

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ELIZABETH LIMA

**AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM INTERAÇÃO
NA PRÉ-ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
SEUS CONHECIMENTOS**

CAMPINAS

2000

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS NARRATIVAS DE CRIANÇAS EM INTERAÇÃO
NA PRÉ-ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
SEUS CONHECIMENTOS**

ELIZABETH LIMA

Prof^ª Dra SOLANGE FRANCI R. YAEGASHI

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Elizabeth Lima e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

2000

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

L628n Lima, Elizabeth.
As narrativas de crianças em interação na pré-escola : uma
investigação sobre seus conhecimentos / Elizabeth Lima. --
Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Solange Franci Raimundo Yaegashi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Desenvolvimento cognitivo.
3. Aprendizagem. 4. Construtivismo (Educação). 5. Crianças -
Linguagem pré-escolar. I. Yaegashi, Solange Franci Raimundo.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

Dedico esta pesquisa à memória de Sebastião José de Carvalho, meu padrinho, à Maria, minha madrinha, ao Ciro, meu companheiro, à Isadora e ao Augusto, nossos filhos; a cada um deles que, no seu tempo, ao longo de minha vida, fizeram e ainda fazem-me acreditar que a comunicação do pensamento prescinde das palavras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª. Dra Solange Franci R. Yaegashi, pela acolhida incondicional, pelo estímulo constante, pela leitura atenta e efetivas contribuições nos encaminhamentos do trabalho.

Aos colegas do Departamento de Psicologia – UEM- PR., que de diversas maneiras incentivaram e contribuíram para viabilizar-me condições favoráveis de trabalho.

Aos professores Sérgio Luna, Lino de Macedo e professores colegas da UEM, Gustavo Adolfo Ramos de Melo Netto, Maria Lúcia Boarini e Luzia Marta Bellini, por terem sido, em diferentes momentos, interlocutores valiosos.

Ao CNPq por financiar parte desta pesquisa.

À amiga Madá, e às colegas Gercina e Lúcia, da “Patotinha” de Uberlândia onde todo nosso trabalho com a educação infantil começou.

À professora e crianças que participaram desta pesquisa, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

À minha fada madrinha, Maria, pelo apoio e estímulo constantes e pela ajuda imprescindível ao administrar minha casa e cuidar dos meus filhos, nas minhas constantes ausências durante o trabalho.

À Isadorinha, que também ajudou a cuidar do menorzinho, o Augusto.

Ao Ciro, meu companheiro, que diz que eu o imito em tudo, mas que me tem como modelo, obrigada pelo incentivo e apoio.

À Marlene, amigona do coração, que esteve comigo desde outras gestações, e também nesta, e compartilhou comigo minhas angústias e medos sempre com palavras tão belas e afetuosas.

Às amigas Rossana e Júlia, pela torcida e estímulo.

Às secretárias da Pós-graduação da Faculdade de Educação, em particular à Nadir, pela atenção e encaminhamentos dados.

RESUMO

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a apreensão que crianças têm da realidade (vívda, vista, ouvida), a partir da análise de suas narrativas em interação na pré-escola. Foram sujeitos, 10 crianças na faixa etária de 5 anos e 10 meses a 6 anos e 4 meses, de uma pré-escola particular, da cidade de Maringá-PR. Seguimos o referencial piagetiano e estudos cognitivistas e psicolingüísticos que destacam a linguagem em Piaget, enfatizando a importância de se analisar a interação. Os resultados foram colhidos de narrativas de estórias infantis, lidas pela professora e de narrativas de conteúdos das crianças, na “Hora da Roda”, dos quais, alguns eram familiares ao adulto. Observamos que as crianças têm uma apreensão realista de conteúdos seus e das estórias infantis, tentando ser fieis na reconstituição dos mesmos. Privilegiam a narrativa de ações e fatos, com poucas explicações, indicando mais seus interesses do que suas compreensões sobre os conteúdos. As narrativas, também, revelaram um descompromisso com a realidade, expressando fantasias, criações e até oportunidades de brincadeiras/jogos entre as crianças. Observamos que as crianças têm uma apreensão realista, ainda que intuitiva, da situação da investigação, brincando e interagindo mais quando existiu menos controle e direção do adulto. As interações evidenciaram que a partilha entre os interlocutores facilita a compreensão mútua, através de uma fala sintética e abreviada, mas foram os questionamentos do adulto que proporcionaram uma maior clareza e explicação dos conteúdos narrados. Nossas conclusões evidenciam, duas contribuições para a proposta de pré-escola, com função pedagógica, a qual defendemos: a importância de ouvirmos a criança, como forma de acesso aos seus conhecimentos, e de analisarmos as inferências e o uso que fazemos de suas falas; a necessidade de dosarmos as atividades dirigidas e livres, para garantir à criança condições para brincar e criar.

ABSTRACT

The comprehension that children have of experienced, seen and heard reality from the analyses of their interaction narratives in the kindergarten is provided. Subjects were ten children, age ranging from 5 years and 10 months to 6 years and 4 months, studying in a private kindergarten in Maringá Pr Brazil. Piagetian referencial and the cognitive and psycholinguistic studies that enhance language in Piaget's studies have been followed. Results were collected from children's stories read by the teacher and from narratives prepared by the children themselves during the *Hora da Roda*. Some of the latter stories were already known to grownups. Since the children tried to be faithful in their reconstitution of the stories, it must be acknowledged that they had a realist comprehension of the contents of theirs and of children's stories in general. The children enhanced a narrative filled with action and facts, with almost no explanations. This fact showed more their enthusiasm than their understanding of the contents. Narratives also revealed a lack of commitment with reality since they manifested fantasies, criativity and opportunities for games among the children. Children have a realist comprehension, albeit intuitive, of the situation under analysis, or rather, they played and interacting more with each other when there were less adult control and interference. Interactions revealed that sharing among interlocutors made mutual comprehension easy by means of a synthetic and short discourse. However, adult questionings produced greater clarity and more explanations of the narrated contents. Our conclusions enhance two contributions for the kindergarten project, which we defend, as a pedagogical function: the importance of listening to the child so that an entrance to its knowledge can be achieved, and of analyzing interferences and use that adults make of children's discourses; the necessity of an equilibrium between directed and free activities so that the child's conditions to play and recreate may be guaranteed.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1. A Pré-Escola com função pedagógica e sua inserção na evolução histórica da educação infantil.....	11
1.2. O conhecimento na teoria de Piaget e as possibilidades de sua investigação.....	28
1.3. Estudos sobre o conhecimento e a linguagem narrativa de crianças.....	38
CAPÍTULO 2 – DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	53
2.1. Problemática e justificativa.....	53
2.2. Sujeitos.....	55
2.3. Procedimento para coleta, registro e análise dos dados.....	56
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
3.1. As produções narrativas e a apreensão da realidade.....	65
3.1.1. Apreensão do contexto da investigação.....	65
3.1.2. Apreensão dos conteúdos das histórias infantis lidas.....	71
3.1.3. Apreensão dos conteúdos de cunho pessoal.....	81
3.1.4. Apreensão dos conteúdos das histórias infantis produzidas.....	93
3.2. Interações dialógicas e suas influências sobre as produções narrativas.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	135
Anexo I - Estória 1 - Saci Pererê.....	135
Anexo II - Estória 2 - João de Barro	137
Anexo III - Estória 3 - Boitatá e os Fazendeiros.....	139
Anexo IV - Estória 4 - Curupira.....	141
Anexo V - Transcrições da leitura e narrativas da estória 1.....	143
Anexo VI - Transcrições da leitura e narrativas da estória 2.....	153
Anexo VII - Transcrições da leitura e narrativas da estória 3.....	163
Anexo VIII - Transcrições da leitura e narrativas da estória 4.....	175
Anexo IX - Transcrições das narrativas da primeira Hora da Roda.....	185
Anexo X – Transcrições das narrativas da Segunda Hora da Roda.....	187
Anexo XI – Transcrições das narrativas da Terceira Hora da Roda.....	189
Anexo XII – Transcrições das narrativas da Quarta Hora da Roda.....	191
Anexo XIII – Transcrições das narrativas da Quinta Hora da Roda.....	193

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a qualidade ou funções da Pré-Escola, enquanto instituição crítica não reprodutora das desigualdades sociais, parecerá no mínimo ingênua se perdermos de vista que nem em termos quantitativos ela existe de forma suficiente para atender à população brasileira nesta faixa etária.

Segundo divulgação do Ministério da Educação - MEC (1998), com base em dados do IBGE (1995), podemos observar que apenas 25,1% das crianças de 0 a 6 anos freqüentam creches ou pré-escolas no país.

BARRETO (1995) já advertia que a análise da situação da Educação Infantil no Brasil esbarra de início na dificuldade de obtenção ou na precariedade de informações estatísticas sobre o atendimento, já que muitas informações estão incompletas e desatualizadas. Comparando as informações de pesquisas do MEC com as do IBGE, a autora aponta para evidências de que existe um número razoável de estabelecimentos, incluindo as pré-escolas chamadas “populares” ou “comunitárias”, sem qualquer registro em administrações educacionais e/ou outra instância governamental. Estes dados nos permitem supor que existe um contingente maior de crianças que freqüentam creches ou pré-escolas que aquele apontado pelo MEC. Além disso, apontam para uma possível precariedade no atendimento dispensado a muitas dessas crianças.

Pensar e analisar a qualidade da pré-escola, na atualidade, é uma medida importante e necessária. As questões quantitativas e qualitativas referentes ao sistema educacional são pólos de luta inseparáveis e necessários no Brasil, assim como o são as

lutas por saúde, alimentação, habitação, trabalho, lazer, unificadas no que se poderia chamar de luta por igualdade de condições.

A pré-escola tem tido repercussões irreversíveis no conjunto da sociedade. Hoje as reivindicações de atendimento à criança em idade pré-escolar são feitas não apenas pelos educadores ou teóricos em educação, mas também pelas mulheres em geral e pelas associações e categorias profissionais. Percebem a sua importância em função da necessidade de maior participação da mulher no trabalho, e também da consciência da responsabilidade do Estado no atendimento às crianças em creches e/ou pré-escolas. Outro fator que tem contribuído para aumentar a importância da pré-escola e o novo mercado de trabalho que surgiu para profissionais da área, agora já com formação específica em nível de graduação.

Nas duas últimas décadas, com a Nova Constituição Federal de 1988 e a Nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, observamos como grande conquista a inserção da educação de crianças de zero a seis anos como parte da educação básica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNI, publicado em 1998 pelo MEC, em cumprimento às determinações da Nova LDB, atribui à educação infantil, compreendida em creche (crianças de zero a três anos) e pré-escola (crianças de quatro a seis anos), o objetivo de cuidar e educar. E tem em seus princípios a concepção de educação infantil com função pedagógica ou educativa.

Sem entrar em uma discussão crítica dos conteúdos e forma do RCNI, que faremos posteriormente, no Capítulo 1, vale destacar que, enquanto órgão oficial do governo, o MEC incorpora, em seus documentos, objetivos que vinham sendo propostos por educadores e teóricos (ABRAMOVAY e KRAMER, 1984; ASSIS, 1984; FREIRE, 1984), quanto à pré-escola com Função Pedagógica; nem guardiã de crianças, como em seus primórdios no século XVIII, nem compensatória de supostas carências das crianças de classes populares, nem com um fim em si mesmo, visando tão somente o desenvolvimento global e harmônico da criança.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o avanço desta proposta de pré-escola com Função Pedagógica, particularmente no que se refere a uma melhor compreensão do desenvolvimento da criança, de acordo com um referencial piagetiano, visando fornecer subsídios para o educador infantil pensar a sua prática pedagógica junto a estas crianças. Em outras palavras, o objetivo desta pesquisa consiste em investigar a apreensão que a criança faz da realidade por ela vivida, através da análise de suas narrativas em interação no próprio contexto da pré-escola.

Este objetivo delinea uma problemática frente à educação pré-escolar e desenvolvimento da criança, cujos pontos precisam ser explicitados e desenvolvidos e constituirão os capítulos desta pesquisa, apresentados na seqüência.

No capítulo 1 apresentaremos os dois grandes eixos teóricos que nortearão a pesquisa. Primeiramente analisaremos o que se coloca na literatura específica da área sobre a pré-escola com função pedagógica e como tal proposta se insere na evolução histórica da educação infantil. Enfocaremos, ainda, as mudanças recentes na legislação deste nível de escolaridade, as preocupações e alertas que pesquisadores e educadores da área fazem com relação a estas mudanças e a qualidade do atendimento à criança de zero a seis anos. Em um segundo momento analisaremos o conhecimento na Teoria de Piaget e as possibilidades de sua investigação pela linguagem, em particular as narrativas. Por fim, analisaremos uma série de estudos, alguns piagetianos, que tomam a linguagem, narrativa ou não e, destacam a importância da interação criança – interlocutor: quer para a construção do conhecimento da criança; quer para melhor compreensão de seus conhecimentos; quer para o desenvolvimento do próprio discurso narrativo.

A proposta de pré-escola com Função Pedagógica foi feita por ABRAMOVAY e KRAMER (1984) e é também defendida por educadoras como ASSIS (1984) e FREIRE (1984), visa trabalhar com conteúdos contextualizados à realidade das crianças, seus interesses e conhecimentos. Para tanto, destacam a importância de se observar a criança, suas brincadeiras, suas interações, sua linguagem, suas ações em geral, bem como enfatizam a necessidade de se conhecer a realidade da criança, realizando o intercâmbio com as famílias e com a comunidade de origem das mesmas.

Para compreender o desenvolvimento infantil as autoras adotam como referencial a abordagem construtivista, algumas, especificamente o referencial piagetiano. Segundo elas, a estimulação do desenvolvimento afetivo, cognitivo e até físico das crianças é importante, mas deve ocorrer também através de um trabalho contextualizado, planejado pela instituição, pelo professor.

Na perspectiva piagetiana, desde a década de 80, a proposta de MANTOVAVI DE ASSIS (1989), é também uma referência para a educação pré-escolar. Nela privilegia-se o desenvolvimento da criança e defende-se uma menor direção por parte do adulto educador e, semelhante à proposta por nós defendida, tem o mérito de postular a importância de se conhecer, observar a criança, interligando o trabalho pedagógico à reflexão e à pesquisa sobre o mesmo.

Estas duas propostas de educação pré-escolar, ilustram as questões apontadas por COLL e GUILLIÈRON (1987), quanto às diferentes interpretações existentes para as aplicações da teoria de Piaget nas práticas educacionais e estas, antes de estarem esgotadas e concluídas, devem ser aprofundadas, segundo os autores, juntamente com outros estudos sobre os alcances da teoria, como: contribuições para a construção de material didático; implicações para a formação de professores; análise das práticas educacionais familiares e extra-escolares. Estudos estes, também do âmbito da Psicologia da Educação, no qual nossa pesquisa está inserida.

A proposta de pré-escolar com função pedagógica surge na década de 80 como consequência de uma análise em que a educação pré-escolar, assistencialista, em suas origens, visava suprir supostas carências das crianças de classes populares, constituía-se como panacéia para os males sociais, em particular o educacional que apresentava alto índice de evasão e repetência nas primeiras séries do ensino regular. Incorporando as críticas feitas à educação compensatória, que imprimia as práticas da educação pré-escolar, ABRAMOVAY e KRAMER (1984) apontam que o Ministério da Educação passa a defender uma pré-escola com um fim em si mesmo, visando o desenvolvimento harmônico e pleno das crianças e saem em defesa da pré-escola com qualidade e com função pedagógica.

Na década de 80 não só os teóricos e educadores defendem a pré-escola com qualidade, mas também as mulheres, cada vez mais inseridas no mercado de trabalho, as associações e categorias profissionais e de modo amplo a sociedade civil mais organizada, tanto que, através da nova Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB - de 1996, inserem a educação pré-escolar como parte da educação básica.

Apesar deste aparente progresso no atendimento à criança em idade pré-escolar, estudos têm mostrado ser precária e, às vezes, inexistente a formação do educador infantil. Exíguas são as verbas destinadas ao setor e grande é o número de crianças que não têm acesso à educação pré-escolar; dados estes observados em documentos do próprio Ministério da Educação (1984; 1986; 1998) e também discutidos amplamente na literatura da área (CERISARA, 1999; KUHLMANN JR., 1999; OLIVEIRA, 1996). Acrescidos a esta questão preocupante está o poder e o peso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNI, decorrente das determinações da Nova LDB, pois, conforme os autores citados acima, existe o perigo de ser utilizado como um manual nas pré-escolas e não como um referencial que estimule construções curriculares. Tal realidade nos leva a supor que o implantado em forma de lei, parece atualizar o quadro já denunciado por KRAMER (1982) com o título: “A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce”.

O quadro exposto acima nos fez compreender as preocupações e questionamentos, que recentemente encontramos na literatura da área, tais como: quem e como são as crianças pré-escolares? Não vamos massacrar os pequeninos como se fazem com as crianças do ensino fundamental nos bancos escolares! É preciso ouvir as crianças, aprender com elas. Ressalvas, alertas e propostas, no nosso modesto conhecimento, como corretas, necessárias e justas, mas que não são prejudicadas com a proposta de pré-escola com função pedagógica, em particular naquilo que ela enfatiza sobre a importância de se conhecer a criança para contextualizar o trabalho pedagógico.

Sobre o conhecimento infantil, nosso interesse de estudo, adotamos o referencial teórico piagetiano.

Segundo PIAGET (1973), o conhecimento é construído na interação da criança com o meio, não é inato, nem fruto de uma realidade imposta. Quanto às possibilidades de sua investigação, o autor, nesta mesma obra, adverte que a objetividade na investigação é um processo e não um estado: um processo que se faz por sucessivas aproximações, talvez nunca terminadas e/ou alcançadas unicamente por mecanismos inferenciais. PIAGET (1966) em uma linguagem muito sensível, quase poética, analisando o conceito de egocentrismo do pensamento na criança, refere-se aos inúmeros desafetos que tal conceito lhe rendeu, mas o mantém, como forma de expressar que a criança não tem, como o adulto, a capacidade de um maior distanciamento e objetividade para com o seu objeto de conhecimento e dentre as formas de expressão de seu conhecimento a linguagem é delicada porque a criança até os sete anos é incontinente, diz tudo o que lhe vem à mente, mas sem ter intimidade com seu eu, seu pensar. A narrativa segundo PIAGET (1969), é fonte de memória. Entretanto, para PIAGET (1973) a memória e a lógica não são funções distintas, mas se complementam uma vez que, memória é a conservação dos esquemas de ação e a lógica é a organização dos mesmos, deste modo analisar as narrativas das crianças é analisar como estas organizam um conteúdo para apresentar ao outro.

Em função das dificuldades de encontrarmos pesquisas que analisam a linguagem – narrativas de crianças pré-escolares, como forma de ter acesso aos seus conhecimentos e observando na prática pré-escolar o uso das falas das crianças como forma de se conhece-las, bem como os seus conhecimentos, procuramos neste capítulo considerar alguns estudos que dão especial destaque à linguagem na Teoria de Piaget, analisando as implicações diretas ou indiretas para a investigação do conhecimento de crianças em idade pré-escolar.

Em MONTROYA (1984, 1996) e FREITAG (1984) encontramos a explicação de que são as interações precárias no meio ambiente das crianças, onde, as indagações, as necessidades de justificativas das crianças, seus relatos e narrativas, sendo precários, dificultariam às crianças de classes populares a passagem do saber fazer para o compreender. Ora se a linguagem, a fala, é importante no processo de construção do

conhecimento não deveria ser ela considerada, analisada, no próprio momento da investigação.

Mantivemos neste capítulo também um diálogo com psicolinguistas que, tendo um referencial piagetiano, rediscutem a concepção de linguagem em Piaget, dando especial destaque ao papel da interação. ROMMETVEIT (apud CASTRO CAMPOS, 1984) questiona a adoção que Piaget faz à concepção Saussuriana de linguagem como signo convencional e socialmente determinado e coloca a linguagem, assim como as operações cognitivas, como produto da inteligência, que em Piaget é adaptação, construída na interação dos processos de assimilação e acomodação combinados. Deste modo, em particular na criança em idade pré-escolar, que tem um pensamento egocêntrico, também admitido pelo autor, a linguagem não deve ser tomada tão somente como instrumento de investigação dos seus conhecimentos, mas deve ser analisada no contexto das interações em que ela ocorre, ou seja, deve-se considerar a intersubjetividade.

A intersubjetividade para o autor é resultante do ato comunicativo, representa a transcendência do mundo de cada um, onde cada um fala considerando a premissa do outro; deste modo há uma condição para o sucesso deste estado de intersubjetividade. E, para o autor, negar que a criança possa ter expectativas quanto ao que o adulto espera dela, é negar o que é peculiar ao pensamento da criança quando interage com o adulto. Sendo assim, a interação lingüística supõe inferências por parte do adulto e por parte da criança, logo tomar a linguagem da criança, suas narrativas, como forma de investigar seus conhecimentos deve ser feito, levando-se em consideração as interações ocorridas durante a investigação.

Estudos psicolinguísticos sobre o discurso narrativo com crianças em idade pré-escolar, mesmo não visando investigar o conhecimento das crianças, são também aqui utilizados e, destacamos o estudo de PERRONI (1983), porque reforça o papel da interação na produção narrativa das crianças, assinalando pontos importantes quanto à atuação do adulto na interação.

No capítulo 2, reafirmamos nossa posição piagetiana de que a criança pré-operatória tem uma apreensão egocêntrica da realidade, no sentido de privilegiar determinados aspectos do real, não se colocando na posição do outro. Além disso, consideramos as análises críticas que são feitas quanto ao uso da linguagem, narrativa ou não, como simples expressão do conhecimento da criança e procuramos, de acordo com nosso objeto de pesquisa, investigar a apreensão que a criança tem da realidade a partir da análise de suas narrativas em interação na pré-escola.

Neste capítulo, identificamos nossa amostra que é composta por 10 crianças, de nível sócio econômico médio, com idade entre 5 anos e 10 meses e 6 anos e 4 meses, as quais compõem uma classe de uma pré-escola da rede privada da Cidade de Maringá-PR. Discorremos sobre os procedimentos adotados para coleta, registro e análise dos dados que são: narrativas de histórias infantis, lidas previamente pela professora em sala, sem controle de possíveis intervenções dialógicas com o narrador, durante a narrativa, e narrativas da Hora da Roda, em que as crianças sentadas em círculo com a professora devem narrar quaisquer conteúdos seus, afazeres, interesses, conhecimentos, curiosidades, sem qualquer intervenção durante as narrativas, visando definir conteúdos contextualizados à realidade das crianças.

Para o tratamento dos dados, retomamos as observações que PERRONI (1983) faz quanto à dificuldade com a delimitação do que seja o termo interação, referindo-se tanto ao contexto de interação, que compreende o contexto imediato das atividades e interlocuções dos envolvidos, o contexto extra-situacional, que compreende os conhecimentos e crenças que permeiam as interlocuções, assim como as interações dialógicas. De nossa parte, consideramos que não foi simples delimitar o termo realidade a que nos propusemos investigar nas narrativas das crianças. Assim, conseguimos organizar um procedimento que, do nosso ponto de vista e conforme nosso interesse, contribuiu para a análise dos dados: tomar como realidade, tanto os conteúdos sobre os quais as crianças narram, quanto o contexto de interação em que as narrativas foram produzidas que, durante a investigação se constituíram enquanto realidade, enquanto um "aqui e agora" da situação de investigação. Procuramos identificar as variações desse

contexto, "dissecando-o", destacando e correlacionando-o com as produções narrativas. Como interações, por sua vez, consideramos os diálogos ocorridos entre adulto e criança narradora, durante as narrativas.

Por último, definimos duas categorias para análise: 1ª) as produções narrativa das crianças e a apreensão da realidade; 2ª) As interações dialógicas e suas influências sobre as produções narrativas das crianças.

No capítulo 3, fazemos a análise e discussão dos dados orientando-nos por essas duas categorias básicas, ficando a primeira, as produções narrativas e a apreensão da realidade, compreendendo: a apreensão do contexto da investigação, apreensão dos conteúdos das histórias lidas, e histórias produzidas pelas crianças e apreensão dos conteúdos de cunho pessoal.

Por último, apresentamos as conclusões, onde retomamos o objetivo da pesquisa e os principais pontos da análise e discussão dos dados, fundamentando-os teóricamente e ainda apresentamos algumas implicações pedagógicas que o nosso trabalho permite sugerir.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A Pré-Escola com função pedagógica e sua inserção na evolução histórica da Educação Infantil

O objetivo aqui é analisar a proposta de pré-escola com função pedagógica, bem como sua inserção na evolução histórica da Educação Infantil no país. Pretendemos, ainda, neste item, focar as mudanças recentemente ocorridas na legislação deste nível de escolaridade, as preocupações e alertas que pesquisadores e educadores da área fazem com relação a estas mudanças e a qualidade do atendimento à criança de 4 a 6 anos.

A Educação Infantil, nova denominação dada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, compreende creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos. Aqui, portanto, apresentaremos um breve histórico sobre a educação infantil em geral, também referida na literatura como educação de pré-escolares, mas daremos particular atenção à educação pré-escolar, que atende crianças de 4 a 6 anos.

A educação pré-escolar, com função pedagógica no Brasil, foi assim denominada por ABRAMOVAY e KRAMER (1984) e também defendida por teóricos e educadores como ASSIS (1984) e FREIRE (1984) e poderia ser identificada como aquela que "toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os

amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conteúdos" (ABRAMOVAY E KRAMER, 1984, p. 35).

Para efeito didático, parece-nos que tal proposta pode ser analisada sob dois momentos históricos: antes e após as mudanças legais ocorridas na política da educação pré-escolar, culminando com a gestão e publicação do RCNI, em 1998, pelo Ministério da Educação. Análise esta que se torna uma tarefa delicada dada à recente publicação do RCNI, existindo apenas poucas publicações se posicionando a respeito da versão *preliminar* do referido documento e seus efeitos sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, o que diminui o número de interlocutores para auxiliar nesta reflexão.

De uma forma apressada poderíamos dizer que hoje educadores e teóricos, bem como a política para a Educação Infantil no país, defendem que esta deve ter uma função pedagógica, deste modo a educação de crianças pequenas estaria bem equacionada.

Entretanto, uma análise mais profunda indica que não é bem isto o que ocorre. KUHLMANN JR. (1999), com muita objetividade e uma astúcia invejável, é muito feliz em expressar a realidade que se apresenta na área. Diz ele:

"Afinal, qual o lugar da educação infantil? Como caracterizá-la? Qual a sua relação com o ensino fundamental? Estas questões têm recebido *manifestações cautelosas por parte das produções mais recentes*. Do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social. As pesquisas que vimos realizando há vários anos mostram que, inequivocamente, creche e pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais... A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico* ou o *educacional*, nos textos..., enquanto a realidade

institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre" (p. 52-53. Grifos do autor)

KUHLMANN JR. (1999) evidencia nessas suas colocações dois aspectos importantes: um, a falsa polaridade entre o caráter assistencial e educacional presente na análise histórica sobre educação de pré-escolares e, o outro, o descompasso entre o previsto legalmente e a realidade da Educação Infantil; ponto este, amplamente analisado e denunciado nas produções de KRAMER (1982), ABRAMOVAY e KRAMER (1984), ABRANTES (1984). O primeiro aspecto de uma certa forma inovador na análise do papel histórico da pré-escola - considerá-la desde seus primórdios como função pedagógica - é também de alguma forma defendido por OLIVEIRA (1996), e difere de uma análise histórica tradicional na forma de interpretar os fatos sobre a realidade, mas não propriamente naquilo que os fatos denunciam sobre a realidade do trabalho que vem sendo proposto e praticado, ao longo da história, com crianças de 0 a 6 anos, em particular aquelas provenientes de classe populares.

Nossa análise, neste trabalho, seguirá tomando como referência o que trata a literatura tradicional sobre história da pré-escola, entretanto as provocações de KUHLMANN JR. (1999) nos mostram ser importante explicitar como chega e o que se pretende com a proposta de pré-escola com função pedagógica, para os teóricos da área e, para a política educacional, como esta proposta é colocada nos termos das leis recentemente implantadas no país? Quais as condições, e até mesmo qual a importância em se implantar tal proposta em todo país?

Análise cautelosa como observa KUHLMANN JR. (1999) e parece ser com esta cautela e com a preocupação em estar desvelando a realidade da Educação Infantil que teóricos como OLIVEIRA (1996), MALTA CAMPOS (apud OLIVEIRA 1996 e FARIA et al 1999), KRAMER (2000), destacam o tema da educação infantil como uma campo de saber ainda pouco explorado e a necessidade de estudos diversos que aprofundem a compreensão sobre: concepção de criança; práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças nessa faixa etária; qualificação e programas de capacitação

de professores; e a inter-relação de políticas e pesquisas realizadas na área. O objetivo desta pesquisa vai ao encontro desta contribuição.

Segundo OLIVEIRA (1996), os cuidados e educação de crianças foram compreendidos, tradicionalmente, como aqueles realizados pela família, mas a autora nos mostra que arranjos alternativos para tais cuidados foram culturalmente construídos como: a "rede de parentesco nas sociedades primitivas e as mães mercenárias" na Idade Média. Mostra ainda que Comenius já no século XVII, em seu livro "The school of Infancy", propunha como nível inicial de ensino o "colo da mãe" e defendia a aprendizagem iniciada pelos sentidos para auxiliar a criança a fazer posteriormente aprendizagens abstratas.

Todavia, tradicionalmente na literatura da área, teóricos como CIVILETI (1991), KRAMER (1982), ABRAMOVAY e KRAMER(1984) e também OLIVEIRA (1996), concordam que a necessidade histórica das instituições pré escolares surgiu no século XVIII, com a Revolução Industrial e com mudanças sociais, políticas e econômicas que ocorreram na Europa, em particular na França e Inglaterra. Nesta linha de interpretação, as instituições pré-escolares são consideradas como tendo exercido um caráter assistencialista visando: afastar as crianças pobres do trabalho servil; guardar e proteger as crianças pequenas do abandono a que foram acometidas em função do trabalho dos pais em fábricas, fundições e minas; com um caráter higienista, combater as péssimas condições de saúde e diminuir a alta taxa de mortalidade infantil decorrentes da pobreza em que viviam.

Nesta mesma linha de análise, ABRAMOVAY e KRAMER (1984) consideram que no século XIX a educação pré-escolar passa a ter um caráter mais educativo que assistencialista . Neste período, são criados os jardins de infância por Froebel, nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas da Itália e por Reabody, nas favelas Americanas, visando compensar as deficiências das crianças, suas pobreza e as negligências de suas famílias, o que leva as autoras identificarem como coincidindo, nas suas origens, a educação pré-escolar e a educação compensatória.

KUHLMANN JR. (1999) é mais radical e enfático, considera que no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à população pobre, o próprio assistencialismo fora tomado como uma proposta educacional para essa população; proposta educativa esta, dirigida para a submissão das crianças e suas famílias. Nestes termos, segundo o autor, a educação não é tomada como sinônimo de emancipação.

OLIVEIRA (1996) também denuncia o assistencialismo presente nas propostas iniciais de educação pré-escolar, mas se aproxima das colocações apontadas por KUHLMANN JR. (1999), quando, a autora identifica como educação, no século XVIII, o trabalho dirigido às crianças pobres; porém uma "educação da ocupação e da piedade" (p. 16).

O que é afinal uma educação pré-escolar com função educativa para os teóricos da área? Até aqui parece que já pudemos observar algumas diferenças de visão, prossigamos para observar como estas visões vão se delineando.

OLIVEIRA e FERREIRA (1989) analisam as creches e argumentam que, embora a necessidade de creches para filhos de mães ex-escravas já fosse sentida no país, é somente com a chegada dos imigrantes, compondo boa parte do operariado brasileiro no início do século XX, que as reivindicações começam a ser feitas:

"Na década de 20, operários de indústrias paulistas, reivindicando uma série de vantagens, protestavam contra as precárias condições de vida e de trabalho a que se achavam submetidos: jornadas excessivas, insalubridade, inexistência de assistência médica, habitações precárias, infra-estrutura sanitária ausente, etc. Dentre outras reivindicações, surgia a da creche para filhos de trabalhadores." (OLIVEIRA e FERREIRA, 1989, p.37)

Mas assim mesmo, o atendimento nas creches do Brasil, nesse período, conforme destacado pelas autoras, destinava-se às crianças em que as mães não tinham condições para atendê-las, mães solteiras ou de camadas mais pobres.

Este atendimento, por sua vez, era realizado por pessoas sem preparo específico, na maioria das vezes por mulheres voluntárias sem qualquer formação profissional e mesmo educacional. Tal situação foi peculiar em todo o século XX principalmente no meio mais pobre, enquanto que o atendimento dispensado às crianças das camadas médias e dominantes, nos últimos anos, passou a ser dado em hotéis para bebês e em escolas de educação infantil.

"Assim enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação." (OLIVEIRA, 1994,p. 17)

Embora OLIVEIRA (1996) até refira-se aos trabalhos assistencialistas como tendo um cunho pedagógico, a autora, tal como KUHLMANN JR. (1999), aponta diferenças entre este pedagógico e aquele considerado adequado, desejado para as crianças:

"Apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que esta instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta *verdadeiramente pedagógica*, compromissada com o desenvolvimento total e com a construção de conhecimentos pelas crianças pequenas." (OLIVEIRA, 1996, p. 18, grifos nossos)

ABRAMOVAY e KRAMER (1984) analisam a pré-escola e fazem uma referência especial ao atendimento de crianças de classes populares. Segundo as autoras, a pré-escola, que adquire um caráter educativo compensatório no século XIX, após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e Estados Unidos, ganha contorno e estratégias mais delineadas. A abordagem da privatização cultural, influenciada por teorias do desenvolvimento infantil, a Psicanálise, estudos lingüísticos e antropológicos, veio fortalecer a crença na educação pré-escolar como capaz de suprir as carências,

deficiências culturais, lingüísticas e afetivas das crianças das classes populares. É esta concepção de pré-escola e sua função – compensatória – que chega ao Brasil na década de setenta.

A concepção da privatização cultural surge em um momento sócio político de expansão de oferta de vagas para o ensino fundamental, é a chamada democratização do ensino, denunciada por muitos teóricos como falsa porque, a oferta de vagas para o ensino, mesmo ocorrendo, não atendia à demanda real existente e aqueles de classes populares que na escola ingressavam, sofriam de violência simbólica, quer pela precariedade do ensino recebido, quer pelos conteúdos curriculares desvinculados de suas realidades, quer pelas relações discriminatórias e marginalizantes a que eram submetidas, compondo o contingente de repetentes e evadidos da escola (SAVIANI, 1982).

A pré-escola e a abordagem da privatização cultural vem, então, corrigir essas distorções. Partia-se do princípio de que as chamadas crianças culturalmente carentes, aquelas provenientes de classes populares, não dispunham de requisitos básicos e suas famílias não conseguiam dar condições para os seus sucessos na escola.

Conforme historiaram alguns educadores (ABRANTES, 1982; KRAMER, 1982; ABRAMOVAY e KRAMER, 1984) as críticas dirigidas à educação compensatória, os resultados ineficientes desta proposta, tanto internacional como nacionalmente, foram incorporadas ao discurso oficial brasileiro, modificando a tônica do atendimento pré-escola, que na década de oitenta passa a ter “um fim em si mesma”.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981 pelo Ministério da Educação previa:

"a educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônio da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural." (ABRAMOVAY e KRAMER, 1984, p. 32)

O que se depreende da análise de KRAMER (1982), ABRAMOVAY e KRAMER (1984) e ABRANTES (1984) é que, se de um lado, as mudanças no discurso oficial demonstravam que seus promotores reconheciam que as desigualdades sociais não eram solucionáveis pela educação, por outro lado, ainda deixavam de explicitar os reais objetivos da pré-escola, os critérios mínimos de sua qualidade e a garantia da manutenção destes critérios no que se refere a infra-estrutura e ao caráter técnico-pedagógico.

Na década de oitenta, ABRAMOVAY e KRAMER (1984), preocupadas em particular com a educação de crianças de classes populares defendem a necessidade da pré-escola com função pedagógica. Nesta mesma direção podemos observar as análises e propostas de ASSIS (1984) e FREIRE (1984); pré-escola, esta, que visa trabalhar conteúdos curriculares contextualizados à realidade do aluno e de sua comunidade.

Segundo ABRAMOVAY e KRAMER (1984), a pré-escola com função pedagógica é aquela que:

"toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conteúdos. Aqui, como na "pré-escola com objetivos em si mesma ", a confiança nas possibilidades das crianças se desenvolverem e a valorização das suas manifestações são indispensáveis. No entanto - e nesse ponto está a grande diferença - tal confiança e valorização redundam em um trabalho pré-escolar sistemático e intencional , direcionado à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens. No lugar de um "respeito à cultura local "romântico e não democrático, entendemos que existe espaço para a construção gradativa do conhecimento que ultrapassa o localismo e pode favorecer o acesso aos conhecimentos da cultura dominante". (p. 35-36, aspas das autoras)

A proposta das autoras baseava-se em uma leitura da realidade da Educação Infantil, na qual o trabalho pedagógico necessitaria ser acompanhado de um plano de capacitação de professores (prévia e em serviço) com supervisão, a definição da vinculação trabalhista dos profissionais envolvidos e a dotação de recursos financeiros específicos para a área.

A proposta curricular de ASSIS (1984) para a educação pré-escolar de crianças de classes populares, buscando não perder de vista os diversos fatores envolvidos na educação, destacava como importante os fundamentos psicológicos, antropológicos e a concepção do processo de escolarização e defendia um processo pedagógico que partia da realidade da criança, indo além de um respeito romântico à comunidade de origem do aluno. Para a autora:

"O que importa é que partam (temas geradores, conteúdos) da realidade da criança, de seu contexto cultural e ampliem seus conhecimentos ultrapassando, muitas vezes, os limites de seu ambiente mais próximo possibilitando uma análise mais abrangente sobre o mundo físico e social". (ASSIS, 1984, p. 79, parênteses nossos)

Em FREIRE (1984) vamos verificar, a partir do relato de suas experiências com pré-escolares de classe média, também a preocupação em se observar as crianças, investigar os seus interesses contextualizando-os.

"É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que com elas discuto, expressam e não poderiam deixar de ser assim, aqueles interesses. Por isto que, em última instância as propostas de trabalho nascem delas e de mim mesma como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas atividades e as percebam como algo delas ao mesmo tempo em que vão entendendo o meu papel de organizadora e não de "dona" de suas atividades". (p. 21)

Em seu trabalho pedagógico a autora busca contextualizar os conteúdos pedagógicos levando em consideração a cultura das famílias das crianças envolvidas no processo. Para tanto, procura envolver as famílias nos eventos desenvolvidos na escola, bem como promove atividades nas quais os alunos interajam com a comunidade onde se insere a escola e com as instituições e serviços existentes na cidade.

Para ABRAMOVAY e KRAMER (1984) e ASSIS (1984), a educação não é entendida como uma prática neutra, mas está a serviço da manutenção ou não da ordem social onde ela se insere. Dessa forma, as autoras concordam que as habilidades intelectuais e/ou motoras que possam ser estimuladas nas crianças através da prática educativa, devem ser sustentadas tanto por uma concepção de desenvolvimento infantil quanto por uma concepção de sociedade, e pela contextualização dos alunos e da própria escola dentro destas concepções.

É apreendendo o contexto em que se inserem as crianças de classes populares, que ABRAMOVAY e KRAMER (1984) referem-se à pré-escola com função pedagógica, que visa à instrumentalização dos alunos, ou seja, favorecer o acesso das crianças aos conhecimentos da cultura dominante.

É a partir desta instrumentalização das crianças, que as autoras enfatizam a importância do professor se perguntar sobre os objetivos a que se propõe, antes de se decidir pelas técnicas ou métodos que utilizará, sendo importante, também para os alunos, saberem porque e para que fazem alguma atividade.

ASSIS (1984) segue tendências que vislumbram caminhos de liberação e de conquista de direitos por parte das classes populares a partir de suas ações organizadas, e é acreditando nas ações organizadas da própria comunidade e por extensão das crianças, que a autora valoriza a contextualização do trabalho educativo. É por isto que, semelhante a ABRAMOVAY e KRAMER (1984) na proposta curricular da autora podem ser pertinentes no trabalho pedagógico as questões do "para que?" e "porquê?" trabalhar determinadas atividades na pré-escola.¹

¹.É oportuno explicitar que a proposta curricular de Assis (1984) envolve ativamente também a comunidade na qual estão inseridas, participando ativamente das atividades escolares ou dirigindo-as enquanto educadoras.

Em linhas gerais esta é a concepção de educação pré-escolar, defendida pelas autoras na década de oitenta, uma pré-escola que pudesse ampliar a concepção de mundo das crianças partindo de suas realidades, de seus conhecimentos. É fundamental a atuação do professor, nesta concepção, quer na sensibilidade quer na competência para definição do que e para quê trabalhar com as crianças. Favorecer o desenvolvimento sim, estimular a inteligência e a motricidade sim, mas em torno, ou através de atividades com significado para as crianças, contextualizadas às suas realidades, seus interesses e seus conhecimentos. É favorecer o acesso ao saber, conforme o momento de suas vidas. E como é considerado o desenvolvimento das crianças?

ABRAMOVAY e KRAMER (1984) explicitam suas concepções de desenvolvimento tomando como exemplo a alfabetização, um tema tão polêmico quanto ao momento de se iniciá-lo, se na pré-escola ou no ensino fundamental. Para as autoras a alfabetização começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor.

"Mas as formas de representação e expressão vão se diversificando, aos poucos, e se complexificando: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção significa, então, compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo que é beneficiada pelas etapas anteriores". (p. 36-37)

A influência da interação no desenvolvimento das crianças é evidenciada no próprio papel atribuído à pré-escola que deve garantir-lhes a aquisição de novas formas de expressão, reconhecimento, incluindo sua linguagem, seus desenhos, suas produções em geral, propiciando-lhes confiança nelas próprias e em seus mundos, devendo o educador possibilitar às crianças a compreensão de que se lê quando se identifica um

objeto, um desenho, um gesto. Este processo precederia, para as autoras, o ensino da técnica da leitura e escrita beneficiando-a.

ASSIS (1984) fundamenta-se na orientação construtivista-interacionista de desenvolvimento infantil e, segundo ela, o caráter mais legítimo dessa orientação, quando aplicada à educação pré-primária, parece encontrar-se na contextualização do trabalho pedagógico a um ambiente sócio-cultural determinado do aluno e da sua comunidade.

A influência da interação no processo de desenvolvimento (dito de outro modo, o peso da educação pré-escolar sobre este desenvolvimento) pode ser observado em um dos fundamentos da alternativa curricular proposta pela autora:

"Se a escola recolhe a experiência educativo-cultural de uma comunidade propiciando uma síntese, pode chegar a gerar conteúdos e métodos que impulsionem de maneira construtiva o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos, dando maior qualidade a seu processo de aprendizagem".
(ASSIS, 1984, p.75)

Parece ser correto afirmar que ASSIS (1984) não descarta o peso que a educação pré-escolar possa ter sobre o desenvolvimento da criança, ou sobre a sucessão das fases do desenvolvimento, mas parece que semelhante a ABRAMOVAY e KRAMER (1984), a questão central da autora é a contextualização do trabalho pedagógico à realidade e aos conhecimentos das crianças.

FREIRE (1984) tem como referência, em sua experiência de educadora, crianças provenientes de classes média. No relato que faz de suas experiências podemos observar também a relação entre concepção de desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, aprendizagem e o papel que a educação tem, para o indivíduo, a criança. Para a autora (1984, p. 15), "se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo".

Segundo a autora, para que a prática educativa permita a construção do mundo não se deve privar a criança deste ou daquele aspecto da realidade.

A tentativa deste resgate pode ser verificada ao longo de seu relato, nas observações que faz de seus alunos (comportamento e linguagem) e nos conteúdos e procedimentos adotados a partir do que e como "interpreta", "intui" e "sente" o observado.²

Em suas citações, FREIRE (1984) demonstra utilizar princípios da teoria do desenvolvimento do conhecimento elaborado por Piaget, o que lhe dá um referencial sobre a capacidade de representação das crianças, conforme a idade das mesmas e conforme a fase de desenvolvimento esperado pela idade. Este referencial também contribui para a compreensão da autora acerca das observações que faz das crianças.

Dentro desta proposta de resgatar a vida dentro da escola, os conteúdos de interesse, investigados nas crianças, naturalmente são diversos e o conteúdo pedagógico atende às diversidade surgidas. A autora afirma que:

"O planejamento das atividades se faz e refaz dinamicamente, na prática juntamente com elas. É por isso que muitas vezes nos detivemos no estudo de assuntos, considerados pela programação oficial como sendo próprios de outros níveis de ensino."³ (FREIRE, 1984, p. 77)

Na década de oitenta observamos, ainda, que não só teóricos e educadores da área reivindicavam pré- escola de qualidade para as crianças, também o fazem as mulheres, que cada vez mais compõem o mercado de trabalho, as associações e categorias profissionais, e de modo amplo a sociedade civil mais organizada, tanto é que, nas duas últimas décadas com a nova Constituição Federal de 1988 e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996 pudemos ver como grande conquista a inserção da educação da criança de 0 a 6 anos como parte da Educação

²-É importante salientar que são observações participantes de quem está inserida nas atividades escolares e as expressões: interpretar, intuir e sentir são utilizadas pela própria autora em diferentes momentos de sua obra.

³- Os alunos estudavam sobre os satélites quando foi feita esta afirmação.

Básica, também o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado em 1990, destaca o direito da criança a este atendimento.

No Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, Inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional pode se observar o seguinte:

“O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade. Tanto em creches para as crianças de 0 a 3 anos como as pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária”.

No título V, cap. II, seção II, art. 29 da LDB está explicitado que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, o que sem dúvida constitui uma conquista e é amplamente reconhecida na literatura da área como tal, entretanto na própria LDB no título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, art. 11, V, já deixa dúvidas quanto à realidade deste atendimento, na medida em que atribui aos municípios a incumbência de oferecer a Educação Infantil em creches ou pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, não dotando um orçamento diferenciado que garanta o cumprimento do que propõe a lei. Observação esta amplamente destacada na literatura da área.

Ainda na LDB, no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, encontra-se a seguinte afirmação: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.” Tal destaque em forma de artigo reforça as colocações feitas por BARRETO (1995) quanto ao número razoável de estabelecimentos que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos sem qualquer registro em administrações educacionais e/ou outro órgão governamental, como conseqüência sem controle por parte dos órgãos competentes o que coloca em dúvida a qualidade dos trabalhos desenvolvidos. Acrescido a este problema, um outro reconhecido pelo próprio

Ministério da Educação (1998) é a insuficiência de informações abrangentes sobre os profissionais que trabalham em creches e pré-escolas no país, mas sabe-se que nas pré-escolas ainda constata-se uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, sem considerar o significativo número de profissionais sem formação mínima que atuam em creches. Pontos estes que mantêm atuais os questionamentos sobre a qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos, particularmente para aquelas de classes populares.

Em meio a esta realidade e como um divisor de águas, em 1998, o Ministério da Educação em cumprimento às determinações da Nova LDB publica o RCNI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Determina a LDB, no Título IV, que trata Da Organização da Educação Nacional, em seu art. 9º inciso IV que: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados e Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.”

O RCNI (1998) enfatiza a função educativa sustentada em um binômio indissolúvel de educar e cuidar, onde o cuidado, mesmo necessitando de conhecimentos, habilidades e instrumentos além da esfera pedagógica, deve constituir-se enquanto parte integrante da educação. O cuidado compreende tanto aqueles relacionais envolvendo a dimensão afetiva, quanto aqueles envolvendo os aspectos biológicos do corpo e da saúde. Para tal é importante o vínculo estabelecido entre professor e crianças.

A educação por sua vez significa:

“... propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de

contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.”
(RCNI, 1998, p 23)

A versão preliminar do RCNI, em um curto espaço de tempo passou pelo parecer de pesquisadores e educadores de diversos grupos e instituições de pesquisa, do país, mesmo recebeu várias críticas que expressam a cautela referida por KUHLMANN JR. (1999) quanto à proposta pedagógica para este nível de escolaridade.

As principais críticas apontam para o caráter escolarizante e psicologizante do documento e problemas com a linguagem do mesmo.

Em sua versão definitiva podemos observar que o RCNI (1998), de fato, privilegia a Psicologia dentre os fundamentos da educação e, embora o documento até faça referência aos fatores sócio- econômicos e antropológicos que constituem a diversidade da realidade da população nesta faixa etária, não faz uma análise mais profunda sobre os mesmos. A própria Psicologia não é aprofundada, o termo construtivismo frequentemente empregado não é desenvolvido, além de agrupar indiscriminadamente os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon, sem considerar suas especificidades e até divergências. Concomitante à não profundidade dos fundamentos o documento apresenta uma linguagem simples e facilitada o que pode tornar realidade as ressalvas feitas, pelos pareceristas da versão preliminar, quanto à natureza do documento: constituir-se enquanto um manual/cartilha e não “um referencial nacional que possibilite e estimule o processo de construção curricular em cada instituição” (CERISARA, 1999, p.27).

Em decorrência dos fatores acima apontados, a crítica feita ao caráter escolarizante, da versão preliminar do RCNI (CERISARA, 1999; KUHLMANN JR., 1999) se confirma na versão definitiva. O documento é composto de três volumes sendo o primeiro introdutório, o segundo e o terceiro tratam respectivamente dos dois âmbitos de experiência nos quais se concretizam a estrutura curricular: âmbito da formação pessoal e social que “refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito” e o âmbito do conhecimento de mundo que “refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com

os objetos de conhecimento” (RCNI, 1998, p. 46). Nestes são desenvolvidos eixos de trabalho, respeitando-se as faixas etárias de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. No volume 2, trabalha-se com o eixo denominado Identidade e Autonomia e, no volume 3, têm-se os seguintes eixos: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para cada um dos eixos a estrutura curricular contida no RCNI (1998) contempla os objetivos gerais, os objetivos específicos, os conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta estrutura curricular assemelha-se à forma de trabalho do ensino fundamental e leva os críticos, pareceristas do documento, a observá-lo como priorizando o ensino e não a criança. Segundo CERISARA (1999), o parecer nº 9, nesta mesma linha crítica, afirma que “conhecer, crescer, viver, transforma-se num processo frio e burocrático controlado pelo adulto sem espaço para o prazer e o livre fazer da criança”(p. 20).

Pensamos que tais questionamentos não se devam à atribuição de pedagógico à função da pré-escola, se de fato cuidar e educar for um binômio indissolúvel. Entretanto, se considerarmos os dados de realidade, já apontados, como a precária formação de professores e escassas verbas para a área, tais críticas apontam para um perigo real.

Hoje na literatura recente da área, teóricos e educadores expressivos como KRAMER (2000); CERISARA (1999); KUHLMANN JR. (1999); OLIVEIRA (1996); enfatizam a necessidade de pesquisas que possam aprofundar o conhecimento sobre a criança, sobre as práticas educativas desenvolvidas neste nível de escolaridade, e também pesquisas voltadas para a capacitação de professores, para a análise da participação da comunidade nas instituições de educação infantil, e avaliação do impacto das políticas educacionais.

MALTA CAMPOS (apud FARIA e PALHARES, 1999), analisando as mudanças recentes ocorridas na política da Educação Infantil e sua própria inclusão na Educação Básica, considera que neste momento essas mudanças podem não ter incorporado os avanços de estudos e conhecimentos já obtidos em relação à educação de crianças menores. A autora conclui que, por esse motivo, é preciso que a interação entre

o campo específico de ação e estudo sobre Educação Infantil e esta arena mais ampla das questões educacionais gerais propicie tanto a atualização de uns quanto de outros. Esperamos com nossa pesquisa estar contribuindo para o avanço da pré-escola com função pedagógica, particularmente no que se refere a um melhor conhecimento da criança.

1.2. O Conhecimento na teoria de Piaget e as possibilidades de sua investigação

Inúmeras são as pesquisas sobre o desenvolvimento infantil que buscam como suporte teórico a concepção de Piaget. Sem dúvida, este autor foi um dos que mais contribuiu para o esclarecimento de questões relativas à infância. Assim, em função dos objetivos dessa pesquisa, iremos adotar como referencial a concepção de Piaget acerca do conhecimento.

Alguns conceitos e processos destacados a seguir, da teoria de PIAGET, visam evidenciar como temos apreendido o conceito de conhecimento e as inúmeras possibilidades de investigação que essa abordagem apresenta.

Segundo PIAGET (1982), o conhecimento, enquanto forma de adaptação do indivíduo, tem sua expressão, vamos dizer efetiva, na relação do pensamento com as coisas entretanto seu primórdio pode ser observado ainda no comportamento sensorial e motor de bebê, como um saber utilitário e prático. Os próprios reflexos, segundo o autor, "... constituem uma espécie de conhecimento antecipado do meio exterior, conhecimento inconsciente e inteiramente material, é claro, mas indispensável ao desenvolvimento ulterior do conhecimento efetivo" (p. 24).

Qualquer que seja o nível de conhecimento considerado na concepção de PIAGET (1973), conhecer significa assimilar o objeto, ou seja, integrá-lo a esquemas de ação já presentes no indivíduo. A integração se dá não por somatória mas por uma capacidade de organização interna do indivíduo semelhante às leis funcionais que regem

a organização vital, de tal modo que os dados incorporados do meio (quer seja, por exemplo, uma substância química, quer uma habilidade motora) serão coordenados e incorporados ao estado precedente de organização, não entrando em choque com a estrutura de conjunto existente, à nível orgânico ou cognitivo, assegurando assim a continuidade do ciclo.

Segundo o autor, a noção de assimilação no conhecimento é dupla: assimilar significa atribuir significação ao objeto de conhecimento e exprime o fato fundamental de que conhecer significa agir sobre os objetos, a fim de transformá-los na aparência ou na realidade.

Se assimilar implica em integração, atribuindo significação ao objeto integrado, o ato de conhecer supõe atribuição de valores por parte do indivíduo, logo supõe seu interesse. Segundo PIAGET (1969), o interesse apresenta-se enquanto regulador de energia, mobilizando quando de sua intervenção, as reservas internas de força do indivíduo, fazendo com que um trabalho de interesse torne-se, por exemplo, mais fácil e menos fatigante para aquele que o executa. O interesse pode também designar os diferentes sistemas de valores formados pelo indivíduo no decorrer de seu desenvolvimento, por isto crianças mais novas tendem a se interessar por determinadas brincadeiras, enquanto as mais velhas tendem a se interessar por outras, que determinam finalidades mais complexas para suas ações. Estes interesses ou valores frente às atividades executadas repercutem na auto-imagem do indivíduo e experiências de sucessos e fracassos vão contribuindo, respectivamente, para elevar e abaixar as pretensões futuras do mesmo. O conhecimento enquanto modo do indivíduo interagir com o meio, constitui-se, deste modo, tanto numa conduta intelectual quanto afetiva.

Quanto à ação do indivíduo no processo de conhecimento, segundo PIAGET (1973), está presente até mesmo no comportamento perceptivo, ainda que este dê idéia de uma posição contemplativa do sujeito, porque para o autor, a percepção não se reduz a esquemas sensoriais; para enxergar um objeto, por exemplo, é preciso agir sobre ele, corrigir distorções, considerando suas diversas posições no espaço.

A interação entre sujeito e meio é tal que, segundo PIAGET (1973), o conhecimento não deriva exclusivamente nem do sujeito nem do objeto mas começa por um estado indiferenciado e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, e outro de acomodação à próprias coisas. Por isto, o conhecimento é considerado pelo autor como construção. Não é imposto pela realidade, nem é fruto da memória, pelo menos não é fruto da memória enquanto uma faculdade que se restringe à conservação do passado.

Memória e organização, não são funções distintas para PIAGET (1973), porque resguardado o fato fundamental do conhecimento que são os esquemas de ação, ou o que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, a memória é, para o autor, a conservação destes esquemas e a organização é por ele denominada de lógica do conhecimento. Deste modo, memória e lógica se complementam pois não existe, para o autor, conservação sem organização e nem o contrário.

O conhecimento se constrói na inter-ação do sujeito com o meio, mas a forma peculiar como o indivíduo vai agir ou adaptar-se ao meio ao longo do seu desenvolvimento, vai variar conforme o grau de organização dos seus esquemas de ação. Os vários graus de organização são denominados por PIAGET (1973, 1978, 1982) de estruturas e são típicas em cada estágio de desenvolvimento. Esta organização dos esquemas obedece a um processo crescente de equilíbrio de suas funções básicas: a assimilação, anteriormente mencionada, e que possibilita a integração da realidade exterior aos esquemas de ação já presentes no indivíduo e a acomodação, enquanto processo complementar que modifica os esquemas de ação para ajustar aos novos dados da realidade.

Estas estruturas poderiam ser divididas de modo a caracterizar dois grupos de condutas, os quais auxiliam numa primeira delimitação do "campo" de investigação: as condutas sensório-motoras e as representativas.

A condutas representativas já presentes na criança em torno de dois anos de idade, em relação às condutas sensoriais e motoras ampliam as distâncias espaço-

temporais que caracterizam o campo da ação e da compreensão do sujeito. A criança até dois anos era capaz de interagir com o meio somente através dos dados perceptivos e sensoriais presentes na situação, visando o êxito da ação. Com a representação passa a ser capaz de evocar simbolicamente realidades ausentes que, relacionadas ao seu objeto de interesse, ampliarão sua possibilidade de compreensão. Podemos notar que, conforme o exposto, embora até mesmo as condutas reflexas sejam consideradas pelo autor como forma de conhecimento, logo de interação e adaptação ao meio, é somente com as condutas representativas que esta interação adquire o status de compreensão, ou seja, opera com a razão e se baseia na busca de explicação. Porém, no comportamento representativo observa-se uma progressão, conforme se equilibram as funções de assimilação e acomodação, e é deste equilíbrio progressivo que pode-se explicar as diferenças entre o modo de conhecimento-compreensão da criança e do adulto.

A representação que, segundo PIAGET (1978, p.345, aspas do autor), é "a reunião de um "significante" que permite a evocação de um "significado" fornecido pelo pensamento", deriva da imitação e do jogo, os quais expressam o predomínio respectivo da acomodação e da assimilação. A função de acomodação, enquanto ação do indivíduo para ajustar-se aos dados da realidade, se prolonga em imitação externa, ato ou ação reproduzida, ou imitação interna que são as imagens mentais e estas últimas constituem o significante comum a toda representação. A assimilação enquanto incorporação do meio pelo indivíduo, inicialmente através da mediação de uma simples repetição motora ou esquema de ação da criança, posteriormente pelo jogo simbólico infantil, fornece as significações à atividade representativa.

Segundo PIAGET (1978), a representação em sentido amplo confunde-se com o próprio pensamento ou com a inteligência que não se baseia simplesmente nas percepções e movimento. Deste modo, parece ser possível dizer que a distinção entre estas categorias e o pensamento faz-se sobretudo pelo caráter processual das primeiras e a característica de produto que o autor atribui ao pensamento.

A questão que se coloca é como ficam as funções de assimilação e acomodação no pensamento e como o adulto pode ter acesso ao conhecimento da

criança se o conhecimento, enquanto representação, está sendo tomado como pensamento?

Para responder a essa questão é necessário recorrer a Piaget. Segundo esse autor, o significante, que é derivado da acomodação, sempre existiu só que nas condutas sensório-motoras, estes são sempre perceptíveis, ou seja, os objetos, pessoas, ou acontecimentos do meio são indiferenciados neste nível, uma vez que aqueles se constituem enquanto aspecto ou parte deste; PIAGET (1969) dá exemplos de significantes: a brancura para o leite e a parte visível de um objeto semi-escondido.

As condutas representativas, ao contrário, supõem a evocação como o nome diz, representativa, de um objeto ou acontecimento ausente e implica por conseguinte, o emprego de significantes diferenciados que podem referir-se a estes elementos, assim como os presentes.

Segundo PIAGET (1978, p.87, aspas do autor), "se pensar consiste em interligar significações, a imagem será o "significante" e o conceito o "significado".

PIAGET (1978), adotando a concepção Saussuriana de linguagem atribui ao signo verbal uma definição fixa e convencionalmente estável, opondo-se ao símbolo considerado individual e motivado.

O pensamento operatório de ordem conceitual, torna-se descentrado e socializado, porque o conceito sendo socialmente apossado pelo grupo, facilita o intercâmbio entre as pessoas. O conceito sendo social, socializa as representações dos indivíduos.

No âmbito da organização interna, do equilíbrio entre as funções de assimilação e acomodação, o pensamento operatório alcança um equilíbrio pleno. Este equilíbrio se dá porque a assimilação, da qual deriva o conceito, tem o caráter de ser reversível; o indivíduo não deforma os objetos com os quais interage em função de suas atividades e do ponto de vista próprio, mas é capaz de ligá-los entre si mediante conexões móveis susceptíveis de desenrolar-se no sentido da constatação e da explicação.

Quanto à imagem, como significante, esta atua no pensamento operatório a título de ilustração, do mesmo modo que o recurso à percepção direta, porque a acomodação, da qual é resultante, é bastante generalizada, estendendo-se a todos os dados perceptivos e imediatos, assim como aos evocados. E porque a acomodação é bastante generalizada permite ao indivíduo apreender os caracteres comuns e abstratos dos elementos de uma classe, o que é próprio do conceito - não privilegiando um elemento como protótipo dos demais - a imagem. Desta forma, a imagem, ainda que no pensamento conceptual permaneça particular do indivíduo, se coloca a título de ilustração como símbolo individual, que duplica o signo coletivo, a palavra.

No pensamento operatório estabelece-se uma relação complementar entre acomodação e assimilação anteriores e atuais: a acomodação anterior se conserva como imagem na acomodação aos dados atuais e graças a ela e aos signos verbais que a complementam, estes dados podem ser assimilados a objetos evocados, ou seja, ganham uma significação proveniente de assimilações anteriores.

Este equilíbrio entretanto não se dá logo com a entrada das condutas representativas, na verdade passa por um processo lento, só iniciando por volta de aproximadamente sete anos de idade e não na pré-escola.

Segundo PIAGET (1978, p. 308-309),

"... a criança que assoma a vida representativa não consegue por na mesma escala os objetos atualmente dados e os objetos anteriores a que os assimila. Conforme os seus interesses e o objeto que lhe chamou a atenção no ponto de partida das duas ações, a criança com efeito centra esse elemento ou qualquer dos elementos e lhe assimila, então, os outros diretamente. Pelo próprio fato de ser um dos elementos assim centrados, a título de protótipo ou de elemento representativo do conjunto, o esquema desse conjunto, em vez de alcançar o estado abstrato que caracteriza o conceito vem prender-se à representação desse indivíduo tipo, isto é, a imagem".

É por isto que as crianças entre 4-5 anos a 6-7 anos, portanto em idade pré-escolar e alvo desta pesquisa, apresentam como características de pensamento a intuição,

onde as funções de assimilação e acomodação alcançam um equilíbrio apenas em nível de certas configurações privilegiadas. E configuração para o autor, ainda é imagem, embora não se refira a um só objeto e sim a um conjunto de elementos ligados por forma total simples.

O pensamento ou a representação carregam características de centração, egocentrismo, porque a assimilação não sendo suficientemente móvel deforma os objetos com os quais o indivíduo interage em função de seus pontos de vista, e a acomodação não sendo bastante generalizada não se estende a todas as situações possíveis, daí o pensamento ficar preso a uma configuração, a imagem.

A essas modalidades de pensamento, intuitivo, operatório, PIAGET (1926) dá o nome de forma ou funcionamento em contrapartida ao conteúdo do mesmo.

Segundo Piaget (1969), entre os dois e sete anos de idade, período pré - operatório, encontram-se todas as transições entre duas formas extremas de pensamento, no início, predominando uma forma de pensamento por incorporação ou assimilação pura, neste caso, o egocentrismo exclui toda objetividade, para alcançar, posteriormente um predomínio da forma lógica de pensar. Entre os dois extremos e oscilando entre essas duas direções, encontra-se a grande maioria dos atos do pensamento infantil pré – operatório. A intuição assume uma forma privilegiada de lógica deste período.

A intuição para Piaget (1969) é “uma simples interiorização das percepções e dos movimentos, sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem acomodação propriamente racional.” (p. 23). O autor, ainda, diferencia a intuição primária que é apenas uma ação global, da articulada; esta ultrapassa aquela tanto na direção de antecipação das conseqüências da ação, quanto na reconstituição dos estados anteriores. Deste modo, a intuição permanece irreversível, sujeita às oscilações provocadas pelas variações do real, entretanto já prepara a reversibilidade, constituindo-se em prenúncio das operações mentais.

As centrações, egocentrismo, próprias do período pré-operatório, refletem – se no domínio cognitivo, na linguagem, nas relações interpessoais e no afetivo, todos decorrentes do egocentrismo epistêmico.

Na construção do conhecimento do universo, ou do real, observa-se este egocentrismo epistêmico, quando a criança centra-se na própria ação e nos aspectos figurativos momentâneos do real e, só ao final da primeira infância, mediante a coordenação das ações que ela consegue descentrar-se, construindo os sistemas operatórios capazes de alcançarem as transformações ou conservações do real a despeito de suas aparências. Por esta característica a criança, pré – operatória, não tem capacidade de análise e síntese, seu pensamento sincrético, vai do particular para o particular.

Sobre a linguagem enquanto representação, conhecimento da criança e, portanto, modo da mesma se interagir com o meio, PIAGET (1956), refere-se à incontinência verbal desta até por volta dos 7 anos, o que não significa que existe socialização de seus pensamentos, uma vez que esta não tem intimidade com o seu eu. O adulto, mesmo num trabalho individual e íntimo, pensa socialmente, leva em consideração seus possíveis interlocutores, por isto o que anuncia já está socialmente elaborado. A criança fala como se pensasse em voz alta não diferenciando adequadamente o ponto de vista próprio com o do outro, por isto, raramente se coloca do ponto de vista do outro; apresenta verdades sem preocupação em explicá-las. Segundo PIAGET (1973) na falta de condições para explicar e estabelecer relações de causa e ordem a criança, muitas vezes, faz afirmações justapostas.

A linguagem juntamente com a imitação, o jogo simbólico, o desenho e a imagem mental, enquanto representação, função semiótica, amplia o plano de ação e compreensão da criança, mas esta deve no plano das representações reconstruir o que já foi construído no plano da ação, ou seja, adquirir uma descentração não só do universo físico, e dos objetos, mas no universo interindividual e social. Por isto o processo de descentração no período pré – operatório é longo,

No domínio afetivo a criança, também, tem inicialmente uma atitude centrada nos complexos familiares ampliando-os à medida que multiplicam suas relações sociais. Os sentimentos morais são inicialmente calcados em respeito e temor a uma autoridade sagrada (os pais ou adultos influentes) e só posteriormente evoluem no sentido de um respeito mútuo e recíproco.

As formas sociais e intelectuais do egocentrismo não passam de uma só característica do conhecimento nesta fase, pois são ligadas em sua origem às condições da atividade inicial e as duas desaparecem em função de um mesmo fator: a coordenação das ações, raiz comum do sistema das operações da razão, e da cooperação interindividual.

As interações da criança com o meio se estendem a um universo de situações possíveis de serem observadas no contexto da pré-escola. Destas situações incluem-se as narrativas das crianças como forma de expressão de seus conhecimentos.

Segundo PIAGET (1969), as narrativas são formas de evocação e reconstituição das representações e, resgatando o conceito de P. JANET, também são concebidas como fonte de memória. Entretanto, conforme já discutido anteriormente, a memória, para Piaget, não é desvinculada da organização e da lógica e a reconstituição, por sua vez, não pode ser vista como mera cópia do real, mas supõe organização interna dos esquemas próprios da criança, portanto ainda assim podem constituir-se enquanto expressão de seu conhecimento.

A metodologia de investigação, a ser adotada, é que será condicionada aos interesses de pesquisa, se refere-se ao aspecto formal ou ao conteúdo das representações.

Segundo PIAGET (1969) a forma como a criança conhece e pensa, investiga-se conversando-se com a criança ou observando seus contatos com seus pares ou com o adulto. "É uma forma de comportamento que se pode observar de fora. O conteúdo, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação" (p. 6).

Ao tratar da investigação dos conteúdos das representações a observação pura, então, torna-se insuficiente e faz-se necessário, segundo PIAGET (1926), o uso de

um método especial, o método clínico, que consiste em saber deixar a criança falar sem desviá-la e ao mesmo tempo problematizá-la com argumentos e contra-argumentos que, aproveitando o conteúdo da criança, persiga as hipóteses de trabalho a serem checadas conforme o referencial teórico adotado e objeto de estudo.

A observação pura que serve à investigação da forma das representações, constitui-se enquanto uma etapa inicial da investigação dos conteúdos.

As inferências realizadas a partir das observações constituem-se em hipóteses de trabalho, que, na investigação dos conteúdos das representações, serão checadas pelo método clínico.

A análise do conteúdo e das formas das perguntas espontâneas pode fornecer os interesses e preocupações das crianças, que traduzidos em termos de seus conhecimentos corresponderia ao que lhes são significativos. E como já discutido anteriormente, o interesse enquanto correlato energético e afetivo do conhecimento é típico em cada faixa etária. Mas para investigar melhor o conhecimento da criança no que se refere à concepção e compreensão de determinado conteúdo, deve-se ir além da observação pura interrogando-a de alguma forma.

À margem dos pensamentos comunicáveis pela linguagem, muitos pensamentos não formuláveis permanecem desconhecidos ao investigador quando este se limita a observar a criança. Para PIAGET (1926, p. 9), os pensamentos não formuláveis são as "atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais, ou motores, todas as prelições que se sente existirem desde que se fale com a criança. E para conhecê-los é preciso usar um método especial para aflorá-los".

Sobre a objetividade na investigação, é consenso por parte das educadoras infantis (discutidas no início do trabalho), assim como é admitida pelo próprio Piaget (1973), a utilização de inferências do investigador no processo.

PIAGET (1973) mostra que o adulto é, ao mesmo tempo, muito superior e próximo à criança, por isto ao mesmo tempo que domina tudo, é capaz de entrar na intimidade dos seus desejos e pensamentos, logo, inferir, levantar hipótese sobre eles. E por isto mesmo, o autor enfatiza a necessidade do adulto investigador se treinar para a

aplicação do método clínico, porque senão ele tudo diz ou nada diz à criança e, em consequência, nada consegue compreender.

Segundo PIAGET (1973), a objetividade na investigação é um processo e não um estado:

"Isto significa dizer que não tem intenções imediatas que atingem o objeto de maneira válida, mas que a objetividade supõe um encadeamento de aproximações sucessivas, talvez nunca terminadas. Alguns autores concluem mesmo nos meios onde reina a dialética chamada materialista precisamente no sentido de primazia do objeto, que este é atingido somente no sentido de um limite matemático, isto é nunca, ou então unicamente pelo canal de um mecanismo inferencial." (p.80)

A investigação do conhecimento das crianças a partir da análise de suas narrativas em interação, parece ser teoricamente possível e supõe inclusive mecanismos inferenciais por parte do investigador.

1.3. Estudos sobre o conhecimento e a linguagem narrativa de crianças

PIAGET (1966) já advertiu que a lógica da ação precede a lógica da linguagem. Além disso, já assinalou que inúmeras foram as críticas dirigidas ao seu conceito de egocentrismo e fala egocêntrica talvez, por conta destas ressalvas poucas são as pesquisas sobre a linguagem e, particularmente, sobre a narrativa como objeto de investigação do conhecimento de crianças pré-escolares, em um enfoque piagetiano.

Entretanto, nossa experiência com a realidade do currículo e práticas pedagógicas em pré-escola têm nos mostrado que as falas das crianças têm sido utilizadas, interpretadas, para a definição de conteúdos e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com crianças; a própria proposta de Pré-Escola Pedagógica acena com esta possibilidade.

Procuramos aqui estabelecer um intercâmbio com autores que, sem tomar como sujeitos crianças em idade pré-escolar, permitem inferir sobre a importância de se compreender melhor a linguagem de pré-escolares, suas narrativas e o uso que podemos fazer dela; autores que tomam a linguagem como objeto de estudo e embora estejam interessados em investigar a aquisição da linguagem e não o conhecimento da realidade por ela expresso, travam um diálogo com a Teoria de Piaget e apontam para a necessidade de se considerar a própria interação na investigação; por último, autores que estudam as narrativas de crianças, nem todos piagetianos e nem todos com o objetivo de investigar os conhecimentos da crianças, mas apontam importantes questões sobre o desenvolvimento ou a capacidade de discurso narrativo por parte das crianças.

Iniciamos com duas pesquisas realizadas com crianças de idade correspondente à do ensino fundamental, porque em ambas, a instituição escola é concebida como um local de interação importante para construção do conhecimento da criança: MONTOYA (1983) e FREITAG (1984) e, em ambas, também observamos o interesse em investigar o conhecimento que as crianças têm da realidade.

MONTOYA (1983) e FREITAG (1984) adotando terminologias diferentes – MONTOYA refere-se ao desenvolvimento cognitivo e FREITAG à consciência - utilizaram o referencial teórico piagetiano de desenvolvimento infantil e buscaram em última instância verificar o que nesta teoria também pode ser entendido como conhecimento. Assim convergidos pode-se dizer que ambos buscaram verificar a influência do meio na construção do conhecimento de crianças e adolescentes.

MONTOYA (1983) teve como objetivo verificar de que modo o meio social influencia no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada, no caso faveladas. O autor questionava se o meio ambiente das crianças faveladas, dadas às condições desfavoráveis de vida, não ofereceria condições para a troca simbólica, ou seja, interação lingüística entre crianças e entre crianças e adulto, necessárias segundo o autor, para que as crianças que soubessem “ fazer”, alcançassem a compreensão da ação.

FREITAG (1984), por sua vez, apoiando-se no enfoque marxista tradicional que considera as condições materiais de existência determinando os conteúdos

ideológicos da consciência dos membros de uma classe social, questionava se estas condições de vida não seriam responsáveis também pela formação e distorção das estruturas formais da consciência. Por isto a autora teve como objetivo:

"Captar a competência lingüística, moral e cognitiva, desenvolvida por cada uma das crianças, competência da qual dependerá a maneira de perceber, assimilar e contestar conteúdos emitidos no contexto de interação comunicativa em situações concretas (como a do ensino ou da ideologia pelo mass média, etc)." (p. 15, parênteses da autora).

Os dois pesquisadores estavam particularmente interessados em investigar a influência do meio na construção do aspecto formal do conhecimento.

MONTOYA (1983) trabalhou com uma amostra de 85 crianças faveladas, com faixa etária de 7 a 12 anos, cursando a 1ª série do ensino fundamental. FREITAG (1984), trabalhou com 206 sujeitos provenientes de classes sociais distintas. Com a finalidade de verificar a influência da escolaridade no desenvolvimento dos sujeitos, MONTOYA distribuiu as crianças em dois subgrupos de idade: de 6 a 8 anos (crianças que se encontravam no início da escolaridade) e de 13 a 16 anos (crianças já tinham gozado 8 anos de escolaridade regular). Foram selecionados ainda 32 sujeitos de uma favela que formavam o grupo controle dentro da mesma faixa etária, mas sem qualquer escolaridade.

A seleção dos instrumentos de avaliação, incluindo provas piagetianas foi feita pelos pesquisadores visando avaliar suas respectivas categorias. FREITAG (1984) avaliou a consciência compreendida nas competências cognitivas, moral e lingüística e MONTOYA (1983) avaliou os níveis cognitivos compreendidos como o "saber fazer" e a "capacidade de operar" das crianças e a "situação das trocas simbólicas" dos sujeitos (descritas anteriormente).

Nas duas pesquisas todos os instrumentos tiveram a linguagem permeando a interação: na instrução dada pelo pesquisador, na explicação que se pede à criança quanto ao modo como fez ou conseguiu determinada solução, ou no relato que se pede à

criança quanto aos critérios utilizados para tal solução (interação própria das provas piagetianas). Merecem destaque os instrumentos utilizados, uma vez que baseavam essencialmente na interação lingüística entre crianças e crianças e pesquisador, tais como: a) provas lingüísticas utilizadas por FREITAG (1984) que consistiam em gravações de interações lingüísticas de crianças e adolescentes enquanto trabalhavam em grupo numa situação de recorte e colagem; b) os testes para avaliar a moralidade infantil também utilizados pela autora que consistiam em diálogos com os sujeitos a partir de perguntas acerca de um tema definido ou acerca de uma situação de conflito previamente narrada aos sujeitos; c) o roteiro de entrevista utilizado por MONTOYA (1983), no qual as perguntas eram dirigidas às crianças e suas mães, em separado, no intuito de verificar a existência ou não de condições no meio ambiente destas que, segundo ele, estimulariam a confiança das crianças para falarem e não somente agirem, ou seja, favoreciam as trocas simbólicas.

A análise dos dados de sua pesquisa levou MONTOYA (1983) a confirmar sua hipótese de que o meio social das crianças marginalizadas centraliza-se em um saber prático sem reflexão, em função das precárias "trocas simbólicas" existentes no mesmo. As crianças por ele pesquisadas, entre 7 e 12 anos não apresentaram uma interação com o meio físico social própria da forma de conhecimento operatório concreto, tal como previsto na teoria de Piaget.

O autor considera a importância das "trocas simbólicas" na organização das representações das crianças, ou dito de outro modo, no alcance do desenvolvimento do conhecimento-compreensão das mesmas. Por não trabalhar com a escolaridade enquanto uma variável de análise, MONTOYA (1983) se limita a acreditar que a escola deva considerar a problemática cognitiva destas crianças e favorecer um ambiente de interação onde as crianças possam:

"Evocar as representações das suas experiências passadas, lembrar, trazer o passado para o presente e, desta forma, poder relacionar os elementos de seu discurso, organizar suas representações". (p. 35)

Os dados obtidos e correlacionados por FREITAG (1984), por sua vez, lhe permitiram concluir que a estrutura de classe social não exerce uma determinação irreversível na estrutura de consciência das crianças e adolescentes estudadas. Segundo ela, a escolaridade integral tem o efeito de desobstruir o processo psicogenético de crianças e adolescentes provenientes de nível sócio-econômico mais baixo, assegurando sua plena realização.

Embora a autora tenha encontrado algumas defasagens de desempenho no subgrupo de sujeitos de 6 a 9 anos provenientes de níveis sócio-econômico mais baixos, o que poderia se assemelhar aos resultados de MONTROYA (1983), os resultados obtidos em sua amostra mais ampla em termos de faixa etária, permitiu evidenciar que a influência da origem sócio-econômica torna-se decisiva no alcance dos níveis mais elevados do desenvolvimento da consciência, ou seja, no desempenho dos sujeitos do subgrupo de 13 a 16 anos. Nestes, o efeito da escolarização pôde repercutir favoravelmente no processo de construção da consciência, conhecimento. Nos adolescentes favelados, por sua vez, este fato não foi verificado.

Deste modo os resultados das duas pesquisas evidenciam que a influência do contexto social é progressiva na construção das estruturas formais do conhecimento, ou na formação da consciência. FREITAG (1984) que trabalhou com uma amostra mais abrangente em termos de faixa etária e representada por diferentes classes sociais explicita esta progressão argumentando que:

“O meio social que inicialmente tem pouca repercussão sobre a construção dos estágios sensório-motor e pré-operatório (do nascimento até por volta dos 7 anos), vai adquirindo força crescente no estágio concreto (dos 7 até em torno dos 12 anos) e será decisivo na aquisição ou não do estágio formal (a partir de aproximadamente 12 anos)".
(p. 217, parênteses nossos)

Os fundamentos para referendar sua hipótese sobre o efeito socializador da escola são buscados, segundo FREITAG (1984), na própria teoria de Piaget, em sua versão original da teoria do egocentrismo infantil e da tese da descentração:

"São os pares que, no convívio e no questionamento cotidiano, impõem às crianças a necessidade de se comunicarem, justificarem seus pontos de vistas e de abandonarem a perspectiva egocêntrica que não permite discriminar a posição dos outros da posição da criança".(p. 204)

Para a autora, as crianças da favela não teriam umas sobre as outras este mesmo efeito, independente da escolarização,

"porque como não há comunicação e relacionamento real entre tais crianças, seu convívio não provoca alteração nas estruturas de raciocínio umas das outras. A homogeneidade e a indiferenciação dessas crianças e do meio em que vivem faz com que a maioria permaneça centrada em si, não podendo abandonar o ponto de vista próprio (egocentrismo)." (p. 204)

Sintetizando a análise dos resultados obtidos pelos dois pesquisadores, parece ser possível concluir que o peso do contexto social, particularmente da interação lingüística, no desenvolvimento dos conhecimentos dos sujeitos, independente até de suas origens sociais, tem uma influência progressiva repercutindo no desempenho dos sujeitos por volta dos 7 anos, porém sendo mais decisiva em idades posteriores.

A questão que se coloca é se o peso atribuído à interação lingüística na construção do conhecimento não deveria ser considerado na própria situação de investigação, ou seja, na interação lingüística pesquisador – sujeitos?

Admitindo, como sugerem as pesquisas que, à medida que o indivíduo amadurece, ampliam suas formas de conhecimento, ampliam suas formas de compreensão e de se fazer compreendido na interação, não inviabilizando a utilização da linguagem enquanto instrumento específico de investigação de seus conhecimentos, restaria analisar como se dá a própria interação quando tomamos a linguagem como instrumento de investigação do conhecimento de crianças em idade pré-escolar.

MONTOYA (1996) retoma sua hipótese anterior, acerca das influências das trocas simbólicas na passagem do saber fazer para a compreensão da ação e desenvolve novo estudo com crianças faveladas na faixa etária de 7 a 9 anos que se encontravam na primeira série do ensino fundamental e, na maioria pré-operatórias conforme avaliações cognitivas realizadas. Neste estudo, o autor além das avaliações para diagnóstico, realiza uma intervenção num período de 12 meses com as crianças, com dois encontros semanais de duração média de três horas cada encontro, cuja estratégia pode ser sinteticamente apresentada como:

"... tendo como objetivo permanente o conhecimento do mundo trata-se de inseri-las em relações através das quais possam expressar, representativamente as ações realizadas ou por realizar. Trata-se de propor e restabelecer situações onde essas crianças possam partilhar seus saberes. Neste contexto, é a narrativa que se constitui como meio mais adequado, pois ela não somente permitirá reconstituir a experiência mas também categorizá-la na descrição e constatação. É a narrativa que permite dar dinamismo ao processo de coordenações de ações (lógicas e espaço-temporais e causais) isto é, ao processo endógeno da abstração reflexionante. O relato verbal deverá ser apoiado por outras formas de expressividade e de organização da experiência: desenhos, dramatizações, escrita, atividades plásticas, etc." (MONTOYA, 1996, p. 112-113)

Os resultados da intervenção adotada levam o autor a confirmar sua hipótese quanto às conseqüências das precárias trocas simbólicas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança favelada e também a concluir que:

"o caminho da superação do déficit encontra-se na reconstrução ao nível da representação, o que supõem, por sua vez, a inserção da criança, como sujeito de conhecimento, num sistema de trocas simbólicas onde a organização do real, nas expressões imagéticas e na narrativa, torna-se a mola propulsora da construtividade cognitiva." (MONTOYA, 1996, p.127)

Com os resultados obtidos o autor confirma suas convicções de que as crianças não são deficientes, mas estão apresentando um déficit, o qual pode ser superado com uma intervenção adequada. Pensamos que os princípios contidos nessa intervenção feita pelo autor poderão/deverão constituir qualquer trabalho educativo, antes de reeducativo. Se tal trabalho não pode ser feito pelas famílias, que podem não dispor de tempo, conhecimento, e até motivação para fazê-lo, tal trabalho deve com certeza ser feito em um processo educativo pré-escolar, ou escolar. E, nos parece que foi isto que o autor fez se considerarmos o tempo e a duração dos encontros com as crianças.

Neste trabalho o autor explicita com maior clareza o conceito de troca simbólica:

"... supõe, então, uma interação cognitiva no plano da representação, onde os significados a serem compartilhados (ou não) são evocados através dos seus significados diferenciados. (...) A experiência e o vivido reportam, por isso, a objetos, situações e acontecimentos organizados pela ação do indivíduo. A significação do mundo tendo sua fonte nesse processo organizador do sujeito e não apenas nos objetos." (MONTROYA, 1996, p. 73)

Na troca simbólica tal como é descrita, o autor assinala a necessidade de a criança comunicar-se, expressar suas experiências, seus conhecimentos, sentimentos, assim como conhecer e interpretar os das outras pessoas. Sobre a importância do meio social neste processo, o autor afirma que não poderá ser reduzido à transmissão de conteúdos " mas se deverá destacar igualmente, sobretudo quando se quer entender o processo construtivo do conhecimento, a dimensão da troca cognitiva, da interação entre sujeitos e, isso, desde os níveis mais elementares" (MONTROYA, 1996, p. 73). O autor, como pudemos observar, não restringe a troca simbólica exclusivamente à linguagem, embora ela tenha um papel de destaque nesta interação. Ora, e é isto, o que nos intriga, a interação entre os "sujeitos" mesmo num processo de educação formal, escolar, não se reduz a uma troca cognitiva, nem entre adultos e, em particular, se a interação se dá

entre sujeitos crianças e/ou sujeitos adulto/criança. Por isto, temos insistido que quando se toma a linguagem como fonte de investigação do conhecimento de crianças, devemos igualmente analisar as próprias interações ocorridas durante o processo de investigação, bem como suas influências sobre a produção lingüística.

A Psicolingüista CASTRO CAMPOS (1985), em sua tese de doutoramento, já assinalava as projeções e entrecruzamento de hipóteses sobre o papel da linguagem no conhecimento humano e/ou da cognição na aquisição da linguagem, em trabalhos feitos por psicolingüistas e por estudiosos do desenvolvimento cognitivo. Segundo a autora, a Teoria de Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo, e por extensão da linguagem, tem sido uma referência freqüente para muitos psicolingüistas quando, a partir dos anos 60, a hipótese de uma gramática universal biologicamente herdada, propostas por Chomski, encontra sérios limites nos primeiros modelos de descrição da competência lingüística da criança numa fase inicial de desenvolvimento.

Uma das posições teóricas dos psicolinguistas, ancorada na teoria de Piaget, tem como pressuposto básico a existência de dois domínios distintos - o cognitivo e o lingüístico - mas explica as relações entre eles pela filiação de ambos a estruturas gerais.

Segundo CASTRO CAMPOS (1985), esta posição tem sustentação na Teoria de Piaget na noção de processo auto-regulatório de equilíbrio progressiva, exercida pelo jogo de assimilação e acomodação, resultando na construção de estruturas. A relação entre a linguagem e a cognição deve ser entendida neste processo de estruturação, onde nem a linguagem nem as operações teriam uma função diretiva, mas o desenvolvimento de ambas dependeriam de um mecanismo regulador geral - a inteligência - que é adaptação através de uma equilíbrio progressiva nesse processo bipolar de assimilação e acomodação referido anteriormente. É neste processo e através das estruturas gerais dele resultantes que se deveriam explicar as relações entre cognição e linguagem na teoria de Piaget.

A posição de ROMMETVEIT (apud CASTRO CAMPOS, 1985) ilustra bem esta vertente teórica dentro da psicolingüística e seu principal interesse está na relação entre operatividade e competência semântica. O autor faz uma releitura do conceito de

inteligência operativa e a concepção de linguagem em Piaget; sua hipótese é de que a ancoragem que Piaget faz da operatividade na lógica formal e seu viés na direção dos operadores de signos criados artificialmente, leva a ocultar outros aspectos operativos da linguagem natural, que não aqueles incorporados pela lógica formal. É através do conceito de intersubjetividade que se pode captar os elementos necessários para a reformulação do conceito de competência semântica.

E o que é intersubjetividade, para o autor? A intersubjetividade é o estado resultante do ato comunicativo, representa a transcendência do mundo privado de cada um dos participantes no diálogo: fala-se a partir das premissas do ouvinte e ouve-se a partir das premissas do falante. Neste caso o sucesso para a intersubjetividade é a capacidade para tomar o lugar do outro. Deste modo, as operações cognitivas, assim como a realidade objetiva não podem ser avaliadas in vácuo, mas devem ser consideradas na intersubjetividade estabelecida no aqui e agora de cada situação experimental. É o conceito de competência semântica operativa, em ROMMETVEIT (apud CASTRO CAMPOS, 1985) que permite compreender a interdependência entre pressuposições que dizem respeito à intersubjetividade, competência semântica e as operações cognitivas.

Segundo CASTRO CAMPOS (1985), do mesmo modo que as operações em Piaget são interiorizações e elaborações simbólicas das ações sobre o mundo, a competência semântica operativa em Rommetveit seria mais do que o domínio de esboços de contratos de atribuição e categorização inerente à linguagem natural – competência semântica – mas seria revelada na conversão de realidades reais vivenciadas de modo privado em realidades sociais partilhadas. Assim, competência semântica operativa e operações requereriam uma capacidade de abstração e descentração. O uso de um enunciado na voz ativa ou passiva, seria grosso modo, segundo CASTRO CAMPOS (1985), semelhante a contar uma fileira de objetos da esquerda para a direita ou vice e versa, nos dois casos estariam em jogo a descoberta da invariância e o despreendimento das operações do pensamento daquelas perceptuais e motoras. De acordo com CASTRO CAMPOS (1985), as críticas de Rommetveit à Piaget

são de que este, sem analisar as questões da intersubjetividade, passaria por cima dos problemas específicos da comunicação para investigar a concepção do mundo pela criança.

A questão que nos interessa nesta posição, também piagetiana, é que a linguagem, assim como as operações cognitivas, é inteligência - adaptação ao meio - construída no processo bipolar de assimilação e acomodação e deste modo não deve ser utilizada apenas como instrumento de investigação do conhecimento da criança, ou não deve ser utilizada como instrumento de investigação sem considerar o aqui e agora presente na investigação.

PERRONI (1983), também psicolinguísta, em seu estudo longitudinal sobre o discurso narrativo, teve como objetivo descrever e explicar o próprio processo de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças de classe social média, na faixa etária de 2 a 5 anos. A autora segue um referencial sócio-interacionista e não piagetiano e, através dos resultados de sua própria pesquisa e do levantamento bibliográfico feito, fornece importantes contribuições para a análise do papel da interação.

A autora toma como unidade de análise os processos dialógicos ocorridos entre as crianças e os adultos e destaca que na própria análise lingüística não é fácil delimitar o termo interação. Contexto e contexto de interação são termos também adotados e podem referir-se tanto ao contexto lingüístico, quanto ao contexto físico imediato “em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos” (PERRONI, 1983, p. 11); e contexto extra-situacional referindo-se “aos conhecimentos e crenças sobre objetos, eventos e estados de coisas” (PERRONI, 1983, p. 12).

A autora conclui, em seu estudo, que a análise das situações em que as narrativas foram produzidas evidenciou que desde os dois anos de idade, a produção narrativa da criança, resulta da construção conjunta envolvendo tanto a criança quanto o adulto.

Os resultados de sua pesquisa apontam que desde as primeiras tentativas de narrar ambos os interlocutores – adulto e criança - assumem na interação verbal papéis

específicos um em relação ao outro e a atuação do adulto, que é fundamental no desenvolvimento do discurso narrativo, tem um papel predominantemente ativo nas fases iniciais do mesmo. Seu estudo pôde evidenciar, também, que perguntas que o adulto faz à criança sobre objetos ou situações presentes, quando respondidas podem eliciar o discurso narrativo da mesma e denominou tal procedimento de “eliciação de discurso narrativo” (p. 49). A autora observou ainda que este procedimento é cada vez mais refinado em termos da complexidade das perguntas e estas seguem um seqüência típica como, por exemplo, primeiro perguntar “aonde foi? para depois perguntar “com quem foi?” e por último, perguntar “o que você fez?” Segundo a autora, a função das perguntas é antes de obter um relato informativo, levar a criança a “organizar as lembranças em forma de discurso narrativo” (p. 52). Em outras palavras, aprender a contar. A autora destaca que a presença de objetos dos quais o narrador possa ter algo a contar ou que possa se inspirar para organizar lembranças de eventos passados é útil também em outras fases do desenvolvimento; até mesmo no adulto. Os resultados evidenciaram ainda que o adulto parece sensível à fase de desenvolvimento lingüístico da crianças, tanto que com crianças de 2 anos de idade a autora não observou perguntas sobre a noção de tempo, como: quando, em que dia, quanto tempo. Comportamento que, segundo a autora, é denominado na literatura de aquisição da linguagem como “pedagogia implícita do adulto”(p. 54).

De acordo com a autora, “... à medida em que a criança vai progredindo no trabalho de construir narrativas, seu papel muda de complementar a recíproco no sentido de sua constituição como locutor e mais tarde, como sujeito da enunciação” (PERRONI, 1983, p. 64).

KERNAN (apud PERRONI, 1983) analisa as narrativas de experiência pessoal de crianças americanas agrupadas em três faixas etárias: 7/8 anos, 10/11 anos e 13/14 anos. Utilizou para coleta de dados perguntas eliciadoras de narrativas na maioria das vezes decorrentes de situações discursivas instauradas pelas próprias crianças. Os resultados da pesquisa apontam que as crianças mais novas restringem-se a simples “comunicação de eventos” sem sentirem a necessidade, como as mais velhas, de fazer

uso de elaboração contextual e extra narrativa. As explicações da autora, para tais diferenças são de ordem cognitiva.

WATSON-CEGEO e BOGGS (apud PERRONI, 1983) estudaram narrativas de crianças entre os 5 e os 7 anos de idade. As gravações eram feitas na escola, sem a presença do professor, apenas os pesquisadores e, sem ter um controle muito rígido do que poderia ser produzido, eles obtiveram: estórias, diálogos entre as crianças, piadas, brincadeiras e recitações. Os autores verificaram uma grande habilidade das crianças para narrar. Paralelamente ao registro dessas narrativas os autores observaram estas crianças em interação com os pais e parentes em circunstâncias informais em casa. Nestas situações os autores observaram poucas narrativas, mas um grande número de rotinas verbais semelhantes às usadas na elaboração das narrativas registradas na escola. Os autores concluem que a capacidade das crianças em construir narrativas longas e complexas, em circunstâncias particulares de interação em grupo, se devem a rotinas verbais aprendidas e praticadas em outras situações, por exemplo, em casa. Acrescentam ainda que além desse fator são importantes os fatores situacionais e contextuais do grupo, como a presença de um adulto interessado em ouvir o que a criança conta.

CLANCY (apud PERRONI, 1983) analisou narrativas produzidas por crianças japonesas na faixa etária de 3,8 e os 7,4 anos de idade e também adultos entre 21 e 29 anos de idade. Um dos objetivos da autora era explicar as diferenças entre as estórias das crianças e dos adultos, em termos de desenvolvimento das capacidades cognitivas e lingüísticas necessárias para a tarefa de narrar. Para tal objetivo, os sujeitos da pesquisa foram expostos, na forma de “vídeo tape”, a um desenho animado popular na TV local. A autora observou que as crianças abaixo de 5 anos tiveram mais dificuldades para narrar o desenho visto, enquanto as crianças de 7 anos o fizeram com facilidade. Diferenças estas atribuídas a limitações de ordem cognitiva. Entretanto, a autora admitiu que existem diferenças significativas entre regras sintáticas e regras de discurso, necessitando, no discurso, levar em conta a situação de interação entre os interlocutores. As autoras observaram, por exemplo, que mesmo as crianças muito pequenas modificam a apresentação de informações, que os lingüistas chamam de “

background”, de acordo com a familiaridade do ouvinte com o material narrado pela criança.

APPLEBEE (apud PERRONI, 1983) realizou uma série de estudos sobre narrativa de sujeitos ingleses e americanos na faixa etária dos 2 aos 17 anos. Com base na análise dos dados o autor traça uma linha do desenvolvimento do conceito de estória nas crianças e adolescentes. Na análise de seus resultados o autor observou que a criança desde pequena começa a reconhecer na estória um sentido diferente de outros tipos de discurso, distinguindo as estórias segundo as três características identificadas pelo autor: abertura formal, como “era uma vez”; terminar com um fecho formal, como “fim”, “felizes para sempre” e o uso do verbo no tempo passado. A grande maioria das crianças de 2 anos narravam apresentando pelo menos uma destas características e as crianças de 5 anos quase 50% de suas narrativas de estórias apresentavam essas três características. Quanto à veracidade ou ficção das estórias o autor observou que só perto dos 5 anos a criança começa a questionar sobre fato e ficção mas levará mais tempo para reconhecer com segurança que as estórias são algo construído e não real.

Os estudos analisados mostraram que uma variedade de produções lingüísticas das crianças podem ser entendidas como narrativas, deste modo, encontramos pesquisas que analisaram narrativas de estórias infantis, de filmes vistos na televisão e narrativas de conteúdos pessoais das crianças. Em nosso estudo, vale a pena recolocar, consideramos a narrativa de acordo com PIAGET (1969), como forma de evocação e reconstituição das representações e, enquanto produção lingüística da criança, consideramos também como forma de interação e adaptação ao meio.

CAPÍTULO 2

DELINEAMENTO DO ESTUDO

2.1. Problemática e justificativa

Nosso interesse de estudo é investigar a apreensão que a criança tem da realidade a partir da análise de suas narrativas, em interação, no contexto da pré-escola. Por realidade nos referimos às experiências vividas, vistas e ouvidas pelas crianças. Esperamos ainda que tal estudo possa contribuir com o avanço da proposta de pré-escola com Função Pedagógica particularmente no que se refere a uma maior compreensão da criança, seus conhecimentos.

Tendo em vista a análise teórica com os estudos aqui relacionados, em uma perspectiva cognitivista, podemos afirmar que as narrativas das crianças acerca da realidade são impregnadas de egocentrismo, tal como Piaget conceitua em várias de suas obras, no sentido de que elas privilegiam determinados aspectos da realidade mas não consideram a perspectiva do outro, o interlocutor.

Entretanto, uma boa parte dos estudos também aqui relacionados, que analisam a linguagem, a fala, sob a forma de narrativa ou não, apontam para a importância da interação, quer para o desenvolvimento do conhecimento das crianças, quer para se compreender melhor a fala, a narrativa da criança, quer para o próprio desenvolvimento do discurso narrativo.

Os estudos aqui analisados também apontam a dificuldade para a delimitação do que seja o termo “interação” até mesmo na análise lingüística. Da análise feita por PERRONI (1983) pode-se observar que a interação envolve:

- O “contexto da interação”, que se refere à situação em que a interação verbal entre o adulto e a criança se dá, podendo referir-se ao “contexto imediato” (sendo relevantes a localização no tempo e no espaço e as atividades em que os interlocutores estão envolvidos) e ao “contexto extra-situacional”, que se refere aos conhecimentos e às crenças;

- Os processos dialógicos entre a criança e o adulto.

Em nosso estudo temos interesse em considerar os dois aspectos da interação. Acreditamos ainda que tão difícil quanto delimitar o termo interação é delimitar o que seja realidade. Deste modo, encontramos uma possibilidade, a única que conseguimos, e que vai ao encontro de nosso interesse em analisar não apenas as narrativas mas também as influências da interação sobre as narrativas, que foi:

- tomar como interação os diálogos adulto-narrador, durante a narrativa;

- tomar como realidade os conteúdos sobre os quais as crianças narram e também o contexto de interação em que as narrativas são produzidas, ou seja, o “aqui e agora” do próprio momento da investigação. Identificando e explicitando estes contextos, a realidade do momento da investigação, pretendemos analisar o quanto eles são apreendidos pelas crianças, ou de que modo eles influenciam no que e como as crianças narram determinados conteúdos ao seu interlocutor.

Nossa pesquisa é, então, um estudo exploratório acerca do conhecimento das crianças e que, visando investigar a apreensão que as crianças têm da realidade, irá tratar, necessariamente, do que Piaget refere-se como conteúdo e forma das representações.

2.2. Sujeitos

Foram sujeitos desta pesquisa dez crianças na faixa etária de 5 anos e 10 meses a 6 anos e 4 meses, as quais compunham uma classe de pré-escola da rede particular de ensino na cidade de Maringá - PR.

São crianças filhas de trabalhadores assalariados, autônomos e pequenos proprietários, que identificamos como de um nível sócio econômico médio.

A identificação de cada criança foi feita com as três primeiras letras de seu pré-nome, e na seqüência, entre parênteses, apresentamos sua idade em anos e meses, tal como Piaget adotou nos registros de suas observações com crianças.

A caracterização das crianças quanto ao sexo, à posição na família e à experiência escolar anterior é descrita abaixo:

CAM. (5;10) pai encanador, mãe do lar, filha caçula com irmãos de 25 e 23 anos de idade, sem experiência escolar anterior.

DAN. (6;1) pai comerciante, mãe professora, filha única, estuda desde os 3 anos de idade.

NAF. (6;0) pai industrial, mãe do lar, primogênita com irmãs de 5 anos e 2 anos e 1 mês de idade, sem experiência escolar anterior.

NAP. (6;1) pai técnico em comunicações, mãe estudante; primogênita com um irmão de 5 anos de idade; estuda desde os 3 anos de idade.

PRI. (5;10) pai mecânico, mãe do lar; filha única, sem experiência escolar anterior.

RAN. (6;1) mãe cabeleireira; filho único, estuda desde os 5 anos de idade.

RAU. (6;2) pai corretor de imóveis, mãe médica; primogênito com irmão de 5 anos e 1 mês de idade; estuda desde os 2 anos.

ROS. (5;10) mãe cabeleireira, filha única, sem experiência escolar anterior.

THI. (6;4) pai fazendeiro, mãe do lar, filho caçula com irmãos de 23, 18 e 12 anos de idade, sem experiência escolar anterior.

VAN. (5;10) pai advogado, mãe do lar; primogênita com um irmão de 2 anos e outro de 2 meses de idade, sem experiência escolar anterior.

2.3. Procedimento para coleta, registro e análise dos dados

Foram selecionadas duas práticas pedagógicas rotineiras na pré-escola em questão, que favorecessem a produção narrativa das crianças e, tanto quanto possível, foram mantidos os procedimentos adotados pela professora para o desenvolvimento das atividades, que foram: narrativas de estórias infantis lidas previamente pela professora e narrativas da “Hora da Roda”, quando as crianças, sentadas em círculo com a professora, deveriam narrar quaisquer conteúdos de seus conhecimentos, interesses, visando obter subsídios para a definição de conteúdos contextualizados à realidade das crianças.

Participaram destas atividades com narrativas os alunos, a professora e a pesquisadora, que é psicóloga e era familiar ao contexto escolar. Esta auxiliava a professora na organização da classe durante as atividades e cuidava do registro dos dados.

A atividade de narrativas de estórias infantis era rotineira e de interesse da classe; a professora contava e/ou lia estórias infantis de livros da escola e/ou trazidos pelos alunos, ou ainda as próprias crianças contavam estórias já aprendidas na escola ou em casa, com ou sem auxílio da classe.

Visando garantir o registro individual de todas as crianças da classe, esta atividade de narrativas de estórias infantis foi sistematizada de modo que, após a leitura da estória pela professora, cada criança, conforme interesse seu ou por solicitação da professora, em função de sua proximidade física com a mesma, narrava aos colegas a estória ouvida e, para tal, tanto a professora quanto as crianças usavam um microfone para que as falas – leitura e narrativas - pudessem ser registradas em fita de áudio tape e pudessem ser ouvidas pela classe, posteriormente, se assim se desejasse.

Visando despertar o interesse das crianças, as estórias infantis utilizadas nesta pesquisa compunham uma coleção de livros de estórias folclóricas, recém adquiridas pela escola, cuja classe demonstrava interesse em conhecer. São elas:

- 1) Saci Pererê (Anexo I);

- 2) João de Barro (Anexo II);
- 3) Boitatá e os Fazendeiros (Anexo III);
- 4) Curupira (Anexo IV)

Semanalmente, conforme disponibilidade da professora, esta lia para as crianças uma estória da coleção, desde o volume 1, e em seguida iniciava a narrativa de cada criança. Como tratava-se de 4 estórias, esta atividade foi registrada durante o período de quatro semanas, num total de 4 narrativas de estórias por criança, excetuando DAN e NAF, que faltaram um dia (tendo cada uma um total de 3 narrativas); o que perfaz um total geral de 42 narrativas de estórias.

Enquanto uma criança narrava os colegas aguardavam sua vez de fazê-lo, colocando-se livremente na sala de aula: às vezes de pé, perto do narrador, intervindo ou não em sua narrativa, outras vezes permaneciam sentados em suas carteiras sem desenvolverem outra atividade, ou até dedicavam-se, por iniciativa própria, a alguma atividade com lápis de cor ou massinha.

À professora não foi dada qualquer orientação específica a ser adotada em suas intervenções, apenas que agisse naturalmente com as crianças, de modo a estimulá-las na execução da atividade proposta, até porque durante a coleta de dados não tínhamos como objetivo analisar a interação ocorrida durante o processo de investigação, mas tão somente o quê e como narravam.

A transcrição desta atividade com estórias foi feita obedecendo sua seqüência cronológica: primeiro a leitura da professora e, em seguida, a narrativa de cada criança. Durante a leitura da professora, assim como em algumas narrativas das crianças, ocorreram interações dialógicas. Deste modo, cada enunciado foi separado por tópicos, precedido por um número, indicando a seqüência dos enunciados mais a identificação do interlocutor. Após o registro da leitura da professora, que seguiu uma seqüência de enunciados, cuidamos para que a narrativa de cada criança fosse diferenciada. Assim, cada uma delas encerra uma seqüência de enunciados, sempre iniciando com a solicitação da professora ou da pesquisadora (Anexos V, VI, VII e VIII).

A identificação dos interlocutores foi feita com as seguintes siglas:

- para a professora usou-se “Prof”;
- para a pesquisadora usou-se “Obs”;
- quando várias crianças falavam ao mesmo tempo, elas não foram identificadas. Para tanto, usou-se “Cças”;
- para a criança narradora ou a identificada em outra interação foram usadas as três primeiras letras de seu pré-nome, tal como esclarecido anteriormente.

As pausas ocorridas em alguma fala foram identificadas com (...), e as pausas ocorridas entre a fala de uma pessoa e outra foram também identificadas com três pontinhos, porém na vertical.

No que se refere à atividade de narrativa na “Hora da Roda”, esta era realizada diariamente na classe, em geral no começo da aula: as crianças, em círculo, sentadas no chão com a professora e obedecendo a uma seqüência horária ou anti-horária, narravam, uma de cada vez, aos colegas e à professora, conteúdos de seus interesses/conhecimentos, sem intervenção dos demais, conforme combinação prévia.

Foi feito, no período de uma semana, o registro cursivo diário das narrativas das crianças, obedecendo à seqüência cronológica das narrativas, num total de 5 narrativas por criança, excetuando PRI, que não tinha “nada pra falar” na 4ª Hora da Roda, e ROS, que faltou à aula na 2ª Hora da Roda e não narrou na 4ª Hora da Roda, com respectivamente 4 e 3 narrativas cada uma dela, perfazendo um total geral de 52 narrativas. Cada narrativa da Hora da Roda (1ª a 5ª) é identificada com o nome da criança (Anexos IX, X, XI, XII e XIII).

Cada narrativa e cada interação dialógica utilizada na análise foram transcritas identificando-se o interlocutor, conforme padronização apresentada acima. Utilizamos ainda, para as narrativas da Hora da Roda, a sigla H.R., precedida de número ordinal, indicando a ordem da mesma, em anexo; exemplo: **CAM** - 2ª H.R., significando que trata-se da narrativa desta criança na 2ª Hora da Roda. Na análise das narrativas de estórias, os dados utilizados são transcritos obedecendo-se ao seguinte padrão: identificação do interlocutor, o número da estória, conforme consta em anexo, e numeral

ordinal indicando a seqüência do enunciado na interlocução. Vejamos alguns tópicos como exemplo:

- **Prof.** 1;1º - (o interlocutor é a professora na estória 1, e é o primeiro enunciado na interlocução)

- **CAM** (5; 10); 1; 2º - (O interlocutor é criança CAM., sobre a estória 1, e é o segundo enunciado).

- **Prof.** 1; 3º - (o interlocutor é a professora, na estória 1, e é o terceiro enunciado.)

- **CCAS** 1; 4º - (são interlocutores várias crianças ao mesmo tempo, na estória 1, e é o quarto enunciado).

- **CAM** (5;10); 1;5º - (o interlocutor é novamente a criança CAM, sobre a estória 1, e é o quinto enunciado.)

Para a análise dos resultados retomamos as observações que PERRONI (1983) faz quanto à dificuldade para a delimitação do que seja o termo interação, referindo-se tanto ao contexto de interação, que compreende o contexto imediato das atividades e interlocuções dos envolvidos, o contexto extra-situacional, que compreende os conhecimentos e as crenças que permeiam as interlocuções, assim como as interações dialógicas . De nossa parte, consideramos que também não foi simples delimitar o termo realidade, com que nos propusemos investigar as narrativas das crianças.

Conseguimos organizar um procedimento que, do nosso ponto de vista e conforme nosso interesse, contribuiu para a análise dos dados: tomar como realidade tanto os conteúdos sobre os quais as crianças narram quanto o contexto de interação em que as narrativas foram produzidas, os quais, durante a investigação, constituíram-se enquanto realidade, enquanto um "aqui e agora" da situação de investigação. Procuramos identificar as variações desse contexto "dissecando-o", destacando e correlacionando-o com as produções narrativas. Como interações, por sua vez, consideramos os diálogos ocorridos entre adulto e criança narradora, durante as narrativas.

A quantidade e a diversidade de dados coletados não possibilitaram uma análise conjunta dos mesmos; entretanto, estes mesmos fatores - quantidade e diversidade – enriqueceram a análise por fornecer um leque de produções narrativas das crianças, bem como de contextos de interação. Como primeiro recorte consideramos diferenciadamente as duas realidades que se fizeram presentes no momento de investigação: de um lado a solicitação de narrativa sobre as estórias lidas previamente pela professora (logo tendo o adulto total controle sobre o conteúdo a ser narrado, sendo possível a interação com a criança durante sua narrativa) e de outro lado a solicitação de narrativa sem apresentação prévia do conteúdo, mas apenas a sugestão do tema do qual poderíamos ou não ter um conhecimento prévio, sem qualquer intervenção.

Da leitura exhaustiva dos dados foi possível observar que, a despeito das diferenças do contexto de interação, de realidade, dois aspectos peculiares foram comuns nas narrativas produzidas: obtivemos narrativas de conteúdos de estórias infantis lidas (logo conhecidas), não lidas mas também conhecidas, e de estórias criadas pelas crianças, desconhecidas até então. Obtivemos, assim, narrativas de conteúdos pessoais, dos quais a escola e pesquisadora tinham conhecimento, e de conteúdos pessoais desconhecidos até então.

Segundo estas observações, os dados analisados foram agrupados, constituindo duas categorias: 1) as produções narrativas das crianças e a apreensão da realidade; 2) as interações dialógicas e suas influências sobre as produções narrativas das crianças.

Na primeira categoria, *as produções narrativas e a apreensão da realidade*, a ênfase está nas produções narrativas. Analisamos, primeiramente, a apreensão que as crianças fazem da realidade dada, no momento da investigação, o que compreendia: a) solicitação de narrativa de estórias lidas, cujos conteúdos eram previamente apresentados e partilhados entre crianças e adulto, com livre intervenção durante as narrativas; b) solicitação de conteúdos apenas sugeridos, conhecimentos e interesses das crianças, sem conhecimento prévio do adulto e sem a sua intervenção. Para esta análise procuramos caracterizar o que as crianças narram, correlacionando as narrativas da Hora

da Roda com as de estórias lidas. Posteriormente analisamos a apreensão que as crianças fazem da realidade, entendida como o conteúdo sobre o qual se narra. Para esta análise fizemos recortes diferenciados e cruzados dos dados: a) correlacionamos as narrativas de estórias lidas sem intervenção, com as narrativas de cunho pessoal produzidas na Hora da Roda, diferenciando conteúdos de cunho pessoal conhecidos dos desconhecidos nossos; b) correlacionamos as narrativas de estórias lidas, sem intervenção, com as narrativas de estórias produzidas na Hora da Roda, diferenciando também, nesta análise, as estórias não-lidas mais conhecidas nossos e as desconhecidas. Nestes vários cruzamentos dos dados procuramos analisar a apreensão que as crianças fazem da realidade enquanto conteúdo narrado, destacando os seguintes pontos: fidelidade à realidade versus fantasia; autonomia versus influências do grupo; competência narrativa versus interesses e/ou compreensão. Estes pontos não constituíram subcategorias de análise, pela interrelação e complementaridade neles existentes.

Na segunda categoria - *As interações dialógicas e as influências sobre a produção narrativa*, a ênfase ficou nas interações. Analisamos as narrativas de estórias lidas com interação dialógica do adulto durante a produção. Aqui procuramos caracterizar as intervenções, identificar quando ocorreram e analisar suas influências sobre a produção. Comparamos ainda essas produções narrativas com aquelas produzidas sem intervenção.

Dadas as especificidades das estórias infantis com conteúdo inserido em uma estrutura própria, procuramos identificar e descrever essa estrutura. Através dos estudos realizados por PERRONI (1983), tivemos acesso ao modelo de análise de estrutura de estória que a autora identifica como “esquema de estória”, em que esta é analisada como sendo composta pelas seguintes partes: cenário, episódio, evento e reação. De acordo com a autora, a teoria literária, para interpretar textos clássicos da literatura, adota categorias como: tema, dano, reparação do dano, degradação e recuperação, equilíbrio e desequilíbrio. Além disso, segundo a autora, a estrutura de estória compreende: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Por fim, as análises de narrativas também são feitas sem se adotar um modelo específico. Procuramos, com base nas

estórias infantis lidas, definir nosso próprio modelo, que não seguiu nenhum outro específico, na literatura literária ou lingüística, e que identifica nas estórias as seguintes partes: apresentação, conflito, resolução e conclusão ou moral.

Na apresentação são introduzidos e caracterizados os personagens centrais, seus afazeres, ou de modo mais amplo, sua função social, tendo em vista um contexto também delimitado e caracterizado. Estas apresentações contextualizam um estado em que as relações dos personagens com seus trabalhos e/ou as relações entre eles denotam uma situação, mesmo que aparente, de harmonia e de equilíbrio.

O conflito é instalado quando um evento, ou um acontecimento, quebra a harmonia da situação de rotina, provocando a ação de um personagem, ou desencadeando a ação condizente com o seu papel social.

A resolução, como o nome diz, refere-se à solução do problema que se instalou com o conflito.

A conclusão ou moral refere-se ao entendimento definitivo da situação. Aí o conflito, já resolvido, possibilita o retorno a uma nova situação de harmonia e rotina. A conclusão está implícita, e não explícita como nos itens anteriores.

Estes itens não necessariamente são colocados numa seqüência linear. A apresentação, enquanto um fundo no qual ocorre o evento que gera o conflito, ocorre geralmente no início, mas é complementada na seqüência da estória.

Vejamos a aplicação destas categorias às estórias infantis lidas:

Na ESTÓRIA 1, "SACI PERERÊ", são apresentados os personagens: "Nhá Maria", que toda noite fazia cachimbos em sua casa, pintava-os e guardava-os para fumar após lavar os pés; "Saci Pererê, travesso e endiabrado, que vinha fumando, às escondidas de Maria, o cachimbo vermelho, seu preferido. O conflito se dá quando "Nhá Maria" flagra da janela de sua casa o Saci fumando seu cachimbo vermelho e decide vingar-se, pregando-lhe uma armadilha: colocar pólvora no cachimbo preferido de Saci. A resolução ocorre quando Saci, retornando à casa de Maria, vai novamente fumar o cachimbo e este estoura. A conclusão se dá com a fuga de Saci, pulando a janela e nunca mais aparecendo.

Na ESTÓRIA 2, “JOÃO DE BARRO”, o personagem que leva o mesmo nome é apresentado como um homem trabalhador, construtor dedicado, que construía, para si e para os outros, casas de barro cobertas com capim. A pedido de uma menina, este reconstrói as casas da cidade que haviam sido destruídas pela guerra. O conflito é instalado quando João, já velho, é chamado pelo "Senhor" para construir casas lá no céu. As pessoas que haviam sido beneficiadas por João na construção de suas casas pedem ao "Senhor" para que prolongue a vida do João. Como resolução deste conflito, o "Senhor" deixa um pássaro inocente da cor da terra para que as pessoas se lembrem do João. Como moral da estória, surgiu o pássaro João de Barro, que constrói sua casinha de barro voltada para o sol.

Na ESTÓRIA 3, "BOITATÁ E OS FAZENDEIROS", o personagem "Francisco" representa o fazendeiro bondoso, amigo dos animais e trabalhador, mantendo, com seus afazeres, terras boas e viçosas em sua fazenda. Dois outros personagens, também fazendeiros, não nomeados na estória: são preguiçosos e inimigos do fazendeiro Francisco, invejando suas terras. O personagem "Boitatá", que é uma cobra, protege aqueles que só fazem o bem para a humanidade. O conflito é colocado quando os inimigos de fazendeiro "Francisco", numa noite de muito calor, pegam dois galões de gasolina para queimar as terras do fazendeiro, para destruí-la. A resolução ocorre quando a cobra, "Boitatá", aparece e assusta os inimigos, soltando fogo pela boca e dizendo-lhes para nunca mais fazerem aquilo. Como conclusão, os dois inimigos saem correndo com medo do "Boitatá".

Na ESTÓRIA 4, “O CURUPIRA”, o personagem que leva o mesmo nome da estória é apresentado como protetor das matas e das árvores, que sempre acorda as árvores para protegê-las. O conflito se instala quando "Curupira" descobre que havia um caçador atirando na floresta, após ter pensado que o barulho era de chuva. O caçador pretendia matar uma onça para fazer tapete. Como resolução, "Curupira" assusta e ameaça o caçador, dizendo-lhe que se ele não for embora o transformará numa sobremesa. Na conclusão, o caçador vai embora e está correndo até hoje.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. As produções narrativas e a apreensão da realidade

3.1.1. Apreensão do contexto da investigação

Com o objetivo de investigar a apreensão que a criança tem da realidade, a partir da análise de suas narrativas em interação na pré-escola, analisamos, neste primeiro momento, o que a criança apreende da situação, enquanto: solicitação da professora, quanto à narrativa de conteúdos previamente lidos, com livres intervenções durante as mesmas, e de conteúdos das crianças, sem intervenções.

Pudemos observar, primeiramente, que as crianças nesta idade tendem a ter uma apreensão realista do contexto da investigação e interagem mais entre si quando o adulto teve menos controle, tanto da situação quanto do conteúdo a ser narrado.

Assim, em relação a todas as narrativas referentes ao conteúdo das histórias lidas, pudemos observar que as crianças, em quase 100% das vezes tentaram reproduzir os conteúdos que lhes foram apresentados, sendo mais ou menos fieis a eles. Quando solicitadas a narrarem conteúdos gerais, referentes aos seus afazeres, conhecimentos e interesses, em um total de 48 narrativas, 35 corresponderam a conteúdos de cunho pessoal e rotineiro, em que a própria criança, familiares e/ou amigos foram colocados como sujeitos das ações. E 13 narrativas corresponderam a conteúdos de histórias infantis

já conhecidas ou parece que até criadas pelas crianças, iniciadas com abertura formal de estória, como “era uma vez...” ou “havia uma menininha...”.

Em uma análise do desenvolvimento do conhecimento podemos observar que tanto o atendimento que a criança faz à solicitação do adulto, quanto os conteúdos narrados pelas crianças vão ao encontro do que PIAGET (1969) afirma sobre a forma de a criança nesta idade conhecer o real e se adaptar a ele. Segundo o autor, a criança tende a expressar uma conduta moral sendo a qual o poder do adulto, conjugado com o respeito, conferem-lhe uma autoridade sagrada, daí o atendimento à sua solicitação.

A incidência com que as crianças narram conteúdos pessoais e rotineiros, e estórias infantis, quando solicitadas a narrarem conteúdos seus, também expressa a força que têm os vínculos familiares para elas, nesta idade, bem como a força das brincadeiras em que se inserem também as estórias infantis.

Algumas narrativas observadas aqui merecem destaque por fugirem a essa tendência apontada e pela semelhança entre elas, a despeito das condições, das realidades em que foram produzidas:

Começamos pela narrativa de VAN sobre a estória 3 – Boitatá e os Fazendeiros (anexo VII):

Prof. 3.1º - VAN.

VAN. (5;10); 3; 2º - O fazendeiro. Tia, mostra! (pede que a professora mostre a gravura do livro).

Prof. 3; 3º - Pode contar, VAN... (A professora está pegando algum material na estante e a própria criança olha o livro de estória)

VAN. (5;10); 3; 3º- Os dois menininhos ficaram balançando, aí o fazendeiro, ele o trem de aguar, ele tava molhando as plantinhas dele, tava muito bonito! E aí depois ele, nossa, que boa conversa! Aí o outro: não, eu quero sair da fogueira. Aí depois foi o ver as plantinhas dele, falou assim: - cadê minhas plantinha seca? Aí eles ia apanhar , aí eles arrancou todas as plantinhas dele fora. Aí a cobra pegou eles de uma vez: nossa senhora, socorro! Aí depois eles mudou de idéia: não precisa mais prá que ele tem medo de cabelo duro?!(termina a frase rindo).

Aqui a criança modifica totalmente o desfecho da estória, indicando uma outra característica a ser considerada nas narrativas desta faixa etária, que é o

descompromisso do conteúdo com a realidade, entendida como o conteúdo lido. A criança modifica o desfecho da estória, criando um conteúdo novo.

O riso ao final parece confirmar uma situação de diversão, possibilitada ou instigada pela narrativa.

Na 5ª Hora da Roda observamos algo semelhante, em 6 das 10 crianças que narraram. Vejamos:

ROS. (5;10); 5º H.R. - Tia, vou contar uma estória, eu não fiz nada hoje. Era uma vez tinha um menino que chamava RAU. Aí o RAU foi pra casa dele almoçar, depois ele tomou banho e depois foi pra escola. Aí chegou uma menina que chamava NAP. Aí foi a DAN também. Aí a NAP, a DAN e o RAU foi pra escola. Aí depois chegou da escola e foi jantar. Depois do jantar foi namorar com o THI e DAN namorar com o RAU.

DAN. (6;1); 5º H.R. - Era uma vez uma menina que chamava ROS. Aí a menina levantou cedo foi escovar dentes para tomar café. Depois a menina foi andar de bicicleta. Depois ela foi brincar de casinha, depois ela foi brincar de escolinha. E foi tomar banho para vir pra escola. Depois o pai dela foi buscar ela.

NAP. (6;1); 5º H.R. - Era uma menina que chamava ROS, depois ela foi dormir, depois amanheceu, ela escovou os dentes e tomou café. Depois, quando acabou de tomar café foi brincar de casinha, depois ela cansou e foi andar de bicicleta na rua. Depois ela foi assistir desenho. A mãe dela chamou ela pra ajudar ela. Ela lavou o banheiro pra mãe.

RAU. (6;2); 5º H.R. - Era uma vez ROS, foi tomar banho pra vim pra escolinha. Aí depois quando chegou da escolinha ela foi dormir. No outro dia a ROS, ela escovou os dentes aí tomou café, aí o dia que chegou o Natal ela foi dormir. Aí o Papai Noel deu uma bonequinha pra ela.

NAF. (6;0); 5º H.R. - Era uma vez uma menina que chamava VAN. Aí depois a VAN foi dormir, depois ela acordou e foi tomar banho. Aí depois ela foi tomar café, depois ela foi sair e pegou umas florzinhas para pôr no vaso da mãe dela.

VAN. (5;10); 5º H.R. - Tinha uma menina que chamava PRI. Aí ela foi lá na feirinha, e ela depois da feirinha ela foi lá na casa dela.

Os conteúdos e as formas das narrativas indicam claramente uma situação de brincadeira, um jogo em que as crianças se inserem, uma após a outra. Não entraremos, neste momento, em uma análise sobre a imitação e as influências do grupo. Faremos isto posteriormente, quando analisarmos a apreensão que as crianças têm dos conteúdos narrados. Queremos destacar, aqui, que tanto o conteúdo solicitado, quanto conhecimento e o interesse das crianças passa a um segundo plano e ganha destaque a brincadeira suscitada ou permitida por aquela realidade dada. Neste caso, a narrativa, enquanto forma privilegiada de expressão, favorecida pela posição (sentadas em círculo), e pelo fato de falarem uma após a outra sem intervenção, passa a constituir-se em um veículo de brincadeira, assim como uma brincadeira de passar anel, ou lenço atrás.

Tanto nesta situação quanto na narrativa de VAN transcrita anteriormente, um dado de realidade, do momento da investigação, chama a atenção, que foi o não-controle por parte do adulto: na Hora da Roda, o adulto, de fato, não intervém, e na narrativa de VAN, como observamos na transcrição, o adulto desenvolvia outra atividade enquanto a criança narrava sozinha a estória, orientando-se com as gravuras do livro.

Esta apreensão realista do contexto da investigação não significa que as crianças tenham consciência do aqui e agora da situação de investigação. Não significa, igualmente, que as crianças sejam capazes de se distanciarem desta realidade e terem uma apreensão objetiva de suas variáveis, o que seria próprio de um conhecimento lógico e formal, nos termos piagetianos. Entretanto, o comportamento, as narrativas e as interações verbais das crianças nos confirmam que, de forma intuitiva, as crianças têm esta apreensão realista do contexto da investigação, reforçando nossa observação de que o adulto é tido como uma pessoa que exerce controle e autoridade. Vejamos como os resultados podem referendar nossas afirmações.

Comparando as narrativas de estórias lidas com as narrativas da H.da R., observamos que ocorreu mais interação verbal entre as crianças nestas do que naquelas.

Em apenas 9 narrativas de histórias lidas (THI, VAN, e RAU, história 1; RAN, história 2; THI, RAN, VAN, ROS e CAM, história 4), das 38 produzidas, ocorreram intervenções das crianças nas narrativas do colega. Estas narrativas tiveram, de fato, a direção do adulto: na leitura do conteúdo a ser narrado, na escuta que este fazia diretamente com o narrador e nas intervenções feitas pelo adulto com o narrador, ficando esta situação de investigação como uma interação essencialmente adulto-criança.

Nas narrativas da H. da R. as interações entre crianças, mesmo não sendo na forma de diálogo, puderam ser observadas em diversas situações e de diferentes formas.

Consideramos como interação verbal entre as crianças a imitação entre elas, com influência na definição do tema a ser narrado. Imitações ocorreram entre 30% e 60% das produções narrativas de cada H. da R. Na primeira Hora da Roda narraram sobre cemitério, passeio, ou visita a cemitério e morte; na Segunda, o conteúdo concentrou-se em rotinas e brincadeiras diversas, ocorridas no tempo "hoje", e algumas narraram histórias infantis; na terceira Hora da Roda, embora tivessem narrado sobre rotinas específicas, as crianças elegeram acontecimentos ocorridos à noite, e algumas narraram histórias; na quarta as crianças narraram sobre brincadeiras com bicicleta e problemas com a mesma, e algumas narraram histórias; na quinta narraram mais histórias infantis. É importante destacar que a imitação observada influenciou na definição do tema ser narrado, e não propriamente no conteúdo.

A narrativa de uma criança parece evocar, em outra, lembranças de experiências semelhantes, vividas ou desejadas por esta. Nesta situação, a imitação, como afirma PIAGET (1973), não é uma cópia, mas envolve, reconstrução e reorganização pelo narrador, dos temas significativos e de interesse, apreendidos da narrativa do colega, à qual, portanto, estava atento. A apreensão se dá de forma intuitiva, ou, como afirma PIAGET (1969), é uma apreensão global e de conjunto, sem uma coordenação propriamente racional.

Consideramos também como forma de interação verbal quando 30% das produções narrativas na 2ª, 3ª e 4ª Horas da Roda foram de histórias infantis, em contrapartida a narrativas de cunho pessoal e rotineiro, enquanto na 5ª H. da R. esta

proporção inverte-se, apresentando 60% de estórias infantis e o restante narrativas de cunho pessoal e rotineiro.

A criança DAN parece ser a grande contadora de estórias do grupo, pois narra estórias em todas as H. da R., exceto na primeira. Igualmente, narrativas de estórias foram produzidas por NAP, na 3^a e 4^a H. da R.; por PRI e CAM, na 3^a H. da R.; por NAF, na 4^a H. da R. Merece destaque a 4^a H. da R., em que a criança DAN fecha a Roda, narrando uma série de conteúdos rotineiros, mas em forma de estória infantil, com a abertura formal “era uma vez”, e coloca como personagem uma colega da Roda. Este modelo de narrativa é apropriado pelos colegas, na 5^a H. da R. Nesta, a criança ROS, segunda narradora, recoloca o modelo de estória infantil e introduz como personagem os quatro colegas seguintes da Roda: DAN, NAP, RAU e THI. Todas, com exceção, de THI, também narraram conteúdos rotineiros e em forma de estória, com abertura formal como “era uma vez”, introduzindo a colega ROS como personagem. Tal modelo não tem continuidade nas narrativas seguintes, produzidas por THI, RAN e CAM, mas é retomado com NAF. Esta narra de forma semelhante às anteriores, introduzindo como personagem a próxima colega da Roda, VAN, que, por sua vez, também o faz introduzindo a colega seguinte, PRI, como personagem, fechando, assim, a Roda.

O interessante e lindo de se ver, nesta situação, é que a imitação se assemelhou a um jogo, mas um jogo de regras: foram narrados conteúdos rotineiros, em forma de estória, introduzindo o colega da Roda como personagem; uma criança após a outra entrando no jogo. A apreensão da realidade, aqui, foi mais do que uma intuição global e de conjunto. Foi, como descreveu PIAGET (1969), uma intuição articulada, envolvendo uma reconstituição dos estados anteriores e uma antecipação das conseqüências das ações, quando cada narrador recriava, em sua narrativa, a do colega. Enquanto recriava preservava a regra, garantindo o prosseguimento do jogo. Segundo PIAGET (1969), esta intuição é uma preparação da reversibilidade futura e um prenúncio das operações mentais.

Em síntese, todos estes resultados nos fazem observar que as crianças têm uma apreensão realista do contexto da investigação: tenderam a corresponder à tarefa

que lhes foi dada, influenciadas pelo poder e pelo respeito atribuídos ao adulto, conferindo-lhe uma autoridade sagrada; tentaram reconstituir a estória ouvida e narraram, na H. da R., conteúdos de cunho pessoal e rotineiro, incluindo estórias infantis. Tal autoridade não é absoluta, tanto que, paralelamente a este comportamento das crianças, as narrativas revelaram, ainda, um descompromisso com a realidade: não só não atenderem ao adulto como também fizeram da narrativa uma criação, uma brincadeira, um jogo. O brincar e o jogar são características da forma de as crianças, nesta idade, se adaptarem e conhecerem a realidade, e isto se manifestou mais nas produções em que o adulto teve menos controle e direção, ou seja, nas narrativas da H. da R.

As crianças apreenderam intuitivamente tal diferença, no contexto da investigação e interagiram mais na H. da R. A imitação constituiu um meio importante na interação das crianças: ao mesmo tempo em que correspondeu a uma forma não diferenciada e objetiva na relação, permitiu a recriação onde seus conhecimentos e sua marca podiam estar presentes. Esta imitação também manifestou-se na forma de jogo de regra: neste caso, a intuição presente na H. da R. adquiriu a forma de intuição articulada, renunciando as operações do pensamento de que fala Piaget.

3.1.2. Apreensão dos conteúdos das estórias infantis lidas

Analisando, agora, o próprio conteúdo narrado e a sua forma, procuramos verificar a fidelidade deste conteúdo à realidade, no sentido do conteúdo lido, da autonomia da criança para elaborar a sua própria narrativa versus influência do grupo, e da competência narrativa da criança versus interesse/compreensão dela sobre o conteúdo.

Deparamo-nos, de início, com aquilo que observamos na prática e que foi bastante discutido em nossa fundamentação teórica, ou seja, a necessidade de se interagir com a criança e a importância da partilha existente entre os interlocutores para se compreender melhor a narrativa.

As narrativas de estórias lidas, sem intervenção do adulto, podem ser observadas nas seguintes crianças: estória 1, NAF, RAU, THI; estória 2, NAP, RAU, VAN; estória 3, VAN; estória 4, NAP e RAU.

De início observamos que as crianças tendem a reconstituir, reproduzir quase todas as partes dos conteúdos lidos, indicando uma apreensão realista de tais conteúdos, com maior ou menor fidelidade aos mesmos. A reconstituição privilegia as ações que descrevem os fatos, ou eventos ocorridos nas estórias, em detrimento das explicações sobre elas. Entretanto, em 100% dos casos os fatos narrados não estão contextualizados, ou seja, as crianças não preservam a idéia de rotina inicial, contida no conteúdo lido, nem a reinstalação de um novo equilíbrio após a ocorrência dos fatos narrados.

Segundo KERNAN (apud PERRONI, 1983) esta não contextualização também pode ser observada nas narrativas de crianças de até 7 - 8 anos. A pesquisadora trabalhou com narrativas que eram eliciadas por perguntas decorrentes de situações discursivas instauradas pelas próprias crianças, e não a partir de estórias. Os seus resultados indicaram que as crianças mais novas, de até 7 - 8 anos, restringiam-se à simples comunicação dos eventos, sem sentirem necessidade de contextualizá-los, como o fizeram as crianças mais velhas, com 10 - 11 anos de idade.

Numa concepção piagetiana, esta não contextualização da narrativa, bem como o privilégio às ações ocorridas, pode ser explicada como demonstração do egocentrismo - aspecto formal do conhecimento de crianças nesta faixa etária -, privilegiando alguns aspectos da realidade, do conteúdo lido, em detrimento de outros.

Quando consideramos, por outro lado, a realidade dada em que o conteúdo narrado era compartilhado com o adulto, de fato se faz desnecessária a apresentação completa do conteúdo para se fazer compreendido pelo interlocutor.

Nesta perspectiva da realidade dada, o destaque ao fato ocorrido passa a ser um desempenho astuto das crianças, mesmo que intuitivo, sem ter uma intenção deliberada de o fazer.

Analisando-se em detalhe o conteúdo narrado, conforme a estruturação de estória adotada, e seguindo passo a passo a estória lida, pudemos perceber que, embora

as crianças tendam a privilegiar em suas narrativas ações que descrevam o fato ocorrido, não podemos dizer que este seja narrado de forma clara e coerente para o interlocutor se este não tiver um conhecimento prévio da estória ou se não acompanhar o desempenho da criança, que muitas vezes se orienta pelas gravuras do livro.

No quadro 1, a seguir, destacamos as partes constitutivas das estórias narradas de forma que possamos observar a produção individual das crianças e a do conjunto.

Quadro1: Narrativas infantis sem intervenção do adulto: partes constitutivas das estórias.

	APRESENTAÇÃO	CONFLITO		RESOLUÇÃO		CONCLUSÃO
E	Relação do personagem feminino com cachimbo	Flagra; vingança		Fumar; estouro		Fuga
S1	NAF	NAF	NAF	NAF	NAF	-
T	RAU	RAU	-	-	RAU	-
		THI	THI	-	THI	THI
E	Personagem masculino como construtor	Ficou Velho	Chamado do Senhor	Intervenção do Senhor.	Transformação em passarinho	Constrói casa de passarinho
S2	NAP	NAP	NAP	NAP	NAP	-
T	RAU	RAU	-	-	RAU	-
	VAN	VAN	-	-	VAN	-
E	Referência ao fazendeiro e sua plantação	Ataque dos inimigos		Reação ao ataque		Fuga
S3	VAN	VAN		VAN		
E	Introduz o personagem curupira	Descobre o caçador		Reação ao ataque		Fuga
S4	NAP	NAP		NAP		NAP
T	RAU	RAU		RAU		RAU

Pudemos observar que as características das narrativas que comprometem sua clareza e coerência são: a omissão de ações que explicariam ações subseqüentes e a omissão, não explicitação ou troca de sujeitos das orações.

Na narrativa de RAU na estória 1, Saci Pererê (anexo V), a criança omite a ação de vingança praticada pelo personagem feminino, mas apresenta a consequência desta. A resolução do fato é apresentada sem explicar como esta se deu, conforme podemos observar no quadro 1 e na transcrição a seguir.

RAU. (6.2); 1; 2º - A nhá Maria fazia cachimbo e o Saci olhava na janela. Aí depois ela foi tomar banho, aí depois ela tomou banho, aí depois ele foi e,

THI. (6.4); 1; 3º - fumar cachimbo.

RAU. (6.1); 1; 4º -Aí a dona Maria ficou olhando, aí ficou vigiando o Saci. Aí depois foi aquele estouro, puf.

THI omite a relação do personagem feminino com os cachimbos, e deste modo fica sem explicar o motivo da reação deste personagem quando flagra o saci fumando o cachimbo, conforme podemos observar no quadro 1 e na transcrição abaixo:

THI. (6;4); 1; 1º - O Saci Pererê tava fumando o cachimbo vermelho, depois a...

Cças. 1;2 Maria.

RAU. (6;1); 1; 3º - A Maria tava na janela vendo. Depois quando o Saci foi embora a Maria encheu de pólvora o cachimbo vermelho. Depois acendeu no fogão de novo e foi aquele estouro, pum!

Na estória 2, do João de Barro (anexo VI), também ocorrem omissões deste tipo nas narrativas de RAU, quando a criança se refere à transformação mágica do personagem central em passarinho, mas omite a morte deste e a intervenção ocorrida para tal transformação, conforme podemos observar no quadro 1 e na transcrição abaixo:

RAU. (6;2); 1; 2º - O passarinho, não, o João de Barro ele ficou é, não, ele cresceu, aí depois ele construiu muita casa, aí ele virou passarinho, aí depois ele ficou velhinho, velhinho! Aí ele virou passarinho, aí depois ele só construiu casa de passarinho. Pronto!

VAN também privilegia a transformação mágica do personagem em passarinho, embora até tente explicitar que houve algum tipo de ajuda para a transformação:

VAN. (5;10) João de Barro, ele, construiu uma casinha, então, aí, ele ficou velhinho, velhinho, aí, aí, ele (alguém não identificado fala baixinho: “virou um passarinho”) virou um passarinho e aí o menino ajudou ele e aí ele virou um passarinho.

Nesta estória a morte é simbólica, não é explicitada: existe apenas a referência de que “o Senhor chamou o construtor para construir casas lá no céu”, e foi graças a esse Senhor que surge um passarinho da cor da terra para que as pessoas se lembrem do João.

Podemos observar que uma ação mágica é apresentada para resolver o conflito provocado com a morte do personagem; entretanto, as crianças privilegiam apenas a magia da transformação, não explicitando para o interlocutor como esta se dá. Na narrativa de VAN podemos observar que há uma tentativa de explicitação, mas de qualquer forma ela pode ser clara para quem conhece previamente a estória.

Este tipo de omissão não é uma regra nas narrativas. Mesmo que analisemos o desempenho de uma mesma criança, podemos observar omissões, como nas narrativas de RAU nas estórias 1 e 2 (já transcritas), e não omissões, como na estória 4 (anexo VIII). Vejamos:

RAU. (6;2); 4; 2° - Era uma vez, deixa eu ver tia (ver gravura do livro). O Curupira. Aí ele foi, aí ouviu um temporal de chuva, aí era o caçador. Aí ele foi acordar as árvores. Aí a árvore falou: _ é o caçador. Aí ele foi acordando as árvores e falou é o caçador. Aí ele foi, viu, o caçador rir e falar: _ há! há! há!, eu vou matar esta onça para fazer tapete, essa onça bonita. Aí o Curupira: há, não pode fazer isto com o bicho, com a onça. Aí depois pulou e falou: _ há! há! há! vou te transformar numa sobremesa, pulando com seus dentes verdes. Aí ele tirou a arma da mão, jogou no chão, no mato, aí ele saiu correndo e tá correndo até hoje.

A criança RAU demonstrou conhecer previamente o conteúdo das estórias 1 e 2, através de suas intervenções durante a leitura da professora. Na leitura da estória I,

Saci Pererê (anexo IV, tópicos, 21 e 68), essa criança diz ter o livro, e de fato identifica corretamente na gravura o personagem Maria, quando os colegas da classe supunham que esta fosse a mãe do Saci Pererê. Na leitura da estória 2, João de Barro (anexo V, tópicos, 2, 4, 16 e 71), essa mesma criança novamente diz ter o livro e, identifica, conforme a estória, a função de um objeto apresentado na gravura e explicita corretamente à classe a morte do personagem João.

O argumento de que a omissão se deva à não-apreensão do conteúdo pela criança, embora seja possível, não se justifica neste caso. Logo, o desempenho da criança em narrar de forma clara para o interlocutor pode ser influenciado por fatores outros que não apenas a capacidade da criança para fazê-lo, ou o seu conhecimento sobre o conteúdo. Talvez, aqui a clareza da narrativa tenha sido influenciada pelo interesse da criança em narrar. Esse interesse esteve ausente nas narrativas em que a criança já havia demonstrado seu conhecimento sobre o conteúdo.

A outra característica observada nas narrativas das estórias lidas foi a não explicitação dos sujeitos. As crianças usam muito os pronomes, “ele” e “ela”, dificultando a identificação de cada personagem mencionado anteriormente; outras vezes, os sujeitos ficam omissos na frase. A compreensão destes, pelo interlocutor, só é possível pelo conhecimento prévio do conteúdo, ou por inferência feita em relação ao conteúdo anteriormente narrado pela criança. Vejamos alguns exemplos:

Na narrativa de RAU (6;2), estória 4, (anexo VIII), já transcrita anteriormente, podemos compreender quem sejam os sujeitos “ele”, mencionados na última frase, apenas por inferência às ações praticadas, ou seja, falou-se anteriormente do caçador que ia matar a onça; então, o sujeito “ele” que “tira a arma e sai correndo” pode ser inferido como sendo o caçador, mencionado anteriormente.

Na narrativa de THI o sujeito é omissos, e a inferência deve ser maior, podendo se concluir por um sujeito diferente daquele da estória.

Vejamos a narrativa de THI (6;4), estória 1 (anexo V):

Obs; 1;1º - Agora é o THI.

THI. (6;4); 1; 2º-O Saci Pererê tava fumando o cachimbo vermelho depois a...

Cças.1; 3 - Maria!

THI.(6.4); 1; 4° -A Maria tava na janela vendo. Depois quando o Saci foi embora a Maria encheu de pólvora o cachimbo vermelho. Depois acendeu no fogão de novo e foi aquele estouro, puuun!.

Obs. 1; 5° - Isto mesmo! Só?

THI.(6;4); 1; 6°- Só!

Obs. 1; 7° - Isto mesmo!

Quando a criança narra “acender no fogão de novo”, podemos inferir que o sujeito seja o Saci Pererê porque inicialmente a criança narra que o Saci fumava; logo, deve ser ele quem acende novamente o cachimbo. Mas poderíamos pensar que é o personagem Maria, porque este é mencionado, imediatamente antes como quem coloca pólvora no cachimbo, ou seja, estava com o cachimbo. Neste caso muda-se o sentido da estória; entretanto, quem conhece previamente o conteúdo pode compreendê-lo perfeitamente.

Tal característica das narrativas pode ter sido influenciada pelo contexto da interação em que foram produzidas, em que existia a partilha de conteúdos entre a criança e o adulto, não necessitando, de fato, de explicação de todos os sujeitos em todas as situações.

Merece destaque a narrativa de NAF (6.0) ; estória 1, anexo V:

NAF (6;0); 1; 3°- A Nhá Maria foi fazer 3 cachimbos, um azul, um vermelho e um amarelo. Depois ela foi dar uma fumadinha no cachimbo, depois ela deixou em cima da mesa e foi lavar os pés. Aí depois que ela foi lavar os pés, ela foi dormir. Aí a Maria escutou que tinha alguém fumando o cachimbo e era o Saci Pererê. Aí a dona Maria foi espiando na janela, aí depois o Saci Pererê foi colocando bala dentro do cachimbo e aí foi fumar e deu um estouro.

Neste tópico, o sujeito mencionado na última frase, Saci Pererê, é claro, mas não está correto: a criança troca os sujeitos, porque quem pratica a ação é Maria. Com a mudança fica descaracterizada a resolução da estória, dando margem para uma compreensão modificada do conteúdo.

O mesmo pode ser observado na narrativa de VAN. na estória 3 - Boitátá e os Fazendeiros (já transcrita e comentada anteriormente):

VAN (5;10) 3; 4° - Os dois menininhos ficaram balançando, aí o fazendeiro, ele o trem de aguar, ele tava molhando as plantinhas dele, tava muito bonito! E aí depois ele, nossa, que boa conversa! Aí, o outro: não, eu quero sair da fogueira. Aí, depois foi ver as plantinha dele falou assim: cadê minhas plantinha seca? Aí eles ia apanhar, aí eles arrancou todas as plantinhas deles fora. Aí a cobra pegou eles de uma vez:- nossa senhora, socorro! Aí depois eles mudou de idéia: não precisa mais pra que ele tem medo de cabelo duro?! (termina a frase rindo).

Neste caso, percebe-se que o sujeito "menininhos" e os sujeitos que dialogam só podem ser compreendidos como sendo os inimigos do fazendeiro, acompanhando-se a gravura do livro, como fizera a narradora. Inicialmente a criança utiliza-se de outra denominação para referir-se aos sujeitos inimigos, e no diálogo ela usa os sujeitos "ele" e "outro" sem explicitá-los previamente; ao contrário, refere-se imediatamente antes ao sujeito fazendeiro.

Não se verifica a mesma falta de clareza quanto aos sujeitos na narrativa da mesma criança, VAN, na estória 2, João de Barro, ou esta característica ocorre com menor frequência.

VAN. (5;10); 2; 2° - João de Barro, ele construiu uma casinha, então, aí ele ficou velhinho, velhinho, aí, aí, ele (alguém fala baixinho: virou passarinho) virou um passarinho aí o menino ajudou ele e aí ele virou um passarinho.

Nesta narrativa, apenas o sujeito "o menino" não fora explicitado anteriormente, e a criança, empregando o artigo definido "o" precedendo o sujeito, trata-o como se fosse conhecido para o interlocutor.

Nessas narrativas de VAN, dois fatores parecem influenciar na clareza dos conteúdos: a característica do objeto de conhecimento (conteúdo lido) e o acompanhamento que a criança faz das gravuras do livro enquanto narra.

Pudemos observar que, coincidentemente, na estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, em que ocorreram mais sujeitos sem explicitação, existe, como sugere o título da estória, mais personagens envolvidos: um fazendeiro bom, dois fazendeiros inimigos do primeiro e o Boitatá. Na estória 2, João de Barro, também como o título sugere, um único personagem é central, o qual desempenha determinado papel, exerce

um carisma e sofre uma transformação. Nesta estória, a criança centralizou o conteúdo no personagem principal, ocorrendo menos sujeito sem explicitação.

Na estória 3, Boitatá e os Fazendeiros (anexo VIII), a criança VAN acompanha as gravuras do livro enquanto narra, não o fazendo na estória 2, João de Barro (anexo VII). Na primeira, a criança parece se envolver com as gravuras, desliga-se do controle que o adulto exerce por conhecer previamente o conteúdo, e narra como se para si própria, daí o maior número de sujeitos sem explicitação.

A narrativa de VAN na estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, já analisada anteriormente, mostrou-nos uma outra característica a ser destacada nas narrativas, que é o seu descompromisso com a realidade, entendida como o conteúdo lido. A criança modifica o desfecho da estória, não por uma troca de sujeito como citado na narrativa de NAF, na estória 1, mas pela invenção de um conteúdo todo novo.

Em síntese, as narrativas analisadas têm-nos mostrado que as crianças, quando solicitadas a narrarem um conteúdo específico do qual o interlocutor tem conhecimento, tendem a ser realistas frente ao mesmo, e só excepcionalmente criam e fantasiam realidades além daquelas que lhes foram apresentadas. Privilegiam em suas narrativas o evento; entretanto, não o contextualizam em uma rotina inicial e depois reinstaurada após o evento. Este recorte feito ao conteúdo, privilegiando os fatos embora tenha sido astuto por parte da criança que narra um conteúdo já conhecido para o interlocutor, nem sempre é feito de forma clara e coerente.

Pudemos identificar algumas características que contribuem para a pouca clareza e coerência das narrativas:

- a omissão de ações que explicariam ações subseqüentes.
- a troca, omissão, ou não explicitação dos sujeitos das frases, deixando o conteúdo confuso ou diferente daquele lido.

Pudemos observar, também, que alguns fatores do contexto da interação, e características do objeto de conhecimento (conteúdo a ser narrado), podem influenciar nestas características, quais sejam:

- O interesse da criança em narrar, parece favorecer uma maior clareza da narrativa, pois houve situações em que uma mesma criança produziu uma narrativa com explicação das ações narradas, não o fazendo em outra situação, em que omite conteúdos explicativos de ações subseqüentes, tendo demonstrado, anteriormente, conhecer tais conteúdos omitidos.

- A característica/complexidade do objeto de conhecimento (conteúdo lido), também pareceu ser um fator que influencia na produção de narrativas mais claras. Observamos uma mesma criança explicitar melhor os sujeitos em estórias que apresentavam menos personagens do que em estórias com mais personagens.

- O acompanhamento que a criança faz das gravuras do livro, enquanto narra, parece dar, à gravura, uma função de auxiliar na produção narrativa: entretanto, quando este acompanhamento ocorre sem a presença do adulto, isto resulta em uma narrativa mais fantasiosa, mais dispersa, e até modificada em relação ao conteúdo original. Uma melhor compreensão do conteúdo, neste caso, fica condicionada também ao acompanhamento que o adulto faz das gravuras do livro.

PERRONI (1986), referindo-se às diferenças entre discurso oral e o escrito, enfatiza a presença dos fatores do contexto em que o indivíduo conta quando fala a alguém. No caso das narrativas de estórias lidas, sem intervenção pudemos observar que as crianças tendem a reconstituir o conteúdo lido e contam não só com o conhecimento que o interlocutor tem do conteúdo, mas também utilizam as gravuras do próprio livro como referência; deste modo, suas narrativas ficam mais claras para o interlocutor que já conhece o conteúdo, ou que acompanha, com a criança, as gravuras do livro.

De qualquer forma, mesmo que o contexto auxilie na compreensão de aspectos pouco claros da narrativa, sem a intervenção não é possível ter acesso ao que realmente a criança compreendeu do conteúdo. A narrativa isoladamente parece revelar, tal como previsto na fundamentação teórica, apenas os interesses das crianças, os quais, segundo PIAGET (1926), podem ser indicativos do aspecto formal de seus conhecimentos, na medida em que são típicos em cada faixa etária. Particularmente nesta fase do desenvolvimento, o movimento e a ação são atrativos para a criança.

3.1.3. Apreensão dos conteúdos de cunho pessoal

Das 47 narrativas realizadas na Hora da Roda, diferentemente das estórias lidas, houve apenas a indicação do tema a ser narrado, e as crianças tenderam a narrar experiências do seu mundo imediato, em que a própria criança e/ou familiares eram colocados como sujeitos, totalizando 30 narrativas de conteúdo de cunho pessoal.

Como analisamos anteriormente, a incidência de conteúdos de cunho pessoal e cotidiano, apresentada nas narrativas da Hora da Roda, pode ser explicada como características do desenvolvimento das crianças que, nesta faixa etária, estão ainda muito voltadas para o contexto familiar e as brincadeiras. Entretanto, como indicaram as narrativas de estórias lidas, estas não têm necessariamente um compromisso com o real, ou com a veracidade dos fatos; logo, só com as narrativas não dá para se saber o quanto dos conteúdos narrados caracterizam conteúdos realmente vividos pela criança, ou seja, fieis à sua realidade.

Pudemos observar também nessas narrativas da Hora da Roda uma ligeira influência, imitação, no grupo, quanto ao tema narrado, ou o tempo em que ocorrera o conteúdo narrado.

Na primeira Hora da Roda, 40% das crianças (CAM, DAN, ROS, THI) narraram sobre cemitério, passeio ou visita a cemitério e morte; na Segunda Hora da Roda 50% do conteúdo concentrou-se em rotinas e brincadeiras diversas (CAM, NAF, RAN, RAU, THI), sendo que quatro destas referiram-se ao tempo "hoje", e 30% em narrativas de estórias (DAN, NAP, ROS); na terceira Hora da Roda, embora narrassem sobre rotinas específicas, 40% das crianças falaram sobre acontecimentos ocorridos à noite, ou especificamente ontem à noite (NAP, RAN, RAU), e 30% das crianças (CAM, DAN, PRI), narraram sobre estória infantil; na quarta Hora da Roda, 30% das crianças narraram sobre brincadeiras com bicicleta e problemas com a mesma (RAN, RAU, THI), e 30% das crianças narraram estórias infantis (DAN, NAF, NAP); na quinta Hora da Roda esta influência fica mais evidente quando ROS inicia uma narrativa de

atividades de rotina, porém em forma de estória infantil ("era uma vez") e coloca como personagens colegas da própria sala de aula e demais crianças, no total, 60% da sala segue o modelo de estória, sendo porém cada narrador, peculiar quanto à escolha do colega e ao conteúdo narrado.

Segundo PIAGET (1978), a imitação é uma manifestação do desequilíbrio entre as funções básicas de adaptação do indivíduo ao meio, ou seja, desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, com predomínio da acomodação. Em outras palavras, poderíamos dizer que, quanto ao conhecimento de si e do outro, quanto menos a criança tem clareza da diferenciação destes papéis, mais ela imita o outro.

A imitação, enquanto confusão entre a perspectiva própria e a do outro, acomodando-se ao outro, é manifestação de uma das formas de egocentrismo expressa no discurso, na narrativa. Queremos dizer que as produções narrativas das crianças podem não corresponder à apreensão da realidade de fato vivida pelas crianças, pelo descompromisso que estas podem ter com o real e pela imitação observada entre as crianças. Entretanto, o próprio PIAGET (1973) destaca que o ato de conhecimento sempre implica assimilação do objeto a ser conhecido, organizando-o internamente aos esquemas de ação do indivíduo, não sendo o conteúdo, qualquer seja ele, uma simples cópia do real, ou somatória de informações.

Com base nesta teoria, podemos afirmar que, mesmo que os conteúdos narrados sejam influenciados pela imitação, esta não é cópia, e, além disso, a influencia ocorreu na definição do tema narrado. Isto posto, faz-nos pensar que, influenciada pelo que o colega narrou, a criança pode lembrar-se de algo semelhante, que de fato tenha ocorrido com ela, ou pode, a partir deste recorte feito à fala do colega, criar algo e narrar como sendo com ela própria; logo, uma criação, ou fantasia da criança. PERRONI (1983) mostra que fatos ou objetos podem desencadear lembranças em narrativas, até no adulto.

O conhecimento de alguns dados da realidade das crianças e/ou o contexto em que as narrativas foram produzidas podem comprovar, na prática, a fidelidade dos

conteúdos narrados à realidade vivida pelas crianças, e possibilitam, até, inferir justificativas para a apresentação dos mesmos. Vejamos:

A primeira Hora da Roda ocorreu no mês de maio, posteriormente ao dia das mães, comemorado com festa na escola e, coincidentemente NAP e RAN referem-se ao dia das mães mencionando vestir roupa bonita e dar presentes, e RAU refere-se à festa das mães e a dar presente. Por sua vez, a incidência de passeios ao cemitério "para ver a avó" que morreu parece não ser um conteúdo infundado, visto que na região onde vivem as crianças é comum os familiares visitarem seus mortos nos dias comemorativos destes; no caso, no dia das mães visitarem as avós, mães dos pais das crianças.

Na segunda Hora da Roda, VAN narra sobre a tia morta e a viagem à São Paulo, após esta criança ter de fato ido à referida cidade, porque uma tia sua morrerá. RAN narra sobre sua brincadeira com uma bolinha e mostra tal objeto à professora, indicando a existência do objeto sobre o qual narra ter brincado. NAP refere-se ao passeio de bicicleta na rua asfaltada e ao pagamento do passeio (calçada) que o seu pai tinha que fazer, e também neste caso era sabido na escola que a família desta criança, após mobilização junto à prefeitura da cidade, havia conseguido o asfalto na rua onde moravam, porém esta conquista implicava custos financeiros altos.

Também podemos compreender a frequência com que RAU, menciona o pai, em suas narrativas (1ª, 3ª e 4ª Hora da Roda), uma vez que, como era de conhecimento da escola, em função do trabalho da mãe, médica, e de sua ausência devido aos frequentes plantões, o pai é quem exercia maior influência na educação dos filhos.

Teoricamente e, muitas vezes, com possibilidades de confirmação na prática, podemos considerar os conteúdos de cunho pessoal narrados pelas crianças, como constituindo-se enquanto apreensão da sua realidade, apreensão daquilo que lhes é significativo porque vivido, ou até criado, fantasiado por elas, mas ainda assim, não teremos tido acesso ao que as crianças apreendem, no sentido da compreensão que têm de tais conteúdos.

As características desses dois objetos de conhecimento (realidade), de que estamos tratando, ou seja, estória lida com conteúdo e forma apresentados previamente, e conteúdos da Hora da Roda, apenas sugeridos pelo adulto mas definidos e organizados pelas crianças, encerram complexidades também diferentes. Nas estórias lidas, as crianças devem tomar como referência a realidade dada, e na Hora da Roda, embora as crianças tenham mais liberdade para definirem o quê e como narrar, essa liberdade gera uma dificuldade, que é terem capacidade para recortar esse conteúdo e dar-lhe clareza e coerência para transmiti-lo ao outro.

Vejamos a relação das narrativas de cunho pessoal, da Hora da Roda, para facilitar a seqüência da análise:

na 1^a H.R., as narrativas de: CAN, DAN, NAF, NAP, PRI, RAN, RAU, THI, e ROS;

na 2^a H.R., as narrativas de: CAN, NAF, NAP, PRI, RAN, RAU e THI;

na 3^a H.R., as narrativas de: CAM, RAN, THI e RAU;

na 4^a H.R., as narrativas de: CAM, PRI, RAN, RAU, THI e ROS;

na 5^a H.R., as narrativas de: PRI, RAN, THI e DAN.

Das 30 narrativas de cunho pessoal, produzidas na Hora da Roda, observamos três características marcantes em suas formas: 1) uma maioria das narrativas restringe-se a apresentar uma relação de ações rotineiras, com poucas explicações sobre as mesmas. Nos termos de PERRONI (1983), isto corresponderia a um relato, no sentido de apresentarem uma sucessão de ações interligadas por uma dependência temporal entre elas; 2) algumas poucas narrativas assemelham-se às estruturas das estórias infantis lidas, no sentido de inserirem o conteúdo em um enredo específico, com começo, meio e fim; 3) algumas poucas narrativas apresentam contradições entre o conteúdo proposto pela criança e o narrado posteriormente, ou mudanças de conteúdo com ou sem ligação aparente entre eles, e ambas sem qualquer explicação por parte da criança

Esta tendência de as crianças narrarem em forma de relato, uma seqüência de ações, com poucas explicações sobre as mesmas, assemelha-se à característica já apontada nas narrativas de estórias lidas, em que as crianças privilegiam ações que

caracterizam um fato, enfim aquilo que lhes foi significativo, que lhes chamou a atenção, sem explicar e sem contextualizar esse fato.

Essas narrativas de cunho pessoal apresentam uma estrutura mais simples do que as das estórias lidas e, de fato, podem referir-se às ações realizadas sem terem, como nas estórias lidas, um enredo no qual as ações se inserem. Procuramos, então, observar como as crianças fazem o recorte à sua realidade, em termos de delimitação do conteúdo e como fazem a inserção de tal conteúdo em uma localização temporal e espacial, e o que explicam ou justificam sobre o conteúdo narrado.

Vejamos alguns exemplos de narrativas em forma de simples relato, escolhidas aleatoriamente no corpus da pesquisa.

RAU. (6; 2); 1ª H.R. (anexo IX) - Eu andei de bicicleta, brinquei de autorama.

CAM. (5;10); 2ª H.R. (anexo X) - Eu levantei cedo, escovei os dentes, lavei os olhos, tomei café. Depois eu fui andar de bicicleta. Depois eu fui brincar de casinha. Depois eu fui tomar banho, vestir roupa e vir.

NAP. (6;1); 1ª H.R. (anexo IX) - O dia das mães eu vesti um vestido branquinho, porque era o dia das mães, por isto eu vesti uma roupa bonita.

NAF. (6; 0); 2ª H.R. (anexo X) - Tia, hoje de manhã cedinho fui lá na roça. Depois da roça eu fui lá no parquinho brincar, depois eu fui pra minha casa.

VAN. (5;10) 3ª H.R. (anexo XI) –Tia, ontem de noite, eu hoje, eu fui lá na minha tia, aí depois da minha tia eu fui brincar com minha colega. Depois, eu, da casa da minha colega, eu vim pra escola.

PRI. (5; 10); 5ª H.R. (anexo XIII) - Hoje eu levantei e fui para a casa da ROS brincar. Aí depois minha mãe foi me chamar pra ir almoçar. Aí depois eu escovei os dentes, pentei o cabelo e vim pra escola.

Pudemos observar que os sujeitos que praticam as ações são sempre explicitados nas narrativas e, em geral, são as próprias crianças e/ou amigos e familiares. Na maioria das narrativas também estão explicitados o tempo, ou o local em que

ocorrem as ações narradas; advérbios de tempo e de lugar são utilizados para este fim. As explicações dadas como causa e finalidade são ainda incipientes, como um complemento ao fato narrado.

Podemos observar nas narrativas de NAF, 2ª H.R., transcrita anteriormente, que a criança complementa a narrativa de ida ao parquinho com a frase “para ir brincar”. Na narrativa de PRI, 5ª H.R., também transcrita anteriormente, a mãe foi chamá-la na casa da colega, e complementa ela: “para ir almoçar”. Explicações como observadas na narrativa de NAP; 1ª H.R., também transcrita anteriormente, foram mais raras: neste caso a criança explica porque usou determinada roupa no dia das mães.

Como já salientamos, essas narrativas da Hora da Roda, além de serem de cunho pessoal e não de terceiros, foram mais lineares, que as narrativas de estórias, tratando-se na maioria das vezes, de uma sucessão de ações, sem evidência de um enredo específico, quer dizer trata-se de um relato de ações rotineiras, em que a própria criança é colocada como sujeito.

Considerando as diferenças entre narrativas de estórias e de cunho pessoal, poderíamos dizer que as crianças narram de forma mais clara conteúdos seus, porque são mais significativos, de seu interesse, ou porque são mais lineares, simplesmente relatos.

Ainda quanto à forma das narrativas da Hora da Roda, observamos que uma minoria (quatro narrativas), é mais elaboradas que os relatos, assemelha-se às estruturas das estórias infantis lidas, e os conteúdos, mesmo de cunho pessoal, são mais contextualizados que as demais narrativas da Hora da Roda, e mais claros que as narrativas de estórias lidas. Vejamos as transcrições:

THI. (6;4); 1ª H.R. (anexo IX) - Tia, eu fui no cemitério. Tinha um amigo meu, ele foi acidentado e morreu. Depois eu vi ele no cemitério todo ensangüentado, eu fui atropelado mais não morri. Eu tava lá em Santos, tava brincando com bola, ela foi prá outro lado e eu fui pegar. Veio uma kombi e pegou na hora. O meu amigo, o ônibus pegou ele. O nome dele é Júnior Marcos.

PRI. (5;10); 2ª H.R. (anexo X)- Ontem eu tava dormindo e minha mãe tava acordada. Aí as luzes apagou lá de fora e ela foi deitar comigo.

NAP. (6;1); 3ª H.R. (anexo XI) - De noite minha mãe mandou eu dormi cedinho. Aí eu dormi. Aí ela me acordou. Eu tinha que levantar bem cedo prá mim ir no médico. Depois ela me arrumou pra eu ir pro médico. Eu me arrumei sozinha. Depois eu entrei no carro do papai e fui. Nó tia, mais tinha cada nenenzinho bonito lá! Tinha dois gêmeos. O Bruno tomou vacina, eu não.

THI. (6;4), 4ª H.R. (anexo XII) - Hoje, a hora que tava na minha casa eu fui andar de bicicleta. Quando eu fui andar o freio não tava apertado e o pneu de trás não andava ele tava estragado. Meu irmão desmontou todinho, todinho a bicicleta. Depois ele montou de novo e o pneu não andou, o pneu tava com defeito. Eu fui no cemitério minha tia morreu lá em Campo Mourão, eu tinha uma motinha deste tamanho (gesto) que eu andava.

As narrativas selecionadas apresentam uma estrutura semelhante ao das estórias infantis lidas, pois as crianças narram os fatos (ver o amigo morto, na narrativa do THI; ir dormir, na narrativa de PRI; ida ao médico, na narrativa de NAP; andar de bicicleta, na narrativa de THI), mas estes fatos são inseridos em um enredo.

Em todos os fatos narrados os personagens são as próprias crianças e outras pessoas, amigos e familiares, e todos os personagens, sujeitos em suas narrativas, foram explicitados pelas crianças, e até nomeado, como na narrativa de THI, que identifica o amigo morto pelo nome. Apenas na narrativa de NAP o sujeito, Bruno, não fora identificado, porém era sabido na escola que Bruno é o nome do seu irmão, também aluno da escola.

Além de as crianças apresentarem os fatos, estes são inseridos em um enredo, no qual podemos observar a ocorrência de um incidente que desencadeia o fato, ou é preparativo para a ocorrência do fato, como foi o acidente com o automóvel, na narrativa de THI; as luzes que se apagam, na narrativa de PRI; os preparativos de dormir cedo e acordar cedo para ir ao médico, apresentados na narrativa de NAP; e os problemas com o freio da bicicleta, na narrativa de THI.

Também pudemos observar a resolução do fato, ou o desfecho da estória, quando THI conclui com a morte do amigo concomitantemente à não-morte do narrador; na narrativa de PRI, a mãe vai dormir com a filha após as luzes se apagarem; na narrativa de NAP, a conclusão se dá com Bruno tomando vacina na ida ao médico e a

narradora não tomando; na narrativa de THI, o pneu não anda, fica com defeito, mesmo o irmão tendo tentado consertar.

Uma outra característica observada na forma das narrativas de cunho pessoal, em que também ocorre com pequena frequência (precisamente, em sete narrativas), são as contradições entre o conteúdo enunciado pela criança e o narrado posteriormente, ou mudanças de conteúdo com ou sem aparente ligação entre eles, sempre sem qualquer explicação.

Isto pôde ser observado tanto nas narrativas em forma de relato quanto nas que se assemelham às estruturas das histórias lidas. Vejamos as transcrições:

RAN. (6;1); 1ª H.R. (anexo IX) - Eu vim pra festa. Aí, né, eu fui dá o negocinho prá minha mãe, uma flor. Ela gostou. Aí né, eu fui convidá minha mãe pra festa.

Nesta narrativa de RAN, pelo conhecimento que tínhamos do conteúdo (festa das mães na escola), parece que a criança tenta narrar um fato ocorrido, com mais elaboração do que um simples relato, mas a criança inverte a seqüência: primeiro vem a festa e dá presente para a mãe, depois convida-a para a festa.

NAP (6;1); 2ª H.R. (anexo X) - É, quando eu fui vir pra aula eu perguntei minha mãe se eu podia vir com aquela calça que eu vim na festa, aí ela não deixou e ela passou essa saia pra mim. Todo dia minha mãe deixa eu andar de bicicleta na rua asfaltada. Só tem que fazer o passeio e papai tem que pagar.

NAP também produz uma narrativa mais elaborada que um simples relato. Narra de forma clara e com explicações, duas situações; entretanto, a ligação entre elas pode apenas ser inferida, como por exemplo a influência da mãe sobre o que ela pode ou não fazer, e, em contrapartida, sua autonomia frente à mãe. Mas isto não foi efetivamente explicitado pela criança.

VAN. (5;10); 2ª H.R. (anexo X) - Tia, ontem de ontem eu fui lá no cemitério. Tia, sabe, aí eu encontrei minha tia. Aí minha tia tinha morrido. Aí depois eu fui lá em São Paulo, voltei e fui lá no parque.

Na narrativa de VAN, pelo nosso conhecimento acerca do conteúdo, acreditamos ter havido uma inversão semelhante à ocorrida na narrativa de RAN, analisada anteriormente. Parece que VAN que pretendia contar que fora a São Paulo, ver a tia que morreu, tal como a escola fora informada. Contudo, ao narrar o fato ela inverte os acontecimentos: primeiro vê a tia morta, depois vai a São Paulo, em seguida vai ao parquinho, como se se tratasse de uma mesma seqüência temporal, a despeito das diferenças espaciais percorridas. Entretanto, esta é apenas uma inferência, dentre outras que poderíamos levantar.

RAU. (6;2); 3ª H.R. (anexo XI) - Tia eu vou contar uma estória. Ontem de noite sabe o que eu fiz? eu fui dormir, mas era mais depois na hora que acabou a novela, mais a outra novela, aí meu pai chegou e eu fui dormir.

VAN. (5;10); 3ª H.R. (anexo XI) – Tia, ontem de noite, eu, hoje, eu fui lá na minha tia, aí depois da minha tia eu fui brincar com minha colega. Depois, eu, da casa da minha colega, eu vim pra escola.

No exemplo de RAU observamos que a criança tenta produzir uma narrativa mais elaborada que um relato. Parece se esforçar para explicar o tempo em que um fato ocorre, mas o aspecto que nos interessa aqui é que ela se propõe a narrar uma estória e narra um fato seu, sem forma de estória. Na narrativa de VAN, a criança produz um relato, com alguma explicação sobre as ações realizadas, mas começa narrando em um determinado tempo, ontem à noite, e muda para outro, hoje, sem qualquer explicação ou correção.

Podemos inferir que para RAU o conteúdo narrado, de fato, constituía-se em uma estória, ou simplesmente mudou de interesse e narra outra coisa. Igualmente, na narrativa de VAN podemos inferir uma simples mudança se observarmos ainda que na 3ª H.R., em que está inserida a sua narrativa, as crianças vinham se referindo ao tempo ontem à noite. Parece então que inicialmente VAN imita os colegas, mas em seguida

prossegue dando a própria delimitação do tempo; suposição apenas, embora se baseie em dados do contexto de interação em que a narrativa fora produzida.

RAU. (6;2); 4ª H.R. (anexo XII) - Eu tava andando de bicicleta aí tava fazendo um barulho tão esquisito tic, tic, igual relógio. Meu pai fez churrasco aí depois ele fez até de noite.

Aqui a criança narra em forma de relato, mas une dois fatos sem aparente ligação entre eles.

THI. (6;4); 4ª H.R. (anexo XII) - Hoje, a hora que tava na minha casa eu fui andar de bicicleta. Quando eu fui andar o freio não tava apertado e o pneu de trás não andava ele tava estragado. Meu irmão desmontou todinho, todinho a bicicleta. Depois ele montou de novo e o pneu não andou, o pneu tava com defeito. Eu fui no cemitério minha tia morreu lá em Campo Mourão. Eu tinha uma motinha deste tamanho (gesto) que eu andava.

THI produz uma narrativa com estrutura semelhante à das estórias infantis, já analisada anteriormente; entretanto, ao final, a criança acrescenta um novo conteúdo. Nosso conhecimento sobre a criança permite inferir que é da Cidade de Campo Mourão – PR.. Após narrar sobre os problemas com a bicicleta, narra sobre a morte da tia. A menção da cidade, em sua narrativa, parece evocar nele a lembrança de sua motinha, concomitantemente ao conteúdo anterior, sobre a bicicleta. Mas, como destacamos, são suposições, inferências.

Em síntese, as narrativas da H. da R., assim com as das estórias lidas, podem ter um descompromisso para com a realidade. Além disso, observamos que a imitação influencia nas narrativas do grupo, o que poderia indicar um maior descompromisso, dessas narrativas, com a realidade vivida pelas crianças. Entretanto, a imitação observada influenciou, de fato, na definição dos temas a serem narrados. Na concepção piagetiana, a imitação não é cópia, mas envolve organização e recriação da criança, permitindo que sua marca fique presente. Alguns conhecimentos nossos, sobre a realidade das crianças confirmaram a possibilidade de as narrativas expressarem apreensões que estas fazem da realidade, de fato, vivida por elas.

Estas apreensões, como nas histórias lidas, referem-se ao que lhes é significativo nesta realidade. Chamam-lhes a atenção, mas não nos indicam o que as crianças compreenderam sobre tais conteúdos.

Os conteúdos foram, em geral, apresentados de forma mais clara e coerente, com explicitação dos sujeitos, verbos e predicados das orações, e apresentaram dependência temporal entre as ações, uma vez que:

- São mais simples e lineares que as narrativas de histórias, predominando o relato de ações rotineiras, em que a própria criança, amigos e familiares eram colocados como sujeitos;
- São mais motivadoras e de interesse para as crianças porque tratam de conteúdos seus, selecionados e organizados pelas crianças, e são novos, não sabidos previamente, pelo adulto.

Esta maior clareza e coerência ficou mais comprometida quando as crianças deixavam de fazer apenas relatos e começavam a narrar fatos, o que exige maior competência narrativa por parte das crianças.

Destacamos, na análise, as produções de THI e NAP, que pareceram mostrar uma maior competência narrativa; entretanto, em suas produções também não se evidenciam suas compreensões sobre o conteúdo narrado, os quais só podem ser alcançadas na interação com a criança.

Nas narrativas mais elaboradas, também observamos características semelhante ao pensar em voz alta, ou seja, união de conteúdos aparentemente distintos e mudança entre o conteúdo proposto e o narrado, sem quaisquer explicações das crianças.

Acreditamos que esta característica observada na Hora da Roda, semelhantemente ao pensar em voz alta (típica da fala egocêntrica), possa ser peculiar à narrativa, e neste sentido faz-se presente até mesmo na produção narrativa do adulto. Nós, adultos, mesmo os leigos, quando questionados sobre tais falas, somos até capazes de compreendê-las e explicá-las. Acreditamos que as crianças, nesta faixa etária, não consigam explicá-las e esta afirmação é referendada em PIAGET (1966), quando o autor nos mostra que a consciência progride a partir da compreensão e da reflexão sobre as

ações para, posteriormente, alcançar a reflexão sobre o próprio pensamento. Entretanto, aqui o que nos interessa destacar é que tais pensamentos em voz alta parecem fluir com mais facilidade exatamente nas situações em que o adulto teve menos controle sobre o conteúdo narrado e sobre o próprio contexto em que foram produzidas as narrativas, ou seja, na Hora da Roda.

As narrativas de cunho pessoal, por tratarem de conteúdos mais vastos, podem referir-se ao universo da criança, e isto, por si só, gera dificuldades para as crianças delimitarem o que narrar, mas exatamente por sua vastidão, e por o adulto não exercer controle sobre o mesmo é que a criança pode “pensar em voz alta”, juntando dois conteúdos aparentemente ou, realmente, sem nexos.

Quando, nas narrativas de histórias lidas, as crianças narram com omissões de partes, ou não explicitam os sujeitos das ações, também podemos considerá-las como expressão do egocentrismo das crianças, no sentido de não serem claras para o outro, não se colocarem na posição do outro. As narrativas têm indicado, na verdade, que elas se prestam a mostrar os interesses das crianças e não suas compreensões sobre o assunto. De qualquer forma, nas narrativas de histórias as crianças se prenderam, concentraram-se no conteúdo dado e solicitado; logo, sob o controle total do adulto. Nas narrativas da Hora da Roda, o egocentrismo se dá é na dispersão do conteúdo narrado, que pode ter alguma interligação para a criança, ou mesmo não ter, mas a criança apreende esta liberdade dada, no momento da investigação, através de uma narrativa mais flexível, dispersa. A apreensão que as crianças fazem desta maior liberdade na Hora da Roda é feita de modo intuitivo, sem consciência dela, tal como PIAGET (1978) enfatiza sobre a forma peculiar de as crianças nessa faixa etária interagirem com a realidade.

Embora defendamos a posição de que as crianças apreendem a realidade da Hora da Roda como uma situação de maior liberdade para narrar, a presença da professora não foi desconsiderada, na roda, e talvez seja compreendida como de certa importância. PERRONI (1986) mostra a importância da presença de um interlocutor interessado, influenciando na produção narrativa de crianças. Por isso mesmo observamos que, em 13 narrativas, as crianças mencionam a professora com a expressão

“tia”, utilizada para iniciar a narrativa, ou durante a mesma; entretanto, sua presença parece não significar um controle. De fato, se o controle existe ele é menor, tanto sobre o conteúdo quanto sobre a forma de narrar.

3.1.4. Apreensão dos conteúdos das estórias infantis produzidas

Comparando, agora, as produções narrativas de estórias lidas e aquelas estórias narradas na hora da roda, portanto sem necessariamente um conhecimento prévio do adulto, deparamo-nos também, de início, com a limitação de tomarmos exclusivamente a narrativa da criança como fonte de informação sem dialogarmos com essa criança.

Diante da impossibilidade de confronto da narrativa com a realidade, entendida como a estória original, e até de verificação se a estória existe de fato, ou se fora criada pela criança, a análise das narrativas destas estórias também visou verificar a clareza e coerência das idéias transmitidas ao interlocutores. Nas situações em que os conteúdos eram por nós conhecidos foi também analisada a fidelidade aos mesmos.

As narrativas de CAM, PRI, e DAN, realizadas na terceira Hora da Roda, cujos conteúdos conhecemos, parecem tratar respectivamente das estórias: Os Três Porquinhos, Joãozinho e o Pé de Feijão e Cachinhos de Ouro. E nestas também estão presentes as características que se assemelham àquelas analisadas nas narrativas das estórias lidas. Uma das características semelhantes é a não contextualização do fato narrado.

Na estória narrada por CAM, vejamos:

CAM. (5;10); 3ª H.R. (anexo XI) - Era uma vez três porquinhos que moravam na casinha de palha. Aí o lobo bateu na porta, tem, tem, tem. Aí o Lobo Mau bateu e o porquinho perguntou:- quem é, o que você quer? Aí ele falou assim: esquentou um tacho de água quente e o lobo caiu dentro.

A criança apresenta brevemente os porquinhos e já introduz indícios do conflito e da resolução, sem explicação de como e porque foi dada tal resolução. Estas partes constitutivas da estória podem ser compreendidas, mas efetivamente não foram explicitadas

Esta criança narra de forma clara; entretanto, funde a situação de conflito, a chegada do lobo mau, e a resolução (o lobo mau caiu dentro do tacho de água quente) estas contudo, não são caracterizadas como tal.

Vejamos a narrativa de PRI.

PRI. (5;10); 3ª H.R. (anexo XI) - Era um feijãozinho. Aí a mamãe do feijãozinho foi comprar feijão no açougue, aí não tinha feijão ele comprou carne. Aí ele levou pra mãe, falou assim:- eu mandei você comprar feijão e não carne. Aí depois ele foi caçar feijão e encontrou um, pé de feijão bem grande, ele subiu lá. Aí ele subiu lá e tinha uma rainha de copa e um rei do copo.

Aqui a criança começa narrando ações da mãe e muda abruptamente o sujeito da frase, ficando confuso o conteúdo. Mas na seqüência é possível observar a dependência temporal entre as ações, e também os sujeitos são claros.

Vejamos a narrativa de DAN.

DAN. (6;1); 3ª H.R. (anexo XI) - Era uma vez uma menininha que chamava Branca de Neve. Aí, aí, a mãe dela falou:- vai ver o jardim e apanhar umas flores para mim pôr no vaso. Aí a Branca de Neve perdeu e encontrou uma casinha. Aí ela viu um pratinho grandinho, um pratinho meio e um pratinho pequeno. Aí ela subiu lá em cima e viu caminha pequena, a média e uma grande. Aí ela experimentou a grande não serviu, experimentou a pequena e não serviu, experimentou a média e serviu. Aí os ursinhos chegaram. O pequeno viu seu prato vazio e começou a chorar. Aí o pai falou:- vamos subir lá em cima pra ver o que está acontecendo. Aí viu a Branca de Neve deitada. Aí a Branca de Neve saiu correndo de lá.

Esta criança narra de uma forma mais clara; apenas não explicita, inicialmente, que a casa a que se referia era dos ursinhos, o que pode ser inferido posteriormente. É a inferência feita, mais a conclusão da estória que permitem identificarmos a existência de um conflito, o qual, entretanto, não é explicado pela

criança. Nesta estória, ela denomina o personagem feminino de Branca de Neve, deixando o sujeito claro na frase, porém parece que a criança fundira duas estórias, atribuindo ao personagem narrado, Cachinhos de Ouro, o nome do personagem de outra estória, Branca de Neve.

Como dissemos, estas estórias parecem descontextualizadas em relação às estórias por nós identificadas. Entretanto, sem dialogar com as crianças nada podemos afirmar com segurança. Tais conteúdos podem ter sido criados pelas crianças através das narrativas, ou seja, tornaram-se realidade com a narrativa e não se referiram a uma realidade dada, estórias infantis identificadas; embora essa criação possa, de fato, ter se inspirado nessas estórias.

Coincidentemente, as quatro outras estórias narradas pelas crianças cujos conteúdos desconhecemos apresentaram mais coerência interna, sendo mais claras as idéias para o interlocutor.

A inexistência de um possível conteúdo original para confronto com o desempenho da criança poderia levar a um menor rigor na cobrança e conseqüentemente na avaliação do pesquisador para com este desempenho. Por outro lado, de fato as narrativas deixaram menos ambigüidade nas idéias e algumas delas apresentaram as mesmas características que as outras estórias. Vejamos:

DAN. (6.1); 2ª H. R. (anexo X) - Era uma vez um cachorinho que morava numa casinha feinha. Aí tinha outro cachorrinho que o dono dele comprou. Aí o dono fez uma casinha bonitinha pro novo cachorrinho e deixou o outro com a velha. Aí o outro cachorrinho falou: Eu vou destruir ele para ficar na casinha nova.

NAF. 6;0); 4ª H.daR. (anexo XII) - Era uma vez um carneirinho. Ele foi para a casinha dele onde que tinha palha. Depois apareceu o lobo aí depois o lobo correu e levou o carneirinho la prá casa dele. Depois o dono foi contar os carneirinhos e tava faltando um. Aí o dono dele foi na casa do lobo mau viu o carneirinho lá. Aí o lobo tava olhando os carneirinhos pra ver se pegava mais um. Depois ele trouxe o carneirinho e o lobo não pegou mais porque ele trancou na casinha dele. Depois ele soltou os carneirinhos quando tava amanhecendo.

Nas duas estórias aparecem claramente: três sujeitos, uma situação de conflito e a resolução do mesmo.

A estória narrada por ROS, na 2ª H.da R. e a de NAP, na 4ª H. da R., também apresentaram coerência interna e clareza de idéias, possuindo algumas características mais simples do que as estórias anteriores. Vejamos essas estórias:

ROS. (5;1); 2ª H. R (anexo X) -Era uma vez, tinha uma menininha que chamava Sarali. Ela tinha uma casinha bem bonitinha. E a Sarali tinha um cachorrinho que se chamava Lulu. O Lulu foi pegar uma biloca pra brincar e a Sarali foi pegar pra ele.

NAP. (6;1); 4ª H. R. (anexo XII) -Acho que eu não vou falar nada. Acho que vou. Era uma vez um passarinho que tinha uma casinha. Ele era muito pequenino para voar. Depois ele foi tentar voar e caiu dentro da panelinha do Brutus. Depois o Brutus viu a casinha dele e pois ele lá, pegou a palhinha dele e cobriu ele.

Cada uma delas tem apenas dois sujeitos e, como já discutido anteriormente, isto parece facilitar a clareza da narrativa. Nenhuma delas apresentou discurso direto, o que, segundo PERRONI (1983), é a forma sob a qual o diálogo se manifesta na narrativa. Este tipo de discurso parece, segundo a autora, constituir-se em um aperfeiçoamento no ato de narrar, principalmente se o discurso direto for visto como se fosse a enunciação de outra pessoa autônoma e independente, cuja narrativa lhe dá vida. Segundo a autora, os progressos da criança ao narrar seguem da narrativa sem diálogo à narrativa com diálogo. Em uma tentativa de elaborar um discurso direto é que a narrativa de CAM., na estória dos Três Porquinhos, analisada anteriormente, fica confusa.

Nestas duas estórias, uma única vez o sujeito não é explicitado, ou é referido como se o interlocutor tivesse conhecimento do mesmo: quando, na narrativa de NAP, a criança identifica o sujeito Brutus, mas refere-se a ele como se fosse conhecido.

Parece que está sendo uma característica geral das narrativas das crianças o destaque ao evento, às ações, sem contextualizá-los e sem explicá-los. Esta característica aplica-se tanto à análise das narrativas em que o tema fora apenas sugerido quanto às

narrativas de estórias lidas. Ocorem algumas variações entre as crianças, o que indica uma maior competência narrativa de umas em relação a outras.

Nos conteúdos em que o adulto tinha conhecimento, ou seja, controle sobre os conteúdos narrados, percebemos que na maioria das vezes, as crianças tentaram ser fiéis a estes; entretanto, por omissões ou não explicitação de algumas partes, estes conteúdos nem sempre se apresentaram claros para o interlocutor, sem o apoio de fatores do contexto de interação.

O aspecto que mais se destacou nesta análise, reforçando as análises anteriores, é que existe maior clareza nas narrativas elaboradas pelas crianças quanto ao sujeito e quanto à dependência temporal entre as ações do que quando estas vão reconstituir um conteúdo já conhecido pelo adulto.

3.2. As interações dialógicas e suas influências sobre as produções narrativas

Nas narrativas de estórias em que houve intervenção do adulto observamos características semelhantes àquelas ocorridas sem intervenção. A principal delas é a não-contextualização do conteúdo em um enredo com rotina inicial, desequilíbrio e nova rotina estabelecida.

Apenas a criança THI, na estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, utiliza inicialmente no tópico 4, o advérbio de tempo “sempre”, e o verbo “olhar” no pretérito imperfeito do indicativo, o que pode dar idéia de contexto de rotina, em que um evento ocorre. Vejamos a narrativa de THI (6.4); 3 (anexo VIII):

Prof. 3; 1º - Vem THI.

THI. 3; 2º - Começa!

Prof. 3; 3º - Como chama a estória?

THI. 3; 4º - Fazendeiro... Boitatá. Ele cuida da fazenda dele, é... ele sempre olhava a fazenda dele, se vinha os mau colocar fogo.

Prof. 3; 5º - Quem olhava?

THI. 3; 6º - O fazendeiro.

Prof. 3; 7º - Como chamava o fazendeiro?
THI. 3; 8º -Boi... Boitatá.
Prof. 3; 9º - Não!
THI. 3;10º - Boitantan (Ri).
Prof. 3; 11º - (Ri também) e aí?
THI. 3; 12º - Tinha os mau. Esses...
Prof. 3;13º - O que tem os mau?
THI. 3;14º - Os mau ia pegar uma coisa de gasolina pra botar fogo, então acabou uma graaande serpente. A serpente pois fogo neles e nunca mais perturbou o Boitatá. Eles foram embora, nunca mais perturbou...
Prof. 3;15º - Perturbou quem?
THI. 3;16º - Perturbou a fazenda.
Prof. 3;17º - Rau.!
THI. 3;18º - Tia deixa eu contar uma coisa... Alô! Alô! Alô!
Prof. 3;19º - Ah! THI!...

Nessas narrativas, também o adulto não enfatiza o contexto, ou não solicita sua apresentação. E, semelhantemente às narrativas de estórias sem intervenção, a ênfase ficou no evento ocorrido, que nem sempre foi apresentado de forma clara e coerente. No quadro 2, a seguir, destacamos as partes constitutivas das estórias narradas, de forma que possamos observar a produção tanto individual quanto do conjunto das crianças.

Quadro – 2 Narrativas infantis em interação com o adulto: partes constitutivas das estórias.

E S T 1	APRESENTAÇÃO	CONFLITO		RESOLUÇÃO		CONCLUSÃO
	Relação do personagem feminino com cachimbo	Flagra; vingança		Fumar; estouro		Fuga
	CAM	-	CAM	CAM	CAM	CAM
	DAN	DAN	DAN	DAN	DAN	---
	NAP	NAP	NAP	NAP	NAP	---
	PRI	----	PRI	PRI	PRI	PRI
	RAN	----	RAN	RAN	RAN	RAN
	ROS	ROS	ROS	ROS	ROS	---
VAN	----	VAN	----	VAN	VAN	
E S T 2	Personagem masculino como construtor	Ficou Velho	Chamado do Senhor	Intervenção do Senhor.	Transformação em passarinho	Constrói casa de passarinho
	---	CAM	---	---	CAM	CAM
	PRI	PRI	PRI	---	PRI	---
	RAN	RAN	---	---	RAN	---
	ROS	ROS	---	---	ROS	---
	THI	THI	---	---	THI	---
E S T 3	Apresentação	Ataque dos inimigos		Reação ao ataque		Fuga
	CAM	CAM		---		CAM
	NAF	NAF		NAF		NAF
	NAP	NAP		NAP		NAP
	PRI	PRI		PRI		---
	---	RAN		RAN		RAN
	---	RAU		RAU		---
	ROS	ROS		ROS		ROS
THI	THI		THI		THI	
E S T 4	Introduz o personagem curupira	Descobre o caçador		Reação ao ataque		Fuga
	CAM	---		CAM		CAM
	DAN	DAN		DAN		DAN
	NAF	NAF		NAF		NAF
	PRI	---		PRI		PRI
	RAN	RAN		RAN		RAN
	ROS	ROS		ROS		ROS
	THI	THI		THI		THI
VAN	VAN		VAN		VAN	

Para que não fique uma análise por demais repetitiva, transcreveremos apenas algumas narrativas para ilustrar a análise das produções das crianças, e principalmente para fundamentar a análise sobre as interações ocorridas, nosso principal interesse neste momento.

Na estória 1, do Saci Pererê, CAM. omite a relação do personagem feminino com os cachimbos e o flagra dado ao Saci; também as crianças PRI, VAN e RAN omitem o flagra, conforme podemos observar no quadro 2 e, embora refiram-se à reação do personagem feminino, este fica descaracterizado como a resolução de conflito, e até não existe explicação do porquê de sua ocorrência.

Vejamos a narrativa de CAM (5.10); 1 anexo V:

Obs. 1;1º - Agora quem vai falar? Vem a CAM., pode começar!

CAM.1;2 - "Amiguinho" ficava desconfiado de tudo na janela. Aí tinha cachimbo, vermelho, azul e amarelo.

Obs. 1; 3º - E aí?

CAM.1; 4º - aí ela pôs pó no vermelho e aí amiguinho, Saci Pererê, foi lá, tava lá, tava fumando e puuun, nunca mais voltou lá.

Obs.1; 5º - Isto mesmo, muito bem!

Vejamos a narrativa de PRI. (5;10); 1; (anexo V):

Obs. 1; 1º - Agora é a dona PRI. que está louquinha para falar!

PRI. 1; 2º - Eu não!

Obs. 1; 3º- Qual é o nome da estorinha?

PRI. 1; 4º - Saci Pererê.

Obs. 1; 5º - Isto aí, o que aconteceu nesta estória do Saci Pererê?

PRI. 1; 6º - Não sei.

Obs. 1; 7º - Quem fazia os cachimbos?

PRI. 1; 8º - A Maria.

Obs. 1;9º- Isto! Quantos cachimbos tinha?

PRI. 1;10º- Três.

Obs. 1;11º- Continua.

PRI. 1;12º-Aí a Maria pôs um pozinho no cachimbo vermelho, ele foi fumar e puf nele.

Obs. 1;13º- E aí o que ele fez?

PRI. 1;14º- Pulou a janela.

Obs. 1;15º- Isto! Muito bem.

Igualmente, na estória 2, João de Barro, CAM omite a apresentação do personagem central da estória e PRI, ROS, RAN e THI não omitem a apresentação, mas todas elas privilegiaram a transformação mágica dada com seu envelhecimento, conforme podemos observar no quadro 2 e em algumas transcrições.

Vejamos a narrativa de VAN. (5.10); 2; (anexoVI):

Obs. 2; 1º - Agora é a Cam. que vai falar.

CAM. 2; 2º - (silêncio).

Obs. 2; 3º - Vai Cam., qual o nome da estória?

CAM. 2;4º - João de Barro.

Obs. - Isto, o que aconteceu na estória com o João de Barro, o que ele fazia?

CAM. 2; 5º- Ele ficou velhinho aí virou um passarinho e construiu uma casinha de barro.

Obs. 2; 6º - Muito bem! Pronto?

CAM. 2; 7º- Faz sinal positivo com a cabeça e afasta-se.

Vejamos a narrativa de PRI (5.10); 2; anexo VI

Obs. 2; 1º - Então agora a... PRI.! Como chama a estorinha que estávamos contando?

PRI. 2; 2º - Eu não sei!

Obs. 2; 3º- Como chama a estorinha?

PRI. 2; 4º- João de Barro.

Obs. 2; 5º- O que aconteceu na estória?

PRI. 2; 6º- Hum?

Obs. 2; 7º- O que ele fazia!...

PRI. 2; 8º- Ele construía casa. Casa de passarinho.

Obs. 2; 9º- E depois?

PRI. 2; 10- Depois ele, ele, é não sei...

Obs. 2; 11º- O que aconteceu? Ele construiu casa... muitas casas, como foi?

PRI. 2; 12º- Aí a menina pediu ajuda a ele, ele construiu muita casa pra ele, não prá ela. Aí depois ele ficou bem velhinho, velhinho, depois ele (alguém diz: passarinho) depois ele morreu e virou passarinho.

Obs. 2; 13º- Isto, muito bem!

Vejamos a narrativa de THI (6.10); 2; (anexo VI):

Prof. 2; 1º - Calma RAN, Agora THI.
THI. 2; 2º- Ele construiu a casinha para ele de barro. É, pôs palha em cima da casa dele.
Obs. 2; 3º- Quem construiu a casa?
THI. 2; 4º- É, João de Barro.
Obs. 2; 5º- Hum.
THI. 2; 6º- Daí ele acabou de construir. ele foi construir casa, ele encontrou uma menina e a menina falou pra ele que tinha um monte de casa destruída.
Obs. 2; 7º- E aí?
THI. 2; 8º- E aí ele construiu todas as casas daí ficou velho e e... daí ficou pequeno (termina a frase rindo).
Obs. 2; 9º- Ri, daí ficou pequeno!
THI. 2; 10º- Fala algo incompreensível.
Obs. 2; 11º- Ficou o que?
THI. 2; 12º- Ficou pequeno.
Obs. 2; 13º- Acabou?
THI. 2; 14º- Acabou!
Obs. 2; 15º- Quem vai agora?
Cças. 2; 16º- Eu, eu, eu.

Nesta história, as crianças apresentaram uma relação de ações que podem ser integradas, ou coerentes, porque guardam uma dependência temporal entre si e, além disso, deixaram o conteúdo fiel à estória ouvida: um personagem que constrói casas, fica velho, vira passarinho e constrói casa de passarinho. Entretanto, elas descaracterizam a idéia de conflito e a resolução contidas na estória.

O riso ao final da narrativa de THI, quando a criança modifica o desfecho da estória, assemelha-se ao de VAN, que faz a mesma coisa na estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, anexo VII, já analisada anteriormente, o que confirma a possibilidade da narrativa enquanto criação da criança: logo, descompromisso da narrativa com o real. Isto aponta que mesmo o adulto exercendo controle sobre a criança, este controle não é absoluto. Em outras palavras, a criança consegue criar e não se prender à realidade dada, mesmo quando o adulto acompanha sua narrativa. Fidelidade, com reprodução do real e criação das crianças, na verdade não são manifestações incompatíveis, mas são duas manifestações do mesmo egocentrismo infantil. Em resumo, em uma, predomina a

acomodação e em outra a assimilação, em termos piagetianos. O papel do adulto, nesta investigação, tem se voltado mais para a acomodação da criança ao real.

Na Estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, anexo VII, ocorrem menos omissões, e merecem destaque as narrativas de CAM. e PRI.

CAM omite, na apresentação, a referência ao fazendeiro, suas plantas e terras, e também omite a reação ao ataque dos inimigos; deste modo, mesmo referindo-se à fuga dos inimigos ao final da narrativa, a criança descaracteriza a idéia de conflito e resolução contida na estória, conforme podemos observar no quadro 2 e na transcrição abaixo:

Vejamos a narrativa de CAM (5.10); 3; (anexo VII):

Prof. 3; 1º- CAM.!

Cça. 3; 2º- CAM. (chama a colega, que não tinha ouvido o chamado da professora).

Prof. 3; 3º- CAM, vai...

CAM.3; 4º - (...)

Prof. 3; 5º- Rau.! Como chama a estória? **Boi...**

CAM.3; 6º- Boi...

Prof. 3; 7º- Boitatá.

CAM.3; 8º- Boitatá? O fazendeiro ficou no portão olhando e no cedo apareceu um boi. Aí o outro tava dizendo pro velho. aí ele estava capinando, aí ele estava... ele estava andando e estava muito cansado! Aí pegou e parou, aí depois...

Prof. 3; 9º- O que que os inimigos dele fizeram?

CAM.3;10º - Fizeram?

Prof. 3;11º- (Fala algo mais fica incompreensível devido ao barulho que as outras crianças faziam).

CAM.3;12º - Aí os inimigos (incompreensível), fez pegar fogo aí fazia toda claridade. Aí depois saiu correndo, nunca mais não voltou.

Nesta narrativa, é a intervenção do adulto, no tópico 9, que faz explicitar a existência e a reação dos inimigos, na estória, uma vez que a criança apresenta uma narrativa dispersa, sem coerência: modifica o nome do personagem Boitatá, para Boi; usa como sujeito os pronomes “outro” e “ele” , sem explicitá-los previamente; deixa a oração sem sujeito, quando narra “aí pegou e parou, aí depois...”

Vejamos a narrativa de PRI. (5.10); 3; (anexo VII):

Prof. 3; 1º-Agora a PRI.
PRI. 3; 2º - Como chama a estória tia?
Prof. 3; 3º - Como chama a estória?
PRI. 3; 4º -Eu não sei falar!
Prof. 3; 5º- Boitatá!
PRI. 3; 6º- Boitatá?
Prof. 3; 7º- É.
PRI. 3; 8º- Era uma vez o Boitatá. Como que é mesmo tia?
Prof. 3; 9º- Pensa.
PRI. 3; 10º- Ah, eu esqueci o nome.
Prof. 3; 11º- De quem era essa fazenda?. (mostra a gravura)
PRI. 3; 12º- Ah, não sei, dele aqui (mostra a gravura).
Prof. 3; 13º- Como ele chamava?
PRI. 3; 14º- Ah, eu não sei!
Prof. 3;15º - E aí como era a fazenda dele?
PRI. 3;16º - Era de...
Prof. 3;17º- Era feia?
PRI. 3;18º- Não... era...
Prof. 3;19º- E aí?
PRI. 3;20º- Ah! eu não sei contar tia...
Prof. 3;21º- Quem eram essas pessoas aqui? (mostra gravura)
PRI. 3;22º- O fazendeiro.
Prof. 3;23º- Eles eram amigos dele? (crianças conversam entre si em voz alta, batem blocos de madeira).
PRI. 3;24º- Não, eram inimigos!
Prof. 3;25º- E aí o que os inimigos queriam fazer?
PRI. 3;26º- É (incompreensível) é, fazer mal prá ele.
Prof. 3;27º- Ah!.
PRI. 3;28º- Aí depois eles iam queimar árvore. Aí depois e ele falou assim: aqui tá bom. Aí depois queimou. Aí depois ele assustou. Aí depois ele escutou uma vozinha, como é que é o barulho? Aí depois como chama? Boitatá?
Prof. 3;29º- É.
PRI. 3;30º- Aí depois o Boitata falou pra eles que não é prá queimar a fazenda nenhuma. Depois acabou!
Prof. 3;31º- Muito bem! Você já falou DAN?

Também, na narrativa de PRI são as intervenções do adulto nos tópicos 21, 23 e 25 que garantem a explicitação dos personagens denominados como inimigos, na estória, caracterizando, assim, o conflito.

Na estória 4, O Curupira, também ocorrem poucas omissões e são relevantes as intervenções do adulto. Merecem destaque as narrativas de THI, NAF, RAN e VAN.

Vejamos a narrativa de RAN (6.1); 4; (anexo VIII):

- Prof. 4;1º - Calma! Agora o RAN.**
RAN. 4;2º- Ah, não quero.
Cça. 4; 3º- Ah não, tia (criança reclama porque gostaria de ter sido chamada para narrar).
Prof. 4; 4º- Como é o nome da estória?
RAN. 4; 5º- Curupira.
Prof. 4; 6º- E aí?
RAN. 4; 7º- Depois bateu na árvore, acordou todas árvores!
Prof. 4; 8º- Por que ele acordava as árvores?
RAN. 4; 9º- O barulho do tiro.
Prof. 4; 10º- Ah!
RAN. 4; 11º- Depois acordou as outras.
Prof. 4; 12º- Continua, ele acordou as árvores e aí?
RAN. 4; 13º- Aí foi o barulho do tiro, depois o caipira viu.
Prof. 4; 14º- Curupira.
RAN. 4; 15º- É.
Prof. 4; 16º- O que ele viu?
RAN. 4; 17º- Ele viu o caçador na árvore.
Prof. 4; 18º- O que o caçador ia fazer?
RAN. 4; 19º- Queria matar ele.
Prof. 4; 20º- Matar ele?
RAN. 4;21º- Matar ele e fazer um tapete.
Prof. 4; 22º- Matar ele quem?
RAN. 4; 23º- A onça.
Prof. 4; 24º- Isto, e aí?
RAN. 4; 25º- Depois ele falou não, depois ele correu, aí foi embora.
Cça. 4; 26º- Eu agora.
THI. 4; 27º- Não ainda tem que transformar em sobremesa!
RAN. 4;28º- Tá! Aí ele foi, foi transformar em sobremesa.
Prof. 4;29º- Transformar quem?
RAN. 4;30º- O caçador.
Prof. 4;31º- Muito bem!
Cça. 4;32º- Eu tia.

Como podemos observar, a criança RAN referia-se a mais de um sujeito pelo pronome “ele” (tópicos 25 e 28) e às vezes não identificava o complemento verbal da oração (tópico 28), dificultando para se compreender a idéia de conflito e resolução

contidas na estória. É a intervenção do adulto, no tópico 29, que favorece um pouco a caracterização da resolução.

As interações adulto – criança, conforme podemos observar em algumas transcrições feitas, deram-se através de interjeições do adulto, troca de risos, comentários do adulto mas, principalmente através de perguntas do adulto e respostas das crianças. A caracterização destas perguntas foi feita de forma semelhante àquela adotada por PERRONI (1983), quais sejam:

1) estimular a criança a narrar com perguntas como: e aí? o que aconteceu? e depois? sem qualquer direção ou dica sobre o conteúdo;

2) levar a criança a “organizar lembranças sobre a forma de discurso narrativo” através de perguntas de quem, conhecendo o conteúdo, induzia à seqüência, ou até fornecia “dicas” do que narrar;

3) “solicitar esclarecimentos” sobre o conteúdo que foi narrado de forma confusa ou diferente do original.

A ocorrência destas perguntas e a ordem como se apresentaram nas narrativas, não seguiram um modo padrão, até porque a orientação que demos foi de que agíssemos de maneira natural com as crianças, no sentido de estimulá-las a narrarem. Pudemos observar, entretanto, uma forma peculiar nas interações durante as narrativas das estórias 1 e 2, feitas por nós, pesquisadora, que difere de uma forma peculiar adotada pela professora durante as narrativas das estórias 3 e 4.

Estas peculiaridades contribuíram para produções narrativas diferenciadas.

Já apontamos, anteriormente, que nas narrativas transcritas ocorreram mais omissões de partes das estórias 1 e 2 do que nas estórias 3 e 4, nestas ocorrendo uma nítida contribuição do adulto na clareza das narrativas das crianças, na caracterização do conflito e na resolução das estórias.

Pudemos observar que nossas intervenções favoreceram uma produção narrativa mais espontânea por parte das crianças. Intervínhamos, logo de início, com perguntas que visavam organizar as lembranças em forma de discurso narrativo, quando, após chamarmos a criança, esta afirmava não saber, não querer, ou assim o

interpretávamos. As perguntas iniciais eram feitas como que introduzindo a criança na estória, e, a partir do prosseguimento, apenas estimulávamos a continuação e poucas vezes fizemos perguntas solicitando esclarecimento sobre algo confuso ou equivocado, o que gerou uma produção narrativa mais sintética.

Temos de considerar que, apesar de familiar à classe, não éramos a professora e, talvez, nossa postura mais facilitadora tenha sido no sentido de propiciar o início da narrativa.

Demonstramos, ao que parece, uma maior sintonia com as crianças e estivemos mais prontas para auxiliá-las.

Vejamos a narrativa de VAN, (5,10); 1; anexo V:

Obs. 1; 1º- ... vai a Van?

VAN. 1;2º- É, é, é, é o Saci Pererê, ele, ele, aí, aí, aí, aí, e não vou falar não.

Obs. 1;3º- Espera aí, você quer começar falar de onde? da nhá Maria quando fazia cachimbo?

VAN. 1;4º- Nhá Maria fazia um cachimbo, aí, aí...

Obs. 1; 5º- Deixou lá em cima do fogão.

Cças. 1;6º- Deixou lá em cima do fogão.

Obs. 1; 7- Espera! deixa só a Van. falar.

VAN. 1;8º- Aí, aí pois uns pózinho lá dentro, aí, aí o Saci Pererê foi e pluf nele, E foi pela janela.

Cças. 1;9º- Agora eu! eu!.

Nesta narrativa, a criança, no tópico 2, até chega a explicitar que não vai narrar. Não interpretamos sua fala como simples recusa em narrar, mas como dificuldade em fazê-lo, e no tópico 3 damos pistas, como que organizando para a criança uma forma de iniciar a narrativa. Também os colegas que acompanham a narrativa fazem semelhante interpretação quanto às repetições e pausas da criança, e no tópico 5 também dão “dicas” para o narrador.

As situações em que as intervenções ocorreram após repetição e/ou pausa na narrativa da criança, por sua vez, evidenciaram-nos a amplitude da interação linguística que, de fato, não se baseia apenas nas falas dos interlocutores, mas nos fatores extra

narrativa, ou, segundo PIAGET (1926), nas inferências presentes em toda a interação ou em todo o processo de investigação. Nossas intervenções, nesta ocasião, ocorreram não a partir do que a criança explicitamente solicitou, mas a partir de como interpretamos, inferimos o silêncio ou a repetição da criança.

Vejamos a narrativa de PRI. (5.10); 2; (anexoVII)

Obs.2;1º - Então agora a... Pri.! Como chama a estorinha que estávamos contando?

PRI. 2;2º- Eu não sei!

Obs.2;3º - Como chama a estorinha?

PRI. 2;4º- João de Barro.

Obs. 2;5º- O que aconteceu na estória?

PRI. 2;6º- Hum?

Obs. 2;7º- O que ele fazia!...

PRI. 2;8º- Ele construía casa. Casa de passarinho.

Obs. 2;9º- E depois?

PRI. 2;10º- Depois ele, ele, é não sei...

Obs. 2;11º- O que aconteceu? Ele construiu casa... muitas casas, como foi?

PRI. 2;12º- Aí a menina pediu ajuda a ele, ele construiu muita casa pra ele, não prá ela. Aí depois ele ficou bem velhinho, velhinho, depois ele (alguém diz: passarinho) depois ele morreu e virou passarinho.

Obs. 2;13º- Isto, muito bem!

Nesta narrativa, após a criança dizer que não sabe, fizemos perguntas para organizar lembranças em forma de discurso narrativo, favorecendo para que a criança continuasse a estória, após o que ela prosseguiu e concluiu brevemente.

Na narrativa de RAN., já iniciamos com uma pergunta que visava organizar as lembranças na forma de discurso narrativo. Vale destacar que esta mesma criança, quando solicitada a narrar anteriormente (anexo V), dissera não saber, sendo, então, solicitada outra criança. Talvez a forma diretiva como iniciamos a interação estivesse relacionada a esta dificuldade inicial da criança.

Vejamos a narrativa de RAN. (6.1); 1; anexo V:

Obs.1;1º - Vamos ver, agora o RAN. Vamos ver, que cachimbo a Maria fazia? Vermelho...

RAN. 1;2°- Vermelho.
Obs. 1;3°Azul...
RAN. 1;4°- Azul.
Obs. 1;5°-E...
RAN. 1;6°- Amarelo.
Obs. 1;7° -E aí o que acontecia com estes cachimbos?
RAN.1;8° - Ela fumava e thibuuuf no chão. foi lá pela janela!
Obs. 1;9°- Por que thibuf no chão?
RAN.1;10- Para ele não vir mais mexer no cachimbo!
Obs. 1;11°- Isto! O que a nhá Maria colocou no cachimbo que fez este barulhão todo?
RAN. 1;12° - Que?
Obs. 1;13° - O que ela colocou no cachimbo?
RAN.1;14° - Pozinho.
Obs. 1;15°- Qual o nome desse pózinho?
RAN. 1;16°- Canela.
Obs. 1;17°- (Ri) muito bem, RAN!

Como podemos observar, a criança RAN., após narrar a apresentação da estória, narra a resolução e a conclusão, omitindo o conflito e, até mesmo, parte da resolução, que é a vingança praticada pela personagem Maria, contra o Saci.

No tópico 9, repetimos a fala da criança, questionando-a quanto à causa da ação narrada anteriormente, ao que a criança responde explicando a finalidade da ação.

A solicitação de esclarecimento feita à criança, por sinal escassa em nossas intervenções, permitiu levantar alguns aspectos interessantes para análise:

- Mostrou a forma sintética e abreviada como se dá a interação, uma vez que, apenas repetimos a fala da criança, interrogando-a, e esta compreendeu a pergunta como solicitação de explicação. Embora a explicação da criança tenha sido sobre a finalidade e não sobre a causa de uma ação narrada, esta foi capaz de apresentar a intenção de uma ação, característica raramente observada nas narrativas.

- Sua resposta reforçou nossa análise de que as narrativas expressam os conteúdos que são significativos e de interesse para as crianças e não propriamente sua compreensão sobre os mesmos., Esta só foi explicitada com a intervenção.

Vejamos, agora, algumas intervenções da professora.

Na análise das narrativas da estória 3, Boitatá e os Fazendeiros, observamos que as crianças não tiveram clareza, ou não diferenciaram quais eram os personagens Francisco, o fazendeiro, e Boitatá a cobra; THI chegou, até, a denominar o fazendeiro de Boitatá. Parece que por isto mesmo as crianças apresentaram muita repetição e pausa no início da narrativa, denunciando alguma insegurança, dúvida, para prosseguir.

A professora, entretanto, diferentemente de nossas intervenções, não interveio de imediato, organizando a lembrança das crianças na forma de discurso narrativo, demonstrando mais tolerância ao ritmo delas. Diferentemente, de nossas intervenções, a professora deixava o livro de estória com as crianças, ou seguia-o junto com as mesmas. Esta forma de intervenção, menos diretiva, e tolerante, resultou em uma narrativa mais extensa e com apresentação de mais detalhes. Vejamos algumas destas narrativas para ilustrar.

NAP. (6.1); 3; anexo VII:

Prof. 3;1º - Calma, primeiro a Nad. P.

NAP. 3;2º- Como chamo o boi, Boitatá... a estória chamava Boitatá! Ele tava com... A estória chamava Boitatá!

Prof. 3;3º- Ah! e aí?

NAP. 3;4º- Aí ele tinha uma fazenda maravilhosa, ele tava com... A estória chamava Boitatá!

Prof. 3;5º- Hum...

NAP. 3;6º- Ele tinha uma fazenda maravilhosa, depois, tinha umas madeiras tão boa que dava para fazer até cama e mesa. Aí eles foram arrumar lugar para eles deitar e esse aqui falou pra ele... (mostrando a gravura).

Ran. 3;7º- Oh tia, Nad “vai dançar”quadrilha! (outras crianças de outra sala ensaiam no pátio).

Prof. 3;8º- Deixa ela fazer o que quiser.

NAP. 3;9º- Aí, como chama o fazendeiro?

Prof. 3;10º- Sr. Francisco.

NAP. 3;11º- São Francisco... o que aconteceu?

Prof. 3;12º- O que o Sr. Francisco tinha na fazenda?

NAP. 3;14º- Hum? O São Francisco achou amigo e dois, foram inimigos e depois pegaram um galão cheio de gasolina, depois eles falaram assim que vão matar aquela mata verdinha, verdinha, daquele velho muito mau! Aí apareceu uma cobra e saiu um fogão da boca dela. Aí ela falou assim nunca mais voltas aqui, senão todo mundo que volta aqui.

Prof. 3;15°- Psiu! (chama atenção das crianças que conversam alto podendo atrapalhar a colega que grava a estória).

Cças. 3;16°- (em côro(Na globo tem!

NAP. 3;17°- Eu, é prego fogo em vocês, não pode ficar em cidade nenhuma.

Prof. 3;18°- Rau.! Thia.!

THI. 3;19°- Agora eu tia!

Nesta narrativa, os tópicos 2 e 4 parecem indicar a dúvida ou a insegurança da criança para prosseguir a narrativa, talvez indicando a confusão com os personagens, fazendeiro e Boitatá. Tanto é que, no tópico 9, a criança perguntou o nome do fazendeiro. Após a resposta, a criança, no tópico 11, pareceu não saber como continuar, como se a nova informação não tivesse ainda sido processada e organizada internamente. No tópico 12 a professora pergunta, organizando as lembranças da criança, em forma de discurso narrativo, dando dicas para prosseguir. A criança no tópico 13, com as novas informações organizadas mentalmente, prossegue com coerência sua narrativa, não conforme a sugestão da professora, mas desde onde havia parado anteriormente. O interessante é que não menciona mais o nome Boitatá; menciona a cobra e as suas ações, tal como na estória, o que reforça nossa suposição de que a criança pensara inicialmente que Boitatá fosse o nome do fazendeiro.

Vejamos a narrativa de THI. (6.4); 3 (anexo VII):

Prof. 3;1°- Vem THI.

THI. 3;2°- Começa!

Prof. 3;3°- Como chama a estória?

THI. 3;4°- Fazendeiro... Boitatá. Ele cuida da fazenda dele, é... ele sempre olhava a fazenda dele, se vinha os mau colocar fogo.

Prof. 3;5°- Quem olhava?

THI. 3;6°- O fazendeiro.

Prof.3;7° - Como chamava o fazendeiro?

THI. 3;8°- Boi... Boitatá.

Prof. 3;9°- Não!

THI. 3;10°- Boitantan (Ri).

Prof. 3;11°- (Ri também) e aí?

THI. 3;12°- Tinha os mau. Esses...

Prof. 3;13°- O que tem os mau?

THI. 3;14°- Os mau ia pegar uma coisa de gasolina pra botar fogo, então acabou uma graaande serpente. A serpente pois fogo neles e nunca mais perturbou o Boitatá. Eles foram embora, nunca mais perturbou...

Prof. 3;15°- Perturbou quem?

THI. 3;16°- Perturbou a fazenda.

Prof. 3;17°- Rau.!

THI. 3;18°- Tia deixa eu contar uma coisa... Alô! Alô! Alô!

Prof. 3;19°- Ah! THI.

Também nesta narrativa a criança repete e faz pausa, logo de início, demonstrando a mesma confusão observada com NAP.

A professora, no tópico 4, também não dirige a narrativa, apenas solicita o esclarecimento sobre o sujeito não explicitado pela criança, ao que a criança responde incorretamente, conforme a estória.

Parece que a professora compreendendo a confusão da criança, solicita no tópico 7, o nome do personagem fazendeiro, e a criança, na seqüência, evidencia a confusão inicial: pensava que Boitatá fosse o nome do Fazendeiro.

No tópico 9, a professora apenas diz “ não”, e a criança se corrige na pronúncia do nome falado anteriormente. Podemos observar aqui, novamente, uma interação abreviada, quando apenas a palavra “não” fez com que a criança compreendesse a existência de um erro e se corrigisse dentro de suas possibilidades, ou seja, só na pronúncia do nome, já que confundira o nome dos personagens. Ri, após a correção, talvez com a sensação de desconcerto; não sabemos ao certo.

O interessante é que, no tópico 11, a professora não fornece a resposta para a criança: apenas ri e estimula o prosseguimento. A criança prossegue, e no final, no tópico 14, faz pausa em sua narrativa quando novamente se depara com o problema questionado pela professora. Esta, por sua vez, novamente, no tópico 15, solicita esclarecimento e a criança parece que, intuitivamente, apreende o problema posto e responde dando uma saída que, em si, não solucionou a dúvida, mas esquivou-se de novo confronto com a professora.

As intervenções da professora possibilitaram que observássemos melhor a organização do raciocínio e a compreensão da criança sobre o conteúdo, aspectos não observados nas narrativas analisadas anteriormente.

Vale destacar que NAP e THI foram algumas das crianças que demonstraram uma maior competência narrativa, e mesmo com a confusão sobre os personagens, suas narrativas não comprometeram a fidelidade à estória ouvida, pois preservavam as partes constituintes desta: um fazendeiro e sua terra; os inimigos que ameaçam; a cobra que resolve o problema.

Ainda na estória 3, DAN, nossa contadora de histórias na Hora da Roda, também demonstrou uma maior competência narrativa e não apresentou essa confusão mencionada com os personagens, e junto com RAU foram as únicas crianças a identificarem corretamente o personagem cobra como sendo Boitatá.

Vejamos a narrativa de DAN (6.1); 3; anexo VII:

Prof. 3;1º - Agora é a DAN.

DAN.3;2º - Boitatá. Certo dia o fazendeiro pegou sua enxada seu regador e foi fofar a sua terra. Aí o inimigo dele, preguiçoso tava (acabou a fita e perdeu um pedaço da gravação).

DAN.3;3º - Esse daqui é os inimigos (mostra a figura, mas é incompreensível)

Prof. 3;4º - O que eles iam fazer?

DAN.3;5º - Eles iam queimar as terras do seu Fazendeiro que tava lizinha, liizinha! Aí eles pegou duas, dois coisa de gasolina e pos fogo todo. aí ele falou assim: vai queimar tudo que não vai sobrar um fiozinho de capim. Aí surgiu a serpente que falou assim prá eles: nunca mais volta aqui, que eu vou aparecer, que eu sou o Boitatá! Pronto!

Prof.3;6º - Muito bem!

Vejamos a narrativa de RAU. (6.1); 3; anexo VII

Prof.3;1º - Agora é o RAU.

RAU.3;2º - Boitatá! Boitatá Boitatá e o fazendeiro. Ele se chamava... como mesmo tia?

Prof. 3;3º - Francisco.

RAU.3;4º- Francisco. Aí depois ele parecia que os bichos escutava. Todos os bichos ficava em volta, quando ele falava. aí os homens mal estavam balançando aí depois eles falavam: ha! ha! ha! vamos queimar as árvore do do Boitatá. Aí ele vai ficar velhos, esse velhinho aí, aí, ele vai chorar. Aí depois tinha um passarinho aqui e uma borboleta aqui. Aí foi aí sabe, vamo queimar esses negócio, não! aí depois eles falaram aqui tá “bão”, vamo queima essas árvore. Aí deu, não tia! Aí apareceu uma cobra, um fogueira, que fazia fogueira e apareceu uma cobra aí ela fazia assim fuuuuu, fuuuuu (soprava como se fosse a cobra). Aí depois, aí depois.

Prof. 3;5º- O que a cobra falou?

RAU.3;6º - A serpente dos olhos verdes, aí eles falaram, aí, aí a cobra falava nunca mais voltam aqui que vocês tem medo e vocês, todo dia que vocês aparecessem aqui eu vou aparecer e vou tá aqui, o Boitatá falou. Pronto!

Prof. 3;7º - (Ri) Tudo bem!

Cça.3;8º - (reclama que alguém ainda não falou).

Prof. 3;9º- Calma

Nas narrativas destas crianças a professora faz perguntas, organizando suas lembranças para auxiliar o prosseguimento, e nas duas, como podemos observar, a intervenção da professora ocorre quando as crianças, orientando-se pelas gravuras do livro, dispersaram-se em suas narrativas, identificando personagens, e apresentam repetições de fala, indicando alguma dificuldade para prosseguirem.

Estas narrativas nos mostraram que o livro e o acompanhamento às gravuras são, como analisamos anteriormente, um recurso usado pela criança e pelo adulto para auxiliar na produção narrativa. Entretanto, apenas o acompanhamento das gravuras pela criança, sem o auxílio e as intervenções do adulto, pode facilitar a ocorrência de dispersão na narrativa das crianças.

Os sujeitos destas narrativas, com intervenção, também nem sempre foram explicitados para o interlocutor, mas o conhecimento prévio que este tinha do conteúdo favorecia sua compreensão, não sendo necessário sempre se solicitar explicitação.

Vejamos algumas transcrições em que o adulto demonstra compreender a criança e, às vezes, também ele não explicita os sujeitos, respaldados que estão pelo conteúdo partilhado. Segue a narrativa de PRI, sobre a estória 1, Saci Pererê, anexo V:

Obs. 1; 1º - Agora é a dona PRI. que está louquinha para falar!

PRI. 1; 2º - Eu não!
Obs. 1; 3º - Qual é o nome da estorinha?
PRI. 1; 4º - Saci Pererê.
Obs. 1; 5º - Isto aí, o que aconteceu nesta estória do Saci Pererê?
PRI. 1; 6º - Não sei.
Obs. 1; 7º - Quem fazia os cachimbos?
PRI. 1; 8º - A Maria.
Obs. 1;9º- Isto! Quantos cachimbos tinha?
PRI. 1;10º- Três.
Obs. 1;11º- Continua.
PRI. 1;12º-Aí a Maria pôs um pozinho no cachimbo vermelho, ele foi fumar e puf nele.
Obs. 1;13º- E aí o que ele fez?
PRI. 1;14º- Pulou a janela.
Obs. 1;15º- Isto! Muito bem.

Como podemos observar nesta narrativa, no tópico 12 PRI não explicita o sujeito referido pelo pronome “ele”. Podemos notar que o pronome, “ele”, é utilizado pela criança sem ter anteriormente se referido a algum sujeito masculino, exceto quando nomeia a estória; entretanto, o sujeito é claro para quem conhece a estória. O adulto demonstra compartilhar o conteúdo com a criança quando também ele utiliza o mesmo pronome na pergunta e a criança responde corretamente, de maneira compatível com o conteúdo original.

Também na estória 2, João de Barro, anexo VI, a narrativa da mesma criança evidencia esta partilha de conteúdo:

Obs.2;1º - Então agora a... Pri.! Como chama a estorinha que estávamos contando?
PRI.2;2º - Eu não sei!
Obs. 2;3º- Como chama a estorinha?
PRI.2;4º - João de Barro.
Obs. 2;5º- O que aconteceu na estória?
PRI.2;6º - Hum?
Obs. 2;7º- O que ele fazia!...
PRI. 2;8º- Ele construía casa. Casa de passarinho.
Obs. 2;9º- E depois?
PRI. 2;10º- Depois ele, ele, é não sei...

Obs. 2;11°- O que aconteceu? Ele construiu casa... muitas casas, como foi?

PRI. 2;12°- Aí a menina pediu ajuda a ele, ele construiu muita casa pra ele, não prá ela. Aí depois ele ficou bem velhinho, velhinho, depois ele (alguém diz: passarinho) depois ele morreu e virou passarinho.

Obs.2;13° - Isto, muito bem!

Nesta narrativa, é o próprio adulto que não explicita, de início, o sujeito da pergunta. No tópico 7, a professora refere-se ao sujeito pelo pronome “ele”, sem tê-lo explicitado anteriormente, exceto quando a criança nomeia a estória. A partir da pergunta do adulto ambos os interlocutores utilizam-se do pronome “ele” para se referirem a tal sujeito masculino, mas que de fato é claro para quem conhece a estória.

Vejamos outro exemplo na estória 3 - Boitatá e os Fazendeiros:

Prof. 3;1°- Agora é o Rau.

RAU.3;2° - Boitatá! Boitatá Boitatá e o fazendeiro. Ele se chamava... como mesmo, tia?

Prof. 3;3°- Francisco.

RAU. 3;4°- Francisco. Aí depois ele parecia que os bichos escutava. Todos os bichos ficava em volta, quando ele falava. aí os homens mal estavam balançando aí depois eles falavam: ha! ha! ha! vamos queimar as árvore do do Boitatá. Aí ele vai ficar velhos, esse velhinho aí, aí, ele vai chorar. Aí depois tinha um passarinho aqui e uma borboleta aqui. Aí foi aí sabe, vamo queimar esses negócio, não! aí depois eles falaram aqui tá “bão”, vamo queima essas árvore. Aí deu, não tia! Aí apareceu uma cobra, um fogueira, que fazia fogueira e apareceu uma cobra aí ela fazia assim fuuuuu, fuuuuu (soprava como se fosse a cobra). Aí depois, aí depois.

Prof. 3;5°- O que a cobra falou?

RAU. 3;6°- A serpente dos olhos verdes, aí eles falaram, aí, aí a cobra falava nunca mais voltam aqui que vocês tem medo e vocês, todo dia que vocês aparecessem aqui eu vou aparecer e vou tá aqui, o Boitatá falou. Pronto!

Prof.3;7° - (Ri) Tudo bem!

Cça. 3;8°- (reclama que alguém ainda não falou).

Prof. 3;9°- Calma

Nesta estória, a criança também não explicita sujeito referido pelo pronome “ele” e o adulto interpreta como sendo o fazendeiro e responde à criança. Parece óbvia a pergunta da criança para quem conhece a estória; entretanto, vale destacar que nesta

estória muitas crianças não identificaram Boitatá como sendo a cobra e houve inclusive, que confundiu Boitatá como sendo o fazendeiro. Deste modo, o pronome “ele” utilizado pela criança não necessariamente levava a supor que a dúvida fosse sobre o nome do fazendeiro, mas o adulto assim o interpreta e responde à criança.

Estas interações, tal como previsto na metodologia desta pesquisa, não tiveram quaisquer instruções a serem seguidas e puderam evidenciar a presença de fatores situacionais, no caso a partilha do conteúdo, mediando a interação lingüística. Esta partilha dispensa a explicitação de todas as idéias ou palavras narradas, não ficando a narrativa incoerente ou sem sentido. É como se cada interlocutor supusesse que estivesse claro para o outro aquilo que estava para si próprio.

Esta partilha entre os interlocutores resulta em uma interação abreviada e sintética, característica da linguagem egocêntrica, mas que na linguagem oral, diferentemente da linguagem escrita, dispensa todas as explicitações e observâncias das regras gramaticais e sintáticas. Entretanto os questionamentos do adulto é que proporcionaram uma maior clareza nas narrativas, auxiliando a criança a explicitar os conteúdos confusos, ou omissos, e permitiram ter maior acesso ao que a criança compreendeu do conteúdo.

Estas intervenções do adulto não se basearam apenas naquilo que explicitamente a criança solicitou, afirmou ou negou, mas nas inferências que o adulto fez das pausas e repetições na narrativa, no conhecimento que este tinha do conteúdo e nas próprias características pessoais do adulto: mais diretivo, mais tolerante com o tempo da criança.

Em nossa pesquisa não aplicamos o método clínico, nem preparamos um instrumental padronizado para uma avaliação. Apenas usamos algumas situações rotineiras de uma classe de pré-escola, dando-lhes certo controle na coleta e no registro, para possibilitar uma análise científica. Como conseguir ser apenas bons educadores, de preferência afetuosos com as crianças sem, muitas vezes, condições adequadas de trabalho, com várias crianças em uma classe e ainda considerar esses vários fatores presentes em toda interação?

Mas aí é uma outra estória. e o nosso discurso, por mais claro e coerente que seja, não irá explicá-la nem respondê-la. Em nossas considerações finais apresentaremos algumas implicações pedagógicas que esta pesquisa permite apontar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com esta pesquisa foi investigar a apreensão que crianças têm da realidade vivida, vista e ouvida, a partir da análise de suas narrativas, em interação na pré-escola.

Defendemos a proposta de pré-escola com Função Pedagógica, que visa trabalhar com conteúdos pedagógicos contextualizados à realidade das crianças, através da investigação de seus conhecimentos e interesses manifestos no ambiente escolar, do conhecimento junto às suas famílias e suas comunidades e, de modo amplo, conhecimento da realidade social em que estão inseridas a própria escola e a comunidade da criança. Neste sentido, nossa pesquisa, em decorrência do seu objetivo, teve o interesse de contribuir para o avanço desta proposta.

A investigação foi realizada com crianças de nível socio-econômico médio, filhas de profissionais assalariados e autônomos, e pequenos proprietários, freqüentadoras de uma escola particular da cidade de Maringá – PR. Portanto, as nossas considerações voltaram-se para essa população. Pesquisas com crianças de outro nível socio-econômico seriam importantes e necessárias para uma comparação.

Procuramos colher as narrativas a partir de situações e atividades o mais familiares possível na escola, para diminuir a artificialidade da investigação e propiciar o interesse das crianças.

Analizamos narrativas sobre estórias infantis lidas pela professora, narrativas da Hora da Roda, versando sobre conteúdos pessoais das crianças e estórias, de que alguns tínhamos conhecimento.

Quanto à “apreensão da realidade”, termo tão amplo quanto infinito, procuramos circunscrevê-lo à apreensão dos conteúdos narrados e à apreensão do próprio contexto da investigação: dirigido, com apresentação prévia de conteúdos e não-dirigido, com sugestão de que se tratasse de conteúdos das crianças. Reconhecemos que nos propusemos a uma tarefa árdua e, apesar dos esforços em analisar minúcias e detalhes, temos claro que a riqueza e a variedade dos dados permitirão muitas outras análises não observadas por nós.

Os resultados estão aí e podem ser analisados sob outros olhares.

Apresentando as considerações por ordem de importância e clareza, podemos dizer que as crianças tendem a apreender de forma realista os conteúdos sobre os quais narram, e o próprio contexto da investigação.

Trata-se de apreensão realista, quando observamos a tentativa das crianças em reconstituírem os conteúdos apresentados pela professora, ou quando nos narravam fatos ou informações relacionados, e com certa fidelidade, aos conhecimentos que tínhamos previamente delas, por meio dos pais ou de observações feitas dentro e fora do contexto escolar.

Também ocorre uma apreensão realista do contexto da investigação quando as crianças corresponderam à tarefa dada e narraram as histórias que foram lidas anteriormente, e não outras histórias, e narraram conteúdos seus na Hora da Roda: tanto de cunho pessoal, sobre ações rotineiras e fatos, quanto histórias infantis. E também quando fantasiaram, criaram e jogaram mais quando o adulto tinha menos controle e direção, tanto do conteúdo quanto da atividade, ou seja, na Hora da Roda.

As narrativas, segundo PIAGET (1978), são formas de evocação e reconstituição das representações, e entendemos que, como forma de interação da criança com o meio, apresentam os dois mecanismos básicos de adaptação: a acomodação e assimilação. Acomodação quando as crianças reorganizam seus esquemas e conhecimentos para se adaptarem ao meio, ao organizarem um conteúdo para transmitir ao outro, e também assimilação, quando atribui ao meio a significação dos seus desejos e de suas vontades.

PIAGET (1926) já advertiu sobre os perigos de considerarmos toda a fala da criança pré-operatória como verdade, ou no mesmo plano de comprometimento e engajamento que o do adulto. A criança tem um tempo próprio de atenção e concentração, e devemos estar atentos e sensíveis à sua fala e a essas variações. O respeito e a autoridade dados ao adulto pela criança, nesta idade, expressam seu modo de interagir com o meio: não são autônomas em relação aos valores e julgamentos do outro; são obedientes, ou julgam ser, ou julgam dever ser, mesmo não o sendo, às vezes, de fato. As crianças pesquisadas demonstraram bastante comprometimento e adequação ao que lhes foi solicitado nas situações em que o adulto teve controle e dirigia a atividade, indicando que realmente o adulto teve o papel de ajustador e de trazer as crianças para a realidade.

Vejamos melhor o que entendemos por apreensão realista das crianças; realista porém não objetiva, da realidade.

As crianças narraram os conteúdos destacando as ações e os fatos que lhes foram significativos e de seus interesses, mas não os contextualizaram, não forneceram explicações sobre os mesmos, não apresentaram os motivos subjacentes à ação narrada. Mais que isto, nem sempre foram explícitas quanto aos sujeitos aos quais se referiam em suas narrativas e nem sempre apresentaram dependência temporal entre as ações narradas, ou seja, omitiram informações que precediam e explicavam informações narradas.

Consideramos que ocorreu maior interação e brincadeira entre as crianças na Hora da Roda porque entendemos a imitação como forma de interação. Segundo PIAGET (1926), a imitação é tanto maior quanto maior for a não diferenciação eu – outro. Para o autor, a imitação também não é cópia, de forma que quando imita a criança recria, organiza conhecimento, de modo que também deixa a sua marca. A imitação, de fato observada no grupo, ocorreu na definição de temas a serem narrados, como se o conteúdo de um colega desencadeasse, no narrador, lembrança de conteúdos seus, semelhantes ou desejados.

Então, é uma apreensão de conjunto da realidade, uma intuição, mas também observamos na Hora da Roda que esta intuição pode ser articulada, com reciprocidade, entre as crianças, elegendo uma regra a ser perseguida nas narrativas de forma que garantisse a preservação e a continuidade da brincadeira. E enquanto intuição articulada, demonstrou princípios de reversibilidade e prenúncio de operações do pensamento,

Estamos dizendo, em outras palavras, que as crianças têm uma apreensão da realidade, seja das histórias infantis, seja de conteúdos seus, seja do contexto da investigação, mas esta apreensão realista não é profunda, porque as crianças não têm, como o adulto pode ter, capacidade para identificar seus determinantes, seus aspectos essenciais e circunstanciais e coordená-los mentalmente, o que seria próprio de um pensamento operatório e formal, na teoria de Piaget.

Observamos ainda que as produções narrativas das crianças estão sujeitas a fatores que influenciam no seu desempenho, quais sejam o interesse para narrar e o conteúdo sobre o qual narram, assim como a nossa compreensão sobre o narrado é influenciada pelo quanto compartilhamos do conteúdo. Vejamos.

Os conteúdos narrados na Hora da Roda, além de serem pessoais, permitiram que as próprias crianças, amigos e familiares fossem colocados como sujeitos das ações; portanto significativos. Eram quase sempre explicitados e geralmente versavam sobre um relato de afazeres rotineiros das crianças, sem evidência de um enredo. As histórias apresentadas pela professora, além de tratarem de conteúdos lidos e não vividos pelas crianças, e além de já serem compartilhados previamente pela criança e pelo adulto, guardavam em si uma estrutura a qual a criança deveria seguir. Estrutura esta que contempla dois contextos, um de equilíbrio inicial em que se insere o fato e outro de reequilíbrio, após o fato.

Os conteúdos vividos pela criança certamente são mais amplos, com equilíbrio e desequilíbrio constantes e variados, peculiares à própria vida; entretanto, as crianças destacam as ações significativas, e as narrativas ficam com uma estrutura mais simples do que a das histórias. Tanto é que quando as crianças narravam conteúdos pessoais, fatos, e não apenas relatos de ações, estes começavam a apresentar

características de inversão de ações, ou omissões de ações que explicariam outras subseqüentes, tal como ocorria nas narrativas de estórias.

Algumas crianças conseguiram produzir narrativas mais elaboradas que relatos, ou seja, narraram fatos, e também estes foram mais claros e coerentes; demonstrando, ao nosso ver, uma maior competência narrativa. Ainda assim, não pudemos, só com as narrativas, ter acesso ao que realmente compreenderam sobre tais conteúdos porque, mesmo apresentando os fatos com clareza e coerência, uniam, por exemplo, dois fatos, sem explicar a ligação entre os mesmos. O nosso conhecimento sobre os conteúdos é que poderia facilitar quanto a uma tentativa de inferência sobre a ligação entre os mesmos.

Em outras palavras, as narrativas foram mais claras em termos de construção das frases, quando as crianças definiam e organizavam os conteúdos delas próprias do que quando deveriam reconstituí-los a partir de um conteúdo previamente apresentado. Mas se eram mais claros na construção das frases, ao mesmo tempo era mais complexo e delicado para compreendê-los. Deste modo, os mesmos fatores que pesam e até favorecem para a pouca clareza da narrativa por parte da criança, facilitam a maior compreensão do conteúdo narrado, gerando, nesta situação, uma fala mais sintética e abreviada entre criança e adulto, sem tanta observância das regras gramaticais e sintáticas e se entendendo mutuamente.

Entramos, então, em outra grande consideração da pesquisa, qual seja o quanto as interações nos auxiliam a compreender mais os conteúdos narrados pelas crianças, a compreender o que a criança entendeu dos conteúdos, assim como estes auxiliam na própria produção narrativa das crianças.

Diferenciamos em nossa pesquisa três formas de intervenção do adulto: para estimular a narrativa; para organizar as lembranças das crianças, com sugestões e “dicas” de quem conhece previamente o conteúdo sobre o qual se narra; e para esclarecer algo narrado de forma confusa ou diferente do original.

As intervenções que visavam ao esclarecimento de algo narrado é que auxiliaram na maior compreensão dos conteúdos. Entretanto, as intervenções do adulto

não se restringiram a melhorar o entendimento daquilo que a criança falou, informou ou solicitou explicitamente, mas se referem também àquilo que o adulto interpretou da sua fala, das pausas e das repetições ocorridas nas narrativas, a partir do que conhecia do conteúdo narrado. O adulto fez intervenções a partir de solicitações das crianças e a partir de características próprias dele, mais ou menos diretivo, mais ou menos tolerante com o tempo da criança para organizar e transmitir o conteúdo.

Inferências também foram feitas pelas crianças quando demonstraram apreender o questionamento que o adulto fazia à sua fala, e às vezes esquivavam-se da situação de confronto provocada pelo questionamento.

Todos estes fatores levam-nos, através das narrativas analisadas, a compreender que estas expressam as apreensões que as crianças tiveram da realidade, no sentido do que lhes foi significativo e de interesse, e não propriamente a compreensão delas, o que pode ser buscado na interação durante ou sobre as narrativas e em muitas outras informações dentro e fora da escola.

Para PIAGET (1973), a objetividade na investigação, no conhecimento, é um processo (e não um estado) e prevê mecanismos inferenciais.

Podemos apontar duas implicações pedagógicas com nossa pesquisa, àqueles que trabalham com a educação infantil, em particular com a proposta de Pré-escola com Função Pedagógica.

Uma é a necessidade de dosarmos, no contexto da pré-escola, o tempo destinado a atividades dirigidas e livres. Geralmente, na prática pré-escolar que segue alguns princípios da Escola Ativa, como refere-se PIAGET em várias de suas obras, as atividades dirigidas, planejadas pelo adulto, têm como princípio o aspecto lúdico, recreativo, a vivência da criança, a experimentação, o incentivo a várias formas de expressão artística, para oferecer uma variedade e uma riqueza de situações motivadoras e envolventes, que favoreçam a apreensão da criança em relação àquele conteúdo trabalhado.

Com um título sugestivo, “a paixão de conhecer o mundo”, FREIRE (1984), mostra um pouco da preocupação que temos, e que observamos em muitos trabalhos

orientados dentro dos princípios de uma Pré-escola com Função Pedagógica, que é o conhecimento considerado em seus aspectos cognitivo e afetivo.

O tempo da brincadeira a que nos referimos inicialmente é o tempo só da criança, para brincar no pátio da escola, no parquinho, ou em outros espaços que a escola ofereça, para brincar com os brinquedos que sugerem o jogo simbólico, a fantasia, o sonhar acordado. Sobre a importância do jogo para a criança, PIAGET (1958, p. 51) afirma: “é portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao seu eu, sem coações nem sanções...” Isto vem ao encontro do binômio cuidar e educar previsto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNI), mas também significa um estar atento um pouco mais distante, permitindo que a criança possa exercer seu reinado e suas reações.

Pesquisas voltadas para a análise do espaço físico e dos playgrounds têm indicado, na atualidade, uma preocupação de se oferecer qualidade e segurança para este brincar das crianças.

A outra implicação pedagógica parece mais difícil de se alcançar que a anterior, porque pode referir-se a questionamentos e mudanças de condutas nossas, como pessoas e em particular como educadores: é importante ouvirmos as crianças, e a narrativa é uma das formas de elas nos falarem, mas igualmente importante é analisarmos nossas inferências e o uso que fazemos de suas falas.

É importante ouvir a criança; ouvir, não para apreendermos sua realidade visando elaborar e planejar trabalhos adequados e significativos para as crianças; ouvir para conhecê-las, interagir com elas para compreender suas alegrias, seus medos, seus desejos.

É importante ouvir a criança porque ouvindo e interagindo com ela poderemos compreendê-la melhor, ajudá-la a ter uma melhor compreensão do próprio conteúdo. As narrativas constituem um fragmento para esta tentativa, mas podemos nos servir, para isto, de outras produções dela. Observamos que as crianças são sensíveis em apreender a realidade, têm uma intuição que as mantem permeáveis ao que ocorre ao seu

redor; permeáveis, não no sentido de compreender-lhes os meandros e coordená-los racionalmente, mas no sentido de serem transparentes, para demonstrar, pelo comportamento em geral os seus interesses, seus desejos e suas frustrações.

Nossas compreensões são permeadas de inferências as mais diversas. Somos sujeitos conhecedores e somos interpretativos por natureza, mas, embora adultos dotados de capacidade de pensar operatoricamente, não somos objetivos o tempo todo, não conseguimos ter apreensões completas. PIAGET (1966) identifica os preconceitos do adulto como demonstração desse egocentrismo; então, inferimos baseados não só no que as crianças nos falam mas em como interpretamos o que elas nos falam, influenciados também por nossas próprias características, por nossos valores.

Conhecer para PIAGET (1973), é atribuir significados, integrando conhecimentos anteriores, organizando-os; assim parece ser útil, a nós, educadores, fazermos anotações das impressões e das intuições que temos da classe e das crianças individualmente, estudar, trocar idéias com os colegas de trabalhos, ouvir os que pensam igual e diferente de nós mesmos, confrontar nossas impressões, confirmá-las ou modificá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. O Rei está Nu - Um Debate sobre as funções da Pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, 9: 27-38, 1984.
- ABRANTES, P.R. "O Pré e a Parábola da Pobreza. Cadernos CEDES. 9: 8 - 26, 1984.
- ARIES, P. História da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar. 1978
- ASSIS, R. Projeto Nezahualpilli- Uma alternativa Curricular para Educação de Crianças de Classes Populares. Cadernos CEDES. 9: 67-83, 1984.
- BAKHTIN, M. marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec. 1981.
- BARRETO, A. M.R. Educação Infantil no Brasil: Desafios colocados. Cadernos CEDES. 37: 7 – 21. 1995
- BASSEDAS, E. Et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Trad. por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília: [s.n.], 1988.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: [s.n] 1995.

-----. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n° 8.069/90, 13 de julho de 1990.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

-----. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

CAMPOS, M.M. Prefácio In OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez 1996.

----- . Prefácio. In FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP.: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CASTRO CAMPOS, M.F.P. Processos Dialógicos e Construção de Inferências e Justificativas na Aquisição da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1985 (Tese de Doutorado).

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil, a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. Primeiras aproximações. in FARIA, A. L. G. E PALHARES, M. S. (orgs.). Educação infantil – pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP.: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CHIAROTTINO, Z.R. Piaget: Modelo e estrutura. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio. s/d. Coleção Psicologia Contemporânea.

CIVILETTI, MV.P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 76: 31-40, fev. 1991.

DE LEMOS, C.T.G. Specularità come Processos Constitutivo nel Dialogo e nell'Aquisizione del Linguaggio- La teoria de Jean piaget (Ricenti Aviluppi e Aplicazione). Firenze: Ed. Guinte Barbera. 1982.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua escrita. Trad. por Alfredo Néstor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FREIRE, M. A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984

- FREITAG, B. Sociedade e Consciência - Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola; São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1984.
- KRAMER, S. A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé. 1982.
- . Infância e educação infantil: reflexões e lições. in LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). Educação Psicologia Contemporaneidade – Novas formas de olhar a escola. Taubaté – SP: Cabral Editora Universitária. 2000
- KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. in FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC; São Carlos: Editora da UFSCar. 1999.
- LEONTIEV. A. O Desenvolvimento do Psiquismo . Lisboa, Livros Horizontes Ltda.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 6ª ed. 1989. (Série a Pré-Escola Brasileira)
- MONTOYA, A.O. D. De que modo o Meio Social influi no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Marginalizada? busca de uma explicação através de Concepção Epistemológica de Jean Piaget. São Paulo: USP, 1983 (Dissertação de mestrado).
- MONTOYA, A. O. D. Piaget e a Criança Favelada – Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, Z.M. R. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 3ª ed. 1996.

- Z.M.R. E FERREIRA, M.C.F. Proposta para atendimento em creches no Município de São Paulo – Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em debate; 1)
- PERRONI, M.C. Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Campinas: SP. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. 1983. Tese de Doutorado.
- PIAGET. J. A Representação do Mundo na Criança. Trad. por Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- J. Seis Estudos de Psicologia. Trad. por Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1969
- Biologia e Conhecimento. Tad. por Francisco M Guimarães., Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- A Formação do Símbolo na Criança- Imitação, Jogo e Sonho- Imagem e Representação. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 3º ed. 1978.
- Para Onde Vai a Educação? Trad. por Ivete Braga. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio Editora. 6ª ed. 1978.
- O Nascimento da Inteligência na Criança. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 4ª ed. 1982.
- A Linguagem e o Pensamento da Criança. Trad. por Antônio Gomes Penna. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. .3ª ed. 1973

- . Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento. Trad. por Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense 2ª ed. 1978
- . A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. por Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- . Apêndice in S. L. VYGOTSKY. Pensiero e Linguaggio Trad. por Agneta da Silva Giústa. Firenze: Giunti, 1966.
- . Psicologia e Pedagogia. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense. 8ª ed., 1988
- . O Juízo Moral na Criança. Tad. por Elzon Lenardon. São Paulo: Sumus, 1994
- . O Raciocínio na Criança. Trad. por Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro São Paulo: Record. s/d.
- . e INHLEDER, B. A Psicologia da Criança. Trad. por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1985
- . , BETH, W. E., MAYS, W. Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica. Trad. por Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 1974
- SAVIANI, D. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 42: 8-18, 1982
- SNYDERS, G. Não é Fácil Amar os Nossos Filhos. Trad. por Emílio Campos Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

- . Alegria na Escola. Trad. por Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.
- . Alunos Felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. por Cátia Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, M.T.C.C. Versões de um Conto de Fadas em Crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos. São Paulo: USP. Instituto de Psicologia. 1990. Tese de Doutorado.
- VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979
- . A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores Org. Michael Cole, Vera JohnSteiner, Sylvia Scribner, Ellem Souberman. Trad. por José Cipolla Nero, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Lisboa: Antídoto, 1984
- WADSWORTH, Barry. Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget. Trad. por Esméria Rovai 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993
- WALLON, H. Do Ato ao Pensamento - Ensaio de Psicologia Comparada. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- . Psicologia . (org.). Maria José Garcia Werebe e Jacqueline NadelBrulfert. Trad. por Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Trad. por Beatriz Affonso Neves.
Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L.C. (orgs.) Literatura infantil: autoritarismo e
emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M e KRAMER, S. O Rei está Nu - Um Debate sobre as funções da Pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, 9: 27-38, 1984.
- ABRANTES, P.R. "O Pré e a Parábola da Pobreza. Cadernos CEDES. 9: 8 - 26, 1984.
- ARIES, P. História da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar. 1978
- ASSIS, R. Projeto Nezahualpilli- Uma alternativa Curricular para Educação de Crianças de Classes Populares. Cadernos CEDES. 9: 67-83, 1984.
- BAKHTIN, M. marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec. 1981.
- BARRETO, A. M.R. Educação Infantil no Brasil: Desafios colocados. Cadernos CEDES. 37: 7 – 21. 1995
- BASSEDAS, E. Et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Trad. por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil. Brasília: [s.n.], 1988.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: [s.n] 1995.

-----. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n° 8.069/90, 13 de julho de 1990.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

-----. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

-----. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

CAMPOS, M.M. Prefácio In OLIVEIRA, Z.M.R. (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez 1996.

----- . Prefácio. In FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP.: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CASTRO CAMPOS, M.F.P. Processos Dialógicos e Construção de Inferências e Justificativas na Aquisição da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1985 (Tese de Doutorado).

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil, a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. Primeiras aproximações. in FARIA, A. L. G. E PALHARES, M. S. (orgs.). Educação infantil – pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos, SP.: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CHIAROTTINO, Z.R. Piaget: Modelo e estrutura. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio. s/d. Coleção Psicologia Contemporânea.

CIVILETTI, MV.P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 76: 31-40, fev. 1991.

DE LEMOS, C.T.G. Specularità come Processos Constitutivo nel Dialogo e nell'Aquisizione del Linguaggio- La teoria de Jean piaget (Ricenti Aviluppi e Aplicazione). Firenze: Ed. Guinte Barbera. 1982.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua escrita. Trad. por Alfredo Néstor Jerusalinsky. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FREIRE, M. A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984

- FREITAG, B. Sociedade e Consciência - Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola; São Paulo: Cortez; Autores Associados. 1984.
- KRAMER, S. A Política do Pré-Escolar no Brasil - A Arte do Disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé. 1982.
- . Infância e educação infantil: reflexões e lições. in LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). Educação Psicologia Contemporaneidade – Novas formas de olhar a escola. Taubaté – SP: Cabral Editora Universitária. 2000
- KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. in FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFSC; São Carlos: Editora da UFSCar. 1999.
- LEONTIEV. A. O Desenvolvimento do Psiquismo . Lisboa, Livros Horizontes Ltda.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Uma Nova Metodologia de Educação Pré-Escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 6ª ed. 1989. (Série a Pré-Escola Brasileira)
- MONTOYA, A.O. D. De que modo o Meio Social influi no Desenvolvimento Cognitivo da Criança Marginalizada? busca de uma explicação através de Concepção Epistemológica de Jean Piaget. São Paulo: USP, 1983 (Dissertação de mestrado).
- MONTOYA, A. O. D. Piaget e a Criança Favelada – Epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, Z.M. R. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 3ª ed. 1996.

- Z.M.R. E FERREIRA, M.C.F. Proposta para atendimento em creches no Município de São Paulo – Histórico de uma realidade. In: ROSEMBERG, F. (org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em debate; 1)
- PERRONI, M.C. Desenvolvimento do Discurso Narrativo. Campinas: SP. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem. 1983. Tese de Doutorado.
- PIAGET. J. A Representação do Mundo na Criança. Trad. por Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1926.
- J. Seis Estudos de Psicologia. Trad. por Maria Alice Magalhães D'amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1969
- Biologia e Conhecimento. Tad. por Francisco M Guimarães., Petrópolis: Editora Vozes, 1973.
- A Formação do Símbolo na Criança- Imitação, Jogo e Sonho- Imagem e Representação. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 3º ed. 1978.
- Para Onde Vai a Educação? Trad. por Ivete Braga. Rio de Janeiro, Livraria José Olímpio Editora. 6ª ed. 1978.
- O Nascimento da Inteligência na Criança. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 4ª ed. 1982.
- A Linguagem e o Pensamento da Criança. Trad. por Antônio Gomes Penna. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. .3ª ed. 1973

- . Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento. Trad. por Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense 2ª ed. 1978
- . A Equilibração das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. por Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976
- . Apêndice in S. L. VYGOTSKY. Pensiero e Linguaggio Trad. por Agneta da Silva Giústa. Firenze: Giunti, 1966.
- . Psicologia e Pedagogia. Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense. 8ª ed., 1988
- . O Juízo Moral na Criança. Tad. por Elzon Lenardon. São Paulo: Sumus, 1994
- . O Raciocínio na Criança. Trad. por Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro São Paulo: Record. s/d.
- . e INHLEDER, B. A Psicologia da Criança. Trad. por Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1985
- . , BETH, W. E., MAYS, W. Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica. Trad. por Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 1974
- SAVIANI, D. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, 42: 8-18, 1982
- SNYDERS, G. Não é Fácil Amar os Nossos Filhos. Trad. por Emílio Campos Lima. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.

- . Alegria na Escola. Trad. por Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1988.
- . Alunos Felizes: Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. por Cátia Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, M.T.C.C. Versões de um Conto de Fadas em Crianças de 9 a 11 anos: aspectos afetivos e cognitivos. São Paulo: USP. Instituto de Psicologia. 1990. Tese de Doutorado.
- VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979
- . A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores Org. Michael Cole, Vera JohnSteiner, Sylvia Scribner, Ellem Souberman. Trad. por José Cipolla Nero, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Lisboa: Antídoto, 1984
- WADSWORTH, Barry. Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget. Trad. por Esméria Rovai 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993
- WALLON, H. Do Ato ao Pensamento - Ensaio de Psicologia Comparada. J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979.
- . Psicologia . (org.). Maria José Garcia Werebe e Jacqueline NadelBrulfert. Trad. por Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986.

ZABALZA, M. Qualidade em Educação Infantil. Trad. por Beatriz Affonso Neves.
Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L.C. (orgs.) Literatura infantil: autoritarismo e
emancipação. São Paulo: Ática, 1984.

ANEXOS

ANEXO I

ESTÓRIA 1 - SACI PERERÊ

Durante muito tempo, Nhá Maria recebeu uma estranha visita sem saber: era o Saci. Mal a lua aparecia e lá ficava ele a espiar o trabalho da boa senhora.

Todas as noites, antes de se deitar, Nhá Maria preparava três cachimbos: um azul, um amarelo e outro vermelho.

O azul, ela pitava enquanto punha em ordem a cozinha.

Depois que a cozinha já estivesse arrumada, Nhá Maria sentava-se em sua cadeira favorita e tirava boas baforadas do cachimbo amarelo.

O cachimbo vermelho, a velha deixava em cima do fogão pra fumar depois que lavasse os pés.

Mas, de uns tempos pra cá, a boa senhora descobriu que alguém vinha fumando seu cachimbo vermelho.

Por isso, resolveu ficar vigiando pra ver o que acontecia. Qual não foi sua surpresa quando viu o Saci sentado na beira do fogão fumando, sossegadamente, o seu cachimbo vermelho.

Depois de cachimbar, gostosamente, o negrinho de uma perna só fugia pro mato e ia aprontar das suas. Além de espantar os animais, o endiabrado do saci adorava assustar os viajantes. Era só surgir alguém na estrada, pro neguinho da carapuça vermelha pular à sua frente e pedir fumo:

- Quero fumo, quero fumo!

Assim, o pobre viajante se punha a correr de medo enquanto o sacia caía na

gargalhada.

Por essas e outras, muita gente queria dar uma lição no espertalhão do saci. Como Nhá Maria sabia das maldades e já não suportava mais dividir o seu cachimbo com ele, ela resolveu vingar-se. pegou o cachimbo vermelho, que era o preferido do saci, e encheu-o de pólvora.

Naquela mesma noite, o atrevido do saci chegou e foi logo acendendo o cachimbo vermelho com uma brasa. Dali a pouco...

Bummm! Foi aquele estouro! O Saci ficou tão atordoado com a explosão, que ele nem saiu pela porta. Ele saltou pela janela e fugiu pra tão longe, mas pra tão longe, que nunca mais apareceu por aquelas bandas pra zombar dos outros.

ANEXO II

ESTÓRIA 2 - JOÃO DE BARRO

“Enquanto existir terra e água, muito barro eu vou fazer para construir casas”.

Era nisso que João sempre pensava, enquanto amassava a terra carinhosamente.

Mal o sol nascia e João já iniciava seu trabalho. Ele adorava erguer as casas e depois cobri-las com capim.

Sua fama corria o mundo. Todos queriam que suas casas fossem feitas por ele.

João era tão caprichoso, que além de escolher o melhor local pra moradia, ele se preocupava em construí-la voltada para o sol. Assim não faltaria luz naquele lar.

Certo dia, João partiu para atender a uma chamado muito especial. Há muitos quilômetros dali, uma cidade inteira havia sido destruída na guerra.

No fim das lutas, os homens daquela região seguiram os exércitos. Então as mulheres, os velhos e as crianças ficaram abandonados à própria sorte.

- Obrigada por ter vindo, João! - precisamos muito da sua ajuda, só que nada poderemos oferecer em troca do seu trabalho. - Só a nossa eterna gratidão.

- Ora! Ora! - Mas o que estamos esperando? - Mãos à obra! - Vamos fazer dessa cidade a mais bela de todas! - respondeu o incansável João, já arregaçando as mangas.

E assim, com muita alegria e otimismo, João ensinou a todos como e onde construir suas moradias. Pouco tempo depois, a felicidade voltou a morar naquela cidade. E por toda a parte se comentava a formosura daquelas casas. Por essa época, João já estava bastante velhinho.

Ele havia construído casas tão lindas no mundo inteiro, que Nosso Senhor

achou que era hora do famoso construtor fazer casinhas no céu. Porém, ninguém se conformava em ficar sem ele.

Então, toda a gente da Terra elegeu uma comitiva que foi falar como Nosso Senhor:

- Nosso Senhor, prolongue a vida desse homem que sempre foi tão útil!

Mas em resposta, o Senhor lhes disse:

- É hora de vocês reaprenderem a construir a própria moradia. João já cumpriu sua missão na Terra. Mas, pra que vocês se lembrem sempre dele, eu lhes mando esse passarinho inocente!

] E foi assim que surgiu o João-de-Barro. Um pássaro da cor da terra, que constrói sua casinha de barro voltada para o sol.

ANEXO III

ESTÓRIA 3 - BOITATÁ E OS FAZENDEIROS

Essa é uma história que aconteceu há pouco tempo, em uma noite de muito calor. Mas, como nessa madrugada, apareceu o Boitatá, o fato ficou tão famoso, que muita gente ainda se arrepia ao contá-lo.

Foi assim:

Havia um fazendeiro que era dono de muitas terras e matas, chamado Francisco Leal. Sua fazenda era de uma beleza jamais vista por aquelas bandas.

Sua mata era sempre verdinha e suas madeiras, as melhores. Esse homem trabalhador, como muitos outros, tinha vários amigos, mas também alguns inimigos.

Os inimigos eram uns fazendeiros preguiçosos e invejosos que não se conformavam com a fartura das plantações do seu Francisco. E comentavam entre si, enquanto se espreguiçavam nas redes:

- Vejam só! Como pode aquele velho ter tanta riqueza em suas matas, sendo que as nossas estão morrendo secas!

Porém, o que eles não sabiam, é que o segredo do bondoso seu Francisco, além de muito trabalho, claro, era o carinho e a atenção que ele dava pra cada planta ou bichinho que habitasse as suas terras.

Parecia que as árvores, as borboletas, os pássaros e até os animais maiores entendiam o que o fazendeiro falava e gostavam de ficar sempre à sua volta, enquanto ele tratava a terra para o plantio.

Mas, como a inveja é a mãe de todos os males, os inimigos do seu Francisco não se contentaram em apenas cobiçar o que não era deles.

E assim reuniram-se numa noite, carregando alguns galões de gasolina e entraram na floresta vizinha às terras do bom fazendeiro.

- Aqui está bom! Vamos queimar essas árvores e logo, logo, o fogo se

espalhará para todos os lados - sentenciou um daqueles fazendeiros desprezíveis.

- Há! Há! Há! Há! Há! Nunca mais aquele velhote vai conseguir ter uma mata tão verdinha e viçosa! - disse o outro malvado.

- Se eu fosse vocês, eu não faria isso! - aconselhou uma calorosa voz, vinda lá do meio do mato.

- Ei!! Quem é que tá aí? Hem?! Hem?! Vão! Responda logo, antes que vire churrasquinho! - retrucou um dos fazendeiros, já meio nervoso.

- Fui eu!

E, dizendo essas palavras, surgiu por entre as árvores uma enorme serpente de olhos vermelhos, soltando fogo pela boca, mas labaredas de fogo tão grandes, que clareavam toda a região.

Os dois homens invejosos saíram em disparada pra dentro do matagal, sem ao menos olhar pra trás, enquanto ouviam a cobra dizendo:

- Nunca incendeiem as matas, pois sempre que isso acontecer, eu, o Boitatá, virei socorrer as árvores porque elas só fazem o bem para a humanidade.

ANEXO IV

ESTÓRIA 4 - CURUPIRA

Curupira estava andando distraidamente pela floresta, quando ouviu um barulho parecido com trovão que vinha do meio da clareira.

Saiu correndo e começou a bater nas árvores para que elas acordassem. Afinal, o Curupira sempre faz isso quando pressente chuva.

Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.

- Puxa! - Vem aí um temporal daqueles! - exclamou o indiozinho dos pés voltados para trás.

- Acorda, Curupira! - Hoje você está no mundo da Lua! - Isso não é aviso de chuva! - Isso é malvadeza do homem contra os animais - respondeu uma daquelas árvores que tem mais de cem anos de experiência.

Mas como naquela manhã o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores e dos frutos, ela não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu.

Ao ouvir essas palavras, Curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se existe algo que ele não perdoa, é alguém que maltrate os inofensivos habitantes da floresta.

A poucos metros dali, o Curupira viu uma cena que lhe cortou o coração. Um daqueles “valentes” caçadores estava escondido entre as árvores esperando mais uma de suas vítimas.

- Oh! Oh! Oh! - Acho que hoje é meu dia de sorte. - Vou caçar essa onça lindona pra fazer uma tapete com ela, disse o homem perverso.

- Isso é o que você pensa! - Enquanto eu for o protetor das matas, homem com espingarda será mal recebido aqui.

Depois de dizer essas palavras, o Curupira saltou para o meio da clareira

bem na frente do destruidor da natureza. E a única coisa que se pôde ouvir em toda a floresta foi o grito do Curupira:

- Iáááhhh!!! Caçador, saia daqui já ou te trasformo em sobremesa!

O caçador nem podia acreditar naquilo que seus olhos viam: o Curupira estava ali com seus cabelos cor de fogo, todo arrepiado. E pulava de uma lado para outro, soltando assovios ensurdecedores por entre seus dentes verdes.

E assim o caçador foi aceitando o conselho do Curupira. Abandonou a espingarda e... “pernas para que te quero?”

Dizem que ele está correndo até hoje!

ANEXO V

TRANSCRIÇÕES DA LEITURA E NARRATIVAS DA ESTÓRIA 1 SACI PERERÊ

1. Prof. - Quem sabe o nome desta estória? (mostra a capa do livro com a gravura).

2. Cças - Saci Pererê.

3. Prof. - Como vocês sabem?

4. Cças - Alá ele, tem só uma perna.

5. Prof. - Ah, é tem só uma perna!...

6. RAU - Esse livro também tem lá em casa.

7. Prof. - A é, e nunca trouxe né?

8. THI. - (incompreensível).

9. Prof. - Então, vou contar a estória do Saci Pererê.

10. PRI.- Ele muda, onde que aperta?

(a capa é de um material que quando movimenta o livro, a figura modifica).

11. Prof. - Não aperta, é só virar assim (mexer o livro) e ele muda.

12. RAN - É mesmo!

13. Prof. - Então olha aqui. Aqui tá o Saci Pererê.

(Professora abre o livro na primeira página).

14. PRI. - Olha que casona bonita! Eu queria uma casa desse jeitinho.

15. THI. - Olha a mãe dele!]

16. Prof. - Quê?

17. Cças. - A mãe dele mesmo (e ri).

18. Cças. - Cadê?

19. THI. - A mãe do Pererê (aponta para o livro).

20. Prof. - Então vamos ouvir a estória, vamos ver se esta aqui é a mãe dele.

21. RAU. - Não é a mãe do Saci Pererê não, é a Maria!
22. Prof. - Não é não; é a Maria? Ah! ... "Durante muito tempo nhá Maria recebeu uma estranha visita sem saber. Mal a lua aparecia e lá ficava ele a espiar o trabalho da boa senhora. Toda noite antes de deitar, nhá Maria preparava 3 cachimbos: um azul, um amarelo e outro vermelho".
23. RAN. - Cadê, esse? (Aponta para o livro).
24. Prof. - É esse em cima da mesa.
25. NAP. - Tem só um amarelo e um azul!
26. Prof. - E o vermelho onde tá?
27. NAP - Tá na mão dela!
28. Prof. - (Ri) É tá na mão dela. "O azul ela pintava enquanto punha em ordem a cozinha.
29. Cças. - (incompreensível).
30. Prof. - É ela pintava o cachimbo, RAU.
31. THI. - Tia porque a gente não vai para fora? (as crianças às vezes ouvem estórias no pátio, debaixo de alguma árvore).
32. Prof. - Ah, agora a gente já está aqui, né?
33. THI. - A gente leva as cadeiras e põe o gravador.
34. Prof. - Vamos ficar aqui hoje, outro dia a gente vai pra lá, amanhã, tá? Então, enquanto ela arrumava a cozinha ela pintava o cachimbo de azul. "Depois que a cozinha já estivesse arrumada..."
35. Cças. - Senta! (fala com o colega que está na cadeira da frente, próximo a professora, quando este fica de pé para ver a figura mas atrapalha a visão do colega).
36. Prof. - "Depois que a cozinha estivesse arrumada, nhá Maria sentava-se na sua cadeira favorita e tirava boas baforadas, do cachimbo?..."
37. Cças. - Amarelo!
38. Prof. - A-ma-re-lo? É ela está fumando o cachimbo... o pito vermelho...
39. Cças. - Pito vermelho?...
40. THI. - Quem tá olhando na janela?

41. Prof. - Quem será que tá olhando na janela.
42. Cças. - Saci Pererê.
43. Prof. - Que ele tá fazendo?
44. Cças. - Espiando!
45. Prof. - Ah, espiando!
46. PRI. - Que isso, espiando?
47. Prof. - Olhando! Lá da janela, e ela nem tava vendo que ele estava lá.
48. CAM. - Oh, tia e ela nem tava sabendo, né?
49. Prof. - É nem tá sabendo!
50. CAM. - Nem tá olhando!
51. PRI. - Nem tá preocupando!
52. Prof. - O pito vermelho... olha então o pito vermelho que ela deixava em cima do fogão.
53. THI. - Olha a luzinha tá acendendo! (luz vermelha do gravador que acende quando o som fica mais forte). Cada vez que a tia fala a luzinha acende, não é?
54. Prof. - (Ri) então ela deixava o pito de lá em cima do fogão, que cor era o que ela deixava lá em cima do fogão?
55. Cças. - Vermelho!
56. Prof. Isto! "Para fumar depois que lavasse os pés".
57. RAU. - Não depois que ela dormisse.
58. Prof. - não aqui é depois que lavasse. THI.
59. Cças. - Conversam juntas ficando incompreensível o diálogo.
60. Prof. - PRI... que é isto? O que já combinamos sobre este negócio. É eu quero saber o que já conversamos sobre isto, em RAN? Eu quero saber como fica!
61. THI. - (incompreensível).
62. Prof. - Aí, sabe o que aconteceu? depois de cachimbar gostosamente. (Professora percebe que pulou uma página, volta a folha). O THI. o que ela fazia com o pito vermelho? - Onde ela deixava ele?
63. THI. e outras crianças, juntos - Em cima da mesa.

64. Cças. - O Saci Pererê foi lá e pegou.
65. Prof. - Ah! "Mas todo dia ela deixava o pito em cima da mesa e de uns tempos para cá a boa senhora descobriu que alguém vinha fumando seu cachimbo vermelho".
66. RAU. - Eu tenho...
67. THI. - Cachimbo?
68. RAU. - Não! Eu tenho a estória do Saci Pererê.
69. Cça. -(não identifica) - eu também tenho sabia?
70. Prof. - Então hora que eu terminar de contar a estória a gente conversa, tá?
71. Cças. - Tá!
72. Prof. - Então olha aqui. Aí ela deixava o cachimbo e aí ela observou que alguém estava indo lá e fumando o cachimbo dela. E ela nem sabia disso. Aí resolveu ficar vigiando para ver o que acontecia.
73. THI. - RAN, dá licença!
74. Prof. - "Qual não foi a sua surpresa"... Oh, PRI., dá muito bem para ver daí não precisa levanta! Viu, RAN. pode ficar sentado, todos estão sentados.
75. RAN. - Oh tia, a mulher tá olhando na janela!
76. Prof. - Ah, agora quem está na janela!
77. Cças. - A mulher.
78. Prof. - Quem ficava lá antes?
79. DAN. - A Maria!
80. RAU. - O Saci Pererê!
81. Prof. - É o Saci Pererê ficava lá. Agora ela deixou o cachimbo lá e lavava os pés, porque ela ia fumar depois de lavar os pés. Aí o Saci ia lá e fumava o cigarro dela. Aí ela ficou olhando para ver quem era.
82. THI. - Aí ele foi e pegou.
83. Prof. - Aí "ela muito ficou surpresa quando ela viu que era o Saci que ficava sentado na beirada do fogão fumando sossegadamente o pito vermelho". Ela

ficava olhando ele e o Saci nem estava vendo que estava sendo observado. "Depois de cachimbar gostosamente o negrinho de uma perna só, fugia para o mato. Ia aprontar das suas".

84. Cças. - Quem é aqueles homens lá, tia?

85. Prof. - Vamos ver, eu também não sei quem são. "Além de espantar os animais o endiabrado Saci Pererê adorava assustar os viajantes". Então quem são eles? (aponta a gravura do livro).

86. Cças. - Viajaaante!

87. Prof. - Ah, viajante! "Era só surgir alguém na estrada para o negrinho da carapuça vermelha pular na sua frente e pedir fumo. Assim o pobre viajante "punha a correr de medo enquanto o Saci caía na gargalhada". O Saci era muito safado?

88. RAU. - Ah! Ah! Ah! (imita a risada do Saci).

89. Prof. - Ri também. "Por estas e outras muita gente queria dar uma lição no espertalhão do Saci. Como nhá Maria sabia destas maldades e já não se importava mais em dividir o seu cachimbo com ele, ela decidiu vingar-se. Pegou um cachimbo vermelho, que era o preferido do Saci".

90. cças. - (incompreensível).

91. Prof. - Aí ela resolveu passar um susto no Saci, pegou o cachimbo vermelho e encheu de pólvora.

92. RAU. - aí ele fumou e pô.

93. Prof. - Ri. Aí "naquela mesma noite o atrevido do Saci chegou e foi logo acendendo o pito vermelho, foi lá no fogão pegou uma brazinha e acendeu. Dali há pouco..."

94. Cças. - Foi aquele estouro.

95. Prof. - Será que foi aquele estouro? Ri é... "foi aquele estouro!!"

96. Car. - aí ele foi cair lá na janela (comenta olhando e descrevendo a gravura).

97. Prof. - "Ele ficou tão atordoado com a explosão que nem saiu pela porta: saltou pela janela e fugiu tão longe que nunca mais apareceu por aquelas bandas para

zombar dos outros. Nem passar susto".

1. Obs - Agora, a **NAP**

2. NAP. - A mãe dele pintou um azul, um vermelho e um amarelo.

3. Obs. - Quem?

4. NAP. - A mãe dele. Depois deixou o cachimbo lá em cima do fogão, enquanto ela tava lavando os pés, para depois pegar. Aí deixou um tempão e o Saci Pererê foi lá pegou, ela viu. Depois quando ele saiu, ela pôs um pozinho, um trem, dentro do cachimbo e quando ela foi fumar, puuuuu!!! Aí caiu naquela gargalhada.

5. Obs. - Agora vai...

8. Cças. - eu, eu.

1. Obs. - Agora é o RAN? Então vem RAN.

2. RAN. - Ah, não sei!

1. Obs. - **NAF**.

2. Prof. Conversa com RAN., então tá depois você vai.

3. NAF. - A nhá Maria foi fazer 3 cachimbos, um azul, um vermelho e um amarelo. Depois ela foi dar uma fumadinha no cachimbo, depois ela deixou em cima da mesa e foi lavar os pés. Aí depois que ela foi lavar os pés ela foi dormir. Aí a Maria escutou que tinha alguém fumando o cachimbo e era o Saci pererê. Aí a dona Maria foi espiando na janela, aí depois o Saci Pererê foi colocando bala dentro do cachimbo e aí foi fumar e deu um estouro.

4. Obs. - Isto mesmo! Acabou?

1. Obs. - Agora é o **THI**.

2. THI. - O Saci Pererê tava fumando o cachimbo vermelho depois a...

3. Cças. - Maria!

4. THI. - A Maria tava na janela vendo. Depois quando o Saci foi embora a

Maria encheu de pólvora o cachimbo vermelho. Depois acendeu no fogão de novo e foi aquele estouro, puuun!.

5. Obs. - Isto mesmo! Só?

6. THI. - Só!

7. Obs. - Isto mesmo!

1. Obs. - Agora vem CAM.

2. CAM. - Eu não.

8. THI. - O Saci nunca mais voltou.

9. Obs. - Isto mesmo! Muito bem!

1. Obs. - Vamos ver, agora o **RAN**. Vamos ver, que cachimbo a Maria fazia?

Vermelho...

2. RAN. - Vermelho.

3. Obs. - Azul...

4. RAN. - Azul.

5. Obs. - E...

6. RAN. - Amarelo.

7. Obs. - E aí o que acontecia com estes cachimbos?

8. RAN. - Ele fumava e thibuuuf no chão. foi lá pela janela!

9. Obs. - Por que thibuf no chão?

10. - RAN. - Para ele não vir mais mexer no cachimbo!

11. Obs. - Isto! O que a nhá Maria colocou no cachimbo que fez este barulhão todo?

12. RAN. - Que?

13. Obs. - O que ela colocou no cachimbo?

14. RAN. - Pozinho.

15. Obs. - Qual o nome desse pózinho?

16. RAN. - Canela.

17. Obs. - (Ri) muito bem, RAN!

1. Obs. - ... vai a **VAN**?

2. VAN. - É, é, é, é o Saci Pererê, ele, ele, aí, aí, aí, aí, e não vou falar não.

3. Obs. - Espera aí, você quer começar falar de onde? da Nhá Maria quando fazia cachimbo?

4. VAN. - Nhá Maria fazia um cachimbo, aí, aí...

5. Cças. - Deixou lá em cima do fogão.

6. VAN. - Deixou lá em cima do fogão.

7. Obs. - Espera! deixa só a VAN. falar.

8. VAN. - Aí, aí pois uns pozinho lá dentro, aí, aí o Saci Pererê foi e pluf nele, E foi pela janela.

9. Cças. - Agora eu! eu!.

1. Obs. - Agora é o **RAU**.

2. RAU. - A Nhá Maria fazia cachimbo e o Saci olhava na janela. Aí depois ela foi tomar banho, aí depois ela tomou banho, aí depois ele foi e, e,

3. THI. - Fumar o cachimbo.

4. RAU. - Fumar o cachimbo. Aí a dona Maria ficou olhando, aí ficou vigiando o Saci. Aí depois foi aquele estouro puft.

5. Obs. - Muito bem!

1. Obs. - Agora quem vai falar? Vem a **CAM**. Pode começar.

2. CAM. - "Amiguinho" ficava desconfiado de tudo na janela. Aí tinha cachimbo, vermelho, azul e amarelo.

3. Obs. - E aí?

4. CAM. - aí ela pôs pó no vermelho e aí amiguinho, Saci Pererê, foi lá, tava lá, tava fumando, e puuun, nunca mais voltou lá.

5. Obs. - Isto mesmo, muito bem!

1. Obs. - Agora a **ROS**.
2. ROS. - É...
3. Obs. - É isto mesmo, eu quero ouvir a voz de todo mundo, depois e **PRI**. e a **DAN**. Então agora é a **ROS**. E aí **ROS**.
4. ROS. - Eu não sei.
5. Obs. - Como é o nome da estorinha?
6. ROS. - Saci Pererê.
7. Obs. - Saci Pererê! O que acontecia na estória, conta para gente.
8. ROS. - Eu não sei.
9. Obs. - O que a nhá Maria fazia?
10. ROS. - Cachimbo.
11. Obs. - Cachiiimbo! Tinha mais de um cachimbo?
12. ROS. - Ah!
13. Obs. - O que acontecia com o cachimbo que ela fazia?
14. ROS. - É o Saci Pererê, ia lá de noite e pegava.
15. Obs. - E aí?
16. ROS. - Aí a Maria ficava olhando na janela...
17. Obs. - E aí?
18. ROS. - Não sei...
19. Obs. - E aí ela ficava olhando na janela e o que ela fez?
20. ROS. - Ela pegou o cachimbo e pois pozinho. Depois do pozinho o Saci Pererê foi fumar e estourou.
21. Obs. - Pronto?
22. ROS. - Faz sinal positivo com a cabeça.
23. Obs. - Isto, viu como foi fácil, muito bem!

1. Obs. - Agora é a dona **PRI**. que está louquinha para falar!

2. PRI. - Eu não!
3. Obs. - Qual é o nome da estorinha?
4. PRI. - Saci Pererê.
5. Obs. - Isto aí, o que aconteceu nesta estória do Saci Pererê?
6. PRI. - Não sei.
7. Obs. - Quem fazia os cachimbos?
8. PRI. - A Maria.
9. Obs. - Isto! Quantos cachimbos tinha?
10. PRI. - 3.
11. Obs. - Continua.
12. PRI. - Aí a Maria pôs um pózinho no cachimbo vermelho, ele foi fumar e puf nele.
13. Obs. - E aí o que ele fez?
14. PRI. - Pulou a janela.
15. Obs. - Isto! Muito bem.

1. Obs. - Agora é a **DAN**. Vem DAN. como é o nome da estorinha DAN.?
2. DAN. - Saci Pererê. A Maria fez um cachimbo vermelho. Ela foi lavar os pés esperou um pouquinho depois ela saiu, aí o Saci foi lá fumou, depois ela ficou espiando da janela, aí o Saci saiu e a Maria pôs um salzinho lá e o Saci foi fumar, aí ele acendeu e punf.
3. Obs. - Muito bem!

ANEXO VI

TRANSCRIÇÕES DA LEITURA E NARRATIVAS DA ESTÓRIA 2 JOÃO DE BARRO

1. Prof. - Esta é a estória do João de Barro!
2. RAU. - Eu sei tia.
3. Prof. - É você tem né!
4. RAU. - Tenho todas.
5. PRI. - RAN. da licença da frente!
6. Prof. - Posso começar?
7. Cças. - Pode.
- t 8. Prof. - Então fica em silêncio senão ninguém ouve nada. Então esta estória
se chama?
9. Cças. - João de Barro!!
10. Prof. - Quem é este aqui?
11. Cças. - João de Barro?
12. Prof. - Ah, e o que ele tem na mão?
13. Cças. - Uma pá.
14. Prof. - Para que serve esta pá?
15. Cças. - Para tirar pedra.
16. RAU. - Para poder pegar barro!
17. Prof. - Ah, então vamos ver a estória do João de Barro. "Enquanto existir
terra e água, muito barro eu vou fazer para construir casas". Será quem falou isto?
18. Cças. - João de Barro!
19. Prof. - "Era nisto que João sempre pensava, enquanto amassava a terra
carinhosamente. Mal, o sol nascia João iniciava seu trabalho. Ele adorava erguer as
casas e depois cobri-las com capim". Com o que ele cobria a casa?

20. Cças. - Capim.
21. Prof. - A casa era feita de que?
22. RAN. - De tijolo!
23. Prof. - De tijolo?
24. VAN. - De barro!
25. Prof. - De barro! Olha aqui o João amassando o barro.
26. RAU. - Esta casa também tem tijolo.
27. Prof. - Será que esta casa tem tijolo?
28. Cças. - Não.
29. Prof. - Cadê os tijolos?
30. Ah, tá lá embaixo.
31. Prof. - Mas aqui falou que tem tijolo nas casas?
32. Cças. - Não.
33. Prof. - O que é que tinha?
34. Cças. - Barro!
35. Prof. - "Sua fama corria..."
36. THI. - Tia vai cair barro em cima dele.
37. Prof. - Ri. O que acontece com o barro quando fica no sol, a casa fica no sol.
38. THI. - Amarela, seca, fica duro!
39. Prof. - Aí! "Sua fama corria o mundo. Todos queriam que suas casas fossem feitas por ele. Certo dia, João partiu para atender a um chamado muito especial. Há muitos quilômetros dali uma cidade inteira havia sido destruída na guerra. No fim das lutas, os homens daquelas regiões seguiram os exércitos. Então as mulheres, os velhos e as crianças, ficaram abandonados à própria sorte".
- Ele foi chamado para construir casas numa cidade que tinha sido destruída. Destruída por que?
40. THI. - Olha tia! Mostra a gravura.
41. Prof. - O que tinha destruído a cidade THI?

42. THI. - Canhão.

43. Prof. - Caiu?

44. THI. - Canhão (fala bem alto).

45. Prof. - Ah, canhão; isto! Foi destruída pela guerra.

"João era tão caprichoso que além de escolher o melhor local para a morada".

46. RAN. - Ele fez de palha né tia?

47. Prof. - É...

48. Van. - Coitadinho dele né tia?

49. Prof. - Hum, hum...

50. RAN. - A palha em cima.

51. Prof. - É ele fazia casa de barro e cobria com palha. "João era então tão caprichoso que além de escolher o melhor local para morada, ele se preocupava em construí-la voltada para o sol.

Assim não faltaria luz naquele lar.

52. PRI. - Oh tia, de quem era aquela casa lá?

53. THI. - É dele!

54. Prof. - É dele? Este estava construindo por que ninguém lá tinha mais casa, as casas tinham sido destruídas. O bom homem. Olha o tanto de casa que já estava feito! (mostra a gravura). O bom homem.

55. RAN. - É ele que fez?

56. Prof. - É! "O bom homem quase não acreditou naquilo que os seus olhos viam. De repente, foi acordado dos seus tristes pensamentos por uma voz cheia de ternura: - obrigada por ter vindo! Meu povo precisa muito de sua ajuda, nada poderemos lhe oferecer em troca de seu trabalho. Só a nossa eterna gratidão". Aí ele falou assim:

- Ora então o que estamos esperando, vamos fazer desta cidade a mais bela de todas, respondeu o incansável homem já arregaçando as mangas".

57. CAM. - Beth...

58. Beth. - Espera CAM., vamos ouvir o resto da estória primeiro.

59. Prof. - E daí, "assim, com muita alegria e otimismo João ensinava a todos como e onde construir suas moradas. Pouco tempo depois a felicidade voltou a morar naquela cidade. E por toda parte se comentava a formosura daquelas casas. Por esta época João estava bastante velhinho".

Olha o João aqui (aponta para as gravuras) tá olhando para todas as casas que fez.

60. RAN. - Quem que é João?

61. Prof. - Quem que é João?

62. THI. - Ele (mostra para a gravura).

63. Prof. - Aquele que construiu as casas.

64. RAU. - O João de Barro!

65. Van. - Oh THI! (não sei o porque da exclamação).

66. Prof. - Bom, deixa eu continuar. "Ele já havia construídos casas tão"... Espera aí THI... "ele já havia construído casas tão lindas". PRI. (repreende cça que fica de pé).

67. RAN. - O que eles estão olhando tia? (interroga sobre a gravura).

68. Prof. - Espera aí que eu vou ler para descobrirmos o que eles estão olhando.

"Ele havia construído casas tão lindas que o senhor achou que era hora do famosos construtor fazer casinhas no céu. Porém ninguém se conformava em ficar sem ele, então toda gente da terra elegeu uma comitiva que foi falar com o senhor:- Senhor prolongue a vida deste homem que sempre foi tão útil!"

69. Obs. - O que aconteceu com João?

70. VAN, - Não sei!

71. RAU. - Morreu!

72. THI. - Eu sei construiu um monte de casinha.

73. RAU. - Ele vai virar passarinho ainda.

74. Obs. - Vamos terminar de ouvir a estória, primeiro?

75. Prof. - Senta PRI.! Tá acabando, só falta uma página.

Então as pessoas foram pedir prá que o Senhor deixasse o João viver mais um pouquinho, porque ele fez tanta casa boa para todo mundo. Aí vamos ver se o Senhor vai atender ele? Mas a resposta do Senhor foi esta:

- "É hora de vocês reaprenderem a construir a própria morada. João já cumpriu sua missão na terra. Mas, para vocês lembrarem sempre dele, eu lhes mando este passarinho inocente! foi assim que surgiu o João de Barro. Um pássaro da cor da terra, que constrói sua casinha de barro voltada para o céu, aliás, sol!"

Prof. - Calma, vai um de cada vez falar no microfone e todos vão falar.

76. RAN. - Ah, não! (a criança reclama da instrução da prof.)

1. Prof. - Calma RAN. Agora **THI**.

2. THI. - Ele construiu a casinha para ele de barro. É, pôs palha em cima da casa dele.

3. Obs. - Quem construiu a casa?

4. THI. - É, João de Barro.

5. Obs. - Um.

6. THI. - Daí ele acabou de construir. ele foi construir casa, ele encontrou uma menina e a menina falou pra ele que tinha um monte de casa destruída.

7. Obs. - E aí?

8. THI. - E aí ele construiu todas as casas daí ficou velho e e... daí ficou pequeno (termina a frase rindo).

9. Obs. - Ri, daí ficou pequeno!

10. THI. - Fala algo incompreensível.

11. Obs. - Ficou o que?

12. THI. - Ficou pequeno.

12. Obs. - Acabou?

14. THI. - Acabou!

15. Obs. - Quem vai agora?

16. Cças. - Eu, eu, eu.

1. Obs. - Agora é a **NAP**.

2. NAP. - O João de Barro construiu a casa de barro. Ele fez barro e construiu, depois a menina pediu ajuda dele para fazer muitas casas lá na roça. Aí ele ficou velhinho, morreu, depois (alguém fala baixinho: virou passarinho) os outros é, falou assim pro passarinho para ele ficar da cor do João de Barro prá ele conhecer o João.

3. Obs. - Muito bem!

4. Cças. - Eu, eu, eu.

1. Obs. - Agora o **RAU**.

2. RAU. - O passarinho,'não, o João de Barro ele ficou é, não, ele cresceu aí depois ele construiu muita casa, aí depois ele ficou velhinho! Aí ele virou passarinho, aí depois ele só construiu casa de passarinho. Pronto!

3. Obs. - Muito bem!

1. Agora quem vai falar é a **VAN**.

2. VAN. - João de Barro, ele, construiu uma casinha, então, aí, ele ficou velhinho, aí, aí, ele (alguém fala baixinho: "virou um passarinho") virou um passarinho e aí o menino ajudou ele e aí ele virou um passarinho.

3. Obs. - Muito bem!

1. Obs. - Agora é a **CAM**. que vai falar.

2. CAM. - (silêncio).

2. Obs. - Vai CAM., qual o nome da estória?
4. CAM. - João de Barro.
5. Obs. - Isto, o que aconteceu na estória com o João de Barro, o que ele fazia?

6. CAM. - Ele ficou velhinho aí virou um passarinho e construiu uma casinha de barro.

7. Obs. - Muito bem! Pronto?

8. CAM. - Faz sinal com a cabeça e afasta.

1. Obs. - Então agora a... **PRI!** Como chama a estorinha que estávamos contando?

2. PRI. - Eu não sei!

3. Obs. - Como chama a estorinha?

4. PRI. - João de Barro.

5. Obs. - O que aconteceu na estória?

6. PRI. - Hum?

7. Obs. - O que ele fazia!...

8. PRI. - Ele construía casa. Casa de passarinho.

9. Obs. - E depois?

10. PRI. - Depois ele, ele, é não sei...

11. Obs. - O que aconteceu? Ele construiu casa... muitas casas, como foi?

12. PRI. - Aí a menininha pediu ajuda a ele, ele construiu muita casa pra ele, não prá ela. Aí depois ele ficou bem velhinho, velhinho, depois ele (alguém diz: passarinho) depois ele morreu e virou passarinho.

12. Obs. - Isto, muito bem!

1. Obs. - Agora quem vai falar é a **ROS**.

2. ROS. - Não seeei!...
3. Obs. - Como chama a estorinha?
4. ROS. - João de Barro.
5. Obs. - E aí, conta o que aconteceu nesta estorinha do João de Jarro?
6. ROS. - O João de Barro fazia uma casinha de barro e em cinha punha é, ...
punha é, ...
7. Obs. - O que ele fazia? Construía casa de barro e aí?
8. ROS. - Aí em cima ele punha é... capim. Aí ele ficou velhinho e depois virou passarinho e construiu casa de passarinho.
9. Obs. - Isto! Muito Bem! Tem mais alguma coisa?
10. ROS. - Não.

1. Obs. - Agora é o **RAN**. Você lembra como era o nome da estória?
2. RAN. - (silêncio)
3. Obs. - Era João de Barro?
4. RAN. - (silêncio)
5. Obs. - O que o João de Barro fazia? Ele tinha uma pazinha, não tinha? -
Você tem pazinha de brincar na areia?
6. RAN. - Tenho.
7. Obs. - Tem? O que ele fazia com esta pazinha?
8. RAN. - (silêncio)
9. Obs. - Ele construía alguma coisa, não construía?
10. RAN. - Hum, hum...
11. Obs. - O que ele construía?
12. RAN. - Uma casinha.
13. Obs. - Isto! Uma casa. Que mais?
14. RAN. - Ele fez uma casa, de palha!
15. THI. - Casa de barro.

16. RAN. - Barro.
17. Obs. - A palha ficava onde na casa?
18. THI. - Em cima.
19. RAN. Lá em cima!
20. Obs. - Lá em cima! E aí ele construiu muitas casas ou não?
21. RAN. - Construiu.
22. Obs. - E depois? Que ele construiu todas aquelas casas, o que aconteceu?
23. THI. - Ficou velhinho.
24. RAN. Dá uma risada. Ficou velhinho!
25. Obs. - Ficou velhinho, isto! Agora vamos ver, vamos olhando aqui (no livro). Ele construiu muitas casas. Aí ele ficou velhinho, e aí o que aconteceu?
26. RAN. - Vê a gravura do passarinho no livro e diz: passarinho!
27. Obs. - Qual é o nome desse passarinho aí?
28. THI. - João de Barro!
29. Obs. - É João de Barro mesmo! E o que o passarinho João de Barro fez?
30. RAN. - Ele construiu.
31. Obs. - Isto ele construiu a casa de que?
32. RAN. - De pedra.
33. Obs. - De pedra não, de barro também.
34. RAN. - De barro e pôs aquele negócio lá dentro (da casa).
35. Obs. - Isto, pra que ele colocou aquilo lá dentro?
36. RAN. - É pra ele deitar e dormir.
37. Obs. - É a caminha dele, o ninho dele, é macio, não é?
38. RAN. - É.
39. Obs. - Muito bem! Isto mesmo!

ANEXO VII

TRANSCRIÇÕES DA LEITURA E NARRATIVAS DA ESTÓRIA 3 BOITATÁ E OS FAZENDEIROS

1. Prof. - Calma. Então pessoal como se chama a estória?
2. Cças. - Boitató!
3. Prof. - Isto! “Boitató e os fazendeiros”. Aí tá bom, não fica todo mundo na frente. Senta, NAP!
4. THI. - Tia o que ele tá segurando na vara?
5. Prof. - O que é isto que ele tá segurando (mostra a gravura para que as crianças falem).
6. Cças. - Patiiiiinho!
7. Prof. - Um patinho! E isto aqui?
8. Cças. - Uma chave.
9. Prof. - Uma chave! E isto aqui?
10. Cças. - Uma plantinha.
11. Prof. - Nós temos isto aqui, o que é?
12. Cças. - Um coador!
13. Prof. - Como chama isto?
14. Cças. - Coador (falam juntos e em tumulto, parece que algumas crianças falam uma palavra semelhante mas não igual; fica tumultuado).
15. Prof. - Regador! Para que serve o regador?
16. Cças. - Para aguar.
17. THI. - Lá na minha casa tem um agüador deste tamanho assim (mostra com as mãos) ele roda assim eu ponho água nele e ele roda. Água vai em todo lugar.
18. Prof. - Põe ele no chão? Então vamos começar a estória. CAM. guarda os

lápiz que vamos começar a estória. Então o Boitatá e os fazendeiros.

“Esta estória que aconteceu há muito tempo em uma noite de muito calor. Mas como se fosse nesta madrugada apareceu o Boitatá, o fato ficou tão famoso que muita gente se arrepiou ao contá-lo”.

19. RAN. - O tia, o Boitatá é esse homem? (mostra a gravura).

20. Prof. - Espera um pouquinho... Era assim: havia um fazendeiro. A estória então começa assim RAN.!

“Havia um fazendeiro, THI. (Nome da criança que conversava), que era dono de muitas terras e matas, chamado Francisco Leal”. CAM. (Nome da criança que conversava).

21. RAN. - Fala algo (meio incompreensível): há! Aquele menino que estudava aqui chamava Francisco.

22. Prof. - É chamava Francisco. “Então a fazenda do Francisco era muito bonita! Conhecida por todo mundo!”

23. Cça. - Olha, que bonitinho! (comenta da gravura da fazenda).

24. Prof. - “A mata da fazenda dele era toda verdiinha! Tinha muitas madeiras de boa qualidade!” Essas madeiras aqui usavam para fazer é...

25. Cças. - Rede.

26. Prof. - É eles estendiam rede. “Essas madeiras eram boas para fazer mesa, fazer cama, então era madeira muito boa!

27. RAN. - É os animais, né?

28. Prof. - Então espera aí.

29. Van. - Serve para fazer muitas coisas.

30. Prof. - É serve para fazer muitas coisas. Este homem aqui, o seu Francisco era muito trabalhador. “Ele tinha muitos amigos, PRI. (nome da criança que conversava), mas também muitos inimigos”. O que é inimigos?

31. Cças. - Amiiiiigo!

32. Prof. - Tem os amigos e tem os inimigos. Os inimigos...

33. DAN. - Os inimigos é mal!

34. Cças. - Que a gente briga.

35. Prof. - É, os inimigos é aqueles que não gosta da gente.

36. Cças. - Aquele que bate.

37. Prof. - E, briga!

Os inimigos do fazendeiro eram esses aqui (mostra a gravura) eles eram muito “preguiçosos e invejosos”! Hum, PRI. (nome da criança que conversava)! Eles ficavam com inveja da fartura das plantações do seu Francisco, elas eram mais bonitas. É ele... e ficavam ali comentando entre si com muita inveja, não faziam nada! Um estava falando para o outro:- “Vejam só, como pode este velho ter tanta riqueza”.

38. Cça. - O tia qual está falando?

39. Prof. - Este aqui está falando para o outro (mostra a gravura). Como pode ter tanta riqueza se as nossas estão morrendo secas?

As terras do seu Francisco estavam bonitas, verdinhas, com muitas árvores boas! E a desses homens aqui, que eram muito preguiçosos, não faziam nada e ficavam só dormindo estavam morrendo, as árvores todas secas, não tinha nada verdinho.

Aí sabe o que aconteceu, VAN.? (cça que fazia outra atividade). “O que eles não sabiam é que o seu Francisco era muito bom e trabalhador”. Ele trabalhava com muito carinho e dava muita atenção para as plantas e os bichinhos. “Então, parecia que as árvores, as borboletas, os pássaros e até os animais maiores entendiam o que o seu Francisco falava. Eles gostavam de ficar em volta dele quando ele tratava a terra, fazia o plantio”. Depois aí esses homens aqui, com muita inveja planejaram uma maldade para fazer com o seu Francisco.

O que é isso gente? (professora interrompe a leitura para reclamar da confusão na sala. Crianças se dispersam com algo). Dá um tempo aí THI. (nome da criança que conversava).

Os inimigos do Sr. Francisco resolveram, numa noite pegaram alguns galões de gasolina e foram para a floresta do Sr. Francisco. Olha só como ela era bonita toda verdinha toda florida. Daí dá pra você ver (fala para uma criança que sai do lugar). E foram para a terra do fazendeiro. Sabe o que eles iam fazer? Eles iam jogar gasolina ali e

queimar todas as árvores do Sr. Francisco, ia acabar com a fazenda dele.

40. RAN. - Coitada não!

41. Prof. - Aí esse aqui falou pra ele: “ha! ha! ha! nunca mais aquele velho terá uma mata tão verdinha e viçosa”. Aí o outro falou:- Isto vamos acabar com tudo! Lá estavam os dois preparando, só que de repente uma voz apareceu e falou assim: “Se eu fosse vocês não faria isto!”

42. Cças. - Á a cobra! Olha ela aqui (mostra a gravura) não é tia?

43. Prof. - Essa voz vinha lá do meio do mato. Calma! (professora fala para as crianças).

- “Aí ele falava quem está aí? Quem está aí? Aí uma vizinha respondeu: “Fui eu, fui eu que disse essas palavras! E apareceu por entre as árvores uma enorme serpente de olhos vermelhos, soltando pela boca uma enorme labareda”.

Labareda, é o que é, é fogo! Olha aqui o fogo saindo da boca dela (mostra a gravura).

“Era tão grande aquele fogo que saía da boca dela que clareava todo o lugar por perto...”

44. THI. - O tia por que que aqui é a boca?

45. Prof. - A boca da serpente!

46. THI. - Mas porque aqui? (mostra a gravura) (Na gravura não é evidente que o fogo saía pela boca mas parece que sai do corpo da cobra).

47. Prof. - É porque o fogo veio para cá, ela soprou para cima e foi para frente depois.

48. THI. - Ah! Ali a cobra ali, ô! (mostra a gravura).

49. Prof. - Isto! “Os dois malvados caíram para trás, deixaram os galões de gasolina. O Boitatá falou assim:“ Este aqui (mostra gravura) era o Boitatá. E ele falou assim: “Olha seus invejosos, vocês nunca façam isso mais, nunca mais incendeiam mata sem necessidade! Sempre que isto acontecer”...

50. THI. - Quem fala isto?

51. Prof. - Boitatá! A serpente.

52. RAN. - Esse cara aqui (aponta gravura) morreu de medo e correu lá prá longe!

53. Prof. - Eles ficaram com tanto medo quando viram aquela enorme cobra soltando fogo pela boca, que saíram correndo. E Ela falou pra eles nunca mais façam isto!

54. THI. - Aquilo que ela soltou?

55. Prof. - “Nunca mais façam isto! Nunca mais ponham fogo em floresta nenhuma!” Sempre que acontecer isto eu vou estar por aqui porque eu sou a Boitatá. Eu virei socorrer aqueles que só fazem o bem para a humanidade”. Os dois homens saíram correndo, morrendo de medo do Boitatá”. (professora fecha o livro).

56. NAP. - Começa por mim tia! (criança quer ser a primeira a narrar).

57. THI. - A é bé - bé!

1. Prof. - Calma, primeiro a **NAP**.

2. NAP. - Como chama o boi, Boitatá~a estória chamava Boitatá! Ele tava com... A estória chamava Boitatá!

3. Prof. - Ah! e aí?

4. NAP. - Aí ele tinha uma fazenda maravilhosa, ele tava com... A estória chamava Boitatá!

5. Prof. - Um...

6. NAP. - Ele tinha uma fazenda maravilhosa, depois, tinha umas madeiras tão boa que dava para fazer até cama e mesa. Aí eles foram arrumar lugar para eles deitar e esse aqui falou pra ele... (mostrando gravura).

7. RAN. - Oh tia, NAF “vai dançar”quadrilha! (outras crianças de outra sala ensaiam no pátio).

8. Prof. - Deixa ela fazer o que quiser.

9. NAP. - Aí, como chama o fazendeiro?

10. Prof. - Sr. Francisco.

11. NAP. - São Francisco... o que aconteceu?

12. Prof. - O que o Sr. Francisco tinha na fazenda?

13. NAP. - Hum? O São Francisco achou amigo e dois, foram inimigos e depois pegaram um galão cheio de gasolina, depois eles falaram assim que vão matar aquela mata verdinha, verdinha, daquele velho muito mal! Aí apareceu uma cobra e saiu um fogão da boca dela. Aí ela falou assim nunca mais volta aqui, senão todo mundo que volta aqui.

14. Prof. - Psiu! (chama atenção das crianças que conversam alto podendo atrapalhar a colega que grava a estória).

15. Cças. - (em côro(Na globo tem!

16. NAP. - Eu, é prego fogo em vocês, não pode ficar em cidade nenhuma.

17. Prof. - RAU.! THI.!

18. THI. - Agora eu tia!

1. Prof. - Vem **THI**.

2. THI. - Começa!

3. Prof. - Como chama a estória?

4. THI. - Fazendeiro... Boitatá. Ele cuida da fazenda dele, é... ele sempre olhava a fazenda dele, se vinha os mau colocar fogo.

5. Prof. - Quem olhava?

6. THI. - O fazendeiro.

7. Prof. - Como chamava o fazendeiro?

8. THI. - Boi... Boitatá.

9. Prof. - Não!

10. THI. - Boitantan (Ri).

11. Prof. - (Ri também) e aí?

12. THI. - Tinha os mau. Esses...

13. Prof. - O que tem os mau?

14. THI. - Os mau ia pegar uma coisa de gasolina pra botar fogo, então achou uma graaande serpente. A serpente pois fogo neles e nunca mais perturbou o Boitatá. Eles foram embora, nunca mais perturbou...

15. Prof. - Perturbou quem?

16. THI. - Perturbou a fazenda.

17. Prof. - RAU.!

18. THI. - Tia deixa eu contar uma coisa... Alô! Alô! Alô!

19. Prof. - Ah! THI...

1. Prof. - Agora você **RAN.**, segura aí, vou abrir (abrir o livro). Como se chama a estória?

2. RAN. - Fazendeiro.

3. Prof. - Qual é o nome da estória?

4. RAN. - Não sei!

5. Prof. - O Boitatá!

6. RAN. - O Boitatá.

7. Prof. - E daí o que aconteceu? Quem era o fazendeiro? (crianças conversan entre si)

8. RAN. - A enxada! O regador para aguar as plantas. (gravura)

9. Prof. - De quem era isto aqui? (aponta para a gravura do livro)

10. RAN. - Do fazendeiro. Isto é um patinho!

11. Prof. - RAN!

12. RAN. - Este aqui fazia maldade com ele (mostra a gravura dos inimigos do fazendeiro) depois, aí queriam acabar com a fazenda dele. Aí depois eles levaram gasolina para lá, aí depois eles perguntô, quem é? Aí a cobra foi. Aí ele caiu, soltou a gasolina, depois foi embora! Foi embora! Foi embora! É só!

1. Prof. **VAN**

2. VAN. - O fazendeiro. Tia mostra! (pede que a professora mostre as gravuras)

3. Prof. - Pode contar VAN. (Professora está pegando algum material no estante e a própria criança olha o livro).

4. VAN. - Os dois menininhos ficaram balançando aí o fazendeiro, ele o trem de aguar, ele tava molhando as plantinhas dele, tava muito bonito! E aí depois ele, nossa, que boa conversa! Aí, o outro, não eu quero sair da dfogueira. Aí, depois foi ver as plantinha dele falou assim: cadê minhas plantinha sêca? Aí eles ia apanhar, aí eles arrancou todas as plantinhas deles fora. Aí a cobra pegou eles de uma vez - nossa senhora, socorro! Aí depois eles mudou de idéia, não precisa mais pra que ele tem medo de cabelo duro?! (termina a frase rindo).

5. RAU. - Agora é eu!

5. Prof. - Acabou?

1. Prof. - Agora é o **RAU**.

2. RAU. - Boitatá! Boitatá Boitatá e o fazendeiro. Ele se chamava... como mesmo tia?

3. Prof. - Francisco.

4. RAU. - Francisco. Aí depois ele parecia que os bichos escutava. Todos os bichos ficava em volta, quando ele falava. aí os homens mau estavam balançando aí depois eles falavam: ha! ha! ha! vamos queimar as árvore do do Boitatá. Aí ele vai ficar velhos, esse velhinho aí, aí, ele vai chorar. Aí depois tinha um passarinho aqui e uma borboleta aqui. Aí foi aí sabe, vamo queimar esses negócio, não! aí depois eles falaram aqui tá “bão”, vamo queima essas árvore. Aí deu, não tia! Aí apareceu uma cobra, um fogueira, que fazia fogueira e apareceu uma cobra aí ela fazia assim fuuuuu, fuuuuu (soprava como se fosse a cobra). Aí depois, aí depois.

5. Prof. - O que a cobra falou?

6. RAU. - A serpente dos olhos verdes, aí eles falaram, aí, aí a cobra falava nunca mais voltam aqui que vocês tem medo e vocês, todo dia que vocês aparecessem

aqui eu vou aparecer e vou tá aqui, o Boitatá falou. Pronta!

7. Prof. - (Ri) Tudo bem!

8. Cça. - (reclama que alguém ainda não falou).

9. Prof. - Calma

1. Prof. -Agora a **PRI**.

2. PRI. - Como chama a estória tia?

3. Prof. - Como chama a estória?

4. PRI. -Eu não sei falar!

5. Prof. - Boitatá!

6. PRI. - Boitatá?

7. Prof. - É.

8. PRI. - Era uma vez o Boitatá. Como que é mesmo tia?

9. Prof. - Pensa.

10. PRI. - Há, eu esqueci o nome.

11. Prof. - De quem era essa fazenda. (mostra a gravura)

12. PRI. - Ah, não sei, dele aqui (mostra a gravura).

13. Prof. - Como ele chamava?

14. PRI. - Ah, eu não sei!

15. Prof. - E aí como era a fazenda dele?

16. PRI. - Era de...

17. Prof. - Era feia?

18. PRI. - Não,... era...

19. Prof. - E aí?

20. PRI. - Ah! eu não sei contar tia...

21. Prof. - Quem eram essas pessoas aqui? (mostra a gravura)

22. PRI. - O fazendeiro.

23. Prof. - Eles eram amigos dele? (crianças conversam entre si em voz alta, batem blocos de madeira).

24. PRI. - Não eram inimigos!

25. Prof. - E aí o que os inimigos queriam fazer?

26. PRI. - É (incompreensível) é, fazer mal prá ele.

27. Prof. - Há.

28. PRI. - Aí depois eles iam queimar árvore. Aí depois e ele falou assim: aqui tá bom. Aí depois queimou. Aí depois ele assustou. Aí depois ele escutou uma vozinha, como é que é o barulho? Aí depois como chama? Boitata?

29. Prof. - É.

30. PRI. - Aí depois o Boitata falou pra eles que não é prá queimar a fazenda nenhuma. Depois acabou!

31. Prof. - Muito bem! Você já falou DAN.?

32. PRI. - Já.

1. Prof. - **NAF**

2. NAF. - O fazendeiro.

3. Prof. - Boitatá.

4. NAF. - O Boitatá. É... o fazendeiro, mas... o fazendeiro tava de noite e tava muito calor aí depois o fazendeiro e... foi dormir, o fazendeiro tinha um inimigo que... tinha dois inimigo. Os dois inimigos são muito preguiçosos. A terra do... é... do fazendeiro era muito verdinha, depois ele ficou deitado e aí ficavam os passarinhos, os bichinhos que gostavam dele. As árvores eram boa para usar, aí depois, era noite quente, aí dois inimigo do fazendeiro catou dois litros de álcool, não! de que? gás. Aí depois foi jogar mais, aí depois apareceu, escutou: quem tá aí? Falou: sou eu. Aí depois era uma cobra que soltava fogo pela boca. Aí depois é... os inimigo saiu correndo! Pronto tia!

5. Prof. - Pronto? CAM.!

1. Prof. - **CAM.!**

2. Cça. - CAM!... (chama a colega que não tinha ouvido o chamado da professora).

3. Prof. - CAM. vai...
4. CAM. - (...)
5. Prof. - RAU.! Como chama a estória? Boi...
6. CAM. - Boi...
7. Prof. - Boitatá.
8. CAM. - Boitatá? O fazendeiro ficou no portão olhando e no cedo apareceu um boi. Aí o outro tava dizendo pro velho. aí ele estava capinando, aí ele estava... ele estava andando e estava muito cansado! Aí pegou e parou, aí depois...
9. Prof. - O que que os inimigos dele fizeram?
10. CAM. - Fizeram?
11. Prof. - (Fala algo mais fica incompreensível devido ao barulho que as outras crianças faziam).
12. CAM. - Aí os inimigos (incompreensível), fez pegar fogo aí fazia toda claridade. Aí depois saiu correndo nunca mais não voltou.

1. Prof. - É... **ROS.!** Aqui ROS.
2. ROS. - Não!
3. Prof. - Eu te ajudo falar ROS.! (crianças conversam entre si)
4. ROS. - Não sei...
5. Prof. - Boitata.
6. ROS. - Boitata.
7. Prof. - E aí?
8. Thi. - Bunda morena!
9. ROS. - (Ri) É... eu não sei tia
10. Prof. - Quem é esse? (mostra gravura)
11. ROS. - É o fazendeiro. aí o fazendeiro ficava olhando todo dia lá na estrada e...
12. Prof. - (Repreende crianças que estão em confusão): Não é para bater em

ninguém aqui não RAN.

13. ROS. - Aí, aí as plantas deles tavam tão velhinha que não dava nem (incompreensível). aí as plantas do boi, do... (fazendeiro tava tudo verdinha, Tudo bonitinha! Aí o... os inimigo pegou dois é... dois... negócio e pois cheio de gasolina. Aí depois eles foram cortando as árvore pondo no cantinho e queimando. aí apareceu uma cobra e soltou fogo. aí, aí, depois a cobra assustou os dois pra nunca mais voltar. aí, acabou.

1. Prof. - Agora é a **DAN**.

2. DAN. - Boitatá. Certo dia o fazendeiro pegou sua enxada seu regador e foi fofar a sua terra. Aí o inimigo dele, preguiçoso tava (acabou a fita e perdeu um pedaço da gravação).

3. DAN. - Esse daqui, é os inimigos (mostra a figura mas é incompreensível)

4. Prof. - O que eles iam fazer?

5. DAN. - Eles iam queimar as terras do seu Fazendeiro, que tava lizinha, l;izinha! Aí eles pegou duas, dois coisa de gasolina e pôs fogo todo. Aí ele falou assim: vai queimar tudo que não vai sobrar um fiozinho de capim. Aí surgiu a serpente que falou assim prá eles: nunca mais volta aqui, que eu vou aparecer, que eu sou o Boitatá! Pronto!

6. Prof. - Muito bem!

ANEXO VIII

TRANSCRIÇÕES DA LEITURA E NARRATIVAS DA ESTÓRIA 4 CURUPIRA

1. Prof. - Alô. Alô. Hoje eu vou contar para vocês a estória do Curupira, quem já ouviu a estória do Curupira?

2. Cças. - Em côro - eu.

3. Profª - Todo mundo já ouviu?

4. RAUI. - Já eu tenho na minha casa!

5. Profª - Então agora os outros também vão conhecê-la. “O Curupira”. “O Curupira estava andando distraidamente pela floresta quando ouviu um barulho parecido com trovão, que vinha do meio da floresta. Saiu correndo e começou a bater nas árvores para que elas acordassem. Afinal o curupira sempre faz isto quando pressente chuva”. O Curupira quando ele acha que vai chover ele sempre sai batendo nas árvores para acordá-las. “Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo”. Então quando Curupira viu que ia chover ele sai batendo nas árvores para que elas acordarem.

6. RAU. - Mas não é chuva tia, é o caçador.

7. Profª - Será que é o caçador? Vamos ver se é o caçador mesmo!

“Como nesta manhã o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores e dos frutos, ele não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu. Puxa! Vem aí um temporal daqueles, exclamou! Acorda, acorda, Curupira! Hoje você está no mundo da lua, isto não é chuva! - Ora, não é? - Isto é malvadeza do homem contra os animais. Respondeu uma daquelas árvores que tem mais de cem anos de experiência. Ao ouvir estas palavras, curupira, não se conteve e saiu em disparada. Afinal se tem algo que ele não perdoa é se tem alguém que maltrata os inofensivos habitantes das florestas”.

8. RAN. - Não! Para de chutar a cadeira!

9. Prof. - Oh, Thi!

10. Thi. - Ah, ele fica na frente eu não vejo direito.

11. Prof. - “Poucos metros dali o Curupira viu uma cena que lhe cortou o coração. Um daqueles valentes caçadores estava escondido entre as árvores esperando mais uma de suas vítimas. - Oh! Oh! Acho que hoje é meu dia de sorte. Vou caçar esta onça, essa onça grande, para fazer um tapete com ela, disse o homem perverso. “Olha a onça em cima da pedra.

O que o caçador está apontando para ela?

12. THI. - Espingarda!

13. Prof. - Espingarda! Aí o Curupira falou assim: - Ah, isto é o que você pensa. Enquanto eu for o protetor das matas, homem com espingarda será mal recebido aqui”. Curupira estava nervoso, vejam a cara do Curupira. Aí, depois de dizer estas palavras o Curupira saltou para o meio da clareira bem na frente do destruidor da natureza”.

14. PRI. - Que é isto que tá na boca dele?

15. Prof. - Espera um pouquinho. Vamos ver o que é, eu vou lendo e vocês vão descobrindo. RAU.! (não sei qual o motivo da chamada da professora).

16. CAM. - Papel?

17. Prof. - “E a única coisa que pôde ouvir em toda floresta foi o grito do Curupira”. O Curupira gritou bem alto. “Ah! caçador saia daí bem depressa, senão vou transformar você em sobremesa. O caçador nem podia acreditar naquilo que seus olhos viam: O Curupira estava ali com seus cabelos cor de fogo, todo arrepiado. E pulava de um lado para outro soltando assobios que deixava todo mundo surdo. Assobio entre seus dentes verdes”. Olha os dentes do Curupira (aponta a gravura). “Assim quando o caçador ouviu estes gritos do Curupira, foi logo aceitando os conselhos do Curupira”. Ele não queria ser transformado em sobremesa, e “abandonou a espingarda e pernas para que te quero! Dizem que este caçador está correndo até hoje”. por que senão ele teria servido de sobremesa. O Curupira não falou que ia transformar ele em sobremesa?

18. Cças. - Falou!

19. Prof. - Por que ele ia fazer isto?
20. Cças. - (em coro) - Porque ele era dono da selva?
21. Prof. - O Curupira protegia as florestas e os animais.

1. **THI.** - É, o Saci Pererê, acordou todo...
2. Prof. - Saci Pererê?
3. THI. - Ah, é, como é nome mesmo?
4. Prof. - Como é nome da estória?
5. RAU. - Curupira!
6. THI. - Curupira - Aí ele acordou todas as árvores, que ele sentiu que vai chover. Depois ele viu o caçador da selva ia caçar uma onça. Ele tava escondido debaixo de uma árvore. Depois o Curupira escondeu na floresta. Depois ele viu matando a onça.
7. Prof. - O caçador ia caçar a onça para que?
8. THI. - Para fazer tapete!
9. Prof. - E aí?
10. THI. - Ele gritou e pulou.
11. Prof. - O que ele gritou?
12. THI. - Ele disse que ia transformar ele em sobremesa. Ele não quis ser transformado, jogou a arma e foi embora.
13. Prof. - Isto! Muito bem!
14. Cças. - Deixa eu tia, deixa eu!

1. Prof. - Calma! Agora o **RAN.**
2. RAN. - A não quero.
3. Cça. - A não tia (criança reclama porque gostaria de ter sido chamada para narrar).
4. Prof. - Como é o nome da estória?

5. RAN. - Curupira.
6. Prof. - E aí?
7. RAN. - Depois bateu na árvore, acordou todas árvores!
8. Prof. - Por que ele acordava as árvores?
9. RAN. - O barulho do tiro.
10. Prof. - Ah!
11. RAN. - Depois acordou as outras.
12. Prof. - Continua, ele acordou as árvores e aí?
13. RAN. - Aí foi o barulho do tiro, depois o caipira viu.
14. Prof. - Curupira.
15. RAN. - É.
16. Prof. - O que ele viu?
17. RAN. - Ele viu o caçador na árvore.
18. Prof. - O que o caçador ia fazer?
19. RAN. - Queria matar ele.
20. Prof. - Matar ele?
21. RAN. - Matar ele e fazer um tapete.
22. Prof. - Matar ele quem?
23. RAN. - A onça.
24. Prof. - Isto, e aí?
25. RAN. - Depois ele falou não, depois ele correu aí foi embora.
26. Cça - Eu agora.
27. THI. - Não ainda tem que transformar em sobremesa!
28. RAN. - Tá! Aí ele foi, foi transformar em sobremesa.
29. Prof. - Transformar quem?
30. Prof. - O caçador.
31. RAN. - Muito bem!
32. Prof. - Eu tia.

1. Prof. - Agora o **RAU**. que vai falar.

2. RAU. - Era uma vez, deixa eu ver tia, o Curupira. Aí ele foi, aí ouviu um temporal de chuva, aí era o caçador. Aí ele foi acordar as árvores. Aí a árvore falou: - é o caçador! Aí depois foi acordando as árvores e falou é o caçador. Aí ele foi, viu, o caçador rir e falar: - ha! ha! ha! eu vou matar esta onça para fazer tapete, essa onça bonita. Aí o curupira: - ah não pode fazer isto com o bicho, com a onça. Aí depois pulou e falou: - há! há! há! vou te transformar numa sobremesa, pulando com seus dentes verdes. Aí ele tirou a arma da mão jogou no chão, no mato, aí ele saiu correndo e tá correndo até hoje.

3. Prof. - Muito bem RAU.!

1. Prof. - Agora quem vai falar é a **VAN**.

2. VAN. - Como chama tia?

3. Cças. - Curupira.

4. VAN. - Curupira! Curupira! Ele acordou todas as árvores. Aí aí, depois ele foi, o caçador, estava escondido depois da árvore, ele, ele, ele, foi matar a onça para fazer um tapete bem bonito. Aí hum! Eu te pego! Aí depois ele foi embora, aí depois na sobremesa ele foi embora e...

5. Prof. - Por que ele foi embora?

6. VAN. - Porque ele ia matar a onça aí depois ia mater ele.

7. Prof. - Quem falou que ia fazer sobremesa?

8. VAN. - O... ele, o Curupira, aí ele foi embora.

9. Prof. - Muito bem Van.!

1. Prof. - Agora **NAF**

2. NAF. - A estorinha chama Curupira. O Curupira era, morava numa

casinha, depois ele foi olhar o céu. O céu tava (incompreensível) o Curupira correu para acordar todas as árvores. Aí, aí, as árvores falou que você tava no mundo da lua. Depois Curupira viu o caçador. O caçador tava para matar o tigre. Aí depois o tigre foi, como chama mesmo tia?

3. Prof. - O que o caçador ia fazer?

4. NAF. - Matar o leão para fazer um bonito tapete.

5. Prof. - E o Curupira?

6. NAF. - O Curupira pulou numa pedra enorme e falou para ele não fazer mais isto, senão ia transformar ele em (incompreensível), numa sopa.

7. Prof. - Hum, e aí?

8. NAF. - Aí o caçador jogou a arma no chão e saiu correndo! Porque ele ia ser transformado numa sopa.

9. Prof. - (Ri) Isto, muito bem!

1. Prof. - Agora a... aqui **PRI**.

2. PRI. - Eu não sei.

3. Prof. - Sabe, qual o nome da estória?

4. PRI. - Curupira. Ele foi olhar o que?

5. Prof. - O que ele foi fazer com as árvores?

6. PRI. - Acordar elas.

7. Prof. - Acordar elas! E aí?

8. PRI. - Aí ele, não sei.

9. Prof. - Ele ia acordar elas para quê?

10. PRI. - Para ver o céu.

11. Prof. - Para ver o céu! E aí?

12. PRI. - Aí elas, ah não sei contar.

13. Prof. - Sabe, ele foi acordar as árvores para falar o quê?

14. PRI. - Que o céu estava diferente.

15. Prof. - E aí?

16. PRI. - Aí ele saiu correndo, o caçador. Aí ele viu a onça e aí depois ele foi atirar nela e foi fazer tapete com ela. Depois ele gritou, falou assim... aí, como é? É... esqueci.

17. Prof. - Falou para o caçador não matar a onça.

18. PRI. - É.

19. Prof. - O que ele falou para o caçador?

20. PRI. - Não sei.

21. Prof. - O que ele ia fazer com o caçador, se o caçador matasse a onça?

22. PRI. - Ia fazer uma sobremesa dele.

23. Prof. - E aí o que o caçador fez?

24. PRI. - Aí ele soltou a espingarda e saiu correndo, até hoje.

25. Prof. - (Ri) Legal! Muito bem! Pessoal o que vocês estão puxando.

26. Cça. - É o chocolate (falam juntas fica incompreensível).

1. Prof. - Agora quem vai falar é a **NAP**

2. NAP. - A estória chamava Curupira! Curupira. Curupira acordou todas árvores, falou que vai haver trovão. Depois falou e olhou para trás e ficou só espiando o caçador que tava escondido atrás. O Curupira viu querendo matar a onça para fazer tapete. Aí o Sucupira andou de cá pra lá e falou assim que não é para matar os leões porque ia transformar ele em uma surpresa. Sobremesa! Depois ele largou a arma e saiu correndo.

3. Prof. - Ah... Pronto?

4. NAP. - É.

5. Prof. - Muito bem!

6. NAP. -

1. Prof. - Agora você **ROS**.
2. ROS. - Eu não sei pede pra ele.
3. Prof. - Você já falou?
4. DAN. - Não.

1. Prof. - Então vem.

2. **DAN.** - O Sucupira olhou, o curupira olhou para cima e pensou que ia (...) um temporal, aí acordou todas as árvores e falou pra ele. Aí as árvores falou pra ele que não era nenhum temporal não. Aí, ele foi sair, viu o caçador com a arma atrás de umas árvores, aí ele achou uma onça que ia transformar num tapete. Aí o Curupira:- “isto que vamos ver!” Aí o Curupira saiu pulando pra lá e pra cá e o caçador nem acreditava no que tava olhando. Curupira com aqueles cabelo igual fogo e aqueles dentes verdes. Aí ele falou assim:- “Saia daqui senão vou te transformar numa sobremesa”. Aí o caçador saiu correndo, ainda ele tá correndo...

3. Prof. - Tá correndo...
4. DAN. - E nunca mais voltou lá.
5. Prof. - Muito bem!

1. Prof. - **ROS**. Agora você, ROS.!
2. ROS. Eu não sei.
3. Prof. - Eu ajudo você. Como chama a estória?
4. ROS. - Sucupira.
5. Prof. - Curupira.
6. ROS. - Curupira.
7. Prof. - E aí?
8. ROS. - Eu não sei.
9. Cça. - (não identificada na transcrição) acordou as árvores!

10. ROS. - Acordou todas as árvores.
11. Prof. - Por que ele acordou as árvores?
12. ROS. - Porque ia chover.
13. Prof. - Por que ia chover e aí o que aconteceu?
14. ROS. - Ele ficou atrás da árvore escondido porque o caçador queria matar o, o, o, o, a onça para fazer um tapete. Aí o, o, aí ele pôs um dente verde e assustou o caçador. Falou prá ele embora porque senão ele ia fazer...
15. NAF. - Fala algo baixo.
16. ROS. - Fazer ele de sopa.
17. Prof. - Muito bem NAF. ROS. (Professora havia se enganado quanto ao nome da criança e se corrige em seguida).

1. Prof. - O **CAM** agora você. Eu ajudo a contar. Só falta você.
2. CAM. - O Sucupira.
3. Prof. - Curupira.
4. CAM. - Curupiiiiira?! Aí ele olhou para o céu e vinha uma chuva, aí ele foi em todas as árvores e, acordando elas, aí acordou, aí veio o caçador e gritou: eu vou te pegar e...
5. Prof. - Fala algo.
6. CAM. - transformar de jantar.
7. Cça. - Não, sobremesa!
8. CAM. - Sobremesa! aí, aí, ele queria matar o cachorro.
9. Prof. - E aí?
10. CAM. - Aí ele gritou. Quando ouviu o grito deixou a arma cair e saiu correndo por caso dos gritos do Sucupira.
11. Prof. - Muito bem!
12. THI. - A CAM. falou Sucupira.

ANEXO IX

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS DA PRIMEIRA HORA DA RODA

Data – Mês de maio, segunda-feira posterior ao dia das mães.

NAP- O dia das mães eu vesti um vestido branquinho, por que era o dia das mães, por isso vesti uma roupa bonita.

DAN- Ontem eu passei eu fui no cemitério, fui levar flor pra minha vó.

NAF- Ontem eu fiquei vendo desenho, depois sai com minha vó. Eu fui lá no banco.

ROS- Eu fui no cemitério com minha tida, com minha mãe e com outra tia, nós foi visitar minha vó.

VAN- Tia, ontem eu fui no parque perto de casa. Aí depois do parque eu fui na pracinha andar de trenzinho. Tia, aí depois do trenzinho, aí eu fui na minha casa brincar com minhas colegas.

PRI- Eu fui na praça, comi pipoca, cachorro quente. Depois eu comprei o docinho desse anel, depois fui andar de trenzinho.

THI- Tia, eu fui no cemitério. Tinha um amigo meu ele foi acidentado e morreu. Depois eu vi ele no cemitério todo ensanguentado. Eu fui atropelado, mais não morri. Eu tava lá em Santos, tava brincando com bola, ela foi pra outro lado e eu fui pegar. Veio uma kombi e pegou na hora. O meu amigo, o ônibus pegou ele. O nome dele é Júnior Marcos.

RAU- Eu fui na igreja, aí eu brinquei, aí depois tia, eu fui embora com meu pai. Depois eu cheguei na minha casa jantei e fui assistir a novela.

RAN- Eu vim pra festa. Aí né, eu fui dá o negocinho prá minha mãe, uma flor ela gostou. Aí né, eu fui convidá minha mãe pra festa.

CAM- Eu fui no cemitério ver minha vó e meu tio que morreu. Depois eu fui andá de trenzinho. Depois eu fui jantar fora, depois eu fui na pracinha. Aí depois eu fui comer pipoca. Depois eu fui embora.

ANEXO X

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS DA SEGUNDA HORA DA RODA

RAU- Eu andei de bicicleta, brinquei de autorama.

NAF- Tia, hoje de manhã cedinho fui lá na roça. Depois da roça eu fui lá no parquinho brincar, depois eu fui prá minha casa.

CAM- Eu levantei cedo, escovei os dentes, lavei os olhos, tomei café. Depois eu fui andar de bicicleta. Depois eu fui brincar de casinha. Depois eu fui tomar banho, vestir roupa e vir.

THI- Hoje eu andei de bicicleta, de cavalo de pau, quando eu cheguei lá embaixo eu freei e fui pra frente.

RAN- Tia eu brinquei de carrinho, eu fiz assim (gesto). Joguei com aquela bolinha que eu te mostrei. Fui passear.

PRI- Ontem eu tava dormindo e minha mãe tava acordada. Aí as luzes apagou lá de fora e ela foi deitar comigo.

VAN- Tia, ontem de ontem eu fui lá no cemitério. Tia sabe, aí eu encontrei minha tia. Aí minha tia tinha morrido. Aí depois eu fui lá em São Paulo, voltei e fui lá no parque.

DAN- Era uma vez uma cachorrinha que morava numa casinha feinha. Aí tinha outro cachorrinho que o dono dele comprou. Aí o dono fez uma casinha bonitinha pro novo cachorrinho e deixou o outro com a velha. Aí o outro cachorrinho falou: Eu vou destruir ele pra ficar na casinha novinha.

ROS- Era uma vez, tinha uma menininha que chamava Sarali. Ela tinha uma casinha bem bonitinha. E a Sarali tinha um cachorrinho que se chamava Lulu. O Lulu foi pegar uma biloca pra brincar e a Sarali foi pegar pra ele.

NAP- É, quando eu fui vir pra aula eu perguntei minha mãe se eu podia vir

com aquela calça que eu vim na festa, aí ela não deixou e ela passou essa saia pra mim. Todo dia minha mãe deixa eu andar de bicicleta na rua asfaltada. Só tem que fazer o passeio e papai tem que pagar.

ANEXO XI

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS DA TERCEIRA HORA DA RODA

RAU- Tia eu vou contar uma estória. Ontem de noite sabe o que eu fiz, eu fui dormir, mas era mais depois na hora que acabou a novela, mais a outra novela, aí meu pai chegou e eu fui dormir.

RAN- Eu brinquei ontem de noite, eu brinquei aí eu fui dormir a hora que a novela acabou, aí eu dormi, aí eu brinquei, fui andar de bicicleta. Aí né, eu depois fui passear de novo. Aí depois eu fui lá no centro com minha mãe. Depois eu fui jogar de bolinha.

NAF- Havia uma menininha que chamava Elisa. Depois ela foi dormir, depois ela foi tomar café, depois ela foi colher as florzinhas pra por no vasinho dela. Depois ela colocou no vasinho e foi passear com a mamãe dela.

VAN- Tia ontem de noite, eu hoje eu fui lá na minha tia, aí depois da minha tia eu fui brincar com minha colega. Depois, eu, da casa da minha colega, eu vim pra escola.

CAM- Era uma vez três porquinhos que moravam na casinha de palha. Aí o lobo bateu na porta, tem, tem, tem. Aó o Lobo Mau bateu e o porquinho perguntou:- quem é, o que você quer? Aí ele falou assim: esquentou um tacho de água quente e o lobo caiu dentro.

PRI- Era um feijãozinho. Aí a mamãe do feijãozinho foi comprar feijão no açougue aí não tinha feijão ele comprou carne. Aí ele levou pra mãe, falou assim:- eu mandei voce comprar feijão e não carne. Aí depois ele foi caçar feijão e encontrou um, pé de feijão bem grande ele subiu lá. Aí ele subiu lá e tinha uma rainha de copa e um rei do copo.

NAP- De noite minha mãe mandou eu dormi cedinho. Aí eu dormi. Aí ela

me acordou. Eu tinha que levantar bem cedo pra mim ir no médico. Depois ela me arrumou pra eu ir pro médico. Eu me arrumei sozinha. Depois eu entrei no carro do papai e fui. Nó tia, mais tinha cada nenenzinho bonito lá! Tinha dois gêmeos. O Bruno tomou vacina eu não.

DAN- Era uma vez uma menina que chamava Branca de Neve. Aí, aí, a mãe dela falou:- vai ver o jardim e apanhar umas flores para mi por no vaso. Aí a Branca de Neve perdeu e encontrou uma casinha. Aí ela viu um pratinho grandinho, um pratinho meio e um pratinho pequeno. Aí ela subiu lá em cima e viu caminha pequena, a média e uma grande. Aí ela experimentou a grande não serviu, experimentou a pequena e não serviu, experimentou a média e serviu. Aí os ursinhos chegaram. O pequeno viu seu prato vazio e começou a chorar. Aí o pai falou:- vamos subir lá em cima pra ver o que está acontecendo. Aí viu a Branca de Neve deitada. Aí a Branca de Neve saiu correndo de lá.

THI- Tia, quando eu tava outro dia de manhã, que não tinha aula eu fui brincar de bicicleta. De noite quando a novela acabou, acho, eu fui dormi, aí meu pai bateu na janela eu ouvi e fui abrir a porta.

ANEXO XII

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS DA QUARTA HORA DA RODA

VAN- Aí, tia, hoje na hora que chegar daqui eu vou lá no parque na casa da minha tia. Aí depois que eu chegar da minha tia eu vou lá no circo. Aí depois do circo eu vou andar de bicicleta.

CAM- Levantei cedo escovei os dentes aí depois eu fui tomar café e fui andar de bicicleta. Aí depois eu fui na Americana com minha mãe.

PRI- Não tenho nada pra falar.

ROS- Não vou falar mais não.

THI- Hoje, a hora que tava na minha casa eu fui andar de bicicleta. Quando eu fui andar o freio não tava apertado e o pneu de trás não andava ele tava estragado. Meu irmão desmontou todinho, todinho a bicicleta. Depois ele montou de novo e o pneu não andou, o pneu tava com defeito. Eu fui no cemitério minha tia morreu lá em Campo Mourão eu tinha uma motinha deste tamanho (gesto) que eu andava.

RAU- Eu tava andando de bicicleta aí tava fazendo um barulho tão esquisito tic, tic, igual relógio. Meu pai fez churrasco aí depois ele fez até de noite.

RAN- Eu não vim ontem porque minhas primas tava lá em casa e eu fui andar de bicicleta. Um dia, tia, o pneu furou e não tinha jeito de encher.

NAF- Era uma vez um carneirinho. Ele foi pra casinha dele onde que tinha palha. Depois apareceu o lobo, aí depois o lobo correu e levou o carneirinho lá pra casa dele. Depois o dono foi contar os carneirinhos e tava faltando um. Aí o dono dele foi na casa do lobo mau viu o carneirinho lá. Aí o lobo tava olhando os carneirinhos pra ver se pegava mais um. Depois ele trouxe o carneirinho e o lobo não pegou mais porque ele trancou na casinha dele. Depois ele soltou os carneirinhos quando tava amanhecendo.

NAP- Acho que eu não vou falar nada. Acho que vou. Era uma vez um

passarinho que tinha uma casinha. Ele era muito pequenino para voar. Depois ele foi tentar voar e caiu dentro da panelinha do Brutus. Depois o Brutus viu a casinha dele e pois ele lá, pegou a palhinha dele e cobriu ele.

DAN- Tia, era uma vez uma menininha que chamava NAP. Aí o irmão dela pediu pra ela ir pegar umas florzinha pra pôr no vasinho. Aí quando ela colocou as florzinhas a mãe dela mandou ela tomar banho pra ir pra escola. Quando ela voltou da escola a mãe dela pediu pra ela tomar banho pra jantar. Aí a mãe dela pediu pra ela dormir. Aí amanhã cedinho ela acordou foi escovar os dentes, tomar café e andar de bicicleta. Aí depois foi brincar de casinha. Depois ela foi brincar de escolinha.

ANEXO XIII

TRANSCRIÇÕES DAS NARRATIVAS DA QUINTA HORA DA RODA

PRI- Hoje eu levantei e fui para a casa da ROS. brincar. Aí depois minha mãe foi me chamar pra ir almoçar. Aí depois eu escovei os dentes, penteei o cabelo e vim pra escola.

ROS- Tia, vou contar uma estória, eu não fiz nada hoje. Era uma vez tinha um menininho que chamava RAU. Aí o RAU. foi pra casa dele almoçá, depois ele tomou banho e depois foi pra escola. Aí chegou uma menininha que chamava NAP. Aí foi a DAN. também. Aí a NAP., a DAN. e o RAU. foi pra escola. Aí depois chegou da escola e foi jantar. Depois do jantar foi namorar com o THI. e DAN. namorar com o RAU.

DAN- Era uma vez uma menininha que chamava ROS. Aí a menininha levantou cedo foi escovar dentes para tomar café. Depois a menininha foi andar de bicicleta. Depois ela foi brincar de casinha, depois ela foi brincar de escolinha. E foi tomar banho para vir pra escola. Depois o pai dela foi buscar ela.

NAP- Era uma menininha que chamava ROS. depois ela foi dormir, depois amanheceu ela escovou os dentes e tomou café. Depois, quando acabou de tomar café foi brincar de casinha, depois ela cansou e foi andar de bicicleta na rua. Depois ela foi assistí desenho. A mãe dela chamou ela pra ajudar ela. Ela lavou o banheiro pra mãe.

RAU- Era uma vez ROS., foi tomar banho pra vim pra escolinha. Aí depois quando chegou da escolinha ela foi dormir. No outro dia a ROS., ela escovou os dentes aí tomou café aí o dia que chegou o Natal ela foi dormir. Aí o Papai Noel deu uma bonequinha pra ela.

THI- Eu tava andando de carro com minha mãe. Eu fui na praça, chupei sorvete, comi cachorro quente. Depois eu fui pra casa almoçar. Depois eu pus o short e

uma camisa e escovei os dentes e fui pra aula. Depois eu estudei na aula e só.

RAN- Eu fui no parque no Ingá. Eu fui lá pra ver os bichos. É, lá tem bicho. Depois eu fui embora. Eu fui lá na montanha Russa.

CAM- Eu saí com minha mãe, aí eu fui na Americana e comprei chinela pra minha irmã. Aí depois eu fui na pracinha e depois eu fui tomar banho, depois eu assisti novela e fui dormir.

NAF- Era uma vez uma menina que chamava VAN. Aí depois a VAN. foi dormir, depois ela acordou e foi tomar banho. Aí depois ela foi tomar café, depois ela foi sair e pegou umas florzinhas para por no vaso da mãe dela.

VAN- Tinha uma menina que chamava PRI. Aí ela foi lá na feirinha e ela depois da feirinha ela foi lá na casa dela.