

Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil

Contexts and the Partners of Children's Narration in the Preschool

Vivian Hamann Smith*,^a, Gabriela Sagebin Bordini^b & Tania Mara Sperb^b

^aFaculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras

^bUniversidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A narrativa é um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser possibilitado na escola infantil, pois envolve a comunicação e a ludicidade, a socialização e a construção da identidade. Este trabalho investiga os contextos e a interlocução na construção de narrativas por crianças na rotina de uma turma de educação infantil. Participaram 14 crianças entre cinco e seis anos e seus educadores. Numa abordagem de tipo etnográfico, registraram-se as narrativas e seus contextos de produção. Verificou-se que as crianças narraram principalmente nos momentos informais, e menos nas oportunidades de fala eliciada e apoiada pela professora. Os resultados sugerem a necessidade de ampliar a escuta, o estímulo e a interlocução entre pares, para promover diferentes gêneros e estilos narrativos em todos os momentos da rotina escolar.

Palavras-chave: Linguagem e desenvolvimento; Narrativas de crianças; Educação infantil.

Abstract

Engaging in narratives is an important aspect of young children's development and should be encouraged by the preschool, since it involves communication, playfulness, socialization, and the construction of identity. This study investigates the context of and the conversational exchanges in children's construction of narratives during routine activities in a preschool class. Fourteen five- to six-year-old children and their educators participated in the study, using an ethnographic design to code narratives and their contexts of production. The results showed that children narrated mainly during informal moments, and less in the speaking opportunities elicited and supported by the teacher. The results suggest the need to listen more to the children and to stimulate more conversation among peers, in order to promote different narrative genres and styles during all moments of the school day.

Keywords: Language and development; Children's narratives; Preschool education.

A escola possibilita um novo meio e modo de existência para a evolução mental e pessoal da criança entre três e seis anos, além da família. O sistema social escolar pode ajudá-la a se emancipar do seu grupo familiar, mesmo que permaneça muito vinculada a ele, e a conquistar um leque mais amplo de referências e pertencimento. Conforme Nadel (1980/1982), a criança volta-se aos poucos para o mundo das coisas, das atividades, dos jogos e companheiros, numa diversidade de trocas que incluem afinidade e competição. Neste processo, ela modifica seus desejos e projetos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação, 1998), definem como central a promoção do desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais, visando à construção da identidade. Elas destacam o caráter de transição desta etapa da escolarização, que deve articular progressivamente atividades comunicativas e lúdicas com um ambiente escolarizado característico da educação fundamental.

A partir das definições de Brockmeier e Harré (2003) e Bruner (1990/1997), é possível conceber a narrativa como um modo de pensamento discursivo que organiza numa história personagens e situações, com um transcurso temporal. Ela é um instrumento fundamental para a organização da experiência e busca de sentido que já está em pleno desenvolvimento na criança pequena, e envolve tanto a comunicação e a ludicidade (Dunn, 1988; Feldman, 2005) como a socialização e a construção da identidade (Nelson, 2000; Sarbin, 2004). Está estreitamente vinculada à brincadeira, já que ambas possuem uma gênese comum na imitação e representação (Feldman, 2005). A brincadeira vai se estruturando narrativamente (Vieira & Sperb, 1998), e as narrações orais vão progressivamente dispensando o suporte material dos brinquedos e objetos, ao utilizar as palavras como matéria de expressão e ao proporcionar à criança uma maior possibilidade de abstração e domínio da realidade (Rodari, 1973/1985). A narrativa é uma estrutura ao mesmo tempo convencional, mas aberta e flexível, já que pode ser organizada e reorganizada pelo indivíduo.

Narrar possibilita a compreensão das ações e intenções de seres humanos inseridos num mundo físico e sociocultural (Brockmeier & Harré, 2003). Permite uma gradativa

* Endereço para correspondência: Faculdade Porto Alegrense de Educação Ciências e Letras, Rua Manuel Elias, 2001, Morro Santana, Porto Alegre, RS, Brasil, CEP 91240-261. Tel.: (51) 3382 8282. E-mail: viviansmith@terra.com.br

organização pela criança de dimensões lógicas (noções de tempo, espaço e causalidade), normativas (regras e suas exceções) e psicológicas (estados internos, intenções) da experiência (Bruner, 1990/1997). Simultaneamente, a identidade da criança pequena diferencia-se e se integra, no conteúdo e na forma das histórias pessoais e fictícias que ela conta, e pelo próprio ato de narrar (Costa Silva, 2000). Ao escutar histórias contadas pelos outros, e ao narrar com o auxílio dos outros e para os outros, a criança constitui-se como narradora, organizando e avaliando sua experiência, e compartilhando e negociando significados. Portanto, pode-se considerar a narrativa como um aspecto prioritário do desenvolvimento a ser oportunizado e promovido na escola infantil, coerente com o caráter amplo, lúdico e de transição deste contexto.

Bruner (1996/2000) chama a atenção para a importância de a escola auxiliar as crianças a construir uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal. Segundo ele, isso só é possível no modo narrativo. A escola pode trabalhar na criação de uma sensibilidade narrativa, ao oferecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais de suas culturas, a fim de alimentar seu sentido de identidade e incentivar a imaginação e a construção de um mundo de “possibilidades”. Mas não basta oferecer: as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado.

Esta é uma tarefa complexa que tem se mostrado muito difícil por várias razões. Em primeiro lugar, fatores estruturais ligados à rotina das escolas infantis podem impedir ou restringir o espaço para as narrativas das crianças; em segundo, mesmo que haja algum espaço, frequentemente os educadores não estão conscientes da importância de aproveitá-los (Dickinson, 1991); em terceiro lugar, a concepção dos educadores sobre uma “fala correta” pode restringir a liberdade de expressão verbal das crianças na escola (Lemos, 2004), prejudicar a compreensão do discurso de grande parte delas, e impossibilitar o auxílio na sua estruturação (Heath, n.d., Michaels, 1986/2002, Sawaya, 1995, 2001). Procura-se a seguir evidenciar tais problemáticas num panorama de estudos sobre a interlocução adulta às conversas e narrativas de crianças, especialmente no contexto escolar.

Lemos (2004) realizou um estudo exploratório sobre as características das manifestações verbais de uma professora à fala produzida por quatro crianças em torno de 2 anos de idade. Segundo o referencial sociointeracionista estrutural usado pela autora, crianças em processo de aquisição da fala necessitam do diálogo com o interlocutor adulto para que sua fala adquira sentido e se torne interpretável. A interpretação do adulto tem simultaneamente um efeito de ressignificação, mas também de restrição dos fragmentos da fala infantil a uma forma compreensível. A pesquisa mostra que a professora, embora reconhecesse as crianças como falantes, ajudando-as a se expressar inclusive de forma narrativa (com perguntas “Quem”, “O quê”, “Onde”), tendia a interpretar os seus enunciados de forma restrita

aos conteúdos do contexto discursivo constituído em torno das atividades desenvolvidas na escola. Ou seja, tentava “encaixar” as falas fragmentadas no assunto que ela estava propondo, pressupunha que estas respondiam a questões que ela fazia, elogiava os “acertos” e mostrava estranhamento diante de manifestações que fugiam à sua expectativa. A autora explica tal padrão restritivo como manifestação de uma concepção pedagógica de transmissão do saber que já focaliza respostas consideradas certas.

Entretanto, a disponibilidade dos educadores para conversar com as crianças pode diminuir, à medida que as atividades típicas da escolarização são introduzidas na rotina e priorizadas. Numa investigação sobre a interação verbal cotidiana de crianças entre 3 anos e meio e 4 anos e 2 meses com três diferentes educadoras, Dickinson (1991) observou que narrativas pessoais ou um discurso explicativo eram raramente oportunizados na rotina escolar. A maior parte das conversas abordava tópicos centrados no aqui-agora, em todos os momentos investigados: na hora do almoço, e em dois tipos de situação das educadoras na sala (quando estavam circulando entre as crianças, e quando ficavam paradas e disponíveis por um longo tempo). A fala das educadoras focalizava principalmente as tarefas e o controle das crianças. Resultados semelhantes foram obtidos num estudo com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos numa escola municipal em Porto Alegre (Smith, Bordini, Santos, & Sperb, 2003). Constatou-se a precariedade da escuta e estimulação da expressão narrativa das crianças pelos educadores. Registrou-se também a priorização do contar (transmitir) histórias, do cumprimento de tarefas em detrimento do aproveitamento das interações para desenvolver a linguagem e a compreensão das situações, e do “ditar regras,” ao invés de permitir que a criança argumente e justifique seu comportamento. Dickinson (1991) sugere que a escassez de estímulo às conversas ocorra em grande parte por uma questão de desconhecimento, pelos educadores, sobre a importância que a extensão e enriquecimento desses discursos cotidianos têm para o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e cognitivas fundamentais ao letramento e escolarização (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004).

Talvez a maior limitação na escuta e promoção da narrativa das crianças na escola seja a profunda brecha entre os tipos de habilidades lingüísticas, cognitivas e socioafetivas que a escolarização costuma exigir, e os modos de expressão e comunicação que as crianças desenvolvem no convívio com sua família e comunidade. Diferentes aspectos da interação verbal podem ser privilegiados em comunidades falantes com concepções e práticas distintas. Um estudo de Melzi (2000), por exemplo, constatou que mães latino-americanas (falantes do idioma espanhol) e mães euro-americanas (falantes da língua inglesa) residentes nos Estados Unidos eliciavam e apoiavam de maneira diversa as narrativas de seus filhos entre 4 e 5 anos. As mães latino-americanas se preocupavam em ajudar os filhos a manter a conversação, fazendo perguntas abertas e dando-lhes bastante liberdade para conduzir o discurso, falar de vários assuntos e misturar tópicos. As mães euro-americanas es-

timulavam o relato factual e linear, com predomínio de perguntas fechadas, evidenciando preocupação com a coerência e estrutura da narrativa da criança. Num estudo etnográfico longitudinal muito conhecido no campo da sociolinguística, Heath (n.d.) observou práticas sociais e concepções ligadas à educação de crianças e à aquisição da linguagem oral e escrita, em três diferentes comunidades residentes na mesma cidade dos Estados Unidos. Da riqueza do material obtido por Heath vale destacar aqui a análise da relação encontrada entre os diferentes estilos de narrar e de compreender narrativas, desenvolvidos pelas crianças dessas três comunidades, e sua adaptação às demandas e tarefas escolares. A melhor adaptação a curto e longo prazo era a de filhos de professoras, imersos desde bebês na prática da leitura compartilhada de histórias, na interpretação das imagens e situações dessas histórias, encorajados a estabelecer relações destas com a vida pessoal e a assumir gradativamente o papel de narradores com apoio dos pais. Crianças que pertenciam à comunidade de trabalhadores brancos estudada – criadas num padrão de obediência à autoridade e tradição adulta – tinham boa adaptação inicial, como ouvintes disciplinadas das histórias que os professores contavam, mas apresentavam dificuldades para estabelecer relações das histórias com situações de vida e para inventar suas próprias histórias. Já os filhos de trabalhadores afrodescendentes, que na sua comunidade eram valorizados por habilidades narrativas para manter a atenção da platéia e inventar histórias, tinham dificuldade para se adaptar às exigências escolares de escuta silenciosa das histórias, da espera da sua vez para falar. Quando alguns anos depois as tarefas escolares começavam a oportunizar a expressão subjetiva e invenção de histórias, essas crianças freqüentemente já se encontravam desmotivadas para isso.

Tais variações culturais nas práticas e padrões discursivos são comumente focalizadas com base em critérios étnicos. É o que fez Michaels (1986/2002), ao analisar o discurso de crianças de uma turma de primeira série no contexto da “hora da rodinha”, voltado para a preparação oral para a alfabetização, considerando o papel estruturante da professora interlocutora. A pesquisadora observou diferenças entre as crianças negras e brancas na entonação e no estilo de narrar. O discurso das crianças brancas era centrado sobre um único tópico, ou sobre tópicos intimamente relacionados, que se desenvolviam de forma linear e coesa, até uma resolução ou frase de encerramento. Já as crianças negras tenderam a usar um estilo de “associação de tópicos”: os episódios ou partes do discurso ligavam-se implicitamente ao salientar uma pessoa ou tema, e davam a impressão de um discurso confuso, sem sentido ou irrelevante. Este estilo exige uma atenção mais ampla, já que o ponto enfatizado pela criança não pode ser captado pelo explicitamente verbalizado, mas pelas entonações da criança, pelas repetições das palavras. É um discurso sinuoso, com avanços e retrocessos no tempo. Tal estilo é muito valorizado e desenvolvido em culturas de afrodescendentes – como também sugere o estudo descrito por Heath (n.d.) –, mas é desvalorizado e incompreendido entre os brancos

(como era o caso da professora), que esperam que se vá direto ao assunto. A professora estudada tinha facilidade em compreender e apoiar o discurso das crianças brancas mostrando sincronia com o ritmo da sua fala e oportunizando uma construção conjunta de narrativas do tipo prosa. Mas ela mostrava dificuldade para discernir o tópico do discurso e antecipar a direção do desenvolvimento temático das crianças negras, interrompendo o fluxo do pensamento delas com questões inadequadas ao tópico ou ao aspecto temporal. Procurava intervir para evitar a associação de tópicos e promover a seleção de assuntos importantes, um de cada vez, sem divagações. Isso tudo evidencia um descompasso entre o seu modelo implícito de discurso e o estilo narrativo destas crianças. Com isso, a professora não conseguia de fato ajudar as crianças, e desvalorizava freqüentemente o que traziam, o que gerava frustração recíproca. Os processos comunicativos identificados pela autora são automáticos, de difícil acesso, conscientização, ou controle, e não devem ser vistos como problemas de professores ou de crianças que utilizam determinados modelos discursivos. Segundo Michaels (1986/2002), o problema está na complexidade das escolas como instituições sociais, às voltas com decisões de políticas educacionais, gestão de currículos, espaços e funcionários, excesso e diversidade de alunos.

Os estudos relatados e os problemas apontados fazem pensar na necessidade de investigar as oportunidades e a qualidade da interlocução para as narrativas de crianças no cotidiano das escolas brasileiras. Aqui também se tem constatado esta barreira linguístico-cultural que gera estranhamento e desvalorização do discurso de crianças provenientes de contextos distintos do padrão letrado de classe média (Soares, 2002). Os critérios focalizados pelas pesquisas, entretanto, são mais socioeconômicos do que étnicos, já que tais comunidades são geralmente compostas por retirantes e migrantes do meio rural, de etnias mistas e variadas. Estes habitam as periferias de grandes centros urbanos, muitas vezes em ocupações irregulares, sobrevivendo de subempregos e biscates. São comunidades que se caracterizam não apenas pela precariedade e vulnerabilidade a doenças e alcoolismo, à criminalidade, mas também pelo auxílio mútuo, por laços familiares extensivos, e por um sistema de comunicação fortemente oral, no qual as crianças estão envolvidas e do qual se tornam rapidamente elementos fundamentais. Sawaya (1995, 2001) realizou um estudo etnográfico com um grupo de 16 crianças de zero a nove anos nas ruas de um bairro de periferia em São Paulo, registrando as conversas com crianças a partir dos três anos. Ao contrário de suposições que defendem a existência de uma “deficiência linguística” em crianças de classes populares, caracterizada por reduzida capacidade simbólica, procedimentos verbais simples e ausência de reflexão sobre suas experiências que justificariam seu fracasso escolar, a pesquisadora constatou que as crianças apresentavam uma linguagem expressiva e rica, onde predominava a forma narrativa. A autora entende que a narrativa destas crianças representa uma tentativa de reconstruir um diálogo entre vários mundos – o mundo rural

dos seus antepassados, o mundo da pobreza urbana e o mundo da modernidade –, validando a sua experiência vivida e criando para a comunidade em que vivem um sentido de identidade, onde situam sua vida. As crianças se constituem assim como porta-vozes e como memória viva e coletiva do seu bairro (Sawaya, 2001). As histórias que elas contam, ao misturar muitas vezes suas experiências com a fantasia e o inverossímil, necessitam fortemente de um interlocutor que as preencha e estruture, devolvendo-as como conhecimento e com sentido. Ressalta que nas escolas as crianças de classes populares são olhadas com muito preconceito, consideradas deficitárias, o que dificulta a comunicação e o diálogo, impossibilitando a produção de conhecimento, a aprendizagem de leitura e escrita e o acesso aos legados culturais que a escola oportunizaria. Segundo Soares (2002), as diversidades de linguagem geram frequentemente sentimentos de impotência nos educadores, às vezes propostas redentoras e compensatórias, mas que tendem a ignorar as múltiplas determinações sociais, econômicas e culturais de que a escola e as variedades lingüísticas são produto.

Procura-se demonstrar assim a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças, e também a complexidade e a natureza das dificuldades envolvidas na possibilidade de um auxílio mais efetivo nesse processo. Surge daí a necessidade de investigar de que modo as crianças atendem às suas necessidades narrativas durante a rotina escolar, em que contextos são produzidas narrativas, e como se dá a participação dos interlocutores disponíveis. A interlocução entre crianças nas narrativas ainda é pouco investigada, predominando uma concepção restrita de que são os adultos os parceiros experientes que apóiam a narrativa de crianças principiantes (Nicolopoulou, 2002). Nicolopoulou tem focalizado a importância da cultura de pares no desenvolvimento da narrativa, especialmente na brincadeira de faz-de-conta. Um estudo de Smith et al. (2003) mostrou que crianças de quatro a cinco anos produziam histórias especialmente nos momentos informais e não-dirigidos da sua rotina escolar, em brincadeiras coletivas na sala e no pátio. Umiker-Sebeok (1979) constatou que crianças a partir de quatro anos participam ativamente também das narrativas verbais dos seus pares, ao solicitar informações adicionais e produzir outras narrativas sobre o mesmo tópico. Preece (1992) observou que crianças em torno dos cinco anos já podem assumir tanto um papel crítico como colaborador para apoiar os esforços de seu pares para narrar.

Este estudo visa realizar um mapeamento das narrativas de uma turma de crianças entre 5 e 6 anos, na transição entre a ludicidade da educação infantil e as demandas de uma escolarização mais formal. Para isso foram consideradas tanto as *narrativas intraconversacionais* (NIs) (Umiker-Sebeok, 1979), que surgem no decorrer das conversas das crianças com seus pares, com os educadores e com as pesquisadoras, como as *narrativas eliciadas* (NEs) em atividades que contemplam o trabalho com a linguagem oral. A análise dos elementos da estrutura narrativa e

os conceitos que Umiker-Sebeok (1979) utiliza baseiam-se na proposta de Labov e Waletzky (1967), adaptada às narrativas de crianças pequenas. Conforme esta concepção sociolingüística, todos os elementos estruturais da narrativa devem ser analisados em função do contexto social da sua ocorrência e construção. Umiker-Sebeok (1979) define narrativa num sentido amplo, como “uma descrição verbal de um ou mais eventos passados, isto é, sentenças que informam ao interlocutor que ‘algo aconteceu’” (p. 92) e que, como em Labov e Waletzky (1967), contenham pelo menos uma junção temporal, isto é, a marca de um transcurso no tempo. Isso inclui histórias de ficção e contos, piadas e versões orais da própria experiência, tanto solicitadas como espontâneas. A narrativa pode incluir elementos de orientação social, temporal e espacial, uma complicação, e alguma resolução ou resultado do acontecimento referido. A avaliação é outro elemento importante, que indica por que algo é contado e como deve ser considerado pelo interlocutor. O presente estudo avalia a participação dos interlocutores na construção das histórias pelas crianças, no que se refere ao ato de narrar, à organização e conteúdo do que é narrado, e à ludicidade do discurso.

Método

Participaram deste estudo 14 crianças de uma turma do último ano da educação infantil (que atualmente corresponde ao primeiro ano do primeiro ciclo) do turno da manhã, de uma escola municipal de ensino fundamental. A faixa etária das crianças no início do ano letivo situava-se entre 5 anos e 10 meses e 6 anos e 10 meses. Também participaram a professora titular e outras pessoas que interagem com a turma em suas atividades cotidianas, como a professora itinerante, a bibliotecária, a professora de Artes, de Educação Física, e um monitor do laboratório de informática.

A escola está situada num bairro tradicionalmente de classe média baixa, mas circundado por muitas vilas de ocupação irregular, pouco urbanizadas e sujeitas a periódicos alagamentos. Antiga no bairro, a escola foi totalmente remodelada e equipada no final dos anos 90. Suas instalações são amplas e agradáveis, com equipamentos modernos. A turma estudada era composta por 9 meninas e 5 meninos. Todas as crianças residiam no bairro, geralmente em vilas e com os pais, e a maior parte delas já estava na escola no ano anterior. A professora titular já tinha muitos anos de experiência em educação infantil e no período investigado cursava pedagogia numa faculdade privada. Quanto à sua rotina com as crianças, disse que “não tem nada muito pré-estabelecido, não que não organize as coisas”, mas que tentava diversificar as atividades conforme a turma, o momento. Entretanto, as crianças passavam pouco tempo com a professora titular, pois, além da folga semanal e de reuniões pedagógicas regulares, as aulas de Artes, Educação Física e a Hora do Conto eram coordenadas por outros professores. Quinzenalmente a turma tinha aula na sala de informática com um monitor, e a professora as acompanhava.

Utilizou-se uma abordagem do tipo etnográfico (André, 1989; Corsaro, 1981), com observação participante. As narrativas são a unidade de análise, consideradas no contexto interacional complexo onde se inserem. Como propõe Corsaro (1981), as duas pesquisadoras (uma doutoranda e uma graduanda em Psicologia) realizaram uma gradativa aproximação do campo a ser observado, o que envolveu várias etapas: contatos com a Secretaria Municipal da Educação, inserção na escola, aproximação com a professora titular e inserção na rotina da turma. Registraram-se num diário de campo informações gerais obtidas em conversas informais e reuniões com supervisoras pedagógicas, funcionários e a professora da turma. Fichas com dados de cada criança foram também consultadas. A partir da inserção na rotina da turma, realizaram-se 18 sessões de observação participante, num total de 44h 10min, entre abril e julho de 2004. As conversas observadas entre as crianças e destas com os educadores e as pesquisadoras, em todos os momentos e atividades da rotina escolar, eram registradas em notas breves durante as observações e ampliadas logo após em relatos detalhados. O contexto, o lugar e os participantes das interações eram descritos minuciosamente. Cinco sessões tiveram alguns de seus momentos filmados (num total de 3h 07min), com posterior transcrição. Procurou-se ir à escola em dias diferentes para conseguir uma amostra variada das atividades semanais da rotina escolar.

As narrativas registradas foram delimitadas segundo a referência a um evento específico e organizadas conforme a presença dos três elementos estruturais básicos (orientação, complicação e resolução ou resultado), nas narrativas completas, ou de dois desses elementos, nas narrativas incompletas. A partir deste critério, foram classificadas segundo dois tipos de contexto da rotina escolar em que apareceram (narrativas intraconversacionais-NIs e narrativas eliciadas-NEs), em ordem cronológica, e daí analisadas. A análise sociolinguística de Umiker-Sebeok (1979) foi utilizada para verificar o tipo de participação do interlocutor na ocorrência e construção das narrativas. Analisou-se também a configuração da interlocução, se diádica, triádica ou poliádica. Estudos de Dickinson (1991), Melzi (2000) e Peterson, Jesso e McCabe (1999) codificaram os tipos de eliciação das narrativas das crianças (pergunta fechada ou aberta, apelo à memória, afirmações) ou a função da fala do interlocutor na conversa com a criança (iniciação, elaboração, manutenção pela repetição ou outros dispositivos), ou ainda – de forma semelhante a Umiker-Sebeok (1979) – o tipo de elemento da narrativa que era requerido ou fornecido à criança pelo interlocutor (descrição de quem, onde e quando a experiência ocorreu, o evento, avaliação ou fala reportada). Dois estudos brasileiros (Smith et al., 2003; Smith, Ramos, & Sperb, 2004), procuraram avaliar a qualidade das interlocuções, considerando se estas encorajavam ou desencorajavam as narrativas, principalmente pelo seu efeito na construção das mesmas. No presente estudo foi feita uma reformulação das categorias usadas, visando criar um sistema de codificação que especificasse a direção em que ocorria o encorajamento às narrativas: ao Ato de Narrar (propiciar

espaço para que a criança inicie ou continue uma narrativa), ao Conteúdo e Organização do texto narrativo (fazer perguntas, comentários ou acréscimo de informação, dirigidos a elementos da narrativa, à avaliação ou ao estado subjetivo do narrador), ou ao Aspecto Lúdico e Experimental do narrar (brincar com palavras, relativizar significados, aceitar ou propor a ficção). O estímulo à ludicidade foi introduzido na análise a partir de concepções de Held (1977/1980) e Rodari (1973/1985), que no entanto discutem as histórias de crianças de modo menos sistematizado. O aspecto lúdico e experimental da narrativa vem sendo reconhecido recentemente (Brockmeier & Harré, 2003; Feldman, 2005), mas de forma ainda conceitual, não encontrado em análises das narrativas e interlocuções. Analisou-se, por outro lado, a direção do não-encorajamento: ao Ato de Narrar (não possibilitar o espaço para o início ou continuidade da narrativa) ao Conteúdo e Organização do texto narrativo (fazer pergunta fechada, pergunta ou comentário sobre tópico não-relevante ou inadequado à proposição, digressões), ou ao Aspecto Lúdico e Experimental do narrar (“puxar” para a realidade e a convenção). Esta flexibilidade na análise da interlocução parece extremamente importante para contemplar a multiplicidade de estilos possíveis de interação narrativa.

Resultados

Os resultados organizam-se em duas partes: na parte 1 é apresentado o mapeamento das narrativas produzidas. Esta parte mostra a proporção de narrativas intraconversacionais (NIs) e eliciadas (NEs), os contextos da sua produção, as diferentes configurações de interlocutores, e os tipos de conteúdo abordado; na parte 2 são apresentados resultados referentes à qualidade e tipos de participação dos interlocutores na construção das histórias.

Parte 1: Mapeamento das Narrativas Produzidas

Foi registrado um total de 74 narrativas. A maior parte delas (74,3%) ocorreu em momentos em que a linguagem oral das crianças não era o foco do trabalho pedagógico, durante conversas informais na rotina escolar (narrativas intraconversacionais). Uma terça parte delas (25,7%) foi oportunizada na hora da rodinha, atividade mais orientada para a oralidade (narrativas eliciadas). As Figuras 1 e 2 especificam os contextos de ocorrência das NIs e NEs.

As 55 narrativas intraconversacionais (NIs) ocorreram em momentos da rotina em que a interação verbal era livre: na realização de tarefas predominantemente motoras na sala (atividades não-dirigidas, 49,1%); enquanto as crianças jogavam no computador ou esperavam a hora do conto na biblioteca (outras salas, 16,4%); quando se deslocavam entre diferentes espaços da escola (percursos, 14,5%); e no café da manhã (refeitório, 20%). A maior proporção de NIs aconteceu durante as atividades não dirigidas ou pouco dirigidas: enquanto desenhavam ou pintavam, realizavam recortes e colagens, jogavam ou brincavam livremente, as crianças endereçavam suas narrativas diretamente a alguém sentado nas proximidades.

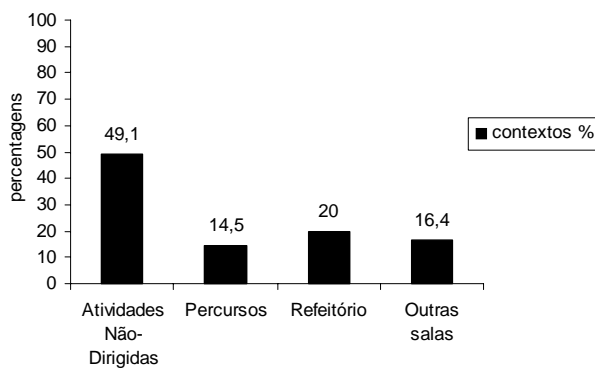


Figura 1. Percentagem de narrativas intraconversacionais (NIs) nos diferentes contextos

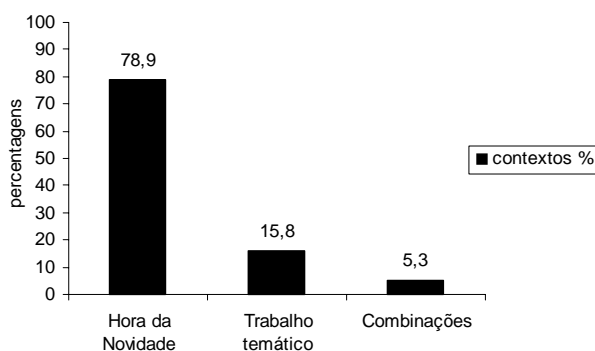


Figura 2. Percentagem de narrativas eliciadas (NEs) nos diferentes contextos

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

Quanto à configuração de interlocutores, 37 das NIs foram construídas no contexto da díade (67,3%), com uma menor proporção nos contextos triádico (8 narrativas, ou 14,54%) e poliádico (10 narrativas, ou 18,2%). As narrativas diádicas ficaram mais concentradas nos momentos de *atividade não-dirigida* na sala (54%). Algumas narrativas poliádicas apareceram também durante *atividades não-dirigidas*. Considerando os contextos antes destacados pelo maior número de narrativas completas, nos percursos elas foram quase todas produzidas numa díade, mas no refeitório incluíram frequentemente uma terceira pessoa. As NEs na rodinha foram consideradas todas poliádicas, já que este contexto por definição inclui a professora

e todas as crianças como participantes do mesmo campo de interlocução.

As narrativas das crianças abordavam eventos geralmente externos ao contexto escolar, e com um distanciamento temporal (não-imediatos) em relação ao momento da enunciação. Enquanto as NEs abordaram exclusivamente experiências pessoais, factuais, as NIs apresentaram também (embora menos) conteúdo ficcional, o que inclui três narrativas em brincadeiras de *faz-de-conta*, ou uma mistura de ficcional e pessoal.

Abaixo, descrevem-se exemplos de análise dos aspectos descritos.

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

[Na sala de atividades, momento de desenho livre. Depois de estranhar o modo como Flávio¹ olha para a flor que ela está desenhando, Mariele diz]: ‘Que bom que hoje eu vim para o colégio, senão tem que ficar aturando meus irmãos...’

Prof.: ‘O que, Mariele?’

Mariele: ‘Ontem eu fiquei sozinha, meu pai saiu e eu fiquei estressada.’

Prof.: ‘E daí, Mariele?’

Mariele: ‘Fiquei estressada só com o meu irmão.’

[Ninguém comenta nada].

A narrativa refere-se a uma experiência pessoal, não-imediata e externa. Dirigida a quem estivesse próximo, foi poliádica num primeiro momento e depois diádica, quando a professora assumiu o papel de interlocutora. É incompleta, pois explicita elementos de orientação social e temporal, e o resultado subjetivo do evento, mas não a complicação (o que aconteceu).

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

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

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

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

[Juliana concorda com a cabeça]: ‘E depois ela só falava nele, ficou um tempão falando.’

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

A narrativa aborda experiência pessoal, não-imediata e externa, e foi endereçada à professora e colegas. É completa, explicitando elementos de orientação social, espacial e temporal, a complicação e o resultado.

Parte 2: Participação dos Interlocutores

A participação dos interlocutores na construção das narrativas é analisada quanto ao número de vezes em que as

¹ Todos os nomes que aparecem nos relatos são fictícios.

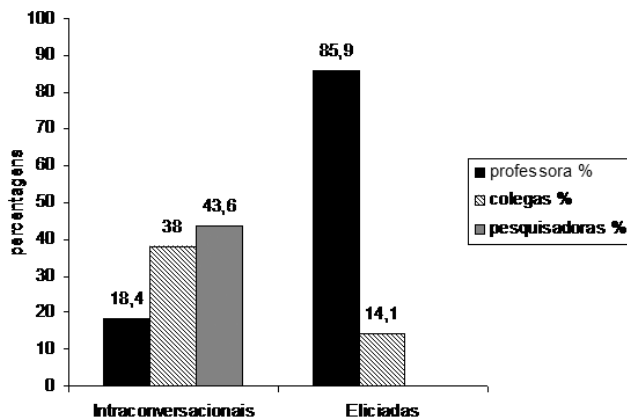


Figura 3. Percentagem da participação de cada tipo de interlocutor nas narrativas intraconversacionais (NIs) e nas eliciadas (NEs)

narrativas eram endereçadas a eles, à qualidade geral da sua participação e aos tipos de participação que tiveram.

A Figura 3 apresenta a percentagem da participação de cada interlocutor nas NIs e NEs.

Observa-se que a professora teve nas NIs uma participação registrada bem inferior à das outras crianças ou das pesquisadoras. Em compensação, nas NEs ela assumia a coordenação das interações verbais, dominando a interlocução das narrativas das crianças. Considerou-se apenas a participação da professora titular, já que a interlocução dos outros educadores nas narrativas produzidas foi praticamente nula.

No geral, verifica-se que todos os interlocutores envolvidos tiveram uma participação mais encorajadora do que não-encorajadora nas narrativas. A professora foi mais encorajadora nas NEs (84,6% para 63,3% nas NIs), os colegas mostraram-se igualmente encorajadores (em torno de 73%) e desencorajadores (em torno de 27%) nas NIs e nas NEs, e as pesquisadoras desempenharam um papel altamente encorajador nas NIs (95,8%).

Constatou-se que a professora teve uma participação periférica nas NIs, restrita a desencadear algumas narrativas com sua fala ou ação e encorajando eventualmente a continuidade delas, sem estimulá-las diretamente. Aparecem algumas perguntas dirigidas a elementos da narrativa e à avaliação do que é contado, mas ocorre um número semelhante de participações que não encorajam o conteúdo e texto da narrativa, como perguntas ou comentários sem relevância, comentários normativos ou a omissão de uma resposta em algumas situações em que isso seria importante. Por outro lado, no contexto da rodinha (NEs) a professora permitiu que as crianças contassem suas experiências pessoais, estimulando-as diretamente quando necessário, ajudando-as a se manterem em foco como narradoras e apoiando a continuidade das histórias com vocalizações como “hum hum”, “E aí?”. Encorajou também o desenvolvimento do conteúdo e a organização da narrativa das crianças com perguntas que solicitavam informação, sintetizando o que era dito e acrescentando informações que ajudassem a situar o que era narrado. Fez também perguntas, comentários e manifestações expressivas que se dirigi-

ram à avaliação da história relatada. Esta disponibilidade da professora para várias modalidades de encorajamento às narrativas foi observada na verdade em duas ou três rodinhas, no momento identificado como “hora da novidade”, sempre numa segunda-feira. Este espaço revelou-se altamente estimulante e oportunizou quase todas as NEs. Mas ocorreram também várias participações da professora que não encorajaram as NEs, quando ela as interrompia precipitadamente para passar à outra criança a palavra, quando fazia uma pergunta ou comentário inadequado ao tópico tratado ou de pouca relevância para o desenvolvimento deste.

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

Exemplo 3: Participação encorajadora da professora em narrativa eliciada (NE).

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

Juliana: [inaudível] ‘... na bisavó...’

Professora: ‘Na bisavó tu foi?’

Juliana: ‘Ãhã e ela me levou no shopping.’

Professora: ‘E aí?’

Juliana: ‘Aí a gente passeou.’

Professora: ‘Tu e a bisavó passeando?’

Juliana: ‘Ãhã.’

Professora: ‘E a vó tava junto?’

Juliana: ‘E a minha prima Carol.’

Professora: ‘Ah...’

Juliana: ‘Só que ela é adolescente.’

Professora: ‘Ela é adolescente, ah tá.’

Juliana: ‘Aí eu comi no Mc [Donald].’

Professora: ‘Tava bom?’

[Juliana acena a cabeça afirmativamente].

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

Colegas tiveram um efeito encorajador ao desencadear NIs por algo que falaram ou fizeram (estímulo ao ato de narrar), e também ao fazer perguntas e comentários referentes a elementos que compõem a estrutura narrativa. Manifestaram-se quanto à avaliação do que era relatado, com vocalizações, comentários e perguntas inclusive sobre a subjetividade da criança narradora. Participaram de forma também estimulante ao contar experiências pessoais relacionadas aos tópicos abordados pelo narrador. Foi dos colegas que partiram praticamente todas as estimulações à ludicidade, tanto nas narrativas exclusivamente verbais (com digressões, fantasias e jogo de palavras, com repreensão em tom brincalhão), como nas brincadeiras de faz-de-conta (com acréscimo de elementos de apoio, criação de papéis e introdução de problema). Mas em várias ocasiões os colegas também desencorajaram as NIs, ao interrompê-las e tentar tomar o espaço do narrador, ao não dar

atenção, ao desvalorizar ou não acreditar no que é contado, ao introduzir um tópico secundário.

O exemplo 4 mostra como uma criança pode apoiar a narrativa de outra.

Exemplo 4: Participação encorajadora de colega em narrativa intraconversacional (NI).

[Carina e Luciane conversam no refeitório].

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

Luciane: 'O quê?'

Carina: 'Sabe a S. [refere-se a uma menina da outra turma]?'

[Luciane balança negativamente a cabeça].

Carina [aponta]: 'Aquele lá.'

Luciane: 'Ah, sei. O que tem ela?'

Carina: 'É que naquele dia, antes de ontem...'

Luciane: 'Sexta-feira?'

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

Luciane: 'Mas por que, por nada?'

Carina: 'É, por nada' [esfregando os olhos].

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

[Carina balança a cabeça concordando].

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

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

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

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

Exemplo 5: Participação da pesquisadora em narrativa intraconversacional (NI).

[A partir da conversa das colegas sobre coisas que sabem cozinhar, Marilize conta à pesquisadora V.]: 'Eu vou contar uma coisa pra ti.' [Chega perto e cochicha no

ouvido de V.]: 'Eu tava fazendo um bolo com a minha mãe, e aí, tem aquela coisa na bateadeira que gira, sabe? O meu cabelo enrolou ali...'

V.: 'Enrolou nas pás da bateadeira???'

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

V.: 'Elas ficaram girando na tua cabeça?'

Marilize [com sorriso maroto]: 'É'

V.: 'Então saiu um bolo de Marilize?'

[Ela riu].

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

[A professora olha, curiosa].

V. [conta]: 'A Marilize, tinha me contado antes que um dia tava ajudando a mãe a fazer um bolo e o cabelo dela enrolou nas pás da bateadeira, que ficaram girando na cabeça dela. Depois caíram no chão. Não foi assim?'

[V. olha para a menina, pedindo confirmação da fidelidade do relato].

Marilize: 'Não, a pá bateu na minha cabeça e depois caiu no meu pé!'

Professora: 'Báaa!'

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

Discussão

As crianças apresentaram grande necessidade de narrar no cotidiano escolar, e utilizaram as conversas nos espaços informais como o principal contexto para isso. Por outro lado, constata-se que as crianças aproveitaram ativamente também as poucas oportunidades em que houve um contexto eliciador e uma participação estruturante da professora. A fala descontextualizada predominou nos dois contextos, trazendo uma riqueza de dimensões espaciais e temporais organizadas discursivamente pelas crianças. As NIs abordaram conteúdos ficcionais, o que não ocorreu nas NEs, que trataram apenas de experiências pessoais. É importante frisar que as narrativas ficcionais envolvem habilidades cognitivas e lingüísticas mais sofisticadas e desenvolvem a imaginação, possibilitando que a criança

reorganize mais livremente os elementos da sua experiência e vá além da própria experiência pessoal.

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

Alguns dos fatores apontados pela literatura como restritivos à expressão discursiva e à produção de narrativas pelas crianças na rotina da escola infantil, como o desconhecimento da importância das conversas informais e da participação do educador nestes momentos, foram observados. As narrativas intraconversacionais surgiram principalmente durante atividades não-dirigidas pela professora, como recorte e colagem, desenho livre. A professora aproveitava esses momentos em que a turma estava “sob controle” e trabalhando para preparar o material de outras atividades, com uma atenção dirigida ao grupo como um todo, ou eventualmente fazendo alguma observação ou pergunta sem sair da sua mesa.

Por outro lado, a rodinha apresentou-se como contexto com grande potencial para eliciar narrativas infantis, apesar de pouco utilizado para esta função. A hora da novidade ocorre esporadicamente no retorno do fim-de-semana, o que possivelmente limita os temas trazidos ao lazer familiar, passeios e visitas. O trabalho com a linguagem oral não contempla dimensões mais amplas e conflitivas da existência. Embora os educadores contem rotineiramente histórias de boa qualidade às crianças, não oportunizam que elas as recontem ou inventem as suas próprias. Trata-se ficção e experiência real como âmbitos separados, o que não estimula que as crianças usem a imaginação como recurso para a construção da linguagem e do conhecimento. Os depoimentos trazidos nos trabalhos temáticos (como a experiência de ir ao dentista, de tirar um dente) são pouco explorados como narrativas, e as combinações sobre regras (não ficar rindo e fazendo caretas na rodinha, não levar material gráfico para o refeitório) não possibilitam que as crianças tragam a riqueza da sua experiência para comparar padrões e refletir sobre normas sociais. Para atender às necessidades de comunicação e ludicidade, de sociali-

zação e de individuação ligadas à própria função transicional da escola infantil, seria fundamental a criação de um contexto eliciador de narrativas tanto pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas. Trata-se de um contexto que possibilite a interlocução da professora e uma maior participação dos colegas, e que contemple múltiplas dimensões e gêneros da experiência.

Referências

- André, M. (1989). A pesquisa no cotidiano escolar. In I. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 35-45). São Paulo, SP: Cortez.
- Brockmeier, J., & Harré, R. (2003). Narrativa: Problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-535.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1990)
- Bruner, J. (2000). *A cultura da educação* (M. A. Domingues, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Original publicado em 1996)
- Conselho Nacional de Educação. (1998, 17 dez.). Parecer CEB n. 22. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União* (Brasília, DF). Retrieved from <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB022.pdf>
- Corsaro, W. (1981). Entering the child's world: Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In W. Corsaro, *Ethnography and language in educational settings* (p. 117-146). Norwood, NJ: Ablex.
- Costa Silva, C. L. (2000). O desenvolvimento da figura enunciativa do locutor na narrativa infantil. In F. Indursky & M. C. Campos (Eds.), *Discurso, memória e identidade* (pp. 287-295). Porto Alegre, RS: Sagra Luzzatto.
- Dickinson, D. K. (1991). Teacher agenda and setting: Constraints on conversation in preschools. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 255-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Feldman, C. F. (2005). Mimesis: Where play and narrative meet. *Cognitive Development*, 20, 503-513.
- Griffin, T., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Heath, S. (n.d.). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader* (pp. 318-342). Malden, MA: Blackwell.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: As crianças e a literatura fantástica* (C. Rizzi, Trad.). São Paulo, SP: Summus. (Original publicado em 1977)
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Lemos, E. R. B. (2004). *Aquisição da linguagem e contexto escolar: Levantamento de questões sobre a interpretação do professor*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Melzi, G. (2000). Cultural variations in the construction of personal narratives: Central american and european american mothers' elicitation styles. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.

- Michaels, S. (2002). Apresentações de narrativas: Uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série (D. Batista, Trad.). In J. Cook-Gumperz (Ed.), *A construção social da alfabetização* (pp. 109-137). Porto Alegre, RS: Artmed. (Original publicado em 1986)
- Nadel, J. (1982). Educación y desarrollo del niño (E. Giordano, Trans.). In J. Nadel, J. & F. Best (Eds.), *La pedagogia de Henri Wallon hoy* (pp. 119-136). Barcelona, España: Fontanella. (Original publicado em 1980)
- Nelson, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6(2), 183-196.
- Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp. 117-152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Preece, A. (1992). Collaborators and critics: The nature and effects of peer interaction on children's conversational narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2(3), 277-292.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias* (C. Alonso & A. Alos, Trans.). Barcelona, España: Fontanella. (Original work published 1973)
- Sarbin, T. R. (2004). A preface to the epistemology of identity. In C. Lightfoot, C. Lalonde, & M. Chandler (Eds.), *Changing conceptions of psychological life* (pp. 233-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sawaya, S. M. (1995). Narrativas orais e experiência: As crianças do Jardim Piratininga. In Z. M. R. Oliveira (Ed.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a educação infantil* (pp. 31-49). São Paulo, SP: Cortez.
- Sawaya, S. M. (2001). A infância na pobreza urbana: Linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia da USP*, 12(1), 153-178.
- Smith, V., Bordini, G., Santos, G., & Sperb, T. M. (2003). O espaço para construção de narrativas no contexto da educação infantil [Resumo]. In Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico & Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Eds.), *Anais do XV Salão de Iniciação Científica* [CD]. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Smith, V., Ramos, A., & Sperb, T. M. (2004). A produção de narrativas no contexto da "rodinha" [Resumo]. In Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico & Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Eds.), *Anais do XVI Salão de Iniciação Científica* [CD]. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. São Paulo, SP: Ática.
- Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.
- Vieira, A., & Sperb, T. M. (1998). O brinquedo simbólico como uma narrativa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 233-252.

Recebido: 18/01/2007
1ª revisão: 02/06/2007
2ª revisão: 14/10/2007
3ª revisão: 28/01/2008
Aceite final: 15/02/2008