

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**O DISCURSO NARRATIVO EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Adriana Maciel Guerra

RECIFE

2004

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

O DISCURSO NARRATIVO EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

AUTORA: Adriana Maciel Guerra

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

RECIFE - PE

2004

Adriana Maciel Guerra

**O DISCURSO NARRATIVO EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Pernambuco como experiência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

RECIFE - PE

2004

Adriana Maciel Guerra

**O DISCURSO NARRATIVO EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Evangelina Brito de Faria. (UFPB)

Prof^ª. Dra. Virgínia Colares F. Alves. (UNICAP)

Prof^ª. Dra. Marianne C B. Cavalcante. (Orientadora)

“Somos o que fazemos, mas somos,
principalmente, o que fazemos para mudar o que
somos.”

Eduardo Galeano

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Vital e Dulcinete,
Por seu contínuo apoio.*

AGRADECIMENTOS

- A **Deus**, fonte de toda sabedoria, pois tudo o que tenho e sou, são dádivas de suas mãos.
- À minha orientadora **Profª. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**, pelo constante apoio, dedicação e amizade.
- À **Profª. Dra. Virgínia Colares F. Alves**, pela disponibilidade e por todas as contribuições a este estudo.
- Aos professores do Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, pela contribuição na minha formação.
- À **Profª. Dra. Wanilda Cavalcanti**, que despertou o interesse pelo tema na época da graduação e auxiliou na elaboração do projeto.
- À Direção e Coordenação da Escola Especial Ulisses Pernambucano, por toda colaboração na fase da coleta de dados.
- À minha colega de turma, **Eneida Gondim**, pela contribuição no momento da coleta de dados.
- Às crianças que participaram deste estudo.
- À minha amiga, colega de profissão e colega de turma, **Kátia Albuquerque**, por está sempre ao meu lado tanto nos momentos difíceis, como nos momentos de vitórias.
- Às minhas Mestras e amigas, **Ana Augusta, Ana Isabel, Bianca Queiroga e Jônia Lucena**, pelo incentivo à realização do curso de mestrado.

- Aos meus pais, **Vital e Dulcinete**, pelo incentivo e apoio constante no decorrer desta pesquisa.
- Aos meus irmãos, **Alexandre e Aristóteles**, à minha cunhada, **Flávia**, e às minhas sobrinhas, **Kalynna e Victória**, pela presença constante.
- Ao meu namorado e amigo, **Eduardo Henrique**, por estar sempre ao meu lado me apoiando.
- A todos os pesquisadores, que embora não sejam completamente sábios em todos os assuntos, podem amar a sabedoria como a chave para os segredos da natureza.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo descrever o processo de construção do discurso narrativo em crianças com Síndrome de Down, demonstrando as características existentes na narrativa relacionando a perspectiva estrutural de Labov (1972) e interacional de Perroni(1992), compreendendo, assim, os processos que subjazem à capacidade de narrar dos sujeitos com Síndrome de Down e as semelhanças e diferenças existentes entre relatos pessoais e histórias. Participaram deste estudo três crianças entre 8 e 12 anos de idade com Síndrome de Down, alunos da Escola Especial Ulisses Pernambucano, local da coleta dos dados. Os dados foram transversais, durante o semestre escolar, através de registros quinzenais de vídeo. Observou-se a construção das narrativas de crianças com Síndrome de Down nas situações interativas em sala de aula de recontagem de história e relato de experiência pessoal. Os resultados mostram que a perspectiva estrutural não dá conta do processo construtivo evidenciado nos dados analisados; já uma perspectiva interacionista permite compreender a riqueza dos processos envolvidos na construção das narrativas pelas crianças ao longo do tempo.

Palavras-chave:

Linguagem, Narrativa, Síndrome de Down

ABSTRACT

This study aimed to describe the process of construction of narrative speech in children with Down's Syndrome, by showing the existing characteristics in narrative, relating Labov's structural perspective (1972) to perroni's interactional perspective (1992), comprehending, this way, the processes that compox the ability of speech of people with Down's Syndrome and the similarities and differences that exist between personal reports and stories. Students with Down's Syndrome, aging between 8-12 years old and enrolled at Ulisses Pernambucano Special School, where data was collected. This data was transversal, throughout school semester, and collected by video recordings twice a month. The narrative construction of these children was observed in interactive situations in storytelling and self-reporting classrooms. The results show that the structural perspective is not enough for the constructive process found at the analyzed data; however, an interactional perspective allows to understand the richness of the involved processes in the narrative constructions by these children on and on.

Keywords:

Language, Narrative, Down's Syndrome

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO I – ASPECTOS DA SÍNDROME DE DOWN

1.1 – Primeiros Relatos.....14

1.2 – Conceito, Etiologia e Sintomatologia.....15

1.3 – Síndrome de Down e Educação Especial.....20

CAPÍTULO II – SÍNDROME DE DOWN E ACHADOS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

2.1 – A Síndrome de Down e a Linguagem Oral.....24

2.2 – Estudos da Produção de Textos Narrativos Realizados com Síndrome de Down.....30

CAPÍTULO III – A PRODUÇÃO NARRATIVA

3.1 – Perspectivas Diversas sobre Narrativa.....35

3.2 – O Desenvolvimento de Narrativas Infantis.....51

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 – Participantes.....70

4.2 – Materiais.....71

4.3 – Procedimento.....71

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 – Estrutural.....74

5.2 – Interacional.....85

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 100 |
|--|------------|

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A produção narrativa, na perspectiva de Hudson e Shapiro (1991), é uma tarefa cognitiva e lingüística que produz muitos tipos de conhecimentos e habilidades entre os quais estão envolvidos: a) conhecimento do conteúdo, que inclui representações de eventos gerais, memórias de episódios específicos e estórias e conhecimento sobre tipos comuns de interações sociais; b) conhecimento da estrutura, que é o conhecimento macrolingüístico sobre os componentes da estrutura de diferentes tipos de narrativas; c) conhecimento micro-lingüístico, que inclui conhecimento de diferentes tipos de conectivos, envolvendo a adaptação do tempo, pronomes usados e referenciais anafóricos; d) conhecimento contextual, referente ao que o narrador sabe ou ao em que acredita sobre o funcionamento da narrativa em um determinado contexto.

Tendo em vista que crianças com Síndrome de Down possuem dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral e a produção de narrativas envolve os aspectos cognitivos e lingüísticos na recapitulação e eventos de experiências passadas, este estudo teve como objetivo descrever o processo de construção de narrativas em crianças com Síndrome de Down; demonstrando as características existentes na narrativa, utilizando a perspectiva estrutural de Labov (1972) e a interacionista de Perroni (1992), compreendendo, assim, os processos que subjazem à capacidade de narrar dos sujeitos e as semelhanças e diferenças existentes entre relatos pessoais e histórias.

Participaram deste estudo três crianças com Síndrome de Down na faixa etária de 8 a 12 anos. Elas foram filmadas quinzenalmente, durante o semestre escolar, em situações interativas de sala de aula de recontagem de história e relatos pessoais.

O primeiro capítulo diz respeito aos principais aspectos da Síndrome de Down. Nele se demonstram os conceitos abordados por diversos autores, as principais causas e sintomas e como vem sendo desenvolvida a educação especial destas crianças.

O segundo capítulo demonstra como se dá o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças, observando-se os aspectos fonológicos, fonéticos e sintáticos, as

principais dificuldades no momento da aquisição da linguagem e estudos que relacionam suas dificuldades de linguagem com a habilidade narrativa.

O terceiro capítulo expõe as diversas perspectivas sobre a produção narrativa - abordando a teoria estruturalista proposta por Labov (1972) e a perspectiva interacionista proposta por Perroni (1992), assim como a visão de outros teóricos que seguem tanto o modelo estrutural como o interacional - e demonstra também como se dá o desenvolvimento de narrativas infantis.

Busca-se com este estudo contribuir para um maior entendimento de questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral de crianças portadoras de Síndrome de Down bem como, favorecer o desenvolvimento de novas estratégias educacionais e terapêuticas (fonoaudiológicas).

CAPÍTULO I – ASPECTOS DA SÍNDROME DE DOWN

O presente capítulo visa a discutir os principais aspectos da Síndrome de Down, dando uma visão geral sobre os conceitos abordados por diversos autores, as principais causas e sintomas. Além disso, mostra como vem sendo desenvolvida a educação especial de crianças portadoras da Síndrome de Down, já que elas apresentam um atraso no desenvolvimento motor que dificulta a aprendizagem e a aquisição da linguagem.

1.1 – Primeiros Relatos

Os primeiros trabalhos científicos sobre a Síndrome de Down¹ são do século XIX, no entanto ela sempre esteve presente na espécie humana. Schwartzman et al. (1999) relatam que, na cultura dos Olmecas – atualmente conhecida como o Golfo do México –, em seus achados arqueológicos, as gravações, esculturas e desenhos de crianças e adultos apresentavam características de portadores de SD. Para os Olmecas, esses indivíduos resultavam do cruzamento de mulheres mais idosas da tribo com o jaguar, que era um objeto de culto religioso. A criança com SD era considerada um ser híbrido deus-humano e aparentemente cultuado.

Nas sociedades européias mais antigas, as crianças com SD eram abandonadas para morrer de inanição ou serem devoradas por animais selvagens. Para justificar esses atos, de acordo com Schwartzman et al. (1999), fazia-se uso da filosofia grega, que não considerava tais criaturas como humanos, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies.

Na Idade Média, quem possuía algum tipo de deficiência era considerado como o resultado da união entre uma mulher e o demônio. Lutero, que viveu no século XVI, propôs que a criança deficiente e sua mãe fossem queimadas, pois, para ele, o nascimento de uma criança defeituosa resultava dessa união malévola.

François Laplatine (1991), em *Antropologia da Doença*, considera tais patologias como malévolas; atribui-as a um modelo etiológico exógeno, em que a doença é um acidente por causa da ação de um elemento estranho que, a partir do exterior, vem abater-se sobre o doente. A doença tem sua origem na vontade má de um poder antropomorfo, que pode ser feitiçaria, espírito, diabo e, até mesmo, Deus.

¹ A terminologia Síndrome de Down será usada como SD.

Durante a Renascença, período dominado pelas artes, os pintores freqüentemente retratavam o grotesco e incomum – e vários exemplos de deformidades físicas se vêem nos trabalhos de vários artistas, muitas crianças com SD foram retratadas por artistas renascentistas.

Em 1986, John Langdon Down, que emprestou seu nome à condição, citado por Werneck (1992), Danielsky (1999), Schwartzman et al. (1999), Rondal (2002) e Harold (2002), identificou, entre uma população de crianças portadoras de retardo mental, algumas que eram diferentes das outras por vários aspectos físicos. Exibiam uma aparência facial que lembrava os indivíduos das raças mongólicas, por apresentarem inclinação das pálpebras similares às dos asiáticos. Por causa das semelhanças das características faciais com a raça mongólica, essa condição foi denominada de idiota mongolóide, que chegou ao Brasil como mongolismo, originando o termo mongolóide. Langdon Down não identificou a causa básica da condição descrita por ele, mas fez uma descrição clínica e tão completa, que é válida nos dias atuais.

De acordo com Schwartzman et al. (1999), a primeira sugestão de que a SD poderia decorrer de uma anomalia cromossômica foi do oftalmologista holandês Waardenburg em 1932. Dois anos mais tarde, em 1934, Adrian Bleyer, nos Estados Unidos, sugeriu que a anomalia poderia ser uma trissomia. Tijo e Levan, em 1956, estabeleceram que o número normal de cromossomos na espécie humana era de 46 e, cerca de três anos mais tarde, em 1959, a presença de um cromossomo extra foi descrita, quase simultaneamente, pelo Dr. Jerome Lejeune, segundo o qual as pessoas afetadas pela SD tinham 47 cromossomos, que se encontravam no par 21 com um cromossomo a mais. Já a presença de translocação cromossômica em alguns indivíduos foi descrita, em 1960, por Polani².

1.2 – Conceito, Etiologia e Sintomatologia

Em razão dos avanços científicos para caracterizar a SD, estudada desde o século XIX, pode-se conceituá-la por suas características físicas e cromossômicas, diferenciando-se de outras patologias que envolvam retardo mental. Há diversas formas de se conceituar a SD. Pode-se começar pelo significado da palavra síndrome, que, segundo Rothenberg (1979), é uma reunião de sinais e sintomas provocados por um mesmo mecanismo e dependentes de causas diversas. Os sinais seriam indícios, marcas, e os sintomas seriam fenômenos que revelam uma lesão ou perturbação funcional. Como Langdon Down,

² A referência a esses autores é histórica e baseia-se em Schwartzman et al.(1999).

ao estudar os sinais e sintomas, estabeleceu o quadro diferencial dessas causas e características próprias, originou-se o nome SD.

Mongolismo, SD ou trissomia 21, na perspectiva de Silva (1993), fazem parte do grupo de encefalopatias não-progressivas, ou seja, com o passar do tempo, não há acentuação na lentidão do desenvolvimento nem o agente da doença se torna mais grave. Esse acidente genético ocorre na fase da concepção, mas não existe um comprometimento irreversível do sistema nervoso, o que possibilita uma progressão do seu amadurecimento, embora em ritmo bem mais lento do que as crianças normais.

Segundo Rosemberg (1995), a SD – também conhecida como mongolismo ou trissomia 21 – é a causa pré-natal mais freqüente da deficiência mental. Para Chapman (1997), é uma condição causada por uma cópia adicional de um segmento do braço longo do cromossomo 21, que está associado a traços físicos característicos e atraso cognitivo. Cientificamente a SD, para Brunoni (1999), é uma cromossomopatia, ou seja, uma doença cujo quadro clínico é explicado por um desequilíbrio da constituição dos cromossomos, originando uma trissomia 21, que diz respeito à presença de um cromossomo a mais no cariótipo de uma pessoa. De acordo com Danielsky (1999), seria uma condição genética que tem como característica principal um cromossomo a mais nas células de quem é portador e gera um variável grau de retardo no desenvolvimento motor, físico e mental. Para Oliveira Filho (2001), é a forma mais freqüente de retardo mental desencadeada por uma aberração cromossômica; apresenta uma combinação específica de características fenotípicas que inclui retardo mental e uma face típica como consequência da existência de três cromossomos 21, é uma das anormalidades mais comuns nos nascidos vivos.

Dentre ao referidos conceitos, observa-se que há um consenso entre os autores quanto à característica principal da SD: a existência de um cromossomo a mais nas células ocasionando a trissomia 21. No entanto, alguns divergem na forma de considerá-la: para Chapman (1997) e Danielsky (1999), seria uma condição genética; já Silva (1993) fala em acidente genético; Brunoni (1999) considera como uma doença; e Oliveira Filho (2001), como uma anormalidade.

Na perspectiva de Ganguilhem (1995), a doença é um conceito geral de não-valor que compreende todos os valores negativos possíveis. Estar doente significa ser nocivo ou indesejável, ou socialmente desvalorizado, o que traz um sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada; ser anormal consiste em se afastar, por sua própria organização, da grande maioria dos seres com os quais deve ser comparado, anomalia significa desigualdade. Então, considera-se normal o que está inserido

na maior parte de uma espécie determinada ou constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável. Por ser considerada uma anomalia numérica do patrimônio genético e se desviar do tipo específico, não significa tratar-se de uma doença, mas apenas uma condição geradora de limitações para os indivíduos. A propósito, os são também possuem limitações, porém, nem por isso, deixam de ser considerados “normais”.

Por não apresentarem a mesma distribuição cromossômica da maioria dos indivíduos, os portadores da SD não são considerados normais, pois se desviam da norma estabelecida pela população, porém não se trata de uma doença, como aborda Brunoni (1999), o fato de a desigualdade cromossômica ser considerada como uma anomalia.

É importante salientar que a forma como o outro ver a SD vai influenciar no desempenho dos portadores, pois, se considerá-la como uma doença, dando muita importância ao quadro sintomatológico, as pessoas só vão enxergar as características físicas, olhá-los como doentes. Dessa forma, eles vão ser pouco estimulados e a interação se limitará ao fator doença, dificultando ainda mais o desenvolvimento da linguagem.

Ao considerar o sujeito, e não o doente com SD, o interlocutor vai interagir com aquele da mesma forma como interage com os que apresentam um desenvolvimento normal. A diferença é que o interlocutor deve ser mais ativo no processo, no início da aquisição da linguagem, para o desenvolvimento pragmático evoluir e o sujeito começar a ser ativo em suas tentativas comunicativas.

Sendo assim, o portador da SD apresenta uma anomalia numérica do patrimônio genético, que vai gerar características próprias para os seus portadores, os quais diferem da maioria da população. Isso pode ser visto como uma condição genética desses indivíduos, de acordo com Chapman (1997) e Danielsky (1999), cuja perspectiva tomamos para este trabalho, ou seja, a SD como uma condição genética.

Tomando a SD como uma condição genética, sabe-se que ela se origina da presença de um cromossomo extra que desencadeia a trissomia 21, mas não se conhece exatamente a causa dessa não-disjunção da dupla de cromossomos.

Muitos fatores podem concorrer para o risco, como a idade materna – citada por Werneck (1992), Danielsky (1999), Schwartzman et al. (1999) –, pois mulheres mais velhas correm um risco maior, porque, à medida que a mulher envelhece, seus óvulos envelhecem também. O mesmo não acontece com os espermatozoides, que vão sendo produzidos continuamente, a partir da adolescência e à medida que são utilizados. Há também um aumento de risco em gestações adolescentes, apesar de não haver uma explicação muito

clara: hipotetiza-se que a possibilidade de não-disjunção seria maior em mulheres com relativa imaturidade do seu sistema reprodutor.

Há evidências de que doenças de tireóide são mais freqüentes em mães de crianças com SD, então, a presença de anticorpos antitireóide durante a gestação seria um fator de risco, segundo Werneck (1992) e Danielsky (1999). No entanto, Schwartzman et al. (1999) relatam que foi realizado um estudo nesse sentido que não encontrou nenhuma correlação entre a presença de anticorpos e o nascimento de bebês com SD.

Outros fatores de risco são: as irradiações, o vírus da hepatite viral, o longo intervalo estéril, as práticas abortivas, os abortos progressos, os fatores que alteram a mucosa uterina e o alcoolismo.

O portador da SD apresenta um quadro sintomatológico bem característico, que é descrito, consensualmente, por Rosenberg (1995), Danielsky (1999), Schwartzman et al. (1999), Oliveira Filho (2001) e Harold (2002).

De acordo com caracterizações médicas, ele apresenta uma fácies característica, constituída de um crânio microcéfalo ou braquicéfalo com nuca achatada, órbitas oculares pequenas determinando um exoftalmo relativo, presença típica do epicanto (prega falciforme do ângulo mediano da pálpebra), boca pequena com hipotonia dos músculos orais, língua volumosa, orelhas pequenas e redondas. Os membros são grossos e curtos em relação ao tronco, e a mão é característica, curta e grossa (mão de tridente). Com várias alterações dermatoglíficas, entre as quais a assim chamada “linha simiesca”, de Croashank (as linhas palmares constituindo o dermatóglifo normal em M são constituídas de uma só linha transversal ao eixo dos quatro dedos).

Ocorre vômito secundário ao trato gastrointestinal bloqueado por tecido duodenal ou atresia; arritmia, episódios de desmaios, palpitações ou dor no tórax causada pela lesão no coração; sintomas de apnéia do sono, inclusive ronco, impaciência durante o sono, dificuldade de acordar, sonolência; mudanças comportamentais e problema na escola.

Muitas crianças com tais sintomas têm dificuldades de audição, têm mais problemas oculares que as outras crianças, apresentando catarata, estrabismo e miopia; têm um quadro de obesidade freqüente na adolescência, deficiência do hormônio tireoidiano, problemas ortopédicos, inclusive a subluxação da rótula, luxação da rótula, luxação de quadril e instabilidade atlanto axial, problemas imunológicos, leucemia, doença de Alzheimer e problemas de pele.

Há desvios no desenvolvimento da dentição, oclusão dental, doenças periodontais e cáries; a sintomatologia neurológica é constituída por uma marcante hipotonia,

difusa ou simétrica e por uma hiporreflexia osteotendínea; nota-se ainda, no desenvolvimento motor, psicomotor, da linguagem e da simbolização, retardos em relação ao tempo normal.

Pode-se observar que o quadro sintomatológico é bastante extenso, muitas coisas envolvidas fazem com que os portadores da SD tenham limitações, sobretudo, fisiológicas. No entanto, no presente estudo, esses fatores serão considerados como uma condição natural dos referidos sujeitos, que, mesmo diferentes da maioria da população, podem desempenhar suas atividades dentro da sociedade.

A principal característica existente em sujeitos com SD é a presença de um cromossomo a mais, que vai gerar a trissomia 21. De acordo com Brunoni (1999), os cromossomos são responsáveis pela transmissão dos caracteres genéticos, e cada célula possui 46 cromossomos dispostos dois a dois, de forma idêntica. No caso da SD, em algum momento, a célula não se divide de forma igual, o que gera um cromossomo a mais no par 21, originando a trissomia 21.

A trissomia 21, segundo Danielsky (1999), Brunoni (1999) e Rondal (2002), pode apresentar-se de três formas: a trissomia 21 livre, trissomia 21 em translocação e trissomia 21 em mosaïcismo. Na trissomia 21 livre, há uma anomalia numérica devida à falta de disjunção durante a meiose, ou seja, o patrimônio genético, que era normal na mãe, não se dividiu exatamente na metade e o ovócito ficou com um cromossomo a mais, resultando 47 cromossomos em todas as células.

Quando o material cromossômico disposto está de forma diferente, isto é, o cromossomo 21 está unido a um outro cromossomo, esse fenômeno é denominado de trissomia 21 em translocação – que é a forma mais rara, pois existe uma anomalia numérica dos cromossomos de um dos pais.

A pessoa que tem dois cromossomos unidos é perfeitamente normal, porém, quando fabrica as células reprodutoras, existe um risco, porque, naquele momento, não são 46 cromossomos, mas 45, e, no momento de fabricar as células reprodutoras, em vez de fabricá-las todas com uma a mais – e quando existe uma translocação de um dos genitores –, o risco de trissomia 21 eleva-se muito.

Ao ocorrer uma mistura de células normais (46 cromossomos) e de células trissômicas (47 cromossomos), desencadeia-se a trissomia 21 em mosaïcismo. Neste caso, a primeira célula do embrião é normal; e o erro ocorre no momento da primeira duplicação dessa célula e se repete em cada célula enquanto o feto se desenvolve.

Segundo Danielsky (1999), alguns estudiosos relatam que o tipo mosaico seria uma forma mais leve, teria traços físicos mais atenuados e retardo mental menos acentuado, mas nem sempre isso é comprovável, só mediante a leitura do cariótipo.

1.3 – Síndrome de Down e Educação Especial

De acordo com Bueno (1993), a educação especial tem sido determinada como a modalidade da educação adequada às crianças excepcionais, que, por razões das características intrínsecas, diferentes da maioria da população, necessitam de processos especiais de educação.

A condição de “excepcionalidade”, que muitos autores atribuem para as crianças com necessidades especiais, atualmente é bastante criticada, porque, segundo Da Ros (2002), tal denominação é marcada pelo estigma social que discrimina essa parcela da população. E a forma de considerar os sujeitos portadores da SD vai interferir nas intervenções educacionais, no sentido de oferecerem, os estímulos necessários para que eles tenham um desempenho melhor em suas atividades sociais.

Fonseca (1995) faz uma síntese de como se julgava a inteligência e a cognição, pois a forma de perceber a inteligência interfere na maneira de educar e reabilitar crianças com necessidades especiais. Primeiro, uma concepção *preformista*, o meio não influenciaria no seu desenvolvimento; em seguida, *predeterminada*, o meio começa a exercer influência, mas de forma negativa e neutra, assim a inteligência da criança seria diferente da do adulto, porém totalmente dependente em termos de inatismo, ou seja, pré-programada e auto-regulada endogenamente. Surge depois uma concepção oposta ao *predeterminismo*, que é o *envolvimentalismo*, no qual o meio se supervaloriza, o envolvimento é o fator predominante no desenvolvimento da inteligência, o que conta é a herança social e cultural, então, a inteligência é um produto do meio. Outra concepção: o *interacionismo*, em que a hereditariedade não se opõe ao meio, os fatores biológicos constituem-se como condição vital e influencia-se mutuamente com os fatores sociais.

A visão mais aceita com relação à inteligência e à cognição é a modificabilidade cognitiva estrutural, citada por Fonseca (1995) e Da Ros (2002). Ela consiste de um modelo para apoio cognitivo de indivíduos com SD e com dificuldades de aprendizagem. Modelo proposto por Feurstein (*apud* Da Ros, 2002), trata-se de uma abordagem ativa que não aceita que a criança ou o jovem com atraso mental tenha um potencial imutável e esteja condenado a não aprender. Esse tipo de abordagem aposta na

transformação, modificabilidade e normalização. A mudança não pretende torturar as crianças com tarefas insolucionáveis nem sequer pretende deixá-las quietas e sossegadas, mas aceitar que o capital humano de adaptabilidade pode mudar em várias direções, desde que se procurem meios adequados.

De acordo com Fonseca (1995) e Da Ros (2002), há uma ênfase na importância dos processos mediadores no grupo sociocultural, para que a criança desenvolva, através de mecanismos funcionais, as estruturas cognitivas e lingüísticas. A experiência de aprendizagem mediada pode ser considerada como ingrediente determinante para o desenvolvimento cognitivo diferencial.

A mediação é o conceito central de um modelo teórico que aceita as diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo e coloca em jogo o papel e a importância das interações indivíduo-meio. Essas interações são responsáveis pelo desenvolvimento diferencial do funcionamento cognitivo e dos processos mentais superiores.

Tal tipo de aprendizagem dá relevo ao medIALIZADOR, ao mediador, ao medianeiro, ao intermediário, isto é, ao ser humano que se interpõe (e intervém) entre os estímulos e as próprias crianças mediatizadas com a intenção de mediar tais estímulos, adequando-os às necessidades específicas.

Além da modificabilidade cognitiva estrutural que deve ser implantada nas escolas, há também a necessidade de se implantarem escolas inclusivas, que, de acordo com Mills (1999), têm o propósito de educar todos os alunos na rede regular de ensino, proporcionando-lhes programas educacionais apropriados às suas reais necessidades e capacidades e prevendo apoio e assistência essenciais para o sucesso da integração – é o espaço ao qual todos pertencem, são aceitos, apoiados pelos colegas normais e pelos membros da comunidade escolar.

Porém, um dos principais obstáculos para a plena implantação da educação inclusiva é o desconhecimento da amplitude da inclusão por parte de alguns profissionais devido à ausência de conhecimento, linguagem e habilidade comuns entre os membros da equipe escolar. Se houvesse uma uniformidade, isso capacitaria a equipe a expressar efetivamente as necessidades de seus componentes e as de seus alunos, estaria a equipe mais bem preparada para, conscientemente, adaptar aquelas necessidades à diversidade da classe.

Os obstáculos para a implantação da escola inclusiva foram observados por Monteiro (1997), ao realizar um estudo sobre a interação de crianças com SD e outras crianças na pré-escola comum e especial. Tal estudo consistiu no acompanhamento a quatro crianças com SD em atividades diversas, em pré-escolas regulares públicas e particulares;

todas elas freqüentavam, simultaneamente, a escola regular e a especial, em períodos inversos. Elas foram filmadas e analisadas de acordo com algumas categorias referentes à interação entre crianças comuns e especiais: observar, participar, disputar, rejeitar, bater, empurrar, mostrar, brincar sozinha, brincar em grupo, brincar em dupla e conversar.

Os resultados demonstram que as crianças com SD participaram das atividades mais como observadoras das interações das outras crianças do que como atuantes na interação e brincaram mais sozinhas do que em grupo ou dupla. Os professores, embora sempre dispostos a ajudar, demonstraram, em muitas ocasiões, desconhecer o seu papel na promoção das interações e freqüentemente apenas observavam o que ocorria; mostraram também preocupação com relação ao aluno com SD, por não se sentirem preparados para auxiliar no desenvolvimento e por haver sempre muitos alunos na sala, o que não lhes dava tempo de atender individualmente o aluno.

Mesmo constatada uma interação menor, pode-se notar vários aspectos positivos no desenvolvimento das crianças com SD, tais como: aceleração no desenvolvimento da linguagem, maior incorporação das regras sociais, diminuição de comportamentos agressivos.

Os resultados comprovam que há benefícios da interação de pessoas comuns e com necessidades especiais. Como a maioria das crianças retorna à escola especial, a simples inserção da criança com SD no ensino regular não foi nem será garantia de integração.

Martins (1999) investigou a integração escolar do portador da SD em um estudo sobre a percepção dos educadores, com o objetivo de detalhar a percepção destes sobre a integração escolar da criança portadora da SD. No discurso dos vários sujeitos pesquisados, procurou-se captar como são percebidas e explicadas as questões pertinentes à ação educacional empreendida com esses educandos na sala de aula regular e na comunidade escolar de modo mais amplo.

A análise dos dados aponta para maior receptividade com relação a essas crianças na escola e para avanços evidenciados em várias áreas, após o ingresso delas na sala de aula regular. Porém percebemos que muito ainda necessita ser empreendido no âmbito dos sistemas educacionais, a fim de que o processo integrativo se desenvolva de maneira a trazer benefícios reais e duradouros aos educandos que apresentam necessidades especiais, entre os quais, os portadores da SD.

O aprendizado de crianças assim deve começar a partir do nascimento, continuar na infância e na adolescência, sujeito a adaptações curriculares e a metodologias próprias; envolve não só educadores tecnicamente preparados mas também os pais,

profissionais da área de saúde e a sociedade. No próximo capítulo, serão abordadas as dificuldades da linguagem oral, as mais frequentes em portadores de SD.

CAPÍTULO II – SÍNDROME DE DOWN E ACHADOS NAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO ÂMBITO DA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Estudos relatam ser a aquisição da linguagem uma das maiores dificuldades das crianças com SD. Para Danielsky (1999), isso ocorre por causa da condição genética, que desencadeia um atraso no desenvolvimento global, afetando a aquisição da linguagem, que resulta da interação de fatores orgânicos, ambientais e psicológicos – uns agem sobre os outros desde os primeiros dias de vida.

A capacidade de absorver, integrar, organizar e armazenar cada informação, que é de fundamental importância para o desempenho da linguagem, está relacionada ao desenvolvimento do sistema nervoso. A organização neurológica – que diz respeito à maturação do sistema nervoso central, a sua diferenciação, organização e integração – está alterada em sujeitos portadores da SD, retardando, assim, o desenvolvimento da linguagem oral.

Esses sujeitos apresentam problemas de memorização e percepção que dificultam o armazenamento de informações e a transformação delas por meio da simbolização; desencadeia-se, então, um atraso na aquisição da linguagem oral. Por tal razão, é de fundamental importância estudá-la, buscar meios de desenvolvê-la de modo mais eficiente, para que eles consigam comunicarem-se melhor e sejam incluídos na sociedade. Portanto, o presente capítulo vem demonstrar como se dá o desenvolvimento da linguagem oral de crianças com SD, suas principais dificuldades e estudos que relacionam as dificuldades de linguagem com a habilidade narrativa.

2.1 – A Síndrome de Down e a Linguagem Oral

Como o quadro sintomatológico dos sujeitos com SD é extenso, deve-se considerar os fatores prejudiciais ao desenvolvimento da linguagem, mas fazem parte das deficiências não-lingüísticas, na perspectiva de Rondal (2002), os problemas mecânicos na fala, os “déficits” sensoriais e os fatores cognitivos.

As dificuldades dessas crianças para falar decorrem do tamanho reduzido da cavidade oral, uma língua com protrusão, língua edemaciada, que dificulta a distinção entre os sons e compromete a sua motilidade, da hipotonia dos músculos da fala, inclusive língua, lábios, véu palatino e músculos respiratórios.

As deficiências auditivas e visuais fazem parte dos “déficits” sensoriais. Os problemas de audição são frequentes e, de acordo com Danielsky (1999), podem ser decorrentes das características morfológicas da própria síndrome, como orelhas pequenas, estenose do canal auditivo externo, anomalia do estribo; podem ser de ordem funcional, com alteração do cerume, disfunção da trompa de Eustáquio; e das otites, que são patológicas. Os “déficits” oculares compreendem o estrabismo, a miopia, o nistagmo e as opacificações do cristalino.

Os sujeitos com SD, segundo Rondal (2002), apresentam limitações cognitivas, pois a idade mental que eles podem alcançar é de 4 a 5 anos de idade, desencadeando uma duração curta da atenção, o tempo lento de reação, a deficiência do processamento auditivo-vocal, a limitação da memória de fatos recentes, a diminuição das capacidades perceptiva e de generalização, a deficiência da facilidade de simbolização. Todos esses fatores, tratados por Rondal (2002) como deficiência não-lingüística, dificultam o desenvolvimento da linguagem e estão interagindo de várias maneiras, por isso não podem estar separados das deficiências lingüísticas.

É importante salientar que a afirmação de Rondal (2002), com relação à idade mental dos sujeitos com SD, conta com poucos seguidores, pois a tendência atual, de acordo com Da Ros (2002), é de que há possibilidades de mudar a estrutura cognitiva do deficiente por meio da educação e da reabilitação precoce – pode-se transformar o deficiente num ser autônomo, independente e capaz de aprendizagem.

Na aquisição de linguagem, ver-se-á como se processa o desenvolvimento pragmático, fonológico, lexical e sintático. Todos esses componentes foram consensualmente citados por Chapman (1997), Schartzman et al. (1999) e Rondal (2002).

Na perspectiva de Pinto (2001), o desenvolvimento pragmático analisa tanto o uso concreto da linguagem na prática lingüística dos sujeitos como também as condições que governam essa prática. Pode ser considerada como a ciência do uso lingüístico, na qual vão surgir os diferentes objetivos comunicativos. Os sujeitos com SD, mesmo com limitações, apresentam intenção comunicativa – os sinais comunicativo-sociais, como rotinas de comunicação de olhar, esticar o braço, tocar, apontar, mostrar, dar, sorrir e rir, acontecem frequentemente, só que não são espontâneos, pois a maioria é elicitada pela mãe, e não iniciada pela criança.

As primeiras tentativas de comunicar são semelhantes ao desenvolvimento normal, no entanto, demonstram mais gestos nos comentários e solicitações do que gestos com vocalização. A dificuldade de solicitação verbal de objetos se relaciona a “déficits” no

desenvolvimento da linguagem expressiva. Entretanto, essas dificuldades podem também estar associadas aos problemas articulatórios, e não apenas ao “déficit” no desenvolvimento da linguagem oral.

Schwartzman et al. (1999) relatam que, nessa fase, a mãe desenvolve uma capacidade interpretativa, escutando e devolvendo a criança os seus comportamentos de um modo perceptível, estabelecendo com ela um diálogo: cada interpretação que a mãe (interlocutor) faz do comportamento da criança contribui para um estado de maior intencionalidade da comunicação.

Para as dificuldades na linguagem oral de crianças com SD, Danielsky (1999) propôs uma classificação em três tipos:

- ordinário: o retardo simples da linguagem (distúrbio articulatório, da palavra e da linguagem, visto como uma evolução transmitida ao longo do tempo);
- particular: dificuldade de estruturação espacial, imaturidade motora, não-organização sintática da frase, dificuldade de abstração;
- específico: hipotonia, especialmente da língua, formas de expressão suplementar, como a mímica, dificuldade de sintetização, impedimento de correlacionar uma situação nova à experiência precedente.

Análise fonética e fonológica

Os primeiros sons vocais das crianças com SD podem ser considerados como o início do desenvolvimento fonológico. O balbucio dessas crianças e de crianças com desenvolvimento normal se assemelham, mas a combinação de sons pode ser mais problemática nas crianças com SD; o balbucio duplicado é defasado e menos constante na criança com SD; o balbucio inicia por volta dos 6 meses em crianças normais e aos 8 meses nas crianças com SD.

De acordo com Chapman (1997), o estágio inicial do balbucio é importante para o desenvolvimento fonológico posterior, mesmo sendo semelhante ao de crianças normais. No momento da aquisição do léxico por crianças com SD, as dificuldades fonológicas são consideráveis: ocorre atraso na produção de consoantes oclusivas, ensurdecimento da oclusiva em posição final e tanto a simplificação de encontro consonantal em posição inicial quanto o desaparecimento da oclusiva em posição inicial diminuem com a idade.

O desenvolvimento fonológico é lento e difícil na SD. Segundo Rondal (2002), as vogais, as semivogais, as consoantes nasais e de parada (explosivas) são emitidas e dominadas em primeiro lugar. As consoantes fricativas são mais difíceis de articular, por isso exigem muito mais tempo para serem totalmente dominadas – isso quando se consegue. Tais dificuldades nem sempre são ocasionadas pelas dificuldades anatômicas da cavidade oral.³

Análise do vocabulário e da sintaxe

No desenvolvimento lexical, os inícios das primeiras palavras são retardados em, aproximadamente, 12 meses na SD; a produção verbal leva um tempo maior para se desenvolver, uma linguagem identificável e com sentido nas emissões vocais proporcionará emissões mais significativas.

De acordo com Chapman (1997), o vocabulário falado surge, aproximadamente, nas mesmas idades mentais em crianças com SD e em crianças com desenvolvimento normal para as palavras de objeto, mas o acúmulo do vocabulário apresenta uma velocidade mais lenta de progresso.

As crianças mais velhas e adultos jovens com SD utilizam substantivos e verbos; ao descrever figuras, demonstram uma diminuição dos substantivos e aumento dos verbos; já o uso de vocabulário em narrativas é mais restrito do que os que apresentam um desenvolvimento normal.

Segundo Rondal (2002), quando crianças com SD começam a combinar palavras dentro da mesma emissão, elas parecem expressar significados semelhantes aos da aquisição da linguagem normal e também compreender o conjunto de significados expressos na fala do interlocutor.

Ao estudar o desenvolvimento lexical de crianças com SD, Harris (*apud* Chapman, 1997), relatou uma proporção maior de diferentes enunciados de uma palavra e o uso mais produtivo de palavras para objeto externos, em seu grupo com SD, em relação a controles do Estágio I inicial. Esses dados sugerem que experiência de vida mais diversa ou um conhecimento mais avançado do conteúdo conceitual contribuem para um léxico mais extenso na criança com SD.

Com as combinações de palavras, começa a surgir o desenvolvimento da sintaxe, em que a organização gramatical das emissões verbais progride com o aumento da

³ Danielsky (1999) relata que esses problemas fonológicos podem ser por dificuldades de estruturação temporoespacial, mas principalmente a dificuldade de compreender os sons como tais é uma questão de seletividade e especialidade auditiva.

idade, mas a complexidade gramatical continua a se intensificar mesmo depois da adolescência.

Análise narrativa – olhando a sintaxe

Com o desenvolvimento, sujeitos com SD, em situação conversacional, podem apresentar momentos de falta de inteligibilidade da fala, pois, no início da adolescência, a conversa se dá por meio de enunciados de uma palavra os quais demonstram limitações na linguagem oral, mas não limitam as tentativas comunicativas. Já, na fase adulta, há maior coerência no discurso, por causa de uma sensibilidade social que eles desenvolvem por meio da interação.

Ao realizar uma tarefa narrativa de crianças e adolescentes com SD, comparando com crianças de mesma idade mental, Chapman (1997) constatou uma dificuldade na evocação de histórias: estão menos propensos a lembrar informações textuais associadas a palavras desconhecidas, o que reflete problemas de compreensão e da linguagem expressiva. À medida que vão crescendo, a frequência de tentativas comunicativas torna-se semelhante à dos que têm a mesma idade mental, mas a elaboração dos aspectos pragmáticos é marcante do conhecimento do falante-ouvinte, é limitada.

Chapman (1997) observou que ocorreram aumentos significativos nas narrativas de adolescentes com SD em idades entre 16 e 20 anos, em comparação com adolescentes mais jovens e crianças com idade de 5 a 16 anos. Essas narrativas apresentavam momentos de frases complexas, alguns aspectos da morfossintaxe mais atrasados e os morfemas gramaticais livres omitidos com uma frequência significativamente maior em relação aos que tinham desenvolvimento normal.

Na perspectiva de Danielsky (1999), há um “déficit” de síntese que se manifesta na linguagem oral; nas frases, há problemas de organização sintática; na narrativa, em uma serialização, cada imagem é percebida como isolada; e, na compreensão, pelas dificuldades de integrar dois ou mais enunciados, estes são compreendidos isoladamente.

De acordo com Rondal (2002), a linguagem combinatoria espontânea permanece, em grande parte, telegráfica: ela caracteriza-se pelo uso restrito de palavras de função (preposição, auxiliares, elo de ligação, pronomes, conjunções). Quando se recorre a pronomes na terceira pessoa, a falta de domínio sobre os recursos do discurso coesivo, como a anáfora, pode tornar a expressão referencial um tanto obscura para o parceiro da conversação, sendo assim, deve-se trabalhar com palavras funcionalmente mais produtivas.

Muitos estudos foram feitos para se entender melhor como se dá o desenvolvimento da linguagem de sujeitos com SD (Bridges & Smith, 1984; Chapman et al., 1998; Chapman et al., 2002), todos eles centrados numa metodologia experimental e voltados para o tipo de produção sintática utilizada pela criança Down ao longo do experimento.

A literatura aponta que, com relação ao desenvolvimento fonológico, lexical e sintático, pode-se observar que tais sujeitos mostram um pouco de atraso no surgimento desses fatores, mas, no início, as características se assemelham às de uma criança com desenvolvimento normal; entretanto, neles, a evolução se dá de forma lenta e aparecem dificuldades que persistem até a fase adulta.

Nos estudos realizados sobre os aspectos da linguagem, é importante que, ao se recorrer às comparações com crianças de desenvolvimento normal, utilize-se a idade mental, e não a idade cronológica, para que sejam observadas as dificuldades no mesmo nível de desenvolvimento do grupo controle, como se procedeu nos estudos de Bridges, A e Smith, J (1984) e Chapman, R et al. (1998).

Os referidos estudos são experimentais e analisam o desenvolvimento dessa linguagem tanto na expressão como na compreensão, porém usam parâmetros quantitativos que seguem uma forma bem estruturada de testagem e de análise, como se observa nos escritos de Bridge, A e Smith, J (1984), Chapman, R et al. (1998), Chapman, R et al. (2002), os quais deixam, muitas vezes, de lado a subjetividade e a funcionalidade das produções lingüísticas.

Pode-se observar também que, tanto na literatura da área como nos estudos citados, esses autores se utilizam, muitas vezes, de tarefas narrativas para observar os padrões lingüísticos e as dificuldades existentes neste tipo de situação. Chapman, R (1997) constatou a dificuldade da evocação de história, que refletia problemas de compreensão e linguagem expressiva, e um aumento significativo no desenvolvimento da sintaxe. Chapman, R et al. (1998) diz que as tentativas de elocução nas narrativas eram melhores que a conversação, enquanto Danielsky (1999) relata que, na produção narrativa, ocorre um “déficit” de síntese.

O que se pode observar na narrativa, através desses estudos, é que, ao considerar os sujeitos com SD a partir do seu contexto, estes apresentam êxitos, pois, mesmo com dificuldades de evocação e com “déficit” de síntese, há melhoras no desenvolvimento da sintaxe e nas tentativas de elocução. Assim, é importante a produção de narrativas para o desenvolvimento da linguagem e a necessidade de se explorar mais o seu universo, observando-se as estratégias que os sujeitos com SD utilizam ao contar histórias, para promover um melhor desempenho da linguagem.

Apesar de todas as dificuldades interferentes no diálogo, existe, na criança com SD, um sujeito que deseja interagir, comunicar-se e se constituir. Ele fará isso da mesma forma que todas as crianças, isto é, na interação diária com um parceiro que o tomará como interlocutor e que, com seu discurso, estruturará a sua linguagem. Portanto, a nossa perspectiva busca observar esse sujeito a partir de sua própria realidade.

2.2 – Estudos da Produção de Textos Narrativos em Crianças com Síndrome de Down

A literatura citada sobre a linguagem oral dos sujeitos com SD tem apontado dificuldades no desenvolvimento pragmático, fonológico, lexical e sintático, problemas na evocação de histórias e “déficit” de síntese nessas narrativas as quais prejudicam a inteligibilidade de sua linguagem. Porém os estudos analisam características específicas da linguagem, apontando, assim, para dificuldades específicas dos referidos sujeitos. A linguagem, entretanto, não pode ser analisada isoladamente, como se a língua fosse compartimentada; ela deve ser vista em seu funcionamento, partindo-se de uma visão processual.

Embora diante de tantos obstáculos, parte das crianças com SD apresentam habilidades relacionadas à linguagem oral e outras habilidades cognitivas cada vez mais prevalentes, conforme demonstra a pesquisa realizada pela Federação Brasileira das Associações de SD (1999): 18,4% do grupo investigado faziam bom uso do computador, além de 3% que dominavam alguma língua estrangeira, o que demonstra a possibilidade de desenvolvimento.

Há escassos trabalhos na literatura referente à narrativa de SD. Freitas (1996) pesquisou a construção de narrativas por adolescentes com SD em um estudo da dinâmica interativa na sala de aula. Esse estudo privilegiou a produção de narrativas orais de alunos com SD numa situação dialógica de sala de aula. Para análise desses processos, foi tomada como referência a abordagem histórico-cultural, principalmente quanto à importância do papel da linguagem no funcionamento psicológico e ao caráter dialógico das relações interpessoais.

Os tópicos analisados foram: a composição do texto narrativo, os modos de participação de educadores e pares e as negociações dos interlocutores sobre a veracidade dos eventos narrativos. Os resultados indicam que adolescentes com SD participam ativamente da

construção de narrativas orais e que o jogo dialógico na sala de aula é a condição que permite a construção desse processo de linguagem.

O estudo realizado por Camargo e Scarpa (1996b) refere-se ao desenvolvimento narrativo de crianças com SD e procura saber como ele ocorre e qual a importância do desenvolvimento da linguagem nesses indivíduos, se apresentam dificuldades no desempenho narrativo por causa de problemas de síntese e de noção espaço-temporal.

Não foi descartado o fator orgânico interferindo indiretamente, no desempenho discursivo desses indivíduos, pois a linguagem modificada por alterações no nível da articulação contribui para a imagem discursiva criada pelo interlocutor, para a imagem que eles possam ter da própria linguagem.

A hipótese em relação ao desenvolvimento de narrativas na faixa etária dos sujeitos do mencionado estudo (3 a 6 anos) é a de que ocorre uma semelhança ao das narrativas na fala de crianças sem a síndrome, porém só mais tardiamente. Isso leva a questionar a natureza do “distúrbio”, se o que há é um desenvolvimento tardio.

Foi verificado como se processava o desenvolvimento narrativo dos relatos de histórias de quatro crianças com SD: no início do estudo, observou-se a faixa etária de 3 a 5 anos, comparando o contar de histórias e as tentativas de relatos de experiência vivida. Foram consideradas as características textuais, como ocorreria o diálogo com os interlocutores durante as tentativas de relatos de história e de experiência vividas e o que da fala do adulto auxiliava a criança na elaboração de narrativas.

As crianças foram filmadas ao longo de 1 ano e 9 meses, a cada 30 dias em média, na situação de recontagem de histórias, que ocorria após o adulto ter contado para o grupo e após elas terem brincado de representá-las. Para a análise dos dados, utilizaram-se trechos de conversas durante as quais ocorriam as tentativas de relatos de experiência vivida. Utilizaram-se, para a análise, 9 conversas em grupo e 8 recontagens de história para cada criança.

A primeira conclusão desse estudo é que as quatro crianças apresentaram avanços qualitativos no desempenho narrativo, tanto das histórias como dos relatos pessoais – usaram os mesmos mecanismos narrativos dos sujeitos com desenvolvimento normal, apenas em idade cronológica posterior.

Depois de um ano de coleta, as crianças já usavam algumas características narrativas a mais, como o inédito do narrado, reprodução de diálogos e uso da prosódia de histórias, muito diferentes do início, quando elas apenas nomeavam as ações vistas nas ilustrações do livro, o que demonstrava uma grande dependência da fala do interlocutor.

As crianças dependeram, por mais tempo, do interlocutor ao fazer suas narrativas. Esse atraso, em relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, parece originar-se na falta de decentração (afastamento do aqui, agora), dependência completa e ecológica da fala do interlocutor.

Ocorreu também o uso de operadores de narrativas, os quais aumentaram gradualmente com o desenvolvimento. Tendo como função encadear um evento a outro, iniciar a história e terminar a história com um desfecho final, os operadores apareceram mais nos relatos ficcionais de histórias do que nos de experiência vivida.

Constatou-se que, durante a recontagem de histórias e relatos, a criança pode mudar o que vem contando a partir de um significante. Hipotetizou-se, daí, que o próprio significante leva à desestabilização.

As crianças, em alguns momentos, parecem contar o inédito mais produtivamente nos relatos e experiências, talvez porque os livros de histórias propiciem a descrição. No entanto, isso não ocorre com os outros dois sujeitos, que parecem apresentar o uso de mais características de narrativas nas histórias, como o encadeamento de três eventos e os operadores específicos das histórias. Realmente as ilustrações dos livros podem propiciar a descrição em alguns momentos, mas isso não impede a narrativa das histórias, pois há diferenças individuais a serem levadas em conta.

As crianças que têm enunciados ininteligíveis apresentam características de fases mais atrasadas do desenvolvimento narrativo. A hipótese é que isso esteja relacionado à dificuldade da construção conjunta das narrativas com o interlocutor, isto é, os problemas articulatórios que geram a inteligibilidade de fala podem dificultar a retomada da fala da criança por parte do interlocutor adulto, que, por sua vez, teria um certo grau de dificuldade para partilhar da narrativa.

Em relação à fala do adulto, até o final da coleta de dados, os mecanismos deles mais adequados para dar continuidade às narrativas das crianças foram as perguntas polares (sim, não), com *quê?*, *quem?* e *onde?* na tentativa de que a criança eliciasse a narrativa ou desse continuidade a alguma já iniciada. Portanto, pode-se concluir que, apesar das suas limitações, as crianças com SD conseguem apresentar desenvolvimento em suas narrativas.

Fabbretti et al. (1997) estudaram as habilidades lexicais e morfossintáticas em crianças com SD por meio de uma tarefa de descrição de história. Essa tarefa foi usada para eliciar pequenas histórias de 10 crianças normais, iguais pelo grau intermediário de elocução (MLU). A análise dos dados focou um subconjunto de aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos de uso de linguagem.

Os resultados mostraram que os sujeitos com SD e as crianças normais utilizam um repertório lexical similar. Entretanto, os dois grupos diferem com respeito às omissões de morfemas livres e alguns aspectos de habilidades sintática e pragmática. Esses dados de sujeitos italianos corroboram e estendem achados prévios sobre outras linguagens: apesar de um repertório extensivo de itens lexicais e gramaticais, sujeitos com SD parecem incapazes de usar tais elementos, apropriada e consistentemente, através do contexto.

Bourdeau, M e Chapman, R (2000) pesquisaram sobre o relacionamento entre representação de eventos e habilidades lingüísticas em narrativas de crianças e adolescentes com SD, pois esses indivíduos apresentam maior dificuldade na linguagem expressiva do que no domínio cognitivo não-verbal. Como narrativas envolvem um entendimento do relacionamento entre eventos e sua expressão verbal, tal divergência tem implicações para compreensão de habilidade narrativa em pessoas com SD.

Nesse projeto, investigou-se o relacionamento entre representação de eventos e expressão lingüística em narrativas de crianças e adolescentes com SD (n=31) e grupo de crianças com desenvolvimento normal igualadas pela idade mental (n=31), compreensão sintática (n=28) ou linguagem expressiva (n=27).

Um pequeno filme mudo, “A estória da pera”, foi visto individualmente por participante. Cada um recontou a história para um adulto que não assistira ao filme. Os achados sugerem um relacionamento diferente entre expressão lingüística e representação de evento em narrativas de crianças e adolescentes com SD.

Participantes com SD produziram narrativas significativamente maiores e mais complexas do que o grupo comparado de linguagem expressiva, com diferenças não observadas em estrutura de evento quando comparado com o grupo igualado. Comparativamente, uso de plano lingüístico e coesão foram pobres nas crianças e adolescentes com SD do que nas crianças comparadas, com diferenças não observadas em comparação das crianças igualadas pela linguagem expressiva.

Pelos estudos aqui apresentados, observou-se que o de Freitas (1996) e o de Camargo e Scarpa (1996b) se assemelham, pois buscam compreender como se dá a construção de narrativas por sujeitos com SD. Mesmo em perspectivas diferentes, essas autoras concluíram que tais sujeitos conseguem apresentar um bom desempenho quando há situações de interação favoráveis.

As mesmas autoras fizeram um estudo qualitativo, considerando a subjetividade desses indivíduos: analisaram as narrativas como um processo, e não como um produto; valorizaram mais a interação do que as limitações orgânicas decorrentes da própria

síndrome; observaram, assim, as estratégias por eles utilizadas que lhes proporcionam um melhor desempenho da linguagem.

Boudreau, D. e Chapman, R. (2000) procuraram observar como era a representação de eventos na narrativa. O resultado mostrou que os sujeitos com SD obtiveram uma boa representação dos eventos, porém apresentaram problemas na linguagem expressiva (estudo semelhante aos citados anteriormente, quanto ao desempenho). No entanto, o estudo de Fabbretti, D. et al. (1997) é diferente, pois, apesar de considerar que algumas características lingüísticas são semelhantes às de desenvolvimento normal, julga os sujeitos com SD incapazes para utilizar os elementos lexicais e gramaticais em produções narrativas.

Portanto, pode-se conceber essas crianças como sujeitos que possuem uma condição genética diferente; não deve o atraso de aquisição de linguagem ser considerado como um distúrbio, e sim como um desenvolvimento tardio por causa da sua condição genética.

Tendo em vista que crianças com SD possuem um atraso no desenvolvimento da linguagem oral e a produção de narrativas envolve os aspectos cognitivos e lingüísticos na recapitulação de eventos de experiências passadas e, ainda, diante das dificuldades que a literatura da área aponta, este estudo tem como objetivo analisar de que modo elas constroem suas narrativas. No próximo capítulo, serão expostas as diversas perspectivas teóricas referentes à produção narrativa e os estudos realizados com crianças, para se ver como se dá esse desenvolvimento narrativo.

CAPÍTULO III – A PRODUÇÃO NARRATIVA

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde sua origem. As gravações em pedra nos tempos da caverna, por exemplo, e os mitos – histórias das origens – transmitidos pelos povos através das gerações são narrativas. A Bíblia – livro que condensa história, filosofia e dogmas do povo cristão – registra muitas narrativas. Modernamente, pode-se citar diversas: novelas de TV, filmes de cinema e peças de teatro. Conhecem-se diversas formas de narrar: oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, com e sem imagens. A seguir, discorre-se sobre suas perspectivas estrutural e funcional e sobre o desenvolvimento de narrativas infantis.

3.1 – Perspectivas diversas sobre narrativa

A Teoria Laboviana

Uma das definições mais clássicas é a proposta por Labov (1972, p. 359): “*Um método de recapitulação da experiência passada*”. Essa recapitulação é constituída por orações que ocorrem em uma determinada ordem. Quando se inverte a ordem delas e há uma mudança na interpretação semântica da ordem dos acontecimentos relatados, diz-se que elas estão ligadas por uma junção temporal. Assim, uma narrativa constitui uma seqüência de duas ou mais orações ligadas por uma junção temporal. Quando, entre tais orações, não ocorre uma junção temporal, a oração pode ser considerada uma cláusula livre.

Algumas narrativas contêm apenas cláusulas narrativas, são completas no sentido, pois apresentam um início, meio e fim. Entretanto, há outros elementos propostos por Labov (1972): resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda.

Não é incomum o narrador iniciar com uma ou duas cláusulas sumarizando a história total. Quando a narrativa é ouvida, percebe-se que o resumo encapsula o ponto principal da história.

Ao se começar uma narrativa, convém identificar algumas condições de tempo, lugar, pessoa e sua atividade ou a situação antes ou no momento da primeira ação – orientação que se inicia com uma imagem detalhada da situação e é composta de cláusulas livres.

Na seção de orientação, deve-se eleger algumas propriedades, uma vez que é muito comum a presença de uma grande quantidade de cláusulas no tempo passado a esboçar

o tipo de pensamento que está ocorrendo antes do primeiro evento ocorrido na narrativa ou durante o episódio todo.

O corpo principal de cláusulas narrativas, geralmente, inclui uma série de eventos que podem ser chamados de complicação da ação. Em muitos casos, uma longa série de eventos podem consistir, verdadeiramente, de diversos círculos de narrativas simples, com muitas seções de complicação que terminam com um resultado.

As cláusulas livres também podem ser encontradas nos fins de narrativas e vão formar a coda, que tem como função geral encerrar a seqüência de complicação de ações e indicar que nenhum dos acontecimentos que seguiram era importante. Uma boa coda deixa o ouvinte com um sentimento de satisfação e completude de que as questões foram concluídas e explicadas. A coda também tem a propriedade de construir o espaço entre o fim da própria narrativa e o presente, ela traz o narrador e o ouvinte de volta ao ponto em que entraram na narrativa.

A seção de avaliação é o elemento mais importante da oração narrativa, é o meio usado pelo narrador para indicar o alvo da narrativa, sua razão, por que motivo foi contada e aonde o narrador estava querendo chegar.

Ao saber por que os acontecimentos são reportáveis, compreende-se a parte avaliativa de uma narrativa. Os mecanismos avaliativos expressam se isso foi terrível, perigoso, fantástico, selvagem, maluco ou divertido, hilariante e maravilhoso, mais frequentemente, se foi estranho, incomum ou insólito, ou seja, digno de ser relatado.

De acordo com Labov (1982), para que um acontecimento seja reportável, ele precisa ser incomum, por isso é menos crível do que o não-reportável, porém a credibilidade é tão essencial quanto a reportabilidade para o êxito de uma narrativa. Considera-se a credibilidade como se repousasse numa série de relações que vão da situação inicial ao acontecimento maximamente relatável.

Há diversos tipos de avaliação: externa, interna, avaliação da ação e avaliação da suspensão da ação. Quando o narrador faz comentários fora da narrativa, eles são externos, pois o próprio narrador declara o alvo da história em enunciados, como “foi uma experiência e tanto” ou “foi a sensação mais estranha do mundo” e assim por diante.

O primeiro passo da avaliação interna é preservar a continuidade da narrativa. Os comentários avaliativos internos são encaixados na história: o narrador pode apresentar uma declaração dirigida por ele mesmo a outro personagem ou, ainda, fazer observações atribuídas a uma testemunha ou a observador neutro na história.

Quando a avaliação visa a narrar o que a pessoa fez, e não o que ela disse, ocorre a avaliação da ação. Quando as emoções expressas são instantâneas ou simultâneas com o momento da ação e ocorrem em sentenças separadas, há uma parada da ação. Assim, a ação chama a atenção para aquela parte da narrativa e indica ao ouvinte alguma conexão com o ponto de avaliação. Eis, aí assim, a avaliação da suspensão da ação.

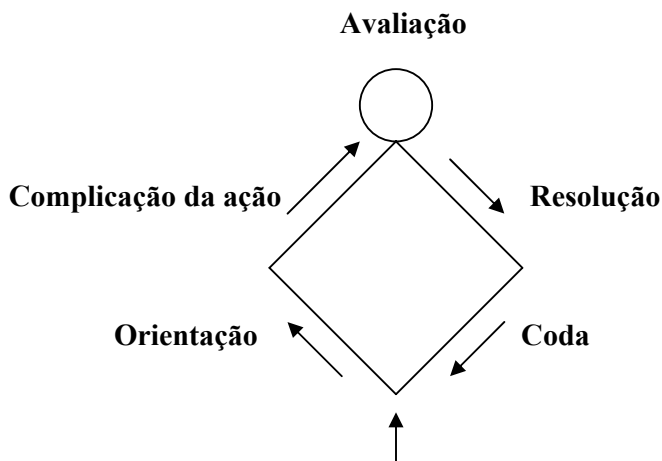
Outra forma de avaliação são os mecanismos intra-sentenciais, que são formados pelos intensificadores e comparadores. Os intensificadores não afetam a forma não-marcada do sintagma verbal da narrativa, como os gestos, a fonologia expressiva, como vogais alongadas, repetições e interjeições. Os comparadores envolvem o uso de outra construção do sintagma verbal que não seja o passado simples utilizado nas orações narrativas e eles incluem negativas, futuros, modais, perguntas, ordens e comparativos.

A maior parte das construções verbais que se desviam do passado simples na narrativa natural desempenham um papel avaliativo. Os comparadores que aparecem são formas mais complexas do que o conjunto de acontecimentos observados; as negativas se relacionam ao que não aconteceu, mas poderia ter acontecido; o futuro diz respeito ao que poderia acontecer, mas ainda não aconteceu; os modais são acontecimentos hipotéticos; as perguntas e ordens tentam provocar acontecimentos das narrativas para considerar possibilidades não-realizadas e compará-las com acontecimentos que ocorreram.

Segundo Labov (1982), narrativas de experiência vicária e narrativas de crianças limitam-se geralmente à complicação da ação, pois estão desprovidas de um fulcro de interesse. Quando se eleva o grau de maturidade dos narradores, estes passam a usar um número crescente de orações avaliativas não referentes a um acontecimento ocorrido, mas, antes, a um que não ocorreu, ou seja, sua suposição de ocorrência.

A avaliação perpassa toda a narrativa e pode ser visualizada no esquema⁴ a seguir:

⁴ Fonte: Labov (1972, p. 369)



Pode-se perceber, pelo esquema, a estrutura da narrativa. Uma narrativa completa inicia com uma ocorrência de orientação para a complicação da ação – tendo a avaliação como elemento central que atravessa toda a narrativa –, conclui com a resolução e retorna ao ouvinte, no tempo presente, com a coda.

A narrativa também é representada como uma série de respostas para as perguntas:

- Resumo: sobre o que era?
- Orientação: quem, quando, o que, onde?
- Complicação da ação: então, o que aconteceu?
- Avaliação: como?
- Resultado: o que finalmente aconteceu?

O resumo, a orientação, a resolução e a avaliação respondem a questões que produzem um efeito narrativo: as três primeiras classificam funções referenciais, a última responde à questão funcional, porque a história foi narrada em primeiro lugar. As referências ocorridas no resumo são gerais; já a orientação e a complicação da ação incluem tais referências e a avaliação; por isso o resumo não descreve apenas o que a narrativa é, mas por que foi narrado. A coda – encontrada de acordo com a frequência de outros elementos da narrativa – não dá nenhuma resposta para essas questões.

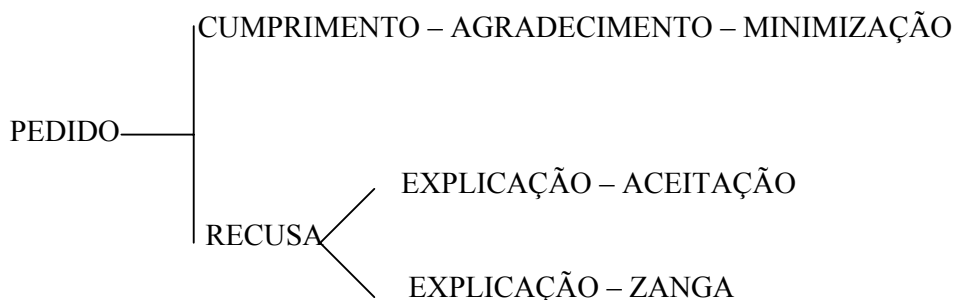
De acordo com Labov (1982, p. 233), algumas narrativas não dependem da seqüência de orações narrativas, mas da seqüência de atos de fala e ações que a narrativa apresenta. Assim, o primeiro passo na análise das ações relatadas é reduzir os atos de fala à sua mínima representação abstrata no nível de ação, e os pedidos de ação e respostas seqüenciais a estes. Para tais pedidos de ação, existe uma regra básica: se A dirige a B um imperativo que especifique uma ação X num tempo T e se B acredita que A acredita que se

deve fazer X, A tem o direito de mandar B fazer X. O que se ouve de A é interpretado como um pedidos válido para que a ação X seja realizada.

Há também a regra de pedidos indiretos, em que A solicita informações a B ou faz a B uma asserção sobre o estatuto existencial de uma ação X a ser realizada por B. As conseqüências de realizar X, o tempo T em que X poderia ser realizada por B, ou qualquer das condições necessárias a uma solicitação válida para que X se realize semelhante a regra de pedidos, vigoram em todas as demais condições; então, considera-se um pedido válido a B para que este realize a ação X.

Existem modos e recursos de recusar-se a atender solicitações de maneira aceitável que reconheçam os direitos e obrigações do outro, que é a regra de recusa de pedido, em que se A deu a B uma ordem válida e B dirige a A, uma asserção positiva ou um pedido de informações sobre o estado existencial de X, um pedido de informação ou uma asserção negativa sobre o tempo T, ou um pedido de informações, ou uma asserção positiva, ou um pedido de informações, ou uma asserção negativa sobre qualquer uma das condições das regras de pedidos até que as informações sejam fornecidas ou que a asserção negativa seja contradita.

Este esquema⁵ representa a regra de pedidos:



As categorias da narrativa foram propostas por Labov (1972), inicialmente, só para as narrativas de experiência vicária, no entanto, ele começou a perceber que esses elementos também estavam presentes em outros tipos de narrativas, como os romances, só que com algumas características diferentes.

Na perspectiva de Benjamin (1985), a arte de narrar tende à extinção, porque, cada vez mais, rareiam as pessoas que sabem fazê-lo, resultado de as ações da experiência estarem em baixa. Essa experiência de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos narradores, que utilizam, muitas vezes, do senso prático em suas narrativas.

⁵ Fonte: Labov (1982, p. 237)

A natureza da verdadeira narrativa tem sempre uma dimensão utilitária, que pode consistir em um ensinamento moral, uma sugestão prática, em um provérbio ou em uma norma de vida. De qualquer forma, o narrador é uma pessoa que sabe dar conselhos. Como “dar conselhos” nos dias atuais parece antiquado, as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Assim, a arte de narrar está enfraquecendo, porque a sabedoria, que produz os conselhos, está em extinção.

A narrativa começou a enfraquecer por conta do surgimento do romance no início do período moderno, pois o narrador retira da experiência o que ele conta e incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. Enquanto isso, o romancista segrega-se, pois a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode falar sobre suas preocupações mais importantes nem recebe conselhos, nem sabe dá-los.

Como se pode observar, Benjamin (1985) não considera o romance como narrativa; só os relatos de experiência vivida são verdadeiramente considerados como tal. No entanto, alguns autores classificam o romance como um tipo de narrativa com algumas características semelhantes às dos relatos pessoais.

De acordo com Labov (1972), da mesma forma que as narrativas naturais, os romances apresentam uma seção de orientação que antecede à primeira oração narrativa e serve para identificar o tempo, o lugar e a situação de abertura. É comum a orientação estar separada por um parágrafo ou espaço no texto, ou mesmo abertura, ou um prefácio.

O modo de começar romance tem semelhanças com o início de narrativas naturais apesar de aquele ser um texto escrito e estas serem um texto oral. De outra parte, considera-se um equívoco o fato de os narradores naturais partilharem com seus ouvintes mais informações do que efetivamente o fazem. As informações dadas no início do romance não são percebidas como erro, pois os leitores já estão acostumados com esse tipo de começo.

Uma coda de romance pode consistir numa única palavra: “Fim”, que simplesmente indica o final da narrativa e do ato de fala. Os romances têm codas elaboradas, que, tal qual nas narrativas naturais, explicam, recapitulam e avaliam o resultado da história, cujas últimas conseqüências informam. Essas codas, muitas vezes colocadas à parte como unidade textual e da mesma forma que as narrativas naturais, indicam uma mudança na perspectiva temporal e um final retórico.

O resumo de uma narrativa natural não parece absolutamente ter correlato literário algum. No romance, não há um resumo do objeto da história antes da orientação. Esse resumo pode ser expresso apenas pelo título – dado numa página especial e antes da

orientação –, que constitui um traço relevante para o leitor e importante para o autor considerar o ponto principal ou tema de sua narrativa.

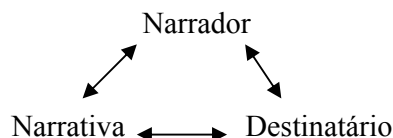
Para Labov (1972), em passagens de romances reside a mais alta concentração de construções comparativas, auxiliares complexas, metáforas etc. Todos os mecanismos avaliativos descritos na narrativa natural estão presentes na narrativa literária e realizam a mesma função nos dois tipos.

Os intensificadores gestuais não ocorrem nos romances, porque são escritos, já os intensificadores de repetição e interjeição e os comparadores, que incluem negativas, futuros e modais, estão neles presentes.

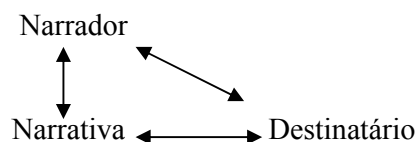
As narrativas literária e natural são, formal e funcionalmente, parecidas. Todos os problemas de coerência, cronologia, causalidade, antecipação, plausibilidade, seleção de detalhes, tempo, ponto de vista e intensidade emocional existem tanto para o narrador natural como para o romancista e são enfrentados e resolvidos, a todo instante, pelos usuários de uma língua. Dizer que a forma e a funcionalidade das narrativas naturais são opostas às dos romances é torná-las inexplicáveis. As semelhanças formais entre narrativas natural e literária derivam do fato de que se trata de enunciados do mesmo tipo. Abordar-se-ão, adiante, outras perspectivas teóricas que enfocam a narrativa.

Outras Teorias Narrativas

Para Toolan (1988), a narrativa é tipicamente uma recontagem de coisas distantes espacial e temporalmente: aqui o narrador e lá a narrativa – daí o senso de distância, como pode ser visto no esquema a seguir:

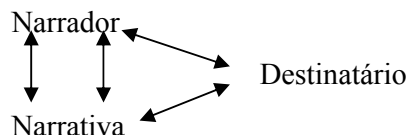


Mas, quando a presença do narrador é o acesso ao tópico distante, há um senso, também, de que os vínculos da narrativa fazem o que é distante e ausente ficar presente – uma fusão ao invés de uma divisão, representada assim:



Entretanto, se os narradores podem tornar-se intensamente absorvidos em seu senso autogerado de tópico distante ao qual se relacionam, os destinatários, por vezes, têm a

impressão de que o narrador se afastou deles, distanciou-se, para se envolver mais com a cena. Este terceiro tipo de relação entre narrativa, narrador e destinatário pode ter a seguinte representação:



Pode-se concluir que essas representações abstratas diferentes são a base das formas distintas das narrativas.

História inclui eventos, personagens e cenário. As relações entre esses três são notáveis e variáveis, mas exemplos de todos três quase sempre se vêem em narrativas. Simplesmente dentro de romances, não se pode comparar a relativa ênfase sobre eventos em uma aventura de romance com a relativa ênfase sobre personagens nem com a relativa ênfase sobre o conjunto de um romance histórico. Se eventos, personagens e cenários são todos elementos importantes da história, os primeiros destes têm, todavia, sempre sido tratados como pre-eminente e base de teóricos de trama.

Toolan (1988) faz uma retrospectiva dos trabalhos mais relevantes acerca da narrativa, tais como Propp e Barthes. Propp (*apud* Toolan, 1988) analisou sua coleção de contos de fadas, procurando particularmente pela ocorrência de elementos ou características (constantes), ou aleatórias, ou imprevisíveis (variáveis). Ele concluiu que, enquanto os personagens das narrativas podem superficialmente ser variáveis, apesar de suas funções no conto, o significado de suas ações, do ponto de vista do desenvolvimento da história, foi relativamente constante e previsível. Ele conseguiu identificar 31 funções⁶ que sempre apareciam na mesma seqüência.

As funções dos personagens servem como elementos estáveis na narrativa – independente de como são executadas e por quem – e constituem os componentes fundamentais de um conto.

Propp (*apud* Toolan, 1988) nota alguns modelos internos nessa seqüência: certas funções aparecem em pares – como proibição e violação, batalha e vitória e perseguição e liberdade – bem como algumas são agrupadas e identificadas, como realizações potenciais para a preparação, complicação, mas, também, surgem grupos gerais que incluem transferência, batalha, retorno e reconhecimento. Há sete tipos de personagens básicos dentro da história: vilão, doador, herói, despachante, ajudante, princesa e falso herói.

⁶ Fonte: Toolan (1988, p. 15 e 16)

Ele conclui que um conto pode representar qualquer tipo de desenvolvimento, desde a vilania ou a perda, através de funções intermediárias, como o casamento ou outras empregadas como uma solução. Funções terminais são, às vezes, uma recompensa, um ganho ou a liquidação de infortúnio, uma fuga da perseguição, entre outros.

Cada novo ato de vilania, cada nova perda criam um novo movimento, que deve estar contido no conto. Quando se analisa um texto, deve-se priorizar a determinação do número de movimentos, os quais podem ser consecutivos ou se misturar, ou ainda, enquanto um vai terminando, outro se inicia.

A análise narrativa de Barthes (*apud* Toolan, 1988) é sentenciada por um procedimento dedutivo: deve-se, inicialmente, imaginar um modelo hipotético de descrição e, gradualmente, ir para o próprio mecanismo desse modelo, para as diferentes espécies de narrativas, que devem estar conforme aquele modelo.

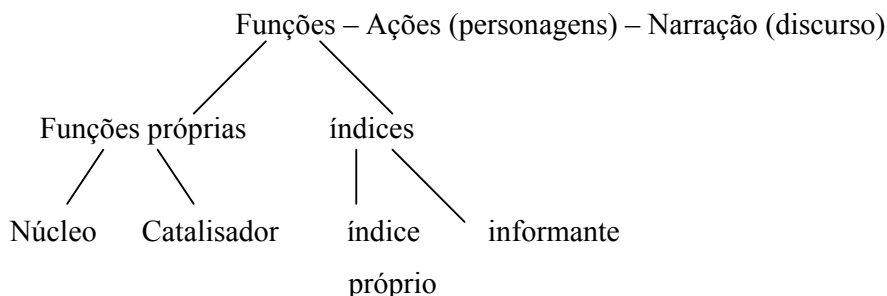
Para o mesmo autor, os três níveis da estrutura narrativa são: 1) funções (como em Propp); 2) ações (que se referem aos personagens); 3) narração (designada como discurso). A essência de uma função é a origem que dissemina na narrativa, semeando um elemento que virá para frutificar – ou no mesmo nível, ou, em outra parte, sobre outro nível. Função é o meio de executar a coerência desejada de uma narrativa, e não algum local meramente de causa lógica e efeito adjacente.

Para Barthes (*apud* Toolan, 1988), há dois tipos de função: a) função própria e b) índice, que estabelecem uma relação não para o ato complementar e consequencial, mas para um conceito mais ou menos difuso, necessário para o significado da história. A função própria é distribucional, seqüencial, antecipação completa sobre a história e daí um tipo de ratificação sintagmática. O índice é dito para ser integracional, hierarquicamente orientado, nível integrado, uma ratificação paradigmática. Os índices podem ser subclassificados como próprios (carregados com relevância implícita) e informantes (profundidade, transparência, dados identificatórios).

Há dois tipos de função própria: função cardinal ou núcleo e catalisadora. Os núcleos são pontos comuns reais de narrativas, momentos de risco – eles ocorrem consecutivamente e com consequências. Os catalisadores ocupam o espaço narrativo entre núcleos e são descritos como parasitas e unilaterais, áreas de segurança e repouso.

O estudo descritivo de Barthes (*apud* Toolan, 1988) vê a narrativa como a organização de pequenos segmentos, com combinações dentro de seqüências coerentes. Uma seqüência é uma sucessão lógica de limites de núcleos juntos, ao lado de uma relação de

solidariedade; ela começa quando um dos termos não tem antecedente solidário e termina quando outros termos não têm consequência. Eis o esquema de Barthes:



Uma perspectiva baseada no modelo laboviano é a proposta de Gancho (1993), para quem contar histórias é uma atividade praticada por muita gente, pois todos contam/escrevem ou ouvem/lêem toda espécie de narrativa, seja um romance, uma novela, uma crônica. Assim, há diversos tipos de narrativa. Para que esta se estruture, são necessários cinco elementos: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador.

O romance é uma narrativa longa que envolve um número considerável de personagens, maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados. A novela é um romance mais curto, tem um número menor de personagens, conflito e espaços, com a ação no tempo mais veloz que o romance. Um conto é uma narrativa mais curta cuja principal característica é condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. A crônica é um texto curto, leve que geralmente aborda temas do cotidiano.

Ao se contar uma história, existe a presença dos fatos que não precisam ser verdadeiros, mas devem ser verossímeis, ou seja, mesmo inventada, o leitor deve acreditar no que lê. Ao conjunto de fatos ocorridos em uma história dá-se o nome de enredo. Para se entender a organização deles no enredo, não basta perceber que a história tem começo, meio e fim, é preciso entender o elemento estruturador, o conflito.

Qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, idéias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos e prende a atenção do leitor, denomina-se conflito e determina as partes do enredo, que são: exposição (é o começo da história apresentando os fatos iniciais, os personagens e, às vezes, o tempo e o espaço), complicação (a parte em que se desenvolve o conflito), clímax (momento máximo de conflito) e o desfecho (a solução do conflito, boa ou má).

Um ser fictício, responsável pelo desempenho do enredo e pela ação, é o personagem, que pode ser classificado em: protagonista (personagem principal – herói ou

anti-herói); antagonista (opõe-se ao protagonista – seria o vilão da história); personagens secundários (personagens menos importantes na história).

Os fatos de um enredo estão ligados ao tempo interno ao texto e se apresentam em vários níveis: época em que se passa a história (pano de fundo para o enredo); duração da história (umas se passam em um curto período de tempo e outras se estendem ao longo dos anos); tempo cronológico (tempo em que transcorre a ordem natural dos fatos no enredo); tempo psicológico (que transcorre numa ordem determinada pelo desejo).

A ação de uma narrativa se passa em um lugar chamado espaço, cujas funções principais são situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer lhes influenciando atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações por eles provocadas.

O elemento estruturador da história é o narrador, classificado em dois tipos: o da terceira pessoa, que está fora dos fatos narrados, é onisciente (sabe tudo da história) e onipresente (está presente em todos lugares da história); o da primeira pessoa, que participa diretamente do enredo como qualquer personagem. O narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação lingüística do autor, portanto, só existe no texto.

Com relação à estrutura narrativa, Spinillo (1993) afirma que a crítica literária (Prince, 1982; Brewer, 1985; Mandler e Johnson, 1977; Stein, 1982; Jonshon e Mandler, 1980) concorda quanto a certos aspectos básicos, como a presença de uma situação-problema e de obstáculos para o protagonista, e quanto aos elementos componentes de uma história: a) começo: introdução da cena e dos personagens; b) meio: cadeia de eventos e situação problema; c) fim: desfecho e resolução da situação problema.

Esses elementos precisam ser expressos por meio de convenções e construções lingüísticas típicas do esquema narrativo de histórias, no qual a linguagem assume uma qualidade estética diferente daquela adotada na comunicação oral e em outros tipos de registros. Tais convenções e construções requerem o domínio de formas lingüísticas estreitamente relacionadas à competência narrativa.

O fato é que a estrutura proposta por Labov (1972), sobre os elementos que compõem a narrativa (resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda), também está presente nos esquemas propostos pelos outros autores citados, porém cada um propõe esquemas diferentes.

Com relação à definição de narrativa, a de Toolan (1988) se assemelha à de Labov (1972): para o primeiro, seria a recontagem de coisas ocorridas em um espaço de tempo distante; para o segundo, a recapitulação de experiência passada. Com relação aos

elementos componentes da história, Toolan (1988) considera os eventos, personagens e cenário, que se relacionam para compor a narrativa, semelhantes aos de Labov, pois os eventos são momentos de ação e complicação da ação; os personagens e cenário fazem parte do início (resumo) e orientação. Para Toolan, os eventos são os mais importantes, fazem parte da ação. De outra parte, enquanto Toolan relata sobre as diversas relações entre o narrador, narrativa e destinatário, Labov fala pouco sobre essa relação, detém-se mais nos componentes da narrativa.

Propp (*apud* Toolan, 1988) analisou contos de fadas e observou que, mesmo tendo variedades de personagens, as funções desses personagens que têm relação com a ação são constantes e desencadeiam ações numa mesma seqüência, da mesma forma que o esquema narrativo proposto por Labov.

Há momentos em que se apresentam os personagens e a situação (orientação), o conflito (complicação da ação), momento em que essa complicação passa a ser abolida (avaliação) e uma recompensa (resolução) e equilíbrio (coda) ocorrem. Todos esses elementos se relacionando constituem os movimentos dentro da narrativa, quando está sendo desenvolvida.

Já Barthes (*apud* Toolan, 1988) esquematiza a narrativa assim: funções (semelhantes às de Propp); ação (realizada pelos personagens) e narração (o próprio discurso). Essas funções representam as informações dos personagens, cenário, eventos, conflitos e resolução, diferente de Labov, que dividiu tais informações em elementos separados. Barthes trata todas como função; a ação é uma consequência das funções realizadas pelos personagens e a narração é o próprio movimento desses elementos que circulam entre si, para desenvolver a narrativa.

Para Gancho (1993), os elementos que compõem a narrativa se assemelham aos de Labov: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. O enredo são eventos com o conflito que corresponde à complicação da ação, e os fatos narrados – também citados por Labov – devem ter credibilidade. O personagem, o tempo e o espaço são a seção de orientação. Já o narrador não é especificado por Labov, que se detém mais na forma e na estrutura da narrativa.

Conforme a literatura apresentada, todos esquematizam as produções narrativas e procuram estabelecer uma ordem dos seus elementos. Labov (1972) foi um dos pioneiros a propor uma estrutura que formaria uma narrativa, inicialmente realizada com os relatos pessoais e depois estendida aos romances, pois são semelhantes na forma. Os demais teóricos,

baseados em Labov, propuseram outros tipos de estruturas, porém, com elementos semelhantes aos desse autor.

Perspectivas Funcionais

De acordo com Marcuschi (1998), os textos classificam-se segundo o tipo e o gênero. Os tipos textuais abrangem categorias, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, que são um agrupamento pela natureza do texto produzido. O gênero textual é uma forma lingüisticamente realizada e encontrada nos diversos textos. Então, a narrativa e os outros tipos textuais são constructos definidos homogeneamente, mas sua realização se dá sempre em eventos lingüísticos heterogêneos. Embora os tipos tendam a uma pretensão à homogeneidade, nunca se realizam de forma homogênea, na produção lingüística natural.

O tipo narrativo predomina em um enunciado textual, mas a heterogeneidade acontece, porque, entre as seqüências narrativas, há argumentação ou descrição, razão por que nenhum tipo textual é homogêneo em sua construção, mesmo definido como tal.

Dessa forma, Marcuschi (1998) considera a narrativa como tipologia, seguindo a tendência de vários autores, dentre os quais: Werlich (1979), Beaugrand (1980), Van Dijk (1983) e Adam (1993).

Para Werlich (*apud* Marcuschi, 1998), os textos podem ser subdivididos em dois grupos gerais: textos ficcionais e textos factuais. Nos ficcionais, há um maior nível de abstração para a introdução dos personagens do que nos factuais, pois, naqueles, o personagem é construído – apenas o nome não serve – e deve-se dar todas as suas coordenadas; nos factuais, os personagens são indivíduos preexistentes. Quanto à compreensão, vai depender do conhecimento prévio desses dois tipos de texto.

Mesmo diferentes, eles devem ser coerentes e seqüenciar os enunciados dentro de um certo tópico, com um léxico compatível, e ainda apresentar início e final com características típicas. Sendo assim, a base temática da narrativa se constitui de um enunciado textual com um verbo de mudança no passado e um circunstancial de tempo e lugar. Esse enunciado denomina-se como indicativo de ação. Todavia o elemento central na organização de textos narrativos é a seqüência temporal.

Segundo Beaugrand (1980), o tipo textual é uma configuração distinta de dominâncias relacionais obtidas entre ou intra-elementos: 1) da superfície textual, 2) do mundo textual, 3) de padrões de conhecimento armazenado e 4) numa situação de ocorrência. Pode-se observar que há uma heterogeneidade considerada normal que determina como tipo

uma espécie de dominância de traços, e não uma característica exclusiva. Assim, os conjuntos de tipos são sempre difusos e comandados por centros de controle fundados em conceitos básicos.

Os tipos de texto citados por Beaugrand (1980) são: descritivo, narrativo, argumentativo, literário, poético, científico, didático e conversacional. No narrativo, os centros de controle no mundo textual estão nos principais eventos e conceitos de ação, os quais se arranjarão numa direcionalidade ordenada de conexões. Os tipos de conexão de causa, razão, possibilidade, propósito e proximidade de tempo são freqüentes, o que se reflete na superfície de texto por meio de uma densidade de dependências subordinativas.

Na perspectiva de Van Dijk (*apud* Marcuschi, 1998), a tipologia textual seria uma superestrutura, que são estruturas gerais que caracterizam um tipo de texto e independem do conteúdo, ou seja, da macroestrutura. Pode-se dizer que a superestrutura é a forma do texto, enquanto a macroestrutura, o conteúdo.

A superestrutura não se baseia apenas na forma, mas tem um componente cognitivo, ou seja, ao se produzir um texto narrativo, tem-se um esquema prévio a seguir. Da mesma forma, quando se lê e se compreende um texto, também se recorre ao esquema que faz compreendê-lo como uma narrativa.

Na narrativa predominam as ações, então, as descrições de situações e estados àquelas se subordinam. Com base nisso, a superestrutura⁷ de uma narrativa, de acordo com Van Dijk (*apud* Marcuschi, 1998), poderia ser evidenciada assim:



⁷ Fonte: Marcuschi (1998, p. 12)

Para Adam (*apud* Marcuschi, 1998), o discurso é uma prática histórica socialmente determinada, o texto enquanto estrutura é composta de unidades seqüenciais, a própria heterogeneidade é tratada em termos de composição hierárquica, a seqüência é composta de *n* proposições, o encadeamento proposicional é ao mesmo tempo uma espécie de encaixamento em planos hierárquicos, e o gênero é uma forma linguisticamente realizada e encontrada nos diversos textos.

De acordo com Bruner (1997), a narrativa tem como prioridade sua seqüencialidade, composta por uma seqüência singular de eventos, estados mentais e ocorrência que envolvem seres humanos como personagens ou atores. Determina-se o significado desses constituintes pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência – enredo ou fábula. O ato de apreender uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador a fim de extrair significados de seus constituintes, mas, ao mesmo tempo, a confirmação do enredo deve ser extraída da sucessão de eventos.

Uma história serve para descrever uma seqüência de ações e as experiências de uma certa quantidade de personagens, que são representados em situações que mudam à medida que eles reagem. As mudanças revelam aspectos ocultos das situações e dos personagens, surgindo novas condições que pedem ação, e a resposta a essas condições leva à conclusão.

A narrativa pode ser *real ou imaginária* sem perder o seu poder como história, ou seja, o significado e a referência da história guardam um relacionamento anômalo entre si. A seqüência das suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de qualquer uma delas, determina a forma geral ou enredo. Essa seqüencialidade singular é indispensável para o significado de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada.

Para Bruner (1997), a narrativa consiste em relatar as coisas como aconteceram; a sua ordem é determinada pela ordem dos eventos em uma vida. E ainda, ela também faz ligações entre o excepcional e o comum: os significados negociados como essenciais para a conduta de uma cultura são possibilitados pelo aparelhamento do narrador para lidar, simultaneamente, com canonicidade e excepcionalidade. Dessa forma, uma cultura deve conter um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas significativas em termos de padrões estabelecidos pela crença.

As histórias bem construídas são compostas por um ator, uma ação, uma meta, um cenário e um instrumento, além de um problema, que consiste em um desequilíbrio entre

um dos cinco elementos. As histórias devem relacionar-se ao que moralmente se valoriza, apropriado ou incerto.

Quando se chega a uma conclusão da história, exploram-se os limites da legitimidade. As explorações se tornam verossímeis a um problema moralmente explicado, quando não remodelado. Se desequilíbrios permanecem ambigualmente pendentes – como ocorre na ficção pós-moderna –, é porque os narradores buscam subverter o meio convencional, através do qual as histórias assumem uma posição moral, mesmo que seja uma posição moral contra as posições morais.

Ao lidar com o material da ação e da intencionalidade humana, a narrativa intermedeia o mundo canônico da cultura com o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o estranho, quando este é necessário como uma linguagem figurada. Ela repete as normas da sociedade sem ser didática, podendo até mesmo ensinar, conservar a memória ou alterar o passado.

A narrativa não é, contudo, apenas enredo estruturador ou dramatização nem apenas historicidade ou diacronia; é também um meio de usar a linguagem, pois parece depender, para sua efetividade, da literalidade, mesmo na repetição de histórias cotidianas. Em um grau notável, confia no poder da linguagem figurada da metáfora, metonímia etc. Sem isso, a narrativa perde o poder de expandir o horizonte das possibilidades, de explorar a exclusão, completa de conexões entre o excepcional e o comum.

Bruner (1997) ainda relata que, desde o início da vida da criança, a narrativa está presente, pois adquire-se a linguagem não no papel de espectador, mas por meio do uso. Ser “exposto” a um fluxo de linguagem está longe de ser tão importante quanto usá-la ao “fazer”. Aprender uma língua é como fazer coisas com palavras: a criança simplesmente não aprende o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias.

A criança tem seus próprios desejos, mas, por causa da dependência com a família para obter afeto, com frequência, cria-se conflito quando aqueles colidem com os desejos de pais e irmãos. Surgido o conflito, a tarefa da criança é equilibrar os próprios desejos com o seu comprometimento com os outros membros da família, então, logo aprende que agir não é suficiente. A capacidade de transmitir experiência por meio de narrativa não é apenas um brinquedo de crianças, mas um instrumento para produzir significado que domina grande parte da vida em uma cultura.

Na tipologia textual, considera-se a narrativa uma seqüência de eventos lingüísticos heterogêneos, porque não existem enunciados narrativos completamente

homogêneos. Essa heterogeneidade da narrativa assemelha-se as cláusulas livres e narrativas citadas por Labov (1972).

Pelo exposto, evidencia-se que, na perspectiva funcionalista, mesmo cada autor propondo aspectos diferentes ao caracterizar a narrativa, todos buscam ver como funciona seu uso em diversas situações.

Bruner (1997) recorre aos estados mentais e à seqüência singular de eventos (essa seqüencialidade é essencial) para a significância da história e para a organização mental que cada um vai desenvolver. Marcuschi (1998) e os demais autores que seguem a mesma linha de raciocínio consideram a narrativa como um tipo textual com suas características próprias, o qual, apesar de ser considerada um tipo homogêneo por definição, no momento do uso se torna heterogêneo, porque não existem enunciados puramente narrativos, sempre utilizamos outros tipos textuais como a argumentação e a descrição no momento em que a narrativa está sendo produzida, há uma predominância de seqüências narrativas mais ocorrem também outros tipos textuais o que torna a narrativa heterogênea.

A perspectiva funcionalista privilegia o processo, o desenvolvimento da narrativa, e não apenas o produto (é o caso da perspectiva estruturalista, em que a unidade de análise é a sentença). Então, apesar das divergências, a maioria dos autores funcionalistas têm como base as definições e a estrutura propostas por Labov (1972), como se pode observar no seguinte excerto:

“A autobiografia é um relato apresentado aqui e agora por um narrador, a respeito de um protagonista que leva o seu nome, que existiu lá e então; a história termina no presente, quando o protagonista se funde com o narrador. Os episódios narrativos que compõem a história de uma vida são tipicamente labovianos em estrutura, aderindo estritamente a seqüência e à justificativa por excepcionalidade.”

(Bruner, 1997, p. 104)

Ao considerar a narrativa como uma seqüência singular de eventos – essencial no desenvolvimento da linguagem da criança –, tanto Bruner (1997) como Marcuschi (1998) não categorizam a narrativa, mas consideram o enunciado como narrativo, um tipo de texto que produz seus significados de acordo com o contexto em que está inserido.

Mesmo que os autores funcionalistas utilizem algumas concepções estruturalistas baseadas em Labov (1972), eles reformulam tais concepções e privilegiam o funcionamento, não estabelecendo um plano fixo e estruturado, pois essas são narrativas ideais, na realidade não existem. Quando se permite uma flexibilidade no desenvolvimento,

valorizando o processo feito por meio da interação e do contexto, é possível perceber de que forma se constroem processualmente.

3.2 – O desenvolvimento de narrativas infantis

Muitos estudos têm sido realizados com o objetivo de compreender como ocorre a produção e a compreensão de narrativas infantis. Toolan (1988) destaca alguns teóricos que falam sobre o desenvolvimento dessas narrativas, entre os quais Piaget (1926) e Umiker-Sebeok (1979).

Um dos trabalhos clássicos merecedor de algumas reflexões sobre o desenvolvimento lingüístico é o de Piaget (*apud* Toolan, 1988), que foca a habilidade de recontar história de crianças dos 6 aos 8 anos de idade. Piaget identificou algumas falhas na recontagem de história das crianças mais novas, porém menos falhas nas mais velhas.

No estudo em questão, os menores problemas incidiram na ordem de causalidade e orientação: não se reproduziu na recontagem a verdadeira ordem de eventos em uma história, as relações de causa e efeito não foram propriamente marcadas; e o uso egocêntrico de pronomes (tendência para orientar os eventos narrativos para a própria criança) conduziu para falsas direções, na recontagem de textos, sobre o que estava fazendo, o que e para quem na narrativa. A verdade é que os achados básicos de Piaget são ainda largamente aceitos, embora as conclusões permaneçam uma questão de grande incerteza.

O estudo desenvolvido por Umiker-Sebeok (*apud* Toolan, 1988) focalizou a narrativa intraconversacional de crianças (3 a 5 anos) pré-escolares. Em seus achados, observou uma tendência de crianças jovens produzirem narrativas sobre assuntos próximos da situação, ou seja, eventos ocorridos, exatamente, em seu meio imediato. As de 3 anos fizeram isso em 89% de suas narrativas intraconversacionais; os de 5 anos, entretanto, descreveram eventos ocorridos fora do ambiente pré-escolar em 53% do total de narrativas, ou seja, narrativas sobre assunto remoto.

Para Hudson e Shapiro (1991), a produção narrativa é uma tarefa cognitiva e lingüística que produz muitos tipos de conhecimento e habilidade, entre os quais estão envolvidos: a) conhecimento do conteúdo, que inclui representações de eventos gerais, memórias de episódios específicos e histórias e conhecimento sobre tipos comuns de interação social; b) conhecimento da estrutura, que é o conhecimento macrolingüístico sobre os componentes da estrutura de diferentes tipos de narrativa; c) conhecimento microlingüístico, inclusive de diferentes tipos de conectivo que envolve a adaptação do

tempo, pronomes e referenciais anafóricos; d) conhecimento contextual, o que o narrador sabe ou em que acredita sobre o funcionamento da narrativa, em um determinado contexto.

Ao produzir uma narrativa, a pessoa deve ter o conhecimento sobre o evento a ser narrado, ou seja, deve possuir o conhecimento do conteúdo. As do tipo “script”, relatos pessoais e histórias diferem tanto no conteúdo como na estrutura.

Na produção do “script”, ou seja, uma descrição geral do que acontece, o conhecimento de um evento geral é mais saliente, entretanto, informações de episódios específicos podem ser usadas a fim de ilustrar o caso geral ou prover informações sobre possíveis exceções à regra. O conhecimento geral sobre eventos, organizados como esquema ou representação de eventos gerais, é adquirido relativamente cedo: recentes pesquisas têm mostrado que crianças de 14 meses demonstram conhecimento geral sobre a organização de seqüência de evento familiar, como exibição em tarefa de imitação; aos 3 anos, a maioria pode relatar verbalmente o que aconteceu em eventos familiares, como vestir-se na manhã, ir a uma festa de aniversário, ir ao “shopping”.

Em produção de relato pessoal, o narrador tira, primariamente da memória um episódio singular, embora mais informações gerais se incluam como conhecimento do material. Evidências não-verbais de memória, para episódio de evento específico, têm sido encontradas em crianças abaixo de 1 ano; apenas por volta dos 30 para 36 meses, são capazes de relatar, independentemente, memória de episódios exteriores passados.

Durante o pré-escolar e escola elementar, crianças relatam mais informações e informações mais elaboradas quando estimuladas a recordar eventos específicos, mas não há evidência de que as mais velhas possam reter mais episódios na memória do que as mais novas. Daí há evidências de um sistema de memória autobiográfica específica acessível, verbalmente, para a idade de 3 anos.

Segundo Hudson e Shapiro (1991), em narração de história ficcional, o narrador deve evocar algum conhecimento sobre o evento ocorrido na história, para conhecimento de eventos gerais, uma memória de um episódio singular ou memória de outra história ficcional. No desenvolvimento da história, durante a trama, deve-se incluir algum tipo de problema a ser resolvido. Embora isso seja alcançável por evocação de uma memória de um episódio experienciado pessoalmente ou outra trama de história, pode ser também alcançado por evocação de conhecimento acerca de coisas, que podem ir errada, particularmente com consideração para interação social.

Quanto às características estruturais de narrativas, elas é que dão coerência, ou seja, um procedimento metódico de informações constrói sentido para o ouvinte. Apesar dos

três tipos de narrativa discutidos, são baseados no desdobrar de um evento acima do tempo – eles não fazem todo o seguimento de uma seqüência cronológica.

A narração de um “script” é similar para direções dadas ou uma receita em que apenas a informação mais importante é apresentada externamente e as ações são relatadas na seqüência cronológica.

Relatos pessoais são avaliações de eventos específicos experienciados pessoalmente e relatados no tempo passado para a perspectiva de um participante, usando-se pronome pessoal. Uma narrativa pessoal coerente se organiza em volta de um ponto principal, que é o ponto da narrativa.

Em contraste com o “script”, o tópico de relato pessoal é o desdobramento de um episódio particular, enquanto informações de evento geral são apenas apresentadas como comentário ou conhecimento de informações. A coerência estrutural de relatos pessoais de crianças jovens é muito mais afetada pela eliciação contextual. Narrativas de crianças eliciadas em conversações são, muitas vezes, coerentes para uma idade mais cedo do que para narrativas infantis obtidas quando resultam de perguntas para contar a narrativa. Muitos artifícios narrativos podem, primeiro, ser usados por crianças pré-escolares para se estabelecer o tópico em conversações e não são integrados dentro de narrativas eliciadas em contextos mais formais.

As características estruturais de histórias têm sido formalizadas dentro de vários tipos de gramática de história. Apesar de algumas variações, há consideráveis consentimentos sobre as características mínimas aceitáveis para um episódio singular: a) um início formal e orientação para introduzir o ambiente ou cenário e personagem; b) iniciação de eventos que são ações com meta direcionada; c) um problema ou um obstáculo para alcançar uma meta pretendida; d) uma resolução de um problema; e) um plano final formal.

Na competência lingüística, o conhecimento acerca de gênero narrativo específico está em um macronível. Também, muitas habilidades lingüísticas de micronível são necessárias para produção bem formada de narrativas e para diferenciação entre gênero narrativo particular.

O conhecimento microlingüístico é importante para estabelecer coesão, ou seja, a conectividade interna da narrativa, alcançada por plano de uso de referência e conectivos causais e temporais. Pesquisas gerais mostram que crianças pré-escolares usam predominantemente o conectivo e, com o aumento da idade, usam mais conectivos temporais, causais e conectivos contrastando, tanto quanto coesão intraclausal tais como conjunção subordinada e frases preposicional.

No conhecimento contextual, o propósito ou função de uma narrativa afetará o conteúdo e a organização: um relato pessoal por um estrangeiro será diferente do outro participante. Esses tipos de variação contextual refletem variações no relacionamento narrador-ouvinte e podem ser considerados em termos do que o narrador pode assumir sobre o conhecimento dos ouvintes acerca dos eventos e protagonistas descritos na narrativa.

Hudson e Shapiro (1991) estudaram a performance de crianças com 4, 6 e 8 anos em diferentes condições narrativas (“script”, relato pessoal e história), com o objetivo de traçar o desenvolvimento das habilidades narrativas, das habilidades relevantes para cada gênero particular; examinar a forma do tópico da narrativa, ou seja, se os eventos particulares influenciam a capacidade da criança para produzir diferentes tipos de narrativa; e explorar o relacionamento entre a coerência e a coesão. Os resultados mostram que a performance foi aumentada apenas quando o sujeito tinha a base de conhecimento relevante para aplicar em uma tarefa e que o conhecimento se organizou de uma forma que facilitasse o tipo particular de performance requerida.

Na produção de histórias, houve um crescimento significativo com a idade em relação ao número de elementos incluídos nas narrativas. Crianças com 4 anos incluíam poucas situações-problema (24%) e solução (18%) e narravam, mais frequentemente, na primeira pessoa, porém era difícil distinguir entre os três tipos de narrativas. Aos 6 anos, um problema foi detectado em pouco mais de um terço das histórias produzidas, índice repetido em relação à solução. Aos 8 anos, apareceu um maior problema e 60% apresentaram solução. Os sujeitos mais velhos também incluíram maior percentagem de marcadores para a abertura (50%) e final de história (60%).

Buscando estudar o efeito da representação pictográfica na produção de narrativas, Spinillo (1991) comparou a performance de crianças (4 a 8 anos de idade) quanto à produção de narrativas orais em duas condições experimentais. Na condição 1, a criança era solicitada a produzir uma história a partir de uma representação pictográfica (desenho feito pelo sujeito); na condição 2, a mesma solicitação era feita sem qualquer representação pictográfica. As histórias foram analisadas e categorizadas em função da estrutura narrativa que apresentavam, quanto ao uso de recursos coesivos e ao grau de contextualização. Observou-se um efeito significativo da representação pictográfica. Em contraste, as narrativas elaboradas na condição 2 (sem desenho) apresentaram características peculiares à organização da linguagem escrita, mostrando interdependência contextual e convenções e construções próprias do estilo narrativo.

Os achados demonstram que a representação pictográfica afeta a produção de histórias, desempenhando, ao contrário do que se pensa, um papel restritivo quanto à qualidade das narrativas. A representação pictográfica impede o aparecimento de construções narrativas compatíveis com as concepções da linguagem escrita, que possivelmente as crianças da faixa etária investigada já possuem.

As narrativas produzidas a partir do desenho apresentam características típicas da linguagem oral, com recursos paralingüísticos e alguns elementos próprios do estilo conversacional, classificados em categorias mais elementares. Em contraste, aquelas produzidas sem o recurso visual mostram características da linguagem escrita, tais como independência contextual, riqueza em lexicalização e em recursos coesivos, e ainda construções próprias do estilo narrativo, classificadas em categorias mais elaboradas.

Com o estudo “Era uma vez...e foram felizes para sempre. Esquema narrativo e variações experimentais”, Spinillo (1993) buscou examinar o efeito de variações experimentais na produção de histórias. Participaram desse estudo 60 crianças, igualmente divididas em três grupos de idade: 4 (pré-escola, idade média: 4a 5m), 6 (alfabetização, idade média: 6a 5m) e 8 (primeiro grau, idade média: 8a 6m).

As crianças foram solicitadas a produzir histórias em diferentes situações experimentais: a) produção a partir de gravura: desenho feito pela criança (tarefa 1) e seqüência de gravuras (tarefa 2); b) produção livre (história apenas, tarefa 3): criar e ditar uma história para o experimentador (tarefa 4).

A predição de caráter mais geral era que as crianças produziriam histórias mais elaboradas quando na ausência de estímulos visuais. Desejou-se ainda examinar o efeito de diferentes tipos de estímulo visual sobre a produção (tarefa 1 e 2), lançando-se a predição de que as crianças se sairiam melhor na tarefa 2 do que na 1, porque a seqüência de gravuras sugeria elementos importantes de história. Investigou-se ainda se as crianças melhorariam sua habilidade de contextualizar a linguagem no texto narrado, quando solicitadas a ditar uma história para alguém (tarefa 4).

O nível narrativo das histórias variou de uma situação a outra, e a produção de histórias, a partir de desenhos ou gravuras, mascarou as reais habilidades narrativas das crianças. A seqüência de gravuras (tarefa 2) e o procedimento de ditar (tarefa 4) não parecerem facilitar a emergência de estruturas narrativas sofisticadas. O efeito de variações experimentais deveu-se à presença ou à ausência de estímulos visuais, cujos diferentes tipos não pareciam provocar o aparecimento de estruturas narrativas.

Brandão (1994) investigou a produção e a compreensão de história, explorando as relações entre as duas habilidades, em uma perspectiva de desenvolvimento. Participaram desse estudo 60 crianças com idades de 4, 6 e 8 anos, submetidas às seguintes tarefas: 1) tarefa de controle: teste de memória verbal; 2) produção de uma história a partir de um tema determinado pelo examinador; 3) compreensão de uma história ouvida que versava sobre o mesmo tema da tarefa de produção.

O teste de memória verbal consistia em 12 sentenças isoladas que aumentavam em tamanho e deviam ser repetidas pelos sujeitos após ouvidas. Na tarefa de produção, o sujeito era solicitado a produzir uma história a partir de um tópico proposto pelo examinador. Já para a tarefa de compreensão, foi necessária uma segunda sessão em que do gravador ouvia-se uma história uma única vez. Após escutá-la, o examinador solicitava que a criança contasse a história toda; em seguida, pedia que desse um título; depois, faziam-se algumas perguntas para saber se ela entendera a história. Houve um progresso significativo com a idade, em relação ao desempenho nas duas tarefas.

O padrão de desenvolvimento observado demonstra que, aos 4 anos, a produção de uma história original, a partir de um tema, representa uma tarefa mais fácil do que a compreensão de uma história ouvida. Para as crianças de 6 a 8 anos, observou-se o contrário: a compreensão da história ouvida constitui a tarefa mais fácil. A produção e compreensão de histórias mostram-se, portanto, habilidades dissociadas, pelo menos nos três grupos de idade investigados.

Buscando a possível correlação entre coesão e esquema narrativo, Spinillo (1996) usou a produção livre e oral de uma história original como recurso neste tipo de investigação. Participaram desse estudo crianças de 6 anos e 10 meses a 7 anos e 9 meses, alunas de primeira série de escolas particulares, que foram individualmente solicitadas a produzir oralmente uma história (original). O experimentador, para isso, restringiu a interação ao mínimo.

Foi observada uma progressão quanto ao uso de coesivos em duas direções: aumento na média de elos coesivos por história e aumento na variedade de tipos de relação coesiva estabelecidos. A progressão na estrutura narrativa é acompanhada por um aumento no número de elementos coesivos por história: as mais densas do ponto de vista da coesão são também aquelas que apresentam um esquema narrativo mais elaborado. O mesmo ocorre quanto à diversidade de elos coesivos utilizados para unir as proposições ao longo da narração. Enquanto alguns coesivos aparecem em todas as histórias, independentemente da

estrutura narrativa, outros estão presentes apenas nas que possuem um esquema narrativo mais elaborado.

Os estudos apresentados têm uma perspectiva experimental e só observam o objeto enquanto lugar da “falta”, da “falha”, logo, não dão conta da linguagem da criança.

Seguindo uma linha interacionista, Perroni (1992) considera a produção narrativa como parte de uma perspectiva processual da sua construção dialógica. Assim, a seqüência temporal é definidora e a dependência temporal entre enunciados é uma característica fundamental do discurso narrativo.

As características narrativas encontradas no discurso narrativo em desenvolvimento foram: a existência de dependência temporal entre um evento X e outro Y, orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbo de ação; emprego do tempo perfeito; relato do inédito, que é um evento singular digno de ser narrado; uso de operadores de narrativa: “*era uma vez*”, para iniciá-la; “*acabou ou acabou história*”, para encerrá-la; “*depois*” e “*ai*” ou “*daí*”, para ligar um evento a outro; uso de elementos prosódicos e paralingüísticos (prosódia, entoação, ritmo, velocidade de fala, qualidade de voz de suspense de narrar história), que caracterizam o ato de narrar.

De acordo com Perroni (1992), o desenvolvimento narrativo ocorre em três fases: das protonarrativas, das narrativas primitivas e a da criança como narrador. No entanto, elas não são fixas, uma vez que as crianças podem usar elementos de mais de uma fase ao mesmo tempo e as fases variam conforme a fala do interlocutor.

Na fase das protonarrativas⁸, que ocorre, aproximadamente, dos 2 aos 3 anos, os textos podem ser identificados como narrativas somente em conjunto com o adulto, pois a criança ainda não se mostra capaz de construir, sozinha, textos reconhecíveis como narrativas propriamente ditas. O discurso predominante nesta fase é o do aqui, agora, as relações temporais no léxico da criança é do *agora*, juntamente com expressões aspectuais: *já, pronto, outra vez, ainda*. Qualquer pergunta que exija um mínimo conhecimento de relações temporais entre eventos, a criança só consegue responder-lhe no tempo presente, o *agora*.

Quando o adulto faz perguntas no momento do diálogo e utiliza elementos como *quando? em que dia? que hora?*, a criança não consegue dar nenhuma resposta de expressão temporal produtiva; aos poucos, é que começam a surgir, no seu léxico, as mais comuns: *depois, ontem, amanhã, de noite*. Entretanto, a única relação a elas atribuível nos primeiros enunciados é a não atualidade da ação, que corresponde ao não-agora, ou seja, a

⁸ Caracterizadas por Perroni (1992) como tentativas de narrar

criança não faz ainda uma relação com o passado, e sim com algo que não ocorreu naquele momento, que é o não-presente.

Muitas vezes, nessa fase, as crianças usam os porquês, mas não são considerados como pedidos de explicação, e sim operadores do discurso que atuam no sentido de manter o diálogo. Ocorre também um uso precoce do *depois*, que significa um afastamento do agora, cada vez mais empregado pelas crianças nas tentativas de referência à ocorrência de eventos futuros.

Outra expressão ausente na primeira fase é o *antes*, pois a criança não combina, em justaposição de sentenças, dois ou mais eventos, de forma a explicitar uma relação de anterioridade entre eles, como também ainda não domina o deslocamento de fala.

Apesar de essas expressões temporais serem importantes à unidade de análise é a sentença – deixando-se de lado o discurso e o contexto lingüístico por excedência da manifestação de expressões temporais – que é o discurso narrativo. O estudo do desenvolvimento do discurso narrativo não se limita ao conhecimento da sua própria natureza, mas pode clarear o entendimento da construção de noção de tempo.

Perroni (1992) considera as protonarrativas como precursoras do discurso narrativo, porque a predominam as tentativas de relatos de experiência pessoal. Perto dos 2 anos e meio, é que aparecem as primeiras tentativas de elaborar histórias imaginárias, mas, até os 3 anos, são menos freqüentes que as de relato pessoal.

Assim, o discurso narrativo tem suas origens num contexto específico de interação entre adulto e criança. A capacidade de narrar pode ser vista, desde essa fase, como originada da interação da criança, que, aos poucos, vai assumindo seu lugar numa comunidade lingüística, com um adulto interlocutor básico – esses comportamentos é que são considerados como precursores da narrativa.

Como no início as tentativas de narrar ocorrem na relação entre o adulto e a criança, a atuação do adulto é fundamental, pois ele, predominantemente ativo, tem função de dirigir-lhe perguntas, que quando respondidas, favorecem o surgimento do discurso narrativo. Tal procedimento, que se vai tornando mais refinado pela complexidade das perguntas, chama-se eliciação do discurso narrativo.

A presença de objetos dos quais o narrador tenha algo a contar – ou nos quais possa inspirar-se para a organização de lembranças de eventos passados – é útil também em outros estágios do desenvolvimento, da mesma forma que, nas narrativas de adultos, algo do presente pode funcionar como evocador de lembranças. No estágio inicial da fase de

protonarrativas⁹, o papel do adulto, ao dirigir perguntas à criança, é o de instituir objetos presentes no momento da interação, como desencadeadores de lembranças.

As crianças, às vezes, fazem uso de fragmentos de enunciados nos quais apontam um detalhe de um evento caracterizável como experiência anterior vivida por elas, embora não se trate de narrativas propriamente ditas, apenas parecem demonstrar um caráter preparatório de um comportamento emergente nos meses seguintes, talvez estruturas embrionárias do discurso narrativo.

Fazer questionamentos sobre objetos presentes no momento da interação pode ou não gerar como resposta uma tentativa de narrar. O importante é que surja um jogo de contar, que pode ser visto como um típico procedimento de construção conjunta de narrativas. Para esse jogo verbal em situação de diálogo, o adulto e a criança assumem turnos e papéis específicos, que são estabelecidos como regras, semelhantes aos jogos não-verbais.

Como aí o adulto é o participante ativo e tem a função de fazer perguntas para a criança responder, observou-se que há predominância de três tipos de perguntas: sobre a localização espacial do evento, sobre os personagens e sobre a ação propriamente dita. Nesse jogo de narrar, o adulto questiona sobre uma experiência vivida pela criança – e o objetivo, nessa situação, é levar a criança a organizar lembranças em forma de discurso narrativo, ou seja, aprender a contar.

O caráter fragmentário de tentativas de contar histórias se assemelha ao encontrado nos primeiros relatos pessoais: em ambos os casos, só parte de um evento / ação é mencionada ou a criança limita-se à introdução de personagens. Sendo assim, nessa fase a criança está exposta a dois modos distintos de acesso à estrutura do discurso narrativo: através do jogo de contar, em que não há uma situação completa a ser narrada, mas vai sendo configurada pelas perguntas e respostas, e através de histórias contadas pelo adulto, durante as quais a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída.

Em decorrência da exposição a esses dois modos distintos de discurso narrativo, ocorre a mistura de gêneros, que surge como resultado de uma transformação prévia, pelo adulto, de uma experiência pessoal vivida pela criança – a categoria de história tradicional – por uma simples transposição do protagonista.

⁹ A literatura também se utiliza da caracterização de protoconversações, que, segundo G. Bateson (apud Aimard, 1986, p. 41), é o prazer de funcionar a dois, um prazer compartilhado, uma “iniciação de diálogo”. É o que acontece na interação mãe-bebê nos primeiros meses, em que a mãe dialoga com o bebê, tomando o comportamento dele (gesto, sorriso, balbúcio) como ‘fala’. Ele atribui intenção dialógica a esses comportamentos, tomando-os como conversacionais (Cavalcante, 1999).

A técnica empregada pela criança em sua elaboração caracteriza-se por um processo circular – descrito como a retomada do personagem previamente introduzido – e o acréscimo da ação ou processo por ele desencadeado sobre os personagens adicionais, que, por sua vez, passam a fazer o mesmo. O jogo de contar surge, portanto, quando o estabelecimento de turnos e de papéis no diálogo já ocorreu e funciona como um esquema de interação específico, cujas regras são importantes para a construção de expectativas, pela criança, da natureza do discurso narrativo.

Em seguida, emerge a fase das narrativas primitivas, que ocorre, aproximadamente, dos 3 aos 4 anos, quando a criança começa a se tornar um pouco mais autônoma na construção das narrativas e usa cada vez mais fragmentos do discurso do adulto, retirados basicamente das narrativas de histórias.

Nessas narrativas, descobriram-se três tipos: histórias, relatos e casos. As histórias são aquelas narrativas típicas da nossa cultura, com ordenação temporal / causal dos eventos e invariabilidade do conteúdo, ou seja, têm um enredo fixo, como, por exemplo, Chapeuzinho Vermelho. Esse tipo tem as seguintes características: personificação de seres não-humanos, a não-participação do narrador no desenvolvimento da ação e, geralmente, a existência de um fundo moral. Os marcadores lingüísticos mais frequentes são: *era uma vez* (abertura); *daí, então, depois, um belo dia* (introdução da ação propriamente dita); *acabou história, morreu, vitória, foram felizes para sempre* (fechamento).

Nos relatos, não existe um compromisso com o enredo fixo, mas com a verdade. A criança começa a narrar experiências que ela viveu, as quais, no princípio, são compartilhadas com a mãe: passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados que, de alguma forma, sejam mencionados como não-ordinários ou não-habituais.

Os casos são as mais livres atividades de criação do narrador. Em um caso, não há compromissos com o enredo fixo, como nas histórias, nem com a verdade, como nos relatos. O narrador pode organizar eventos / ações de natureza diversa em seqüências temporais não-determinadas previamente.

O surgimento dos casos numa determinada fase do desenvolvimento lingüístico pode ser explicitado pelo fato de que, diante da dificuldade inicial de relatar, a criança, recorrendo ao recurso de combinação livre, pode preencher satisfatoriamente os turnos criados na interação verbal com o adulto, por conseqüência pode narrar mais. Os casos são um exemplo de combinação livre em relação ao discurso. A semelhança entre os das crianças e os de adultos está na liberdade de criação – não se pode prever enredos ou desfechos.

Os três tipos de narrativa identificados são produzidos como resultado de uma construção conjunta, em que ambos os interlocutores desempenham papéis específicos. O papel do adulto como interlocutor ainda é fundamental nessa fase, pois a não-tentativa de narrar pelas crianças em contextos aparentemente ótimos parece estar associada à ausência de enunciados do adulto nesse sentido, por exemplo, o momento em que a criança folheia livros de histórias infantis é o objeto desencadeador, e a criança se limita apenas a nomear as gravuras – procedimento denominado como jogo de nomear.

Com o desenvolvimento, o aperfeiçoamento do discurso narrativo reflete-se pela complexidade tanto quantitativa (maior número de respostas aos enunciados dos adultos e um número maior de turnos criados na interação com o adulto) como qualitativa (a natureza de respostas da criança passa a ser gradativamente mais adequada ao tipo de discurso).

Nessa fase, é possível notar uma pequena participação da criança na construção de uma história, ela vai repetindo aos poucos parte dos enunciados do adulto – é a construção de um texto como um dueto. Porém, a retomada de parte do discurso do outro também se dá no sentido inverso, ou seja, o adulto repete.

Outro fator presente – típico do comportamento do adulto desde as primeiras fases de desenvolvimento lingüístico – é silabar palavras, para dar ênfase a determinados personagens ou ações nas histórias que conta. E ainda: há momentos em que as narrativas são mantidas pelo “daí”, num procedimento de colagem de histórias contadas pelo adulto.

Em narrativas do tipo história, a participação do adulto é comparável à do ponto no teatro: ele indica como começar ou continuar. Já nas do tipo relato, o adulto, por meio das perguntas, fornece pistas que podem levar a criança a construir a experiência passada.

Os relatos são narrativas em que se contam experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação. As experiências pessoais mais comuns nos relatos de crianças são aquelas que se dão no contexto da escola, dos passeios e viagens e das grandes datas de interesse da criança, como Natal, aniversário, Páscoa, entre outros.

Os tipos de perguntas mais comuns feitas pelo adulto são *Onde? Quem? O quê?(aconteceu)*, que se trata de quando; e as primeiras respostas da criança ainda não estabelecem relações temporais entre eventos. Muitas vezes, ao perguntar “Quando aconteceu?”, a resposta dela é de informação espacial do evento narrado, como se a pergunta tivesse sido “Onde?”. Expressão do tipo “*Você lembra?*” e outras semanticamente semelhantes começam a surgir na fala do adulto nessa fase; as tentativas de o adulto construir pontos de referência no passado, para que a criança, com base neles, passe a narrar o inédito,

vão aos poucos se tornando mais insistentes. Mesmo existindo eventos justapostos e relativamente ordenados no plano temporal, ela ainda não consegue construir, sozinha, pontos de referência com estruturas que apresentam *quando*. Os relatos mais completos começam a surgir ainda sob eliciação do adulto.

Quando a criança recorre ao tipo de narrativa caso, utiliza um procedimento semelhante à chamada estratégia de preenchimento, que se caracteriza pelo preenchimento de uma macroestrutura narrativa concreta, na qual se manifestam itens lexicais com função de operadores: *era uma vez, e daí, então, depois*. Isso pode ser feito de três maneiras: pelas colagens, pelas combinações livres e pelo apoio no presente.

A colagem diz respeito à incorporação de fragmentos de histórias conhecidas, como uma adaptação de construções sintáticas/ semânticas da história tradicional na narrativa da criança. A combinação livre se manifesta ao nível do discurso e do léxico, mas o recurso de combinar fonema / morfema do português ocorre de tal modo, que, embora não se violem regras fonológicas / morfológicas da língua, obtêm-se formas possíveis, mas inexistentes no português.

O apoio no presente é a maneira pela qual a criança insere nas narrativas experiências pessoais na situação imediata de interação lingüística ou atribui a objetos físicos, presentes também na situação de interação lingüística, a capacidade de desencadear lembranças de eventos passados. O papel do amparo em coisas presentes e próximas serve para reaver coisas distantes e ausentes.

As primeiras tentativas de relatos da criança são aquelas das quais o adulto insiste em obter mais informações sobre o realmente ocorrido, introduzindo questões cujas respostas poderiam fornecer a localização espacial do evento a ser narrado, personagens e condições de sua realização. Entretanto, nem todas as respostas da criança podem ser consideradas adequadas com relação a essas questões.

A narrativa prossegue com a criança fazendo uso, além do apoio no presente, da combinação de eventos / ações de maneira insólita. Tal procedimento permite-a continuar a narrativa sem a necessidade de se prender ao ocorrido. O apelo à combinação livre consiste, neste caso, em afirmar a ocorrência de um evento que se distancia semanticamente dos já mencionados na narrativa. É assim que a criança consegue continuar a narrativa, a partir de então, criando livremente uma resolução para o caso.

A terceira fase proposta por Perroni (1992) acontece quando a criança se constitui como narrador – a partir dos 4 anos, aproximadamente. Ela começa, então, a ser

autônoma na elaboração das narrativas, percebe independente do interlocutor e já apresenta uma noção de tempo mais diferenciada, relacionando dois ou mais eventos em seqüência.

Com o desenvolvimento e por causa das eliciações do adulto desde a primeira fase, a criança tenta narrar, sozinha, um evento singular a partir da presença de um objeto conhecido, evidenciando que ela já começa a organizar suas lembranças, embora ocorram algumas hesitações no momento de escolher os aspectos dos eventos passados que vão funcionar como ponto de referência para outros eventos a serem ordenados.

Simultaneamente à tentativa de eleger e checar perspectivas a partir das quais as narrativas podem ser construídas, nota-se um outro tipo de estratégia que diz respeito ao estabelecimento de relações entre os eventos para reelaborar o passado: as tentativas de usar expressões temporais, como *outro dia*, para narrar situações não-partilhadas pelo adulto. Às vezes, a criança não dá continuidade a sua construção narrativa por causa da não-contribuição do adulto no momento da interação, pois, se o interlocutor demonstra um desinteresse pelo fato narrado, não há razões para narrar.

Há momentos em que a criança passa a narrar pela lembrança que um objeto presente nela desencadeia do ocorrido com outro idêntico. Perguntas do adulto com a expressão *quando*, geralmente seguidas de uma certa insistência para a criança lembrar, acabam levando-a a tentar organizar verbalmente eventos/ações passadas. Isso permite-a adquirir mais autonomia.

Na elaboração dos pontos de referência, além de construções com *quando*, há um aumento, em seguida, da ocorrência de expressões de tempo, como *outro dia*, *ontem* e *amanhã*. Nesta fase, a noção de passado para a criança ainda é pouco diferenciada, não parece distinguir entre fatos recentes e fatos mais antigos. Para se referir a um passado não-datado, parece que ela usa uma construção com valor semântico e funcional de *antes*, uma expressão ausente até os 5 anos. Fica evidente que, para conseguir ordenar os eventos temporalmente e construir expressões de passado, ela utiliza pontos de referência, que são fundamentais, mesmo sendo de situações básicas de um passado vago, como *quando eu era criancinha* e *quando eu nasci*.

As narrativas de história são construídas com base nos operadores *dai* e *então*, além da abertura *Era uma vez* e do final *acabou história*. A criança já consegue manipular partes da história e apresentar estados de desequilíbrio e do desfecho; os dois pontos de referência se instalam com *quando* em que dois eventos estão relacionados. Com a progressão direcionada à constituição da criança como narrador, ela já é capaz de iniciar uma narrativa na perspectiva do tempo dos acontecimentos. Outras tentativas de localização temporal dos

eventos se baseiam no uso de *depois* seguido de um ponto de referência: nota-se que o tempo anterior ao do momento da interação é construído através de *depois*, que, na construção de relações entre eventos passados, parece compensar a ausência de *antes*.

Além da constituição de personagens independentes do narrador, não se pode ignorar, nessa fase, a crescente capacidade de a criança, através da elaboração lingüística, recriar situações passadas não-conhecidas pelo interlocutor.

A mudança de posição do adulto na interação é ocasionada pelo reconhecimento da criança como narrador e dela própria como interlocutor, que pode, até mesmo, ter seu ponto de vista modificado pelo discurso da criança, o papel da criança como o narrador pode ser visto em muitas narrativas dessa fase.

Quando a criança já demonstra certo domínio da técnica narrativa, passa a usar de sua capacidade para, por meio da narrativa, criar realidades que sirvam como contra-argumentos à ordem ou às imposições do adulto no relacionamento do dia-a-dia. Se ela impõe sua criação e o adulto faz questionamentos sem querer aceitar o narrável, isso, às vezes, arrefece-lhe a vontade de narrar, pois o adulto limita a sua liberdade de criar. E ainda: muitas vezes, recusa-se a narrar em ambientes favoráveis, não porque lhe falta a capacidade de narrar, mas porque ocorre uma atividade não-lingüística, ausência de motivação e estímulo visual.

Quando a criança está realizando uma atividade não-lingüística no momento da interação, a situação é bem mais atraente do que a insistência do adulto na elaboração de narrativas. Quanto a uma ausência de motivação para a narrativa solicitada pelo adulto, decorre do fato de o adulto já haver partilhado da experiência a ser narrada, o que viola as condições de narrar, o uso de estímulo visual pelo adulto pode provocar uma ausência da narrativa.

Com relação ao estímulo visual, é necessário distinguir dois tipos de livros infantis que o adulto pode utilizar na interação: 1) os livros de histórias (Chapeuzinho Vermelho); 2) os livros que não contam histórias (o livro do coelho). No primeiro tipo, como há uma narrativa preexistente a que a criança já teve acesso, geralmente ela narra mais e melhor; no segundo tipo, a dificuldade é ocasionada pelo fato de, ao mesmo tempo, ter que criar uma narrativa que inclua o representado na ilustração.

Quando o adulto aceita as criações da criança, fica mais à vontade para explorar os mecanismos de narrar e a criança cria textos bem menos limitados em extensão. Perroni (1992) relata que, aos 5 anos, ela já se constitui como o narrador, sujeito da enunciação que chega, até mesmo, a informar, com precisão, ao adulto os eventos ocorridos e

desconhecidos por este – uma função que as narrativas, até então, dificilmente podiam cumprir.

Segundo Scarpa (2001), a partir de 2 a 3 anos, a criança já começa a contar histórias. A produção do texto narrativo como tal exige descentração do contexto original da história, capacidade de compreender e expressar sucessão e concatenação de eventos, relação causal entre eventos e uma possível gramática do texto. No começo, ela ainda não domina essas categorias, o que se dá é a construção conjunta de textos, num jogo incorporado pela criança o qual preenche os arca-bouços ou “esquemas narrativos” subjacentes às histórias ou relatos narrados. Portanto, a trajetória para a aquisição do discurso narrativo é longa: aparentemente, não é antes dos 5 anos que a criança se torna uma narradora proficiente.

O desenvolvimento do discurso narrativo infantil, com base em uma visão processual do desenvolvimento, foi estudado por Perroni (1992), que buscou explicar o próprio processo do desenvolvimento do discurso narrativo. Procedem-se a um estudo longitudinal com duas crianças, no período dos 2 aos 5 anos de idade. Os dados obtidos foram realizados em sessões semanais da interação informal da criança com um adulto interlocutor, em ambiente familiar. A análise dos dados foi feita segundo uma perspectiva socioconstrutivista, considerando a interação entre os interlocutores, com ênfase na origem dialógica do discurso.

Ao se analisarem os dados, observou-se que, desde a fase dos 2 anos, as primeiras tentativas de narrar resultam de uma atividade de construção conjunta que envolve tanto a criança como o adulto; aos 3 anos, ocorre uma fase intermediária, na qual se constata os recursos de construção da narrativa, como a colagem, a combinação livre e o apoio no presente, constitutivos de uma técnica narrativa primitiva por meio da qual a criança dá passos importantes em direção a um papel cada vez mais ativo em suas narrativas.

A constituição da criança como narrador, sujeito da enunciação, e uma conseqüente mudança do papel do adulto nas situações de construção de narrativas foram identificadas em crianças de 4 anos. As conclusões apontam para a necessidade de se reconhecer a natureza indissociável das estruturas narrativas características de cada fase do desenvolvimento com a capacidade gradual de a criança representar a si mesma como o narrador, seu interlocutor e a situação de interlocução, que regem “o que”, “para quem” e “quando” narrar.

Saleh, P. (2001) realizou um estudo sobre narrativas infantis e efeitos de linguagem, procurando promover uma distinção mais atenta entre o relato e a ficção, pois

vários episódios produzidos por crianças em ambiente escolar, a partir de uma instrução que sugere a escrita de um relato, são atravessados por fragmentos de narrativas ficcionais.

A análise enfatizou a presença de fragmentos do conto maravilhoso nos textos infantis, com o objetivo de mostrar que a configuração da realidade a que remete a narrativa resulta de uma rede de relações entre textos, através dos quais a criança significa o vivido, e apontar ainda aspectos relacionados ao efeito da narrativa bem como questões quanto à natureza da relação da criança com a linguagem, fundamentais para a compreensão do processo de aquisição da linguagem de uma maneira geral.

Em suas narrativas, os fragmentos do conto maravilhoso entram provocando deslocamentos e fissuras no texto, constituindo um resto que não se deixa amarrar, embora isso não impeça que a criança o veja como um todo.

A presença por si só dessas expressões obviamente não faz das narrativas textos ficcionais, porém, mais que uma simples incorporação, mostra a rede criada, na narrativa, com outros textos, e não com os fatos do mundo. Não se trata aqui apenas de reconhecer a idéia, longe de inédita, de que os textos que produzem o efeito de ficção – por permitirem estabelecer um outro tempo e um outro lugar distinto do momento da enunciação – têm papel fundamental na relação da criança com o mundo e suas experiências; é preciso ir além e reconhecer que a realidade não é a mesma para cada pessoa, porquanto é constituída pelo simbólico, pela rede de linguagem que a cerca e através da qual ela significa e é significada.

Parte dos elementos da expressão formulaica “e viveram / foram felizes para sempre” é convocada, num processo metonímico, a ocupar uma posição numa cadeia que compõe uma narrativa cujo enredo não faz par com aqueles dos contos maravilhosos. É possível que o narrador acabe ficcionalizado ou sofrendo os efeitos da ficcionalização, ou seja, ao incorporar expressões dessa natureza, a criança, pelo menos por breves instantes, entra no mundo desse tipo de ficção e sofre os seus efeitos ao narrar.

Salles, J. et al. (2001) realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar a compreensão de leitura de crianças de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, analisando o reconto de história lida, silenciosamente, por 40 escolares de ambos os sexos, metade de cada série, com idades entre 6 anos e 11 meses e 9 anos e 4 meses. Os recontos foram analisados pela porcentagem de proposições, macro e microproposições da história original relatadas, número de inferências e reconstruções. Meninas relataram mais proposições do que meninos (a diferença entre as médias foi estatisticamente significativa).

Crianças com mais de 8 anos, sendo a diferença entre as médias estatisticamente significativa. Os resultados sugerem que os fatores sexo e idade influenciaram na compreensão textual.

Nos estudos aqui citados, observa-se que o melhor desempenho na habilidade narrativa ocorre com o aumento da idade, embora cada um desses estudos tenha usado parâmetros diferenciados para avaliar tais habilidades narrativas.

Ao analisar as habilidades narrativas com presença e ausência de gravuras, os estudos de Spinillo em 1991 e 1993 indicaram que a presença de estímulo visual limita o desempenho de crianças na narrativa, entretanto a utilização de seqüência de gravuras, em Spinillo (1993), fê-las melhorar o desempenho; por outro lado, ao contar histórias livres de estímulos visuais, apresentaram narrativas com estruturas mais elaboradas.

A maioria dos estudos analisou as narrativas por meio de categorias, valorizando sua estrutura, preocupando-se com o produto; no entanto, Perroni (1992) observou o desenvolvimento do discurso narrativo, analisando o processo, sem categorizar, mas a considerou uma seqüência de enunciado – similar à tipologia textual proposta por Marcuschi (1998) –, buscando sempre na dialogia a compreensão do processo de narratividade em crianças.

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos do presente estudo, caracterizando a escola onde se realizou a coleta, os sujeitos participantes, os materiais e o procedimento utilizados.

A Escola Especial Ulisses Pernambucano é uma instituição de ensino da rede pública que desenvolve um trabalho com crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais na área mental há 59 anos, no estado de Pernambuco. Foi fundada em 1941 pelo psiquiatra Ulisses Pernambucano, que demonstrou que o lugar de crianças deficientes mentais é na escola, e não em hospitais psiquiátricos junto com doentes mentais.

A escola realiza o atendimento a crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais com o objetivo maior de integrá-los ao meio social, pois se trata de pessoas com desejos, vontades e possibilidades de exercerem seu papel na sociedade.

A instituição, em convênio com a Secretaria de Trabalho e Ação Social, atende a 331 alunos em três turnos distintos: manhã, tarde e vespertino. Esse trabalho se inicia com a estimulação precoce de 0 a 2 anos; em seguida, a escolaridade é garantida da Educação Infantil até a 2ª série do Ensino Fundamental; depois, os alunos são integrados em escolas regulares, sob o acompanhamento de professores itinerantes, mas não perdem o vínculo imediato com a instituição quanto aos aspectos pedagógicos. Ela, dispõe ainda de oficinas que oferecem atividades paralelas à sala de aula, a fim de desenvolver assim a criatividade, a reflexão (atenção e concentração) e a melhor integração da criança com o seu meio social. São elas: Oficina de Artes e Reciclagem, Oficina de Encadernação, Oficina de Marcenaria, Oficina de Cerâmica e Oficina de Literatura Infantil.

A biblioteca Marta Monteiro, onde funciona a Oficina de Literatura Infantil, presta serviço à comunidade da própria escola, priorizando as turmas, que são atendidas uma vez por semana, de modo a desenvolver um trabalho coletivo de estímulo à leitura e à produção de histórias e textos.

A escola fundamenta sua prática pedagógica numa abordagem socioconstrutivista e tem como objetivo assegurar ao portador de necessidades educativas especiais seu direito a uma educação de qualidade bem como à participação ativa em todas as atividades, a fim de integrá-lo na família, na escola e na comunidade, o que possibilita seu direito à cidadania.

4.1 – Participantes

Neste estudo, participaram três sujeitos, entre 8 e 12 anos de idade, com SD, que estudavam na Escola Especial Ulisses Pernambucano. Foram selecionadas apenas as crianças cujos pais concordaram com a participação delas na pesquisa, após leitura e assinatura da carta – convite destinada ao responsável pelo participante (ANEXO I) e do termo de consentimento (ANEXO II). Além disso, levou-se em consideração para seleção dos participantes, a assiduidade, para que, assim, a coleta contemplasse as mesmas crianças.

No período da coleta, as crianças estavam com 8 anos e 4 meses, 10 anos e 6 meses e 12 anos e 7 meses. O sujeito 1, com idade inicial de 8 anos, chegou à Escola Especial Ulisses Pernambucano aos 5 anos de idade; antes, porém, ele freqüentava uma escola que não era especial. A família, sempre presente, acompanha-o em suas atividades escolares.

O sujeito 2, com idade inicial de 10 anos, freqüentou uma creche municipal com 1 ano e 7 meses, foi para um centro de reabilitação aos 2 anos e 3 meses, começou a freqüentar uma escola especial aos 3 anos e, no início da coleta, chegou à Escola Especial Ulisses Pernambucano. Criança bastante comunicativa, desempenha atividades extra-escolares, como a participação em um grupo de dança, e possui uma família bastante participativa. Aqui merece destaque o papel da interação familiar: procuram estimular mais a criança, o que torna o ambiente mais favorável e adaptável às limitações dela. De fato, ao longo do estudo, apresentou mais desenvoltura no processo de construção das narrativas – objeto desta dissertação. Isso permite destacar a contribuição da família para tal desempenho, mas também levanta a possibilidade de essa criança apresentar uma trissomia do tipo mosaico¹⁰.

A forma mosaico é a mais leve, porque o portador apresenta metade das células com 47 cromossomos, que são trissômicas, e a outra metade, com 46 cromossomos, que são normais. Já nos outros tipos de trissomias, todas as células estão acometidas.

Dado o que a literatura aponta, poder-se-ia sugerir, no caso do sujeito 2, alguma relação com a trissomia do tipo mosaico, porém não se dispõe de dados que

¹⁰ Segundo a literatura, há três tipos de trissomia: livre, mosaico e translocação, que pode ser de três tipos: livre, mosaico e translocação. Danielsky (1999) define a trissomia livre como a mais comum e ocorre em 94% dos casos – o portador apresenta 47 cromossomos em todas as células. A do tipo mosaico, a mais rara, ocorre em 2-3% dos casos – o portador apresenta metade das células com 47 cromossomos e a outra metade, com 46 cromossomos, ocasionando metade das células trissômicas e a outra metade com células normais. A translocação ocorre em 3-5% dos casos e ocorre quando há uma anomalia numérica do cromossomo de um dos pais, apresentando 45 cromossomos em vez de 46, o que faz as células serem fabricadas com um cromossomo a mais.

comprovem tal suspeita, uma vez que outros fatores concorrem para isso, tais como a estimulação precoce pela família.

O sujeito 3, com idade inicial de 12 anos, poucos meses após o nascimento, foi encaminhado à Escola Especial Ulisses Pernambucano para estimulação precoce e, depois, matriculada. Os pais não estranharam a informação de que a criança era portadora da SD, pois existe na família uma prima com a mesma síndrome. Então, a atitude da família foi de curiosidade em relação ao problema da criança.

4.2 – Materiais

- Filmadora JVC;
- fita VHS-C;
- livros de contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos e Rapunzel.

4.3 – Procedimentos

O estudo foi realizado de forma transversal, durante o semestre escolar, por meio de registros quinzenais de vídeo, com duração média de 20 minutos, ao longo de 4 meses. Observou-se a construção de narrativas em crianças com SD em situações interativas de sala de aula, de recontagem de história e o relato de experiência pessoal. Dessas atividades, apenas a recontagem de história se desenvolve regularmente na escola.

Como as crianças estavam idades diferentes e as salas eram heterogêneas, ou seja, em cada sala, existiam portadores de diversas deficiências, as que participaram do estudo eram encaminhadas para uma sala à parte, a fim de se estabelecer uma boa interação entre o professor e as crianças e estas ficarem à vontade fazendo com que a produção narrativa fluísse com espontaneidade. Assim, o estudo não se transformaria em experimental.

Na situação de recontagem de história, o professor contava uma história, utilizando livros de histórias infantis e, em seguida, a criança a recontava. Na maioria das vezes, ela recorria ao recurso visual do livro e poucas vezes tentava reconta-la sem o auxílio do livro. No decorrer do processo da coleta, o fato de as crianças irem para uma sala à parte foi tornando-se uma coisa natural e espontânea, pois, quando chegavam à sala, já iam procurando nos livros as histórias que queriam contar: a própria criança escolhia a sua preferida. A partir do momento em que a criança começava a produzir sua narrativa, havia

uma troca dialógica entre ela e o professor que, por meio da retomada dos enunciados da criança, procurava eliciar o discurso narrativo.

Na situação de relato pessoal, o professor questionava a criança sobre o que tinha feito no fim de semana ou no dia anterior. À medida que ela relatava o professor sempre retomava parte dos enunciados dela, para tentar eliciar mais sobre o que havia acontecido, para que a criança relatasse mais. Assim, procurava-se estabelecer uma boa interação, facilitando a produção dos relatos.

O presente estudo segue o método naturalista, buscando meios qualitativos para avaliar a linguagem, e não quantitativos típicos de estudos experimentais. Como um estudo qualitativo, procura ver o próprio processo das produções narrativas, sua dinamicidade.

A coleta totalizou 8 filmagens: cerca de 5 recontagens de histórias e 4 relatos pessoais; 2 recontagens de histórias e 1 relato pessoal para a criança de 8 anos; 4 recontagens de histórias e 3 relatos pessoais para a criança de 10 anos; 3 recontagens de histórias e 2 relatos pessoais para a criança de 12 anos. Essa diferença de quantidades entre eles ocorreu por causa da falta de alguns participantes no momento da coleta.

Para a análise dos dados, foram utilizadas as características narrativas propostas pelo modelo estrutural de Labov (1972) – resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda – e o modelo funcional de Perroni (1992), que considera o próprio processo da produção narrativa e que estabelece três fases de desenvolvimento: fase das protonarrativas, das narrativas primitivas e fase da criança como narrador. Procedem-se assim, a um paralelo entre o modelo estrutural e funcional.

A transcrição da fala das crianças (ANEXO III) foi organizada de acordo com os dias de filmagens e o tipo de atividade ocorrida em cada dia – recontagem de história ou relato pessoal – e seguiu as normas de transcrição do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta (Projeto NURC), as quais estão sintetizadas em Dionísio, A.(2001), que são as seguintes:

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|---|---|--|
| 1. Indicação dos falantes | os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional | H28 M33 Doc. Inf. |
| 2. Pausas | ... | não ... isso é besteira ... |
| 3. Ênfase | MAIÚSCULA | ela comprou um OSSO |
| 4. Alongamento de vogal | : (pequeno) :: (médio) ::: (grande) | eu não to querendo é dizer que... é: p eu fico até:: o: tempo todo |
| 5. Silabação | - | do-mi-na-do-ra |
| 6. Interrogação | ? | ela é contra a mulher machista ... sabia? |
| 7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis | () (ininteligível) | Bora gente...tenho aula...() daqui |
| 8. Truncamento de palavras ou desvio sintático | / | eu...pre/pretendo comprar |
| 9. Comentário do transcritor | (()) | M.H...é ((rindo)) |
| 10. Citações | “ ” | “mai Jandira eu vô dize a Anja agora que ela vai apanha a profissão de madrinha agora mermo” |
| 11. Superposição de vozes | [| H28. é... existe ...[você () do homem... M33. [pera aí ... você acha... pera aí |
| 12. Simultaneidade de vozes | [[| M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade |
| 13. Ortografia | | tô, ta, vô, ahã, mhm |

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisadas as produções narrativas das crianças com SD a fim de se descreverem as características existentes na narrativa, seguindo as perspectivas de Labov (1972) e Perroni (1992), e, assim, compreendem-se os processos subjacentes à capacidade de narrar dos sujeitos com SD, as semelhanças e as diferenças existentes entre relatos pessoais e recontagens de histórias.

Serão demonstradas as características da narrativa de cada criança, observando-se as categorias existentes na perspectiva estrutural e os processos ocorridos na perspectiva interacional, caracterizando, assim, os relatos e histórias produzidos pelo sujeito com SD.

Estrutural

A perspectiva estrutural proposta por Labov (1972) define a narrativa como um método de recapitular a experiência passada, fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que ocorreram.

Utiliza um paradigma formal cujos elementos da estrutura narrativa são: resumo, orientação, complicação da ação, resolução e coda. A unidade de análise é a sentença, o que valoriza a narrativa como produto.

Ao se analisarem as categorias propostas por Labov – presentes nas histórias e relatos pessoais da criança de 8 anos e visualizadas no ANEXO 3 –, observa-se que, na história, na seção de orientação, o início é marcado com o elemento lingüístico de início de história “Era uma vez”, o que dá uma idéia de tempo. Nas orientações sobre personagem e lugar, a criança complementa ou repete o que a professora falou, como se vê no trecho a seguir:

Fragmento da história de "Chapeuzinho Vermelho" na 6ª filmagem:

- 22 P¹¹ ERA UMA VEZ...
- 23 C¹² VEZ... ((fica folheando o livro))
- 24 P quem é esse daqui?
- 25 C vovó...

¹¹ P: Professora

¹² C: Criança

- 26 P a vovó... ERA UMA VEZ... diga...
- 27 C UMA vez...
- 28 P uma MENINA... como era o nome da MENINA?
- 29 C ((não responde))
- 30 P CHAPEUZINHO...
- 31 C BERMELHO...
- 32 P CHAPEUZINHO VERMELHO... e pra onde
- 33 chapeuzinho vermelho foi?
- 34 C Itamaracá... ((risos))

As séries de eventos ocorridos são os momentos de ação, que podem estar acompanhados da complicação da ação. Nesse momento, a criança fala pouco, complementa o que a professora diz e mistura ficção com fatos reais, como se vê a seguir:

Fragmento da história de “Chapeuzinho Vermelho” na 6ª filmagem:

- 47 P e o que o lobo mau fez?
- 48 C ((não responde))
- 49 P será que ele engole gente?
- 50 C URUBU...
- 51 P URUBU!...VAMOS LÁ...o lobo mau foi pra casa da...
- 52 C VOVÓ...
- 53 P da vovó... quando chegou lá o que foi que ele fez?
- 54 C CAVALO...
- 55 P NÃO...o que foi que ele fez?... COMEU A VOVÓ
- 56 C comeu ovo...((risos))
- 57 P OVO não... comeu a vovó...aí o que foi que ele fez?
- 58 C MUUÁ...

A resolução da história foi dada pela professora; a criança apenas concordou, como pode ser visto a seguir:

Fragmento da história de “Chapeuzinho Vermelho” na 2ª filmagem:

- 84 P AÍ... o CAÇADOR...
- 85 C caçador...
- 86 P MATOU o lobo mau
- 87 C MATOU lobo mau ((faz gesto de bater com a mão))

Não ocorreram os outros componentes propostos por Labov, que são o resumo, complicação da ação, avaliação e coda.

Na produção do relato pessoal, a professora começou fazendo perguntas sobre ação, “o que você fez”. A criança responde sobre o lugar, e não o que ela fez; só em seguida, ele diz a ação, que pode ser visualizada no trecho seguinte:

Fragmento do relato pessoal na 6ª filmagem:

- 01 P o que você fez? me conte...
- 02 C NO FOGO!
- 03 P SIM...pra fazer o quê?
- 04 C pra vovó...
- 05 P NÃO...eu não to falando da história... eu to falando
- 06 da água quente...como é que você foi mexer no
- 07 fogão...com água quente... ME CONTE...
- 08 C AQUI... ((mostra a queimadura))
- 09 P EITA!...QUE DOR!
- 10 C DUNTO FOGO...
- 11 P TÁ VENDENDO... junto do fogo... você pode ficar
- 12 perto do FOGO?
- 13 C queimou fogo...

O momento de orientação é muito pouco, pois a criança apenas relata sobre o lugar onde estava, e mostra o local do acontecimento, no entanto apresenta muita dificuldade em falar. Quanto aos outros componentes da estrutura narrativa – resumo, complicação da ação, avaliação, resolução e coda – não ocorreram.

Dos componentes da estrutura narrativa propostos por Labov (1972) – resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda – foram encontrados na história a orientação e resolução, e no relato apenas a orientação. Pode-se observar, que a história apresentou um componente a mais do que o relato pessoal e grande parte das categorias existentes não ocorreram.

Em outras perspectivas estruturalistas, que têm como unidade de análise a sentença, encontram-se algumas categorias propostas por outros teóricos. Toolan (1988) diz que os principais elementos são os eventos, personagens e cenários, que a criança apresentou tanto na história como nos relatos, pois os personagens e cenário fazem parte da orientação descrita por Labov (1972). No entanto, a descrição dos personagens e do cenário foi limitada, assim como os eventos. Os poucos eventos produzidos geraram dificuldade em relacioná-los.

Nas demais perspectivas, como a de Propp (*apud* Toolan, 1988), que considera as funções atribuídas aos personagens como elemento estáveis na narrativa, independente de como e porque eles são realizados; a de Barthes (*apud* Toolan, 1988) que considera as funções, as ações e a narração (discurso); e a de Gancho (1993), para quem os elementos principais são: enredo, personagem, tempo, espaço e narrador. Observamos que, nos enunciados da criança de 8 anos, faltam os conflitos e são poucos os momentos de ação e resolução, logo, não apresentam as categorias propostas por essas teorias estruturalistas.

Na produção de história do sujeito 2, observa-se, no início, o resumo, que, de acordo com Labov (1977), pode ser expresso apenas pelo título e ocorre antes da orientação, como se vê a seguir:

Fragmento da história do “Patinho Feio” da 8ª filmagem:

119 P qual é a história que você vai contar?

120 C a hitorinha pato...

No momento de orientação, o sujeito apresentou poucos fatos sobre local e personagem, como está evidente no trecho a baixo:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos” da 3ª filmagem:

11 P pra ONDE ele foi correndo?

12 C pra casa...

- 13 P PRA CASA do outro irmão dele...
 14 C É:
 15 P quem é esse?
 16 C mau...
 17 P O LOBO MAU!

Ocorreram momentos de ação que desencadearam o início da complicação da ação. Observa-se que há também a presença de uma junção temporal das sentenças, pois, se a ordem for invertida, ocorrerá mudança no sentido, como se vê no seguinte trecho:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos” da 4ª filmagem:

- 67 C É IGUAL... oia TITIA é igual...ebra...
 68 P QUEBRA!
 69 C EBRA a casa dele...
 70 P É: quebra a casinha dele...
 74 C ele EIMOU a bunda...
 75 P EITA!...QUEIMOU a bunda...
 80 C tá chorando...
 81 P tá chorando...

Observa-se que a criança cita os eventos de ação, cuja sua seqüência faz surgir a complicação dessa ação quando e ocorre a junção temporal, pois, primeiro, “EBRA a casa dele”, em seguida “ele EIMOU a bunda” e, só depois, ele “tá chorando” – uma seqüencialidade que, ao ser invertida, modificará o sentido.

No momento em que a criança conta a resolução da história e a professora tenta dar continuidade, a criança utiliza a coda “acabou”, marcador lingüístico de final de história, como se vê a seguir:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos” da 4ª filmagem:

- 82 C EITA!...derrubou a CASA...
 83 P EITA!...quem é esse?((aponta para o livro))
 84 C dois porco...acabou

Nos relatos pessoais da criança de 10 anos, a professora sempre inicia, questionando-a sobre o que “fez” ou “onde” foi. Quando a resposta encapsula o ponto principal do fato ocorrido, considera-se essa resposta como resumo daquele fato, observado no seguinte trecho:

Fragmento do relato pessoal, I da 5ª filmagem:

- 133 P você saiu pra onde esse fim de semana?
134 C fui pa praia...

Dando continuidade ao relato, segue o momento da orientação, no qual a criança se deteve mais em discriminar as pessoas que estavam com ela, utilizando vários turnos para falar sobre o local, como se visualiza a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 135 P foi com quem?
136 C DE BIQUINI!
137 P DE BIQUINI!...
138 C foi:: eu...mãinha...
139 P você...sua mãe...e quem mais?
140 C EU...mãinha...e tio nego...
141 P TIO NEGO FOI!
142 C foi:::
143 P e tua irmã?
144 C irmã foi biqui a praia...

Quando a criança começa a relatar os eventos de ação, ela consegue relatar mais de um em um só turno, há uma complicação da ação. Em decorrência da seqüencialidade desses eventos, ocorre juntura temporal, como observado adiante:

Fragmento do relato pessoal, da 7ª filmagem:

- 137 P e tu fizesse o que na piscina?
138 C eu toma banho...esti a roupa... foi toma banho...
139 P FOI TOMAR BANHO!...e tu brincou lá?

- 140 C brincou...
- 141 P brincou de quê?
- 142 C culé...
- 143 P de colher foi?
- 144 C não...de copo...
- 145 P DE COPO!...e tu fazia o que com o copo?
- 146 C copo toma toma banho...e moa cabelo...
- 147 P tomar banho e molhar o cabelo?
- 148 C FOI...

A resolução do relato se confunde com a coda, por isso é difícil perceber qual das duas categorias ocorre, mas, como a criança concordou com o enunciado da professora, pode-se considerar que se trata de resolução, conforme se vê a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 229 P bota o copo na areia...
- 230 C assim o copo no prato...pra depois fazer assim...
- 231 e fazer pia a ti...
- 232 P foi assim que cantou parabéns?
- 233 C é:: tia

Os componentes da estrutura narrativa encontrados na história foram o resumo, a orientação, a complicação da ação, resolução e a coda, e no relato foram o resumo, orientação, complicação da ação e resolução. Pode-se observar que a história apresentou mais componente do que relato, e não ocorreu, em nenhum dos dois gêneros, a seção de avaliação, que, de acordo com Labov (1972), está presente nas produções narrativas de crianças, por causa do seu pouco grau de maturidade.

Em outras perspectivas estruturalistas, como a de Toolan (1988), em que a história deve incluir eventos, personagens e cenário, observa-se que a criança de 10 anos apresentou esses elementos, inclusive relacionados entre si.

As funções que Propp (*apud* Toolan, 1988) atribui aos personagens, como o vilão, a princesa, o herói, e os momentos de situação inicial, de vilania, o conflito, a recompensa e o equilíbrio também estiveram presentes nas histórias da criança de 10 anos. Já,

no relato, esses componentes não são encontrados dessa forma, pois ele considerou esses componentes nos contos de fadas.

Para Barthes (*apud* Toolan, 1988), a estrutura narrativa é composta por funções, ações e narração, elementos encontrados na produção narrativa da criança de 10 anos. As categorias propostas por Gancho (1993) – enredo, personagem, tempo, espaço e narrador – também estiveram presentes nos enunciados da criança.

Na análise das histórias produzidas pela criança de 12 anos, observa-se que, no momento de orientação, ela quase não se refere ao personagem e sempre coloca a professora na história, ou seja, mistura fatos reais com ficção, como se vê no seguinte trecho:

Fragmento da história do “Chapeuzinho Vermelho” da 2ª filmagem:

- 89 C Aí...o lobo mau...((mostra a figura do chapeuzinho vermelho))
 90 P o lobo mau o quê?
 91 C o lobo mau na casa da tia P...
 92 P na casa da vovó...o que foi que ele fez?
 93 C o lobo mau na casa da SENHORA...

Nos eventos de ação, a criança começa a criar fatos não presentes na história, porém não há complicação da ação nem ocorre junção temporal, como pode ser visto a seguir:

Fragmento da história “Me Escuta, tá Mamãe”, da 1ª filmagem:

- 90 P não quero saber que ele é feio...
 91 quero saber o que ele tá fazendo...
 92 C CAPIM...
 93 P AONDE? ... arrancando CAPIM?
 94 C é pra comer...
 95 P PRA COMER!...acredito não?
 96 ele é um menino e vai comer CAPIM?
 97 C É:...ele vai beber água...
 98 P AH!..ele vai beber água...mas eu não tô vendo ÁGUA
 99 NÃO...eu tô vendo ele BRINCANDO como amigo

- 100 dele e com o carrinho...
 101 C com o carrinho e com lama...

A criança não consegue concluir a história, não apresenta a resolução e continua misturando os fatos reais com ficção, como se observa no seguinte trecho:

Fragmento da história de “Chapeuzinho Vermelho”, da 2ª filmagem:

- 150 P ACABOU?
 151 C acabou não...
 152 P então conte...
 153 C o cachorro vai casar C((criança de 8 anos))
 154 P o cachorro não pode casar com gente...
 155 C é o lobo

No relato pessoal, a criança utiliza vários turnos no momento da orientação, para discriminar as pessoas que estavam com ela e identificar, o local para onde fora, como se pode ver adiante:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 53 P foi pro parquinho?
 54 C eu...meu pai...
 55 P você e seu pai?
 56 C FOI...
 57 P E S.?
 58 C TAMBÉM!...
 59 P e sua MÃE?...não foi?
 60 C pu só...
 61 P ficou SÓ!
 62 C não...minha MÃE...PAI...e S. pu só...
 63 P foi pro shopping?
 64 C não...
 65 P seu pai... sua mãe...você e S...foram pra onde?
 66 C CINEMA...

Relata pouco o evento de ação, não ocorre a complicação da ação e não há junção temporal, como se pode visualizar no trecho seguinte:

Fragmento do relato pessoal, I da 5ª filmagem:

- 35 P o que tu fez pra ajudar mamãe?
 36 C nada não...
 37 P NADA!
 38 C nada não...
 39 P não ajuda ELA...não lavou os PRATOS...arrumou a casa...
 40 C NÃO...e to te ah então...
 41 P lavou o PRATO...arrumou a CASA...forrou a CAMA....
 42 C forrei...
 43 P MUITO BEM!

Ocorreu a conclusão do relato, ou seja, a resolução, no entanto não ocorreu a coda, conforme se observa no trecho seguinte:

Fragmento do relato pessoal, da 7ª filmagem:

- 283 P e o remédio é bom...ou é ruim?
 284 C SENHORA...
 285 P o remédio é ruim?
 286 C é rim...é saope...

Os componentes da estrutura narrativa encontrados na história foi a orientação, e no relato foram a orientação e a resolução. Pelo exposto, o relato pessoal apresentou um componente a mais que a história e não ocorreram, nos dois gêneros, o resumo, a complicação da ação, a avaliação e a coda, que são as categorias propostas por Labov (1972). Os componentes propostos pelos outros teóricos estruturalistas, como Toolan (1988), Propp (*apud* Toolan, 1988), Barthes (*apud* Toolan, 1988) e Gancho (1993), também não estão presentes nos enunciados da criança de 12 anos.

Assim, a categoria que esteve presente no enunciado das três crianças foi a seção de orientação. Já a avaliação esteve ausente em todas elas, a qual, segundo Labov (1972), não ocorre em crianças pelo seu pouco grau de maturidade. Outra categoria ausente em todos os relatos foi a coda.

Esses achados se assemelham ao estudo de narrativas em crianças com SD de Fabbretti, D. et al.(1977), que tiveram como unidade de análise as sentenças de narrativas produzidas, mas em relação às habilidades lexicais e morfossintáticas – o que difere do presente estudo que observou as categorias narrativas existentes nos enunciados dessas crianças. Se de um lado, Fabbretti concluiu que os sujeitos com SD são incapazes de usar elementos lexicais e morfossintáticos apropriadamente, de outro esta investigação constatou que a categoria ausente em todas produções narrativas – a seção de avaliação – ocorre também com crianças normais pela sua falta de maturidade. Logo, não se pode considerar que a falta dessa categoria torne as crianças com S.D. incapazes de produzir uma narrativa, como foi relatado no estudo de Fabbretti.

Com relação aos estudos de Freitas (1996), Camargo e Scarpa (1996b) e Bordeau, D. e Chapman, R. (2000), que pesquisaram sobre narrativas de crianças com SD, os achados deste estudo se diferenciam deles, porque aqui análise visou a categorizar a produção narrativa das crianças com SD observando apenas a estrutura. Os demais estudos, que seguem uma perspectiva funcional, investigou os processos ocorridos durante o desenvolvimento da narrativa; assim, encontram avanços qualitativos no desempenho das narrativas dessas crianças. Neste, no entanto, quantificaram-se, por meio de categorias, as produções narrativas desses sujeitos.

Com relação aos estudos de narrativas em crianças normais, estes achados se assemelham aos de Hudson e Shapiro (1991) e Brandão (1994), pois ambos analisaram a produção narrativa das crianças por meio de categorias, como: a) começo: introdução de cenas e personagens; b) meio: cadeia de eventos e situação-problemas; c) fim: desfecho e resolução da situação-problema, e concluíram que o aumento das categorias ocorre com o aumento da idade. No entanto, no presente trabalho, não se objetivou avaliar esse desenvolvimento com relação à idade. Se assemelhando apenas com relação a categorização da produção narrativa das crianças com SD.

Os achados deste estudo se diferenciam dos de Perroni (1992): enquanto este objetivou explicar o próprio processo do desenvolvimento da narrativa, tendo como unidade de análise a interação e os processos ocorridos durante o desenvolvimento da narrativa, o presente estudo focalizou as categorias existentes nos enunciados narrativos e teve como unidade de análise a sentença.

Os estudos de Spinillo (1991 e 1993), em que a presença de gravura limita a produção narrativa, se diferenciam das constatações deste estudo, pois as histórias contadas com o livro de gravuras apresentaram mais categorias do que os relatos. Mesmo que, em

alguns momentos, as crianças tenham apenas nomeado as gravuras existentes, estas serviram como apoio visual, ajudarem na percepção e na memorização da história, enfim, funcionarem como facilitador para os enunciados narrativos dessas crianças com SD.

Interacional

A perspectiva interacionista proposta por Perroni (1992) parte de uma perspectiva processual da construção dialógica da narrativa; faz parte de um paradigma funcional, em que o desenvolvimento narrativo se dá em três fases: a das protonarrativas, a das narrativas primitivas e fase em que a criança se constitui como narrador. Tudo que a criança produz é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação da interação lingüística, o que valoriza a narrativa como processo.

Nessa perspectiva, foram analisados os processos ocorridos nas produções de histórias e relatos das crianças com S.D. A de 8 anos, no início da história, ela retoma parte do enunciado da professora, e, em seguida, a professora procura introduzir os personagens, fazendo perguntas sobre as gravuras do livro. Esses dois momentos são vistos a seguir:

Fragmento da história do “Chapeuzinho Vermelho”, da 6ª filmagem:

- | | | |
|----|---|-----------------------------------|
| 22 | P | ERA UMA VEZ ... |
| 23 | C | VEZ... ((fica folheando o livro)) |
| 24 | P | quem é esse daqui? |
| 25 | C | vovó... |

Quando o adulto tenta eliciar sobre personagem, a criança complementa, sem precisar retomar parte do enunciado do adulto, e, em alguns momentos, mistura a ficção com fatos reais, conforme se observa a seguir:

Fragmento da história do “Chapeuzinho Vermelho”, da 6ª filmagem:

- | | | |
|----|---|-----------------------------------|
| 30 | P | CHAPEUZINHO... |
| 31 | C | BERMELHO... |
| 32 | P | CHAPEUZINHO VERMELHO...e pra onde |

33 Chapeuzinho vermelho foi?

34 C Itamaracá... ((risos))

O adulto também retoma o enunciado da criança, enfatizando-o para tentar eliciar mais o discurso narrativo, como se vê a seguir:

Fragmento da história do “Chapeuzinho Vermelho”, da 6ª filmagem:

50 C URUBU...

51 P URUBU!...VAMOS LÁ...o lobo mau foi pra casa da...

52 C VOVÓ

Nos eventos de ação, a criança retoma o enunciado da professora; da mesma forma, ocorre na resolução, em que a criança apenas concorda com a fala da professora, como se observa no seguinte trecho:

Fragmento da história do “Chapeuzinho Vermelho”, da 2ª filmagem:

80 P E COMEU...

81 C COMEU...

82 P a VOVÓ...

83 C VOVÓ...

84 P AÍ...o CAÇADOR...

85 C caçador...

86 P MATOU o lobo mau

87 C MATOU lobo mau ((faz gesto de bater com a mão))

No relato, a professora tenta eliciar a ação do evento e a criança utiliza fragmentos de enunciados que vão direcionando a fala da professora, pois esta não tem um conhecimento prévio do fato ocorrido. Aí, misturam-se também fatos reais com ficção. Tudo isso pode ser visualizado a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 6ª filmagem:

01 P o que você fez? me conte...

02 C NO FOGO!

03 P SIM...pra fazer o quê?

04 C pra vovó...

A professora retoma o fragmento do enunciado da criança, procurando eliciar mais sobre o evento ocorrido, conforme se observa no seguinte trecho:

Fragmento do relato pessoal, da 6ª filmagem:

10 C DUNTO FOGO...

11 P TÁ VENDENDO...junto do fogo...você pode ficar junto do fogo?

Há uma seqüência de fragmentos do enunciado da criança que, mesmo sendo em turnos diferentes, constitui uma justaposição de sentenças, na qual um acontecimento foi conseqüência do outro, como se vê adiante:

Fragmento do relato pessoal, da 6ª filmagem:

10 C DUNTO FOGO...

11 P TÁ VENDENDO...junto do fogo...você pode ficar junto do fogo?

12 C queimou fogo...

Os processos propostos por Perroni (1992) e presentes nos enunciados narrativos da história foram à expressão temporal do agora, não justaposição de sentenças, tentativa de narrar, adulto predominantemente ativo, apoio no presente, fragmentos de enunciados, mistura de gêneros, a criança se limita a nomear e marcador lingüístico; no relato ocorreram a expressão temporal do agora, justaposição de sentenças, tentativa de narrar, adulto predominantemente ativo, mistura de gênero e fragmentos de enunciados.

Ocorreram mais processos nas histórias do que nos relatos, talvez porque o livro de história ajuda a recordar os eventos fixos e a professora tem um conhecimento prévio. Já no relato, a criança tenta recordar o fato ocorrido e a professora não tem um conhecimento prévio, o que faz a criança apresentar menos processos ao relatar, já que a portadora da SD apresenta dificuldades de memorização.

Pode-se observar que a criança, tanto na história como no relato, é dependente da fala do adulto, ou seja, há um diálogo em que ele vai tentando eliciar o jogo de contar e a

criança vai assumindo junto com ele a tomada de turnos no diálogo, durante o qual um pergunta e o outro responde. Como o adulto é o ativo no processo, a criança está na fase das protonarrativas, que são as tentativas de narrar.

Os enunciados da criança de 8 anos também apresentam características narrativas de outros teóricos funcionalistas, como Bruner (1997), por exemplo, que descreve a narrativa como uma seqüência singular de eventos. De fato, constatou-se, na fala da criança de 8 anos, uma seqüência de eventos com poucos momentos de ação.

A heterogeneidade proposta por Marcuschi (1998) pode ser vista nos momentos em que a criança apenas nomeia as gravuras do livro e, só depois, relata alguns eventos considerados como narrativos. Na perspectiva de Werlich (1979), há textos ficcionais e factuais: nos ficcionais, exige-se um maior nível de abstração para os personagens; nos factuais, os personagens são indivíduos pré-existentes. No entanto, a criança sentiu mais facilidade em relatar os personagens da história, talvez pelo apoio visual do livro e pelo conhecimento prévio da história por parte da professora. Já no relato pessoal, a criança apresentou dificuldade de recordar os participantes, talvez porque essa situação anterior não existia.

De acordo com Beaugrand (1980) e Adam (*apud* Marcuschi, 1998), o texto narrativo deve ter uma seqüencialidade dos enunciados, com verbo no passado e uma idéia de ação. De fato, constatou-se que nos enunciados da criança, existem algumas seqüências nas quais, às vezes, ela utiliza verbo no presente, mas a maioria no tempo passado; igualmente, há momentos que sugerem a ação, que, com o desenvolvimento, passa a ser mais elaborada. Pode-se observar também a superestrutura da narrativa proposta por Dijk (*apud* Marcuschi, 1988), que é o esquema prévio a ser seguido: quase todas as vezes em que a criança pegava o livro para iniciar a história, utilizava o marcador lingüístico “Era uma vez”, que é o característico para o início da história.

A criança de 10 anos, ao iniciar a história, folheia o livro, que funciona como o objeto presente e ajuda a desencadear a tentativa de narrar; o adulto retoma estaticamente o fragmento do enunciado dela e assim vai introduzindo os eventos da história, como se pode observar a seguir:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos”, da 4ª filmagem:

67 C É IGUAL...oia TITIA é igual...ebra...((olhando a gravura))
68 P QUEBRA!

- 69 C EBRA a casa dele...
- 70 P É: quebra a casinha dele...

À medida que a criança dialoga com a professora, ela mesma vai introduzindo mais informações sobre a história, utiliza mais de um turno para relatar o evento de ação, enquanto o adulto apenas retoma a fala da criança para eliciar o discurso narrativo; e, no momento do desfecho da história, usa o marcador lingüístico “EITA”, conforme se vê adiante:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos”, da 4ª filmagem:

- 74 C ele EIMOU a bunda...
- 75 P EITA!...QUEIMOU a bunda...
- 80 C tá chorando...
- 81 P tá chorando...
- 82 C EITA...derrubou a CASA

Como se pode observar, a criança sempre tem a iniciativa de falar antes do adulto, tenta narrar, e o adulto retoma seu enunciado ou fragmento de enunciado, para eliciar mais o discurso narrativo; a criança já apresenta um papel mais ativo no processo, não faz mistura de gêneros. Apesar de não ocorrer justaposição de sentenças em um só turno, há uma relação de seqüência temporal dos fatos, ou seja, uma justaposição de sentenças em turnos separados, é o que ocorre no seguinte trecho:

Fragmento da história dos “Três Porquinhos”, da 4ª filmagem:

- 69 C EBRA a casa dele...
- 70 P É: quebra a casinha dele...
- 74 C ele EIMOU a bunda...
- 75 P EITA!...QUEIMOU a bunda...
- 80 C tá chorando...
- 81 P tá chorando...

Em outro momento, a criança tenta narrar, sem o livro de gravuras, uma história contada em outra ocasião. Ela inicia dizendo o nome da história e, em seguida, consegue relatar, em um turno, mais de um evento ocorrido, o que pode ser visualizado a seguir:

Fragmento da história do “Patinho Feio”, da 8ª filmagem:

- 120 P qual é a história que você vai contar?
 121 C a hitorinha pato...
 122 P DO PATO!...me conte...o que foi que o pato fez?
 123 C o pato pode bincar...pato toma banho...foi lá
 124 binca com o filho dela...

No relato pessoal, a professora tenta eliciar sobre fatos ocorridos no final de semana. A criança começa a relatar, utilizando vários turnos para falar sobre as pessoas que estavam com ela, e, só depois, ela relata em um só turno, enquanto a professora vai retomando o enunciado para eliciar mais o relato, como se vê a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 133 P você saiu pra onde esse fim de semana?
 134 C fui pa praia...
 135 P foi com quem?
 136 C DE BIQUINI!
 137 P DE BIQUINI!...
 138 C foi:::eu...mãinha...
 139 P você...sua mãe...e quem mais?
 140 C EU...mãinha...e tio nego...
 141 P TIO NEGO FOI!
 142 C foi:::
 143 P e tua irmã?
 144 C irmã foi biqui a praia...
 182 C foi eu...mãinha...nego...minha a tia...

A criança relata mais de um evento de ação em um só turno, o que gera uma justaposição de sentenças; em um outro momento, usa a expressão temporal “depois”, o que demonstra noção da anterioridade de um evento sobre o outro, conforme se pode vê a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 7ª filmagem:

- 30 C eu vou em casa...toma banho pa almoço...bincareia...
 31 P BRINCAR NA AREIA!

Fragmento do relato pessoal da 5ª filmagem:

- 226 C tem a copo...prato...em casa...a bota...na areia da praia...
 227 P quem fez?
 228 C eu...depois...
 229 P bota o copo na areia...
 230 C assim o copo no prato...pra depois fazer assim...
 231 e fazer pia a ti...

O que se pode perceber, nos relatos da criança de 10 anos, é que, em alguns momentos, o adulto retoma a fala da criança para eliciar mais e a criança também tem a iniciativa de relatar alguns eventos com fragmentos de enunciados, conseguindo dar-lhes uma continuidade.

Os processos encontrados na história foram a expressão temporal do não-agora, justaposição de sentenças, tentativa de narrar, apoio no presente, fragmentos de enunciados, marcador lingüístico, criança se limita a nomear, construção do texto como um dueto e combinação de eventos; no relato ocorreram a expressão temporal do não-agora, uso da expressão “depois”, justaposição de sentenças, tentativa de narrar, fragmentos de enunciados, construção do texto como um dueto e combinação de eventos.

Ocorreram mais processos na história do que nos relatos. Foi observado que, nos dois gêneros, a criança tem a iniciativa de narrar e, à medida que o jogo dialógico com o adulto vai se desenvolvendo, tanto o adulto retoma a fala da criança como a criança retoma a fala do adulto, as tomadas de turnos se vão estabelecendo nas duas direções. Assim, a criança consegue dar continuidade às histórias e aos relatos sem parecer tão dependente do adulto, começa aos poucos a assumir o papel de interlocutor no discurso. Sendo assim, ela já começa a apresentar indícios de que está na fase de transição das protonarrativas para as narrativas primitivas.

Os enunciados narrativos da criança de 10 anos apresentam algumas características das teorias funcionalistas de Bruner (1997), Beaugrand (1980) e Adam (*apud* Marcuschi, 1998), por mostrar seqüências de eventos mesmo em turnos separados, em alguns

momentos. Utilizou verbos no presente e no futuro, mas a grande maioria, no passado. Ocorreu coerência entre os turnos, ação e desfecho (apesar de a história apresentar um enredo fixo, muitas vezes a criança criou outra forma de realizar o desfecho).

O mesmo sujeito, apresentou a heterogeneidade na narrativa proposta por Marcuschi (1998), quando nomeava as gravuras dos livros ou, nos relatos pessoais, utilizava muitos turnos descrevendo o local e as pessoas e só depois que relatava os eventos no tempo passado e com os momentos de ação.

Sobre os textos ficcionais e factuais propostos por Werlich (*apud* Marcuschi, 1998), nas histórias, essa criança não se deteve tanto nos personagens, pois eles eram fixos. Nos relatos, houve a necessidade de vários turnos já que a criança ia recordando aos poucos, obtendo um melhor desempenho com o desenvolvimento.

A criança de 12 anos ao contar a história, retoma parte de um enunciado do adulto e repete-o ao longo do diálogo, como se estivesse relacionando as perguntas do adulto sobre a história com a participação deste na história – misturam-se fatos reais com ficção, como se pode vê a seguir:

Fragmento da história “ Me escuta, ta mamãe”, da 1ª filmagem:

- | | | |
|----|---|--|
| 20 | P | é não SENHORA... |
| 21 | C | é a senhora... |
| 22 | P | não...é a lua...aí: ele ficou PENSANDO |
| 23 | | ((coloca a mão no queixo))...eu acho que vou |
| 24 | | pro MÉDICO...o que foi que ele fez? |
| 25 | C | a senhora |
| 26 | P | [[olhou o ouvido dele... |
| 27 | C | [[é a senhora... |

O adulto retoma alguns fragmentos de enunciado da criança para eliciar mais o discurso narrativo; há momentos em que a criança complementa a fala do adulto, conforme pode ser visto a seguir:

Fragmento da história “Me escuta, ta mamãe”, da 1ª filmagem:

- | | | |
|----|---|------------|
| 30 | P | o quê? |
| 31 | C | tomando... |

- 32 P tomando o quê?
 33 C ICHEIRO...
 34 P ta fazendo o QUE no chuveiro?
 35 C tem FU...

Às vezes, a criança fala sobre coisas que não dizem respeito às perguntas do adulto, mas, em vez de este retomar a fala da criança, muitas vezes, insiste em sua pergunta, o que não resulta em uma boa interação, dificultando o melhor desempenho do discurso narrativo.

No relato pessoal, a professora retoma os fragmentos de enunciados da criança, tentando eliciar mais sobre o relato. Já a retomada da fala do adulto pela criança praticamente não ocorre, como se observa a seguir:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 13 P você faltou aula ontem por quê?
 14 C CASTIGO...
 15 P você tava de CASTIGO! O que você fez?
 16 C NÃO!...S.
 17 P S. tava de CASTIGO?
 18 C tava...

A criança utiliza vários turnos para discriminar as pessoas que estavam com ela e, só, depois, consegue sintetizar em um só turno, como se observa no seguinte trecho:

Fragmento do relato pessoal, da 5ª filmagem:

- 53 P foi pro parquinho?
 54 C eu...meu pai...
 55 P você e seu pai?
 56 C FOI...
 57 P e S.?
 58 C TAMBÉM!...
 59 P e sua MÃE...não foi?
 60 C pu SÓ...
 61 P ficou SÓ!

- 62 C não...minha MãE...PAI...e S. pu só...
 63 P foi pro shopping?

Pelo exposto, o relato não apresentou muitos momentos de ação, porque o contexto envolvia mais os personagens e as coisas presentes; não houve uma justaposição de sentenças de dois ou mais eventos nem mistura de gêneros.

Os processos encontrados nas histórias foram a expressão temporal do agora, não justaposição de sentenças, tentativa de narrar, adulto predominantemente ativo, apoio no presente, fragmentos de enunciados, mistura de gêneros, criança se limita a nomear; no relato ocorreram a expressão temporal do não-agora, não justaposição de sentenças, tentativa de narrar, adulto predominantemente ativo e fragmentos de enunciados.

Ocorreram mais processos nas histórias do que nos relatos. Nas histórias, a criança sempre coloca o adulto dentro da história, o que gera uma mistura de gêneros; a eliciação do discurso narrativo pelo adulto estabelece o jogo de contar, o adulto é o interlocutor ativo que vai monitorando a fala da criança e, junto com ela, por meio da interação dialógica, vai assumindo seus papéis discursivos na tomada de turnos – isso também ocorre nos relatos. Em nenhum dos dois gêneros, houve justaposição de sentenças. A dificuldade de narrar, nos relatos, pode ser atribuída à falta de conhecimento prévio do professor do que aconteceu, diferente das histórias que possuem um enredo fixo; porém, como o adulto está mais ativo durante o processo, esses enunciados da criança de 12 anos são considerados protonarrativas, que são tentativas de narrar.

A criança de 12 anos apresentou muitas das características das outras teorias funcionalistas, como a de Bruner (1997), Beaugrand (1980), Adam (*apud* Marcuschi, 1998), Marcuschi (1998) e Werlich (*apud* Marcuschi, 1998). A criança, no início, demonstra mais dificuldade em relatar os eventos, sempre mistura os gêneros na história, porém produz melhor a seqüência de eventos; nos relatos, também se constata uma melhora com o desenvolvimento – fatos para os quais, antes, ela se utilizava de vários turnos a fim de conseguir dizer, agora, em um turno, já consegue sintetizar tudo, o que faz haver uma justaposição de sentenças.

Os processos presentes em todas as crianças, tanto nas histórias como nos relatos, foram a tentativa de narrar e os fragmentos de enunciados. O processo que ocorreu em todas as histórias foi o apoio no presente pela utilização do livro de gravuras. Já os processos ausentes em todas as crianças foram a sua autonomia: relacionar dois ou mais eventos e

conseguir narrar sozinha. Os achados deste estudo, de acordo com a perspectiva interacionista proposta por Perroni (1992), indicam que as crianças de 8 e 12 anos estão na fase das protonarrativas e a criança de 10 anos, em fase de transição das protonarrativas para as narrativas primitivas.

Com relação aos estudos realizados com narrativas de SD esses achados se assemelham ao de Freitas (1996), Camargo e Scarpa (1996b) e o de Boudreau, D. e Chapma, R. (2000) – que também analisaram os processos ocorridos durante a produção narrativa e que o jogo dialógico existente entre a criança e o adulto é o que permite o surgimento de processos nas tentativas de narrar – mas se diferenciam do estudo de Fabbretti, D. et. al. (1997), pois aqui apenas se categorizaram os enunciados das crianças, não se levou em conta a (in)capacidade de elas produzirem narrativas.

Ao compará-los com estudos de narrativas em crianças normais, nossas descobertas se diferenciam das de Hudson e Shapiro (1991) e Brandão (1994), que analisaram a produção narrativa de forma estrutural, enfatizando apenas os elementos presentes nas produções narrativas, diferentemente da visão funcional, que considera a análise do contexto e a interação entre os interlocutores.

Quanto à presença de gravuras limitar a produção narrativa de acordo com os estudos de Spinillo (1991) e (1993), há diferença em relação aos nossos achados, que constataram o seguinte: mesmo a nomeação tendo ocorrido em alguns momentos, as crianças apresentaram mais processos nas histórias do que nos relatos, e as gravuras do livro funcionaram como um recurso visual para elas recordarem a história – o livro é como um objeto que o adulto tem naquele momento, para funcionar como um desencadeador de lembranças.

O que se pode observar é que segundo a perspectiva estrutural, os enunciados das crianças são categorizados, pois a unidade de análise é a sentença, que valoriza o produto. Como as portadoras da SD apresentam um atraso no desenvolvimento da linguagem, os enunciados mostram limitações de estrutura frasal, porque elas se utilizam mais de holofrases, que dificultam a presença das categorias existentes em produções narrativas.

Quando se utiliza a perspectiva interacionista, os enunciados das crianças já podem ser considerados como tentativas de narrar. A unidade de análise é considerar que tudo produzido pela criança é fortemente determinado pela própria função do contexto ou situação da interação lingüística, valorizando o processo de desenvolvimento da narrativa. Mesmo que, em decorrência do atraso da linguagem das crianças com SD elas utilizem fragmentos de enunciados, todos esses ganham significado quando se considera o contexto em que foram

produzidos, o que permite observar o melhor desempenho à medida que a interação vai ficando mais favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou a compreender como se dá a construção do discurso narrativo em crianças com SD, a descrever as características existentes na narrativa seguindo as perspectivas estrutural e interacional de Labov (1972) e Perroni (1992), respectivamente, e a compreender também os processos subjacentes à capacidade de narrar dos sujeitos com SD e as semelhanças e diferenças existentes entre relatos pessoais e histórias.

Na perspectiva estrutural, a categoria presente em todas as histórias foi a seção de orientação, talvez por ser a primeira categoria a surgir. A seção de avaliação esteve ausente em todas as histórias: de acordo com Labov (1972), não ocorre pelo pouco grau de maturidade dos narradores. A complicação da ação, resumo e coda só estiveram presentes no enunciado de uma criança.

Nos relatos, a orientação também esteve presente no enunciado de todas as crianças. A coda e a avaliação estiveram ausentes, mas a ausência da primeira talvez decorra do fato de que o relato não tem um enredo fixo, como a história, assim fica difícil perceber o momento final do relato. O resumo e a complicação da ação só estiveram presentes no enunciado da criança de 10 anos.

A história apresentou mais categorias que o relato, isso por causa da presença do livro de história, que ajuda a criança a narrar, enquanto, nos relatos, ela tem que recordar os fatos ocorridos. Como se sabe, crianças com SD apresentam dificuldade de memorização, por consequência, dificuldade ainda maior na produção do relato.

Seguindo a perspectiva estrutural proposta por Labov, as crianças de 8 e 12 anos não estão produzindo narrativas, pois não apresentam as categorias necessárias; já a de 10 anos produziu narrativa, pois, além de outras categorias, apresenta a complicação da ação, evento de ação o que caracteriza a narrativa.

A perspectiva interacional parte do princípio de que os enunciados são tentativas de narrar ou narrativas e são considerados os processos que ocorrem no momento da produção narrativa: expressão temporal do agora, expressão temporal do não-agora, uso da

expressão “depois”, não justaposição de sentenças, justaposição de sentenças, tentativa de narrar, adulto predominantemente ativo, apoio no presente, fragmentos de enunciados, mistura de gêneros, marcador lingüístico, criança se limita a nomear, construção do texto como um dueto, combinação de eventos, criança torna-se autônoma, relaciona dois ou mais eventos e consegue narrar sozinha.

Nas histórias, sempre há uma troca dialógica entre a criança e o adulto, um retoma a fala do outro: a criança utiliza fragmentos de enunciados e à medida que o adulto vai eliciando o discurso narrativo da criança, ela tenta narrar os fatos ocorridos na história, utilizando-se de vários turnos. Em alguns momentos, ela apenas nomeia as gravuras do livro, que lhe serve como objeto desencadeador de lembranças, é um facilitador para a produção narrativa.

Nos relatos, a criança apresentou menos processos do que na história. Necessitou de vários turnos para relatar e poucas vezes conseguia sintetizar mais de um evento em um só turno. Isso pode ter ocorrido porque o adulto não tem um conhecimento prévio do relato, diferente da história que possui um enredo fixo e o adulto pode eliciar mais. A ocorrência de mais processos também pode ser pela presença do livro de história, pois, nos relatos, ela tem que recordar os eventos que ela vivenciou sem um apoio visual como o livro.

Como as crianças de 8 e 12 anos tiveram o adulto como predominantemente ativo no processo, elas estão na fase das protonarrativas, que são as tentativas de narrar; já a criança de 10 anos mostrou sinais de estar começando a ser ativa no processo, em transição da fase de protonarrativas para as narrativas primitivas.

Na perspectiva estrutural, é necessário que haja as categorias existentes nas narrativas. Assim, analisando-se apenas a sentença, duas crianças não produziram narrativas e apenas uma apresentou enunciados considerados como narrativa. Na perspectiva interacionista, que já considera os enunciados como narrativos, e que a partir dos processos ocorridos estabelece-se à fase em que as crianças se encontram, todos os sujeitos produziram narrativas, porém dois deles estavam na fase das protonarrativas e o outro, em transição da fase das protonarrativas para as narrativas primitivas.

Nos estudos interacionais, há a valorização do diálogo entre adulto e criança, do contexto onde ocorrem as interações, porque se visualiza o desenvolvimento da linguagem processualmente. Dessa forma, é necessário que a educação da criança com Síndrome de Down considere mais o contexto em que essa criança está inserida, estimulando-a constituir-se como sujeito de sua própria linguagem. E ainda: o papel do adulto é fundamental nas

manifestações da comunicação da criança com necessidade especial, pois, ela é potencialmente capaz de atingir níveis muito mais elevados do que nossa expectativa aponta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRAND, R. **Text, Discourse, and Process**. London: Logman. 1980

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora brasiliense. 1985

BORDEAU, M. e CHAPMAN, R. The Relationship Between Event Representation and Linguistic Skill in Narratives of Children and Adolescents with Down Syndrome. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. V. 43, p. 1146 – 1159, oct. 2000

BRANDÃO, A.C. **Produção e Compreensão de Histórias em Crianças**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1994.

BRIDGES, A. e SMITH, J. Syntactic comprehension in Down's Syndrome children. **Journal of Psychology**, v. 2, p. 96 – 187, may. 1984.

BRUNER, J. **Atos de Significação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BRUNONI, D. Aspectos Epidemiológicos e Genéticos. In: Schwartzman, J. S. et. al. (orgs.) **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie Memnon. 1999. p. 38-81.

BUENO, J. G. **Educação Especial Brasileira. Integração / Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ.1993.

CALIL, E. e LIMA, M. H. Os efeitos dos nomes próprios em histórias inventadas. **Letras de Hoje**. v. 36, p. 339 – 345, set. 2001.

CAMARGO, E. e SCARPA, E. Desenvolvimento narrativo em crianças com S.D. In: Marchesan, I. e Zorzi, J. e C. D. Gomes Lopes (orgs.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. V. 3, São Paulo: Lovise. 1996b. p. 59-84.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1999.

CHAPMAN, R. Desenvolvimento da Linguagem em Crianças e Adolescentes com S.D. In: Fletcher, P. e Whinney, B. et al.(orgs.). **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. p. 517-533.

_____ et al. Language skills of childrens and adolescents with Down Syndrome: Production deficits. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. v. 41, p. 861 – 873, aug. 1998.

_____ et al. Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down Syndrome: hierarchical linear modeling. **Journal of Speech, Language, and Hearing Reserarch**. v. 45, p. 902 – 915, oct. 2002.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feurestein: o processo de mudança em adultos com a história da deficiência**. São Paulo: Plexus Editora. 2002

DANIELSKY, V. **Síndrome de Down**. São Paulo: Ave-Maria. 1999.

DIONÍSIO, A. (2001). Análise da conversação. In: Mussalín, F. e Bentes, A. et al. (orgs.). **Introdução à lingüística domínios e fronteiras**. V.2, 2ª ed., São Paulo: Cortez. 2001. p. 69-99.

FABBRETTI, D. et al. A story description task in children with Down's Syndrome: lexical and morphosyntatic abilities. **Journal of Intelctual Disability**. v. 41, p. 165 – 179, apr. 1997.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES COM SÍNDROME DE DOWN. **Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Comunicart Marketing Cultural e Social.1999.

FREITAS, A. **A construção de narrativa por adolescentes com Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa na sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1996.

FONSECA, V. **Educação Especial.** 2ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1995.

GANCHO, C. V. **Como Analisar Narrativas.** 2ª ed. São Paulo: Ática. 1993.

GANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

HAROLD, C. **Down Syndrome.** 15 nov. 2002. Disponível em: <<http://www.emedicine.com/neuro>>. Acesso em: 5 fev. 2003.

HUDSON, J. e SHAPIRO, L. From knowing to telling: the development of children's scripts, stories, and personal narratives. In: McCabe, A e Peterson, C. (orgs.). **Developing narrative structure.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1991. p. 89-136.

LABOV, W. **Language in the Inner City.** Oxford: Brasil Blackwell. 1972.

_____. **Speech Actions and Reactions in Personal Narrative.** Philadelphia: University of Pennsylvania. 1982.

LAPLATINE, F. **Antropologia da Doença.** São Paulo: Martins Fontes. 1991.

MARCUSCHI, L. A. **Por uma Proposta para a Classificação dos Gêneros Textuais.** 1998. Mimeografado.

MARTINS, L.A.R. Integração Escolar do Portador da Síndrome de Down: um estudo sobre a percepção dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 3, p. 73 – 85, set. 1999.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: Schwartzman, J.S. et al. (orgs.). **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie Memnon. 1999. p. 232-262.

MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: Mantoan, M.T. E. et al. (orgs.). **A integração de pessoas com deficiências**. São Paulo: Memmon. 1997. p. 109-112.

OLIVEIRA FILHO, E. **Síndrome de Down**. 1 NOV. 2001. Disponível EM: <<http://www.Abcdasaude.com.br/temas>>. Acesso em: 21 mar. 2002.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes. 1992

PINTO, J. Pragmática. In: Mussalín, F. e Bentes, A. et al. (orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**. V. 2, 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2001

RONDAL, J. Síndrome de Down. In: Bishop, D. e Mogford, D. et al. (orgs.). **Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais**. Rio de Janeiro: Revinter. 2002. p. 225-260.

ROSEMBERG, S. **Neuropediatria**. São Paulo: Savier. 1995.

ROTHEMBERG, R. **Medicina e Saúde**. Vol. 4, 6 ed., São Paulo: Abril Cultural. 1979.

SALEH, P. Narrativas infantis e efeitos da linguagem. **Letras de Hoje**. v. 36, p. 521 – 527, set. 2001.

SALLES, J. et al. Recontar de histórias por crianças: instrumento de avaliação da compreensão de leitura. **Letras de Hoje**. v. 36, p. 529 – 535, set. 2001.

SILVA, M. **A importância da estimulação precoce no portador de Síndrome de Down**. Monografia. Especialização em Educação Especial, Recife. 1993.

SCARPA, E. Aquisição de linguagem. In: Mussalín, F. e Bentes, A. et al. (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez. 2001. p. 203-229.

SCHWATZMAN, J. S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie Memnon. 1999.

SPINILLO, A. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 7, p. 311- 326. 1991.

_____. Era uma vez ... e foram felizes para sempre. **Temas em Psicologia – Desenvolvimento Cognitivo: linguagem e aprendizagem**. v. 1, p. 67 – 87. 1993.

_____. O uso de coesivos por crianças com diferentes níveis de domínio de um esquema narrativo. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária. 1996.

TOOLAN, M. **Narrative a Critical Linguistic Introduction**. London and New York: Routledge. 1988.

WERNECK, C. **Muito Prazer Eu Existo**. São Paulo: Memnon. 1992.

ANEXOS

ANEXO 1:

CARTA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE

Prezado(a) Senhor(a)

Com o objetivo de realizar uma pesquisa sobre *O Discurso Narrativo de Crianças com Síndrome de Down*, eu, Adriana Maciel Guerra, aluna do Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da UNICAP, pretendo traçar o desempenho da linguagem oral dessas crianças em situações narrativas.

A intenção da pesquisa é que os dados possam servir para aumentar as estratégias educacionais e terapêuticas, proporcionando um melhor desenvolvimento da linguagem oral de crianças com Síndrome de Down.

A participação das crianças na pesquisa se resumirá a filmagens quinzenais com duração de 30 minutos, em situações de recontagem de histórias e relatos pessoais, para assim obter o discurso narrativo das mesmas.

Em hipótese alguma, o participante da pesquisa será identificado, e fica livre para, em qualquer momento, retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo.

Agradeço-lhe antecipadamente

Recife, _____ de _____ de 2002.

ADRIANA MACIEL GUERRA

ANEXO 2:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____,
RG _____, declaro ter sido informado, verbalmente e por escrito, a respeito da pesquisa “O Discurso Narrativo de Crianças com Síndrome de Down”, e concordo em permitir que meu filho(a) participe da filmagem no momento de seu discurso narrativo, uma vez que foi garantido o seu anonimato.

Recife, ____ de _____ de 2002.

ANEXO 3:

TRANSCRIÇÃO DA COLETA

1º Filmagem em 20/08/02

Participantes: C3 - CRIANÇA (12 anos) e P - PROFESSORA

Situação: Recontagem de história

- 01 P ((aponta para o livro)) Eu vou contar uma HISTÓRIA que se chama... me escuta: tá MAMÃE? turno 01
- 02 C3 Ta: ... ((começa a olhar as figuras do livro)) turno 02
- 03 P ((começa a contar a história mostrando as figuras)) MAMÃE:
04 eu queria te dizer uma coisa... o meu OUVIDO...ta doendo
05 ((aponta para o ouvido))...Aí a mãe dele foi olhar o ouvido
06 dele: ((faz a mesma coisa com C3))...aí olhou o ouvido dele e
07 disse:...não tem nada...Aí ele foi brincar com um amigo...
08 ta certo?
- 09 C3 coceira turno 03
- 10 P OLHA! Tem CERA... no ouvido turno 04
- 11 C3 é aqui OH...((coça a perna)) turno 05
- 12 P AH a coceira é aí...mais a coceira dele é no OUVIDO... turno 06
13 você ta trocando tudo...quando foi de NOITE ((mostra a
14 figura da lua))...o que você vê?
- 15 C3 o sol turno 07
- 16 P O SOL?...de NOITE? turno 08
- 17 C3 É... turno 09
- 18 P o nome disso aqui é sol...é? ((mostra a figura da lua no livro)) turno 10
- 19 C3 é... turno 11
- 20 P é não SENHORA... turno 12
- 21 C3 é a senhora... turno 13
- 22 P não...é a lua...aí: ele ficou PENSANDO ((coloca a mão no
23 queixo))...eu acho que eu vou pro MÉDICO... e o que foi
24 que o médico fez?

| | | | |
|----|----|---|----------|
| 25 | C3 | a senhora... | turno 15 |
| 26 | P | [[olhou o ouvido dele... | turno 16 |
| 27 | C3 | [[é a senhora... | turno 17 |
| 28 | P | o que é isso?((mostra a figura da criança tomando banho)) | turno 18 |
| 29 | C3 | ((aponta para a figura do menino tomando banho)) | turno 19 |
| 30 | P | o quê? | turno 20 |
| 31 | C3 | tomando... | turno 21 |
| 32 | P | tomando o quê? | turno 22 |
| 33 | C3 | ICHEIRO... | turno 23 |
| 34 | P | ta fazendo o QUE no chuveiro? | turno 24 |
| 35 | C3 | tem FU... | turno 25 |
| 36 | P | ta tomando BANHO rapaz...depois é que ele vai [enxugar... | turno 26 |
| 37 | C3 | [não...é a senhora... | turno 27 |
| 38 | P | ta tomando BANHO moça...depois é que ele vai ENXUGAR... | turno 28 |
| 39 | C3 | eu sei... | turno 29 |
| 40 | P | como é que você toma banho?Fala aí...toma banho...lava | turno 30 |
| 41 | | o cabelo...((passa a mão no cabelo de C3)) passa o que no | |
| 42 | | cabelo?... SABONETE... | |
| 43 | C3 | AVE-MARIA! | turno 31 |
| 44 | P | ave-maria por quê? | turno 32 |
| 45 | C3 | shampo... | turno 33 |
| 46 | P | SHAMPO:... e depois... faz o quê? | turno 34 |
| 47 | C3 | AH...quer ler... | turno 35 |
| 48 | P | já acabou? | turno 36 |
| 49 | C3 | quer ler... | turno 37 |
| 50 | P | AH! ...você quer LER? | turno 38 |
| 51 | C3 | não:...a SENHORA... | turno 39 |
| 52 | P | AH...to acabando...AGORA eu quero que você conte | turno 40 |
| 53 | | para mim...vamos... | |
| 54 | C3 | ((aponta para o livro))A senhora foi embora! | turno 41 |
| 55 | P | e aí...o que aconteceu com [o menino? | turno 42 |
| 56 | C3 | [a senhora... | turno 43 |
| 57 | P | SIM ...mas o que aconteceu com [o menino? | turno 44 |

| | | |
|----|--|----------|
| 58 | C3 [A SENHORA... | turno 45 |
| 59 | P tava o que...onde tava doendo?...O OUVIDO... | turno 46 |
| 60 | C3 isso aqui oh...((aponta para o ouvido do menino no livro)) | turno 47 |
| 61 | P É:: | turno 48 |
| 62 | C3 é o GATO... | turno 49 |
| 64 | P AH!...ele foi beijar o gato? | turno 50 |
| 65 | C3 Foi...oh aqui...((mostra no livro)) | turno 51 |
| 66 | P e pode? | turno 52 |
| 67 | C3 oh aqui...((aponta para a gravura)) | turno 53 |
| 68 | P sim... ta certo...o gato beijou a bochecha dele...e pode? | turno 54 |
| 69 | C3 pode...é a senhora... | turno 55 |
| 70 | P ã? | turno 56 |
| 71 | C3 é a senhora... | turno 57 |
| 72 | P EU NÃO...que eu não gosto de gato...não venha para | turno 58 |
| 73 | mim não...vamos lá...conte a história...AÍ O OUVIDO dele | |
| 74 | tava DOENDO...aí o que foi que aconteceu? | |
| 75 | C3 aí...pendura... | turno 59 |
| 76 | P o quê? | turno 60 |
| 77 | C3 ((pega na orelha e mostra))pendura ASSIM... | turno 61 |
| 78 | P assim não pode...e o que aconteceu? | turno 62 |
| 79 | quem foi que olhou o ouvido dele? | |
| 80 | C3 ASSIM...((mostra o ouvido)) | turno 63 |
| 81 | P quem é essa? | turno 64 |
| 82 | C3 tia P... | turno 65 |
| 83 | P NÃO...é a MÃE dele...eu não sou a mãe dele... | turno 66 |
| 84 | o que a mãe dele fez? | |
| 85 | C3 vamos embora...pendura esse AQUI...((aponta no livro)) | turno 67 |
| 86 | P vamos embora sair...o passarinho ta fazendo o que para sair? | turno 68 |
| 87 | C3 é a senhora... | turno 69 |
| 88 | P EU!...eu quero saber é do passarinho... | turno 70 |
| 89 | onde é que o passarinho TAVA? | |
| 90 | C3 é feio... | turno 71 |
| 91 | P não quero saber que ele é feio... | turno 72 |

| | | |
|-----|--|----------|
| 92 | quero saber o que ele ta fazendo... | |
| 93 | C3 CAPIM... | turno 73 |
| 94 | P AONDE?...arrancando CAPIM? | turno 74 |
| 95 | C3 é pra comer... | turno 75 |
| 96 | P PRA COMER...acredito não? | turno 76 |
| 97 | ele é um MENINO e vai comer CAPIM? | |
| 98 | C3 É:...ele vai beber água... | turno 77 |
| 99 | P AH!...ele vai beber água...mas eu não to vendo ÀGUA NÃO... | turno 78 |
| 100 | eu to vendo ele BRINCANDO com o amigo dele e com | |
| 101 | o CARRINHO | |
| 102 | C3 com o carrinho e com lama... | turno 79 |
| 103 | P COM LAMA!...quando chegou DE NOITE... | turno 80 |
| 104 | o que foi que aconteceu? | |
| 105 | C3 você... | turno 81 |
| 106 | P NÃO...ele foi dormir... | turno 82 |
| 107 | C3 não...oh aqui tia P... | turno 83 |
| 108 | P aí a mãe dele fez o quê?...levou pro MÉDICO não foi? | turno 84 |
| 109 | C3 FOI... | turno 85 |
| 110 | P pro médico para olhar o ouvido dele... | turno 86 |
| 111 | C3 a senhora é médica... | turno 87 |
| 112 | P eu sou médica...aí o MÉDICO olhou o ouvido dele... | turno 88 |
| 113 | C3 FOI... | turno 89 |
| 114 | P e botou o quê? | turno 90 |
| 115 | C3 ((apontou para o ouvido)) | turno 91 |
| 116 | P RE-MÉDIO... | turno 92 |
| 117 | C3 ((mexe no ouvido)) assim OH... | turno 93 |
| 118 | P e é assim é: ... o médico fez ASSIM... | turno 94 |
| 119 | C3 assim fica FEIO... | turno 95 |
| 120 | P fica FEIO? ... vamos lá... abre a orelha e coloca o REMÉDIO... | turno 96 |
| 121 | e pra que bota o remédio? | |
| 122 | C3 pro ursinho... | turno 97 |
| 123 | P eu to vendo o ursinho...mas pra que o médico bota remédio? | turno 98 |
| 124 | C3 o ursinho é que tava aqui...((aponta para a orelha)) | turno 99 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 125 | P | o URSINHO é que tava com dor de ouvido?...É O MENINO... | turno 100 |
| 126 | C3 | esse aqui é o olho dele...aí o médico ta assim ((puxa a orelha)) | turno 101 |
| 127 | P | aí o que aconteceu? Ele foi pra casa aí ficou bonzinho | turno 102 |
| 128 | | pra fazer O QUÊ? | |
| 129 | C3 | o banho... | turno 103 |
| 130 | P | ta TOMANDO BANHO...mas o que é que ele ta fazendo? | turno 104 |
| 132 | C3 | cocô... | turno 105 |
| 133 | P | cocô NÃO...o que é que ele ta fazendo? | turno 106 |
| 134 | C3 | ta fazendo aqui cocô... | turno 107 |
| 135 | P | NÃO...ta tomando banho...passando o que na cabeça? | turno 108 |
| 136 | C3 | shampo... | turno 109 |
| 137 | P | SHAMPO...ISSO...e depois o que é que ele ta fazendo? | turno 110 |
| 138 | C3 | papel ((faz movimento de se enxugar)) | turno 111 |
| 139 | P | MUITO BEM! e aqui...o final...pra onde é que ele foi? | turno 112 |
| 140 | C3 | ()cao... | turno 113 |
| 141 | P | ele pegou o ÔNIBUS... | turno 114 |
| 142 | C3 | ônibu... | turno 115 |
| 143 | P | PRA ONDE? | turno 116 |
| 144 | C3 | não sei... | turno 117 |
| 145 | P | QUANDO você pega o ônibus...você vem pra onde? | turno 118 |
| 146 | C3 | PRA CÁ... | turno 119 |
| 147 | P | PRA CÁ!...você vem fazer o que na ESCOLA? | turno 120 |
| 148 | C3 | é a senhora... | turno 121 |
| 149 | P | você quer vir estudar comigo pra aprender O QUÊ? | turno 122 |
| 150 | C3 | pra ler... | turno 123 |
| 151 | P | pra ler, é?...você vai aprender a ler e escrever na minha sala... | turno 124 |
| 152 | | então me conta o fim da história... | |
| 153 | C3 | eu deixo... | turno 125 |
| 154 | P | tu DEIXA!então conta a história...quem é esse daqui? | turno 126 |
| 155 | C3 | Cai... | turno 127 |
| 156 | P | CAIO? | turno 128 |
| 157 | C3 | não | turno 129 |
| 158 | P | e que é então? | turno 130 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 159 | C3 | é a senhora... | turno 131 |
| 160 | P | eu NÃO...ele é MENINO...e eu sou MENINA... | turno 132 |
| 161 | C3 | eu sou menina... | turno 133 |
| 162 | P | eu também sou MENINA... | turno 134 |
| 163 | C3 | é tia P... | turno 135 |
| 164 | P | eu sou TIA P...quem é ele? | turno 136 |
| 165 | C3 | tia P é a menina... | turno 137 |
| 166 | P | eu não sou ASSIM... não uso short igual o menino ... | turno 138 |
| 167 | | eu sou a MENINA... | |
| 168 | C3 | ele é aissa... | turno 139 |
| 169 | P | é...e ele mora aonde? | turno 140 |
| 170 | C3 | ()bibo... | turno 141 |
| 171 | P | como é que ele vem aqui pra ESCOLA? | turno 142 |
| 172 | C3 | no ônibus | turno 143 |
| 173 | P | DE ÔNIBUS!...como é o nome do ônibus? | turno 144 |
| 174 | C3 | o sport | turno 145 |
| 175 | P | O SPORT? | turno 146 |
| 176 | C3 | É:: | turno 147 |
| 178 | P | como é o nome do ÔNIBUS?...ÁGUA FRIA... | turno 148 |
| 179 | | ÁGUAS COMPRIDAS... | |
| 180 | C3 | ()CORÉ... | turno 149 |
| 181 | P | CORÉ é não...quando ele pega o ônibus ele vem pra onde? | turno 150 |
| 182 | C3 | pra escola...é na cabeça... | turno 151 |
| 183 | P | por que na cabeça? | turno 152 |
| 184 | C3 | CHAPÉU... | turno 153 |
| 185 | P | eu não tenho chapéu não | turno 154 |
| 186 | C3 | eu tenho dentro da minha bolsa... | turno 155 |
| 187 | P | você tem na sua BOLSA? | turno 156 |
| 188 | C3 | tenho... | turno 157 |
| 189 | P | e tu gosta? | turno 158 |
| 190 | C3 | gosto... | turno 159 |
| 191 | P | vamos lá, dizer pra onde ele foi...o nome dele é PAULINHO | turno 160 |
| 192 | C3 | é CAIO... | turno 161 |

193 P então o nome dele é Caio... quando é de manhã ele toma banho...e bota shampo...escova os dentes... pega o ÔNIBUS
194
195 pega o ÔNIBUS para ir pra escola ESTUDAR... não é ISSO?
194 C3 É::

turno 162

turno 163

2ª FILMAGEM EM 03/09/02

PARTICIPANTES: P – PROFESSORA; C1 – CRIANÇA (8a); C3 – CRIANÇA (12a)

Situação: Recontagem de história

| | | | |
|----|----|---|------------|
| 01 | P | eu vou contar uma HISTÓRIA... OLHEM PRA MIM... | → turno 01 |
| 02 | | a história é de quem?... CHAPEUZINHO VERMELHO... | |
| 03 | | ERA UMA VEZ uma menina que o nome dela era | |
| 04 | | CHAPEUZINHO | |
| 05 | | VERMELHO ... ela foi pra casa da VOVÓ... levar o que pra | |
| 06 | | casa da vovó?... BOLO ... GUARANÁ ... | |
| 07 | C3 | bua ... | turno 02 |
| 08 | P | BOLACHA... QUEIJO ... aí lá foi ela pela floresta ... | turno 03 |
| 09 | | quando ela ouviu uma VOZ ... MENINA ... OH MENINA! | |
| 10 | C3 | ((risos)) | turno 04 |
| 11 | P | AH MEU DEUS... ela tomou um susto... o que foi que ela viu? | turno 05 |
| 12 | C3 | é a MANANA | turno 06 |
| 13 | P | NÃO ... quem é esse daqui? ((mostrando a gravura)) | turno 07 |
| 14 | C1 | [[lobo mau | turno 08 |
| 15 | C3 | [[é a manana ... | turno 09 |
| 16 | P | ela viu o [LOBO MAU | turno 10 |
| 17 | C3 | [ela viu a manana | turno 11 |
| 18 | P | OLHA o lobo mau ((mostra a gravura)) ... OLHA o lobo mau | turno 12 |
| 19 | | Como ele é ... o lobo mau saiu CORRENDO ... foi pra casa da | |
| 20 | | VOVÓ ... e o que o lobo mau fez na casa da vovó? | |
| 21 | C1 | é a boacha | turno 13 |
| 22 | P | comeu a BOLACHA? ... comeu não: bolacha não: P. | turno 14 |
| 23 | | ele comeu a VOVÓ ... olha aqui a vovó que ele [comeu | |
| 24 | C3 | [é a banana | turno 15 |
| 25 | P | olha aqui ele COMENDO ... e a boca do lobo mau ... | turno 16 |
| 26 | | [como é a boca do lobo mau? | |
| 27 | C3 | [é a banana ... | turno 17 |
| 28 | P | é bem GRANDE ASSIM ... AÍ OH ... o lobo mau comeu vovó | turno 18 |
| 29 | | e ficou com a barriga BEM GRANDE ... e a vovó ficou | |

| | | |
|----|---|----------|
| 30 | chorando ... ficou chorando a vovó? na barriga do lobo? | |
| 31 | C3 É a banana ... | turno 19 |
| 32 | P N deixe de falar besteira senão eu não termino de contar a | turno 20 |
| 33 | história ... aí ele vestiu a roupa da VOVÓ ... botou o óculos | |
| 34 | Da VOVÓ...e escutou OH...((faz o barulho de batida na porta)) | |
| 35 | C3 ((também faz o barulho de batida na porta)) | turno 21 |
| 36 | P quem é:? | turno 22 |
| 37 | C3 Tia E | turno 23 |
| 38 | P não criatura...é chapeuzinho VERMELHO... AÍ OH de novo... | turno 24 |
| 39 | quem é que [tá batendo? | |
| 40 | C3 [sou eu .. | turno 25 |
| 41 | P chapeuzinho VERMELHO... OH ... aí o chapeuzinho vermelho | turno 26 |
| 42 | ENTROU e falou com o lobo ... e perguntou ... por que você | |
| 43 | tem esse olho tão GRANDE? ... é pra lhe VER ... e esse nariz | |
| 44 | tão GRANDE?...é pra te CHEIRAR! e essa boca tão GRANDE | |
| 45 | é pra lhe COMER ... só que chegou QUEM?... [OH ((gravura)) | |
| 46 | C3 [o cachorro ... | turno 27 |
| 47 | P é o CACHORRO! ... e esse daqui? | turno 28 |
| 48 | C3 tia E. | turno 29 |
| 49 | P AÍ chegou o CAÇADOR pra matar o lobo MAU ... O | turno 30 |
| 50 | CAÇADOR pegou OH...e tirou a vovó da barriga do lobo | |
| 51 | mau...MATOU o lobo mau e METEU a vassoura [nele | |
| 52 | C1 [AA ((fazendo o gesto de bater)) | turno 31 |
| 53 | P quem é que vai contar a história? | turno 32 |
| 54 | C3 sou eu ... | turno 33 |
| 55 | P você vai contar ... a história pra mim P.? | turno 34 |
| 56 | C1 ((faz o movimento de sim com a cabeça)) | turno 35 |
| 57 | P vá conte a história ... ERA UMA VEZ ... | turno 36 |
| 58 | C1 É UMA VEZ ... | turno 37 |
| 59 | P um LOBO MAU ... | turno 38 |
| 60 | C1 UM LOBO MAU ... | turno 39 |
| 61 | P e a chapeuzinho VERMELHO ... | turno 40 |
| 62 | C1 PEPEUZINHO VERMELHO ... | turno 41 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 64 | P | que foi pra casa da VOVÓ ... | turno 42 |
| 65 | C1 | DA VOVÓ ... | turno 43 |
| 66 | P | fez o que P.? | turno 44 |
| 67 | C1 | FOI ... | turno 45 |
| 68 | P | foi... e comeu a VOVÓ | turno 46 |
| 69 | C3 | [[assim AAH ((mostrando com a boca)) | turno 47 |
| 70 | P | [[aí o que foi que chapeuzinho vermelho fez? | turno 48 |
| 71 | C3 | [ASSIM oh...o lobo mau((fazendo caretas e puxando os olhos)) | turno 49 |
| 72 | P | e o que foi que chapeuzinho VERMELHO fez ?... diga pra ela | turno 50 |
| 73 | C1 | ((fica olhando a gravura)) | turno 51 |
| 74 | P | chapeuzinho vermelho chamou quem? | turno 52 |
| 75 | C1 | O LOBO MAU ... | turno 53 |
| 76 | P | sim ... | turno 54 |
| 77 | C1 | ele fez () O DIAU pra LIVIAR ... pra bissucru | turno 55 |
| 78 | P | BISSUCRU!... o que é isso? | turno 56 |
| 79 | C1 | ((risadas)) e co ... | turno 57 |
| 80 | P | E COMEU... | turno 58 |
| 81 | C1 | COMEU ... | turno 59 |
| 82 | P | a VOVÓ ... | turno 60 |
| 83 | C1 | VOVÓ ... | turno 61 |
| 84 | P | AÍ ... o CAÇADOR ... | turno 62 |
| 85 | C1 | caçador ... | turno 63 |
| 86 | P | MATOU o lobo mau | turno 64 |
| 87 | C1 | MATOU lobo mau ((fazendo gesto de bater com a mão)) | turno 65 |
| 88 | P | ISSO ... agora N. | turno 66 |
| 89 | C3 | Aí o lobo mau...((mostra a figura do chapeuzinho vermelho)) | turno 67 |
| 90 | P | o lobo mau o quê? | turno 68 |
| 91 | C3 | o lobo mau na casa da tia E. | turno 69 |
| 92 | P | na casa da vovó ... e aí ... o que foi que ele fez? | turno 70 |
| 93 | C3 | o lobo mau na casa da [SENHORA ... | turno 71 |
| 94 | P | [NÃO ... o que o lobo mau fez quando chegou lá? ((faz a | turno 72 |
| 95 | | batida de porta na mesa)) | |
| 96 | C3 | ((também bate na mesa)) é isso mesmo que ia ... | turno 73 |

| | | | |
|-----|----|--|----------|
| 97 | P | o lobo mau bateu LÁ ... e a vovozinha bem velhinha ... | turno 74 |
| 98 | | quem é que tá BATENDO AÍ ? | |
| 99 | C3 | sou EU ... | turno 75 |
| 100 | P | eu quem? | turno 76 |
| 101 | C3 | N. | turno 77 |
| 102 | P | por que você tá na minha casa? ... cadê? | turno 78 |
| 103 | C3 | NADA | turno 79 |
| 104 | P | aí você diz ... eu vim trazer uma comida para a senhora ... | turno 80 |
| 105 | | o que é que você quer aqui? | |
| 106 | C3 | ((resmungando)) | turno 81 |
| 107 | P | você tem que contar a HISTÓRIA ... a gente não tá escutando | turno 82 |
| 108 | | nada ... | |
| 109 | C3 | o lobo mau vai pra casa de tia E ...na tua CASA ((aponta | turno 83 |
| 110 | | para P)) | |
| 111 | P | é a casa de P. | turno 84 |
| 112 | C1 | é NADA ... | turno 85 |
| 113 | P | é SIM ... porque o lobo mau vai pra minha casa e não vai pra | turno 86 |
| 114 | | Sua? | |
| 115 | C1 | vai não... | turno 87 |
| 116 | C3 | o lobo mau vai pra casa de VOZINHA ... o lobo mau é P | turno 88 |
| 117 | | ((risos)) | |
| 118 | P | EITA P... ela tá dizendo que tu é o lobo mau ... | turno 89 |
| 119 | C3 | P e sua casa | turno 90 |
| 120 | P | EITA P! o lobo mau vai pra tua CASA ... tu deixa? | turno 91 |
| 121 | C1 | deixa NADA ... | turno 92 |
| 122 | P | deixa não? ele não quer o lobo mau na sua casa não ... | turno 93 |
| 123 | | cadê a outra figura? | |
| 124 | C3 | ((mostra a figura)) | turno 94 |
| 125 | P | AI MEU DEUS ... o lobo mau entrou na casa de C1. ((risos)) | turno 95 |
| 126 | C3 | C1. e a avó dele... | turno 96 |
| 127 | P | EITA C1. ... tá dizendo que é tu e tua avó ... | turno 97 |
| 128 | C3 | aponta para a figura e diz ... vó e mãe | turno 98 |
| 129 | C1 | Isabel | turno 99 |

130 P Isabel? É MESMO... o nome da tua mãe é Isabel? eu vou dizer turno 100

131 que você disse que ela é o LOBO MAU ((Risos))

132 C3 o lobo mau vai casa vovó... C1 vai casa da menina turno 101

133 P e é a namorada de C1? turno 102

134 C3 ele vai CASA a menina turno 103

135 P olhe o nome dela é chapeuzinho vermelho... turno 104

136 C3 ela vai CASA ele turno 105

137 P qual é o seu nome? turno 106

138 C3 C3 turno 107

139 P então... o nome dela é chapeuzinho VERMELHO turno 108

140 C3 e pois... turno 109

141 P então diga... turno 110

142 C3 ela vai casar primeiro turno 111

143 P chapeuzinho vermelho turno 112

144 C3 com P turno 113

145 P termine a história ... turno 114

146 C3 o lobo mau é P... o homem feio ((riso de P)) turno 115

147 C3 P vai pra casa da tia E ((risos de P)) turno 116

148 P não sou eu ... é ele turno 117

149 C3 P vai ouvir... o HOMEM feio... E C e N vão casar... P e E turno 118

150 P ACABOU? turno 119

151 C3 acabou não... turno 120

152 P então conte turno 121

153 C3 o cachorro vai casar P turno 122

154 P o cachorro não pode casar com gente turno 123

155 C3 é o lobo turno 124

156 C1 sou eu NADA ... turno 125

157 C3 é tia E turno 126

158 P e quem é esse rapaz aí?... ele é o CAÇADOR ... turno 127

159 o que foi que ela levou na cestinha?

160 C3 banana ... com pão e leite turno 128

161 P você trouxe lanche? turno 129

162 C3 bolo de fuba e danone ... biscoito turno 130

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 163 | P | biscoito de quê? | turno 131 |
| 164 | C3 | morango | turno 132 |
| 165 | P | e você P ... trouxe o quê? | turno 133 |
| 166 | C1 | [coxinha | turno 134 |
| 167 | C3 | [e fu ... | turno 135 |
| 168 | P | que é isso? | turno 136 |
| 169 | C3 | ORRO QUENTE ... e finha | turno 137 |
| 170 | P | que é isso? | turno 138 |
| 171 | C3 | guaaná ... coca-cola ... banana ... | turno 139 |
| 172 | P | pare de falar de banana ... P você quer banana? | turno 140 |
| 173 | C1 | não | turno 141 |
| 174 | P | nem eu nem P quer ... pare de falar nisso... você desfilou | turno 142 |
| 175 | | sábado? | |
| 176 | C3 | desfilei | turno 143 |
| 177 | P | e aí ... como foi | turno 144 |
| 178 | C3 | ((faz o jeito de desfilarmos com os dedos da mão)) | turno 145 |
| 179 | P | foi assim? Foi não: | turno 146 |
| 180 | C3 | foi assim ((fez o mesmo gesto)) | turno 147 |
| 181 | P | eu soube que você tava BONITA ... com um vestido | turno 148 |
| 182 | | BONITO... qual era a cor? | |
| 183 | C3 | IZU... | turno 149 |
| 184 | P | o vestido era AZUL? não era amarelo não? | turno 150 |
| 185 | C3 | era amarelo e izu ... | turno 152 |
| 186 | P | desfila aí pra eu ver ... | turno 153 |
| 187 | C3 | DE NOVO! ((ela se levanta e desfila na sala)) | turno 154 |
| 188 | P | você desfilou P? | turno 155 |
| 189 | C1 | não | turno 156 |

3ª FILMAGEM EM 17/09/02

PARTICIPANTES: P – PROFESSORA; C1 – CRIANÇA (8a); C2 – CRIANÇA (10a);
C3 – CRIANÇA (12a)

Situação: Recontagem de história

| | | | |
|----|----|---|----------|
| 01 | P | o que é: que o lobo mau faz? | turno 01 |
| 02 | C2 | o lobo mau? | turno 02 |
| 03 | P | AH SIM ... ele sopra ASSIM ...((começa a soprar)) | turno 03 |
| 04 | C2 | ((também sopra)) | turno 04 |
| 05 | P | aí a casa do porquinho cai ... | turno 05 |
| 06 | C2 | CAIU ... | turno 06 |
| 07 | P | aí o porquinho fez o quê? | turno 07 |
| 08 | C1 | tudo igual | turno 08 |
| 09 | P | TUDO IGUAL? ele saiu CORRENDO ... | turno 09 |
| 10 | C2 | saiu CORRENDO | turno 10 |
| 11 | P | pra ONDE ele foi correndo? | turno 11 |
| 12 | C2 | pra casa ... | turno 12 |
| 13 | P | PRA CASA do outro irmão dele | turno 13 |
| 14 | C2 | É: | turno 14 |
| 15 | P | quem é esse? | turno 15 |
| 16 | C2 | mau ... | turno 16 |
| 17 | P | O LOBO MAU! ... aí o que o lobo mau fez... DE NOVO? | turno 17 |
| 18 | C2 | ((sopra)) cai casa | turno 18 |
| 19 | P | CAIU a casa ... | turno 19 |
| 20 | C2 | [caiu a casa ... | turno 20 |
| 21 | C3 | [CAIU a casa não MENINA ... | turno 21 |
| 22 | P | CAIU ... e aí? | turno 22 |
| 23 | C2 | oia | turno 23 |
| 24 | P | EITA ... outra CASA do amigo dele ... | turno 24 |
| 25 | C2 | OIA ... | turno 25 |
| 26 | P | eita outra casa do amigo dele | turno 26 |
| 27 | C2 | OIA! ... doi | turno 27 |
| 28 | P | é o PORQUINHO ... dois porquinhos ... AÍ o lobo mau | turno 28 |

| | | |
|----|---|----------|
| 29 | Soprou ... olha o lobo mau SOPRANDO ((sopra)) | |
| 30 | C2 derrubou casa ... | turno 29 |
| 31 | P derrubou a CASA não ... a casa do porquinho não CAIU | turno 30 |
| 32 | ((fala cantando e depois pega os fantoches)) | |
| 33 | VAMOS P. ... CONTA ... ERA UMA [VEZ | |
| 34 | C3 [ERA UMA VEZ ... | turno 31 |
| 35 | P ERA UMA VEZ ... a menina ... ((emite o som com o boneco)) | turno 32 |
| 36 | [AI, AI, AI | |
| 37 | C3 [AI, AI, AI ... ((faz o mesmo som que E)) | turno 33 |
| 38 | P e o lobo mau ... CADÊ o lobo mau P ... coloca aqui ... | turno 34 |
| 39 | agora faz ... AH :: | |
| 40 | C1 AH ... ((fazendo movimento com o bichinho)) | turno 35 |
| 41 | P o lobo mau quer comer a MENINA ... e o menino olha | turno 36 |
| 42 | os dois se beijando ... | |
| 43 | C3 troca comigo tia ... | turno 37 |
| 44 | P cadê o lobo mau? eu vou pegar ele ... aaah | turno 38 |
| 45 | C1 AAAH ... | turno 39 |
| 46 | C3 AAH | turno 40 |
| 47 | P ((canta)) eu vou pegar o lobo mau ... | turno 41 |
| 48 | C3 eu vou fazer FESTA ... parabéns pra você ... | turno 42 |
| 49 | P vamos cantar P ... | turno 43 |
| 50 | C1 PARABÉM pra você ... nesta dada () CULEDA ... | turno 44 |
| 51 | muita que TUDADE ... e quis ano DALA:: ((cantando)) | |
| 52 | P EITA:: ... agora N | turno 45 |
| 53 | C3 parabéns pa você: ... nesta data erida: ... uta seliridade ... | turno 46 |
| 54 | muto ano de vida:: é BIG ... HORA... ra... N... P vai casar | |
| 55 | com tia E. ((cantando e dando risadas)) | |
| 56 | P agora é J. que vai cantar PARABÉNS ... como é o parabéns? | turno 47 |
| 57 | C2 não sei ... | turno 48 |
| 58 | P o que é que tu vai fazer? | turno 49 |
| 59 | C2 onta historinha :: | turno 50 |
| 60 | P então conte a historinha ... | turno 51 |
| 61 | C2 PARABÉNS ... | turno 52 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 62 | P | CADÊ J? | turno 53 |
| 63 | C3 | parou :: | turno 54 |
| 64 | P | assim ta errado ... VAMOS ... ((canta parabéns)) | turno 55 |
| 65 | | pronto J vai contar a história ... ERA UMA VEZ ... uma | |
| 66 | | LINDA princesa ... | |
| 67 | C3 | ((mexe com J)) | turno 56 |
| 68 | P | ((pede o livro de história)) ERA UMA VEZ ... uma linda | turno 57 |
| 69 | | menina ... chamada RAPUNZEL ... rapunzel ... a bruxa roubou | |
| 70 | | RAPUNZEL quando era [um bebê ... | |
| 71 | C3 | [é um bebê | turno 58 |
| 72 | P | aí levou ela para uma torre bem ALTA ... OLHA como ela era | turno 59 |
| 73 | | linda J... como era o nome dela? | |
| 74 | C2 | RAPUNZEL ... | turno 60 |
| 75 | P | rapunzel ficou na torre ... aí um DIA ela escutou o príncipe | turno 61 |
| 76 | | encantado: que chamou ... RAPUNZEL ... RAPUNZEL ... | |
| 77 | | SOLTE suas tranças ... e rapunzel soltou o cabelo dela ... | |
| 78 | | OH P. é igual ao cabelo de J... mostra o teu J... | |
| 79 | C2 | ((mostra o cabelo)) | turno 62 |
| 80 | P | olha só ... o CABELO de J... aí ele SUBIU ... quando ele | turno 63 |
| 81 | | chegou lá: ADIVINHA quem tava lá? ... A BRUXA ... olha | |
| 82 | | [a bruxa AQUI OH | |
| 83 | C3 | [a bruxa vai casar | turno 64 |
| 84 | P | A BRUXA não vai casar ...ela quer matar o príncipe ... | turno 65 |
| 85 | | e quem é essa? | |
| 86 | C3 | TIA E... | turno 66 |
| 87 | P | é NÃO ... é rapunzel ... RAPUNZEL saiu da torre pra casa | turno 67 |
| 88 | | com o príncipe ... aí o príncipe MATOU a bruxa ... OLHA ela | |
| 89 | | Chorando ... aí ela casou com o príncipe e subiu no CAVALO | |
| 90 | C2 | na cavala ... | turno 68 |
| 91 | P | agora J vai contar a história | turno 69 |
| 92 | C2 | conto essa historinha ... | turno 70 |

4ª FILMAGEM EM 01/10/02

PARTICIPANTES: P – PROFESSORA; C1 – CRIANÇA (8a); C2 – CRIANÇA (10a)

Situação: Recontagem de história

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 01 | C2 | tia ... olha aqui o BEBÊ ...((mostra a figura do livro)) | turno 01 |
| 02 | P | MOSTRA para P... | turno 02 |
| 03 | C1 | a BOBÓ ... ((começa a contar a história olhando o livro)) | turno 03 |
| 04 | C2 | papai para o BEBÊ ... e daí: casa agora ... e o BEBÊ vai pra | turno 04 |
| 05 | | casa ... fala ETORINHA P. | |
| 06 | P | você tava fazendo o que: antes de vir para aqui? ... tava | turno 05 |
| 07 | | Lanchando foi? ((pergunta para P.)) | |
| 08 | C1 | foi ... | turno 06 |
| 09 | P | FOI! | turno 07 |
| 10 | C1 | não | turno 08 |
| 11 | P | tava NÃO?... você lanchou J? | turno 09 |
| 12 | C1 | O COITO... | turno 10 |
| 13 | C2 | BOACHA ... BICOITO ... pra lanchar ... oia a hitorinha ... | turno 11 |
| 14 | | a bobozinha MOSTOU em casa pra sair ... vai pra casa na | |
| 15 | | HORA doapai: ... ETA BOBOZINHA vai embora eta pa | |
| 16 | | papai ... vai a sua mãe comer com a sua PAI ... em casa sua | |
| 17 | | pai ... come junto com o PAI | |
| 18 | P | P. tu dançou hoje? ... escutou música? | turno 12 |
| 19 | C1 | não ... | turno 13 |
| 20 | C2 | eu dancei ... | turno 14 |
| 21 | P | por que tu não dançou P? | turno 15 |
| 22 | C1 | A PIA ... | turno 16 |
| 23 | P | tu tava na pia? | turno 17 |
| 24 | C1 | É ... | turno 18 |
| 25 | C2 | eu vou pra PAPAI ... a BOBOZINHA mandou com a | turno 19 |
| 26 | | mamãezinha ... a bobozinha teve um menino novinho ... | |
| 27 | C1 | TOMA ... ((oferece confeito imaginário pra J.)) | turno 20 |
| 28 | P | o que é isso? | turno 21 |
| 29 | C1 | CONFEITO | turno 22 |

| | | | |
|----|----|---|----------|
| 30 | P | tu comprou confeito aonde? | turno 23 |
| 31 | C1 | no coégio ... ((brincando com os fantoches)) | turno 24 |
| 32 | C2 | OIA ...((mostra os fantoches)) | turno 25 |
| 33 | P | EITA! ... tu não tá com medo do lobo mau não? | turno 26 |
| 34 | C2 | não | turno 27 |
| 35 | P | vamos procurar o LOBO MAU ... | turno 28 |
| 36 | C2 | VAMOS ... | turno 29 |
| 37 | P | cadê? ...deixa eu ver? | turno 30 |
| 38 | C1 | ((mostra a figura)) | turno 31 |
| 39 | P | MUITO BEM ! você identificou certo ... | turno 32 |
| 40 | C2 | oia AQUI ((mostrando o livro)) | turno 33 |
| 41 | P | tô: vendo ... | turno 34 |
| 42 | C2 | [[oh aí casa | turno 35 |
| 43 | C1 | [[cata ((mostrando a figura)) | turno 36 |
| 44 | P | CAÇADOR ... | turno 37 |
| 45 | C1 | caçador ... | turno 38 |
| 46 | C2 | CADÊ casa ? | turno 39 |
| 47 | P | e eu sei! | turno 40 |
| 48 | C1 | o lobo mau ... | turno 41 |
| 49 | P | ela já achou ... CADÊ o lobo mau? | turno 42 |
| 50 | C1 | OH aqui ... | turno 43 |
| 51 | P | esse não é o lobo mau não...é igual aquele de J...[PROCURA... | turno 44 |
| 52 | C2 | [OH AQUI ((mostrando o fantoche)) | turno 45 |
| 53 | P | perai ... deixa ele procurar ... cadê? ... achou? | turno 46 |
| 54 | C1 | não ... | turno 47 |
| 55 | C2 | TITIA ... OH cai casa ... | turno 48 |
| 56 | P | caiu a casa ... | turno 49 |
| 57 | C1 | OH ... ((mostra figura no livro)) | turno 50 |
| 58 | P | isso aí é um cavalo ... eu quero o lobo MAU ... | turno 51 |
| 59 | C2 | OIA ... | turno 52 |
| 60 | P | EITA ... quem é esse? | turno 53 |
| 61 | C2 | dois ... | turno 54 |
| 62 | P | dois porquinhos ... EITA !... achou o LOBO MAU? ... | turno 55 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 63 | C1 | chegou lobo mau ... ((mostra a gravura do livro)) | turno 56 |
| 64 | P | ACERTOU :: | turno 57 |
| 65 | C2 | OIA AQUI ... ((mostrando a gravura do livro)) | turno 58 |
| 66 | P | é IGUAL ao de C1... | turno 59 |
| 67 | C2 | É IGUAL ...oia TITIA é igual ... ebra... ((olhando a gravura)) | turno 60 |
| 68 | P | QUEBRA! | turno 61 |
| 69 | C2 | EBRA a casa dele ... | turno 62 |
| 70 | P | É : quebra a casinha dele ... CADÊ o lobo mau que você | turno 63 |
| 71 | | disse que ia achar? | |
| 72 | C1 | tô procurando ... | turno 64 |
| 73 | P | PROCURE ... | turno 65 |
| 74 | C2 | ele EIMOU a bunda ... | turno 66 |
| 75 | P | EITA! ... QUEIMOU a bunda ... | turno 67 |
| 76 | C2 | AQUI ... CADA é aqui ... ((mostra a bunda)) | turno 68 |
| 77 | C1 | aqui é a bunda ((mostra também)) | turno 69 |
| 78 | P | aí é a BUNDA ... olha aqui a figura ... | turno 70 |
| 79 | C1 | EITA! | turno 71 |
| 80 | C2 | tá chorando ... | turno 72 |
| 81 | P | tá chorando ... | turno 73 |
| 82 | C2 | EITA ... derrubou a CASA ... | turno 74 |
| 83 | P | EITA! ... quem é esse? ((aponta para o livro)) | turno 75 |
| 84 | C2 | dois porco ... acabou : ... | turno 76 |
| 85 | P | deixa eu ver esses [livros | turno 77 |
| 86 | C2 | [eu quero esse tia ... | turno 78 |
| 87 | P | vamos ver outra história | turno 79 |
| 88 | C2 | ((com o fantoche do lobo mau)) vem cá me PEGAR ... | turno 80 |
| 89 | P | ((se aproxima de J com o fantoche)) | turno 81 |
| 90 | C2 | ((faz o lobo mau dar um cheiro em E)) | turno 82 |
| 91 | C1 | ((começa a cantar)) oco MA é pa MIM ... que AMA poque o | turno 83 |
| 92 | | BEM ...A TI AQUI ... A TI DEA ... tuda: mais ... | |
| 93 | P | e é assim a MÚSICA é? | turno 84 |
| 94 | C1 | É ... | turno 85 |
| 95 | P | e a música das CRIANÇAS ! ... como é? Cante a música das | turno 86 |

| | | |
|-----|--|-----------|
| 96 | CRIANÇAS ... | |
| 97 | C1 É ... | turno 87 |
| 98 | P como é? ... paz pela paz ... pelas CRIANÇAS ... ((cantando)) | turno 88 |
| 99 | C1 ((começa a cantar)) PELE ... a VIDA acabou ... eu queo | turno 89 |
| 100 | BENCER bencedor ... que uca PEQUEI e eu bencer ... que | |
| 101 | a bitória é pra mim ... o que tenho é PLA te queceber ... | |
| 102 | eu parei tua BEIQUIDA ... e que tua beiquida ... | |
| 103 | P EITA! ... MUITO BEM ... agora é J. | turno 90 |
| 104 | C1 ((continua cantando enquanto J conta a história)) | turno 91 |
| 105 | P pare de cantar que J vai contar a história ... quem é ESSA? | turno 92 |
| 106 | C2 é a menina ... | turno 93 |
| 107 | P e como é o nome dela? | turno 94 |
| 108 | C2 a mamãe dela ... | turno 95 |
| 109 | P a mãe dela? ... | turno 96 |
| 110 | C2 chapeuzinho VERMELHO ... | turno 97 |
| 111 | P AÍ ... CHAPEUZINHO foi pra onde? | turno 98 |
| 112 | C2 É GRANDE ... | turno 99 |
| 113 | P quem é GRANDE? | turno 100 |
| 114 | C2 A BARRIGA ... | turno 101 |
| 115 | P e quem é ele? ... é esse aí é? | turno 102 |
| 116 | C2 é ... ((com o fantoche do lobo mau)) | turno 103 |
| 117 | P e como é o nome dele? | turno 104 |
| 118 | C2 SÉRGIO ... | turno 105 |
| 119 | P SÉRGIO! não: ... o nome dele é LOBO MAU ... | turno 106 |
| 120 | C2 LOBO MAU ...na casa ... | turno 107 |
| 121 | P na casa: ... | turno 108 |
| 122 | C2 LOBO MAU ... | turno 109 |
| 123 | P DE NOVO! ... | turno 110 |
| 124 | C2 CHEGOU ... vai dormir ... | turno 111 |
| 125 | P EITA! ... eu vou falar com o lobo mau: pra o lobo mau pegar | turno 112 |
| 126 | P ... se não parar de cantar ... o lobo mau vai te PEGAR | |
| 127 | VIU! ((coloca o fantoche do lobo mau)) | |
| 128 | C2 vai TIA ... vai TIA ... | turno 113 |

129 P O LOBO MAU vai pegar: ...((diz cantando)) o lobo mau vai pegar P ... porque P não para de cantar ... turno 114

130

131 C1 ((fica parado olhando)) turno 115

132 P ((começa a falar como se fosse o lobo mau)) como é o seu nome? ... me nome é lobo MAU ... você quer conversar comigo? turno 116

133

134

135 C1 é ... turno 117

136 P como é o seu nome? turno 118

137 C1 P ... turno 119

138 P o meu é lobo MAU ... turno 120

139 C1 P... turno 121

140 P onde você mora? turno 122

141 C1 colégio ... turno 123

142 P você mora no COLÉGIO? ... olha C2. ele mora no colégio turno 124

143 C2 ((faz sinal de que não quer falar)) turno 125

144 P qual é o nome da sua professora? turno 126

145 C1 L. turno 127

146 P EITA! ... o nome dela é L.... e o nome de sua mãe? turno 128

147 C1 C2. turno 129

148 P C2.! ... eu quero namorar com ela ... turno 130

149 C1 ((dá um beijo no lobo mau)) turno 131

150 P OH! eu gostei desse MENINO ... que me deu um cheirinho ... que é tão gostosinho ... turno 132

151

152 C2 ((dá risadas)) turno 133

153 C1 gostosinho ... turno 134

154 P você quer ser meu amigo? turno 135

155 C1 não ... turno 136

156 P eu vou CHORAR ... eu vou pra [casa turno 137

157 C2 [AMIGO ...AMIGO turno 138

158 C1 ((acaricia o lobo mau)) turno 139

159 P ((o lobo mau pega na mão dele)) que mão GOSTOSA! vou comer essa mão TODA ... turno 140

160

161 C2 mordeu a mão dele ... turno 141

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 162 | P | ((continua segurando a mão de P)) | turno 142 |
| 163 | C2 | PARA ... PARA ... | turno 143 |
| 164 | P | não ta machucando não! | turno 144 |
| 165 | C2 | TÁ ... mordeu a mão dele ... EI MENINA ... ((bate no lobo | turno 145 |
| 166 | | mau)) | |
| 167 | P | agora eu tô de barriga cheia ... vou dormir | turno 146 |
| 168 | C1 | PORRA ... | turno 147 |
| 169 | P | OH... eu vou pegar essa menina... | turno 148 |
| 170 | C2 | não MENINA ... eu tenho medo ((bate no lobo junto com P)) | turno 149 |
| 171 | C1 | tudo bom? | turno 150 |
| 172 | P | tudo ... como é que você vai? | turno 151 |
| 173 | C1 | pra casa ... | turno 152 |

5º FILMAGEM – 23/10/02

Situação – Relato pessoal

Participantes – P: PROFESSORA; C3: CRIANÇA(12 anos) ; C2: CRIANÇA (10 anos)

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 01 | P | o que é que você fez no final de semana?...você foi pra praia? | turno 01 |
| 02 | C3 | ((faz sinal de não com a cabeça)) | turno 02 |
| 03 | P | foi NÃO! ... você ganhou presente de dia das crianças? | turno 03 |
| 04 | C3 | ((faz sim com a cabeça)) | turno 04 |
| 05 | P | você ganhou O QUÊ? | turno 05 |
| 06 | C3 | ((não responde)) | turno 06 |
| 07 | P | N... você namora com quem? ... | turno 07 |
| 08 | C3 | com C. | turno 08 |
| 09 | P | o que você FEZ no final no final de semana? | turno 09 |
| 10 | C3 | nada ... | turno 10 |
| 11 | P | NADA! ... você foi pra algum lugar? ... | turno 11 |
| 12 | C3 | BUCHÓ ... | turno 12 |
| 13 | P | você faltou aula ontem por quê? | turno 13 |
| 14 | C3 | CASTIGO ... | turno 14 |
| 15 | P | você tava de CASTIGO! ... o que você fez? | turno 15 |
| 16 | C3 | NÃO! ...S. | turno 16 |
| 17 | P | S tava de CASTIGO! | turno 17 |
| 18 | C3 | tava ... | turno 18 |
| 19 | P | e por que você não veio? | turno 19 |
| 20 | C3 | doente ... | turno 20 |
| 21 | P | e quem tava DOENTE? | turno 21 |
| 22 | C3 | mãe ... | turno 22 |
| 23 | P | SUA MÃE! | turno 23 |
| 24 | C3 | é ... | turno 24 |
| 25 | P | o que é que mamãe tem? | turno 25 |
| 26 | C3 | é aqui ... ((aponta para o olho)) | turno 26 |
| 27 | P | AQUI no olho né? ... é nesse olho ou é nesse? | turno 27 |
| 28 | C3 | aqui | turno 28 |

| | | | |
|----|----|---|----------|
| 29 | P | e ela vai pro médico ... né? | turno 29 |
| 30 | C3 | É | turno 30 |
| 31 | P | tu o que fez pra ajudar MAMÃE em casa? | turno 31 |
| 32 | C3 | FU! ... | turno 32 |
| 33 | P | fu o quê? | turno 33 |
| 34 | C3 | ((risos)) | turno 34 |
| 35 | P | o que tu fez pra ajudar mamãe? | turno 35 |
| 36 | C3 | nada não ... | turno 36 |
| 37 | P | NADA! | turno 37 |
| 38 | C3 | nada não ... | turno 38 |
| 39 | P | não ajuda ELA ... não lavou os PRATOS... arrumou a CASA... | turno 39 |
| 40 | C3 | NÃO ... e tô te ah então ... | turno 40 |
| 41 | P | lavou o PRATO ... arrumou a CASA ... forrou a CAMA ... | turno 41 |
| 42 | C3 | forrei ... | turno 42 |
| 43 | P | MUITO BEM! ... | turno 43 |
| 44 | C3 | EU E S. | turno 44 |
| 45 | P | VOCÊ E S! | turno 45 |
| 46 | C3 | pra S ... | turno 46 |
| 47 | P | pra onde você foi Domingo? | turno 47 |
| 48 | C3 | foi assim ... ((faz sinal com a mão dizendo que foi ruim)) | turno 48 |
| 49 | P | FOI ASSIM!... AVE-MARIA! ... nem pra casa da tia foi? | turno 49 |
| 50 | C3 | não | turno 50 |
| 51 | P | saiu pra lugar nenhum? | turno 51 |
| 52 | C3 | ((não responde)) | turno 52 |
| 53 | P | foi pro parquinho? | turno 53 |
| 54 | C3 | eu ... meu pai ... | turno 54 |
| 55 | P | você e seu pai? | turno 55 |
| 56 | C3 | FOI ... | turno 56 |
| 57 | P | E S? | turno 57 |
| 58 | C3 | TAMBÉM! ... | turno 58 |
| 59 | P | e sua MÃE ... não foi? | turno 59 |
| 60 | C3 | pu SÓ ... | turno 60 |
| 61 | P | ficou SÓ! | turno 61 |

| | | |
|----|---|----------|
| 62 | C3 não ... minha MÃE ... PAI... e S pu só ... | turno 62 |
| 63 | P foi pro shopping? | turno 63 |
| 64 | C3 não ... | turno 64 |
| 65 | P seu pai ... sua mãe ... você e S... foram pra onde? | turno 65 |
| 66 | C3 CINEMA ... | turno 66 |
| 67 | P pro CINEMA! ...qual foi o filme que você assistiu? | turno 67 |
| 68 | C3 ((não responde)) | turno 68 |
| 69 | P onde era o cinema? | turno 69 |
| 70 | C3 lá em baixo ... | turno 70 |
| 71 | P LÁ EM BAIXO! ... foi aonde? | turno 71 |
| 72 | C3 o pop ... | turno 72 |
| 73 | P O POP? | turno 73 |
| 74 | C3 POP! | turno 74 |
| 75 | P no shopping? | turno 75 |
| 76 | C3 NÃO! ... pop... | turno 76 |
| 77 | P o que tinha no shopping? | turno 77 |
| 78 | C3 ((não responde)) | turno 78 |
| 79 | P você comeu pipoca? | turno 79 |
| 80 | C3 FU! | turno 80 |
| 81 | P o que é FU? | turno 81 |
| 82 | C3 O LANCHE ... | turno 82 |
| 83 | P sua mãe comprou o lanche pra você? | turno 83 |
| 84 | C3 foi fu ... | turno 84 |
| 85 | P FU? | turno 85 |
| 86 | C3 ah ... | turno 86 |
| 87 | P diga agora ... FU! | turno 87 |
| 88 | C3 fu ... | turno 88 |
| 89 | P o que é fu? | turno 89 |
| 90 | C3 ((risos)) | turno 90 |
| 91 | P foi sorvete? | turno 91 |
| 92 | C3 ãhã ... | turno 92 |
| 93 | P sorvete de quê? | turno 93 |
| 94 | C3 a casa ... | turno 94 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 95 | P | foi de chocolate? | turno 95 |
| 96 | C3 | foi ... | turno 96 |
| 97 | P | E S ... tomou o quê? | turno 97 |
| 98 | C3 | IMÃO ... | turno 98 |
| 99 | P | LIMÃO! | turno 99 |
| 100 | C3 | PERA AÍ! | turno 100 |
| 101 | P | pera aí? ((risos)) | turno 101 |
| 102 | C3 | foi fu ... foi S. | turno 102 |
| 103 | P | quem mais tava no cinema? | turno 103 |
| 104 | C3 | o pogo ... | turno 104 |
| 105 | P | como era o nome do filme? | turno 105 |
| 106 | C3 | O SOL ... | turno 106 |
| 107 | P | O SOL! ... o filme se chamava o sol? | turno 107 |
| 108 | C3 | NÃO ... macaco... | turno 108 |
| 109 | P | MACACO! ... tinha um macaco no filme? | turno 109 |
| 110 | C3 | macacão | turno 110 |
| 111 | P | UM MACACÃO! | turno 111 |
| 112 | C3 | ((risos)) | turno 112 |
| 113 | P | o que é que o macacão fazia? | turno 113 |
| 114 | C3 | aah ... | turno 114 |
| 115 | P | ele tava na janela? | turno 115 |
| 116 | C3 | ta ... | turno 116 |
| 117 | P | qual era o outro bicho que tava com ele? | turno 117 |
| 118 | C3 | nada ... | turno 118 |
| 119 | P | NINGUÉM! | turno 119 |
| 120 | C3 | ninguém ... | turno 120 |
| 121 | P | e ele saiu da janela? | turno 121 |
| 122 | C3 | saiu ... | turno 122 |
| 123 | P | foi pra onde? | turno 123 |
| 124 | C3 | salata ... salata | turno 124 |
| 125 | P | tava na mata ... | turno 125 |
| 126 | C3 | tava ... | turno 126 |
| 127 | P | tinha mata ... tinha água? | turno 127 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 128 | C3 | TINHA ... | turno 128 |
| 129 | P | muita árvore ASSIM! | turno 129 |
| 130 | C3 | ta ... | turno 130 |
| 131 | P | Tarzan e Chita? | turno 131 |
| 132 | C3 | ((risos)) feio | turno 132 |
| 133 | P | J.! ... você saiu pra onde esse fim de semana? | turno 133 |
| 134 | C2 | fui pa praia ... | turno 134 |
| 135 | P | foi com quem? | turno 135 |
| 136 | C2 | DE BIQUINI! | turno 136 |
| 137 | P | DE BIQUINI! ... | turno 137 |
| 138 | C2 | foi:: eu...mãinha... | turno 138 |
| 139 | P | você ... sua mãe ... e quem mais? | turno 139 |
| 140 | C2 | EU ... mãinha... e tio nego ... | turno 140 |
| 141 | P | TIO NEGO FOI! | turno 141 |
| 142 | C2 | foi ::: | turno 142 |
| 143 | P | e tua irmã? | turno 143 |
| 144 | C2 | irmã foi biqui a praia ... | turno 144 |
| 145 | P | como é o nome de tua irmã? | turno 145 |
| 146 | C2 | é minha mãe ... | turno 146 |
| 147 | P | qual é o nome dela? ... seu nome é J ... | turno 147 |
| 148 | C2 | M. | turno 148 |
| 149 | P | M! ...você sabe qual foi a praia que você foi? | turno 149 |
| 150 | C2 | É ... taliane ... | turno 150 |
| 151 | P | não ... você foi pra qual praia? DE OLINDA ... BOA | turno 151 |
| 152 | | VIAGEM ... foi onde? | |
| 153 | C2 | e a praia ... pau pa ... a praia de MANZINHA ... a de | turno 152 |
| 154 | | MANZINHA ... | |
| 155 | P | qual a praia? | turno 153 |
| 156 | C2 | MADIDINHA ... parabén | turno 154 |
| 157 | P | Foi de carro? | turno 155 |
| 158 | C2 | foi CAO! | turno 156 |
| 159 | P | AH FOI! | turno 157 |
| 160 | C2 | foi ::: | turno 158 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 161 | P | O que tu fez lá na praia? | turno 159 |
| 162 | C2 | foi a ... BOTA BOLO ... | turno 160 |
| 163 | P | teve ANIVERSÁRIO foi? | turno 161 |
| 164 | C2 | foi ... | turno 162 |
| 165 | P | QUE BOM! ... teve bolo e o que mais? | turno 163 |
| 166 | C2 | BOLO DE COCOLATE! | turno 164 |
| 167 | P | DE CHOCOLATE! | turno 165 |
| 168 | C2 | é ... | turno 166 |
| 169 | P | então foi uma FARRA ... não foi? | turno 167 |
| 170 | C2 | que vai ... | turno 168 |
| 171 | P | e teve guaraná? | turno 169 |
| 172 | C2 | tem ... | turno 170 |
| 173 | P | e depois da praia tu foi pra onde? | turno 171 |
| 174 | C2 | tem brinquedo ... | turno 172 |
| 175 | P | TEVE BRINQUEDO! e depois da praia tu foi pra onde? | turno 173 |
| 176 | C2 | foi a ... TEM DEINHA na praia. | turno 174 |
| 177 | P | SIM ... e depois foi pra onde? | turno 175 |
| 178 | C2 | almoçar ... | turno 176 |
| 179 | P | FOI ALMOÇAR! ... comesse o quê? | turno 177 |
| 180 | C2 | pa pau ... biquini e lá na praia ... | turno 178 |
| 181 | P | almoçou na praia? | turno 179 |
| 182 | C2 | foi eu ... mãeinha ... nego ... minha a tia ... | turno 180 |
| 183 | P | tu gosta muito de tio nego? | turno 181 |
| 184 | C2 | É ... | turno 182 |
| 185 | P | ele é bom pra tu? | turno 183 |
| 186 | C2 | NEGO DA PITÚ ... | turno 184 |
| 187 | P | NEGO DA PITÚ? | turno 185 |
| 188 | C2 | é | turno 186 |
| 189 | P | mais ele brinca com você? | turno 187 |
| 190 | C2 | NEGO ... ((fala como se tivesse chamando)) foi pa praia ... | turno 188 |
| 191 | | Vitória ... | |
| 192 | P | e depois da praia ... saiu pra algum lugar? | turno 189 |
| 193 | C2 | é | turno 190 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 194 | P | saiu pra onde? | turno 191 |
| 195 | C2 | passar de cale ... NO CAO NEGRO ... | turno 192 |
| 196 | P | AH FOI! ... DE CARRO! | turno 193 |
| 197 | C2 | foi de CAO pa praia ... | turno 194 |
| 198 | P | tu sabe qual é o carro de tio nego? | turno 195 |
| 199 | C2 | CAO A ACA ... ((aponta para a mochila)) | turno 196 |
| 200 | P | não to entendendo o que você tá falando. | turno 197 |
| 201 | C2 | olha aqui tia ... da cor da aca ... | turno 198 |
| 202 | P | AH! ... da cor da bolsa ... | turno 199 |
| 201 | C2 | é | turno 200 |
| 202 | P | o carro é azul? | turno 201 |
| 203 | C2 | o de tio nego é AZUL ... é em casa ... amanhã foi madonla ... | turno 202 |
| 204 | P | mãinha foi? | turno 203 |
| 205 | C2 | foi ... | turno 204 |
| 206 | P | mãinha não tá doente? | turno 205 |
| 207 | C2 | mãe melhorou ... | turno 206 |
| 208 | P | MELHOROU! ... e lá na praia ... tu encontrasse alguém pra | turno 207 |
| 209 | | brincar? | |
| 210 | C2 | foi passear ... ali doco ... pa casa de tia A | turno 208 |
| 211 | P | TIA A! | turno 209 |
| 212 | C2 | é pra minha sala ... | turno 210 |
| 213 | P | a sua sala é aqui ... | turno 211 |
| 214 | C2 | a outa sala ... de tia A | turno 212 |
| 215 | P | AH! ... DA OUTRA ESCOLA ... | turno 213 |
| 216 | C2 | é | turno 214 |
| 217 | P | tem muita TIA não tem? | turno 215 |
| 218 | C2 | T ... H ... M ... M ... | turno 216 |
| 219 | P | são teus amigos? | turno 217 |
| 220 | C2 | é ... tem mais ... | turno 218 |
| 221 | P | fala ... | turno 219 |
| 222 | C2 | é ... teve BINQUEDO tia ... | turno 220 |
| 223 | P | qual brinquedo? | turno 221 |
| 224 | C2 | na areia ... | turno 222 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 225 | P | ficou brincando na areia? | turno 223 |
| 226 | C2 | tem a copo ... prato... em casa ... a bota ... na areia da praia ... | turno 224 |
| 227 | P | quem fez? | turno 225 |
| 228 | C2 | eu ... depois ... | turno 226 |
| 229 | P | bota o copo na areia ... | turno 227 |
| 230 | C2 | assim o copo no prato ... pra depois fazer assim ... e fazer | turno 228 |
| 231 | | pia a ti A | |
| 232 | P | foi assim que cantou parabéns? | turno 229 |
| 233 | C2 | é:: tia | turno 230 |

6º FILMAGEM – 06/11/02

Situação – relato pessoal

Participantes – P : PROFESSORA; C1: CRIANÇA (8 anos); e C2: CRIANÇA(10 anos)

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 01 | P | P ... o que você fez? me conte ... | turno 01 |
| 02 | C1 | NO FOGO ! | turno 02 |
| 03 | P | SIM ... pra fazer o quê? | turno 03 |
| 04 | C1 | pra vovó ... | turno 04 |
| 05 | P | NÃO ...eu não to falando da história ... eu to falando da água | turno 05 |
| 06 | | quente ... como é que você foi mexer no fogão ... com água | |
| 07 | | quente ... ME CONTE ... | |
| 08 | C1 | ((levanta a camisa mostrando a queimadura)) AQUI ... | turno 06 |
| 09 | P | EITA! ... QUE DOR! | turno 07 |
| 10 | C1 | DUNTO FOGO ... | turno 08 |
| 11 | P | TÁ VENDO ...junto do fogo ... você pode ficar junto do fogo? | turno 09 |
| 12 | C1 | queimou fogo ... | turno 10 |
| 13 | P | queimou FOGO ... a culpa é sua ... foi ficar perto do FOGO ! | turno 11 |
| 14 | C1 | ((risos)) | turno 12 |
| 15 | P | QUEM mandou você mexer na panela? ... junto do fogo? | turno 13 |
| 16 | C1 | foi a mãe ... | turno 14 |
| 17 | P | foi sua mãe o quê? | turno 15 |
| 18 | C1 | ((risos)) | turno 16 |
| 19 | P | não tá vendo que sua MÃE ... não ia mandar você mexer na | turno 17 |
| 20 | | panela ... que tava junto do fogo! VAMOS contar a história ... | |
| 21 | C1 | vamos ... | turno 18 |
| 22 | P | ERA UMA VEZ ... | turno 19 |
| 23 | C1 | ((fica folheando o livro)) VEZ ... | turno 20 |
| 24 | P | quem é esse daqui? | turno 21 |
| 25 | C1 | vovó ... | turno 22 |
| 26 | P | a vovó ... ERA UMA VEZ ... diga ... | turno 23 |
| 27 | C1 | UMA vez ... | turno 24 |
| 28 | P | uma MENINA ... como era o nome da MENINA? | turno 25 |
| 29 | C1 | ((não responde)) | turno 26 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 30 | P | CHAPEUZINHO ... | turno 27 |
| 31 | C1 | BERMELHO ... | turno 28 |
| 32 | P | CHAPEUZINHO VERMELHO ... e pra onde chapeuzinho | turno 29 |
| 33 | | vermelho foi? | |
| 34 | C1 | Itamaracá ... ((risos)) | turno 30 |
| 35 | P | PRA ITAMARACÁ! ... ela foi fazer o que em Itamaracá? | turno 31 |
| 36 | C1 | foi pra praia ... | turno 32 |
| 37 | P | Foi pra PRAIA o QUÊ? | turno 33 |
| 38 | C1 | pa praia ... | turno 34 |
| 39 | P | nada de praia ... chapeuzinho VERMELHO foi pra casa da ... | turno 35 |
| 40 | C1 | MAREO ... ((risos)) | turno 36 |
| 41 | P | foi pra casa da VOVÓ ... AÍ ela ia passando ... e quem foi que | turno 37 |
| 42 | | ela ouviu? | |
| 43 | C1 | PI ... | turno 38 |
| 44 | P | O LOBO MAU ... quem é ESSE? ((mostra a figura)) | turno 39 |
| 45 | | O LOBO ... | |
| 46 | C1 | MAU ... | turno 40 |
| 47 | P | e o que o lobo fez? | turno 41 |
| 48 | C1 | ((não responde)) | turno 42 |
| 49 | P | será que ele engole gente? | turno 43 |
| 50 | C1 | URUBU ... | turno 44 |
| 51 | P | URUBU! ... VAMOS LÁ ... o lobo mau foi pra casa da ... | turno 45 |
| 52 | C1 | VOVÓ | turno 46 |
| 53 | P | da vovó ...quando chegou lá o que foi que ele fez? | turno 47 |
| 54 | C1 | CAVALO ... | turno 48 |
| 55 | P | NÃO ... o que foi que ele fez? ... COMEU A VOVÓ | turno 49 |
| 56 | C1 | comeu ovo ((risos)) | turno 50 |
| 57 | P | OVO não ... comeu a vovó ... aí o que foi que ele fez? | turno 51 |
| 58 | C1 | MUUA ... | turno 52 |
| 59 | P | quem chegou? | turno 53 |
| 60 | C1 | morreu ... | turno 54 |
| 61 | P | quem chegou na casa da VOVÓ ... depois do lobo mau? | turno 55 |
| 62 | C | É ... | turno 56 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 63 | P | CHAPEUZINHO ... | turno 57 |
| 64 | C1 | BERMELHO ... | turno 58 |
| 65 | P | e aí ... o que foi que o lobo mau fez? | turno 59 |
| 66 | C1 | ON ... ((abre a boca)) | turno 60 |
| 67 | P | comeu a ... | turno 61 |
| 69 | C1 | VOVÓ ... | turno 62 |
| 70 | P | queria comer chapeuzinho também? | turno 63 |
| 71 | C1 | NÃO ... | turno 64 |
| 72 | P | QUEM matou o lobo mau? | turno 65 |
| 73 | C1 | BERMELHO ... | turno 66 |
| 74 | P | NÃO ... o caçador ... | turno 67 |
| 75 | C1 | CAÇADOR! | turno 68 |
| 76 | P | e esse aqui quem é? ((mostra gravura)) | turno 69 |
| 77 | C1 | ARIA ... | turno 70 |
| 78 | P | NÃO ... é o cachorro ... | turno 71 |
| 79 | C1 | CACHOO ... | turno 72 |
| 80 | P | ISSO ... e aí o que foi que o caçador fez? | turno 73 |
| 81 | C1 | É ... | turno 74 |
| 82 | P | ABRIU a barriga do lobo mau ... e TIROU A VOVÓ daqui | turno 75 |
| 83 | | de dentro .. não foi isso? | |
| 84 | C1 | foi ... | turno 76 |
| 85 | P | AGORA você vai cantar uma música ... | turno 77 |
| 86 | C1 | É ... | turno 78 |
| 87 | P | vamos P ... vá ... | turno 79 |
| 88 | C1 | ((começa a cantar)) deixa ... DA RÁDIO ... | turno 80 |
| 89 | P | é da RÁDIO! ... e como é o resto? | turno 81 |
| 90 | C1 | sabe não ... | turno 82 |
| 91 | P | ESQUECEU ... você sabe cantar parabéns? | turno 83 |
| 92 | C1 | parabém ... | turno 84 |
| 93 | P | BORA ... parabéns ... | turno 85 |
| 94 | C1 | parabén ... pra você ... | turno 86 |
| 95 | P | DEPOIS ... desta data querida ... | turno 87 |
| 96 | C1 | ((para de cantar)) | turno 88 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 97 | P | J. como foi o filme que você assistiu? | turno 89 |
| 98 | C2 | LEÃO e menina ... e pega ela ... leão | turno 90 |
| 99 | P | e o que teve mais no filme? | turno 91 |
| 100 | C2 | a menina ... é leão ... | turno 92 |
| 101 | P | e o que foi que ela fez? ... a MENINA E O LEÃO? | turno 93 |
| 102 | C2 | o leão ... a menina e o aivisão ... | turno 94 |
| 103 | P | e o que mais? | turno 95 |
| 104 | C2 | a menina ... e o leão ... o urso pegou a menina ... | turno 96 |
| 105 | P | tinha um URSO! ... era? | turno 97 |
| 106 | C2 | É ... | turno 98 |
| 107 | P | tu lembra o que ele cantou? | turno 99 |
| 108 | C2 | ele cantou ... vai cantar ... É ... o leão cantou ... | turno 100 |
| 109 | P | a menina tinha namorado? | turno 101 |
| 110 | C2 | tinha narado ... | turno 102 |
| 111 | P | ele ficou com ela? | turno 103 |
| 112 | C2 | Ele tinha NARADO ... ele foi ... a menina e NARADO ... | turno 104 |
| 113 | | a () dele ... o menino pegou ela ... NARADO o () foi | |
| 114 | | embora ... ele tá em casa com a menina o NARADO | |
| 115 | P | foi o namorado da menina? | turno 105 |
| 116 | C2 | FOI ... | turno 106 |
| 117 | P | e o tigre queimou o rabo? | turno 107 |
| 118 | C2 | foi ... o abo | turno 108 |
| 119 | P | e por que ele se queimou? | turno 109 |
| 120 | C2 | ELE TA BOTÁ ... a menina | turno 110 |
| 121 | P | e o urso? | turno 111 |
| 122 | C2 | o urso tá ... LEÃO ... o urso LEÃO ... tava () cantando ... | turno 112 |
| 123 | P | ACABOU a história? | turno 113 |
| 124 | C2 | cabou ... | turno 114 |

7º FILMAGEM – 19/11/02

SITUAÇÃO: Relato Pessoal

PARTICIPANTES: P: PROFESSORA; C2: CRIANÇA (10 ANOS) ; C3:
CRIANÇA(12 ANOS)

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 01 | P | o que tu fez no final de semana? | turno 01 |
| 02 | C2 | foi a ... tomar BANHO ... | turno 02 |
| 03 | P | fosse tomar banho aonde? | turno 03 |
| 04 | C2 | ALI ... picina ... | turno 04 |
| 05 | P | NA PISCINA! | turno 05 |
| 06 | C2 | FOI ... | turno 06 |
| 07 | P | tomasse MUITO BANHO? | turno 07 |
| 08 | C2 | foi ::: | turno 08 |
| 09 | P | tu sabe nadar? | turno 09 |
| 10 | C2 | sei ... | turno 10 |
| 11 | P | SABE! ... que bom J. | turno 11 |
| 12 | C2 | foi papa ... apato pa paia | turno 12 |
| 13 | P | fosse comprar SAPATO? | turno 13 |
| 14 | C2 | foi ... | turno 14 |
| 15 | P | foi no shopping TACARUNA? | turno 15 |
| 16 | C2 | foi ... | turno 16 |
| 17 | P | e o que é que tem ... lá no shopping Tacaruna? | turno 17 |
| 18 | C2 | PRESENTE ... meu pizza ... | turno 18 |
| 19 | P | COMEU PIZZA! | turno 19 |
| 20 | C2 | FOI | turno 20 |
| 21 | P | MENINA! ... QUE CHIC! ... e o que você viu lá? | turno 21 |
| 22 | C2 | muita binquedo ... | turno 22 |
| 23 | P | BRINQUEDO ... | turno 23 |
| 24 | C2 | fazer almoço ... | turno 24 |
| 25 | P | FAZER ALMOÇO? ... tu fizesse almoço? | turno 25 |
| 26 | C2 | foi na casinha ... | turno 26 |
| 27 | P | AH ... tu brincasse de casinha? | turno 27 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 28 | C2 | É... | turno 28 |
| 29 | P | que LEGAL ... | turno 29 |
| 30 | C2 | eu vou em casa ... toma banho pa almoçar ... bincareia ... | turno 30 |
| 31 | P | BRINCAR NA AREIA! | turno 31 |
| 32 | C2 | É ... eu e Deinha ... ir pa praia | turno 32 |
| 33 | P | quem é Deinha? | turno 33 |
| 34 | C2 | minha amiga ... | turno 34 |
| 35 | P | SUA AMIGA! | turno 35 |
| 36 | C2 | É ... | turno 36 |
| 37 | P | tu tem uma amiga chamada Deinha? | turno 37 |
| 38 | C2 | É... | turno 38 |
| 39 | P | you viu papai noel no shopping? | turno 39 |
| 40 | C2 | a bola ... | turno 40 |
| 41 | P | A BOLA! | turno 41 |
| 42 | C2 | a bola amarela ... | turno 42 |
| 43 | P | a bola AMARELA ... e o que tinha mais? | turno 43 |
| 44 | C2 | a minha prima ... E. | turno 44 |
| 45 | P | E. é tua PRIMA ... e quem mais? | turno 45 |
| 46 | C2 | M... | turno 46 |
| 47 | P | M é tua PRIMA? | turno 47 |
| 48 | C2 | minha IRMÃ ... | turno 48 |
| 49 | P | então pera aí ... E. é sua prima ... M é sua irmã ... como é o | turno 49 |
| 50 | | nome de sua amiga? | |
| 51 | C2 | minha irmã ... | turno 50 |
| 52 | P | e sua amiga ... como é o nome dela? | turno 51 |
| 53 | C2 | M... | turno 52 |
| 54 | P | M. é sua irmã ... quem mais? | turno 53 |
| 55 | C2 | tio nego ... | turno 54 |
| 56 | P | QUEM? | turno 55 |
| 57 | C2 | NEGO DA PITÚ ... | turno 56 |
| 58 | P | NEGO DA PITÚ! | turno 57 |
| 59 | C2 | é ... | turno 58 |
| 60 | P | o que é nego da pitú? | turno 59 |

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 61 | C2 | TIO NEGO DA PITÚ ... tu é doida ... | turno 60 |
| 62 | P | é teu tio? | turno 61 |
| 63 | C2 | É ... | turno 62 |
| 64 | P | JÁ SEI ... seu tio toma pitú ... | turno 63 |
| 65 | C2 | É ... | turno 64 |
| 66 | P | ele bebe naquele copinho... é? | turno 65 |
| 67 | C2 | é ... | turno 66 |
| 68 | P | fale ... tio nego toma PITÚ ... | turno 67 |
| 69 | C2 | TIO NEGO DA PITÚ ... | turno 68 |
| 70 | P | tu foi pro shopping ... | turno 69 |
| 72 | C2 | pa comprar presente ... | turno 70 |
| 73 | P | pra comprar presente ... o que você comprou? | turno 71 |
| 74 | C2 | uma pizza ... | turno 72 |
| 75 | P | UMA PIZZA!... o que mais? | turno 73 |
| 76 | C2 | guaraná ... | turno 74 |
| 77 | P | GUARANÁ ... o que mais? | turno 75 |
| 78 | C2 | pipoca ... | turno 76 |
| 79 | P | UMA PIPOCA ... que mais? | turno 77 |
| 80 | C2 | banana | turno 78 |
| 81 | P | BANANA! ... no SHOPPING! ... você tá mentindo J? | turno 79 |
| 82 | C2 | ((risos)) batata ... | turno 80 |
| 83 | P | BATATA FRITA ... diga batata frita ... | turno 81 |
| 84 | C2 | batata frita ... | turno 82 |
| 85 | P | ai tá certo ... é uma DELÍCIA! | turno 83 |
| 86 | C2 | ((fica toda alegre)) | turno 84 |
| 87 | P | você comprou roupa? | turno 85 |
| 88 | C2 | comprou pom pom ((pega no cabelo)) | turno 86 |
| 89 | P | QUE LINDO pom pom ... | turno 87 |
| 90 | C2 | é o porco ... | turno 88 |
| 91 | P | É O PORCO! | turno 89 |
| 92 | C2 | parece com tu ... | turno 90 |
| 93 | P | parece comigoP | turno 91 |
| 94 | C2 | É ... ((risos)) | turno 92 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 95 | P | pareço com um porco não ... | turno 93 |
| 96 | C2 | ((risos)) parece com Deinha ... | turno 94 |
| 97 | P | parece com Deinha! | turno 95 |
| 98 | C2 | É :: | turno 96 |
| 99 | P | coitada de DEINHA ... quer dizer que isso aqui é o urso ... | turno 97 |
| 100 | | o pom pom que você comprou no shopping ... e você fez | |
| 101 | | mais o quê? | |
| 102 | C2 | lá po ... a pizza ... | turno 98 |
| 103 | P | Comeu pizza ... e tu fez mais o quê? | turno 99 |
| 104 | C2 | compa presente ... | turno 100 |
| 105 | P | COMPRAR PRESENTE! ... e depois ... | turno 101 |
| 106 | C2 | Pa ganhar brinquedo ... | turno 102 |
| 107 | P | AH ... pra ganhar brinquedo ... tu falou com papai noel? | turno 103 |
| 108 | C2 | papa pa é ... pa ganhar presente ... pra da presente pra mim ... | turno 104 |
| 109 | | pa ganhar BRINQUEDO... | |
| 110 | P | qual o brinquedo que tu pediu? | turno 105 |
| 111 | C2 | brincar BONECO ... | turno 106 |
| 112 | P | que boneco é esse? | turno 107 |
| 113 | C2 | eu quero brincar BONECO ... | turno 108 |
| 114 | P | o que você tava fazendo antes de vir pra aqui? | turno 109 |
| 115 | C2 | foi na picina ... toma BANHO ... | turno 110 |
| 116 | P | foi tomar BANHO na PISCINA! ... e o que você fez lá? | turno 111 |
| 117 | C2 | foi BIQUINI ... | turno 112 |
| 118 | P | e quem te deu o biquini? | turno 113 |
| 119 | C2 | é TITIA ... | turno 114 |
| 120 | P | foi a tia foi? | turno 115 |
| 121 | C2 | tia R... | turno 116 |
| 122 | P | TIA R! ... quem tava na piscina contigo? | turno 117 |
| 123 | C2 | um PAI ... | turno 118 |
| 124 | P | teu PAI? | turno 119 |
| 125 | C2 | É :: | turno 120 |
| 126 | P | teu pai tava na PISCINA! | turno 121 |
| 127 | C2 | É ... | turno 122 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 128 | P | teu PAI ... tava AQUI ... | turno 123 |
| 129 | C2 | É ... pai manzinha ... | turno 124 |
| 130 | P | Ã? | turno 125 |
| 131 | C2 | PAI MANZINHA ... né tia? | turno 126 |
| 132 | P | e quem tava mais lá? | turno 127 |
| 133 | C2 | o BRUNO ...Bruno e manzinha... | turno 128 |
| 134 | P | e quem mais? | turno 129 |
| 135 | C2 | É ... toma banho ... | turno 130 |
| 136 | P | e P tava lá? | turno 131 |
| 137 | C2 | tava ... | turno 132 |
| 138 | P | e tu fizesse o que na piscina? | turno 133 |
| 139 | C2 | eu toma banho ... esti a roupa .. foi toma banho ... | turno 134 |
| 140 | P | FOI TOMAR BANHO ... e tu brincou lá? | turno 135 |
| 141 | C2 | brincou ... | turno 136 |
| 142 | P | brincou de quê? | turno 137 |
| 143 | C2 | culé ... | turno 138 |
| 144 | P | de colher foi? | turno 139 |
| 145 | C2 | não ... de copo ... | turno 140 |
| 146 | P | De COPO! ... e tu fazia o que com o copo? | turno 141 |
| 147 | C2 | copo toma toma banho ... e moa cabelo... | turno 142 |
| 148 | P | tomar banho e molhar o cabelo? | turno 143 |
| 149 | C2 | FOI ... | turno 144 |
| 150 | P | AH ... então a festa foi boa ... NÉ? | turno 145 |
| 151 | C2 | mãinha eta ... levar eu e Deinha ,, vai pa praia ... | turno 146 |
| 152 | P | AH ... tua mãe vai levar tu e Deinha na praia? | turno 147 |
| 153 | C2 | É ... | turno 148 |
| 154 | P | quando? | turno 149 |
| 155 | C2 | no cao de tio nego ... | turno 150 |
| 156 | P | no carro de TIO NEGO! | turno 151 |
| 157 | C2 | É ... | turno 152 |
| 158 | P | e tio nego toma PITÚ ... É? | turno 153 |
| 159 | C2 | ele bica o cao ... ele bica areia ... ele bica brinquedo ... joga | turno 154 |
| 160 | | bola ... | |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 161 | P | e tu foi pra praia domingo? | turno 156 |
| 162 | C2 | eu vou tomar banho ... | turno 157 |
| 163 | P | o que você fez em casa C3? | turno 158 |
| 164 | C3 | uga roupa ... | turno 159 |
| 165 | P | Ah! ... você enxuga roupa? ... e o que você fez no final de | turno 160 |
| 166 | | semana?... foi passear? | |
| 167 | C3 | parque ... | turno 161 |
| 168 | P | FOI PRO PARQUE? ... que por quê? | turno 162 |
| 169 | C3 | falando ... | turno 163 |
| 170 | P | não conheço esse parque não? ... o que foi que você viu no | turno 164 |
| 171 | | Parque? | |
| 172 | C3 | cachi ... | turno 165 |
| 173 | P | CACHORRO? ... fale direito ... o que você viu no parque? | turno 166 |
| 174 | C3 | ((risos)) vá lanche ... | turno 167 |
| 175 | P | levou lanche? | turno 168 |
| 176 | C3 | ((faz gesto com a mão)) | turno 169 |
| 177 | P | o que é isso? ... não entendi nada ... você foi pro parque ... | turno 170 |
| 178 | | com quem? | |
| 179 | C3 | minha mãe ... | turno 171 |
| 180 | P | com sua MÃE ... | turno 172 |
| 181 | C3 | minha mãe ... meu pai ... e S. | turno 173 |
| 182 | P | FOI! ... tua mãe e teu pai ... | turno 174 |
| 183 | C3 | FOI ... | turno 175 |
| 184 | P | QUE LEGAL! ... aí tu passeasse... | turno 176 |
| 185 | C3 | e S ... | turno 177 |
| 186 | P | S... teu irmão!... agora eu entendi ... S... teu IRMÃO ... | turno 178 |
| 187 | | como é que vai teu irmão? ... tá bem? | |
| 188 | C3 | ca bem ... | turno 179 |
| 189 | P | tá estudando na escola direitinho? | turno 180 |
| 190 | C3 | TÁ ... | turno 181 |
| 191 | P | igual a você? | turno 182 |
| 192 | C3 | SIM ... eu ele ... | turno 183 |
| 193 | P | você depois vem pra cá ... | turno 184 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 194 | C3 | SIM... | turno 185 |
| 195 | P | paro ano? | turno 186 |
| 196 | C3 | paro ano ... | turno 187 |
| 197 | P | PRA QUÊ? ... o que é que você vem fazer na minha sala? | turno 188 |
| 198 | C3 | AQUI ... | turno 189 |
| 199 | P | ESTUDAR ... | turno 190 |
| 200 | C3 | nem MORTO ... queo a banana ... | turno 191 |
| 201 | P | você já comprou seu presente de natal? | turno 192 |
| 202 | C3 | JÁ... | turno 193 |
| 203 | P | EITA! ... ME LEMBREI ... tu vai pra festa ... fazer primeira | turno 194 |
| 204 | | COMUNHÃO! | |
| 205 | C3 | AQUI! | turno 195 |
| 206 | P | é ... tu já visse a roupa? | turno 196 |
| 207 | C3 | vi ... | turno 197 |
| 208 | P | aí tu vai rezar ... como é que vai rezar? ... pra papai do céu? | turno 198 |
| 209 | C3 | TU ... | turno 199 |
| 210 | P | EU NÃO! ... é você ... vai toda de [branco | turno 200 |
| 211 | C3 | [eu não ...é você ... | turno 201 |
| 212 | P | com enfeite na cabeça ... com aquele [tecido | turno 202 |
| 213 | C3 | [você ... | turno 203 |
| 214 | P | tem que ficar direitinho na frente do padre viu? | turno 204 |
| 215 | C3 | eu não vou não ... C. e H. vai ... | turno 205 |
| 216 | P | C ... você e H... e quem mais? | turno 206 |
| 217 | C3 | S... | turno 207 |
| 218 | P | S vai só ver ... | turno 208 |
| 219 | C3 | só vai () ... | turno 209 |
| 220 | P | eu sei ... | turno 210 |
| 221 | C3 | vai eu e S ((cochicha pra professora)) | turno 211 |
| 222 | P | FOI! ... | turno 212 |
| 223 | C3 | foi ... mia mãe cocou ... | turno 213 |
| 224 | P | e o saptao? | turno 214 |
| 225 | C3 | mia mãe ... ela cocou ... | turno 215 |
| 226 | P | qual é a cor do sapato? | turno 216 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 227 | C3 | vermelho ... | turno 217 |
| 228 | P | BRANCO ... | turno 218 |
| 229 | C3 | BRANCO ... | turno 219 |
| 230 | P | com a roupa BRANCA ... SAPATO BRANCO ... aí vai | turno 220 |
| 231 | | rezar lá na frente ... bem bonitinha ... QUE CHIC! ... | |
| 232 | C3 | ((fica envergonhada)) | turno 221 |
| 233 | P | aí você vai rezar... C ...H ... | turno 222 |
| 234 | C3 | você ... | turno 223 |
| 235 | P | como é o nome daquela menina? | turno 224 |
| 236 | C3 | T ... | turno 225 |
| 237 | P | eu vou dizer de novo... C... você ... H ... | turno 226 |
| 238 | C3 | tia P ... | turno 227 |
| 239 | P | C3 ... vai todo mundo fazer primeira comunhão ... bem | turno 228 |
| 240 | | bonitinho ... rezar com o padre ... | |
| 241 | C3 | ((risos)) | turno 229 |
| 242 | P | você sabe rezar? | turno 230 |
| 243 | C3 | sei não ... | turno 231 |
| 244 | P | vamos rezar ... Santo [anjo | turno 232 |
| 245 | C3 | [sei não ... | turno 233 |
| 246 | P | tem que saber ... como você vai fazer lá? | turno 234 |
| 247 | C3 | A SENHORA ... | turno 235 |
| 248 | P | EU NÃO ... quem vai é você ... | turno 236 |
| 249 | C3 | eu não ... a SENHORA ... | turno 237 |
| 250 | P | todo mundo daqui vai ... agora você tem que [saber | turno 238 |
| 251 | C3 | [S ... meu irmão ... | turno 239 |
| 252 | P | eu sei que S vai ... mais ele já fez primeira comunhão ... | turno 240 |
| 253 | C3 | meu irmão ... ele quer ir ... | turno 241 |
| 254 | P | ele quer ir? ... ele tem roupa pra ir? | turno 242 |
| 255 | C3 | mia mãe cocou ... | turno 243 |
| 256 | P | AH ... tua mãe comprou ... | turno 244 |
| 257 | C3 | foi ... pra mim e ele ... | turno 245 |
| 258 | P | foi ... pros dois ... | turno 246 |
| 259 | C3 | e tua ... cinco roupa ... | turno 247 |

| | | | |
|-----|----|--|-----------|
| 260 | P | CINCO! | turno 248 |
| 261 | C3 | na bacia ... | turno 249 |
| 262 | P | NA BACIA! | turno 250 |
| 263 | C3 | ((risos)) | turno 251 |
| 264 | P | lava roupa no tanque ... | turno 252 |
| 265 | C3 | eu lavo ... | turno 253 |
| 266 | P | você lava também? | turno 254 |
| 267 | C3 | lavo ... | turno 255 |
| 268 | P | MUITO BEM! ... por que você faltou ontem? ... tava doente? | turno 256 |
| 269 | C3 | tava ... | turno 257 |
| 270 | P | tava com o quê? ... tava tossindo? | turno 258 |
| 271 | C3 | ((criança tosse)) | turno 259 |
| 272 | P | EITA! ... teve febre? | turno 260 |
| 273 | C3 | passou ... ((coloca a mão no pescoço pra ver a temperatura)) | turno 261 |
| 274 | P | você tomou remédio? | turno 262 |
| 275 | C3 | tomei ... | turno 263 |
| 276 | P | qual foi o remédio? | turno 264 |
| 277 | C3 | meu pai cocou ... | turno 265 |
| 278 | P | seu pai comprou? | turno 266 |
| 279 | C3 | foi ... | turno 267 |
| 280 | P | seu pai comprou o remédio na farmácia? | turno 268 |
| 281 | C3 | foi ... | turno 269 |
| 282 | P | o médico escreveu foi? | turno 270 |
| 283 | C3 | não ... aqui oh ... ((mostra o braço)) | turno 271 |
| 284 | P | e o remédio é bom ... ou é ruim? | turno 272 |
| 285 | C3 | SENHORA ... | turno 273 |
| 286 | P | o REMÉDIO é ruim? | turno 274 |
| 287 | C3 | é rim ... é saope ... | turno 275 |
| 288 | P | é xarope ... | turno 276 |

8º FILMAGEM – 26/11/02

SITUAÇÃO : Relato pessoal e História

PARTICIPANTES: P: PROFESSORA; C1: CRIANÇA(8 ANOS); C2: CRIANÇA(10 ANOS); C3: CRIANÇA (11 ANOS)

| | | | |
|----|----|--|----------|
| 01 | P | conta a história J... | turno 01 |
| 02 | C2 | ((começa a contar olhando o livro)) doi porquinho... vai pa | turno 02 |
| 03 | | casa mamãe da vovó ... mamãe ... | |
| 04 | P | continua a história ... | turno 03 |
| 05 | C2 | o porquinho ... doi porquinho ... e três porquinho ... | turno 04 |
| 06 | C3 | vai casar ... | turno 05 |
| 07 | C2 | pera aí ... o porquinho ... | turno 06 |
| 08 | P | você quer contar a história N? | turno 07 |
| 09 | C3 | SIM ... agora eu ... | turno 08 |
| 10 | P | então conte ... | turno 09 |
| 11 | C2 | ((fala baixinho olhando pro livro)) | turno 10 |
| 12 | P | é a história do chapeuzinho vermelho? | turno 11 |
| 13 | C3 | É TU ... | turno 12 |
| 14 | P | conte a história ... | turno 13 |
| 15 | C3 | conte a senhora ... | turno 14 |
| 16 | P | eu não ... é pra você contar ... então J vai continuar... | turno 15 |
| 17 | C2 | doi porquinho ... com doi porquinho ... ACHOU TIA ... | turno 16 |
| 18 | | ((mostra a figura do lobo mau)) | |
| 19 | P | EITA! ... o lobo mau fez o quê? | turno 17 |
| 20 | C2 | ele tá batendo ele ... e por-quinho ... ele tá vi ... caiu o porquinho | turno 18 |
| 21 | P | e o que mais? | turno 19 |
| 22 | C2 | caiu a CASA dele ... o porco ... ele caiu casa dele ... vai | turno 20 |
| 23 | | embora a mãe dele ... peuzinho vermeio ... | |
| 24 | P | e o que aconteceu? | turno 21 |
| 25 | C2 | porquinho e a CASA dele ... vem pra casa dele ... | turno 22 |
| 26 | P | agora N. ... conte a história ... qual vai ser a história? | turno 23 |
| 27 | C3 | a bruxa ... ((mostra o livro da branca de neve)) | turno 24 |
| 28 | P | A BRUXA! ... que horrorosa ... CONTE ... | turno 25 |

| | | |
|----|---|----------|
| 29 | C3 ((fica calada)) | turno 26 |
| 30 | P ERA UMA VEZ ... | turno 27 |
| 31 | C3 a bruxa ...() | turno 28 |
| 32 | P se não vai contar eu conto ... | turno 29 |
| 33 | C3 eu vou contar ... | turno 30 |
| 34 | P então conte ... ERA UMA VEZ ... UMA BRUXA ... | turno 31 |
| 35 | C3 feia ... | turno 32 |
| 36 | P MUITO BEM! ... que gostava de olhar no ... | turno 33 |
| 37 | C3 BACA... | turno 34 |
| 38 | P não ... NO ESPELHO! ... | turno 35 |
| 39 | C2 no espeio tia ... | turno 36 |
| 40 | C1 É UMA VEZ ... O LOBO MAU ... | turno 37 |
| 41 | P o lobo MAU ... e o que ele fez P? | turno 38 |
| 42 | C1 MORREU! ... | turno 39 |
| 43 | P morreu ... porque ele morreu? | turno 40 |
| 44 | C1 aqui OH ... ((mostra o livro)) MORREU ... | turno 41 |
| 45 | P por que ele morreu? | turno 42 |
| 46 | C3 cocô ... | turno 43 |
| 47 | C1 COCÔ ... | turno 44 |
| 48 | P não ... não diga isso não que fica feio ... não ligue pra ela | turno 45 |
| 49 | não ... VÁ ... diga o que o lobo mau fez... comeu a ... | |
| 50 | C1 comeu ... | turno 46 |
| 51 | P COMEU A ... VOVÓ! | turno 47 |
| 52 | C1 VÓ! | turno 48 |
| 53 | P P ele comeu quem? | turno 49 |
| 54 | C1 LOBO MAU ... | turno 50 |
| 55 | P SIM ... aí o lobo mau comeu a vovó? | turno 51 |
| 56 | C1 COMEU TODO ... | turno 52 |
| 57 | P UÍ! ... e aí ... quem é essa MENINA? | turno 53 |
| 58 | C1 MENINA ... MIGO O LOBO MAU! | turno 54 |
| 59 | P EH! ... é amiga do LOBO MAU? | turno 55 |
| 60 | C3 É ... o lobo [mau | turno 56 |
| 61 | P [é não senhora ... ela não é AMIGA do lobo mau NÃO ... | turno 57 |

| | | |
|----|---|----------|
| 62 | ela vai ser amiga do lobo mau que comeu a VOVÓ! | |
| 63 | C2 TIA ...papeuzinho vermeio ... | turno 58 |
| 64 | P CHAPEUZINHO VERMELHO! | turno 59 |
| 65 | C1 BERMELHO! | turno 60 |
| 66 | P e aí ... o que é que chapeuzinho vermelho fez? | turno 61 |
| 67 | C1 ((fica folheando o livro)) | turno 62 |
| 68 | P ACABOU! | turno 63 |
| 69 | C1 to procurando ... | turno 64 |
| 70 | P ta procurando o quê? | turno 65 |
| 71 | C1 bermelho ... | turno 66 |
| 72 | P chapeuzinho vermelho? ... cadê ela? | turno 67 |
| 73 | C1 AQUI OH! ... ((mostra gravura no livro)) | turno 68 |
| 74 | P aí é a VOVÓ ... tá errado! | turno 69 |
| 75 | C1 ((continua procurando)) | turno 70 |
| 76 | P OLHA ELA AÍ! ... ACHOU CHAPEUZINHO VERMELHO... | turno 71 |
| 77 | MUITO BOM! ... agora me diga o que você fez ... você | |
| 78 | Passeou? | |
| 79 | C1 RATA tá doendo... | turno 72 |
| 80 | P a barriga tá doendo? ... por quê? | turno 73 |
| 81 | C1 aqui OH ... ((mostra queimadura)) | turno 74 |
| 82 | P por que você queimou ... foi? | turno 75 |
| 83 | C1 olha aí ... ((mostrando queimadura)) | turno 76 |
| 84 | P por que você queimou? ... porque foi brincar com FOGO! ... | turno 77 |
| 85 | TÁ VENDENDO!... tá melhor? | |
| 86 | C1 TO ... | turno 78 |
| 87 | P você foi pra Igreja C1? | turno 79 |
| 88 | C3 NÃO ... | turno 80 |
| 89 | P você foi pra igreja C1? | turno 81 |
| 90 | C3 NÃO ... | turno 82 |
| 91 | P você é C1?...C1 já vi a queimadura...tá bom...agora me diga ... | turno 83 |
| 92 | você foi pra igreja? | |
| 93 | C1 NÃO ... | turno 84 |
| 94 | P OXE! ...não foi rezar não? | turno 85 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 95 | C1 | morreu vovó ... | turno 86 |
| 96 | P | MORREU VOVÓ ... mentira que vovó não morreu ... | turno 87 |
| 97 | C2 | foi missa ... | turno 88 |
| 98 | P | foi a MISSA! | turno 89 |
| 99 | C2 | foi ... mamãe ... | turno 90 |
| 100 | P | foi com a sua MÃE! ... e você foi pra onde N? | turno 91 |
| 101 | C3 | fui pa casa ... | turno 92 |
| 102 | P | FOSSE PRA CASA! ... e tu não dissesse que ia no médico? ... | turno 93 |
| 102 | | foi pro médico ou não foi? | |
| 104 | C1 | foi não ... | turno 94 |
| 105 | P | você não tomou injeção não? | turno 95 |
| 106 | C3 | ((faz sinal de não com a cabeça)) | turno 96 |
| 107 | C1 | NÃO ... | turno 97 |
| 108 | P | você não ia tomar INJEÇÃO naquele dia? | turno 98 |
| 109 | C3 | OH AQUI ... ((mostra o braço)) | turno 99 |
| 110 | C2 | AQUI ... ((também mostra)) | turno 100 |
| 111 | P | AH! ... A VACINA! ... certo ... | turno 101 |
| 112 | C3 | foi eu e Q ... levou ... | turno 102 |
| 113 | P | foi a mãe de Q que levou? | turno 103 |
| 114 | C3 | A R ... | turno 104 |
| 115 | P | DOEU? | turno 105 |
| 116 | C3 | dieu ... ((mostra o braço)) aí S ... dieu ... AI... | turno 106 |
| 117 | P | tomou quantas? | turno 107 |
| 118 | C3 | UMA ... | turno 108 |
| 119 | P | uma só! ... agora J vai contar a história ... qual é a história que | turno 109 |
| 120 | | você vai contar? | |
| 121 | C2 | a hitorinha pato ... | turno 110 |
| 122 | P | DO PATO! ... me conte ... o que foi que o pato fez? | turno 111 |
| 123 | C2 | o pato pode bincar ... pato toma banho ... foi lá bincá com o | turno 112 |
| 124 | | Filho dela ... | |
| 125 | P | COM O FILHO DELA ... | turno 113 |
| 126 | C2 | o filho dela ... é o filho dela toma banho ... | turno 114 |
| 127 | P | ele mora aonde? | turno 115 |

| | | | |
|-----|----|---|-----------|
| 128 | C2 | a CASA ... | turno 116 |
| 129 | P | NA CASA É ... como é o nome do patinho? | turno 117 |
| 130 | C2 | patinho ... | turno 118 |
| 131 | P | e o nome da mãe do patinho? | turno 119 |
| 132 | C2 | patinho feio ... | turno 120 |
| 133 | P | AH... É A HISTÓRIA DO PATINHO FEIO! | turno 121 |
| 134 | C2 | É:: | turno 122 |
| 135 | P | ERA UMA VEZ ... UMA GALINHA ... que achou um OVO... | turno 123 |
| 136 | | Aí ela olhou o ovo assim ... pegou o ovo e levou pra casa | |
| 137 | | DELA ... QUANDO o ovo NASCEU ... apareceu um patinho | |
| 138 | | muito FEIO ... aí ele ficava muito triste ... porque todo mundo | |
| 139 | | achava o patinho feio ... quando foi um dia ... ele ficou muito | |
| 140 | | triste ... e aí foi embora ... foi dormir na mata ... | |
| 141 | C2 | dormir cama ... | turno 124 |
| 142 | P | DORMIR NA CAMA! ... | turno 126 |
| 143 | C2 | é ... | turno 127 |
| 144 | P | foi dormir na cama ... aí ele CRESCEU | turno 128 |