utiliza da memória para se posicionar, explicar, justificar e, consequentemente, narrar, especialmente em situação de interação com o outro (adulto).

Tendo em vista que a narrativa trata das vicissitudes, eventualidades, das intenções humanas, uma maneira de ver é que as narrativas naturais começam com uma condição estável, canônica, que é rompida, resultando em uma crise, e solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto, e tudo isso só é possível pelos mecanismos de funcionamento da memória. O autor fala também da *paisagem dual da narrativa*, dos eventos e das ações em um "mundo real", que supomos verdadeiro, ocorrem concomitantemente com eventos mentais na consciência do protagonista. O casamento da visão interior e da realidade exterior é, além do mais, uma clássica condição humana.

2.5.2 Eventos e scripts

Aqui, retomamos uma de nossas ideias nesta pesquisa, de que memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para se contar uma história é necessário ter um conhecimento prévio, que é organizado pelo *script* (ou roteiro), adquirido por meio de informações, que o ouvinte ou leitor apreende e armazena em sua memória para, posteriormente, utilizá-las e/ou reconstruí-las, na narração, segundo seus propósitos.

Para tanto, apresentaremos a noção de *script* para, depois, verificarmos o papel e a função dele na memória, na produção da narrativa oral infantil.

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999, p.74), "a vida é cheia de eventos, as pessoas e os objetos do mundo de uma criança pequena fazem coisas, e ela observa estes eventos e entram neles unindo-se ao fluxo do mundo ao seu redor". Ela representa mentalmente estes eventos ou fatos que ocorreram, ou não, eventos imaginários. Algumas dessas representações de eventos são generalizadas e abstratas - *scripts*. Este conhecimento dos eventos da vida diária, incluindo os *scripts*, pode ser a ferramenta mental mais poderosa para a criança entender o mundo.

O conceito de *script* ou esquema, provavelmente, é um dos mais usados nos estudos da compreensão. Em todas as pesquisas sobre o tema, os autores explicam a grande organização dos registros dos assuntos na intervenção, ou na construção de estruturas globais do conhecimento, como suporte cognitivo das atividades psicológicas de memorização e recuperação das informações. Estas estruturas são denominadas de *scripts* ou esquemas.

Segundo Piaget (1982), um esquema ou *script* é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de sequências de ações semelhantes, que constituem totalidades potentes e bem delimitadas, nas quais os elementos comportamentais, que as constituem, estão estreitamente inter-relacionados. Dessa maneira, todo ato humano pressupõe algum tipo de estrutura intelectual, de organização dentro da qual ocorre. Neste sentido, o *script* é um tipo de organização, relativamente, fixa e estável que serve para descrever os eventos ou situações cotidianas de nosso passado, presente, futuro ou ainda fatos que não aconteceram e que poderiam ter ocorrido, presentes em nosso imaginário.

Hudson & Nelson (1983) levantam a hipótese de que o conhecimento sobre eventos organizados como os *scripts* (roteiros) é uma característica importante do conhecimento das crianças. As autoras apoiando-se em Schank e Abelson´s (1977), na formulação original do conceito de *script*, consideram que um roteiro (*script*) é definido como uma estrutura ordenada, espacialmente e temporalmente, que organiza a sequência das ações em torno de um objetivo.

Hudson & Nelson investigaram o uso de *scripts* em histórias recontadas por crianças da pré-escola e da 1ª série do Ensino Fundamental, a partir de duas narrativas apresentadas: narrativa (1) sobre um evento familiar – festa de aniversário; e narrativa (2) uma receita de assar biscoitos, portanto, menos familiar. Neste método, as pesquisadoras tinham como objetivo observar a informação e a estrutura temporal de narrativas sobre eventos familiares.

Elas constataram que as crianças, de ambas as idades, recontaram histórias com menos eventos a partir da narrativa familiar – festa de aniversário –, seguidas de história com unidades mais precisas a partir de um evento organizado, mais logicamente – assar biscoitos –, e tenderam a eliminar a informação incoerente para preservar as sequências do evento canônico.

Foram observadas também diferenças na produção com relação à idade, pois as crianças da pré-escola recontaram histórias com menos unidades, menos precisas, mas coerentes na sequência dos fatos, ou seja, elas foram mais influenciadas pelos estímulos das narrativas apresentadas do que as crianças da 1ª série. Estes resultados sugerem que o conhecimento de eventos das crianças menores é mais esquemático, mas com a idade elas se tornam mais flexíveis ao uso de *scripts* (roteiros) na produção de história.

A partir do processo de aquisição dos elementos constituintes da narrativa, as referidas autoras concluem que a criança adquire estruturas de *scripts,* ou seja, roteiros esquemáticos para a elaboração de suas narrativas, através de experiências de histórias narradas para ela ou de jogos de faz de conta.

De acordo com Deschênes (1988), as estruturas globais, *scripts*, mais ou menos abstratas ou genéricas, têm a função de reagrupar o conhecimento sobre objetos, situações ou eventos.

Dessa forma, segundo ele, três características podem ser atribuídas aos *scripts:* 1) eles têm um nível de abstração, pois representam as categorias, as classes, as leis, os princípios; 2) são hierárquicos, obedecendo a uma ordem sequencial, na narrativa, das ações dos personagens ou dos objetos; 3) podem ter diferentes tipos de informação.

Geralmente, o papel dos *scripts* (ou esquemas) é analisar a função de sua existência, primeiramente, na memória dos sujeitos. Eles são recuperados na memória a partir de indícios do texto presente, e o processo de construção deles é assegurado por uma série de rotinas, regras. Segundo o autor, os esquemas facilitam a organização das informações favorecendo a integração dos conhecimentos, e a compreensão de ideias importantes.

Pesquisas em roteiros (*scripts*) na compreensão e memória têm mostrado que crianças e adultos usam representações de eventos organizados, esquematicamente, para orientar a recordação de roteiros baseados em narrativas. Por exemplo, Bower, Black e Turner (1979 apud DESCHÊNES, 1988, p.58) descobriram que "adultos tendem a consertar a desordem das histórias na recordação na direção do roteiro canônico".

Van Dijk (1992) propõe modelos mentais na aquisição dos conceitos para a compreensão do discurso. Segundo o autor, quando o sujeito lê um texto, ele constrói uma representação desse texto (RT). Esta representação serve para dar conta de que os usuários da língua são capazes de reproduzir parte do que foi dito antes no texto.

Na construção desse modelo mental, ele usa a informação derivada da representação textual (RT) e, grande parte do roteiro/*script* pode ser recuperada de modelos anteriormente construídos, que são os registros cognitivo episódico das experiências pessoais.

Com exceção de mal-entendidos e interpretação parcial, os modelos de eventos são partilhados pelos membros de uma sociedade. E quando esses eventos ocorrem com frequência, os indivíduos que vivem em comunidade podem formar modelos mais gerais, abstratos e descontextualizados de situações ou eventos prototípicos, tais como tomar café da manhã, ir trabalhar.

Estes "conhecimentos partilhados ficam armazenados na memória semântica e podem ser recuperados na memória episódica, por meio de *frames* ou *scripts*" (SCHANK; ABELSON, 1977 apud DIJK, 1992. p.158). Estes *frames* e *scripts* têm um papel importante na construção de modelos mentais novos, ou na atualização dos antigos.

Nesta direção, segundo o autor, os modelos mentais são relevantes tanto na compreensão quanto na produção do discurso, em que fornecem o ponto de partida para a construção de representações semânticas a serem expressas. E, o que para um leitor é importante em um discurso, pode não ser para outro, o que resultará numa construção macroestrutural diferente do modelo mental. Tais modelos explicam as variações individuais, na compreensão do discurso, tais como o estabelecimento da coerência, a aquisição e o uso de *scripts*, os processos de recordação e atualização.

Flavell, Miller e Miller (1999) definem *script* como uma sequência generalizada, organizada temporalmente e espacialmente, de eventos em uma rotina comum com um objetivo. Assim sendo, os *scripts* formam modelos mentais genéricos que dizem às crianças como as coisas devem acontecer nas rotinas familiares e, consequentemente, proporcionam estabilidade à vida diária permitindo que elas prevejam o que vai acontecer em seguida como, por exemplo, a hora do jantar, a hora do banho ou a hora de fazer o dever de casa.

Segundo os autores, os *scripts* também são importantes porque oferecem a base de informações sociais compartilhadas, necessária à interação social bem sucedida em uma cultura particular. Eles ressaltam que os *scripts* crescem em complexidade durante os anos da pré-escola e do primeiro grau, mas mesmos os pré-escolares são capazes de produzir versões bem organizadas e coerentes de eventos familiares.

Considerando a narrativa como característica inerente à cultura e que, através dela podemos conhecer e desvendar os mistérios que envolvem o ser humano, observamos que ela é desenvolvida por meio de *scripts*, sequências de eventos que a criança armazena em sua memória. Além disso, as histórias têm uma estrutura básica que consiste num componente de ambiente no qual o protagonista e as informações gerais são apresentadas.

De acordo com o exposto, podemos dizer que o conhecimento das crianças pequenas é organizado em esquema para objetos familiares, pessoas, lugares, e eventos. Consideramos esquema (*script*), aqui, como cenários organizados, temporalmente e espacialmente, sobre como as coisas parecerão ou em quais eventos ocorrerão. Se o conhecimento das crianças pequenas é organizado em torno de estruturas esquemáticas, esta organização tem ligações do que e como elas lembram.

Estudos têm mostrado que tanto as recordações da criança quanto as lembranças do adulto, de histórias bem-estruturadas, estão de acordo com a organização das categorias de informação de narrativas definidas pela gramática histórica (MANDLER; JOHNSON, 1977). Quando a organização lógica da narração é violada em confusões mentais e apresentada nas histórias, os assuntos tendem a se reorganizar na lembrança.

Os referidos autores salientam que embora o esquema (*script*) de história seja usado pelas crianças e pelos adultos, a compreensão e memória das crianças mais novas parecem ser mais influenciadas por estas estruturas de *scripts* do que as crianças mais velhas e os adultos, especialmente, na recordação de histórias desorganizadas. As crianças mais novas dispõem de uma forte tendência para consertar as confusões mentais, das sequências da narrativa, em direção à organização linear da história canônica. Semelhanças e diferenças no desenvolvimento são encontradas na recordação das crianças de cenas organizadas e desorganizadas.

À medida que a criança apreende esquemas de histórias e cenas, *scripts*, para rotina do cotidiano, automaticamente, ela os emprega para processar construtivamente as informações no armazenamento e reconstruí-las na recuperação (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Cruz (2004) lembra que a narrativa é um lugar de emergência do que pode ser identificado, ao mesmo tempo, como ato de linguagem e ato de memória. Considerada como uma instância de enunciação pelo seu caráter de "dispositivo de comunicação" (MAINGUENEAU, 1989), e como uma função socializadora da memória (BOSI, 1987), a narrativa torna-se um ato de discurso socialmente reconhecido.

Ao narrar, o sujeito não se depara apenas com restrições sintáticas, mas também com normas sociais que colocam em jogo o conteúdo do que está sendo dito, de como se diz e dentro de que circunstâncias. Nesse contexto, a narrativa parece ser uma interessante forma de observação da relação entre linguagem e memória, pois coloca em jogo também uma relação entre processos cognitivos e sociais. Ainda de acordo com a autora, o ato de narrar também é um lugar de reflexão sobre a memória, e através da linguagem narrativa podemos checar e reconstituir memórias próprias e alheias, o presente, o passado e, a partir disso, criar expectativas para histórias futuras.

Nesta linha de reflexão, a narração mostra que a memória repousa sob uma base significativa, na qual o esquecimento e a recordação são peças integradas. É possível afirmar que, além da propriedade de seletividade da memória, com base em explicações neurofisiológicas, há uma base significativa, onde o sujeito que lembra e que esquece tem um papel ativo: "uma vez que o interesse de toda pessoa está no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida" (BOSI, 1987, p.1).

Dessa maneira, Bosi (1987) diz que o homem vive de história, posto que é por meio dela que ele resgata os conhecimentos ancestrais e presentes, a fim de se tornar narrador-autor da história de sua vida. E neste processo a memória acaba por recorrer às várias formas de narrativas: fala-se sobre o que se lembra e o que se esquece, de como se lembra e de como se esquece; comenta-se e opina-se sobre acontecimentos passados, presentes e futuros. Neste ponto, os instrumentos narrativos são definidos, então, como recursos utilizados para a produção de distintas configurações de linguagem: narrativas, comentários, rememorações, recontagens, remissões a fragmentos. Aqui, temos a retomada da nossa hipótese inicial de que memória e narrativa fazem parte de um mesmo sistema, onde ambas se completam e se constroem mutuamente.

CAPÍTULO 3
SOBRE NARRATIVAS ORAIS INFANTIS A PARTIR DA LEITURA DE IMAGENS EM SEQUÊNCIA

> *Quando palavra e imagem se misturam, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação.*
>
> Will Eisner

3.1 Imagem: breve retrospecto histórico, diferentes perspectivas e funções

Desde a pré-história a imagem já era considerada um símbolo cheio de significados "assim, a visão, o gesto, a imagem e o som (ritmo), foram acompanhando lenta e gradativamente o desenvolvimento da escrita" (BARTHES; MARTY, 1987 apud JORGE, 1999, p. 20). Os autores, ao analisarem a arte pictográfica com desenhos de animais e homens, acreditam que não se trata de uma simples transcrição ou imitação da realidade, visto que estes desenhos possuem uma organização sintática e simbólica. Esta organização serve, segundo eles, de suporte para as narrativas orais.

Hauser (1982) afirma que a arte ou a imagem produzida numa determinada época, reflete a realidade social e econômica de um povo, de forma artística. Portanto, ele considera que algumas obras de arte são criadas para serem vistas, outras simplesmente para que existam. Segundo o autor, as imagens criadas pelo homem são tão antigas quanto a própria humanidade. Mãos marcadas na rocha ou na argila, as chamadas mãos em negativo, criadas a partir do sopro de uma nuvem de pó colorido sobre a mão apoiada em pedra lisa, estão presentes em diversos sítios arqueológicos e são considerados os desenhos mais ancestrais produzidos pelo homem, como podemos ver a seguir (Figura 3), em uma caverna francesa:

Figura 3 - Mãos em negativo

Caverna de Cargas - França

O autor enfatiza que a Pré-história é marcada por dois grandes momentos: a Era Paleolítica, ou primeiro período da Idade da Pedra, e a Era Neolítica, ou período da Pedra Polida.

Na Era Paleolítica, as pinturas rupestres (desenhos gravados em rochas) perseguem objetivos mágicos, com animais frequentemente representados atravessados por flechas ou lanças, além do desenho de figuras humanas disfarçadas em animais. Todas estas imagens são consideradas pinturas naturalistas, por representarem literalmente os objetos vistos, com o intuito de não apenas indicar, imitar, simular, mas também de substituir as imagens reais.

O pintor paleolítico era um caçador e, como tal, necessitava possuir qualidades de bom observador, reconhecendo os animais, suas características, seus *habitats* e suas migrações a partir de vestígios, ou até pelo simples olfato; ele também precisava ter uma visão perspicaz às semelhanças e às diferenças das imagens vistas, além de ter um ouvido apurado para captar os ruídos dos animais. Assim, todos os seus sentidos tinham de voltar-se diretamente para a realidade concreta que o cercava.

Segundo o autor, a pintura tinha uma perspectiva mágica, pois permitia ao homem da Era Paleolítica chegar ao objetivo desejado. Por exemplo, o caçador/pintor supunha encontrar a posse do próprio objeto desde que possuísse a sua imagem; julgava adquirir poder sobre a coisa por intermédio da sua representação. Desse modo, a representação pictográfica nada mais era do que a antecipação do efeito desejado; o evento real se concretizaria, inevitavelmente, na ação mágica da representação, ou melhor, aquele estava contido nesta.

Isto acontecia, porque o artista paleolítico tinha a crença de que o retrato do objeto havia adquirido poder sobre ele. Esta interpretação apresentada, por Hauser, vai de encontro à hipótese levantada por Benjamin (1993), sobre a *mimesis*. Para ele, a faculdade mimética (ou de imitação) é a natureza que a cultura usa para criar uma segunda natureza, ou seja, é a habilidade de copiar, imitar, criar modelos e explorar diferenças. Nesta concepção, a imagem, a magia e a imaginação tornam-se um outro objeto. A magia da *mimesis* está no ato de desenhar e copiar a qualidade e o poder do original, a tal ponto que a representação pode até mesmo assumir aquela qualidade e poder. Observamos, então, a aproximação entre a imagem e a magia dessa época.

Benjamin ainda acrescenta que, o segredo da arte pictográfica reside na dialética, pois a imagem possibilita o diálogo entre ela e o espectador, por isso, ela torna-se crítica, pois ao olhar para o observador, ela o obriga a olhá-la e a constituir esse olhar. É somente dessa maneira que se poderia falar em ler uma imagem; ler, não no sentido de decifrar, mas de retrabalhá-la, reconstruí-la por meio de sua representação.

A fim de visualizarmos um exemplo de imagem paleolítica, escolhemos, como ilustração, uma pintura rupestre do boi selvagem (Figura 4), presente em uma das cavernas de Lascaux, França:

Figura 4 - Pintura rupestre paleolítica

Boi selvagem, caverna de Lascaux, França

Devido à evolução social e econômica, o modo de subsistência baseado na caça e colheita de frutos, no tempo do paleolítico, passou para a fase de pecuária e de agricultura, na Era Neolítica. Paralelamente, também ocorreu a substituição da interpretação da imagem por meio da magia, por uma visão dualista de filosofia animista, onde o camponês não precisava possuir os sentidos apurados do caçador, pois sua sensibilidade e poder de observação declinaram.

Assim, outros dons, ressaltando os da abstração e da racionalização, passaram a determinar o modo de viver do homem (HAUSER, 1982).

Nesta perspectiva, o autor admite que, a imagem naturalista retratada pelos pintores do paleolítico, baseada, literalmente, no objeto real, cedeu lugar a uma estilização estritamente geométrica na Era Neolítica. Aqui, o artista tende a colocar-se à margem da realidade empírica, por meio de sinais esquemáticos e convencionais, que sugerem mais do que reproduzem, como se fossem hieróglifos (os caracteres da escrita antiga egípcia). Além de desenhos, os artistas dessa época também se especializaram em esculturas, como podemos ver a escultura neolítica, no museu italiano:

Figura 5 - Escultura neolítica em bronze

Escultura Neolítica em bronze, Museu Pigorini, Roma, Itália.

Como observamos, os desenhos, aqui, traduzem a figura humana, por meio de dois ou três esboços geométricos sintéticos como, por exemplo, uma reta vertical indicando o corpo e duas semicircunferências, uma voltada para cima e outra para baixo, para os braços e pernas.

O fim da Era Neolítica, de acordo com o estudioso, traz uma nova orientação de caráter quase tão universal quanto fora a revolução econômica e social que marca o seu início. Agora, surge a fase de produção, de cooperação, no lugar do mero consumo e do individualismo primitivo. O criador de imagens de espíritos, de deuses, de homens, de utensílios decorativos e de jóias, emerge do meio restrito da vida familiar, tornando-se um especialista, um profissional.

Considerando que não é nosso objetivo fazer um percurso histórico abrangente, passamos, agora, à ideia geral das produções artísticas na Idade Antiga, baseadas em fundamentos ideológicos, característicos de cada sociedade que refletia sobre a vida social e econômica de diversos povos. Esta época é, extremamente, ampla e composta pelas diferentes riquezas das artes egípcia, grega, romana, paleocristã, bizantina e islâmica.

Partindo para a Idade Média, de acordo com Jorge (1999), as questões relacionadas com a comunicação e com a mediação, através da emissão dos textos, da literatura dessa época, abrem-nos a visão para a reflexão sobre a atuação do texto por meio da voz, do corpo, dos gestos e, principalmente, das imagens. Assim sendo, o texto, para a autora, necessita de uma presença viva, do ator, poeta, narrador, trovador, enfim, do artista, constituindo uma voz e uma performance.

Após termos feito uma breve abordagem sobre o surgimento, o desenvolvimento histórico e o sentido que a imagem tem em diferentes épocas e comunidades, surge uma questão: afinal, como podemos definir uma imagem? Ou melhor, *o que é uma imagem*?

O termo “imagem vem do latim *imago* que significa retrato, visão, aparência, representação” (TORRINHA, 1945, p.395). Segundo o autor, podemos dizer que ela é uma cópia da realidade, geralmente representada artisticamente, ou seja, vinculada à estética.

Deleau (1990), fazendo uma releitura da concepção de imagem abordada por Bresson (1981), concorda com este autor ao apresentar as três operações estratégicas de como podemos interpretar uma imagem, considerando-a como figurativa, dentro de um contexto semiótico. Então, Deleau esclarece os recursos operacionais para a compreensão efetiva da imagem que veremos a seguir.

Num primeiro momento, devemos considerar as inferências que o sujeito faz sobre o objeto observado. Tais inferências devem ser expressas de forma figurativa, dentro da mensagem icônica, associada ao conteúdo verbal. Em segundo lugar, há a necessidade de considerarmos as operações específicas sobre os referenciais da imagem, ou seja, aqueles que a imagem evoca a partir do objeto real. E o terceiro tipo de estratégia operacional consiste na compreensão do estatuto de apoio/suporte e do quadro. Para concluir, o autor diz que, “o apoio/suporte não faz parte do significado, mas ele está dentro da forma; assim, tratar a imagem como imagem, implica em não ter que computar o apoio/suporte no processo interpretativo”. (BRESSON, 1981 apud DELEAU, 1990, p.154).

Focalizando, agora, a interpretação infantil, muitos exemplos indicam a dificuldade da criança de três anos ou menos, para separar a imagem do apoio/suporte. Das três estratégias operacionais, que são constitutivas da imagem, podemos observar as peculiaridades específicas presentes na compreensão imagética infantil: baseando-nos na ideia bressoniana, retemos que não há privilégio real, de anterioridade ou de simplicidade, sobre o discurso e que a crença é uma ilusão do adulto.

Ainda sobre as diferentes funções que as imagens podem assumir, observamos, segundo Aumont (1993, p.80), "três papéis (ou modos) que elas desempenham com a realidade e/ou crença de cada espectador: o modo simbólico, o modo epistêmico e o modo estético".

O autor define o modo simbólico como a crença de que as imagens servem de símbolos, por exemplo, de símbolos religiosos, capazes de fornecer acesso à esfera do sagrado pela manifestação, mais ou menos direta, de uma presença divina, como as imagens de Zeus, Buda ou Cristo. Outras imagens têm valor quase puramente simbólico (a cruz, a suástica hindu). Ele ainda acrescenta os emblemas (as imagens), que não estão relacionados à religião, e assumem funções associadas às formas políticas - a democracia, o progresso, a liberdade.

No modo epistêmico, ele considera as imagens como representações (visuais) que têm a função de trazer informações/conhecimentos sobre o mundo, tais como uma carta de baralho, um cartão postal ilustrado, um cartão de banco, entre outras imagens figurativas.

No modo estético, o estudioso afirma que as imagens têm a função de agradar o espectador, oferencedo-lhe sensações específicas. Nesta concepção, elas são indissociáveis da noção de arte.

Ainda sobre as diferentes funções que a imagem exerce, dependendo de sua forma e de seu estilo, o autor reflete que, se a imagem (fixa ou móvel) é capaz de representar o espaço e o tempo, consequentemente, ela também sustenta uma narrativa. Cabe lembrar que, uma das condições básicas apontadas pela concepção da narratologia consiste na junção temporal de eventos. Aqui, entretanto, a passagem do tempo é dada pela ordem de sucessão dos acontecimentos.

Ele, ainda, lembra que as imagens podem representar uma narrativa em duas situações:

> [...] há dois níveis potenciais de narratividade ligados à imagem- o primeiro, na imagem única, quadros bíblicos dos séculos XV e XVI, por exemplo, 'A paixão de Cristo' de Memling, no qual Cristo é representado vinte vezes, em locais e com posturas diferentes, indicando as estações da via-sacra; e o segundo na sequência de imagens (AUMONT, 1993, p.245-246).

Goodman (1981 apud AUMONT, 1993, p.246), faz uma reflexão mais ampla sobre a narrativa a partir da leitura de imagens, afirmando que "nem o enunciado nem a enunciação são necessariamente temporizados, sendo a capacidade da imagem de ordenar acontecimentos na forma de uma representação um fator bem mais importante".

Na direção das representações e funções que as imagens estabelecem com o espectador, concordamos com Aumont et al. (1995) que elas mantêm uma relação analógica com a realidade e diferentemente da linguagem, as imagens produzem significações através de uma relação de semelhança com seus referentes. Dessa forma, os autores apresentam níveis de analogia nas imagens, variando desde um maior grau de imitação do objeto natural - referente(s), até uma maior produção de signos (arbitrários) comunicáveis socialmente, embora a analogia nunca esteja ausente das imagens representativas. Uma imagem pode representar a realidade tão fielmente quanto possível, por exemplo, na fotografia, e, também, pode representá-la, esquematicamente, como em um mapa.

Portanto, a analogia possui, por um lado, uma realidade empírica como origem, neste caso, ela é constatada perceptivelmente. Por outro lado, é produzida artificialmente (estabelecida por convenções) no decurso da história, o que também não diminui o seu poder de relação com o referente.

Ainda de acordo com os autores, é possível observarmos as realidades empírica e convencional na representação do espaço e do tempo na imagem, principalmente, no caso das imagens planas, tais como a fotografia e a pintura.

Sendo assim, a imagem é capaz de representar o espaço; tal é o caso da representação através de uma perspectiva, a qual pode ser definida como "uma transformação geométrica que consiste em 'projetar' o espaço tridimensional sobre um espaço bidimensional" (op.cit., p.213). Paralelamente, ela também é capaz de representar o tempo, que pode ocorrer na forma de tríptico (quadro formado por três partes, duas das quais se dobram sobre a do meio), por exemplo, as pinturas medievais e renascentistas que mostram o desenrolar de uma situação em três momentos, temporalmente distintos. Como ilustração, selecionamos um exemplo de quadro tríptico, representando A Sagrada Família (Figura 6):

Figura 6 - Quadro tríptico - A Sagrada Família

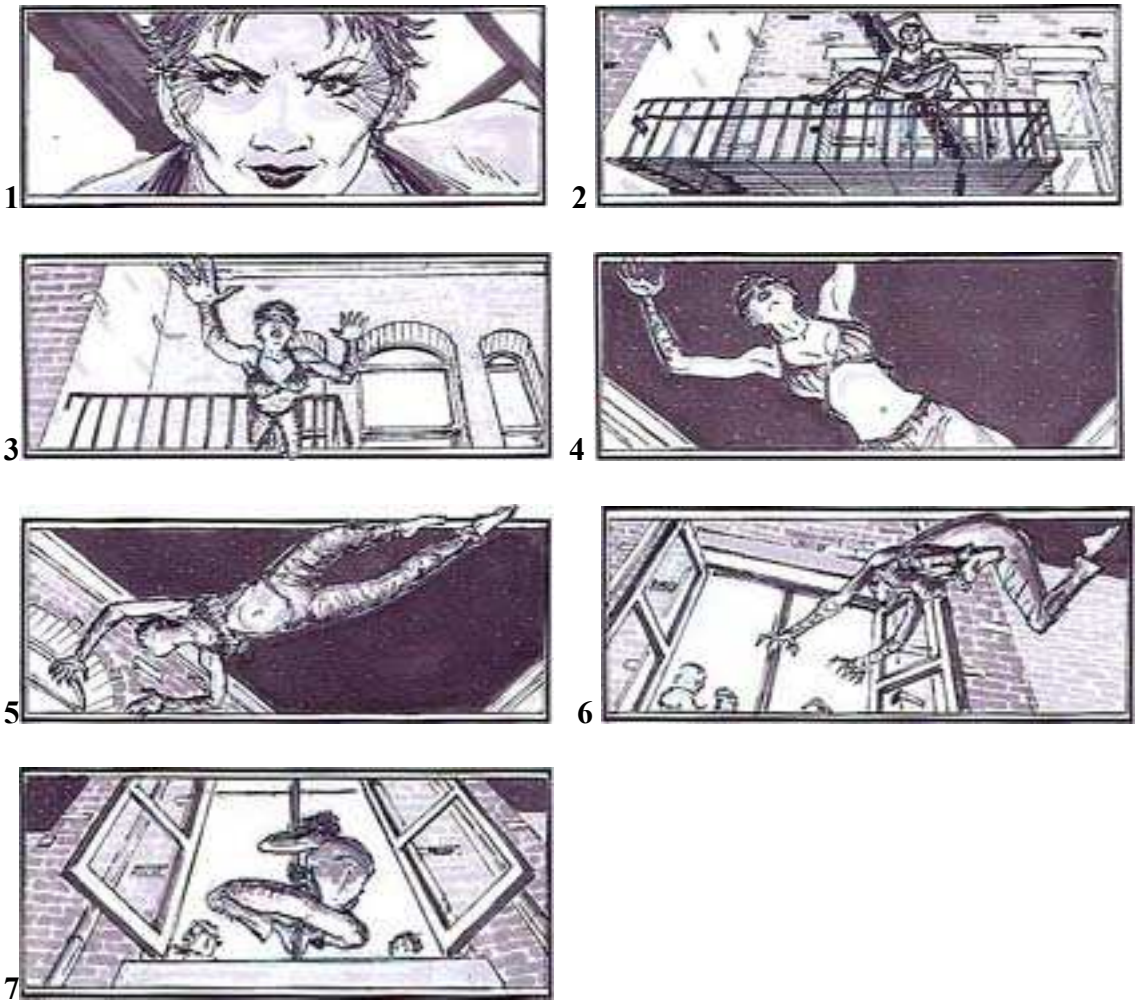
Lucas Cranach, o Velho (1472-1553)
Propriedade do Museu Stadel, Francoforte - Alemanha

A pintura do quadro - A Sagrada Família apresenta, ao centro, na parte superior, o imperador Carlos V; abaixo, no meio, está Maria, com traje azul; à direita, Ana, traje vermelho e José, acocorado, à esquerda. No tríptico à esquerda, está Frederico (monarca) da Saxônia, e à direita, o duque João, o Resoluto (irmão do soberano). Assim, na visualização do referido quadro, temos três momentos diferentes, indicando o tempo na imagem.

Aumont et al. (1995), afirmam que o tempo pode ocorrer, também, na forma do "instantâneo fotográfico", no qual o fotógrafo registra um instante qualquer, porém expressivo, de uma determinada ação.

Finalmente, eles ressaltam que o tempo pode ser representado, na imagem, através do cinema, que pode ser definido como uma sequência de instantâneos fotográficos, ou desenhados em movimento. Então, todo filme, seja ele feito para um comercial de televisão, uma novela ou mesmo um filme de longa metragem, para ser concluído, ele é, antes, visualizado por uma sequência de quadros, muito parecida com as histórias em quadrinhos, denominada de *storyboards* (KATZ, 1991, p.103), como observamos, uma das cenas do filme - A Mulher Gato, esboçadas por Katz:

Figura 7 - Sequência de *storyboards*



A sequência de *storyboards*, segundo Katz, tem como finalidade marcar as principais passagens de uma narrativa que será contada em um filme, da forma mais próxima com a qual ela deverá aparecer na tela.

A partir do exposto, retemos que o significado e/ou sentido da imagem é estabelecido a partir da interpretação que o sujeito faz, por meio de seu conhecimento de mundo e de suas estratégias mentais. Nesta perspectiva, é interessante observarmos, atualmente, as representações icônicas produzidas por meio da combinação, realizada em computador, de imagem, de texto e de som, ou seja, a imagem multimídia.

Foucher (1998) faz uma reflexão da imagem multimídia para a aprendizagem das línguas, concebendo aquela como um objeto composto, um verdadeiro lugar de interações entre os modos icônico, auditivo e linguístico. Ela adota a terminologia "imagem multimídia", pois esta permite evocar, ao mesmo tempo, a ideia em relação às imagens visuais (desenhos, fotografias, ícones), às imagens sonoras e às imagens textuais; e a ideia em relação ao termo multimídia, de que todos os modos devem ser considerados juntos.

A autora enfatiza que, falar de imagem multimídia é encarar as imagens visuais, sonoras e textuais em um nível global de interação. Assim, a imagem é uma organização em movimento, ou seja, não é estática, congelada, e está associada a modos diversos em telas de software (computador), em que o aprendiz pode clicar em ícones de apoio visual, textual ou lexical e sonoro, e estes ícones, ao serem manipulados pelo sujeito, alteram o estatuto da imagem.

Ela, ainda, afirma que como reconstrução da realidade, a imagem visual tem três dimensões: uma realidade física com valor figurativo, o que nos fornece o aspecto/aparência; uma realidade estética e, ao mesmo tempo, uma realidade intelectual de valor significante. Não pode ser definida exclusivamente pelos seus elementos visuais; ela é apreendida de maneira trans-sensorial, em que a emoção do sujeito tem um papel importante nesta apreensão. Neste ponto de vista, esta definição tem um impacto direto sobre a introdução da imagem em uma abordagem multimídia das línguas.

Com base nesse contexto, retomamos, aqui, aos três modos (funções) da imagem propostos por Aumont (1993), o modo simbólico - valor figurativo; o modo estético - realidade estética; e o modo epistemológico - informações e/ou conhecimentos fornecidos pela imagem, associados às representações sonora e textual (a imagem multimídia), para o aprendizado de línguas.

Então, Foucher conclui que, o *software* multimídia é um produto discursivo, de uma enunciação do tipo analítica, para a construção de esquemas mentais que permitem processar a informação e construir o conhecimento.

Partindo para uma visão platônica do conceito de imagem, Joly (2005) sugere uma definição: em primeiro lugar, que as sombras seriam as imagens, posteriormente, elas seriam os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações do gênero.

Aqui, então, a autora postula que (op.cit., p. 38),

> [...] o ponto comum entre as significações diferentes da palavra imagem, sejam visuais, mentais ou virtuais, parece ser, antes de mais nada, o da analogia. Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma 'imagem' é antes de mais nada algo que se assemelha a outra coisa.

Uma consequência dessa observação referente à analogia ou semelhança coloca de imediato a imagem na categoria das representações, que segundo a autora (op. cit., p. 39): "se ela parece é porque não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que é percebida como signo".

Com o intuito de permitir uma leitura mais consciente da imagem, Joly propõe uma análise da mensagem visual fixa - quadro, fotografia ou cartaz - necessária à abordagem de mensagens mais complexas - figuras em sequência, animação ou filmes.

Ao mesmo tempo, questiona as diversas significações da imagem e os problemas que esta levanta quanto à sua natureza de signo. Nesta direção, ela se interessa pela maneira como a criança extrairá uma ordem do conjunto dos fatos, e pelas relações que estabelecerá entre esta ordem e as imagens apresentadas.

Neste sentido, os elementos visuais têm a capacidade de metáfora e de sinestesia, relação subjetiva espontânea entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente. Desse modo, podemos associar algumas formas ou objetos às pessoas ou aos seres específicos, por exemplo, certos cheiros evocam a infância.

Ao fim desta etapa de visualização, de identificação e de compreensão da imagem, é possível verificarmos suas diferentes funções e, a partir de então, constatarmos a possibilidade do desenvolvimento narrativo existir, no adulto, quando nos referimos à produção cinematográfica e, ao mesmo tempo, observarmos que este processo de construção narrativa com imagens em sequência, também, pode acontecer na criança.

3.2 Efeitos da leitura de imagens em sequência na produção oral de narrativas

Levando em conta que a produção de histórias, aqui, pressupõe a compreensão delas por parte da criança-narradora, que interage com o interlocutor-adulto, apresentaremos, de maneira breve, a abordagem interacionista exposta por Melo (2005), a fim de, posteriormente, elucidarmos a compreensão/produção de narrativas orais a partir da leitura de imagens em sequência.

De acordo com Goffman (1981 apud MELO, 2005, p.44), “a palavra é uma atividade social, e todo ato de fala implica, normalmente, não apenas uma locução, mas uma interlocução - uma troca de propósitos”.

Dessa maneira, a abordagem interacionista se ocupa de enunciados efetivos, inseridos em situações de comunicação particulares, o que supõe a influência da situação nas formas do enunciado, tanto na sua produção, quanto na sua interpretação.

Nestes termos, os parâmetros contextuais, que dizem respeito ao ambiente extralinguístico do enunciado, constituem o primeiro componente do estudo da interação verbal. Kebrat-Orecchioni (2006) estabelece três elementos do contexto: o espaço-temporal, o lugar e o tempo certo, onde se desenrola a interação; as finalidades - os objetivos dos participantes na troca conversacional; e os interlocutores - os sujeitos envolvidos na interação verbal.

A autora também ressalta sobre o saber partilhado, que é o elemento mais importante do contexto, pois é graças a ele que se pode esperar maior eficácia do texto em relação aos seus objetivos. No processo de produção de um enunciado, o locutor leva em conta tanto as representações que ele faz de si mesmo, quanto a representação que faz de seu interlocutor; e o mesmo ocorre no processo de interpretação. Assim, quanto maior for o saber partilhado, maior será o grau de semelhança entre essas representações, garantindo o efeito esperado da interação.

Ainda sobre o saber partilhado, Bernicot (1992) observa que antes mesmo de aprender a falar, a criança é capaz de analisar a situação de comunicação e faz variar suas mensagens não verbais em função da situação, ressaltando a necessidade de se levar em conta que a linguagem é produzida e interpretada graças a um conjunto de convenções e de conhecimentos partilhados, que sustentam, não apenas as atividades verbais, mas também as outras atividades sociais.

De acordo com François (2009), nas trocas conversacionais entre adulto/criança, durante a narração, é possível constatarmos o que existe de comum e de singular nesta partilha que faz daquele semelhante-diferente, em que no desenrolar discursivo, é notável, também, os pontos de contato entre a generalidade/particularidade de um autor-narrador (criança) e de um receptor (adulto).

Feitas estas considerações sobre o processo interativo, considerando o método adotado na presente pesquisa, cabe-nos, então, refletir sobre o conceito de leitura de imagem, e para tanto, nos apoiamos em Manguel (2001, p.27), o qual afirma que:

> Quando lemos uma imagem - de qualquer tipo, seja pintada, esculpida, fotografada, edificada ou encenada, atribuímos a ela o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias, conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável.

Neste aspecto, segundo o autor, a representação da imagem que evoca um espaço e um tempo no imaginário individual e ou/coletivo pode ser compreendido por meio da narrativa, que é produzida pela linguagem verbal - as palavras.

Ele afirma que as imagens, diferentemente das palavras, são universais, pois existem em todas as culturas humanas. Tais representações icônicas, especificamente, as que resultam das modernas técnicas de reprodução, como as fílmicas ou fotográficas, são signos que mantêm a identidade com a coisa representada. Dessa forma, as imagens são eficientes na comunicação simbólica, na proporção em que elas têm a capacidade de convencer o observador-leitor sobre um determinado ponto de vista. Por isso, as representações icônicas mantêm com o discurso verbal - em que o significado parece claro e manifesto - uma relação complementar, onde um não substitui as outras (imagens).

Ainda nesta direção, sobre a leitura de imagens e de palavras, vale ressaltar que "a imagem só tem dimensão simbólica tão importante porque é capaz de significar - sempre em relação com a linguagem verbal" (AUMONT, 1993, p.249). O referido autor lembra que não há imagem "pura", pois para ser plenamente compreendida uma imagem necessita do domínio da linguagem verbal.

Bitar (2002) considera que a compreensão de figuras implica uma realização cognitiva que evolui gradualmente; esta atividade leva a criança a perceber que a imagem não é como uma simples réplica do objeto, mas como uma representação icônica que simboliza algo. Consequentemente, a leitura de imagem é parte da decodificação e construção de significados de mundo e, ao mesmo tempo, é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor. Neste caso, a constituição do sentido é individual, feita com base em diferentes contextos. Portanto, a compreensão da imagem ocorre a partir de informações visuais obtidas através da semelhança e do contraste entre linhas, figuras, planos e espaços percebidos pelo leitor.

A autora (op. cit., p.26) parafraseando Thibaut-Laulan (1971), afirma que:

> entre as atitudes possíveis diante de uma imagem ou de uma sequência delas, encontram-se dois polos extremos, de um lado, a contemplação dos aspectos estéticos; e, de outro, a ação mental que consiste em identificar, compreender e decifrar a mensagem embutida na imagem.

De acordo com o autor, o sistema conotativo, conjunto de flutuações emocionais e sensoriais, reúne uma série de atributos ou de signos que acabam por constituir uma segunda mensagem. Assim, uma mensagem visual para ser correta e completamente compreendida, supõe uma aprendizagem social e cultural, além de aquisições intelectuais do sujeito leitor. Então, compreender é, em parte, reconhecer e operar uma espécie de preenchimento das casas vazias, de um esquema armazenado na memória, com a ajuda de informações provenientes da imagem.

Préneron (1988 apud BITAR, 2002) diz que a identificação de figurações bidimensionais se dá a partir do reconhecimento da similaridade entre as formas de figuração e o objeto representado. Sendo assim, a leitura de uma série de imagens desencadeia um processo complexo, que envolve operações de identificação, de inferência e de ordenação.

Neste sentido, vale a pena citarmos um estudo sobre a compreensão da leitura de imagens em sequência, e a prática discursiva, realizado por Bitar (2002). O referido estudo foi desenvolvido com 13 crianças, sendo seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idade variando entre 4 anos e 3 meses a 7 anos e 2 meses. Todas elas realizaram as mesmas tarefas, distribuídas em três sessões, com duração variável, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Foram propostos três tipos de atividade para as crianças selecionadas:

1) Leitura de livro: (a) seguida de produção oral - teve como objetivo verificar se/ou como a criança realiza a leitura silenciosa da imagem, e como esta influencia sua narrativa. O material utilizado foi o livro intitulado "Zuza e Arquimedes" (Eva Furnari); e o livro com texto intitulado "Na Casa Velha da Praia" (Camila Cerqueira César). (b) Simultaneamente à produção oral - teve como objetivo verificar como se dá a leitura da imagem no livro mediante a produção oral concomitante. O material utilizado foi o livro sem texto intitulado "Filó e Marieta" (Eva Furnari).

2) Sequencialização de imagens seguida de produção oral: teve como objetivo verificar a relação entre a produção linguística e a compreensão icônica. Foram apresentadas séries de cartões em branco e preto e coloridas, uma vez que a presença ou ausência da cor era um dos aspectos considerados, entre os critérios estabelecidos, para seleção do material a ser analisado.

3) Reconto de história narrada com apoio de retroprojeção em sequência - teve como objetivo verificar o grau de influência da história contada, pela pesquisadora, sobre a leitura icônica e a produção linguística da criança, na medida em que as cenas iam sendo projetadas, sucessivamente, por meio de transparências coloridas.

Os resultados obtidos pela autora indicam que a leitura de imagens em sequência, diferentemente do que sugere a literatura, não limitou a produção oral dos sujeitos da pesquisa em questão. Fatores como o ambiente pedagógico da creche, que oferece inúmeras situações de leitura, e a tutela de linguagem sustentada pelo adulto ao longo das interações de coleta de dados, sem dúvida, superaram as expectativas.

A seguir, faremos algumas considerações sobre a compreensão/produção de narrativas, focalizando a ocorrência do processo narrativo na mente da criança, nos apoiando em Adam (1985), Fayol (1985), Kail et Fayol (2000) e François (2009).

Antes de iniciarmos nossas reflexões, apoiadas nos autores citados, é interessante lembrar que, a maneira de narrar pode variar, consideravelmente, em função de critérios como: o nível de desenvolvimento cognitivo e linguageiro da criança, ou de sua motivação intrínseca para contar; a pessoa a quem a narrativa é dirigida (familiar ou não, havendo ou não um conhecimento do que a criança conta); o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa, bem como suas condições discursivas - ela conta a narrativa sozinha ou é tutelada pelo adulto, podem também influenciar a natureza da história.

Dentro desse contexto, a intenção é enfatizar a contribuição da representação icônica em sequência, ou seja, a leitura/interpretação das imagens, na produção de narrativa oral infantil.

Adam (1985) lembra que, uma narrativa não é compreendida nem memorizada de forma linear. Os trabalhos de Psicologia Cognitiva, centrados no processo de memorização, de reprodução, de compreensão de textos, permitem-nos adiantar certo número de hipóteses.

Segundo o autor, os trabalhos narratológicos estruturalistas e semióticos adquiriram uma nova perspectiva do que sabemos, atualmente, das estruturas, quando os consideramos na representação cognitiva de um texto armazenado na memória. A interdisciplinaridade é, ainda hoje, indispensável e importante para dar conta do que os psicolinguistas e outros teóricos da leitura pensam não só sobre o que percebemos, interpretamos, compreendemos, mas, também, como escolhemos e organizamos as informações.

Ele ressalta que a experiência da criança com o mundo dos objetos vai determinar a maneira pela qual ela considera esses objetos num experimento, o que pode influir no resultado obtido. Então, uma criança acostumada a ver e brincar com barcos de brinquedo pode interpretá-los como veículo do tipo carro ou caminhão, o que a levaria a fornecer uma interpretação incorreta do ponto de vista do pesquisador para ordens do tipo - "ponha o barco na/em cima da ponte".

Dessa maneira, Adam conclui que, a compreensão infantil passaria, assim, por estágios tais como a interpretação semântico-pragmática e a interpretação sintática, sendo a habilidade de compreender mensagens linguísticas isoladas uma aquisição, relativamente, tardia no desenvolvimento da linguagem.

Contrariamente ao que ocorre na compreensão de narrativa, segundo Fayol (1985), na produção, o sujeito não tem de inferir uma intenção e/ou um conteúdo. Em geral, ele dispõe previamente de um repertório potencial (esquema armazenado na memória), que se estrutura em função de três parâmetros:

a) um acontecimento referente ao objeto da narração;
b) uma audiência ou ritual;
c) uma situação de enunciação definida pelos lugares, momento e interlocutor.

O autor afirma que, o sujeito deve dispor de uma representação mental dos princípios de organização das sequências de ações (objetivo-plano; razão-ação; acontecimento-consequência), para compreender a organização das cadeias circunstanciais e explicá-la. Em seguida, é preciso que ele, por meio de uma audiência ou ritual, assegure que o acontecimento escolhido desperte o interesse de seu destinatário real, que se manifesta através das reações efetivas.

Marquesi e Cabral (2005, p.51) enfatizam que, "todos os falantes de uma língua conseguem narrar histórias, acontecimentos, experiências pessoais, ou seja, todos possuem uma competência narrativa". Vale a pena lembrar que a noção de competência narrativa surgiu como extensão teórica de competência linguística, formulada por Chomsky (1969). Ainda observamos que várias pesquisas apontam para a existência de um esquema narrativo comum, que preside a produção de textos narrativos no meio de uma mesma comunidade. Trata-se de um esquema interiorizado, uma espécie de grade expectativa vazia que vai sendo preenchida à medida que se processa a elaboração, a leitura ou a audição de textos narrativos.

De acordo com Kail et Fayol (2000), para haver produção da narrativa é imprescindível que o indivíduo construa um modelo mental da situação descrita, que postulamos como *script* (v. capítulo 2, item 2.5.2), retido na memória episódica e, depois, recuperado na memória construtiva do sujeito. Paralelamente, este modelo mental constitui uma representação analógica perceptível dos elementos sintáticos e da evocação deles. Essa representação é elaborada a partir das informações explícitas de natureza lexical - as palavras - organizadas em frases, obedecendo a uma sintaxe própria da língua, que estão presentes na memória semântica.

Segundo eles, a organização canônica das narrativas, armazenada na memória da criança, desempenha um papel-chave. Com efeito, a recuperação da estrutura narrativa, que segue, aproximadamente, a ordem canônica dos acontecimentos, constitui uma espécie de plano das informações na memória. Desse modo, a narrativa funciona como uma lembrança de itens reagrupados em categorias.

Neste caso, concordamos com os autores de que a narração infantil obriga a criança-narradora a gerar dois obstáculos complementares inerentes à linearidade da produção. Por um lado, é preciso introduzir informações novas e, na falta delas, a narrativa não seria interessante para o interlocutor. Por outro lado, é necessário assegurar uma continuidade entre os elementos previamente introduzidos e aqueles que o são durante o desenvolvimento da narração. Isto pressupõe que a criança dispõe de sistemas de marcas - conectores, pronomes, artigos, e que os mobiliza com discernimento, para que a narrativa se torne coerente.

Parafraseando François (2009), a narrativa não é o mundo real, ela é linguageira; não é somente conteúdo, mas, também, uma maneira de verbalizá-la; a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Nesta perspectiva, todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com a sua própria fala e as relações intersubjetivas, porque nenhum discurso pode ser a expressão simples de significações discretas, codificadas, decodificadas e localizadas. Assim, o sentido é apreendido através dos movimentos discursivos, que revelam tanto afinidades quanto rupturas, ajustamentos quanto defasagens. Para o autor, o essencial é ter em mente que, em relação à linguagem, as coisas jamais estão prontas, mas estão sendo sempre construídas.

Nestes termos, concluímos que a produção de narrativa oral, a partir da leitura de imagens em sequência, favorece uma organização temporal dos eventos ocorridos na história, que auxilia a criança a recorrer ao *script* armazenado na memória episódica, juntamente com as informações retomadas da memória semântica, ou seja, o conhecimento de mundo do sujeito, recuperando-as e reconstruindo-as, posteriormente, na memória construtiva.

CAPÍTULO 4
MATERIAL E MÉTODO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

4.1 Local e informações complementares

A coleta dos dados foi realizada no Colégio Cruzeiro do Sul, no âmbito do Projeto de Cooperação Internacional CAPES (Brasil)/ COFECUB (França), desenvolvido de 2004 a 2006.

O referido colégio é uma instituição de ensino particular, associada à Universidade Cruzeiro do Sul/UNICSUL, situado na zona leste de São Paulo e oferece os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Tem como principal objetivo, numa gradação adequada, o desenvolvimento do aluno e de suas habilidades cognitivas, artísticas, de expressão oral e escrita, seja individual ou coletivamente.

Nos dias atuais a criança já chega ao referido colégio conhecendo revistas, jornais, livros e vídeos que lhe atribuem um vocabulário amplo, com possibilidades de compartilhar ideias, conhecimentos, atitudes e valores.

Procurando considerar o papel de cooperação na formação do estudante, neste contexto, o aluno também é convidado a trabalhar de forma integrada, produzindo texto, resolvendo problemas, estudando um tema, convivendo socialmente, lendo ou ouvindo histórias. Nas séries iniciais é realizado um trabalho semanal também de leitura, enquanto as séries dos maiores têm um compromisso bimestral com livros. Paralelamente, o colégio conta com uma biblioteca, sala de leitura e brinquedoteca.

O local para a aplicação dos procedimentos selecionados na pesquisa foi previamente conhecido na semana anterior a sua realização, para que os detalhes da colocação espacial dos microfones, câmera de vídeo, computador e cadeiras fossem verificados, de modo a não comprometer a coleta de dados.

A sala de informática do Colégio Cruzeiro do Sul foi vistoriada, antes da chamada das crianças, para a verificação dos instrumentos a serem utilizados.

4.2 Seleção dos sujeitos

A presente pesquisa foi desenvolvida com 12 (doze) sujeitos, entre meninas e meninos de 5, 8 e 10 anos de idade, com a intenção de examinar as produções de narrativas orais nas diferentes faixas etárias.

Com o objetivo de esclarecer melhor os dados coletados, caracterizamos, a seguir, os sujeitos selecionados, do ponto de vista pessoal e familiar.

GRUPO A - 5 ANOS

BEATRIZ (BEA)
Idade: 5a.
Início da escolaridade: pré-escola
Família: não tem irmão
Pai: possui ensino médio completo
Profissão: auxiliar de RH
Mãe: possui ensino médio completo
Profissão: auxiliar de vendas

BRAYON (BRA)

Idade: 5 a. 11m.

Início da escolaridade: maternal

Família: 01 irmão

Pai*:* possui curso superior completo

Profissão: fonoaudiólogo

Mãe: possui curso superior completo

Profissão: psicóloga

MAYARA (MAY)

Idade: 5 a. 4 m.

Início da escolaridade: pré-escola

Família: 02 irmãos

Pai: possui ensino fundamental incompleto

Profissão: comerciante

Mãe: possui ensino médio completo

Profissão: do lar

MATHEUS (MAT)

Idade: 5 a. 5 m.

Início da escolaridade: maternal

Família*:* não tem irmão

Pai: não informado

Profissão: não informado

Mãe: possui curso superior incompleto

Profissão: professora

GRUPO B - 8 ANOS

ALINE (ALI)

Idade: 8 a.

Início da escolaridade: pré-escola

Família: 01 irmão

Pai: possui curso superior completo

Profissão: contador

Mãe: possui ensino médio técnico

Profissão: técnica em nutrição

AUGUSTO (AUG)

Idade: 8 a. 8 m.

Início da escolaridade: maternal

Família: 01 irmão

Pai: possui ensino médio completo

Profissão: mecânico de automóvel

Mãe: possui ensino médio completo

Profissão: do lar

GABRIELA (GAB)

Idade: 8 a. 2 m.

Início da escolaridade: pré-escola

Família: 01 irmão

Pai: possui curso superior completo

Profissão: advogado

Mãe: possui curso superior completo e pós-graduação

Profissão: professora

KAUÊ (KAU)

Idade: 8 a. 1 m.

Início da escolaridade: pré-escola

Família: 03 irmãos

Pai: possui curso superior completo

Profissão: professor de judô e educação física

Mãe: não informado

Profissão: não informado

GRUPO C - 10 ANOS

KAROLINA (KAR)

Idade: 10 a

Início da escolaridade: maternal

Família: 2 irmãs

Pai: possui curso superior completo

Profissão: advogado

Mãe: possui curso superior completo

Profissão: nutricionista

JOÃO RAFAEL (JOR)

Idade: 10 a. 11 m.

Início da escolaridade: jardim I

Família: não tem irmão

Pai: possui ensino médio completo

Profissão: marceneiro

Mãe: possui curso superior completo

Profissão: professora

TAYNÁ TAKESHITA (TAY)
Idade: 10 a.
Início da escolaridade: pré-escola
Família: 1 irmão
Pai: possui curso superior completo
Profissão: diretor de escola
Mãe: possui ensino médio completo
Profissão: vendedora

GABRIEL P. (GAP)
Idade: 10 a.
Início da escolaridade: pré-escola
Família: 01 irmão
Pai: possui ensino fundamental completo
Profissão: comerciante
Mãe: possui ensino médio completo
Profissão: comerciante

Para a realização da coleta dos dados, os objetivos da pesquisa foram, antes, apreciados pelas professoras da Escola, em função da escolha, em conjunto, das crianças participantes, de acordo com os critérios a seguir:

a) inexistência de comprometimento e/ ou distúrbios de linguagem;

b) autorização prévia dos pais;

c) disponibilidade das crianças no horário sugerido pela coordenadora da escola.

4.3 Escolha do material

Antes de caracterizarmos o material selecionado, na coleta dos dados, é interessante elucidar sobre o contexto de publicação de livros para crianças. Neste sentido, observamos que a edição de livros infantis, nas últimas décadas, diversificou-se e expandiu os modos de produzir e apresentar esse produto cultural. Dessa forma, as técnicas de ilustração, os materiais para sua confecção, o projeto gráfico, a utilização de recursos interativos, como a adição de elementos sonoros e/ou táteis, entre tantos outros meios, resultam num objeto bem mais complexo daquele de épocas passadas.

Muitas obras para crianças se configuram num tipo de objeto cuja manifestação é uma presença que pede leitores ativos, que respondam aos apelos de múltiplas linguagens, além de efeitos lúdicos, estéticos e inteligíveis.

Na situação proposta de nossa pesquisa, os materiais utilizados foram: o computador de tela grande, com mouse, teclado de mesa e os slides com a história "A pedra no caminho", sem texto, extraída do livro *Esconde-esconde* (FURNARI, 1998, p. 14 -15).

Descrição do material

a) *Dois amigos se encontram, um aponta para o outro, e logo se aproximam sorrindo.*

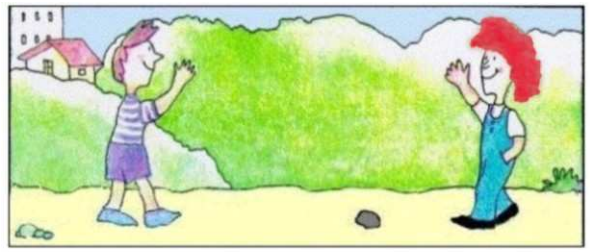
b) *Um tropeça em uma pedra e cai empurrando outro, sem querer.*

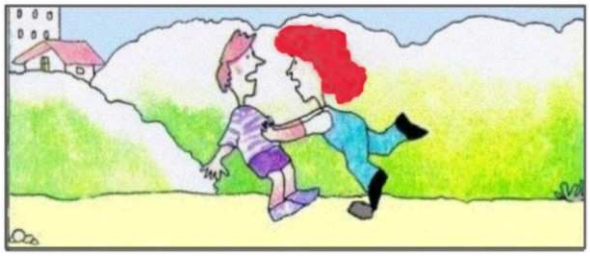
c) *Aquele que foi empurrado se irrita e empurra o amigo.*

d) *O amigo cai, fica sentado no chão, chorando e apontando para a pedra que o fez cair, a primeira vez. Então, aquele que o empurrou observa atentamente o amigo, que está caído no chão.*

e) *Após verificar o mal-entendido, aquele que empurrou o amigo estende a mão para ajudá-lo a se levantar. Ambos estão sorrindo.*

Material utilizado - História “A pedra no caminho”





FURNARI, E. A pedra no caminho. In *Esconde-esconde*
4ª ed. São Paulo: Ática, 1988, p.14-15.

4.4 Procedimentos adotados na coleta dos dados

A coleta dos dados consistiu em apresentar para a criança, num primeiro momento, uma imagem de cada vez, da história, sem texto, na tela do computador. Logo em seguida, foram expostas as sequências das cinco imagens no conjunto.

Após a visualização das imagens, as mesmas foram retiradas e a criança foi solicitada a contar a história, a fim de verificarmos quais as informações icônica e narrativa ficaram armazenadas na memória infantil.

Os dados foram gravados em câmera de vídeo digital, com gravador de áudio e transcritos com base nas Normas do Projeto NURC/USP, propostas por Preti e Urbano (1990), apresentadas a seguir.

4.5 Normas para transcrição dos exemplos

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda...( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc).
2. Fáticos: ah, eh, ahm, ehn, uhn, tá (não por *está: tá*? você *está* brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::.... (*alongamento e pausa*)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

PRETI, D. e URBANO, H. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo* – Projeto NURC/SP. São Paulo: Queiroz, 1990.

CAPÍTULO 5
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

> *É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza, se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida.*
>
> Solange Jobim e Souza

5.1 Preliminares

Neste capítulo, o objetivo é analisar, interpretar e discutir os resultados obtidos na pesquisa realizada.

Dentro desse contexto, a intenção inicial é verificar a repercussão dos *scripts/*roteiros armazenados na memória episódica da criança, além das inferências de antigas e/ou novas informações feitas, que vão sendo reconstruídas na memória construtiva infantil, durante a narração. Paralelamente, observamos também a contribuição da visualização das cinco imagens em sequência, na memória da criança, ou seja, o que ela consegue armazenar, para recuperar, depois, em sua produção narrativa.

Considerando que o processo comunicativo se realiza na interação entre os sujeitos, por meio de códigos verbais e não verbais, os gestos, que têm a função de completar a atividade verbal ou substituí-la, eles foram levados em conta aqui, tendo em vista a espontaneidade da criança que, ora balança a cabeça para dizer sim ou não, ora aponta para se referir a um ou outro personagem, na tela do computador, entre outros movimentos corporais. Para tanto, nos apoiamos em Guiraud (1991) e Rector e Trinta (1993), autores que tratam da comunicação não verbal.

De acordo com Guiraud (1991), a manifestação de nossos sentimentos e emoções, por intermédio dos movimentos do corpo e das reações do organismo, corresponde a dados psicofisiológicos indiscutíveis, como exemplificamos no poema, a seguir:

> *Sufocamos de raiva.*
> *Babamos de admiração.*
> *Fazemos careta de dor.*
> *Pulamos de alegria.*
> *Trememos de medo.*
> *Ficamos inchados de orgulho.*
> *Queimamos de desejo.*
> *Ficamos lívidos (ou roxos) de cólera.*
> *Ficamos verdes de medo...*
> (GUIRAUD, 1991, p. 64)

Rector e Trinta (1993) afirmam que, o gesto é uma ação corporal visível, pela qual certo significado é transmitido. Considerando a análise dos dados, aqui, ilustramos, de acordo com os autores, apenas, duas categorias gestuais: *os ilustradores*, gestos aprendidos por imitação, atos não verbais que acompanham a fala para enfatizá-la; e os *reguladores*, gestos que regulam e mantêm a comunicação entre dois ou mais locutores, que consistem em movimentos com a cabeça e com os olhos.

A partir de agora, retomamos e reafirmamos nossa hipótese inicial de que a narrativa da criança é construída a partir da aquisição de *scripts,* armazenados na memória episódica (responsável por reter a informação sobre episódios datados espacialmente e temporalmente), sendo, depois, reelaborados na memória construtiva (responsável por reter, recuperar e reconstruir a informação narrativa). Ao mesmo tempo, não perdemos de vista também, nesta formulação teórica, os mecanismos linguísticos e discursivos utilizados pelos sujeitos.

5.2 Análise e interpretação dos dados

Os procedimentos adotados na coleta dos dados compreenderam duas etapas: a) apresentação das cinco sequências de imagens, uma a uma, na tela do computador; b) apresentação do conjunto de imagens, seguida de sua retirada.

Os critérios de análise selecionados foram: (a) avaliação da retenção, da recuperação e dos efeitos do *script* na memória construtiva infantil; (b) verificação da contribuição visual das imagens em sequência, na produção narrativa da criança; (c) identificação, caracterização e descrição dos elementos linguísticos e discursivos, que sustentam a construção da narrativa infantil, levando em conta o papel da memória construtiva e da memória episódica. Para isso, recorremos a autores citados no quadro teórico (capítulos 1, 2 e 3), assim como serão incorporados outros nomes, quando necessário.

Ressaltamos, aqui, que nosso interesse não se limita apenas à organização do texto, na medida em que nos interessamos em observar, também, os efeitos discursivos, na interação entre adulto e criança, no momento da narração. De acordo com Orlandi (2007, p.26-27):

> [...] a análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. [...] Em suma, a análise visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido.

Relembrando os eventos-chave da história, “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988, p. 14-15), temos: a) dois amigos se encontram, um aponta para o outro, e logo se aproximam sorrindo; b) um tropeça em uma pedra e cai empurrando outro, sem querer; c) aquele que foi empurrado se irrita e empurra o amigo; d) o amigo cai e fica sentado no chão, chorando e apontando para a pedra que o fez cair, a primeira vez, então aquele que o empurrou observa, atentamente, o amigo, que está caído no chão; e) após verificar o mal-entendido, aquele que empurrou o amigo estende a mão para ajudá-lo a se levantar. Ambos estão sorrindo.

Vale lembrar que as narrativas foram produzidas por doze crianças, entre meninas e meninos de 5, 8 e 10 anos de idade, frequentadoras de uma instituição particular de ensino. Consideramos P, para pesquisadora e as demais inicias para as crianças.

Exemplo 1

(BEA) – Beatriz (5 a.) (P) - Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1*:* Eu vou mostrar uma história para você. Você vai ver as figurinhas e daí você vai me contar uma história. Eu vou mostrar as imagens e você presta bastante atenção e depois me conta a história. Se você quiser, pode contar a história na sua cabeça quando estiver olhando as imagens. Só não pode contar em voz alta. Quando você acabar de ver as imagens da história, as imagens vão embora e daí você me conta a história. Se você precisar eu mostro as imagens de novo para você. Vamos lá, presta bastante atenção.

II – ((criança observa as imagens))

III – ((narrativa autônoma da criança após observação das imagens)) BEA1: ((sem imagem)) *era uma vez...tinha uma menina andando.... ela empurrô/ um moço...mas quando ela ... e o homem empurrô/ ela ... depois que ela empurrô/ o homem ele chorô/ .....aí quando ele chorô/ eles se encontraram....eles se encontraram.....e ficaram felizes aí quando eles se encontraram*

Comentários

Neste exemplo, no segmento I, temos a exposição da proposta da atividade feita pela pesquisadora, enquanto a criança presta atenção atentamente; no segmento II, ocorre a apresentação da sequência de imagens, na tela do computador, em que BEA as observa; e no segmento III, após a retirada das imagens, a criança inicia a narrativa autônoma.

No segmento III, observamos o uso do operador retórico "*era uma vez"...*, típico das histórias infantis; na continuidade narrativa, "*...tinha uma menina andando....* ", verificamos a utilização do início do *script* padrão - esquema narrativo armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), que é recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), juntamente com a informação de conhecimento de mundo, presente na memória semântica (TULVING, 1972), do sujeito. No caso, o conceito do que significa ser uma menina; a criança acredita que um dos personagens é um ser do sexo feminino, devido ao seu conhecimento de mundo de que as meninas têm cabelos compridos e os meninos cabelos curtos. Por este motivo, atribui ao personagem com cabelo mais comprido o conceito de menina quando, na verdade, a história foi protagonizada por dois meninos.

Ainda no mesmo turno, observamos a pausa, marcador conversacional, por duas vezes; segundo Marcuschi (2003), esta estratégia é considerada pausa não sintática, por hesitação, servindo como planejamento verbal, pois, logo em seguida, BEA dá continuidade ao processo narrativo. Isso ocorre devido à organização mental das imagens que ficaram armazenadas na memória de curto prazo (ADAM, 1985). Trata-se de informações recentes, que a criança acabou de armazenar, e que vão sendo recuperadas ao longo da narração.

De acordo com Bitar (2002), a compreensão de figuras implica uma realização cognitiva que evolui gradativamente, permitindo, então, que a criança perceba a imagem não como uma réplica do objeto, mas como uma representação icônica que simboliza algo. Neste processo de recordação da sequência de imagens, a criança tenta recuperar, em sua memória, as possíveis associações entre as imagens dos objetos vistos e o que elas podem representar para dar continuidade à narração.

Prosseguindo, em "*ela empurrô/ um moço...mas quando ela ... e o homem empurrô/ ela ...*", temos a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), estabelecida pelo pronome "*ela*", anáfora de menina e pelo substantivo "*homem*", referenciando a moço. Na presença da primeira pausa, BEA utiliza o articulador "*mas*" com o valor de conectivo "*e*" (SANTOS, 2003), para relacionar a sequência dos eventos; na segunda pausa houve a mudança do tópico discursivo, em que "*ela*" estava na ação do empurrar, e de repente o outro (homem) passa a praticar a mesma ação, sem que nenhum elemento linguístico introduzisse tal ocorrência. Então, embora tenha havido uma coesão sintática entre os elementos que constituem a superfície textual, não houve, entre os fatos, uma coesão semântica, de sentido.

A seguir, em "*depois que ela empurrô/ o homem ele chorô/ ...,* temos a sequenciação temporal (FÁVERO, 1999), pelo advérbio de tempo "*depois*", indicando uma progressão sequencial entre os eventos.

No desenvolvimento narrativo, "*aí quando ele chorô/ eles se encontraram....eles se encontraram.....e ficaram felizes aí quando eles se encontraram*", identificamos o articulador conversacional "*aí*", que segundo Rojo (1996 apud SANTOS, 2003, p. 63), não é ocasional nem aleatório, pelo contrário, o uso e as constantes repetições desse articulador levam a um paralelismo estrutural, que auxilia na construção das narrativas e é facilmente aprendido desde cedo.

Observamos, também, a presença do conectivo "*e*"; paralelamente, identificamos o advérbio de tempo, "*quando*", indicando uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), por meio de novas informações (ficaram felizes quando se encontram). Ao mesmo tempo, temos a finalização da narrativa, produzida por BEA, pelo uso do adjetivo "*felizes*", característica de desfecho de histórias infantis.

Considerando as inferências que BEA faz sobre os objetos observados, na sequência de imagens, expressas de forma figurativa, dentro da mensagem icônica, associada ao conteúdo verbal, ela interpreta os referencias que as imagens evocam (DELEAU, 1990); e a partir daí atribui sentimentos e/ou emoções aos personagens, por meio da ação/reação, *choro/encontro/felicidade* deles. E claro, por causa, também, das inferências sobre a última imagem visualizada, onde os dois personagens aparecem sorrindo. Esta informação ficou armazenada na memória de curto prazo e pôde ser associada às informações da memória de longo prazo, especificamente, a memória semântica (os conhecimentos de mundo do sujeito), de que a felicidade pode ser expressa pelo sorriso, gesto, apresentado pelos protagonistas da história.

Nesta mesma linha de raciocínio, constatamos a ideologia do conceito de felicidade, estabelecido pela circunstância enunciativa, onde a criança-narradora se posiciona, enquanto autora de sua história, ao finalizá-la, a partir de seu ponto de vista, "*ficaram felizes*". Dessa forma, concordamos com Souza (1994), de que é por meio da palavra, material privilegiado na comunicação, e os enunciados produzidos na interação verbal, que é possível exprimir e realimentar o conjunto de ideias cotidianas. Possenti (2009), ainda acrescenta que a questão de autoria tem a ver com os conceitos de locutor, ou seja, o falante, enquanto responsável pelo que diz, e ao mesmo tempo, com o de singularidade, pois de algum modo, o narrador chama a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto.

Durante a narração de BEA, observamos o uso do *script* - uma estrutura organizada, espacialmente e temporalmente, na sequencialização das ações em torno de um objetivo. Este *script*, presente na memória episódica (TULVING, 1972), é reelaborado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), com as informações retomadas da memória semântica, como o conhecimento de mundo do sujeito.

Na história desta criança, verificamos a simultaneidade, anterioridade e posterioridade das ações (GUIMARÃES, 1995), por meio dos elementos linguísticos assinalados. Além disso, a recorrência ao *script*, roteiro, possibilita uma organização sequencial na narrativa, com a apresentação dos personagens; a complicação ou clímax narrativo; e o desfecho, que BEA nos mostra por meio da exposição dos fatos ocorridos em sua história.

Exemplo 2

(BRA)- Brayon (5 a. 11 m.) (P)- Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: Você vai me contar uma história eu vou mostrar as imagens e você olha com bastante atenção. Quando as imagens estiverem no computador você não pode contar a história em voz alta, você pode contar para você mesmo. Quando você estiver contando em voz alta as imagens não estarão mais aqui. Se precisar ver a imagem, por causa de alguma coisa, eu mostro a imagem de novo, tá?

II – ((A criança observa as imagens)) BRA1: ((sem imagem)) *posso contá/ agora?* P2: Já tá preparado? presta mais atenção ((com imagem))

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) BRA2: ((sem imagem)) *era uma vez:::... um ... dois meninos aí aí um chegô/ aí aí o outro disse ... você não é mais meu amigo.....aí empurrô/ aí aí depois o outro que empurrô/ aí aí depois bateu numa pedra ele chorô/ e ficô/ com pena ... e ficaram amigos*

Comentários

Seguindo o procedimento metodológico, temos, no segmento I, a apresentação da proposta da atividade pela pesquisadora, em que BRA presta atenção na explicação. No segmento II, a criança observa as imagens, a fim de retê-las em sua memória, e quando, na apresentação sequencial delas, uma das imagens desaparece para dar espaço à seguinte, BRA pergunta se já pode começar a história. Nesta interação, a pesquisadora, ainda na apresentação das imagens, sugere à criança que preste atenção, antes de iniciar a narração, a fim de orientá-la na atividade a ser desenvolvida. Neste aspecto, observamos que "a palavra é uma atividade social, e todo ato de fala implica, normalmente, não apenas uma locução, mas uma interlocução - uma troca de propósitos" (GOFFMAN, 1981 apud MELO, 2005, p. 4). No segmento III, a criança começa a narrativa autônoma sem mais a visualização das imagens.

Da mesma forma que no exemplo 1, aqui, em "*era uma vez:::... um ... dois meninos*", temos o início do *script* padrão - esquema narrativo armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), que faz parte de um sistema de longa duração (ADAM, 1985), onde as informações são armazenadas, por longos períodos de tempo, e podem ser verbalizadas, quando necessário.

Paralelamente, observamos a pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), que serviu, aqui, para uma autocorreção, autoiniciada, em que a própria criança se corrige em relação à quantidade exata de personagens presentes na história (dois meninos). Isso é bastante frequente, tendo em vista que o sujeito não tem mais acesso à visualização das imagens, na tela do computador, durante a narração; apenas em sua memória de curto prazo (ADAM, 1985).

Ele acabou de ver as imagens e está realizando um processo de recordação e de atribuição de significados às figuras visualizadas (BITAR, 2002), que evocam lembranças antigas e ou/recentes, por meio do *script* (HUDSON e NELSON, 1983), que o auxilia na construção da narrativa.

A seguir, em "*aí aí um chegô/ aí aí o outro disse ... você não é mais meu amigo.....aí empurrô/*", verificamos o articulador conversacional "*aí*", servindo como elemento linguístico para expressar a relação de causalidade, entre os fatos relatados pelo sujeito (PAIVA, 1999 apud SANTOS, 2003, p.63); ao mesmo tempo, indica também uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), e uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pelo acréscimo de novas informações (chegar, dizer, empurrar). Ainda aqui, observamos o uso do discurso direto, em que BRA atribui uma falsa crença ou crença de segunda ordem (PERNER; WIMMER, 1985), ao personagem - de que um não é mais amigo do outro, para explicar/justificar o empurrão. É bastante comum esta ocorrência, pois a criança, até aquele momento, desconhece o fato real, de que o empurrão só aconteceu porque o amigo tropeçou na pedra, daí a criança-narradora acreditar na falta de amizade entre os personagens.

Além disso, identificamos o conceito ideológico de inimizade, e as consequências, aqui, do empurrão, na iteração dos dois personagens. De acordo com Lefebve (1968), como todo discurso, a narração é produtora de denotações, sentidos primários dos elementos linguísticos; e conotações, sentidos secundários atribuídos à significação básica em função do contexto, por associações mentais diversas, que revelam a ideologia de uma determinada sociedade. Sendo assim, verificamos que há um mundo real e, ao mesmo tempo, irreal construído no imaginário da criança.

No final do segmento, notamos a ocorrência da elipse (MARCUSCHI, 2003), ou seja, o não preenchimento da casa do objeto - "*aí empurrô/*", em que a criança não completa, de forma explícita, a sentença.

Na continuidade narrativa "*aí aí depois o outro que empurrô/ aí aí depois bateu numa pedra ele chorô/ e ficô/ com pena ... e ficaram amigos*", reconhecemos a repetição do articulador conversacional "*aí*", junto ao advérbio de tempo "*depois*", indicando uma coesão sequencial temporal (FÁVERO, 1999). Ao mesmo tempo, observamos a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), estabelecida pelo pronome "*ele*", anáfora de menino. Constatamos, também, o posicionamento da criança-narradora, ao justificar o retorno da amizade, entre os personagens, pelo sentimento de culpa/pena de um deles, em relação ao outro. Ao atribuir o sentimento (pena) ao personagem, a criança se posiciona, mostrando-se narradora-autora de sua história e, ao mesmo tempo, apresenta a singularidade de sua narrativa (POSSENTI, 2009), por detalhes únicos que ela verbaliza.

Ainda no mesmo fragmento, verificamos a ocorrência da elipse - o não preenchimento da casa do sujeito (MARCUSCHI, 2003) - por duas vezes: 1) *bateu numa pedra ...*; 2) *e ficô/ com pena ....* Neste caso, não conseguimos identificar quem é que pratica a ação e quem a recebe. De acordo com Possenti (2003), a elipse é a substituição por zero e serve para mostrar casos de indeterminação sintática.

Numa abordagem filosófica, e não literalmente linguística da produção de sentidos, a elipse é considerada uma falta necessária (ORLANDI, 2007), causando a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia - e é o silêncio responsável por isso. A autora ainda completa que o silêncio significa esse "nada", que se multiplica em sentidos, pois quanto mais falta, mais silêncio se instala e mais possibilidades de sentidos se apresentam.

Na última parte da história (grifo nosso), notamos o uso do conectivo "*e*", indicando uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pela apresentação de novas informações (ficar com pena/ficarem amigos). Observamos, também, por meio da sequência de ações, a finalização da história, quando a criança, depois de uma pausa, resolve dar o desfecho da narrativa "... *e ficaram amigos*".

A criança, ao organizar suas idéias, apoiando-se nas imagens, antes visualizadas, utiliza-se do *script* (HUDSON; NELSON, 1983), roteiro, armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), e recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). Ela ainda acrescenta informações retomadas tanto da memória de curto prazo, as informações recentes, sequência de imagens, quanto da memória de longo prazo (ADAM, 1985), como as informações recuperadas da memória semântica (TULVING, 1972), ou seja, o conhecimento de mundo do sujeito.

Exemplo 3

(MAY) - Mayara (5 a. 4 m.) (P) – Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: Você vai me contar uma história, eu vou mostrar umas imagens e você olha com bastante atenção e depois me conta a história. Se você quiser, enquanto está vendo as imagens você pode contar a história na sua cabeça, pra você mesma e muita atenção, quando eu tirar as imagens você pode contar a história. Se você não lembrar muito bem, você pode falar pra mim que eu te mostro de novo as imagens para você. Eu posso mostrar até três vezes as imagens, tá bom? MAY1: ((sim com a cabeça))

II – ((criança observa as imagens)) P2: Pronto?

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))
MAY2: ((sem imagem)) ((sim com a cabeça)) *uma...um... um menino e uma menina...tava no jardim.....aí u/ menino e a menina (derrubô/) cada um..aí quando ele chegô/ perto ela..ele empurrô/ ela..cai...uma menina ...tinha caído mas só que u/ menino ajudô/ ele levantá/ mas só que uma menina que tinha caído também .....menina tinha ajudado ela a levantá /*

Comentários

No segmento I, temos a proposta da atividade pela pesquisadora, em que MAY concorda em participar; no segmento II, a criança visualiza as imagens, no computador, e após a retirada delas, a pesquisadora pergunta se ela pode começar; no segmento III, a criança responde que sim, balançando a cabeça, gesto denominado regulador (RECTOR; TRINTA, 1993) que serve para manter a comunicação entre os participantes do discurso.

Diferentemente das ocorrências anteriores, aqui, MAY não utiliza o operador retórico "*era uma vez...*", mas inicia sua história apresentando os personagens e o espaço, por meio do *script* narrativo (HUDSON; NELSON, 1983), armazenado na memória episódica (TULVING, 1972). Não há necessidade da utilização do referido operador, pois ambas (pesquisadora e criança), na interação, sabem do que se trata a atividade e, além disso, a criança tem como apoio as imagens, antes visualizadas.

Em "*uma...um... um menino e uma menina...tava no jardim....*", verificamos a apresentação inicial da história, seguida da pausa, marcador conversacional, por duas vezes, esta estratégia, é considerada pausa não sintática, por hesitação (MARCUSCHI, 2003), servindo como planejamento verbal, em que MAY, logo em seguida, dá continuidade ao processo narrativo. Isso ocorre devido à organização mental das imagens que ficaram armazenadas na memória de curto prazo (ADAM, 1985).

Trata-se de informações recentes, que a criança acabou de armazenar, e que vão sendo recuperadas ao longo da narração.

Paralelamente, observamos as informações presentes no sistema de longo prazo (ADAM, 1985), as informações da memória semântica (TULVING, 1972), como a crença de que um dos personagens é uma menina, devido ao conhecimento de mundo da criança de que as meninas têm cabelos compridos e os meninos cabelos curtos.

Por este motivo, MAY atribui ao personagem com cabelo mais comprido o conceito de menina quando, na verdade, a narrativa foi protagonizada por dois meninos; tais informações são recuperadas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), para o desenrolar da história acontecer.

Na continuidade narrativa, "*aí u/ menino e a menina (derrubô/) cada um..aí quando ele chegô/ perto ela..ele empurrô/ ela..cai...uma menina ...tinha caído mas só que u/ menino ajudô/ ele levantá/*, identificamos o articulador conversacional "*aí*"; e o advérbio de tempo "*quando*", indicando uma coesão sequencial temporal (FÁVERO, 1999), a partir da ordenação linear dos elementos linguísticos; além da estratégia anafórica estabelecida pelos pronomes *ele/ela,* referenciado aos personagens, menino e menina, que contribuem para continuidade de ações na narração.

Ao mesmo tempo, temos uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), por meio do conectivo "*e*", que serve para adicionar novas informações. Embora haja uma linearidade sequencial das ações praticadas pelos personagens (empurrão, contraempurrão, queda, ajuda para levantar), não há uma clareza sintática, ou seja, de sentido, de quem derrubou/empurrou quem primeiro, devido à repetição e mistura dos pronomes pessoais "*ele/ela*", utilizados pela criança. Além da elipse (MARCUSCHI, 2003), o não preenchimento da casa do objeto por duas vezes 1) "*aí u/ menino e a menina (derrubô/)*"; 2) "*....ela..ele empurrô/*".

Ainda no mesmo fragmento, reconhecemos o articulador "*mas*" com valor de conectivo "*e*" (SANTOS, 2003), relacionando a sequência dos acontecimentos. Paralelamente, identificamos frequentes pausas, estratégia conversacional que serve para organizar as informações da criança (MARCUSCHI, 2003), antes de serem verbalizadas.

Na última parte da história de MAY, "*mas só que uma menina que tinha caído também .....menina tinha ajudado ela a levantá /*" notamos, novamente, o articulador "*mas*" , com valor de conectivo "*e*" (SANTOS, 2003), no acréscimo de novas informações (queda da menina/ajuda para levantar), ao mesmo tempo em que verificamos a causa/consequência dos acontecimentos.

Ao finalizar sua história, MAY muda o tópico discursivo, atribuindo, agora, duas meninas, como protagonistas da narrativa, ao invés de um menino e uma menina, que eram os personagens iniciais. Podemos dizer que a crença ideológica do conceito do (ser) feminino está, explicitamente, presente na história desta criança-narradora, o que torna sua narrativa autêntica, original, pois ela se mostra presente, enquanto autora de sua história. Vale ressaltar, também, que é comum a criança de 5 anos inserir fatos cotidianos ou pessoais em narrativas. Dessa forma, sua fala, aqui, cristaliza-se a partir da ideologia apresentada (SOUZA, 1994).

Sendo assim, após a observação das imagens, MAY percebe que elas não são apenas réplicas dos objetos, mas sim representações icônicas que simbolizam algo e, consequentemente, a leitura de imagens é parte da decodificação e construção de significados de mundo (BITAR, 2002).

Dessa maneira, ao narrar, a criança utiliza a memória de curto prazo (ADAM, 1985), devido as informações recentes, as imagens antes visualizadas e, paralelamente faz uso da memória de longo prazo, onde estão as informações da memória episódica (TULVING, 1972), o *script* (HUDSON; NELSON, 1983) e, da memória semântica (BOUCHERON, 1981), ou seja, os conhecimentos de mundo de MAY. Todas estas informações são recuperadas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), quando a criança pode fazer também inferências, daquilo que é captado pelo seu olhar, a partir do que está na superfície.

Exemplo 4

(MAT)- Mateus (5 a. 5 m.) (P)- Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: É o seguinte, nós vamos brincar hoje de você me contar uma história tudo bem? Eu vou te mostrar umas figuras você vai prestar bem atenção e depois você vai me contar uma história, tá bem? Você presta bem atenção se você precisar eu mostro as figuras de novo para você. Você pode contar a história na sua cabeça enquanto estiver vendo as figuras. Depois eu tiro as figuras e você pode conta a história. Pronto?

II – ((a criança observa as imagens)) P2: Pronto? MAT2: ((sem imagem)) *já* P3: Então me conta.

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

MAT3: ((sem imagem)) *é:::::.. outro menino.... encontrô/ o outro .....depois o amigo dele ficou bravo e empurrô/ ele.....*
P4: Sei e::::
MAT4: *ele chorô/.... o menino queria dar* uma pedrada ..... ih:::... eu esqueci de uma parte
P5: Você quer ver de novo?
MAT5: ((sim com a cabeça)) ((com imagem))
P6: Olha bem ... começa aqui em cima ... vem esse.. esse... esse...esse .... pronto?
MAT6: ((sem imagem)) *pronto*
P7: Você tava me falando que { eles se encontraram
MAT7: { *eles se encontraram ...daí o outro empurrô/ ele ... ele chorô/ que era uma pedrada e depois ele ficô/ ajoelhado e pediu desculpas*

Comentários

No exemplo 4, em I, temos a apresentação da proposta da atividade de contar uma história a partir da leitura de imagens. Em II, a criança observa as imagens, na tela do computador, quando, ao final da visualização, P pergunta para MAT, se ele está pronto para começar a contar; logo em seguida ele concorda dizendo "*já*". Então, em III, após a visualização da sequência de imagens, a criança inicia o processo narrativo autônomo.

Do mesmo modo, que no exemplo 3, aqui, no turno 1, " *é:::::.. outro menino.... encontrô/ o outro .....depois o amigo dele ficou bravo e empurrô/ ele.....*" a criança inicia sua narrativa sem o operador retórico "*era uma vez...*", já introduzindo os personagens (dois meninos), a situação (o encontro), e a causa/consequência dos acontecimentos (ficar bravo/ empurrar).

Na primeira parte (grifo nosso), observamos a coesão recorrencial por meio do paralelismo que, segundo Fávero (1999), são estruturas reutilizadas, mas com diferentes conteúdos, indicando, neste caso, que há dois personagens na história.

Paralelamente, verificamos a elipse, "... *encontrô/ o outro* ....." o não preenchimento da casa do objeto (MARCUSCHI, 2003), em que a criança não completa a sentença. Na continuidade narrativa, notamos a coesão referencial, por meio dos elementos anafóricos - "*amigo*" e "*ele*", retomando os personagens, anteriormente, mencionados. Constatamos também uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), pelo uso do advérbio de tempo "*depois*"; e uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), por meio do conectivo "*e*", que adiciona uma nova informação (empurrar).

Identificamos, também, a ocorrência de frequentes pausas (MARCUSCHI, 2003), marcador conversacional, que serve para organizar as informações que a criança, aos poucos, vai recuperando da memória de curto prazo (ADAM, 1985), como o contexto situacional das imagens, antes visualizadas. Ao verbalizar tais informações, MAT recorre ao *script* (HUDSON; NELSON, 1983), roteiro, presente na memória episódica (TULVING, 1972), que auxilia a criança a estabelecer uma ordem dos eventos ocorridos, junto com os conhecimentos de mundo do sujeito, informações retomadas da memória semântica (TULVING, 1972), no caso, o conceito de bravo para explicar o empurrão. Tais informações são recuperadas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Utilizando o adjetivo "*bravo*", a criança-narradora, por sua vez, se posiciona diante do fato narrado, apresentando seu ponto de vista, enquanto autora de sua história. E através deste posicionamento/julgamento (estar furioso/bravo), ela explica e/ou argumenta/justifica a reação (empurrão) do personagem. Segundo Hudelot, Préneron e Orvig (2003), a criança é mais "explicadora" que o adulto devido ao prazer em exibir suas novas descobertas e conquistas; é nesta misturas de universos discursivos que a criança é capaz de fornecer explicações.

Considerando, aqui, o enfoque enunciativo discursivo, nos apoiamos, também, em Golder (1996), para dizer que a argumentação é um discurso que se adapta, ou seja, é uma conduta linguageira, em que a justificação e a negociação são duas operações fundamentais para existir o discurso argumentativo.

Como houve uma longa pausa para MAT continuar narrando sua história, P no processo interativo, utiliza o marcador conversacional - "Sei e ...", a fim de orientar o interlocutor na continuidade discursiva (MARCUSCHI, 2003); como verificamos em "*ele chorô/.... o menino queria dar uma pedrada ..... ih:::... eu esqueci de uma parte*". Aqui, observamos a causa (o menino queria dar uma pedrada)/consequência (ele chorou) dos acontecimentos. Ao final, deste mesmo turno, a criança interrompe a narrativa para manifestar seu esquecimento parcial da história, enquanto narradora-autora. Paralelamente, registramos uma das principais características do discurso infantil, ressaltada por François (2009), a imprevisibilidade, quando a criança não tem a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como uma boa maneira de contar, pois ela é espontânea.

Neste contexto, P pergunta para a criança se ela quer ver as imagens de novo, obtendo uma resposta, gestualmente, positiva de balançar a cabeça para baixo e para cima. Segundo Rector e Trinta (1993), este gesto é uma ação corporal visível, substituindo a comunicação verbal pela não verbal, que exprime um significado de concordância, ao observar, novamente, as imagens. Paralelamente, Guiraud (1991) afirma que é por intermédio dos movimentos do corpo e das reações do organismo que ocorre a manifestação dos sentimentos e emoções.

Prosseguindo, no turno 6, P mostra as imagens para a criança e vai orientando-a no uso de elementos linguísticos - "Olha bem ... começa aqui em cima ... vem esse.. esse... esse...esse .... pronto?", que auxilia o interlocutor a se manter presente na situação proposta (MARCUSCHI, 2003), ou seja, na observação das imagens. Posteriormente, P pergunta à criança se ela está pronta para continuar. Diante da pergunta, a criança responde que "sim" e confirma sua atitude, dizendo "*pronto*".

A partir de então, concordamos com Joly (2005), quando ela afirma que a sequência de imagens tem a função de evocar, de querer dizer outra coisa que não elas próprias, utilizando o processo da semelhança; pois se as imagens são percebidas como representação, isso quer dizer que elas são percebidas como signos. Neste sentido, podemos dizer que estes signos, por representarem o significado (sentido) a partir do significante (imagem), contribuem para a organização e estruturação na narrativa da criança, porque fornecem pistas para diversas interpretações, de acordo com o conhecimento de mundo do sujeito.

Na sequência narrativa, P interage com a criança a fim de estimulá-la na narração, ao mesmo tempo em que verificamos a fala simultânea (da pesquisadora e da criança) -P7: Você tava me falando que {eles se encontraram

MAT7: { *eles se encontraram ...daí o outro empurrô/ ele ... ele chorô/ que era uma pedrada e depois ele ficô/ ajoelhado e pediu desculpas*, aqui, a criança dá continuidade à narração, por meio do articulador textual "*daí*", adicionando novas informações (empurrar, chorar, ajoelhar e pedir desculpas), estabelecendo, uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002). Posteriormente, reconhecemos a causa (pedrada)/consequência (choro) dos acontecimentos, onde MAT utiliza o elemento linguístico "*que*" com valor do explicativo "*porque*", a fim de justificar a razão do choro.

De acordo com Hudelot, Préneron e Orvig (2003), se verificarmos a diversidade dos fenômenos ligados à explicação, observamos que existem critérios formais que geram situações, nas quais a conduta explicativa se torna inevitável. Neste caso, explicar significa fazer-se compreender, reelaborar significações que não existem num espaço dialógico comum entre a criança e seu interlocutor. Ainda neste fragmento, temos uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999) pelo uso advérbio de tempo "*depois*", além de uma progressão semântica, por meio do conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002), que adiciona novas informações. Observamos, também, a finalização da história, com o comentário espontâneo, característico da linguagem infantil -"*e pediu desculpas*".

Ao finalizar a narrativa, com o pedido de desculpas, notamos o posicionamento da criança, enquanto narradora-autora de sua história, na medida em que apresenta sua opinião, por meio da recuperação das imagens na memória de curto prazo (ADAM, 1985), junto com as informações do conhecimento do mundo do sujeito (o conceito de perdão/desculpa), retomadas da memória semântica, que faz parte da memória de longo prazo.

Vale a pena mencionar sobre o comportamento infantil, manifestado pela *memória-hábito* (BERGSON, 1999), processo que ocorre pelas exigências da socialização, faz parte do adestramento cultural do sujeito e acontece de maneira espontânea, por exemplo, as regras de etiquetas, ou seja, é educado pedir desculpa, quando ocorre um mal-entendido.

Neste contexto, visualizamos a ideologia do ser educado, expressa por MAT, que interpreta o último quadro sequencial das imagens como um objeto simbólico (ORLANDI, 2007), evidenciando com isso uma conduta comportamental que deve ser seguida.

Todas as informações são organizadas pelo *script* (HUDSON; NELSON, 1983), roteiro, presente na memória episódica (TULVING, 1972) e, por fim, recuperadas e reelaboradas na memória construtiva infantil (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999).

Exemplo 5

(ALI) – Aline (8 a.) (P)- Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1:Eu vou mostrar para você umas imagens e você vai contar uma história pra mim. Presta bem atenção. Você pensa a história na sua cabeça e depois que sumir todas as figuras, você me conta a história tá? Se precisar, você pede que eu mostro a figurinha de novo para você.

II – ((criança observa as imagens))

III – ((narrativa autônoma da criança após observação das imagens)) ALI1: ((sem imagem)) *ele falô / oi... aí ele ... ele... aí ele ... conheceu ele ... e empurrô/ ele ... aí ele empurrô / o outro e .. e .... caiu no chão e começô / a chorá /* P2: uhn uhn ALI2: ((silêncio)) *ele…ele levantô / do chão* P3: uhn uhn e depois? ALI3: *aí ... ele pediu desculpa pô / outro*

Comentários

Neste exemplo (5), nos segmentos I e II, ocorrem, respectivamente, a apresentação da proposta da atividade pela pesquisadora e a observação das imagens pela criança, que presta atenção, na tela do computador. No segmento III, após a retirada das imagens, ALI inicia a narrativa autônoma.

Diferentemente dos exemplos anteriores, de algumas crianças de 5 anos, o sujeito (8 anos) não utiliza o operador retórico - *era uma vez...* .

Isso pode ocorrer com frequência, independente da idade dos sujeitos, devido ao procedimento adotado na coleta dos dados, ou seja, produção de narrativa oral com apoio visual da sequência de imagens (BITAR, 2002), que ficou armazenada na memória de curto prazo (ADAM, 1985) da criança. As imagens armazenadas são informações recentes partilhadas na interação criança/pesquisadora, portanto, ambas sabem do que trata a história.

Prosseguindo, no turno 1, "*ele falô / oi... aí ele ... ele... aí ele ... conheceu ele ... e empurrô/ ele ... aí ele empurrô / o outro e .. e .... caiu no chão e começô / a chorá /*", após a visualização das imagens, na tela do computador, a criança tenta organizar sua história, a partir da leitura icônica. Assim, as informações imagéticas vão sendo recuperadas, aos poucos, por meio do *script* (HUDSON; NELSON, 1983), que organiza a informação narrativa, armazenada na memória episódica. Talvez, isto justifique o excesso da ocorrência de pausas sintáticas de ligação (MARCUSCHI, 2003), servindo como conectivos - *e, então*, para dar continuidade à narração. Observamos, também, o uso do discurso direto, quando a criança atribui a fala a um dos personagens, característica típica do estilo narrativo oral, com intuito de apresentar a interação entre os personagens na história; além da elipse, o não preenchimento da casa do sujeito, por duas vezes - *caiu no chão e começô / a chorá*.

Ao mesmo tempo, verificamos a repetição frequente do pronome pessoal - "*ele*", que, de acordo com Possenti (1993), serve como mecanismo de correferência para garantir a interpretação adequada dos fatos. Porém, aqui, esta repetição não cumpriu tal papel, pois a criança utiliza-se tanto do pronome "*ele*" que, até a metade da sentença não é possível distinguir que um dos elementos anafóricos (ele) está se referindo ao outro personagem, uma vez que há dois amigos na história.

A presença do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), por sua vez, desencadeia o surgimento de um paralelismo estrutural, que facilita a construção da narrativa. O uso do conectivo, "*e*", indica uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), na fala da criança, assim como uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pelo acréscimo de novas informações (conhecer, empurrar, cair e chorar), que enriquece e valoriza a narrativa.

No turno 2, ocorre a observação de P -"uhn uhn" - a fim de estimular ALI na continuidade da narrativa. Após o silêncio, a criança diz -"*ele...ele levantô /do chão*", aqui, verificamos o uso da pausa de hesitação que serve como planejamento verbal (MARCUSCHI, 2003), onde a criança repete o pronome pessoal "*ele*", para mostrar quem é o sujeito da ação.

No turno 3, "*aí ... ele pediu desculpa pô / outro*", identificamos a ocorrência, mais uma vez, do articulador conversacional - "*aí*", com valor semântico de "então" (SANTOS, 2003), seguido da pausa, para indicar a finalização da narrativa (MARCUSCHI, 2003). Ainda, aqui, verificamos a *memória-hábito* (BERGSON, 1999), que se manifesta de maneira mecânica, apresentando as condutas comportamentais aprendidas pelo sujeito, por exemplo, é educado pedir desculpa quando ocorre um mal-entendido. Ao mesmo tempo, reconhecemos a ideia do ser educado (ao pedir desculpa para o outro), expressa por ALI, que interpreta o último quadro sequencial das imagens como um objeto simbólico (ORLANDI, 2007), que representa um conceito ideológico adquirido por esta criança, em seu convívio com as pessoas.

A esta altura, podemos afirmar que as imagens em sequência possibilitam a criação da narrativa pela criança, que as interpreta, fazendo inferências, a partir de seu conhecimento de mundo.

Neste sentido, concordamos com Foucher (1998), quando autora postula que a imagem visual, como reconstrução da realidade, tem três dimensões - ela é uma realidade física com valor figurativo, o que nos fornece o aspecto/aparência; uma realidade estética e, ao mesmo tempo, uma realidade intelectual de valor significante; não podendo, assim, ser definida exclusivamente pelos seus elementos visuais, ela é apreendida de maneira trans-sensorial, onde a emoção do sujeito tem um papel importante nesta apreensão.

Embora ALI, às vezes, não recorra ao uso de um conectivo lógico, para facilitar uma melhor compreensão durante o processo narrativo, é possível identificar uma linearidade em sua história, como consequência do uso do *script* (HUDSON; NELSON, 1983), presente na memória episódica da criança, que foi recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), junto às informações do conhecimento de mundo do sujeito, retomadas da memória semântica (TULVING, 1972).

Exemplo 6

(AUG) – Augusto (8 a. 8 m.) (P) – Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: Agora você vai me contar uma história eu vou mostrar umas imagens que você olha com bastante atenção. Enquanto você estiver olhando as imagens você não pode contar em voz alta, mas se quiser você pode contar pra você mesmo, tá? Não pode falar enquanto está olhando as imagens. Presta bastante atenção. Depois quando você for me contar a história, em voz alta, as imagens não vão aparecer mais. Se você precisar eu posso te mostrar as imagens de novo, tá bom?

II – ((a criança observa as imagens no computador))

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) AUG1: ((sem imagem)) *é:::... tinha um menino que ele encontrô/ o colega dele ... na:::... no parque ... aí eles tavam ... aí se encontraram falaram OI ... quando eles iam se cumprimentá/ é:::... eles caíram porque um atropeçô/ numa pedra ( ) e derrubô/ o outro aí o menino caiu e começô/ a chorá/.. aí o colega dele ... foi pegô/ a mão dele ... levantô/ e falô/ ... você me desculpa?*

Comentários

No segmento I, temos a apresentação da proposta da atividade pela pesquisadora que explica detalhadamente o que AUG deve fazer; no segmento II, a criança observa a sequência das imagens apresentadas na tela do computador; no seguimento III, ela inicia a narrativa autônoma, sem mais o apoio das representações icônicas.

No segmento III, a criança começa sua história apresentando os dois personagens - "*é:::... tinha um menino que ele encontrô/ o colega dele ... na:::... no parque* ...". Aqui, observamos o alongamento do verbo "*é*", seguido da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), servindo como planejamento verbal, pois, logo em seguida, AUG continua sua história. Isto ocorre devido à organização mental das imagens armazenadas na memória de curto prazo (ADAM, 1985), estas informações recentes vão sendo recuperadas a partir do *script*, esquema narrativo, armazenado na memória episódica (TULVING, 1972).

Em seguida, identificamos a apresentação dos personagens (dois meninos), em que a criança utiliza a anáfora "*ele*", referenciando a menino, estabelecendo assim a coesão referencial na oralidade (FÁVERO, 1999). Ao mesmo tempo, verificamos a introdução da noção espacial, quando a criança utiliza a preposição "*na*", para referenciar algum lugar no gênero feminino, seguido da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), que AUG utiliza para realizar uma autocorreção, autoiniciada, em que a própria criança se corrige em relação ao lugar exato do encontro, "*no parque"*. Paralelamente, notamos a presença de informação do conhecimento de mundo do sujeito, como a crença, recuperada da memória semântica (TULVING, 1972), de que o lugar visualizado é um parque.

Neste sentido, concordamos com Aumont (1993), quando ele afirma que as imagens representam o espaço, tal é o caso da leitura, através da perspectiva do observador e, paralelamente, também, porque elas simbolizam o tempo, indicando os eventos ocorridos. Assim, o autor conclui que, se as imagens (fixas ou móveis) são capazes de representar o tempo e o espaço, consequentemente, elas contribuem para sustentar uma narrativa.

Na sequência, em "*aí eles tavam ... aí se encontraram falaram OI ... quando eles iam se cumprimentá/ é:::... eles caíram porque um atropeçô/ numa pedra ( ) e derrubô/ o outro aí o menino caiu e começô/ a chorá/..*", verificamos o uso do elemento linguístico "*aí*", indicando apenas um articulador conversacional no prosseguimento da narração, após a pausa, que, segundo Marcuschi (2003), serve para organizar a informação verbal. Dessa forma, a criança, na recordação das imagens, muda a caracterização da situação, ao invés de "estarem", agora, os personagens se "*encontraram e falaram OI*". A seguir, notamos o uso do discurso direto, onde a criança narradora atribui a fala aos personagens; e do explicativo "*porque*", indicando a causa/consequência das ações na história. De acordo com Castro (1996), observamos a relação de causa e efeito, *x* porque *y*, pressuposta, que é condição para que se justifique o enunciado (caíram porque tropeçaram numa pedra).

A criança, ao utilizar o *porque*, apresenta uma das três categorias no enunciado explicativo infantil (HUDELOT; PRÉNERON; ORVIG, 2003), ou seja, a explicação espontânea que emerge da interação entre os participantes no discurso, no caso, criança/pesquisadora, quando ela cria seu mundo com base em sua cultura.

Neste ponto, podemos dizer que, ao estabelecer uma negociação com o outro, no discurso, posicionando-se frente ao seu interlocutor, para convencê-lo de que sua narrativa é interessante, a criança faz uso de estratégias explicativas e/ou argumentativas. E ao utilizar tais estratégias, confirma sua autoria na história, pelos elementos linguísticos e discursivos mencionados. Na continuidade narrativa (grifo nosso), AUG apresenta uma coesão sequencial temporal (FÁVERO, 1999), pela ordenação linear dos elementos linguísticos (cumprimentar, tropeçar, cair, derrubar, chorar).

Na última parte da história "*aí o colega dele ... foi pegô/ a mão dele ... levantô/ e falô/ ... você me desculpa?*", identificamos, mais uma vez, o uso do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), sugerindo uma progressão temporal e, ao mesmo tempo, uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), na sequência discursiva pela apresentação linear de novas informações (pegar na mão, levantar o colega e pedir desculpa). Paralelamente, temos o desfecho da narrativa, em que a criança finaliza o enredo de sua história com o discurso direto, atribuindo a fala a um dos personagens - "*você me desculpa*?"

O uso da estratégia dialógica em que um dos personagens solicita o perdão do outro, utilizada por AUG, a fim de finalizar sua história, nos permite identificar, também, a *memória-hábito* (BERGSON, 1999), processo que ocorre, graças às exigências da socialização, como uma conduta das regras de etiquetas, em que é educado pedir desculpa, para solucionar um mal-entendido ou acidente (por exemplo, tropeçar na pedra). Ao mesmo tempo, observamos a ideologia do ser educado, de acordo com a interpretação que a criança faz da última imagem observada, comprovando que não há sentido sem interpretação. Assim, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é levado a interpretar (ORLANDI, 2007).

Ao recorrer ao *script* (HUDSON; NELSON, 1983), armazenado na memória episódica (TULVING, 1972) infantil, e recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), às inferências retomadas da memória semântica, como o conhecimento de mundo do sujeito, foi possível AUG elaborar sua narrativa de forma coerente, bem organizada estruturalmente, ou seja, com começo, meio e fim articulados entre si pelos elementos linguísticos e discursivos singulares.

Exemplo 7

(GAB) – Gabriela (8 a. 2 m.) (P)-Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa))

P1: Eu vou mostrar umas imagens e você vai me contar uma história. Você presta bem atenção, você pensa e depois você conta a história quando as imagens não aparecerem mais. Se precisar eu posso te mostrar as imagens de novo para você. Você pensa, conta para você mesma na sua cabeça e depois você conta para mim.

II – ((criança observa as imagens))
GAB1: *pronto*
P2: Pronto?
GAB2: ((sim com a cabeça)) ((silêncio)) *ah.. deu branco*
P3: Você quer ver de novo?
GAB3: ((sim com a cabeça))
P4: Presta bastante atenção, conta a história na sua cabeça e depois você conta para mim
GAB4: ((olha para P ainda com as imagens))
P5: Presta mais atenção, vou deixar mais um pouquinho ((sem imagens)) pode contar

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

GAB5: ((sem imagens)) *as crianças tavam brincando.....e eles...e aí um menino foi correndo e tropeçô/ na pedra que ele não viu... depois.....ele empurrô/ e o outro caiu...e sem querê/ .... eles... o outro também empurrô/ ele...ele caiu e começô/ a chorá/ e falou que era a pedra ... que fez ele atropeçá/ ....e aí depois ele ajudô/ ele*

Comentários

No seguimento I, inicialmente, temos a proposta da atividade que a pesquisadora faz à criança. No segmento II, GAB observa as imagens e, após visualizá-las, confirma com o elemento linguístico afirmativo "*pronto*" que está preparada para contar a história. Então, a pesquisadora - P, na interação, pergunta se, realmente, ela está pronta para começar. A criança responde que sim, balançando a cabeça, recorrendo ao gesto denominado regulador (RECTOR; TRINTA, 1993), que serve para manter a comunicação entre os participantes no discurso. A partir daí, ocorre o silêncio e, logo em seguida, GAB diz "*ah.. deu branco*", onde verificamos a imprevisibilidade (FRANÇOIS, 2009), uma vez que a criança não se preocupa em reproduzir, da melhor maneira possível, o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como a boa maneira de contar, produzindo espontaneamente seu discurso.

Observamos, então, a realidade discursiva de GAB, por causa de seu posicionamento diante da situação proposta, ao dizer "*deu branco*", linguagem escolar, utilizada pelos estudantes, para expressar o esquecimento de alguma matéria ou assunto.

Nesta perspectiva, constatamos que a narrativa oral produzida pela criança, também apresenta a ideologia, a partir dos processos de lembrança e de esquecimento, e tal articulação acontece de forma espontânea (ORLANDI, 2007). Assim, entendemos que o esquecimento é estruturante, sendo parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. Dessa forma, os sentidos e os sujeitos estão sempre em movimento, significando de diversas maneiras.

Na interação, devido ao fato ocorrido, P pergunta se GAB quer ver novamente as imagens. A criança, responde que sim, balançando a cabeça, gesto que substitui a comunicação verbal, segundo Rector e Trinta (1993). Então, ocorre a reapresentação das imagens e P, por sua vez, vai orientando a criança na observação.

Posteriormente, no segmento III, notamos que GAB constrói a narrativa de forma autônoma.

No seguimento III, a criança inicia a narrativa apresentando os personagens e suas respectivas ações - "*as crianças tavam brincando.....e eles...e aí um menino foi correndo e tropeçô/ na pedra que ele não viu*...", aqui, observamos a utilização da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), por três vezes, que serve para organizar a informação verbal que está sendo construída, por meio do *script* (HUDSON; NELSON, 1983), presente na memória episódica (TULVING, 1972), a qual faz parte da memória de longa duração (ADAM, 1985). Paralelamente, verificamos que GAB, também, utiliza a memória de curto prazo, pois as imagens, antes visualizadas, são informações recentes, que a criança acabou de ver e está realizando o processo de recordação das informações icônicas para narrar.

Ao mesmo tempo, temos a progressão semântica estabelecida pelo conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002), que adiciona novas informações (brincar, correr, tropeçar na pedra); a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA,1999), devido à utilização do pronome "*eles*", anáfora de "*crianças*" e pelo substantivo "*menino*", referenciando, dessa maneira, um dos personagens; além do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), que contribui para a continuidade da narração. Na *sequência narrativa* (grifo nosso), identificamos a relação de causa/consequência (não ver a pedra/tropeçar nela) dos acontecimentos. Nesta concepção, a criança utiliza o elemento linguístico "*que*" com valor de explicativo, justificando a razão do tropeçar. Segundo Golder (1996), a justificativa constitui sempre a estrutura mínima da argumentação. Ao explicar/justificar os acontecimentos, GAB se posiciona diante do fato narrado mostrando-se, portanto, não só narradora, mas, também, autora de sua história.

Em, "*depois.....ele empurrô / e o outro caiu...e sem querê / .... eles... o outro também empurrô / ele...ele caiu e começô / a chorá/ e falou que era a pedra ... que fez ele atropeçá/ ....*", reconhecemos uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), pelo uso advérbio de tempo "*depois"*, além de uma progressão semântica, por meio do conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002); na mesma direção, observamos frequentes pausas sintáticas (MARCUSCHI, 2003), que a criança utiliza, a fim de organizar as informações verbais, fornecidas a partir da observação das imagens, antes visualizadas.

De acordo com Bitar (2002), a leitura de imagens em sequência contribui para o desenrolar narrativo existir, na medida em que estimula a memória infantil a organizar as informações icônicas, que vão aparecendo sequencialmente.

Ainda no mesmo fragmento, GAB se posiciona ao dizer "*sem querer*"*,* mostrando, portanto, seu ponto de vista em relação ao fato narrado e sua autoria na história; seguido do uso da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), que a fez mudar o tópico discursivo para apresentar as causas/consequências (empurrão/contraempurrão - queda/choro) dos acontecimentos, por meio do conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002), estabelecendo, também, uma progressão de sentido em seu discurso.

Na continuidade narrativa, "*....e aí depois ele ajudô /ele*", identificamos o desfecho da história, por meio do conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI 2002), do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), e do advérbio de tempo "*depois*" (KOCH; TRAVAGLIA, 1999). Tais elementos linguísticos indicam uma progressão semântica pelo acréscimo da nova informação (ajudar o amigo).

Paralelamente, reconhecemos a ideologia da cooperação, mostrando que um indivíduo deve auxiliar o outro, quando ocorre um mal-entendido ou um acidente, no caso, a queda. Segundo Orlandi (2007), enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido.

Estas informações ideológicas estão presentes na memória semântica (TULVING, 1972) de GAB, ou seja, os conhecimentos de mundo adquiridos pelo sujeito. É a partir daí que constatamos a singularidade da narrativa infantil, movida pelo inesperado, imprevisível (FRANÇOIS, 2009), pois a criança é, essencialmente, espontânea.

No decorrer da narrativa, observamos a simultaneidade, a anterioridade e a posterioridade das ações (GUIMARÃES, 1995), por meio do uso dos elementos linguísticos e discursivos assinalados. Além disso, a recorrência ao *script* (roteiro) possibilita uma organização sequencial na narrativa, com a apresentação dos personagens, a complicação ou clímax narrativo e o desfecho, que a criança nos mostra por meio da exposição dos fatos ocorridos em sua história. Tais fatos são reelaborados na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) infantil, juntamente com as inferências do conhecimento de mundo da criança, informações retomadas da memória semântica (TULVING, 1972).

Exemplo 8

(KAU) - Kauê (8 a. 1 m.) (P) - Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: Você verá que é super fácil, você vai contar uma história, você verá as imagens. Enquanto você estiver olhando as imagens, você não pode contar a história. Se você tiver alguma dúvida, você me fala que eu mostro as imagens novamente. Você olha primeiro e depois conta a história.

II – ((a criança observa as imagens no computador))

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) KAU1: ((sem imagem)) *era uma vez ... dois amiguinhos... havia uma pedra no meio do caminho... o aMI:::go... do:::... pode dá/ nome pra ele ?* P2: Pode KAU2: *o amigo do Gabriel... sem querer tropeçou na pedra ... e acabou empurrando seu melhor amigo ... o seu melhor amigo empurrou ele de volta ... ele bateu a cabeça na pedra... então ele ... então ele ... ele ( ) .... explicô/ ... havia essa pedra no meio do caminho ... sem querer eu tropecei... e:::... e:::... batí com a cabeça nela quando você me empurrou ...e ... aí o Gabriel ajudou ele a se levantá/*

Comentários

No exemplo 8, no segmento I, temos a apresentação da proposta da atividade feita pela pesquisadora à criança; a seguir no segmento II, KAU observa com atenção a sequência das imagens na tela do computador; e, finalmente, no segmento III, a criança inicia a narrativa autônoma sem a visualização das imagens.

No segmento III -" *era uma vez ... dois amiguinhos... havia uma pedra no meio do caminho...*, KAU utiliza o operador retórico "*era uma vez...*", ou seja, temos o início do *script* canônico da narrativa - esquema armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), que faz parte da memória de longa duração (ADAM, 1985), em que a criança apresenta os personagens (dois amiguinhos) e a situação (havia uma pedra no meio do caminho). Aqui, observamos a coesão recorrencial parafrástica, em que KAU retoma e reformula parte do poema de Drummond (*No meio do caminho*) para narrar sua história. De acordo com Fávero (1999), esta estratégia contribui para a coesão do texto, atuando como articuladora entre informações antigas e novas, ao mesmo tempo em que distingue da repetição por possuir uma característica importante, a criatividade.

Perroni (1992) denomina esta mesma estratégia, de apoio no presente, utilizada pelo sujeito para narrar, de "casos", assim, a criança atribui aos objetos físicos, presentes na situação de interação (no caso, a imagem da pedra antes visualizada) a capacidade de desencadear lembranças de eventos e /ou conhecimentos passados.

Observamos, também, o uso da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), por três vezes; nesta interação discursiva, ela é considerada pausa não sintática, por hesitação, servindo como planejamento verbal, pois, logo em seguida, KAU dá continuidade ao processo narrativo. Isso ocorre devido à organização mental das imagens, informações recentes, que ficaram armazenadas na memória de curto prazo (ADAM, 1985) do sujeito.

De acordo com Préneron (1988 apud BITAR, 2002, p. 27), notamos que "a leitura de imagens, desencadeia um processo complexo que envolve operações de identificação, de inferência e de ordenação". Segundo a autora, a constituição do sentido é individual, feita com base em diferentes contextos.

Portanto, a compreensão da imagem ocorre a partir de informações visuais obtidas através da semelhança e do contraste entre linhas, figuras, planos e espaços percebidos pelo leitor.

Ainda no mesmo turno, "*o aMI:::go... do:::... pode dá/ nome pra ele* ?", verificamos, novamente, a pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), que a criança utiliza para interromper seu relato e interagir com P, a fim de esclarecer se poderia nomear o personagem. Então, no turno 2, P responde à criança que sim, a qual prossegue no desenrolar narrativo.

Em, "*o amigo do Gabriel... sem querer tropeçou na pedra ... e acabou empurrando seu melhor amigo ...*", verificamos o posicionamento de KAU ao apresentar seu ponto de vista (sem querer), em relação ao fato narrado; e também, ao atribuir o advérbio de superioridade (melhor), elevando o sentido do adjetivo amigo. Aqui, constatamos a autoria de KAU na história enquanto responsável pelo que diz, o que reforça a singularidade de sua narrativa, chamando a atenção para uma forma um tanto peculiar de o autor estar presente no texto (POSSENTI, 2009). Ao mesmo tempo, identificamos a relação entre a causa (tropeçar na pedra)/consequência (empurrar o melhor amigo) dos acontecimentos, devido ao uso do conectivo "*e*", que indica uma progressão semântica, pelo acréscimo da nova informação, empurrar seu melhor amigo (FIORIN; SAVIOLI, 2002).

Na continuidade narrativa, "*o seu melhor amigo empurrou ele de volta ... ele bateu a cabeça na pedra... então ele ... então ele ... ele ( ) .... explicô/ ... havia essa pedra no meio do caminho ... sem querer eu tropecei... e:::... e:::... bati com a cabeça nela quando você me empurrou ..*", reconhecemos, mais uma vez, a causa (contraempurrão) e a consequência (bater a cabeça na pedra) dos acontecimentos.

Observamos, também, a utilização da estratégia anafórica (FÁVERO, 1999), estabelecida pelo pronome "*ele*", referenciando ao substantivo menino. Identificamos o articulador textual "*então*", estabelecendo uma progressão temporal (SANTOS, 2003) dos eventos ocorridos; o discurso direto, em que a criança narradora atribui a fala ao personagem para explicar, detalhadamente, o que aconteceu (grifo nosso), seguido do conectivo "*e*", que adiciona novas informações (tropeçar e bater a cabeça na pedra), indicando uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002).

A seguir, "*e ... aí o Gabriel ajudou ele a se levantá/*", o conectivo "*e*", seguido da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), estabelecem uma progressão de sentido (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pelo acréscimo de uma nova informação (Gabriel ajudou o amigo a se levantar), ao mesmo tempo que contribui para o término da narrativa.

Na finalização da história de KAU, identificamos, pela ação atribuída ao personagem Gabriel, de auxiliar o amigo a se levantar, a ideologia da cooperação, em que após o esclarecimento do mal-entendido, um auxilia o outro. Neste sentido, retemos que a trajetória da narração se constrói pelos elementos presentes nela, como as ideias e as ações dos personagens, chegando à ideologia, e assim a narrativa torna-se um fragmento do mundo.

Portanto, tanto as informações da memória de longo prazo (memória semântica - conhecimento de mundo do sujeito e memória episódica - *script*, responsável por organizar a informação narrativa), quanto às informações da memória de curto prazo (as imagens, antes visualizadas), vão sendo recuperadas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) infantil, ao longo da narração.

Em sua narrativa, KAU nos apresenta a linearidade da história, ao utilizar o esquema de três etapas, proposto por Adam (1997), situação inicial, o princípio (era uma vez dois amiguinhos); transformação, processo (empurrão/contraempurrão); e situação final, término (um auxilia o outro a se levantar), que contribuem para a coesão e coerência no discurso narrativo.

Exemplo 9

(KAR) - Karolina (10 a.) (P)- pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1: Eu vou mostrar pra você aqui, umas imagens, você presta bem atenção. Quando as imagens sumirem você me conta uma história. Você primeiro pensa nas imagens, a história na sua cabeça e depois que as imagens sumirem você me conta. Se precisar, se você esquecer eu posso mostrar as imagens para você novamente. Você conta primeiro na sua cabeça, tá bom? KAR1: *tem que começar com era uma vez?* P2: Você começa como você quiser

II – ((criança observa as imagens))

III – ((narrativa autônoma após observação da imagens)) KAR2: *era uma vez... dois meninos chamado João e Miguel..um dia no parque.. eles...se encontraram... quando eles foram se cumprimentá/....os dois... é:::: João caiu e sem querer....empurrô/ Miguel...Miguel pensando que:::. era de propósito empurrô/ o João.... daí .... quando João caiu..... João explicô/ que tinha caído por causa da pedra.... então Miguel foi lá e ajudô/ e depois eles brincaram*

Comentários

No segmento I, a pesquisadora apresenta a proposta da atividade para a criança, que observa as instruções dadas e, ao final, questiona como deve começar sua narrativa -"*tem que começar com era uma vez?*". Então, P responde à criança que ela deve começar como quiser. Assim, no segmento II, KAR fica olhando, com atenção, para a tela do computador, a fim de reter em sua memória as cinco sequências das imagens apresentadas; no segmento III, ela inicia a narrativa autônoma, sem a visualização das imagens.

Em "*era uma vez... dois meninos chamado João e Miguel..um dia no parque..*", KAR utiliza o operador retórico (era uma vez...), armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), e recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), para iniciar sua história e nomear os personagens; além de definir o espaço físico, "*parque*", informação retomada da memória semântica (TULVING, 1972), ou seja, o conhecimento de mundo do sujeito. Ainda aqui, observamos a ocorrência da coesão referencial (FÁVERO, 1999) pelo uso dos substantivos anafóricos *João e Miguel*, que se referem aos elementos linguísticos anteriores, "*dois meninos*".

No fragmento, "*eles ...se encontraram... quando eles foram se cumprimentar....os dois... é:::: João caiu e sem querer....empurrô/ Miguel...*", observamos o uso de frequentes pausas (MARCUSCHI, 2003), marcador conversacional, servindo de planejamento verbal, em que a criança, aos poucos, vai recuperando as imagens armazenadas em sua memória de curto prazo (ADAM, 1985). Paralelamente, identificamos, mais uma vez, a estratégia anafórica pelo uso pronome pessoal "*eles*", do artigo masculino definido e do numeral, "*os dois*" - referenciando a João e Miguel. Verificamos, também, o uso do advérbio de tempo - "*quando*", indicando uma coesão sequencial temporal (FÁVERO, 1999) dos eventos na narrativa.

No discurso narrativo de KAR, notamos que ela recorre à argumentação quando explica que João empurrou Miguel, porque ele caiu, portanto, não foi uma ação proposital, mas, sim, acidental, justificando, dessa forma, uma relação de causa/consequência entre os eventos ocorridos (CASTRO, 1996). Ao mesmo tempo, KAR atribui uma intenção - *sem querer* -, à ação praticada por um dos personagens, se posicionando diante dos fatos narrados, mostrando-se, portanto, narradora-autora de sua história.

Neste sentido, ela apresenta seus pontos de vista, argumentando-os, explicando-os e justificando-os, a fim de convencer o outro de que sua história é interessante e vale a pena ser ouvida.

Levando em conta o modo figurativo das imagens, dentro de um contexto semiótico (DELEAU, 1990), observamos que KAR as interpreta utilizando estratégias que possibilitam fazer inferências sobre os objetos observados, bem como a possibilidade da criança absorver os referenciais que as imagens evocam, por meio dos objetos reais e, consequentemente, ela atribui um sentido através da apresentação em sequência. Ainda sobre a imagem, ela produz significação através de uma relação de semelhança com seu referente (AUMONT et al. 1995). Segundo os autores, existem níveis de analogia na imagem, variando desde um maior grau de imitação do objeto natural (referente) até uma maior produção de signos (arbitrários) comunicáveis socialmente, embora a analogia, geralmente, não esteja ausente da imagem representativa, ou seja, uma imagem pode representar a realidade tão fielmente quanto possível.

Nestes termos, na sequência narrativa "*Miguel pensando que:::. era de propósito empurrô/ o João.... daí .... quando João caiu..... João explicô/ que tinha caído por causa da pedra....*", percebemos, de acordo com a teoria da mente (PERNER; WIMMER, 1985), uma falsa crença ou crença de segunda ordem, em que a criança atribui um pensamento não verdadeiro - Miguel pensou que o empurrão de João foi proposital (conforme a interpretação da sequência das imagens), para justificar a ação de empurrar o colega. A seguir, identificamos a presença do articulador textual - *daí*, junto com o advérbio de tempo - "*quando*", indicando uma progressão no discurso narrativo (FIORIN; SAVIOLI, 2002).

Além disso, segundo Perroni (1992), ocorre também o uso do discurso indireto, em que o narrador transcreve o enunciado do personagem, tal como foi formulado, ou que imagina ter acontecido - "*João explicô/ que tinha caído por causa da pedra....*".

No último fragmento da história "*então Miguel foi lá e ajudô/ e depois eles brincaram*", temos a presença do articulador textual "então", com o valor de finalização, característico de segmentos narrativos (SANTOS, 2003). Prosseguindo, notamos a presença do conectivo "*e*", junto ao advérbio de tempo - "*depois*", indicando uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), e uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pelo acréscimo de novas informações (ajudar e brincar).

Considerando que a narração se constitui pelas ideias que o narrador verbaliza, ao relatar as causas e consequências das ações dos personagens, ele transmite a ideologia, que ora representa conceitos individuais, ora conceitos coletivos de uma determinada sociedade, a qual o sujeito pertence. Nesta vertente, observamos que a criança, ao recorrer à estratégia do diálogo, atribuída aos personagens, a fim de esclarecer o mal-entendido, apresenta a ideologia do bem-viver em sociedade, na medida em que ambos (João e Miguel) se entendem e brincam, posteriormente.

Neste exemplo de KAR, torna-se mais evidente a utilização da estrutura organizacional da narrativa - *script* - com exposição - apresentação do espaço, tempo, ambiente, complicação e resolução dos eventos (GUIMARÃES, 1995), armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), e recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), além da inferência de informações do conhecimento de mundo do sujeito, retomadas da memória semântica.

Exemplo 10

(JOR) – João Rafael (10 a. 11 m.) (P) – Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa))

P1: João, eu vou mostrar pra você umas imagens e você presta atenção pra você me contar uma história.
JOR1*: com as imagens?*
P2: Com as imagens, eu mostro as imagens você vai pensando na sua cabeça a história, tem bastante tempo pra pensar. Quando você estiver se sentindo preparado você me avisa aí as imagens vão sair, vão sumir e aí você pode começar a contar a história.
JOR2: *uma imagem de cada vez ou todas ao mesmo tempo?* ((criança um pouco agitada))
P3*:*Você vai ver, aí se precisar você me pede que eu mostro pra você as imagens de novo ta? E então você vai ver como é que vai ser.

II – ((A criança observa as imagens no computador))

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

JOR3: ((sem imagem)) *quando ... --na primeira imagem-- um amigo encontrô/ o outro ... um fala pro outro ... aí (meu) quanto tempo ... como é que você vai? ... aí um chegá/ LÁ ... vai (tipo assim) dá um abraço ... tropeça na pedra ... AÍ:::... aí o outro falô/ ... ooh:::... que história é essa de já vim me empurrando? ... e o outro (fala) a me desculpe é que eu cai naquela pedra ... aí o outro -- na última imagem --... ah:::... desculpa eu não sabia*

Comentários

Seguindo o procedimento metodológico, temos, no segmento I, após a proposta da atividade, a interação de JOR com P, a fim de esclarecer como deve ser construída a história -"*com as imagens?*". Então, P explica que as imagens vão aparecer, depois sumir e, só posteriormente, JOR poderá começar a contar a história. Ainda não satisfeita com a resposta e um tanto inquieta, a criança continua questionando sobre a atividade narrativa a ser desenvolvida - "*uma imagem de cada vez ou todas ao mesmo tempo?*".

Com objetivo de acalmar JOR a pesquisadora explica que ela vai ver as imagens, propondo-se, caso seja necessário, a mostrá-las novamente, a fim de orientar a criança na narração. No segmento II, JOR observa atentamente as imagens, na tela do computador. Prosseguindo, no segmento III, após a observação da sequência de imagens, seguida de sua retirada, a criança inicia a narrativa autônoma.

No seguimento III, a criança começa sua história com o advérbio de tempo - "*quando*", apresentando uma coesão sequencial temporal (FÁVERO, 1999); seguida de um comentário que quebra a sequência temática da exposição - "--*na primeira imagem*--". Embora esta ocorrência interrompa a narração, de forma brusca, ao mesmo tempo, indica que a criança está em um processo de recordação das imagens, antes visualizadas e armazenadas na memória de curto prazo (ADAM, 1985), que vão sendo retomadas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), por meio do *script* narrativo, presente na memória episódica (TULVING, 1972).

Em "*um amigo encontrô/ o outro ... um fala pro outro ... aí (meu) quanto tempo ... como é que você vai? ... aí um chegá/ LÁ ... vai (tipo assim) dá um abraço ... tropeça na pedra ... AÍ:::... aí o outro falô/ ... ooh:::... que história é essa de já vim me empurrando? ...*" , temos a apresentação dos personagens e da situação dialógica entre eles (um amigo encontra o outro e começam a conversar). Ao mesmo tempo, percebemos a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), estabelecida pelo artigo indefinido "*um*", anáfora de "*amigo*"; além do articulador conversacional "*aí*", estabelecendo a continuidade na narração (SANTOS, 2003).

Observamos, também, o uso do discurso direto, em que JOR atribui a fala aos personagens.

Assim, com a utilização dessa estratégia, a criança marca seu posicionamento diante do fato narrado (grifo nosso), na medida em que emprega os elementos linguísticos -"*meu*", para se dirigir e perguntar ao amigo como ele vai, e "*tipo assim*", indicando, dessa forma, a continuidade discursiva na oralidade. A seguir, recorre ao marcador conversacional - "*ooh:::..*", que mostra o início do questionamento sobre a ação ocorrida - o empurrão, e logo depois é completado pela pergunta - " *que história é essa de já vim me empurrando? ...*", quando JOR faz uso também de uma linguagem coloquial. Neste sentido, Possenti (2009) lembra que, na narrativa oral infantil, fica evidente a noção de autor, ou seja, o conceito de singularidade, estabelecido por meio dos elementos linguísticos e discursivos assinalados.

Na continuidade narrativa, identificamos as causas e as consequências, respectivamente, (dar um abraço/tropeçar na pedra; empurrar o amigo/ o amigo questiona a ação), dos acontecimentos; seguido do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), que indicam uma sequência das ações praticadas pelos personagens. A seguir, verificamos a presença de frequentes pausas, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), que organiza as informações da criança, uma vez que JOR não tem mais acesso às imagens, antes visualizadas, que estão sendo recuperadas, aos poucos, para o desenvolvimento narrativo existir.

No desenrolar do enredo, " *... e o outro (fala) a me desculpe é que eu cai naquela pedra ...*", mais uma vez, constatamos o uso do discurso direto, quando a criança atribui a fala aos personagens. Neste fragmento, o uso do conectivo "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002), por sua vez, indica uma progressão semântica discursiva pelo acréscimo de novas informações, ao mesmo tempo em que revela a causa (explicação do empurrão - tropeço na pedra)/consequência (pedido de desculpa); assim

como o uso da explicação por um dos personagens, a fim de justificar o mal-entendido, mostra o posicionamento da criança, enquanto narradora-autora de sua história.

Esta série de ocorrências nos leva a concluir que para explicar o significado de uma palavra ou de uma ação, é necessário analisar o contexto e o sentido da mesma, de modo que seja possível torná-la inteligível para o interlocutor (HUDELOT; PRENÉRON; ORVIG, 2003). E ainda que, os modos de explicação variam, mais frequentemente, em função dos objetos, portanto a criança explica de várias maneiras os procedimentos adotados em uma determinada situação, ou um sentimento individual e particular, que é partilhado com o outro.

Em "*aí o outro -- na última imagem --... ah:::... desculpa eu não sabia*", temos o desfecho da narrativa infantil, na qual, após o esclarecimento do mal-entendido (empurrão por causa da pedra), o outro personagem pede desculpa ao amigo.

No exame do diálogo entre os personagens, observamos a ideologia do perdão, em que ambos solicitam desculpa pelo acidente ocorrido. Confirmamos, então, o pensamento de Souza (1994) de que a constituição da ideologia é formada pela palavra, material privilegiado na comunicação, e os enunciados produzidos na interação verbal exprimem e realimentam o conjunto de idéias cotidianas.

Constatamos, também, que o articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), indica a continuidade na narração, seguido do comentário (grifo nosso), que embora quebre a sequência temática narrativa, o uso dessa estratégia orienta JOR na organização das informações, que estão sendo recuperadas da memória de curto prazo (ADAM, 1985), tendo como referência as imagens visualizadas anteriormente.

Nesta perspectiva, podemos dizer, segundo Aumont (1993), que as imagens em sequência facilitam a construção de uma narrativa, pois elas representam o espaço e o tempo, que é estabelecido pela ordem de sucessão dos acontecimentos.

Observamos, então, a contribuição organizacional da informação verbal, por meio dos sentidos que a criança atribui aos elementos visuais apresentados em sequência, na tela do computador, para narrar sua história.

Ao mesmo tempo, identificamos também a imprevisibilidade em - "*eu não sabia*", que segundo François (2009), isto ocorre porque a criança não tem a preocupação de reproduzir o que lhe vai ser apresentado, mais tarde, como a boa maneira de contar, ela produz espontaneamente seu discurso. Recorrendo ao imprevisível, ela se mostra criativa - fazendo, com a narrativa, coisas diversas, complicadas, surpreendentes, o que não acontece com o adulto.

Para elaborar a história JOR utiliza-se tanto da memória de curto prazo (ADAM, 1985), de informações recentes - as imagens antes visualizadas, quanto da memória de longo prazo - memória episódica (TULVING, 1972), onde é possível o sujeito recorrer ao *script* (HUDSON; NELSON, 1983), que contribui para uma estrutura narrativa coerente de começo, meio e fim, junto à inferência de informações do conhecimento de mundo do sujeito, retomado da memória semântica. E todas estas informações são reelaboradas na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) infantil, para o desenrolar narrativo acontecer.

Exemplo 11

(TAY) – Tayná (10 a.) (P) – Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa)) P1- É o seguinte Tayná, eu vou mostrar umas imagens aqui na tela do computador para você, presta bem atenção, enquanto você vê, você não pode me contar nada, vai pensando aí na sua cabeça, depois eu tiro as imagens e você me conta a história que você viu. Se precisar, você me pede que eu mostro as imagens novamente.

II – ((a criança observa as imagens no computador))

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) TAY1: ((sem imagem)) *era uma vez um menino que:::... um menino que se chamava Ricardo... aí::: ele tava andando... assim... na rua ... aí ele encontrô/ o outro menino que se chama ... Anderson... aí eles tavam andando... aí sem querê/ o Anderson ... ele levou um tombo na pedra... aí o Ricardo pensô/ que o Andersom fez de propósito... aí o Anderson começô/ a brigá/... aí o Ricardo deixô/ o Anderson caí né... aí o Ricardo fez as pazes de novo com ele*

Comentários

No exemplo 11 (em I), temos a proposta da atividade narrativa feita à criança pela pesquisadora; a seguir (em II), TAY observa a sequência de imagens, na tela do computador; finalmente (em III), após a visualização e a retirada das imagens, a criança inicia a narrativa autônoma.

No segmento III, a criança inicia sua história com "*era uma vez*", ou seja, temos o início do *script* padrão - esquema narrativo armazenado na memória episódica (TULVING, 1972) e recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999). Na continuidade narrativa, "*um menino que:::... um menino que se chamava Ricardo... aí::: ele tava andando... assim... na rua ... aí ele encontrô/ o outro menino que se chama ... Anderson...*", observamos a apresentação dos personagens (Ricardo e Anderson), do espaço (rua) e da situação (o encontro). Ainda aqui (grifo nosso), notamos a coesão recorrencial por meio do paralelismo sintático (FÁVERO, 1999), indicando, neste caso, o nome do personagem - Ricardo; seguido do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), sugerindo uma progressão temporal e, ao mesmo tempo, uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), na sequência discursiva pela incorporação de novas informações (andar na rua e encontrar o outro menino).

Temos, também, a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA,1999), estabelecida pelo pronome "*ele*", anáfora de menino e pelos substantivo "*Ricardo e Anderson*", referenciando aos dois personagens; além da pausa, marcador conversacional (MARCHUSCHI, 2003), que orienta a criança na organização das informações, antes de serem verbalizadas.

A seguir, "*aí eles tavam andando... aí sem querê/ o Anderson ... ele levou um tombo na pedra... aí o Ricardo pensô/ que o Anderson fez de propósito...*", verificamos o uso do articulador conversacional "*aí*" (SANTOS, 2003), por várias vezes, com valor de conectivo "*e*" (SANTOS, 2003), para relacionar a sequência dos eventos (andar, levar um tombo, pensar que foi de propósito). Ao mesmo tempo, reconhecemos a utilização da pausa, marcador conversacional (MARCUSCHI, 2003), quando a criança interrompe a narração para expor seu ponto de vista, "*sem querer*", em relação ao fato narrado, mostrando-se, portanto, narradora-autora de sua história. Novamente, identificamos a coesão referencial por substituição (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), onde TAY recorre ao pronome "*ele*", ou seja, à anáfora do substantivo Anderson, para referir-se a um dos personagens.

Paralelamente, notamos a causa (Anderson leva um tombo na pedra)/consequência (Ricardo pensa que foi de propósito) dos acontecimentos. Também, constatamos a elipse "*... o Ricardo pensô/ que o Anderson fez* ( ) *de propósito...*". Segundo Possenti (2003), esta estratégia é a substituição por zero e serve para mostrar casos de indeterminação sintática. Embora a criança não tenha dito, explicitamente, o que aconteceu, de acordo com a sequência dos eventos ocorridos, fica subentendido que Ricardo acredita que Anderson o empurrou propositalmente.

Ainda no mesmo fragmento, percebemos uma falsa crença (PERNER; WiMMER, 1985), em que TAY, até aquele momento, desconhece o fato real, de que o empurrão só aconteceu porque o Anderson levou um tombo na pedra, daí a criança-narradora atribuir uma crença de segunda ordem ao personagem, a fim de explicar e/ou justificar o empurrão.

Em "*aí o Anderson começô/ a brigá/... aí o Ricardo deixô/ o Anderson caí né...*", identificamos os articuladores conversacionais, "*aí*" (SANTOS, 2003) e *né*" (MARCUSCHI, 2003), indicando a continuidade na narração; seguido da elipse (grifo nosso), o não preenchimento da casa do sujeito; além da apresentação da causa (Anderson começa a brigar)/ consequência (Ricardo deixa o Anderson cair) dos eventos ocorridos.

Prosseguindo, "*aí o Ricardo fez as pazes de novo com ele*", temos a finalização da narrativa, em que a criança, a partir da observação da última imagem, pelo fato dos dois personagens estarem sorrindo e indicando que vão se cumprimentar, TAY apresenta um final amigável, após o mal-entendido.

Neste aspecto, concordamos com Bitar (2002), que a compreensão de figuras implica uma realização cognitiva, que evolui gradualmente, na medida em que esta atividade leva a criança a perceber a imagem não como uma réplica do objeto, mas como uma representação icônica que simboliza algo. Dessa forma, a leitura de imagem é parte da decodificação e construção de significados de mundo, ao mesmo tempo, é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor. Então, a constituição do sentido é individual, feita com base em diferentes contextos.

Ao narrar, TAY estabelece um sentido, a partir das inferências retomadas da memória semântica (conhecimento de mundo do sujeito) e da memória episódica (TULVING, 1972). Tais informações são organizadas pelo *script* narrativo, recuperado na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999) infantil, durante a narração, junto às informações recentes (imagens antes visualizadas), retomadas da memória de curto prazo (ADAM, 1982).

Nesta história, identificamos a ideologia do bem-viver, quando TAY encerra sua história, dizendo que um personagem, novamente, fez as pazes com o outro. Este comportamento consiste em estar em paz consigo mesmo e com as outras pessoas, independentemente dos obstáculos e mal-entendidos que venham a surgir no cotidiano. De acordo com Orlandi (2007), não há sentido sem interpretação, e é, a partir dela, que constatamos a presença da ideologia; assim, diante de qualquer objeto simbólico, o sujeito é levado a interpretar para atribuir um significado.

No decorrer da narrativa, reconhecemos que TAY evidencia a simultaneidade, anterioridade e posterioridade das ações (GUIMARÃES, 1995), por meio dos elementos linguísticos mencionados, com a apresentação dos personagens; a complicação ou clímax narrativo; e o desfecho de sua história.

Exemplo 12

(GAP) – Gabriel P. (10 a.) (P) – Pesquisadora

I – ((apresentação da proposta narrativa))
P1: Muito prazer senta aqui Gabriel! Tudo bem com você? Gabriel a atividade de hoje é de contar histórias, eu vou te mostrar umas figuras que vão aparecer uma de cada vez, depois todas juntas, então você vai olhar as figuras, pode ir pensando na sua cabeça e depois você me conta. Você poderá ver até três vezes. Você só vai começar a me contar a história depois que as imagens sumirem, ok?

II – ((a criança observa as imagens no computador))

III– ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) ((silêncio)) P2: Me conta ((sem imagem)) GAP1: ((a criança demora para iniciar)) *era uma vez Alex e Alexandre... Alex foi cumprimentar ele e caiu na pedra e aí ele empurrou sem querer ... aí o Alexandre foi lá empurrou ele depois eles... fizeram as pazes*

Comentários

No segmento I, ocorre a apresentação da proposta da atividade para a criança, que observa e segue, atentamente, as instruções da pesquisadora. Assim, no segmento II, GAP atende às orientações de P, e presta atenção na sequência de imagens, que vão sendo apresentadas, na tela do computador. E por último, no segmento III, a criança inicia a narrativa autônoma, sem a visualização das imagens na tela do computador.

No segmento III, como a criança demora para começar sua narrativa, P estimula GAP, com o pedido - "me conta", para que ela inicie sua história. Então, depois de mais uma breve pausa, a criança começa a narrativa. Isto ocorre porque a criança não tendo mais o apoio das imagens, na tela do computador, está organizando as informações visuais, que ficaram retidas em sua memória de curto prazo (ADAM, 1985); para, posteriormente, recuperá-las na memória construtiva (FLAVELL; MILLER; MILLER, 1999), e elaborar sua história. Do ponto de vista filosófico de interpretação dos significados e não puramente linguístico, Orlandi (2007, p.69) afirma que "para falar, o sujeito tem necessidade do silêncio, que é um indicador necessário ao sentido na interação".

Da mesma forma que, no exemplo anterior, aqui, em "*era uma vez Alex e Alexandre..*", GAP, também, utiliza o operador retórico (grifo nosso), que indica o início do *script* (HUDSON; NELSON, 1983) canônico da narrativa, armazenado na memória episódica (TULVING, 1972), auxiliando a criança na apresentação dos personagens, nomeando-os (Alex e Alexandre).

No fragmento, "*Alex foi cumprimentar ele e caiu na pedra e aí ele empurrou sem querer*", verificamos o uso do elemento anafórico, "*ele*" (FÁVERO, 1999), referenciando ao personagem Alexandre. Ao mesmo tempo, identificamos o conectivo - "*e*" (FIORIN; SAVIOLI, 2002), seguido do articulador conversacional "*aí*"- (SANTOS, 2003), sinalizando uma progressão semântica, pelo acréscimo de novas informações (cair e empurrar). Neste enunciado, notamos, também, a presença da elipse, ou seja, do não preenchimento da casa do objeto (MARCUSCHI, 2003) - *ele empurrou sem querer.*

Diante dos eventos relatados, reconhecemos o posicionamento de GAP, ao atribuir uma intenção- "*sem querer*", ao comportamento do personagem, ao mesmo tempo, ele revela sua autoria, sendo responsável pelo que diz e de algum modo, chama a atenção para uma forma um tanto peculiar da criança-narradora estar presente no texto (POSSENTI, 2009).

A seguir, "*aí o Alexandre foi lá empurrou ele*", segundo Santos (2003), temos o emprego do articulador conversacional "*aí*", que auxilia na organização dos segmentos no discurso narrativo, indicando a sequência de eventos sucessivos.

Paralelamente, observamos o uso do elemento anafórico -"*ele*", (FÁVERO, 1999), referenciando ao personagem *Alex*.

Finalmente, em "*depois eles... fizeram as pazes*", percebemos a presença do advérbio de tempo, "*depois*", designando uma progressão temporal (KOCH; TRAVAGLIA, 1999), e uma progressão semântica (FIORIN; SAVIOLI, 2002), pelo acréscimo da nova informação (fazer as pazes); ao mesmo tempo em que acontece a finalização do discurso narrativo infantil.

Ao encerrar a história, GAP expressa a ideologia do bem-viver, ao dizer "*fizeram as pazes*", em que a criança compreende os possíveis mal-entendidos que podem surgir, e consequentemente, aprende a lidar com as adversidades da vida. Concluímos, então, que, em diferentes circunstâncias, é necessário interpretar o evento ocorrido, pois sem interpretação, segundo Orlandi (2007), não há sentido.

Assim, para construir uma narrativa com base na leitura de imagens em sequência (BITAR, 2002), a criança realiza um processo de significação das figuras visualizadas, recuperando em sua memória as possíveis associações entre as imagens dos objetos vistos e o que elas podem representar para dar prosseguimento à narração. Dentro desse contexto, ela recorre ao *script* (HUDSON; NELSON, 1983), armazenado na memória episódica e recuperado na memória construtiva, bem como a inferência de informações do conhecimento de mundo, retomadas da memória semântica.

Ao utilizar os elementos linguísticos e discursivos assinalados, reconhecemos a coerência na narrativa produzida por GAP, pois sua história apresenta uma estrutura narrativa de começo (apresentação dos personagens - Alex e Alexandre), meio (desenrolar narrativo - cumprimento, queda, empurrão, contraempurrão) e fim (desfecho - retorno da amizade).

Com a intenção de visualizarmos as ocorrências dos elementos linguísticos e discursivos, que os sujeitos, nas diferentes faixas etárias (5, 8 e 10 anos), utilizam para construir suas narrativas, elaboramos um quadro, que veremos a seguir.

Quadro 4 - ***Ocorrências e porcentagens dos elementos linguísticos e discursivos nas narrativas das crianças***

Idades	5 anos		8 anos		10 anos		Todas idades	
Elementos linguísticos e discursivos	nº de ocorrências	%	nº de ocorrências	%	nº de ocorrências	%	Total de ocorrências	%
Operador retórico: *"era uma vez..."*	2	33,4%	1	16,6%	3	50,0%	6	100%
Anáfora: *ele, ela, menina, menino, homem...*	23	33,8%	20	29,4%	25	36,8%	68	100%
Conectivo: *e*	8	22,9%	19	54,2%	8	22,9%	35	100%
Advérbios de tempo: *um dia, quando, depois...*	9	47,4%	4	21,0%	6	31,6%	19	100%
Explicativos: *porque, por causa*	1	25,0%	2	50,0%	1	25,0%	4	100%
Marcadores conversacionais: *aí , daí*	14	34,1%	11	26,8%	16	39,1%	41	100%
Pausas	30	30,0%	38	38,0%	32	32,0%	100	100%
Elipses	7	50,0%	4	28,6%	3	21,4%	14	100%
Oscilação entre discurso direto e indireto	1	20,0%	3	60,0%	1	20,0%	5	100%

De acordo com as ocorrências visualizadas no quadro, observamos que as crianças de 5 anos têm um conhecimento de eventos mais limitado e, durante a narração, constroem frases frequentemente fragmentadas, com elipses (50,0%), ou seja, o não preenchimento da casa do sujeito ou do objeto; fazem uso constante dos advérbios de tempo (47,4%); dos marcadores conversacionais (34,1%), bem como dos elementos anafóricos (33,8%). Por um lado, elas recorrem, ao operador retórico - "*era uma vez*..." (33,4%), inerente ao *script* canônico da narrativa; além das pausas (30,0%), que servem como organizadores das informações verbalizadas; por outro lado, utilizam em menor frequência os explicativos (25,0%); os conectivos (22,9%) e os discursos direto/indireto (20,0%), elementos que contribuem para tornar a narrativa coerente.

Dessa forma, elas parecem seguir, linearmente, os fatos sequenciais, de acordo com as imagens apresentadas. Provavelmente, as construções narrativas, aqui, embora tenham uma coesão sintática entre os elementos que constituem a superfície textual, nem sempre, há entre os fatos uma coesão semântica, de sentido. Porém, as histórias apresentam certa linearidade na sequência dos eventos relatados.

As crianças de 8 anos, por sua vez, fazem uso contínuo dos discursos direto/indireto (60,0%); dos conectivos (54,2%); dos explicativos (50,0%) e, das pausas (38,0%), elementos linguísticos e discursivos, que contribuem para a coesão na narrativa, bem como favorecem o posicionamento das crianças-narradoras, diante dos fatos narrados. No entanto, elas utilizam em menor frequência as estratégias anafóricas (29,4%); as elipses (28,6%); os marcadores conversacionais (26,8%); os advérbios de tempo (21,0%) e, raramente recorrem ao operador retórico - "*era uma vez*..." (16,6%), típico de histórias infantis. Isto pode ocorrer frequentemente, independentemente da idade dos sujeitos, devido ao procedimento adotado na coleta dos dados, produção de narrativa, a partir da leitura de imagens, antes visualizadas.

Pois no momento da narração a criança não tem mais acesso às imagens, na tela do computador, apenas em sua memória de curto prazo. Neste sentido, ela, aos poucos, vai realizando um processo de recordação das imagens, atribuindo-lhes um significado, de acordo com seus conhecimentos de mundo, para dar prosseguimento à narração. Outro fator relevante na interação pesquisadora/criança, é que ambas sabem do que se trata a atividade proposta, não necessitando, portanto, de explicitar, com elementos linguísticos e discursivos, detalhadamente, os eventos ocorridos na história.

Já as crianças de 10 anos, além de utilizarem o operador retórico "*era uma vez*..." (50,0%), fazem uso dos marcadores conversacionais (39,1%), que orientam o interlocutor no processo interativo; das anáforas (36,8%), para referenciar os personagens; das pausas (32,0%), que organizam as informações, antes de serem verbalizadas e dos advérbios de tempo (31,6%), estabelecendo uma organização sequencial dos eventos ocorridos na história. Além de se posicionarem diante dos fatos narrados, por meio dos explicativos (25,0%); paralelamente, utilizam os conectivos (22,9%), indicando uma progressão semântica, ao mesmo tempo em que favorece a coesão/coerência na narrativa. E, em menor quantidade, utilizam as elipses (21,4%) e os discursos direto/indireto (20,0%).

As produções narrativas nesta faixa etária (10 anos) indicam uma progressão semântica e, ao mesmo tempo, uma progressão linguística, pelo uso de elementos sintáticos, explícitos, na narração, devido ao conhecimento de mundo ampliado, além do próprio desenvolvimento psíquico destas crianças, que é superior, se comparado com o desenvolvimento cognitivo das crianças menores.

Portanto, as crianças, nas diferentes faixas etárias, expressam-se utilizando elementos linguísticos e discursivos, com maior ou menor frequência, dependendo da idade dos sujeitos, que contribuem para a coesão e coerência em suas narrativas.

CONCLUSÕES

> *Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema, à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar.*
>
> Proust

Este é o momento de reafirmar ou repensar as intenções e comentar sucintamente o produto, estabelecendo, na medida certa, a simbiose entre ambos. Neste sentido, poderíamos dizer que seria a última tentativa de convencer o leitor.

Cabe-nos, agora, retomar alguns pontos que nortearam nosso estudo. Inicialmente, lembramos que os *corpora*, constituídos de doze narrativas orais, construídas a partir da leitura de imagens em sequência, por doze crianças, entre meninos e meninas de 5, 8 e 10 anos de idade, foram o cerne da pesquisa para verificarmos o papel da memória construtiva, sobretudo, da memória episódica e semântica nas produções das histórias pelas crianças. Os resultados obtidos na coleta dos dados foram analisados qualitativa e quantitativamente (de forma não exaustiva).

Por conseguinte, no que diz respeito aos aspectos linguísticos e discursivos utilizados pelos sujeitos desta pesquisa, nas produções de narrativas orais, notamos divergências significativas nas diferentes idades. Vejamos, então, por faixa etária.

A) As crianças de 5 anos, de ambos os sexos, recorrem com maior frequência às elipses - o não preenchimento da casa do sujeito ou do objeto; às pausas, que ora auxiliam na organização da narrativa, ora mudam o tópico discursivo, deixando as frases fragmentadas e, às vezes, sem sentido (v. Quadro 4). Embora as crianças nesta faixa etária, sejam capazes de estabelecer uma sequência lógica dos eventos ocorridos na história, por meio das anáforas, dos advérbios de tempo e dos conectivos, que mantêm a coesão sintática, nem sempre, entre os fatos, há uma coesão semântica.

Paralelamente, podemos dizer que estas crianças, por serem pré-escolares, são mais econômicas do ponto de vista verbal ao recorrer, geralmente, ao operador retórico - "*era uma vez...*"; e ao desfecho típico de histórias infantis "*ficaram felizes*". No entanto, elas se fazem presentes enquanto autoras de suas histórias, ao se posicionarem diante dos fatos narrados, apresentando seus pontos de vista.

B) As crianças de 8 anos, tanto as meninas quanto os meninos, apresentam os discursos direto/indireto, em que por meio do diálogo entre os personagens e/ou a descrição de suas falas, elas atribuem sentimentos, crenças e valores aos protagonistas da história, posicionando-se diante dos fatos narrados, mostrando a autoria de suas narrativas. Ao mesmo tempo, verificamos os conectivos, que adicionam novas informações; os explicativos, mostrando o posicionamento das crianças, enquanto autoras de suas histórias; as pausas, que orientam a organização das informações, antes de serem proferidas. As histórias, aqui, apresentam uma estrutura narrativa mais completa, devido ao repertório linguístico e discursivo, mais abrangente, destas crianças, por serem escolares, do segundo ano do ensino fundamental.

C) As produções narrativas das crianças de 10 anos, de ambos os sexos, indicam uma progressão semântica e, ao mesmo tempo, uma progressão linguística, pelo uso de elementos sintáticos explícitos na narração, tais como o operador retórico "*era uma vez...*", caracterizando a proposta da atividade de contar histórias, além de apresentar o início do *script* canônico da narrativa; os marcadores conversacionais, que orientam o interlocutor no processo interativo; as anáforas que referenciam os personagens; as pausas, servindo de organizadores das informações; os advérbios de tempo e os conectivos, que estabelecem a sequencialização dos eventos ocorridos na história.

Assim, as narrativas, aqui, apresentam uma estrutura completa, com começo, meio e fim, de maneira coerente, além das inferências do conhecimento de mundo dos sujeitos, que evidenciam a originalidade de suas histórias.

Outro fator relevante, que vale a pena ser mencionado, é que não houve diferenças significativas entre as produções de narrativas orais dos meninos e das meninas (de 5, 8 e 10 anos de idade), exceto o fato de, às vezes, as meninas serem mais detalhistas do que os meninos, em suas narrativas, tendo em vista as próprias características biológicas de funcionamento do cérebro feminino e do cérebro masculino. Pois as meninas têm uma maturação verbal mais desenvolvida do que a dos meninos, numa mesma idade; talvez isso explique a forma de expressão comunicativa, mais emotiva e detalhista das meninas, se comparada com o comportamento do sexo oposto. Embora tal conduta não seja uma regra, pois temos narrativas de meninos (v. histórias de AUG e KAU) que apresentam detalhes minuciosos em suas histórias.

Com base na análise das narrativas orais destas doze crianças, chegamos a um ponto de convergência, que é independente da idade e do sexo das crianças: todas se mostram presentes, não só como narradoras, mas, principalmente, como autoras de suas histórias. Neste contexto, as narrativas não se identificam, apenas, como textos, mas ainda como discursos, que evidenciam o posicionamento das crianças que apresentam pontos de vista, crenças e valores, diante dos fatos narrados. Sendo assim, admitimos que a narrativa é subjetiva e ideológica, na medida em que os fatos relatados contêm ideias que fornecem diferentes perspectivas sobre a existência humana.

A partir desta reflexão, estamos postulando, portanto, que a produção da narrativa pela criança é uma atividade que pressupõe o uso de mecanismos de funcionamento da memória de curto prazo, onde estão presentes as informações recentes (as imagens, antes visualizadas) e da memória de longo prazo (memória semântica e episódica). Todas estas informações, provenientes dos diferentes sistemas de memória, são recuperadas e reelaboradas na memória construtiva infantil para o enredo acontecer.

Além disso, constatamos que o ato de produzir narrativas depende, primeiramente, da aquisição de estruturas organizadas (espacialmente e temporalmente), os *scripts*, anteriormente ouvidos, que ficam armazenados na memória episódica das crianças. Portanto, a referida memória tem um papel fundamental na produção da narrativa. Ao recorrer ao *script,* reconstruindo-o na memória construtiva, as crianças reorganizam os elementos linguísticos e discursivos, que contribuem para sustentar a narrativa infantil, e torná-la coerente. Assim, observamos que, com o aumento da idade, as crianças se tornam mais flexíveis ao uso de *scripts*, utilizando uma estrutura organizacional da narrativa, mais elaborada - com exposição/apresentação do espaço, tempo, ambiente, complicação e resolução dos eventos, com a intenção de relatá-los de forma mais detalhada.

Ao elaborar a narrativa, a partir da leitura das cinco imagens em sequência, apresentadas na tela do computador, e confirmando a reflexão de Bitar (2002), as crianças participantes interpretam as figuras visualizadas como uma representação icônica que simboliza algo. Isto é possível, pois as imagens são capazes de evocar lembranças passadas de diversas situações e/ou atuais, sentimentos, vontades e desejos, dependendo da vivência de cada um.

Neste processo de recordação das imagens, as crianças recuperam na memória de longo prazo as informações dos conhecimentos de mundo (presentes na memória semântica), realizando associações entre as imagens dos objetos vistos e o que as mesmas podem representar, para elas narrarem. Assim, verificamos que as imagens em sequência são concebidas como signos, que representam significantes (imagens) e significados (sentidos), pois contribuem para a organização e estruturação da narrativa oral infantil, já que fornecem pistas para diversas interpretações, de acordo com o conhecimento de mundo dos sujeitos.

Nesta concepção, memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para se contar uma história é preciso ter um conhecimento prévio da estrutura narrativa armazenada na memória. Portanto, confirmamos a hipótese levantada por nós, no início deste trabalho, de que memória e narrativa se encontram articuladas no momento da narração, na medida em que os mecanismos de armazenamento e recuperação das lembranças vão sendo reformulados, na memória das crianças. Então, através da narrativa, é possível desvendarmos os mistérios que envolvem o ser humano, e com isso ela se torna indispensável ao estudo da evolução cognitiva e linguística na criança.

Enfim, a análise e interpretação dos dados nos levam a indicar três direções que contribuem no processo de apropriação da linguagem em crianças pré-escolares (5 anos) e escolares (8 e 10 anos):

A) A elaboração de narrativa oral como uma proposta curricular nas aulas de produção de texto, nas escolas, levando em conta as variações linguísticas e discursivas incorporadas à dimensão do lúdico e do imaginário.

B) A leitura de imagens em sequência como um instrumento pedagógico valioso, na medida em que elas evocam lembranças e estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico dos aprendizes.

C) A articulação entre memória construtiva e narração como uma estratégia a ser utilizada na recuperação e ampliação do repertório linguístico e discursivo infantil, tendo como suporte a visualização e leitura de imagens.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. M. *Le texte narratif*. Paris: Nathan-Université, 1985.

_____. *Les texts: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 3ème ed., Paris, Nathan, 1997.

ARISTÓTELES. *Arte poética*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

AUMONT, J. *A imagem*. 13ª ed. Trad. Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas-SP: Papirus, 1993.

_____ e outros. *A estética do filme*. 4ªed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas-SP: Papirus, 1995.

BADDELEY, A. D. *Human memory*: theory and practice. East Sussex: Psychology Press, 1997.

BAKHTIN, M. *Estética e criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAL, M. *Teoría de la narrativa*: una introduccíon a la narratología. Cuarta edicíon. Trad. Javier Franco. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A. 1995.

BALZAC, H. *Ilusões perdidas*. Trad. Silvia Mendes Cajado. São Paulo: Martins, 1945.

BAMBERG, M. & DAMRAD - FRYE, R. On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competences. In: *Child Lang*, printed in Great Britain, n. 18, p. 689-710, 1991.

BARTHES, R. Introduction à l´analyse structurale des récits. *Communications*, n.8, p.1-27, 1996.

BEAR, M. F., CONNORS, B. W. e PARADISO, M. A. *Neurociências*: desvendando o sistema nervoso. 2ª ed. Trad. Jorge Alberto Quillfeldt. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas:* Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BERGSON, H. Matéria e memória: *ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. 2ª ed. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERNICOT, J. *Les acts de langage chez l´enfant*. Paris: PUF, 1992.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arelene Caetano. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BITAR, M. L. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BOSI. E. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

BOUCHERON, G. B. La mémoire sémantique de l'enfant. *Psychologie d' Aujourd'hui*. Presses Universitaires de Frence, 1981.

BRANDÃO, L., SMITH, V., SPERB, T. M. e PARENTE, M. A. M. P. Narrativas intergeracionais. In *Psicologia - Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, jan.-abr., n. 19, p. 98-105, 2006.

BRANDÃO, V. M. A. T. *Labirintos da memória*: quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, J. *Realidade mental, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médica, 2002.

CARROLL, L. *Alice no país das maravilhas*. Trad. Clélia Regina Ramos. Petrópolis/ RJ: Arara Azul, 2002.

CASTRO, M. F. P. *Aprendendo a argumentar*: um momento na construção da linguagem. 2ª ed. Campinas- SP: UNICAMP, 1996.

CHOMSKY, N. *Le langage et la pensée*. Trad. Louis-Jean Calvet. Paris: Payot, 1969.

_____ *Rules and representations.* New York: Columbia University Press, 1980.

CRUZ, F. M. *Uma perspectiva enunciativa das relações entre linguagem e memória no campo da neurolinguística*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/UNICAMP, 2004.

DANTE, A. *A divina comédia*: inferno, purgatório, paraíso. Trad. Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEAU, M. Images et représentations analogiques. In *Les origines sociales du développement mental*, p. 151-159, 1990.

DESCHÊNES, A-J. La compréhension et la production de textes. In: *Monographies de psychologie*. Presses de l'Université du Québec, 1988.

DIAS, M. G. B. B. O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, v.9, n. 3, p.587-600, 1993.

DOYLE, R. *Jack the giant killer*. Everyman's library children's classics. Canada: Random House, 1962.

EATON, J. H, COLLIS, G. M. & LEWIS, V. A. Evaluative explanations in children´s narratives of a video sequence without dialogue. In: *Child Lang*, Cambridge University Press, n. 26, p. 699-720, 1991.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____ ANDRADE, M. L. C. V. O. e AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAYOL, M. *Le récit et sa construction*. Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto*: leitura e redação. 16º ed. São Paulo: Ática, 2002.

FIORINDO, P. P. *Em torno da narrativa/narração*: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2005.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Claudia Dornelles. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCHER, A-L., Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia des langues. *ALSIC*, v. 1, n.1, p. 3-25, juin, 1998. http://alsic.revues.org/

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral*: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Trad. Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

_____. *Enfants et récits*: mise en mots et "reste". Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

_____. *Crianças e narrativas*: maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

_____ HUDELOT, C. e SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1984.

FURNARI, E. A pedra no caminho. In *Esconde-esconde* 4ª ed. São Paulo: Ática, p.14-15, 1998.

FUSTER, J. *Memory in the cerebral córtex*: an empirical approach to neural networks in the human and nonhuman primates. MIT Press, 1995.

GARDNER, H. *A criança pré-escolar:* como pensa e como a escola pode ensiná-la. Trad. Carlos Alberto N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENETTE, G. Discours du récit. In: *Figures III*. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

GUIMARÃES, E. *A articulação do texto*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GUIRAUD, P. *A linguagem do corpo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991.

GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne-Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

GOMES, H. S. *Narrativas infantis*: contribuição para autoria da criança. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE/USP, 2005.

GRIMM, J. *Cinderela*: a gata borralheira. Trad. Verônica Sônia Kuhle. 4ª ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

HALLIDAY, M. A. C. *Exploraciones a cerca de las funciones del language*. Barcelona: Medita e técnica, 1982.

HAUSER, A. *História Social da Literatura e da Arte.* Trad. Walter H. Geenen São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HELD, J. *O imaginário no poder*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HISADA, S. *A utilização de histórias no processo psicoterápico*: uma proposta winnicottiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

HUDELOT, C.; PRÉNERON,C. e ORVIG, A. Explicações, distância e interlocução na criança de dois a quatro anos. In: FERNANDES. *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança.* Araraquara: Cultura Acadêmica, 2003.

HUDSON, J. NELSON, K. Effects of script structure on children´s story recall. In: *Developmental Psychology*. v.19, n.4, p.625-635, 1983.

IZQUIERDO, I. *A arte de esquecer*. São Paulo: Vieira e Lent, 2004.

_____, I. Esquecer faz bem para a memória. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 jun. 2006. Vida e Cia., p. A26

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. 8ª ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, Papirus, 2005.

JORGE, L. S. *Roda de Histórias*: sons, imagens e movimentos novos modos de informação em educação. Dissertação de Mestrado. São Paulo, ECA/USP, 1999.

JOU, G. I e SPERB, T. M. Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: reflexão e crítica.* n. 12. p. 2, 1999.

KAIL, M. et FAYOL, M. L'acquisition du langage. Le langage en développement [Au-delà des trois ans]. Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

KATZ, S. D. *Film directing shot by shot*: visualizing from concept to screen. Texas: Focal Press, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação*: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. V. *A coesão textual.* São Paulo: Contexto, 1997.

_____ ; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

LABOV, W. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le parler ordinaire*, *la langue des ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Minuit, 1972.

LEFEBVE, M-J. *Structure du discours de la poésie et du récit*. Editions de la Baconnière, Neuchâtel - Suisse, 1968.

LEMOS, C. T. G. Interacionismo e aquisição de linguagem. In: *D.E.L.T.A*., v.2, n.2, p.231-248, 1986.

LIEURY, A. *A memória*: do cérebro à escola. Trad. Ramon A. Vasques. Série Domínio. São Paulo: Ática, 1993.

LISPECTOR, C. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1989.

MANDLER, J. M., & JOHNSON, N. S. Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology* ,n. 9, p. 111-151, 1977.

MANGUEL, A. *Lendo Imagens*: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemrbeg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação.* 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARQUESI, S. e CABRAL, A. L. T. Estudo linguístico-pragmático de explicações em crianças entre cinco e dez anos. In: *Compreensão e produção na criança*. Organizado por Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas/Unicsul, p.51, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização:* coesão e coerência. Campinas: editora da Autora, 1997.

MELLO, C. B., MIRANDA, M. C. e MUSZKAT, M. *Neuropsicologia do desenvolvimento*: conceitos e abordagens. São Paulo: Memnon, 2005.

MELO, L. E. (org). Tópicos de psicolinguística aplicada. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

_____. Le rôle de l'évaluation dans le récit. *CAlap*, Paris, n. 20, p.25-44, 2000.

_____. Linguagem, gêneros e mundos na construção da narrativa infantil. *Todas as letras*. n. 6, p.87-93, 2004.

_____ (org.). *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Humanitas/ UNICSUL, 2005.

_____. Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens. *Calidoscópio*. v. 6, n.1, p.20-27, 2008.

MAIA. M. E. *No reino da fala*: a linguagem e seus sons. São Paulo: Ática, 1982.

NICOLELIS. [Miguel]. União com máquina vai libertar o cérebro do corpo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2009. Sabatina Folha, p. A16.

OLSON, D. *O mundo no papel*: as implicações conceituais e cognitivas da leitura da escrita. Trad. Sergio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 7ª ed., Campinas-SP: Pontes, 2007.

_____. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas - SP: UNICAMP, 2007.

PERNER, J. e WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... attribution of second-order beliefs by 5- to 10- year-old children. In: *Journal of Experimental Child Psychology,* n. 39, p.437-471, 1985.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERISSINOTO, J. Teoria da mente e linguagem. In *Linguagem, cultura e cognição*. Grupo de Pesquisa em Psicolinguística - GPPL/USP, Boletim n. 2, out. p.4-5, 2006.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSNER, M. I. *Cognição.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

PRETI, D. & URBANO, H. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo* – Projeto NURC/SP. São Paulo: Queiroz, 1990.

RECTOR, M. e TRINTA, A. R. *Comunicação do corpo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, C. & LOPES, A. C. M. Dicionário da teoria da narrativa. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, R. H. R. *O desenvolvimento da narrativa escrita*: fazer pão e encaixar. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 1989.

SALEH, P. B. *Narrativas infantis sobre experiências vividas*: uma questão de representação? Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, 2000.

_____. O que sustenta a narrativa infantil. Boletim da *ABRALIN*, n.26, p.304-306, 2001.

_____. Afinal, quem narra na narrativa da criança? *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, v.47, n. (1) e (2), p.175-185, 2005.

SANTOS, L. W. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

SCHANK, R. e ABELSON, R. *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.

SCHWARTZ, B. & REISBERG, D. *Learning and Memory*. New York: W. W. Norton & Company, 1991.

SEARLE, J. *Speech acts*: an essay in the philosophy of language. Cambridge: University Press, 1981.

SILVA, C. L. C. *A criança na linguagem*: enunciação e aquisição. Campinas/SP: Pontes, 2009.

SKINNER, B. F. O comportamento verbal. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1978.

SOUZA, S. J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas/SP: 1994.

STEVENSON, R. L. *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. London: Bantam books, 1985.

TODOROV, T. *Poétique de la prose*. Paris: Ëditions du Seuil, 1971.

TORRINHA, F. Dicionário Latino-Português. Porto: Edições Maramus, 1945.

TULVING, E. Episodic and semantic memory. In: *Organization of memory*. Academic Press: New York, 1972.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. (Org. e apresentação de Ingedore V. Kock). São Paulo: Contexto, 1992.

_____. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic, 1983.

VENEZIANO , E. e HUDELOT, C. Conduites explicatives dans la narration et effect de l´ étayage: méthodes d´analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d´une étude développementale et comparative d´enfants typiques et d´enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* (TRANEL), n.42, p.81-103, 2005.

_____. et al. Construção e reconstrução das condutas explicativas. In: FERNANDES, S. D. (org). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: FLC/Laboratório Editorial/UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.39-68, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ e LURIA, A. Tool and Symbol in Child Development. In: VEER, René van der; VALSINER, Jaan. (Orgs.). *The Vygotsky Reader*. Cambridge, lackwell, 1994.

XAVIER, G. F. Memória: correlatos anátomo - funcionais. In: NITRINI, R., CARAMELLI, P. e MANSUR, L. L. (eds). *Neuropsicologia das bases anatômicas à reabilitação*. Clínica Neurológica do Hospital das Clínicas, FMUSP, p.107-129, 1996.

ANEXO - Os *corpora*

Exemplo 1

(BEA) – Beatriz (5 a.) (P) - Pesquisadora

III) – ((narrativa autônoma da criança após observação das imagens)) BEA1: ((sem imagem)) era uma vez...tinha uma menina andando.... ela empurrô/ um moço...mas quando ela ... e o homem empurrô/ ela ... depois que ela empurrô/ o homem ele chorô/ .....aí quando ele chorô/ eles se encontraram....eles se encontraram.....e ficaram felizes aí quando eles se encontraram

Exemplo 2

(BRA)- Brayon (5 a. 11 m.) (P)- Pesquisadora

III) – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) BRA2: ((sem imagem)) era uma vez:::... um ... dois meninos aí aí um chegô/ aí aí o outro disse ... você não é mais meu amigo.....aí empurrô/ aí aí depois o outro que empurrô/ aí aí depois bateu numa pedra ele chorô/ e ficô/ com pena ... e ficaram amigos

Exemplo 3

(MAY) - Mayara (5 a. 4 m.) (P) – Pesquisadora

III)- ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) MAY2: ((sem imagem)) ((sim com a cabeça)) uma...um... um menino e uma menina...tava no jardim.....aí u/ menino e a menina (derrubô/) cada um..aí quando ele chegô/ perto ela..ele empurrô/ ela..cai...uma menina ...tinha caído mas só que u/ menino ajudô/ ele levantá/ mas só que uma menina que tinha caído também .....menina tinha ajudado ela a levantá /

Exemplo 4

(MAT)- Mateus R. (5 a. 5 m.) (P)- Pesquisadora

III) – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

MAT3: ((sem imagem)) é:::::.. outro menino.... encontrô/ o outro .....depois o amigo dele ficou bravo e empurrô/ ele.....
P4: sei e::::
MAT4: ele chorô/.... o menino queria dar uma pedrada ..... ih::... eu esqueci de uma parte
P5: você quer ver de novo?
MAT5: ((sim com a cabeça)) ((com imagem))
P6: olha bem ... começa aqui em cima ... vem esse.. esse... esse...esse .... pronto?
MAT6: ((sem imagem)) pronto
P7: você tava me falando que [eles se encontraram
MAT7: [eles se encontraram ...daí o outro empurrô/ ele ... ele chorô/ que era uma pedrada e depois ele ficô/ ajoelhado e pediu desculpas

Exemplo 5

(ALI) – Aline (8 a.) (P)- Pesquisadora

III) – ((narrativa autônoma da criança após observação das imagens))

ALI1: ((sem imagem)) ele falô / oi... aí ele ... ele... aí ele ... conheceu ele ... e empurrô/ ele ... aí ele empurrô / o outro e .. e .... caiu no chão e começô / a chorá /
P2: uhn uhn
ALI2: ((silêncio)) ele…ele levantô / do chão
P3: uhn uhn e depois?
ALI3: aí ... ele pediu desculpa pô / outro

Exemplo 6

(AUG) – Augusto 8 anos (8 a. 8 m.) (P) – Pesquisadora

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

AUG1: ((sem imagem)) é:::... tinha um menino que ele encontrô/ o colega dele ... na:::... no parque ... aí eles tavam ... aí se encontraram falaram OI ... quando eles iam se cumprimentá/ é:::... eles caíram porque um atropeçô/ numa pedra ( ) e derrubô/ o outro aí o menino caiu e começô/ a chorá/.. aí o colega dele ... foi pegô/ a mão dele ... levantô/ e falô/ ... você me desculpa?

Exemplo 7

(GAB) – Gabriela (8 a. 2 m.) (P)-Pesquisadora

III) - ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

GAB5: ((sem imagens)) as crianças tavam brincando.....e eles...e aí um menino foi correndo e tropeçô / na pedra que ele não viu... depois.....ele empurrô / e o outro caiu...e sem querê / .... eles... o outro também empurrô / ele...ele caiu e começô / a chorá/ e falou que era a pedra ... que fez ele atropeçá/ ....e aí depois ele ajudô / ele

Exemplo 8

(KAU) - Kauê (8 a. 1 m.) (P) - Pesquisadora

III) - ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens))

KAU1: ((sem imagem)) era uma vez ... dois amiguinhos... havia uma pedra no meio do caminho... o aMI:::go... do:::... pode dá/ nome pra ele ?
P2: pode
KAU2: o amigo do Gabriel... sem querer tropeçou na pedra ... e acabou empurrando seu melhor amigo ... o seu melhor amigo empurrou ele de volta ... ele bateu a cabeça na pedra... então ele ... então ele ... ele ( ) .... explicô/ ... havia essa pedra no meio do caminho ... sem querer eu tropecei... e:::... e:::... batí com a cabeça nela quando você me empurrou ...e ... aí o Gabriel ajudou ele a se levantá/

Exemplo 9

(KAR) - Karolina (10 a.) (P)- pesquisadora

III)- ((narrativa autônoma após observação da imagens))

KAR2: era uma vez... dois meninos chamado João e Miguel..um dia no parque.. eles...se encontraram... quando eles foram se cumprimentar....os dois... é:::: João caiu e sem querer....empurrô / Miguel...Miguel pensando que:::. era de propósito empurrô / o João.... daí .... quando João caiu..... João explicô/ que tinha caído por causa da pedra.... então Miguel foi lá e ajudô/ e depois eles brincaram

Exemplo 10

(JOR) – João Rafael (10 a. 11 m.) (P) – Pesquisadora

III – ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) JOR3: ((sem imagem)) quando ... --na primeira imagem-- um amigo encontrô/ o outro ... um fala pro outro ... aí (meu) quanto tempo ... como é que você vai? ... aí um chegá/ LÁ ... vai (tipo assim) dá um abraço ... tropeça na pedra ... AÍ:::... aí o outro falô/ ... ooh:::... que história é essa de já vim me empurrando? ... e o outro (fala) a me desculpe é que eu cai naquela pedra ... aí o outro -- na última imagem --... ah:::... desculpa eu não sabia

Exemplo 11

(TAY) – Tayná (10 a.) (P) – Pesquisadora

III) - ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) TAY1: ((sem imagem)) era uma vez um menino que:::... um menino que se chamava Ricardo... aí::: ele tava andando... assim... na rua ... aí ele encontrô/ o outro menino que se chama ... Anderson... aí eles tavam andando... aí sem querê/ o Anderson ... ele levou um tombo na pedra... aí o Ricardo pensô/ que o Andersom fez de propósito... aí o Anderson começô/ a brigá/... aí o Ricardo deixô/ o Anderson caí né... aí o Ricardo fez as pazes de novo com ele

Exemplo 12

(GAP) – Gabriel Pimentel (10 a.) (P) – Pesquisadora

III)- ((narrativa autônoma da criança após a observação das imagens)) ((silêncio)) P2: me conta ((sem imagem)) GAP1: ((a criança demora para iniciar)) era uma vez Alex e Alexandre... Alex foi cumprimentar ele e caiu na pedra e aí ele empurrou sem querer ... aí o Alexandre foi lá empurrou ele depois eles... fizeram as pazes