

## A NARRATIVA INFANTIL E A MEDIAÇÃO DO OUTRO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Silvana de Medeiros da Silva\*  
Mariangela Momo\*\*

**Resumo:** O artigo aborda a apropriação do discurso narrativo pelas crianças na faixa etária dos dois aos seis anos de idade, considerando as teorizações de Bakhtin (1997; 2006), Bruner (1986; 1991; 1997) e Perroni (1983). Os dados empíricos foram construídos por meio de dois procedimentos: o primeiro concerne aos registros em diário de campo de narrativas elaboradas por um grupo de crianças, que frequentaram um Centro de Educação Infantil na cidade de Natal-RN em 2019; e o segundo diz respeito à coleta de narrativas de crianças em interações familiares durante o ano de 2020. As análises apontam que a mediação do adulto no papel de ouvinte, de provocador e de coautor na produção da narrativa infantil são imprescindíveis para que as crianças se apropriem do gênero narrativo e ampliem suas capacidades de narrar e de participar da teia dialógica.

**Palavras-Chave:** Criança. Linguagem. Narrativas. Mediação do outro.

### **CHILDREN'S NARRATIVE AND THE MEDIATION OF THE OTHER: IMPLICATIONS FOR CHILD EDUCATION**

**Abstract:** The article addresses the appropriation of narrative discourse by children aged between two and six years old, considering the theories of Bakhtin (1997; 2006), Bruner (1986; 1991; 1997) and Perroni (1983). The empirical data were constructed through two procedures: the first concerns the field journal records of narratives created by a group of children, who attended an Early Childhood Education Center in the city of Natal-RN in 2019; and the second concerns the collection of children's narratives in family interactions during the year 2020. The analyzes point out that the mediation of the adult in the role of listener, provocateur and co-author in the production of children's narratives are essential for children to appropriate the narrative genre and expand their abilities to narrate and participate in the dialogic web.

**Keywords:** Children. Language. Narratives. Mediation of the other.

### **Introdução**

Podemos dizer que, na contemporaneidade, vivemos em um mundo que, majoritariamente, se mostra e se organiza narrativamente. A criança ao chegar ao mundo é imersa em teias narrativas por meio das quais vai se constituindo sujeito histórico, de linguagem e de cultura. É, por exemplo, ouvindo e contando histórias que a criança se apropria do discurso narrativo e passa a fazer uso dele para diversos fins em suas interações sociais.

Considerando a proeminência das narrativas no mundo e o fato de que a

linguagem oral é um dos objetos a ser considerado nas práticas escolares da Educação Infantil, temos como objetivo evidenciar alguns elementos que compõem a narrativa infantil ao longo da apropriação do discurso narrativo pelas crianças, na faixa etária dos dois aos seis anos de idade, apontando a mediação do outro mais experiente (pais, professores, irmãos) nesse processo. Para isso, dialogamos com as teorias de Bakhtin (1997; 2006), Bruner (1986; 1991; 1997), Perroni (1983), Ricoeur (1994) e Vygotsky (1998; 2008), a partir das quais construímos as nossas análises, considerando os dados empíricos construídos durante a investigação.

## **1 O discurso narrativo**

A linguagem possibilita ao homem se libertar dos contextos imediatos da vida, o que lhe propicia, entre outras possibilidades, a significação do tempo, e, por conseguinte, o trânsito verbal entre passado, presente e futuro. Em função disso, é possível ao homem relatar ações que estão se passando, se referir a ações futuras ou reconstituir ações passadas por meio das narrativas.

Segundo Ricoeur (1994), a capacidade de narrar a experiência se torna possível porque as nossas ações no mundo são “[...] articuladas em signos, regras, normas: é desde sempre, simbolicamente mediatizada” (p. 91). Em outras palavras, as experiências são vividas e memorizadas a partir dos significados e sentidos construídos por cada indivíduo, mediante a corporeidade (linguagem, movimento, emoção) e, sobretudo, mediante os conteúdos dos dispositivos culturais. Construímos memórias da experiência, por meio dos significados que damos a ela em consonância com a cultura.

Nesse sentido, são os significados que podemos retomar ao construir narrativas sobre o vivido, e não a experiência em si. Por isso, não é incomum encontrar pessoas que viveram a mesma experiência juntas narrarem versões diferentes sobre ela, e por vezes até contraditórias. Desse modo, a narrativa é sempre uma expressão de um “[...] ponto de vista sobre a esfera da experiência [...]” (RICOEUR, 1994, p. 147). A esse respeito, Bruner (1997, p. 51) assevera que “as histórias têm relação com a maneira como o protagonista interpreta as coisas, com o significado das coisas para ele”.

Nessa lógica, é importante destacar que são os recursos do sistema linguístico que oferecem à enunciação uma mobilidade para transitar no tempo a partir da flexão do verbo. Esse trânsito pelo tempo é um dos recursos linguísticos que se utiliza para construir determinados significados e contar determinadas histórias. Isso significa que “[...] a língua, com seu sistema de tempo, tem sempre à disposição o meio de modular temporalmente todos os verbos de ação ao longo da cadeia narrativa” (RICOEUR, 1994, p. 111). Decorre, então, que podemos, pela linguagem, designar ações passadas, nos referir a ações que estão se passando e mencionar ações futuras, dando sentido e inteligibilidade à nossa existência.

Além disso, é importante entendermos que a narrativa que emerge a partir da recordação não se configura como um olhar cristalizado para o passado, como se a memória fosse inerte e pudesse ser fotografada. Isso porque nosso psiquismo e, portanto, nossas memórias são ativas. Além do mais, a narrativa envolve processos relacionados à imaginação, à subjetividade e à própria habilidade que o sujeito tem de narrar as suas experiências (LARROSA, 1994).

Assim, tomamos de Bruner (1991) o seguinte entendimento: “[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos principalmente na forma de narrativas: histórias, desculpas, mitos” (1991, p. 4). Dessa forma, compreendemos que, por meio das narrativas, organizamos, de forma não estática, as memórias das experiências vividas e podemos retomá-las e expressá-las como histórias pessoais, de fatos, de eventos, de sentimentos, entre outras. Mas também com a linguagem podemos projetar a imaginação, por meio da qual é possível criar, com ou sem vínculo imediato com a realidade, mediante a capacidade criativa, as infinitas narrativas como os mitos, as lendas e os romances.

Nesse ponto, é importante ressaltar a extraordinária e inesgotável capacidade humana para criar narrativas fictícias, como os cordéis, os contos, os quadrinhos, as fábulas, os dramas, as comédias, os romances, as novelas, entre muitas outras possibilidades. Tais narrativas compõem um cenário que, geralmente, de um modo ou de outro, faz parte da vida humana, muitas vezes por meio da oralidade, de livros,

imagens ou sendo veiculadas pela linguagem audiovisual, como desenhos animados, *vlogs*<sup>1</sup>, novelas, filmes e séries.

Convém, portanto, distinguir dois tipos de narrativas — factuais e fictícias — como aponta Ricoeur (1994), a diferença entre ambas reside na pretensão à verdade. A primeira delas consiste na narrativa de eventos vinculados à realidade vivida, ou seja, acontecimentos reais; e a segunda consiste na narrativa que conta eventos imaginários em suas variadas faces, como já mencionado.

Ademais, é importante destacar que a promulgação das narrativas, sejam elas fictícias ou reais, expressas pela linguagem oral, escrita, imagética, audiovisual, ou outra linguagem, cumprem o papel de imbuir um conjunto de ideias, estilos de pensar, formas de ser e de se estar no mundo alinhado a determinados contextos e culturas que colaboram para viabilizar a manutenção das sociedades.

## **2 As crianças vivem imersas em mundo narrado**

A vida humana implica em uma história. Uma criança na barriga da sua mãe já é constituída em história. Toda experiência humana, desde que vivida junto a outros humanos, vai se organizando mentalmente em esquemas temporais, desde o nascimento, que fazem com que se institua uma lógica no conjunto infinito das experiências vividas. E isso se concretiza, em grande parte, por intermédio das narrativas e do pensamento narrativo, uma vez que compreendemos que a “[...] narrativa organiza a estrutura da experiência humana” (BRUNER, 1991, p. 20).

Nessa perspectiva, desde o nascimento, as crianças têm suas vidas tecidas narrativamente. Registro de nascimento, relatos, fotografias, filmagens, todos esses recursos e outros mais, circunscritos em uma determinada cultura, ajudam a construir as narrativas das crianças. São suportes para a memória dos familiares e para as crianças que antes de narrarem as suas próprias histórias as têm narradas por outrem. Assim, ao chegarem ao mundo, as crianças são imersas em um universo que se mostra e é traduzido, majoritariamente, de forma narrativa em um jogo de sons e imagens que conta histórias reais e fictícias sobre elas e sobre o mundo.

---

<sup>1</sup> *Vlog* é uma produção em vídeo na qual o próprio produtor é o narrador de experiências pessoais. Tem sido uma modalidade narrativa amplamente produzida e divulgada em ambientes virtuais na atualidade.

As crianças desde muito cedo escutam, veem, assistem histórias que vão lhes mostrar os modos de vida de uma cultura narrada através da ficção. Ao mesmo tempo, escutam, veem e assistem narrativas factuais sobre sua vida e sobre o mundo. Desse modo, podemos inferir, em consonância com Bakhtin (2006), que as narrativas que contamos para as crianças, sejam contos de fadas, fábulas, ou histórias da família, relatos sobre a própria criança, vão incidindo gradativamente na constituição, pelas crianças, sobre os modos de compreender o mundo, nos modos de agir, de ser, de (se) pensar, de sentir e de narrar. As narrativas vão possibilitar, assim, que as crianças conheçam e se reconheçam em uma determinada cultura.

Segundo Perroni (1983), as crianças são capazes de diferenciar histórias narradas de outras formas de discurso já nos primeiros anos de vida, assim como são capazes de fazer uso delas para inúmeros fins. Nesse contexto, as primeiras formas de discurso representativo das crianças, ou seja, aqueles nos quais a fala das crianças deixa de acompanhar a ação imediata e passa a evocar tal ação, reconstituindo-a, se materializa na forma de pequenos enunciados narrativos. As primeiras intenções narrativas das crianças são constituídas de frases simples, compostas por poucas palavras, nas quais elas buscam contar fragmentos de fatos ocorridos, fazendo apelo à memória recente que começa a ser diferenciada. Nessas narrativas “[...] a criança aponta um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por ela geralmente, compartilhada pelo adulto interlocutor” (PERRONI, 1983, p. 50).

Ao passo em que as crianças vão crescendo, ampliando suas interações e alargando suas experiências no mundo, as suas narrativas vão ganhando maior complexidade, mais palavras, conectivos temporais, o encadeamento de um número maior de ações, numa lógica temporal causal, como também vão ganhando novas funções na interação social. Além disso, cada vez mais as narrativas invadem os espaços da brincadeira por meio do faz de conta, dos jogos, da construção de personagens, experiências a partir das quais as crianças mergulham na imaginação e na fantasia, vivenciando outras identidades, em situações, geralmente, construídas por meio de narrativas.

É importante asseverar que a narrativa é também um ato de conhecer e de se dar a conhecer. A característica da narrativa enquanto modo de dar a conhecer fica bastante evidente na argumentação de Perroni (1983), ao demonstrar que as

crianças, entre os quatro e cinco anos, se negam a narrar eventos solicitados pelos adultos, quando percebem que tais eventos já são de conhecimento desses adultos. Nesse sentido, Ricoeur (1994) aponta que a narrativa implica um processo de reflexão. Portanto, uma série de mecanismos cognitivos como o distanciamento da experiência, a interpretação, a análise e síntese do vivido estão implícitos no ato de narrar. Nessa perspectiva, por meio da narrativa, as crianças se inserem em um processo de produção de conhecimento e de interpretação de si.

Dessa maneira, podemos entender que as narrativas das crianças apresentam uma profunda relação com sua identidade. Assim, a narrativa infantil factual consiste no processo de rememorar as experiências vividas, aquilo que lhes causa espanto, alegria, tristeza, materializada no mundo na sua corporeidade (falas, movimentos, emoções), nas brincadeiras, nos jogos, mas também, no seu olhar e nos seus silêncios.

Contudo, ao mesmo tempo em que as narrativas revelam as identidades também contribuem para a sua constituição. Passeggi *et al* (2014, p. 88) destaca que no ato de narrar “[...] as palavras vão fixando as experiências vividas mediante a tarefa de interpretação, em que entram em jogo a memória e a constituição da identidade do narrador que se examina como personagem da sua narrativa”. Dessa forma, compreendemos que as narrativas produzidas pelas crianças vão construindo também para elas mesmas quem elas são, reforçando os sentidos de si. A esse respeito, Larrosa (1994, p. 70) sinaliza que

A construção e a transformação da consciência de si dependerão, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura.

Portanto, é fundamental que as crianças tenham oportunidades de participar do universo de histórias que constitui a cultura humana, ouvindo, mas, sobretudo, se expressando, elaborando as suas narrativas, a partir da sua imaginação, ações e vivências no mundo. Ademais, é imprescindível que tenham parceiros mais experientes que medeiam esses processos no sentido de que elas possam, além de

se expressar, ampliar gradativamente as suas capacidades discursivas narrativas e a sua participação na teia narrativa do mundo.

### **3 Características do gênero discursivo narrativo**

As distintas atividades humanas demandam diferentes modos de dizer as palavras, o que denominamos de gêneros de discursos. Bakhtin (1997) define que as diversas atividades humanas podem ser agrupadas em duas esferas comunicativas: a cotidiana e a ideológica.

A esfera comunicativa cotidiana diz respeito aos contextos da enunciação nos quais se efetivam os gêneros de discursos denominados como primários. Esses gêneros se realizam na interação espontânea entre os interlocutores, no seu dia a dia, como na conversa, no relato, na narrativa. Já a esfera comunicativa ideológica está relacionada às situações culturais mais complexas e demandam o uso de gêneros designados como secundários. Exemplos desses tipos de gêneros são noticiários, artigos, palestras (BAKHTIN, 1997). Dessa forma, elucidamos que os enunciados surgem arraigados às circunstâncias contextuais. Por conseguinte, são as situacionalidades que dão forma, volume e expressividade aos enunciados, determinando, geralmente, os conteúdos e os modos de expressão.

Segundo Bakhtin (1997, p. 286), os gêneros do discurso são “[...] formas relativamente estáveis e normativas de enunciados”. Assim, os gêneros são caracterizados por três elementos que se integram no enunciado, a saber: o tema (conteúdo do texto), o estilo (composição frasal, léxico, individualidade do falante, entonação) e a construção composicional (gênero secundário, primário).

Portanto, podemos dizer que as narrativas das crianças compõem um gênero primário, pois se trata de um discurso oral que se efetiva em uma esfera comunicativa cotidiana, sendo, no caso deste estudo, vivenciado no âmbito escolar e familiar. Além disso, os enunciados que compõem as narrativas são construídos na interação espontânea entre as crianças e entre elas e os outros sujeitos. O tema das narrativas, geralmente, circunscreve as experiências do dia a dia. O estilo, como elemento mais individual é atravessado pelas peculiaridades da linguagem infantil, da faixa etária e do contexto no qual as crianças vivem.

De acordo com Bruner (1997), as narrativas se diferem de outros gêneros textuais a partir de três características principais: a sequencialidade, a indiferença factual e o apego à excepcionalidade. A sequencialidade se refere ao entrelaçamento entre um conjunto de eventos/ações de forma ordenada, numa estrutura temporal não cronológica. Isso porque o tempo envolvido na sucessão dos eventos em uma narrativa não é o tempo físico marcado no relógio, no calendário, mas o tempo humano, no qual as ações ganham sentido em sua sequenciação (RICOEUR, 1994). Já a indiferença factual concerne ao fato de que uma história é sempre uma história independente da veracidade dos fatos. Isso significa que o relato do historiador e a história do romancista compartilham a mesma estrutura gramatical. Por último, o apego à excepcionalidade. Para Bruner (1997, p. 48), as narrativas “[...] forjam uma ligação entre o excepcional e o comum”, de modo que a narrativa surge para explicar os desvios da canonicidade, isso é, para dar conta dos eventos que fogem ao padrão comum da cultura, ao inusitado.

Para além dessas marcas distintivas principais, outras características podem ser elucidadas nas narrativas ainda em diálogo com Bruner (1991): a intencionalidade, a composição hermenêutica e a negociabilidade. a) A intencionalidade diz respeito ao fato de que os acontecimentos narrados estão relacionados a estados intencionais do narrador, explícitos ou não, permeados por convicções, valores, desejos; b) As narrativas são composições hermenêuticas, ou seja, dão margem a interpretações diversas, uma vez que não se tem como garantir coesão de significados entre quem pronuncia o enunciado e quem ouve; e c) A negociabilidade, esse aspecto tange ao fato de a narrativa cotidiana ser instrumento da negociação cultural, da contestação, da aceitabilidade.

A respeito da negociabilidade, Bruner (1991) aponta que aprender a negociar os significados da cultura, por meio das narrativas, é uma grande conquista humana capaz de fomentar a estabilidade social. Por isso, ao entrar na grande narrativa humana os sujeitos se movem em diálogo permanente com a cultura. Isso implica, conforme Bakhtin (1997), um posicionamento responsivo perante a cadeia discursiva, seja respondendo, questionando, discordando, concordando, acrescentando ou explicando.

Segundo Bruner (1997), os quatro domínios — 1) interesse pelos eventos humanos; 2) sensibilidade para o incomum; 3) o uso espontâneo da estrutura gramatical da língua e 4) ser sujeito de voz — dota as crianças de recursos que são fundamentais para a elaboração de suas narrativas.

Dessa forma, a partir do momento que as crianças dominam o uso da linguagem para nomear os objetos, as pessoas e os eventos, elas começam, simultaneamente, a discriminar melhor as ações humanas, a perceber as suas recorrências, relações e finalizações. Decorre, então, a ampliação do interesse das crianças pelas ações humanas, tal interesse pela ação humana é o primeiro passo em direção à elaboração das narrativas.

Outro ponto que também colabora para o desenvolvimento da narrativa é o fato de as crianças, desde muito pequenas, serem sensíveis àquilo que é incomum. O excepcional chama-lhes a atenção e desperta sensações variadas. Elas olham, tocam, apontam, sorriem, choram e, posteriormente, falam e narram sobre esses eventos, objetos e situações que lhes despertaram a atenção e curiosidade (BRUNER, 1997).

Além disso, o fato de as crianças usarem espontaneamente a estrutura gramatical sintática, isso é, constroem os enunciados seguindo a lógica sujeito-verbo-ação, antes de compreendê-la e usá-la deliberadamente (BRUNER, 1997; VYGOTSKY, 2008), possibilita que elas comecem a narrar muito antes de terem compreendido regras gramaticais fundamentais à narrativa. Isso acontece porque as crianças aprendem a falar a partir do enunciado do outro (BAKHTIN, 2003). Elas não se apropriam das palavras separadamente como se estivesse em um dicionário, mas as aprendem a partir de enunciados ditos dentro das normas gramaticais. Esse é o modelo que elas usam para manejar a palavra e por isso fazem uso em muitas circunstâncias, por exemplo, do tempo verbal corretamente, sem saber conjugar nenhum verbo.

E, principalmente, as crianças têm fala e têm voz. Sua primeira voz é o choro e suas primeiras falas fluem do corpo todo. Movimentos, gestos, sons, expressões faciais se fundem no corpo que fala. O posterior e gradativo domínio da linguagem oral possibilita às crianças narrarem o mundo e a si mesmas a partir dos seus pontos

de vista e do lugar que ocupam nas relações com os outros e nos seus contextos (BRUNER, 1997).

Como já referido, a elaboração das narrativas pelas crianças com intencionalidades múltiplas como dar a conhecer um evento, explicar uma situação, convencer ou negociar significados, fazer graça, ocultar informação, conseguir algo começa nos primeiros anos de vida e vai se aprimorando gradativamente, em uma íntima interação com suas experiências sociais e culturais, como as advindas dos contextos escolares e familiares. Ressaltamos, ainda, que as narrativas que buscam evocar uma experiência possibilitam que as crianças se vejam como personagens das suas narrativas, se envolvendo em um processo de interpretação de si e construção das suas identidades.

#### **4 Metodologia**

A metodologia para a construção dos dados empíricos se insere em uma abordagem qualitativa na qual fizemos uso de procedimentos de inspiração etnográfica, como a observação e registros escritos em contextos familiar e escolar (VELHO, 1994), como também nos aproximamos da etnografia virtual (HINE, 2004), já que lançamos mão de conversas em grupos de *WhatsApp*, no caso, aplicado ao contexto familiar. O recorte das observações e registros foi o surgimento e envolvimento das crianças na elaboração de narrativas em situações de interações com adultos.

As narrativas do contexto escolar foram recolhidas nas interações de uma das autoras deste texto na condição de professora (e também pesquisadora) com crianças de cinco e seis anos de idade, de uma turma de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, no período de março a dezembro do ano letivo de 2019. As narrativas surgiram em situações espontâneas, nas quais as crianças contaram experiências vividas. As narrativas foram registradas por escrito em um diário de campo.

Os dados referentes ao contexto familiar foram produzidos com uma família composta por quatro pessoas (a criança, uma irmã mais velha, a mãe e o pai). No início das coletas dos dados, a criança tinha um ano e oito meses e no término estava

com dois anos e sete meses. Essas narrativas foram elaboradas durante o período de janeiro a dezembro de 2020, em situações de interação de uma das pesquisadoras na condição de tia da criança. Usamos como instrumento um diário de campo para os registros das interações familiares e armazenamos os arquivos de áudio e vídeo compartilhados via *WhatsApp*. Também consideramos uma narrativa elaborada pela filha de uma das pesquisadoras registrada por ela, na condição de mãe, em diário da criança na época da sua ocorrência.

Por se tratar de uma pesquisa na qual os sujeitos participantes são crianças, é importante destacar o lugar que elas ocupam nas relações estabelecidas durante a investigação. A esse respeito, vale pontuar o entendimento de Cruz (2008):

[...] a criança não é um objeto a ser conhecido, mas um sujeito com saber que deve ser reconhecido e legitimado [...] Nessa perspectiva, [...] o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente (p. 53).

Portanto, é com esse olhar que vemos as crianças e as suas narrativas. Como produtoras autênticas das suas histórias, com voz e com direito à voz, que devem ser reconhecidas e valorizadas na sua inteireza. Também compreendemos essas crianças como coprodutoras das informações produzidas para as análises realizadas neste artigo, na medida em que nos emprestam as suas vozes, as suas narrativas, possibilitando que este estudo se concretize.

## **5 O desenvolvimento da narrativa oral infantil e a mediação do outro mais experiente**

Nessa seção analisamos os dados empíricos em diálogo com as perspectivas teóricas sobre a narrativa abordada até aqui, mas com um enfoque mais específico no que teorizou Perroni (1983), sobre o desenvolvimento da narrativa infantil, articulando com as teorizações de Bruner (1986; 1991; 1997) e Bakhtin (1997; 2006).

Em seu estudo, Perroni (1983) evidencia três fases que marcam a apropriação do discurso narrativo infantil, no período que vai dos dois aos cinco anos de idade. A primeira narrativa das crianças é denominada de protonarrativa. Essa produção emerge por volta dos dois anos de idade, quando as crianças começam a emitir suas

primeiras palavras e frases no contexto imediato. A segunda é a técnica de narrativa primitiva, produzida entre o terceiro e quarto ano, na qual as crianças já conseguem elaborar suas narrativas, podendo ser discriminadas como relatos, histórias e casos. E a terceira fase surge entre os quatro e cinco anos, quando as crianças já produzem suas narrativas com autonomia (PERRONI, 1983).

Perroni (1983) observa que as primeiras manifestações verbais das crianças (protonarrativas) emergem durante a sua ação. São comentários sobre ações que estão se passando ou sobre eventos nos quais elas se envolverão logo em seguida. Essas expressões ainda não fazem alusão a eventos passados, se limitando ao contexto imediato. Perroni (1983) caracteriza as protonarrativas como o discurso do aqui agora. Nesse tipo de discurso, é comum as crianças se apoiarem na fala do outro, através do uso de fragmentos dessa fala, para responder a um questionamento. Vejamos o trecho de um diálogo da pesquisadora com uma criança de dois anos e dois meses de idade.

*Pesquisadora-tia — Via, vamos pra praia.<sup>2</sup>*

*Via — Vamu paia. Vô vô vô bota biquíni na Zoe. (Enquanto fala, sai correndo à procura de um biquíni para a boneca Zoe, não encontrando pergunta a irmã)*

*Via — Tícia, cadê biquíni Zoe? (Diários de campo, contexto familiar, jul. 2020).*

Nesse excerto, observamos que a criança se insere em uma fala a partir da provocação do adulto e inicia a sua resposta repetindo justamente a frase que ouviu. Em seguida, acrescenta uma nova informação, falando da necessidade de colocar um biquíni na boneca com a qual brincava, embora não tenha percebido que também precisaria mudar de roupa. Isso nos mostra que a atividade que ela faria posteriormente (ir à praia) se insere na brincadeira que está acontecendo no presente, a partir da qual a criança amplia a sua fala. Outro ponto interessante é que essa ampliação da fala se dá ao passo em que a criança age no ambiente à procura do biquíni, tendo, portanto, característica do discurso do aqui e do agora elucidada por Perroni (1983).

Segundo Perroni (193), no discurso do aqui agora, as expressões de tempo mais comum, utilizadas pelas crianças, estão relacionadas ao momento presente

---

<sup>2</sup> Optamos pela transcrição literal das falas, para preservar as marcas linguísticas da oralidade.

como — agora, pronto, já. Posteriormente, outras expressões temporais podem surgir no léxico, como — amanhã, ontem, depois, à noite. No entanto, como argumenta Perroni (1983), o uso desses termos se dá para se opor ao tempo presente. Portanto, a criança ainda não se apropriou das significações desses vocábulos, enquanto referência temporal.

Importante ressaltar que o uso do termo *depois* aparece frequentemente, enquanto o termo *antes* não aparece no vocabulário das crianças estudadas por Perroni (1983), até os cinco anos de idade. Em suas palavras:

a ausência de antes nas primeiras fases, ou o seu desenvolvimento tardio, não é um fenômeno isolado. Na verdade, como já apontado, a criança na fase dos 2;0/3;0 ainda não combina em justaposições de sentenças dois ou mais eventos de forma a explicitar uma relação de anterioridade de um sobre o outro [...] (PERRONI, 1983, p. 43).

Nessa perspectiva, Perroni (1983) observa que a criança se projeta no futuro muito antes de se projetar no passado. Os discursos que antecipam ações futuras das crianças estão relacionados à função planejadora da fala, usada pela criança para planejar sua ação enquanto age no meio (VYGOTSKY, 2008).

Como já discutido, as primeiras tentativas de narrar as experiências pessoais surgem após os dois anos e tornam-se mais frequentes, ao passo que avançam os meses. Nessa fase, o papel do outro mais experiente é fundamental na aliciação<sup>3</sup> das falas das crianças, visto que o adulto tem papel mais ativo nessa interação, instigando, provocando a criança com perguntas do tipo: onde? Quem? O que aconteceu? Por outro lado, a fala da criança, geralmente pequenos enunciados, tendem a ter a função de complementar ou responder a do adulto. Por isso, determinadas investidas em narrativas são resultado de um trabalho conjunto (PERRONI, 1983 p. 61) entre crianças e adultos. Vejamos o trecho do diálogo de uma das pesquisadoras com uma criança de um ano e oito meses de idade.

*Tia-pesquisadora — Via foi pra onde hoje?*

*Via — Foi, foi, foi paia hoje.*

*Tia-pesquisadora — Quem foi pra praia com Via?*

*Via — Tícia foi, mamãe (ri e aponta para mãe enquanto fala)*

*Tia-pesquisadora — E como foi na praia?*

*Via — Foi, foi na paia.*

*Tia-pesquisadora — O que aconteceu lá na praia?*

---

<sup>3</sup> Procedimento pelo qual o sujeito mais experiente dirige à criança perguntas que respondidas favorecem o desenvolvimento do discurso narrativo.

Via — (Ri, olha pra mãe e sai correndo) (Diários de campo, contexto familiar, jan. 2020).

Nesse excerto, observamos que o diálogo é iniciado por um adulto, tia e pesquisadora, que busca com que a criança fale sobre sua ida à praia, evento que aconteceu no mesmo dia da conversa. A criança se insere no diálogo respondendo à pergunta, usando como apoio a fala do adulto. Quando a pesquisadora pergunta sobre as pessoas que estavam na praia, a criança usa como recurso, para a sua memória, as pessoas que estavam no mesmo ambiente na hora da conversa, olhando para elas ou apontando, contudo, não nomeia outras pessoas que também estavam na praia com ela, mas que não estão presentes no momento da sua enunciação. Quando a pesquisadora insiste para que ela relate o que aconteceu na praia, a criança se esquiva. Aparentemente, a criança ainda não consegue relatar os eventos acontecidos sem apoio de um adulto que possa narrar junto com ela. Nesse sentido, fica claro, assim como aponta Perroni (1983), a importância das eliciações dos sujeitos mais experientes para que as crianças se insiram em diálogos e se envolvam no processo de construção das narrativas.

As primeiras narrativas infantis propriamente ditas surgem por volta dos três anos de idade. Nessa fase, denominada de técnica de narrativa primitiva (PERRONI, 1983), as crianças assumem uma postura mais ativa na interação dialógica, embora o outro ainda tenha função primordial no que tange ao desencadeamento da narrativa. Decorre, então, que outra pergunta é acrescentada ao conjunto de questionamentos (Onde? Quem? O que aconteceu?), trata-se do — Quando? Quando foi? (PERRONI, 1983, p. 91).

A eliciação impele as crianças a buscarem um ponto de referência temporal a partir do qual narra suas experiências. Além disso, ela pode inserir as crianças em uma nova problematização impulsionando, conseqüentemente, o avanço na construção das suas noções de tempo. Se no princípio as crianças criam seus próprios marcadores de tempo, usando expressões do tipo — *naquele dia da praia* — para localizar o evento no passado, com a intervenção de outros mais experientes, ela pode se apropriar de variados marcadores já existentes na cultura.

Perroni (1983) identifica três tipos de narrativas no discurso infantil que ela nomeia como histórias (contos), relato (experiência pessoal) e casos (criação livre

fictícia). Como explicitamos anteriormente, as histórias geralmente fazem parte do universo infantil, sejam elas contadas pelos adultos, sejam veiculadas pela TV, celular, livros, entre outras mídias. A importância dessas histórias para a constituição da narrativa das crianças está no fato de que elas oferecerem uma macroestrutura narrativa, como por exemplo, marcas que iniciam o texto — Era uma vez; que demarcam a sequência de ações — Um belo dia; e o fechamento — Fim, foram felizes para sempre (PERRONI, 1983).

Além disso, o enredo fixo, a ordenação temporal/causal dos eventos e a personificação de seres humanos, o conflito, a resolução do conflito e o equilíbrio são aspectos importantes que marcam a estrutura do texto narrativo. Esses marcadores servem de referências e modelos para as crianças, sendo frequentemente usados por elas. Segundo Perroni (1983), entre os três e os quatro anos, as crianças passam a se envolver com mais frequência na escuta e elaboração de histórias. Vejamos a história elaborada por uma criança de três anos e três meses de idade.

*Bea — Era uma princesa que cortou o dedo e foi para o hospital. Saiu muito sangue, aí a princesa disse a gata — não se preocupe não gatinha. Ai a gatinha fez — miau, miau, miau ela cortou o dedo. Ai ai ai a gata foi dormir na cama com a princesa, aí a mãe disse: — Gata não durma com minha filha. Mas quando a princesa colocou o pé no chão e foi descendo e a gata arranhou, a princesinha chorou muito ai ai a mãe abraçou a filha para a gata grande não arrANHAR. Ai a gata pariu um gato pequeno que não arranhava, só abraçava a princesinha (Diários de campo, contexto familiar, jan. 2002)*

Observamos que a criança iniciou o texto usando um marcador temporal — Era — e conseguiu articular várias ações em uma lógica com início, meio e fim, além de apresentar um conflito, a sua resolução e o equilíbrio. Características das narrativas provavelmente aprendidas a partir das histórias que escutou. Também insere eventos reais como o nascimento de um gatinho e o fato de ter sido arranhada. Além disso, já faz uso de discurso direto no texto marcando a presença dos personagens; apresenta uma trama e consegue finalizar a história com um desfecho positivo para o personagem principal. Nessa narrativa elaborada pela criança, fica claro que ela já se apropriou de algumas características das narrativas e faz uso delas na elaboração das suas histórias.

Trazemos outro exemplo de produção de história elaborada por uma criança de dois anos e seis meses de idade, a partir do manuseio de um livro de literatura infantil.

*Via — Mininu, Tícia, mininu, mininu ta aí lá lega tá lá fola o patu, tia tá, ele tá do lado, ele tá do lado ele tá do lado. (Fecha o livro abre novamente). Aí i itala itala a galega tava tabalho no carro, ei ta no carro. A galega a galega (vira o livro, desvira) a galega. (para e olha pra mãe e sorri)*

*Mãe — Linda contando histórias.*

*Via (volta a olhar para o livro apoiado nas pernas)*

*Mãe — Conte!*

*Via — (fica em silêncio, por instantes)*

*Mãe — Parou?*

*Via — Não, vou ler não (fecha o livro).*

*Via — Não, vou ler ainda (abre o livro e sorrir).*

*Via — Vá pa lá a do pato pi o telo vá pa lá Tícia, Tícia, Tiça, Tiça (Diários de campo, contexto familiar. Vídeo compartilhado em grupo de Whatsapp, nov. 2020).*

Escolhemos transcrever mais essa narrativa como exemplo de história, uma das modalidades de narrativa proposta por Perroni (1983). Nela observamos que a criança dessa segunda história se apoia em um livro, que ela mesma afirma que lê e é a partir do qual cria a sua história. Na filmagem, fica claro a tentativa da criança de reproduzir um modelo de leitura que adultos fazem para ela, ou na presença dela, pela velocidade na qual pronuncia as palavras. Dessa forma, a preocupação da criança parece ser reproduzir o modelo de leitura que conhece, mais do que em criar um enredo. Mesmo assim, é possível perceber que ela tenta trazer para sua fala elementos do livro, mas também insere elementos do seu contexto imediato, como é o caso do nome da irmã que aparece no início e final da produção. Observamos que a criança em certo momento interrompe a narrativa e olha para a mãe, provavelmente buscando uma aprovação, a mãe interage instigando-a a continuar. Nesse ponto, convém salientar, que os pais podem ser parceiros por excelência na produção das narrativas infantis, uma vez que, como aponta Bruner (1986, p. 41), “os pais [...] se movem com acentuada sensibilidade respeitando os progressos de suas crianças”. Do mesmo modo, as professoras da Educação Infantil podem mediar a elaboração das narrativas pelas crianças, a partir da escuta, do olhar e de uma intervenção sensível.

Os relatos produzidos pelas crianças, segundo Perroni (1983), referem-se às narrativas pelas quais elas buscam reconstruir verbalmente as experiências vividas, buscando um alinhamento com a verossimilhança dos fatos (PERRONI, 1983). Os primeiros ensaios de relatos aparecem nos discursos infantis ainda na fase das protonarrativas, quando as crianças conseguem, com um enunciado, se referir a fragmentos da experiência para responder a questionamentos. Como é possível observar nessa conversa com uma criança de dois anos e seis meses de idade:

*Pesquisadora-tia — Via, você se afogou?*

*Via — Eu bebi água na piscina tia. Nam, a Letíssa fogou não (rir) eu te foguei afoguei eu ela. Tia que que eu te afoguei Letíssa (Diários de campo, contexto familiar, nov. 2020).*

Nesse fragmento, percebemos que a criança inicia seu relato buscando responder à pergunta da pesquisadora, resgatando o evento citado. Contudo, demonstra certa dificuldade em organizar o evento em sua fala de forma a se aproximar do que realmente aconteceu, por conseguinte, ela tenta corrigir seu enunciado repetindo sua fala de outra forma. É possível perceber a busca da criança pela verossimilhança dos fatos em sua narrativa, quando ela diz — *Nam, a Letíssa fogou não (rir) eu te foguei afoguei* —. Também é possível identificar o movimento da criança em se inserir na própria fala enquanto personagem de uma narrativa quando ela diz — *Eu bebi água na piscina tia* —. Nesse excerto, podemos também destacar que a criança narra um evento inusitado. Como destaca Bruner (1986), as narrativas no formato de relatos de experiências, geralmente se voltam sobre eventos não canônicos. Sendo assim, muitas das narrativas infantis retratam aquilo que é novidade, que é inusitado.

Já as narrativas do tipo casos, são caracterizadas pela liberdade criativa da criança. Apesar de usar experiências vividas na construção dos casos, essas são evocadas de forma incongruente. Eventos diversos são articulados de forma desconexa, nos mesmos enunciados, ao passo em que são recordados. Consequentemente, nos casos não há enredo fixo, assim como também não há preocupação com a verdade (PERRONI, 1983).

Além disso, de acordo com Perroni (1983), as crianças fazem uso de três tipos de recursos na construção dos casos — combinações livres, colagem e o apoio no presente —, com vista a dar preenchimento ao texto narrativo. a) A combinação livre

pode se apresentar de duas formas: no discurso e no léxico, nesse último, a criança cria palavras inexistentes no vocabulário apoiada em sua memória fonológica. No discurso, ela ordena experiências, eventos e ações sem se preocupar com a verossimilhança; b) na colagem, a criança faz uso, em sua fala, de excertos de histórias conhecidas de forma inusitada, c) já o recurso apoio no presente concerne ao uso de elementos presentes no contexto da enunciação que são incorporados na narrativa.

Vejamos o diálogo abaixo transcrito de uma conversa de uma das pesquisadoras com uma criança de dois anos e seis meses de idade.

*Via — Tiaa nom posso dá um beijo em você eu tô doente e tô eu tô eu tô eu tô é é tussino aqui com pei apolhim.*

*Pesquisadora-tia — E você foi no médico?*

*Via — Tia nom foi no meco ninguém foi po meco, mainha.*

*Mãe — Via, você não tá doente.*

*Via — Tia eu tô doente simmm.*

*Via — Tia cê tá doente tabém?*

*Pesquisadora-tia — Titia não tá doente não, titia tá boa, saudável.*

*Via — Eu tô tô esse é é eu tô o sapato sapato de Letíssa (Diários de campo, contexto familiar, nov. 2020).*

Nesse excerto, que pode ser interpretado como se aproximando do que Perroni (1983) denomina de caso, percebemos que a criança conta um fato não verídico para à pesquisadora-tia. Na elaboração do caso, a criança faz uso de dois recursos — a combinação livre evidenciada na criação de uma palavra — *pei apolhim* — e do recurso apoio no presente, evidenciado no uso de elementos desconexos na narrativa como é o caso do — *sapato* —, elemento que estava presente na cena enquanto a criança narra. Outro ponto que pode ser evidenciado é o conteúdo do caso. Podemos inferir que a criança tenta recordar notícias ou conversas sobre a pandemia da COVID-19, mas não consegue, ainda, narrar a partir de outro ângulo, como algo que aconteceu com outras pessoas, mas somente a partir da sua corporeidade. Por isso ela diz que está doente, tossindo e não pode dar um beijo na tia. Aqui, podemos perceber que a criança, mesmo muito pequena, já se insere na teia da narrativa humana no momento em que é capaz de evocar temas que são do domínio do universo adulto (BAKHTIN, 2003). No caso desse fragmento, provavelmente, a criança se refere à Covid-19.

A partir dos quatro anos de idade, segundo Perroni (1983) as crianças passam a se arriscar com mais veemência, na iniciativa de relatar eventos passados, revelando que suas memórias começam a ser significadas e distinguidas. Essas iniciativas apontam para uma mudança significativa no posicionamento das crianças no diálogo, passando a ser mais ativas e autônomas. Por outro lado, o sujeito da interlocução assume uma postura mais recíproca, ouve, colabora, questiona, duvida. Nesse cenário, a criança não só inicia as suas narrativas na interação com outro, como também busca o interlocutor para quem narra suas histórias.

Desse modo, as crianças elegem o ponto de referência no passado, a partir do qual a narrativa deve se desenvolver. No entanto, ainda se depara com a dificuldade no uso de expressões do tipo — quando. Tal expressão orienta a ordenação temporal/causal dos fatos. Essa dificuldade é superada próximo aos cinco anos de idade, quando as crianças conseguem usar, com eficiência, expressões para marcar o tempo passado, como exemplo — quando, naquele dia, ontem (PERRONI, 1983, p. 123). Vejamos este trecho de uma narrativa elaborada por uma criança de seis anos de idade.

*Lea — Ontem à noite eu vi a lua.  
Professora-pesquisadora — Humm, e ontem foi que dia, Lea?  
Lea — (Hesita em falar por alguns instantes e responde)  
domingo.  
Professora-pesquisadora — Ontem à noite você viu a lua?  
Lea — Arram (balança a cabeça)  
Professora-pesquisadora — E como ela tava?  
Lea — Ela tava linda! Só qui qui Mel não viu, mamãe viu [...]  
(Diários de campo, contexto escolar, set. 2019).*

Nesse fragmento de diálogo, podemos observar que a criança maneja as expressões temporais a partir das quais inicia o seu relato usando não só a expressão para se referir ao dia anterior, mas também ao horário do dia, no qual o evento narrado aconteceu. Quando a pesquisadora-professora questiona sobre qual era o dia da semana, a criança hesita por alguns instantes, aparentemente tenta recordar e, em seguida, nomeia corretamente, demonstrando, nesse caso específico, que consegue identificar o dia da semana no qual aconteceu o evento que narra.

Por volta dos cinco anos, as crianças se tornam mais autônomas nas suas narrativas. Conseqüentemente, a relação dialógica com o outro, mais experiente, passa a ser mais simétrica. Nesse período, consegue complementar a fala do outro,

corrigir e ajustar a sua (PERRONI, 1983). No entanto, a interlocução com o seu parceiro de diálogo é fundamental, para que deem continuidade à sua narrativa. Nesse sentido, as perguntas do tipo “como?” e “por quê?” visam levar a criança a reconstruir o fato, explicando-o, e são fundamentais para que ela amplie a sua narrativa. Vejamos a conversa de uma criança de cinco anos de idade com a pesquisadora-professora.

*Isa - Professora, sabia de madrugada meu pai chegou bêbo?*  
*Pesquisadora-professora — Não, não sabia, e como foi?*  
*Isa — Ele chegou bêbado em casa, abriu a porta e caiu direto no chão assim (se joga no chão) e aí foi pro banheiro e vomitou tudo e dormiu no chão.*  
*Pesquisadora-professora — E você tava onde que viu tudo?*  
*Isa — Eu tava dormindo na minha cama e vi tudo.*  
*Pesquisadora-professora — E sua mãe viu tudo também?*  
*Isa — Minha mãe não viu nada, só dormia na cama dela.*  
*Pesquisadora-professora — Você sabe onde seu pai tava?*  
*Isa — Pu certo tava em Ponta Negra com os amigos bebendo*  
(Diários de campo, contexto escolar, out. 2019).

Nesse exemplo, a criança inicia a sua narrativa com autonomia, buscando interagir com a professora para contar-lhe algo. Contudo, observamos que a criança vai adicionando detalhes à sua narrativa na medida em que a professora interage, fazendo questionamentos do tipo: “Onde?” e “Como foi?”, levando a criança a buscar referência espacial e a detalhar o evento. Outra pergunta empregada levou a criança a se localizar na cena que narra, quando disse — *Eu tava dormindo na minha cama e vi tudo* —. Tais exemplos revelam que, como ressalta Perroni (1983) e Bruner (1986), apesar de a criança ter autonomia para elaborar as suas narrativas, a interação com o outro é fundamental para que as crianças deem continuidade às suas falas.

Outro ponto interessante para destacar é que o domínio da narrativa promove nas crianças um posicionamento mais enfático perante as situações e isso muda consideravelmente suas interações com o outro mais experiente. Dessa forma, a criança questiona as regras, as ordens, conta mentiras, exige explicações, revelando que assume uma postura diante das circunstâncias (BRUNER, 1997). Por conseguinte, em muitas dessas circunstâncias, há uma mudança na interlocução dos adultos que passam a se configurar como coibição, desconfiança, censura, limitando a fala e a imaginação das crianças. Tal fato pode ser evidenciado quando o adulto

questiona a verossimilhança da narrativa da criança, cobrando nexos com a realidade (PERRONI, 1983), como podemos ver nesse fragmento:

*Via — Tiaa nom posso dá um beijo em você eu tô doente e tô eu tô eu tô eu tô é é tussino aqui com pei apolhim. [...]*

*Mãe — Via, você não tá doente.*

*Via — Tia eu tô doente simmm [...]* (Diários de campo, contexto familiar, nov. 2020).

Dissensões como essa que ocorreu nesse diálogo levam as crianças a entenderem que existem regras para cada tipo de discurso, que se adequam a cada situação. Assim, as crianças aprendem sobre o que narrar, quando e para quem (PERRONI, 1983). A esse respeito, Bruner (1997) assevera que, quando a criança aprende uma língua, “[...] não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem, e sob que circunstâncias” (1997, p. 67). Assim, aprender a linguagem, incluindo a narrativa, envolve ao mesmo tempo aprender a se movimentar no discurso em conformidade com a cultura.

Observamos o exemplo de uma narrativa elaborada por uma criança de seis anos de idade em diálogo com a professora e um grupo de colegas. Na transcrição, a fala da professora foi suprimida para que possamos observar somente a fala da criança.

*Luz — No dia que meu pai casou com minha mãe foi muito engraçado. Foi lá em Parelhas na igreja. Eu tinha cinco anos. Minha mãe tava linda com a roupa toda branca e com uns cabelos grande de mintirinha. Eu tava com um palitô, com aquelas roupas assim, (faz gesto) aí entrei pegando na mão da minha mãe. E meu pai tava bêbo, bebinho, e no casamento tava andando assim todo mole (imita o pai andando). Aí minha mãe disse assim: — ô Levi, você tá bêbo? E meu pai disse assim: — não, tô bêbo não. Mas a roupa dele tava suja porque ele tava bebendo na calçada o dia todo, e fim* (Diários de campo, contexto escolar, ago. 2019).

Nesse texto, podemos observar que a criança usa como referência temporal a frase — “[...] o dia que meu pai casou com minha mãe” — e a partir desse recorte relata a experiência sob o seu ponto de vista. Ela se insere na cena narrada e se localiza no tempo fazendo referência à sua idade. Além disso, traz a localização espacial do evento, caracteriza os personagens e faz uso do discurso direto. Contudo, salientamos que a criança conseguiu elaborar a narrativa com essa riqueza de detalhes mediante a interação com a professora que foi questionando-o (Quantos anos você tinha? Como seus pais estavam vestidos?), se envolvendo com interesse

pela história, de modo que a criança foi também se interessando em dar continuidade à sua narrativa.

Para Bruner (1997), ao se apropriar da narrativa, a criança se apropria não só da capacidade de narrar eventos reais ou imaginários, mas também do poder de negociar pontos de vistas, de explicar situações, de argumentar e de atuar sobre o outro a partir da sua intencionalidade. Na narrativa elaborada por Luz, ficou evidente que ele tinha a intenção não só de relator do evento, mas também de relatar algo engraçado para os colegas. Tal intenção fica claro na sua própria fala — *No dia que meu pai casou com minha mãe foi muito engraçado* — e no estilo que usa para falar, nos movimentos corporais, risos e gestos. Percebemos que o fato de as crianças se interessarem por sua história, ouvindo e rindo, também o motivou a dar continuidade.

Nesse sentido, a criança logo aprende que não adianta apenas contar a história, ela precisa contar a história certa, que seja convincente em consonância com a sua intencionalidade ou interpretação particular. Dessa forma, a criança usa as narrativas do cotidiano não somente para expor fatos, mas como retórica, argumentação. Bruner (1997) aponta que, por volta dos três aos quatro anos, a criança faz uso de narrativas para obter algo, para bajular, enganar, justificar, convencer. Assim, podemos afirmar que o domínio das narrativas permite às crianças, entre outras possibilidades, o trânsito pela cultura humana a partir do posicionamento enquanto sujeitos de linguagens, que têm interesses próprios, pontos de vista e negocia-os narrativamente com os membros com quem convive.

### **Considerações finais**

Com foco nas implicações do outro (professora) nas narrativas das crianças da Educação Infantil, concluímos que a apropriação do discurso narrativo pela criança está intrinsecamente relacionada ao acesso às experiências com a linguagem e as histórias. Assim, é ouvindo, imitando, repetindo, respondendo, colaborando, acrescentando e, principalmente, elaborando narrativas que as crianças aprendem sobre seus elementos, suas estruturas, sobre os modos como contar, por que contar, o que contar, para quem contar e onde contar.

Observamos que as crianças desde bem pequenas se inserem na teia narrativa, buscando caracterizar eventos passados com pequenos enunciados, sendo que, nessa fase, o papel do outro, familiares e professores, como coautor é fundamental. À medida em que as crianças vão se apropriando do discurso narrativo, a mediação do outro se desloca de coautor para provocador. Desse modo, o papel do outro questionando, problematizando e apoiando a produção das narrativas é fundamental para que as crianças tenham a possibilidade de se envolver na elaboração de narrativas.

Entre os quatro e cinco anos, a maioria das crianças são capazes de se mover com muita autonomia e autoria na construção das suas falas, conseguem acessar suas lembranças e demarcar um ponto de referência no conjunto de eventos passados, manejando expressões temporais, organizando os eventos numa estrutura temporal/causal. Criam enredos, caracterizam personagens, fazem uso do discurso direto e reúnem elementos que conseguem deixar claro ao interlocutor suas histórias, podendo ser acrescidas de muitos detalhes a partir de interações dialógicas. Também compreendem e modulam suas narrativas a partir do contexto de enunciação e da postura do interlocutor.

No entanto, os dados da nossa pesquisa demonstram que, mesmo quando as crianças já são autônomas na produção das suas narrativas, a mediação do outro é imprescindível. Isso implica dizer que escutar, demonstrar interesse, questionar, buscar mais detalhes, problematizar são ações necessárias por parte do outro mais experiente, seja ele(a) professor(a) ou familiar, para que as crianças se envolvam na produção das narrativas mesmo quando já apresentam domínio desse gênero.

Sendo assim, reiteramos que se faz necessário no âmbito familiar e, principalmente no âmbito escolar, por ter a intencionalidade educativa, alargar os espaços de escuta das crianças, mas sobretudo de diálogo com elas e entre elas. Isso porque a produção e a ampliação das narrativas infantis estão atreladas, em grande medida, à sua interação dialógica com o outro, seja ele familiar, professor ou amigo.

Finalizando, podemos afirmar que a mediação do outro como coautor, ouvinte e provocador são ações imprescindíveis para que as crianças tenham oportunidade e sejam desafiadas a ampliar as suas narrativas, acrescentando detalhes e informações sobre os eventos que narra. Nesse processo potencializa-se não só a capacidade

narrativa, mas a memória, o pensamento, a produção da identidade e de conhecimentos sobre si e sobre o mundo. Portanto, é a postura do outro que vai possibilitar, de certa forma, que as crianças tenham oportunidades de alargar as suas narrativas e de se inserir na cadeia infinita do diálogo e da narrativa humana.

## Notas

\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. silmedeiros96@gmail.com

\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Norte. marimomo@terra.com.br

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 415p.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006, 201p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño**: aprendiendo a usar el lenguaje. Trad. Rosa Premat. Barcelona, Paidós, 1986, 135p.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 18, n. p.1-21, 1991. trad. Waldemar Ferreira Netto. Disponível em: <[https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade)>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 130p.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta da criança em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, 390p.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Trad. Cristian P. Hormazábal. Barcelona: editorial UOC, 2004, 210p.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39. n. 1, p. 85-104, jan. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411345>

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. 208 f. [Tese] (Doutorado em linguística). Departamento de Linguística do Instituto do Estudo da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 1983.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1) Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994, 327p.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **Diários de Campo contexto escolar**. Natal (Rio Grande do Norte), mar./dez. 2019.

SILVA, Silvana de Medeiros da. **Diários de Campo contexto familiar**. Natal (Rio Grande do Norte), jan./dez. 2020.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 152p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto. 6° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 90 p 185p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4° ed. São Paulo: Martins, 2008, 194p.

Recebido em: abril/2021.  
Aprovado em: junho/2022.