



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO- CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LARISSA SANTOS BASILIO

**A ESCOLA NA PESPECTIVA DA CRIANÇA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS
IMAGÉTICAS.**

CAMPINA GRANDE

2019

LARISSA SANTOS BASILIO

**A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS
IMAGÉTICAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão

CAMPINA GRANDE

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B312e Basilio, Larissa Santos.
A escola na perspectiva da criança através das narrativas
imagéticas [manuscrito] / Larissa Santos Basilio. - 2019.
63 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida ,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Educação infantil. 2. Narrativa infantil. 3. Narrativa
imagética. 4. Vocabulário infantil. I. Título
21. ed. CDD 372

LARISSA SANTOS BASILIO

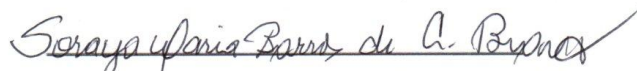
**A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA ATRAVÉS DAS NARRATIVAS
IMAGÉTICAS**

Monografia, apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 09/12 2019.

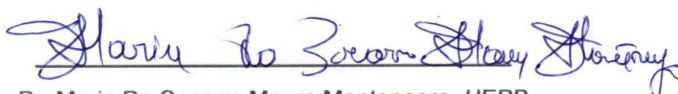
BANCA EXAMINADORA



Dr. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão – UEPB
Orientadora



Ms. Livânia Beltrão Tavares- UEPB
Examinadora



Dr. Maria Do Socorro Moura Montenegro- UEPB
Examinadora

As minhas avós Rita Gomes e Marlene
Sousa, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por todo cuidado para comigo e por sua graça abundante em minha vida, sem Ele eu não teria conseguido. Porque em todo tempo, todo momento, em sofrimento, em alegria, a cada dia eu agradeço a Deus, pois ele é bom.

Agradeço também a minha família Minha mãe, pai, irmãos, cunhadas e sobrinhos, por todo apoio e dedicação para comigo, eles foram base para que eu conseguisse alcançar meus objetivos, com eles me senti mais segura daquilo que eu posso ser, bastou somente acreditar. Obrigada pelos abraços apertados ou uma ligação só pra acalmar o meu coração. Obrigada por ser a melhor família de todas.

A minha Tia Cassia, Meus primos Lucas e Pedro, Leonilson e Meu tio Elismar, agradecem por tudo que fizeram e fazem por mim, vocês me dão abrigo e afeto, me auxiliando e incentivando em todos os momentos sejam eles bons ou ruins. Gratidão a Deus por toda a ajuda que vocês sempre me oferecem.

Agradeço as minhas avós Rita Gomes (In memoriam) e Marlene Sousa (In Memoria) por acreditarem em mim desde sempre, por terem sonhado comigo cada conquista que eu pudesse ter. Leverei cada uma comigo para sempre.

Agradeço a minha amiga Karol por todo suporte, por me aconselhar, por ser uma mão estendida em que eu pude confiar. Obrigada por todo apoio, pelas noites sem dormir para me ajudar compreender alguns assuntos, obrigada pela parceria no trabalho me ajudando a conciliar a vida acadêmica e o ambiente de trabalho. Gratidão por tudo.

Ao Colégio Djanira Tavares em nome de Socorro Tavares, Maria Betânia, Hellen Soares, Marcelo Quaresma e Camila Tavares, por terem me abraçado com todo carinho na instituição na qual eu fiz parte como aluna durante toda minha trajetória escolar e que hoje faço parte como família e corpo docente. Gratidão por todo o aprendizado que vocês me proporcionaram, sou grata a cada um de vocês.

A Juliana Santos por ter sido minha maior inspiração para a prática docente, com ela eu aprendi a didática em uma sala de aula, e foi fundamental para minha vida como docente. Gratidão Ju.

As minhas amigas Renata, Karla e Katia agradeço por toda parceria durante o curso, vocês foram essenciais para que eu conseguisse, ampliamos a nossa amizade com o decorrer do curso e sou grata Deus por ter me presenteado com vocês.

As minhas companheiras de sala Piedade, Sonia, Juliana, Evelyn, Jucyane, pois consciente ou inconscientemente me ajudaram em diversos momentos, agradeço pela amizade construída durante o nosso curso.

A minha orientadora Soraya Brandão, por todos os ensinamentos durante o curso, por todas as orientações e por ter sido uma inspiração para eu me apaixonar ainda mais pelo campo da Educação Infantil. Gratidão.

Por fim, agradeço aos meus alunos que são a minha maior fonte de inspiração para ser cada dia uma profissional melhor, por terem sido um alicerce para que eu não viesse a desistir, a vocês meus queridos eu sou grata pela vivência diária, por cada sorriso e carinho trocado. É por vocês que venho me moldando a cada dia pra ser uma profissional melhor e contribuir para a nossa educação.

“As crianças são investidas de poderes não conhecidos, que podem ser as chaves de um futuro melhor.”

Maria Montessori

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as narrativas imagéticas de crianças da Educação Infantil, a partir de fotografias da escola, por elas tiradas, levando em consideração os elementos que mais sobressaem. Como encaminhamento do processo investigativo optamos por um estudo longitudinal, do tipo observação participativa visto que nessa modalidade, o pesquisador não é apenas um elemento de fora que observa a situação que está sendo estudada. Foram sujeitos da pesquisa, crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos de idade, totalizando 7 (sete) crianças. A amostra foi selecionada de maneira aleatória, considerando o interesse de participação. A unidade selecionada para o estudo foi uma Escola de Rede Privada localizada na Rua João Cariri, número 160 no Bairro do Cruzeiro, situada no Município de Campina Grande- PB, no período compreendido aos meses de Agosto e Outubro do ano de 2019. Assim, do primeiro momento com os sujeitos da pesquisa até o final da coleta de dados passaram-se três meses. Constatamos que as narrativas infantis não são algo pronto e pré-definido, uma vez que as crianças são dotadas de um vocabulário diverso que em muitos momentos não se espelham no vocabulário do adulto. Identificamos, também, a importância de um mediador para contribuir no desenvolvimento gradativo do vocabulário infantil. Abordamos, também, o quão vasta são as maneiras de se comunicar, dando ênfase às narrativas imagéticas, onde a criança é capaz de se expressar utilizando de objetos visuais. Como suporte teórico, nos baseamos em Vygotsky (2005), Piaget (1973), Brandão (2015), Bruner (1993), Perroni (1992), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Abramowicz (2003), François (2009), Menezes (2016), Berger (1999), Aumont (2012), Manghel (2001), dentre outros.

Palavras-chave: Educação Infantil. Narrativa Infantil. Narrativa Imagética. Vocabulário Infantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the imagetic narratives of preschool children from school photographs taken by them, taking into account the most outstanding elements. As a referral of the investigative process we opted for a longitudinal study, of the participatory observation type since in this modality, the researcher is not only an outsider who observes the situation that is being studied. The subjects of this research were kindergarten children, aged 2 (two) to 5 (five) years old, totaling 7 (seven) children. The sample was randomly selected considering the interest of participation. The unit selected for the study was a Private Network School located at Rua João Cariri, number 160 in Bairro do Cruzeiro, located in Campina Grande-PB, in the period from August to October of 2019. Thus, From the first moment with the research subjects until the end of data collection, three months passed. We find that children's narratives are not something pre-defined and pre-defined, since children are endowed with a diverse vocabulary that often does not mirror the adult's vocabulary. We also identified the importance of a mediator to contribute to the gradual development of children's vocabulary. We also approach how vast are the ways of communicating, emphasizing the imagetic narratives, where the child is able to express himself using visual objects. As theoretical support, we based on Vygotsky (2005), Piaget (1973), Brandão (2015), Bruner (1993), Perroni (1992), Dahlberg, Moss and Pence (2003), Abramowicz (2003), François (2009) , Menezes (2016), Berger (1999), Aumont (2012), Manghel (2001), among others.

Keywords: Early Childhood Education. Children's Narrative. Imaginary narrative. Children's vocabulary.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
2. LINGUAGENS: CONCEPÇÕES E USOS	12
2.1 Teorias da aquisição da linguagem: breves incursões.....	12
3. A linguagem oral e as narrativas infantis.....	18
3.1 Narrativas Infantis	20
3.2 Linguagem imagética	22
4 METODOLOGIA.....	27
4.1 Situando a pesquisa	27
4.2 Resultados e Discussões.....	28
4.2.2 Narrativa de Bondade (3 anos - Infantil II)	37
4.2.3 Narrativa de Paz (3 anos – Infantil II)	40
4.2.4 Narrativas de Amizade (4 anos - Infantil III).....	43
4.2.5 Narrativa de Felicidade (4 anos - Infantil III).....	47
4.2.6 Narrativa de Esperança (5 anos - Infantil IV).....	50
4.2.7 Narrativas de Amor (5 anos – Infantil IV).....	55
5. Considerações Finais	59
Referências	61

INTRODUÇÃO

Muitos estudos têm sido realizados acerca de narrativas infantis, considerando que as crianças tem uma forma especial de dizer o mundo, que se distancia das estruturas narrativas fixas predeterminadas pelos adultos. Vale ressaltar que as crianças são despertadas para a narrativa desde cedo, a partir de acaletos e histórias lidas e contadas pelos adultos, ou seja, pelas interações realizadas com o outro desde o seu nascimento. Com essas vivências, as crianças vão, gradativamente, entrando nas narrativas em um processo de desenvolvimento que vai das tentativas de narrar à autonomia narrativa, conforme defende Perroni (1992). De acordo com a autora, desde a fase dos dois anos já surgem às primeiras tentativas de narrar, a partir de uma atividade de construção conjunta entre a criança e o adulto.

Assim, tomando como base a proposta Interacionista, realizamos o presente estudo, cujo objetivo é analisar as narrativas imagéticas de crianças da Educação Infantil, a partir de fotografias da escola, por elas tiradas, levando em consideração os elementos que mais sobressaem.

A unidade selecionada para o referido estudo foi uma Escola de Rede Privada localizada na Rua João Cariri, número 160 no Bairro do Cruzeiro, situada no Município de Campina Grande- PB. Foram sujeitos da pesquisa, crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, totalizando 7 crianças. A amostra foi selecionada de maneira aleatória, considerando o interesse de participação.

Como instrumento e procedimentos de coleta dos dados, foi disponibilizado, às crianças, um celular para que elas fotografassem a instituição a qual estudam. As fotos foram tiradas sobre a observação da pesquisadora, no entanto, não houve intervenção deixando-as livres para fotografarem o que desejassem. Ao todo, foram 200 fotografias, mas só selecionamos 100. Dessas 100, as próprias crianças escolheram 41. Em um segundo momento, utilizou-se a apresentação das imagens que foram fotografadas pelas crianças e sugerido que, elas narrassem o que estavam vendo.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003: p.71) “as crianças tem uma voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância”.

Nesse sentido, entendemos que a criança tem muito a falar e se faz necessário que o adulto seja paciente para ouvi-la. Afinal, essa tarefa não é fácil e há muitas diferenças entre a

fala do adulto e a da criança. Muitos fatores contribuem para que esse diálogo fique ainda mais complexo, as crianças falam rápido demais, diversos assuntos ao mesmo tempo, criam situações envolvendo a realidade com a imaginação, em alguns casos afirmam que não sabem responder e, em outros, ficam em silêncio. Através da observação dessa conversa foi possível se compreender que a fala não é apenas a única forma de comunicação, as crianças utilizam de diferentes meios para comunicar-se passeando por múltiplas linguagens a exemplo o choro, o desenho, músicas, gestos, pintura, comportamento, etc.

Chamamos atenção, ainda, para o fato de que, por muitas vezes, as falas das crianças, seja na escola ou no contexto familiar, são menosprezadas, vistas como pequenas e sem credibilidade. No entanto, nosso estudo, coloca a criança como sendo o centro, dando a elas a opção de falar e se perceber no meio social como um ser que faz história e também é história.

Como afirma Abramowicz (2003, p.20):

A fala da criança é legítima tanto quanto qualquer outra voz pertencente às ordens discursivas e, quando achamos que, de fato, as crianças tem o que dizer e de que as suas falas são infantis, temos que aguentar a voz e o desejo delas. O outro fala de coisas que muitas vezes não gostamos, e as crianças, muitas vezes falam e dizem de interesses com que não concordamos e que não gostaríamos que tivessem, mas deixar o outro falar é isso.

Para uma melhor compreensão dos estudos realizados, o organizamos da seguinte forma: no primeiro capítulo abordamos, de forma breve, algumas teorias que discutem a aquisição da linguagem. No segundo capítulo, discorreremos sobre a linguagem oral e as narrativas infantis, focando nas narrativas imagéticas das 14 crianças. No terceiro capítulo, apresentamos as narrativas das crianças, as quais analisamos. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

Como suporte teórico, tivemos os estudos Vygotsky (2005), Piaget (1973), Brandão (2015), Bruner (1993), Perroni (1992), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Abramowicz (2003), François (2009), Menezes (2016), Berger (1999), Aumont (2012), Manghel (2001), dentre outros.

2. LINGUAGENS: CONCEPÇÕES E USOS

2.1 Teorias da aquisição da linguagem: breves incursões

Estudos, em diversas áreas, mostram que a linguagem constitui-se o principal veículo de inserção social de que dispõe o homem, ou seja, é por meio da linguagem que o homem expressa-se e expressa o mundo, tanto através da linguagem verbal, como da linguagem não verbal, o que inclui as imagens (linguagem imagética). Entre os linguistas, esse veículo é discutido sobre diversos pontos de vistas, os quais constatamos nas principais teorias que discutem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, tais como behaviorismo, inatismo, cognitivismo e interacionismo. Mesmo não sendo, diretamente, o foco do nosso estudo, abordaremos, de forma breve, os postulados destas teorias, visto que elas embasam qualquer conhecimento acerca da linguagem, contribuindo, com isso, para o entendimento ou a compreensão da linguagem infantil.

A teoria behaviorista, que tem como principais representantes Watson e Skinner, defende que o indivíduo se desenvolve a partir de estímulos oriundos do meio social em que ele está inserido. Nesse sentido, para os behavioristas, o desenvolvimento do ser humano depende do seu ambiente e dos estímulos que ele recebe do meio em que vive, considerando a criança como uma tábula rasa. Dessa forma, há uma supervalorização dos fatores externos em detrimento aos fatores internos para o desenvolvimento da linguagem dos indivíduos, ou seja, a aprendizagem da linguagem estaria reduzida às contingências do meio, através dos mecanismos comportamentais (estímulo-resposta-reforço), conforme atesta Brandão (2015).

Sendo assim, através do que afirma a teoria behaviorista, é possível moldar o desenvolvimento da linguagem como um “treinamento” oferecendo reforços a criança que podem ser positivos onde o comportamento e a linguagem se mantem, negativos eliminando o comportamento e nenhum tipo de reforço. Com isso, pensar na criança como uma “tábula rasa” mostra que o adulto exerce um poder sobre a criança e a mesma não possui direito de ter um pensamento crítico e sim de aprender apenas o que lhe foi estimulado.

Essa forma empírica de compreender a linguagem dá o lugar ao racionalismo, também conhecida como teoria inatista, onde começa a se atribuir à mente a responsabilidade pela aquisição, tendo como principal teórico Noam Chomsky, que vem se contrapor a teoria behaviorista. Para Chomsky, o indivíduo já nasce dotado de alguns conhecimentos, ou seja, a aquisição da linguagem é vista como biológica motivada por fatores internos. Nesse sentido, “a concepção *externalista* da linguística cede lugar à concepção *internalista*, o que nos faz entender que a língua faz parte da organização biológica da espécie” (FERRARI NETO, 2012 apud BRANDÃO, 2015, p.29).

Assim, a criança já nasce com a gramática internalizada que vem a ser ativada através de uma interação social. Para ele, a aquisição da linguagem não pode ser concebida apenas por estímulos, já que as crianças e indivíduos criam e estabelecem palavras fora da norma gramatical. De acordo com Brandão (2015, p. 30),

Chomsky justifica isso considerando que a criança, mesmo exposta a situações de falas precárias, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras gramaticais. Com isso, o autor defende que apenas a partir dos dados linguísticos a que a criança é exposta não seria possível explicar o processo de aquisição da linguagem.

Isso nos leva a compreender de que as práticas pedagógicas voltadas para a aquisição da linguagem consideram que para a criança aprender a língua, a mesma deve ‘estar pronta’, diminuindo o papel dos contextos ou situações interacionais.

Essa forma de compreender a linguagem é explicada por Chomsky a partir da metáfora da fechadura, ou seja, para o autor, a criança nasce com um dispositivo no cérebro - Dispositivo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD) (BRUNER, 1983 apud BRANDÃO, 2015, p. 30), que será acionado a partir do contato da criança com o meio .

Del Ré (2006 apud BRANDÃO, 2015) explica essa metáfora dizendo que “cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas”.

Em consonância com Bruner (1983), entendemos que a linguagem só é desenvolvida a partir das interações que a criança realiza em seu meio, o que significa que a linguagem da criança jamais funcionaria sem a ajuda do adulto. Para o autor acima citado, o adulto funciona

como um fornecedor de um Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem – SSAL (Language Acquisition Support System – LASS), o que implica dizer que a aquisição da linguagem não acontece naturalmente, necessitando, para isso, da interação com o outro.

Partindo da teoria apresentada por Chomsky, surgem duas novas teorias: a teoria cognitivista (apresentada por Piaget) e a teoria sócio interacionista (proposta por Vygotsky).

Na teoria cognitivista, Piaget (1976) defende que o sujeito constrói estruturas mentais e uma variedade linguística com base na experiência com o mundo físico, ao reagir e interagir biologicamente a ele. Nesse sentido, a criança não deve ser apenas inserida no meio, ela deve estar pronta quanto a sua maturação. Em outras palavras, “a ação da criança sobre o ambiente fornece conhecimento, no entanto, esse conhecimento só é internalizado através de fatores cognitivos existentes em cada indivíduo” (BRANDÃO, 2015, p. 32), o que pressupõe que todo o conhecimento tem base biológica.

Esse processo é explicado por Piaget (1990) a partir de estágios, quais sejam: **sensório-motor** (zero a dezoito meses), fase que precede a linguagem, compreendido como **estágio da inteligência pré-verbal; pré-operatório** (dois a sete anos), fase da representação simbólica, pela qual um significante representa um objeto significado, ou seja, fase em que a criança é capaz de substituir objetos por palavras, o que se caracteriza como período da linguagem oral; **operações concretas** (sete a doze anos), em que o pensamento é cada vez mais estruturado devido ao desenvolvimento da linguagem; **estágio das construções lógicas e operações formais** (doze a dezesseis anos), fase em que o sujeito é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal.

A teoria sócio interacionista proposta por Vygotsky (1991) se baseia na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema social de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas a partir do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é um produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e história social (VYGOTSKY, 1991, p. 33).

Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores, em que o adulto é visto como um mediador. O autor já citado propõe que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento de mundo e linguagem, o que implica dizer que o desenvolvimento cognitivo são processos construídos culturalmente. Essa teoria apresenta três fases da linguagem da criança. A **primeira fase**, onde a criança repete a fala do outro; a **segunda fase**, em que a criança escuta a fala do outro e a sua própria fala, mas deixa de repetir o que o outro diz, no entanto não diferencia as falas; na **terceira fase**; em que a criança escuta sua fala e a do outro, fazendo a autocorreção.

A criança, na **primeira infância**, faz a diferenciação de sons antes mesmo de compreendê-los, passando a reagir de diferentes maneiras à diferentes entonações de voz. Geralmente, nessa fase, o bebê prefere tons de voz mais calmos. Mesmo depois de aprenderem a falar, a compreensão (Linguagem receptiva) é maior que a utilização (Linguagem Produtiva). Para Vygotsky (2005), essas primeiras vocalizações se associam a evolução do pensamento, o que ele vem a chamar de fase pré- intelectual do desenvolvimento da fala e demonstram o caráter social da mesma.

As vocalizações, durante a primeira etapa da vida, passam por fases evolutivas. No início, a criança utiliza o choro como maneira de linguagem, e o adulto ainda está passando pelo processo de adaptação para compreender o que o bebê está tentando transmitir; em seguida, vem o choro diferenciado, que começa a ser desenvolvido no segundo mês de vida, onde o adulto passa a compreender e diferenciar o choro e relacioná-lo a fome, sono, dor, etc. Ainda no segundo mês, inicia-se o processo de imitações de sons e murmúrios produzidos pelo bebê quando ele se sente bem. A partir dos três ou quatro meses, inicia-se o processo do balbuciar, em que o bebê experimenta consoante e outros sons da língua. Segundo Vygotsky (2005, p.23), “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social” (VYGOTSKY, 2005, P. 23).

Para o autor, a fala visando a comunicação só passa a ser desenvolvida por volta do final do primeiro ano de vida e se divide em dois momentos: **holofrases**, usado para expressar um sentido de uma frase numa só palavra e a **fala telegráfica**, em que a criança desenvolve as primeiras frases, omitindo algumas palavras como em um telegrama. Nessa fase, as palavras são concebidas baseando-se no objeto, a criança ainda não tem a

compreensão do seu significado, ou seja, primeiro se é estabelecido à estrutura externa das palavras, partindo do objeto para a palavra e com a evolução do desenvolvimento da linguagem acontece o inverso e passa a atribuir significado as palavras.

Na **segunda infância** ocorre a ampliação da linguagem, onde se é utilizado frases complexas e regras gramaticais. Nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem evolui acompanhando a maturação cognitiva e social. Nessa fase, é perceptível, também, o discurso egocêntrico que, para Vygotsky (2005), assume uma função planejadora, ou seja, auxilia na busca e planejamento da solução de conflitos. Segundo o autor, essa fala não desaparece no ano escolar, ela se modifica e torna-se a fala interior. Ou seja, a fala egocêntrica estabelece uma conexão entre a fala oral e a fala interior, participando do processo de transição. Tanto a fala interior como a oral são vistas por Vygotsky como sociais.

Quando pensamos em fala e pensamento não podemos separá-los quando nos referimos à comunicação. É por volta dos dois anos de idade, segundo Vygotsky (2005) que o indivíduo passa a estabelecer uma conexão entre seu pensamento e sua fala. Para o autor, esse momento é crucial para o desenvolvimento infantil, pois a criança começa a entender os signos, dando uma função social e significado a sua fala e ao seu pensamento, ou seja, “[...] a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados.” (VYGOTSKY, 2005, P. 53).

Nessa fase da vida a criança começa a despertar ainda mais a sua curiosidade, formulando perguntas e questionando sobre o que vê, sente, cheira, escuta e toca ampliando os seus cinco sentidos e o seu pensamento crítico, como também ampliando o seu vocabulário. Esse momento da vida é denominado por Vygotsky como pensamento verbal, que se encontra entre a junção da fala Pré- intelectual e a o pensamento Pré- verbal.

Partindo desse pressuposto e das fases em que as crianças se encontram, Vygotsky (2005) nos apresenta os quatro estágios do desenvolvimento. O **primeiro estágio** é o natural ou primitivo que corresponde a fala pré- intelectual e ao pensamento pré- verbal (VYGOTSKY, 2005, P. 57). Nesse estágio, a fala não tem relação alguma com o pensamento, às crianças utilizam como fonte de linguagem o balbucio, choro, etc. Mesmo sem utilizar o método convencional verbal, conseguem resolver problemas básicos e se fazer compreender pelos adultos. Na **segunda fase**, estabelecida por Vygotsky (2005, p. 57.) como “psicologia ingênua”, a criança domina os elementos da palavra antes de dominar os pensamentos. Na **terceira fase**, a criança começa a utilizar os signos externos para resolver problemas internos,

o que se caracteriza como fala egocêntrica. A **quarta fase** se caracteriza com interligação do pensamento com as operações externas, passando a utilizar o pensamento verbal. Diante disso, entendemos que aprende a falar em relação dialógica, o que justifica o caráter social da linguagem.

Dentre os muitos estudos realizados sobre a linguagem, Walter Benjamin (1992, p. 177) diz que “todas as manifestações da vida intelectual do homem podem ser concebidas como uma espécie de linguagem” Nesse sentido, como afirma Leite (2010, p. 11), o autor não considera a linguagem apenas como uma forma de comunicação, mas a “‘pura e simplesmente a tudo’. [...] todas as coisas, quer animadas ou inanimadas, participam na linguagem”.

Ainda sobre a concepção de linguagem para Benjamin, Leite (2010, p. 11) destaca que:

[...] na sua acepção mais geral, acaba por se estender a todas as coisas que habitam o mundo, quer animadas ou inanimadas, pois a todos é necessário a comunicação do seu conteúdo espiritual. No entanto, se a linguagem estende-se ao mundo como um todo, a linguagem humana guarda uma singular característica: por seu intermédio vislumbra-se a possibilidade de traduzir o silêncio mudo do mundo das coisas para a sonoridade reconhedora do mundo da palavra humana.

Sob essa ótica, entendemos que a linguagem é muito mais abrangente do que trocas verbais emitidas ou através da representação escrita de palavras através de um conjunto de signos, mas um vasto reportório variado de gestos, vocalizações, imagens, dentre outras situações em condições interacionais, conforme atesta Vygotsky (1996). Em vista disso, compreendemos a linguagem como fala, gestos, vocalizações, entonações, imagens, desenhos, teatro etc. Diante disso, Brandão (2015) alerta para a necessidade de se trabalhar a linguagem da criança de forma mais ampla, não a associando apenas à fala, mas levando em consideração todos os elementos envolvidos, para além da verbalização.

3. A linguagem oral e as narrativas infantis

Neste item, discutiremos, brevemente, sobre a linguagem em uso, sobretudo, em relação à linguagem oral nas narrativas infantis. Antes, porém, discorreremos sobre o trabalho realizado com as crianças no contexto escolar no que se refere a linguagem oral.

A comunicação é algo inerente ao homem, pois desde cedo ela já está presente na nossa vida, primeiramente no âmbito familiar, onde geralmente começa a ser desenvolvida a linguagem oral, em seguida, no âmbito escolar que será um novo ambiente para o seu desenvolvimento. Neste novo ambiente, as crianças são cercadas por pessoas diferentes que irão fazer parte da sua vida e auxiliá-la no seu desenvolvimento global, entre eles a linguagem oral e escrita.

De acordo com as necessidades de comunicação nos variados grupos sociais e em diferentes épocas, foram sendo criadas novas maneiras de organizar os textos orais e escritos denominados gêneros do discurso e que, cada esfera social possui seus próprios gêneros discursivos, seja oral ou escrito. Ressaltamos que em cada situação particular há uma adequação do discurso, mediado pelas relações sociais.

As relações entre linguagem oral e linguagem escrita terão como ponto de partida o pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação, por isso, para dominá-la, é preciso ir além da gramática. Nesse sentido, a linguagem é entendida como atividade de comunicação entre interlocutores, que só produz sentido na interação entre falantes e ouvintes ou entre quem escreve e quem lê.

É importante ressaltar que existe uma característica marcante no discurso oral que não está presente no discurso escrito, cuja característica acontece quando estamos frente a frente com os interlocutores, uma vez que usamos a expressão corporal, os gestos e a entonação, diferentemente da linguagem escrita.

Como foi dito, os discursos se organizam em diferentes gêneros que se elaboram nas esferas sociais, caracterizando-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção corporal, e são escolhidos nessa esfera, de acordo com as necessidades e a intenção do locutor.

Quanto à linguagem oral nas práticas escolares, esta deve ser valorizada no início da vida escolar de uma criança, no entanto, esse momento se torna resumido, uma vez que a escrita se tornar o foco das atividades, e o tempo escolar passa a ser tomado muito mais pela

escrita do que pela oralidade. Em outras palavras, observa-se que a linguagem oral, embora esteja presente no cotidiano das crianças das instituições de Educação Infantil, não é, para muitos professores, algo a ser intencionalmente trabalhado, conforme atesta Brandão (2015). Para a autora, lamentavelmente, o trabalho realizado com a linguagem oral tem sido marcado por práticas aligeiradas, como se a legitimidade da linguagem se resumisse em atividades envolvendo a escrita. Não há, portanto, uma intencionalidade educativa voltada para a linguagem oral, como já falamos.

A oralidade se torna um suporte para escrita, ficando, assim, menos praticada pelo aluno em sala de aula. O resultado desta prática pelos docentes é vista quando o aluno chega ao ensino superior que precisa usar a oralidade e sente dificuldade de se expressar por não ter tido essa prática bem desenvolvida, desde a infância. Para compreender a importância da linguagem oral na escola, é preciso identificar e diferenciar linguagem oral e oralidade. Enquanto que a oralidade representa o que é típico do aparelho fônico e inclui a oralização da linguagem escrita previamente produzida, a linguagem oral acontece enquanto se conhece o discurso.

Ao chegar à escola, as crianças trazem um repertório de comunicação que já construiu no seu núcleo familiar e deve, nesse novo espaço, aprimorá-lo. Nesse sentido, a conversa cotidiana que permeia o trabalho escolar é muito importante para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança precisa ser instrumentalizada para poder avançar em novas construções discursivas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 15),

Dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p. 15).

Nesse sentido, quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais elas desenvolverão suas capacidades comunicativas e, conseqüentemente, suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. Assim compreendido, se faz

necessário espaços e tempos para que as crianças vivenciem situações de comunicação real no contexto escolar em interações com seus pares e com os adultos.

Ainda em relação as interações, Costa; Guimarães; Rossete-Ferreira (2003,p.83) afirmam que:

[...] falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Nesse processo, nós educadores, devemos buscar ouvi-las e dar-lhes oportunidades para que, brincando, explorando e interagindo, construam sua própria linguagem, cada uma a seu tempo.

Sob essa ótica, a Educação Infantil constitui-se um espaço potencializador do desenvolvimento da linguagem oral da criança. Partindo desses pressupostos, discorreremos, a seguir, sobre as *narrativas infantis*, pelas quais o desenvolvimento da fala se constitui de modo singular, uma vez que cada criança é única em suas significações.

3.1 Narrativas Infantis

Muitos estudos têm discutido sobre as narrativas infantis, considerando a forma singular em que a criança narra suas histórias. Na vida da criança, as narrativas estão presentes desde a mais tenra idade, através das cantigas de ninar e das histórias contadas pelos adultos. Para Barthes (1973), a narrativa está presente em todos os tempos, lugares e sociedades. Para o autor, a narrativa começa com o surgimento da humanidade e é sustentada por múltiplas linguagens (linguagem verbal, linguagem visual e linguagem gestual), ou seja, [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura de todas estas substâncias (BARTHES, 1973, p. 19). No que diz respeito às narrativas infantis, enfatizaremos os estudos realizados por Frederic François (2009).

Para esse autor, compreender o que nos diz uma criança não é nos colocar em seu lugar e procurar pensar como ela, mas colocar nossas diferenças em harmonia, constituindo um lugar de produção de sentido, de criatividade. Nesse sentido, devemos considerar suas possibilidades discursivas, uma vez as crianças dizem o mundo de forma diferenciada do adulto, ou seja, têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados. Assim, a linguagem do adulto não deve ser tomada como um modelo a ser seguida, pois isso nega a especificidade da linguagem infantil. No entanto, é importante

que o adulto interaja com as crianças em situações de fala, para que esta avance em suas produções narrativas.

Dessa forma, o interlocutor se torna espelho para o indivíduo em suas narrativas, uma vez que a criança se insere no mundo da linguagem através das trocas verbais, ou seja, pela interação com o outro. A partir de interações, conforme citamos, a linguagem infantil vai se assemelhando, cada vez mais, a linguagem adulta em um processo de trocas.

Para Frédéric François (2009), devemos levar em consideração as narrativas infantis da mesma maneira que levamos a de um adulto, mas não podemos definir uma maneira correta da criança narrar, uma vez que sua forma de dizer o mundo é singular. Assim, devemos levar em consideração as suas expressões e sua imaginação, pois a criança é capaz de adicionar, em suas narrativas, palavras que não estávamos esperando e que modificam o contexto ou dão ênfase ao que estava proposto em sua fala.

Para François (2009), estudar a aquisição da linguagem pela criança nos leva a refletir sobre a primazia dos gêneros, onde a criança, precocemente, adquire diferentes gêneros, estabelecendo diferentes apropriações dos sistemas linguísticos, criando diversas formas de compreensão do seu diálogo.

Nesse sentido, esse autor afirma que a criança, ao narrar, traz elementos diferenciados das narrativas adultas. Para ele, a criança possui uma linguagem *heterogênica*, ou seja, ainda não consegue discernir ou limitar a sua liberdade de fala, possuindo uma diversidade narrativa que se tornam ainda mais importantes do que as narrativas adultas.

Outro elemento citado por François é a *imprevisibilidade*, ou seja, as narrativas infantis também se tornam imprevisíveis, pois a mesma não possui uma preocupação com o que vai reproduzir, não tendo consciência dos impactos que suas narrativas podem causar, sejam eles positivos ou negativos. Em seus diálogos, a criança costuma falar sobre aquilo que acha interessante, acrescentando fatos ou eventos do seu cotidiano nas narrativas, não se preocupando, portanto, com a reprodução do discurso adulto. Percebe-se, com isso, o quão criativa as crianças são e, não seria diferente com a sua narrativa, onde a criança é capaz de fazer coisas diversas, complicadas e surpreendentes, como inventar palavras e mudar de opiniões com facilidade. Mesmo assim, é possível perceber que a criança mantém o contexto de sua narrativa apenas mudando gêneros, personagens, lugares, categorias, etc.

O outro elemento defendido por François (2009) nas narrativas infantis é o *fictício*, que se faz bastante presente na forma que a criança narra, uma vez que ela aproxima, melhor

do que os adultos, as figuras do funcionamento mítico, isto é, a relação entre o real e o imaginário.

Ainda em relação às narrativas infantis, Brandão (2015, p. 103) ressalta.

[...] a capacidade da criança de inserir elementos do mundo real no mundo ficcional e vice e versa o que diferencia de um texto narrativo produzido pelo adulto. Além disso, a criança coloca em palavras aquilo que para o adulto é —indizível||. Nesse sentido, há uma particularidade no discurso infantil. E é esse particular que nos interessa, é o como a criança constrói o seu discurso narrativo, sobretudo, que recursos (manifestações da fala e gestuais) elas utilizam para compor sua narrativa e não dizer a mesma coisa.

Diante dessas considerações acerca das narrativas infantis, em conformidade com François (2009), ressaltamos que não podemos definir as narrativas infantis apenas pelas formas linguísticas ou por uma estrutura fixa, pois estão imbricados, nas falas das crianças, vários aspectos, tais como: a heterogeneidade, a imprevisibilidade e a ficção, como já falamos.

Assim como François (2009), Perroni (1992) defende que há várias formas de narrar e que a criança passa por um processo até chegar a autonomia narrativa. Nesse sentido, a habilidade de narrar é adquirida gradativamente, resultante de interações dialógicas entre a criança e o adulto, em que esse último fornece pistas ou elementos operadores da organização da estrutura narrativa.

Além das abordagens teóricas acerca da linguagem e das narrativas infantis, trazemos, ainda, uma breve discussão acerca da linguagem imagética, tendo em vista que o nosso estudo está centrado nas narrativas imagéticas de crianças, a partir da fotografia. Ressaltamos que a conjunção de diversos elementos produz linguagem. Assim, temos que a linguagem não acontece apenas pela fala, mas também em outros planos, tais como gestos, música, imagens, dentre outras.

3.2 Linguagem imagética

A linguagem imagética, conforme o próprio nome diz, é uma comunicação que se dá através de imagens que traduzem significados, valorizando a importância dos símbolos e recursos estéticos visuais. A todo momento estamos sendo bombardeados com informações imagéticas, através de outdoor, painéis publicitário, panfletos, embalagens, fotografias, dentre

outras, o que nos leva compreender que a realidade atual compõe-se muito mais de imagens do que de palavras escritas. No contexto atual, a imagem tem assumido um espaço importante nas teorias linguísticas, ampliando o sentido de linguagem.

Em relação a isso, com base nos estudos de Rascovsky (1986) e Read (1947), Menezes (2016, p. 2) afirma que “[...] a imagem é a principal forma de ver e também de expressar o mundo como conhecemos, seja este um universo endógeno de cada ser humano ou o mundo exterior dos objetos e seres que nos aparecem oticamente desde que nascemos”.

Ainda nessa direção, o autor diz que as imagens foram as primeiras manifestações do ser humano, datando quase 20 mil anos atrás nas cavernas de Lascaux, na França, e Altamira, na Espanha (MENEZES, 2016). Hoje, as formas imagéticas se multiplicaram consideravelmente, principalmente com as mídias através da televisão, jornais, revistas, cinema, fotografias, dentre outras.

É importante considerar que na linguagem imagética, a subjetividade inerente ao gênero gera várias compreensões sobre aquilo que está representado, o que caracteriza-se como polissêmica¹. A principal característica percebida na imagem é a polissemia, a capacidade de gerar significados diversos. “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Só vemos aquilo que olhamos. O olhar é um ato de escolha” (BERGER, 1999, p. 10).

Sob essa ótica, entendemos que as imagens são dotadas de muitos significados que dependem, diretamente, do estado emocional daquele sujeito que a interpreta, ou seja, as emoções, os afetos, o contexto social e cultural, dentre outros aspectos, intervêm consideravelmente na sua relação com a imagem, conforme atesta Aumont (2012) em sua obra “A imagem”.

As imagens fazem parte do cotidiano do homem desde os séculos passados, como podem ser percebidas através das pinturas das cavernas até os grandes outdoors no nosso cotidiano atual.

Nossas imagens mais antigas são simples linhas e cores borradas. Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma da mão nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para

comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez (MANGUEL, 2001, p. 30).

A imagem faz parte da natureza humana, assim como a comunicação e as formas de narrativas. Nas imagens não utilizamos palavras, no entanto, falamos muito com o corpo, o olhar, modos de vestir, a maneira que nos portamos. Em relação às narrativas, elas podem ser estabelecidas não, necessariamente, apenas com a fala e a escrita, uma vez que a fotografia entra no campo da narrativa imagética que, em conjunto, constroem o significado da comunicação. De acordo com Berlo (1963, pag.45), tudo aquilo a que pode ser atribuída uma significação pode ser usado na comunicação, fazendo com que esta tenha um amplo campo de possibilidades. Em qualquer situação de comunicação, a fonte e o receptor são interdependentes, pois é estabelecida uma relação de reciprocidade entre seus comportamentos.

Para que as narrativas sejam compreendidas pelo locutor e interlocutor elas precisam ter um sentido e ambos devem se compreender. Indo um pouco além do significado comum da palavra “sentido”, notamos que criar sentidos é um processo subjetivo por meio do qual as pessoas percebem e explicam o mundo em que vivem (PINHEIRO, 2000). Nesse sentido, estabelecer sentido ao que está transmitindo, compreender a nossa sociedade, o mundo a nossa volta, tendo em vista que existem várias formas de se fazê-lo, não é algo prontamente adquirido, inato, mas construído socialmente, ao longo da vida.

Assim como a escrita, as imagens são geradas em um contexto previamente determinado, a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos e o mundo que o cerca, onde se estabelecem significados. Como destaca Blikstein (1994), a significação começa a se desenhar na percepção, nas imagens que invadem os sentidos. Tal desenho, por sua vez, decorre da práxis entendida com a ação humana inscrita nas condições de existência.

Somos também produtores de imagens e, produzida pelo homem, a imagem traz “informações visuais de um fragmento do real, selecionado e organizado estéticamente e ideologicamente” (KOSSOY, 2001, p. 114). Assim, podemos perceber que a imagem está totalmente interligada ao processo de comunicação. Com os dias atuais e as evoluções ocorridas no mundo, vivemos constantemente rodeados por narrativas imagéticas que estimulam os nossos sentidos, sendo a visão o maior alvo desta estimulação, uma vez que as imagens integram, cotidianamente, o nosso olhar: independentemente de onde esteja.

A imagem, além de ser vista como arte, é utilizada, também, como um meio de comunicação veloz que estabelece uma narrativa clara e objetiva do que o interlocutor deseja transmitir, assimiladas através de olhares atentos que, de uma forma ou de outra, captam o seu sentido. Percebe-se que graças ao avanço da tecnologia se estabeleceu diferentes maneiras de comunicar-se com o mundo, e um dos exemplos é a fotografia, pela qual as pessoas passaram a registrar, ainda mais, momentos com a produção de imagens.

A fotografia não deve ser vista apenas como um simples registro e sim como um meio de expressão individual de cada um, uma vez que ela revela o olhar do fotógrafo sobre determinados ambientes, pessoas, objetos, etc. Como afirma Kossoy (2001, p.60), “a essência do visível fotográfico é o ser humano em suas inúmeras manifestações e atividades”. O autor diz, ainda, que [...] a própria atitude do fotógrafo diante da realidade, seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que faz para si como forma de expressão pessoal (KOSSOY, 2001, p. 43)._Entendemos, com isso, que a fotografia pode ser vista como uma técnica que vem mostrar a realidade, diferenciando-se da pintura. Desenhar, no entanto, se assemelha a essas outras técnicas, pois, precisa de um artista para comandar o processo de criação que tem um objetivo de trazer, através das suas lentes, uma visão natural do ambiente em que está inserido. Essa interpretação do natural passa pelo olhar do fotógrafo partindo das suas ideologias, sua história de vida, sua sensibilidade, sua bagagem cultural. Segundo Machado (1984, p. 77), toda fotografia é sempre um “retângulo que recorta o visível”. Já na perspectiva de Kossoy (1989, p. 16) “a fotografia é um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções”.

Entendemos que a fotografia pode ser vista como uma técnica que vem mostrar a realidade, diferenciando-se da pintura. Desenhar, no entanto, se assemelha a essas outras técnicas, pois, precisa de um artista para comandar o processo de criação que tem um objetivo de trazer, através das suas lentes, uma visão natural do ambiente em que está inserido. Essa interpretação do natural passa pelo olhar do fotógrafo partindo das suas ideologias, sua história de vida, sua sensibilidade, sua bagagem cultural. Em outras palavras, o fotógrafo registra aquilo que lhe faz sentir-se bem, aquilo em que ele tem afinidade, ou seja, é a sua visão de mundo acerca das coisas.

Manghel (2001, p. 24) afirma que [...] a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem, porém, através da contemplação, o espectador tem a

sensação de estar vivenciando a história que a imagem conta. O espectador passa a ser um ‘ouvinte’ de uma história vivida, pois as imagens [...] se congelam em um instante único: o momento da visão tal como percebida do ponto de vista do espectador.

Fazendo uma relação entre a linguagem imagética e as narrativas infantis, percebemos o quão vasto são as maneiras que as crianças utilizam para se expressar. Diante disso, nos detemos, no nosso estudo, sobre as narrativas infantis de crianças a partir da fotografia, cujo gênero se insere nas linguagens imagéticas. Greimas (1984) classifica a fotografia como elemento constituinte dos enunciados imagéticos, onde a linguagem utilizada é a expressão visual. A partir da fotografia, a criança é capaz de criar narrativas partindo da visualização das imagens e até mesmo utilizar a imagem como o seu meio de comunicação.

Em consonância com essa ideia, as crianças que participaram da pesquisa utilizaram a câmera do celular para registrar a realidade da escola em que eles estudam, produzindo, assim, fotografias como forma de expressão da sua visão sobre ela. Para isso, foi dado liberdade para que as crianças produzissem as imagens de acordo com o seu nível de interesse. As fotografias mostram pessoas, espaço físico, natureza, sendo assim, podemos obter informações sobre as preferências ou aquilo que chama mais a atenção das crianças e compreender a sua visão de mundo. As fotografias criadas possuem beleza, dão visibilidade ao ambiente escolar vivido pelas crianças, demonstram a preferência delas e o laço afetivo que as mesmas possuem com a instituição e as pessoas que fazem parte dela.

4 METODOLOGIA

4.1 Situando a pesquisa

A referida pesquisa tem caráter exploratório - descritivo, com abordagem qualitativa. Segundo Goldenberg (1999, p.p. 49, 50),

Partindo do princípio de que o ato de compreender está ligado ao universo existencial humano, as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para se produzir generalizações. [...] os métodos qualitativos enfatizam as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo 'bom para pensar' questões relevantes para o tema estudado.

Como encaminhamento do processo investigativo optamos por um estudo longitudinal, do tipo observação participativa visto que nessa modalidade, o pesquisador não é apenas um elemento de fora que observa a situação que está sendo estudada. Esse tipo de pesquisa favorece ao observador participante se inserir na realidade observada, aproximando-se, o máximo possível, do fenômeno a ser pesquisado, permitindo, assim, a compreensão de valores, costumes, comportamentos, relações e características dos grupos, das comunidades e das instituições que estão sendo estudadas (SILVA; GRIGOLO, 2002, p.55).

Esse método foi escolhido, pois se encaixou melhor a pesquisa, quanto ao relato desenvolvido por um grupo social distinto, possibilitando diferentes abordagens durante a investigação, auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico, como também elaborando novas hipóteses de reflexão acerca dos dados.

A unidade selecionada para o estudo foi uma Escola de Rede Privada localizada na Rua João Cariri, número 160 no Bairro do Cruzeiro, situada no Município de Campina Grande- PB, no período compreendido aos meses de Agosto e Outubro do ano de 2019. Assim, do primeiro momento com os sujeitos da pesquisa até o final da coleta de dados passaram-se três meses.

A escolha desta escola como unidade de pesquisa se deu pelo fato da pesquisadora lecionar na instituição. Foi definitivo para este estudo, a aceitação da pesquisa por parte da diretora e dos pais das crianças envolvidas.

Foram sujeitos da pesquisa, crianças da Educação Infantil, na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, totalizando 7 crianças. Dentre estas criança, elegemos, como foco de análises as narrativas imagéticas de 7 (sete) crianças, 1(uma) criança do Infantil I, na faixa etária de

dois anos; 2 (duas) crianças do Infantil II, na faixa etária de três a quatro anos; 2 (duas) matriculadas no Infantil III, na faixa etária de quatro e cinco anos e 2 (duas) crianças matriculadas no Infantil IV, na faixa etária de 5 (cinco) anos. A amostra foi selecionada de maneira aleatória, considerando o interesse de participação.

Como instrumento e procedimentos de coleta dos dados, foi disponibilizado, às crianças, um celular para que elas fotografassem a instituição a qual estudam. As fotos foram tiradas sobre a observação da pesquisadora, no entanto, não houve intervenção deixando-as livres para fotografarem o que desejassem. Ao todo, foram 200 (duzentas) fotografias, mas só selecionamos 100(cem). Dentre essas, as crianças escolheram 41 (quarenta e uma). Em um segundo momento, utilizou-se a apresentação das imagens que foram fotografadas pelas crianças e sugerido que elas narrassem o que estavam vendo. Utilizamos nomes fictícios durante a pesquisa, para preservar a identidade das crianças participantes.

Assim, tivemos como suporte empírico a análise do desenvolvimento do discurso narrativo das crianças a partir das fotografias por elas tiradas.

4.2 Resultados e Discussões



Para uma melhor visibilidade das narrativas das crianças acerca das imagens por elas fotografadas, organizamos suas falas em quadros. Permeando todas as análises, utilizamos dos estudos de Vygotsky (2005), Brandão (2015), Bruner (1993), Perroni (1992), Dahlberg, François (2009), Menezes (2016), Berger (1999), Aumont (2012), Manghel (2001), dentre outros.



O processo de análise e discussão dos dados tem início com Alegria (2 anos e 9 meses), do Infantil I.



4.2.1. Narrativa de Alegria (2 anos –Infantil I)



Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola. A funcionária dos serviços gerais observa de longe.



PARTICIPANTES	NARRATIVA
1. Pesquisadora	Olha, vamos ver as fotos que Alegria tirou! Me conta das tuas fotos, o que você está vendo?



2. Alegria	<p>Aponta para as fotos, em silêncio, e posiciona o seu dedo na foto.</p> 
1. Pesquisadora	O que é isso que você está apontando?
2. Alegria	Cuiega (escorregador)
3. Pesquisadora	Que legal! O que mais tem nas suas fotos?
4. Thalita	<p>Aponta para a foto Puia, Puia! (Pula, Pula)</p> 



5. Pesquisadora	O que mais?
6. Alegria	<p>Os de tia Leninha.</p> 
7. Pesquisadora	O que?
8. Alegria	<p>É,É,É osa (rosa), abaieio (amarelo) e veieio (vermelho)</p> 
9. Pesquisadora	Que legal! O que mais tem ai?
10. Alegria	<p>Faz uma breve pausa, olha para a professora e diz: Tem Gaiafa (Garrafa) A gaiafa (Garrafa) tem bede (verde), osa (rosa) e azul.</p>

	
11. Pesquisadora	E de onde são essas fotos?
12. Alegria	É do paque (Parque).
13. Pesquisadora	Do parque, que legal! Quem está nessas fotos?
14. Alegria	<p>O cuiega (escorrega) e o puia puia (pula- pula)</p>  <p>Anexo 1</p>

	
15. Pesquisadora	O que mais?
16. Alegria	<p>Veveio (Vermelho), osa (rosa) e abaieio (amarelo). Olha para a professora, olha para as fotos, aponta para a foto e diz: Biquedo (Brinquedos) , observando a caixa de brinquedos presente na foto</p> 
17. Pesquisadora	Você gosta de brincar com eles?
18. Pesquisadora	Você gosta de brincar com eles?
19. Alegria	Sim
20. Pesquisadora	O que mais?

21. Alegria	<p>Pantinhas (Plantinhas) (Anexo 5) Pantinha vede (Verde). Aponta para a planta vermelha presente na foto (Anexo 5) e diz: Isso, é fuiado (Furado), ele fuiu (Fura)! Fuiu (fura) quinhaça (Criança). Observa as fotos e aponta novamente para o pula-pula (Anexo 2) e diz: Puia- Puia (Pula- Pula). Oia! (olha!) (Anexo 1, referindo-se ao pequeno príncipe.)</p>  
22. Pesquisadora	O que é isso?

23. Alegria	<p>É a apossa (raposa) e o cinpe (Príncipe)</p> 
24. Pesquisadora	O que mais você está vendo?
25. Alegria	<p>“Tata tá vendo o puia-puia (pula- Pula). Olha, titia Caila (Camila), Tata tá vendo cadeia (cadeira), as cadeias (cadeiras) do paque (parque)”. Olha para um brinquedo que está no parque durante a análise das fotos e diz “Patinho” e retoma o olhar para as fotos e diz: “o pexinho ta na cadeia” (cadeira), referindo-se ao aquário que está na cadeira.</p> 

	
26. Alegria	Olha para a cadeira que está no ambiente e diz “O peixinho não ta mais aqui, ele foi dumi (dormi)?”
27. Pesquisadora	Tia Larissa levou o peixinho pra casa.
28. Alegria	O pexinho no fundo do ma (mar)
29. Pesquisadora	Isso mesmo.
30. Thalita	<p>Observa as fotografias e aponta para a planta vermelha (anexo 5) e mais uma vez diz: “Fuia (fura) quinhaça (Criança) é veveio (vermelho)”</p> 

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

Nesse episódio, percebe-se o interesse da criança de participar do momento proposto pela professora, ou seja, Alegria se mantém presente em toda a narrativa, apresentando, à

pesquisadora, diversos elementos presentes na foto, utilizando-se de palavras como: veveio (vermelho), fuia (fura), quinhança (criança), além de outras combinações que representam a imagem apresentada.

Levando em consideração que a criança ainda não tem proficiência linguística, observa-se que durante toda a narrativa, a pesquisadora busca a continuidade do texto, realizando alguns questionamentos, como “O que é isso?”, “O que mais você está vendo?” “Quem está nas fotos?”, dentre outros. Esses questionamentos, conforme defende François (1992), leva a criança ao encadeamento complementar da narrativa utilizando-se do recurso por ele denominado de questão – resposta.

Ainda utilizando-se desse recurso, Alegria, ao descrever o que está vendo na foto, se reporta a um fato acontecido na semana anterior, quando a pesquisadora trabalhava o Projeto “*Vida debaixo d’agua*”, a partir da utilização de um peixinho que se encontra em um aquário, para falar dos animais do fundo do mar. observa-se, então, que conforme a pesquisadora questiona, a criança vai avançando em suas respostas, envolvendo-se nos diálogos e buscando se fazer compreender. Na perspectiva de François (2009), essa é uma maneira singular da criança narrar. Nesse caso, para o autor, o importante é que se tenha um elo inteligível entre o conteúdo e a maneira de verbalizá-lo e que suas verbalizações provocam efeitos de sentido e não um modelo fixo de narrativa, como faz o adulto.

Quanto a isso, Peronni (1992, p.56) nos apresenta que a maneira que o adulto interage nas narrativas das crianças influencia o seu discurso. Para a autora, em alguns casos, sem a intervenção do adulto esse discurso não acontece. Diante disso, para Perroni (1992), as perguntas “Quem? Como? Onde?”, direcionam a criança para a formulação das suas narrativas, funcionando como um norte para que as mesmas construam um discurso inteligível. Nesse sentido, o interlocutor vem a ser um fio condutor das narrativas infantis.

Como defende Vygotsky (2005), a experiência linguística é resultado de um trabalho e de uma construção conjunta, do qual participam ativamente os parceiros interacionais, ou seja, os indivíduos precisam da interação para a formação de suas narrativas.

Enfim, é perceptível, na narrativa de Alegria, que a partir do desenvolvimento das perguntas e respostas se estabelece uma ordem nas discussões do que é apresentado à criança, criando uma sequência para sua narrativa. Segundo Bruner (1993), desde cedo, a criança apresenta alto grau de ordem e sistematicidade em suas ações, o que constitui um dom cognitivo possibilitador na aquisição da linguagem. Ou seja, a criança busca criar uma

sequencia de fatos para a sua narrativa, almejando ser entendido e ampliando assim o seu vocabulário, gradativamente.

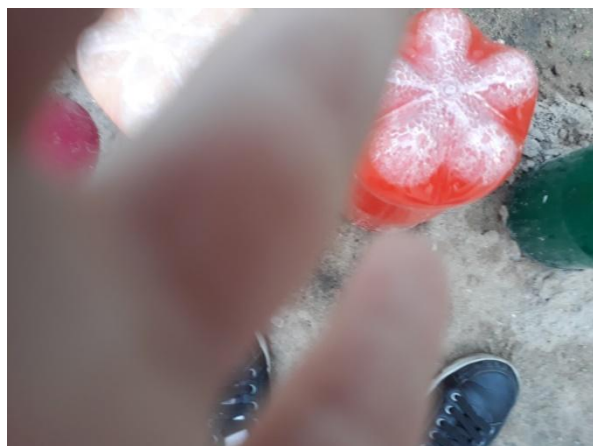
É importante considerar, tanto na narrativa de Thalita como nas demais, que a imagem, assim como os questionamentos da pesquisadora, é um elemento condutor do desenvolvimento narrativo das crianças.

4.2.2 Narrativa de Bondade (3 anos - Infantil II)

Assim como na narrativa anterior, a narrativa de Bondade acontece, a partir de eliciações feitas pela pesquisadora, também do tipo questão-resposta. Para Perroni (1992, 226, [...] são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas”, o que podemos evidenciar no quadro abaixo.

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola. A coordenadora observava de longe.

Participantes	Narrativas
1. Pesquisadora:	Oi Bondade, você lembra-se dessas fotos? Sabe que tirou?
2. Bondade:	Eu
4. Pesquisadora:	Foi você? E de que você tirou foto?
5. Bondade:	Observa as fotos utiliza o dedo para apontar para cada uma e se mantêm em silêncio.



6. Pesquisadora	O que é isso?
7. Bondade	“As plantas”. O aluno continua apontando para cada foto (Anexos 6, 7, 8, 9) e repete a mesma fala “Plantas, Plantas, Plantas”.
8. Pesquisadora:	Você gosta das plantas é?
9. Bondade	Permanece em silêncio e utiliza o dedo indicador para apontar para as fotos.

(Fonte: Dados coletados pela pesquisadora)

Percebe-se durante narrativa de Bondade, que a criança, mesmo utilizando-se de poucas palavras, consegue narrar se apoiando nas questões realizadas pela pesquisadora e no gesto de apontar. Diante disso, compreendemos que a narrativa não se constitui apenas de palavras, mas de outros elementos que imprimem sentidos. Assim, uma letra, uma imagem, um gesto já se considera como uma narrativa. Para Dolz e Schneuwly (2010, p. 133).

Tomar a palavra está em relação íntima com o corpo. Organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, críspação dos músculos, sangue que aflui ao rosto, estrangulamento da voz). O organismo pode também jogar com suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal a serviço da voz e da comunicação oral).


Compreendemos, com isso, a importância dos gestos na constituição das narrativas infantis. Sobre isso, Brandão (2015, p.133) alerta para “[...] o fato de que os encadeamentos discursivos vão além da fala, pois envolvem, também, os elementos gestuais da linguagem”.



Além disso, ainda com base em François (1996), observa-se os encadeamentos discursivos com os movimentos de retomadas a partir de questionamentos por parte da

pesquisadora. Sob essa ótica, consideramos nas narrativas infantis, o que a criança já domina e não o que lhes falta, com base em um modelo predeterminado pelo adulto.

4.2.3 Narrativa de Paz (3 anos – Infantil II)

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola, sem interrupções ou pessoas próximas.

Participantes	Narrativas
1-Pesquisadora:	Você lembra que eu lhe pedi pra tirar foto? Vamos vê as fotos que você tirou?
2-Paz	Observa com atenção as fotos e permanece em silêncio.
3-Pesquisadora:	O que você está vendo?
4. Paz	Aponta para a foto (Anexo 10) e diz: “O paque (parque)” 
5. Pesquisadora:	O parque! Você Gosta do Parque?
6. Paz	Acena com a cabeça afirmando. Olha o icurrega (escorrega) (anexo 11).

	
7. Pesquisadora:	Qual a sua foto favorita?
8. Paz:	Aponta para a foto (Anexo 12) e coloca seu dedo na boca. 
9. Pesquisadora:	Por quê?

10. Paz	Porque é o pula-pula né? Observa as outras fotos e sai para brincar.
---------	----------------------------------------------------------------------

(Fonte: Dados coletados pela pesquisadora)

Não diferentemente das narrativas anteriores, Paz também se apoia nas perguntas da pesquisadora e em gestos para entrar na narrativa, embora não tenha se mantido por pouco tempo, se ausentando para brincar. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que o discurso narrativo, necessariamente, não tem que apresentar um final, conforme defende François (2009).

Para François (2009, p. 38):

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

Ainda sobre a narrativa de Paz, observa-se que a centralidade na sua narrativa, através da imagem, reside em mostrar o parque, especialmente, o escorrego. Compreendemos que esse foi o que mais lhe chamou a atenção no momento de fotografar.

Segundo Perroni (1992), são as eliciações do adulto, que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo às perguntas do adulto que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas.

Na perspectiva de Vygotsky (1991), os adultos atuam na zona de desenvolvimento proximal como mediadores e fornecedores de pistas para que a criança continue na narrativa. Isso mostra, conforme defende o autor, que a criança consegue construir muitas possibilidades de fala através da interação com crianças, maiores ou adultos, muito mais do que sozinha.



Assim como o adulto, a criança também necessita compreender as intenções da comunicação e o que o interlocutor tem a dizer, caso contrário, não se tem uma continuidade no diálogo. Voltamos a reafirmar a importância do adulto nos diálogos da criança, em muitos casos, servindo como espelho, onde as crianças observam e reproduzem os seus discursos, passando, gradativamente, a produzir as suas próprias narrativas.

4.2.4 Narrativas de Amizade (4 anos - Infantil III)

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola, sem interrupções ou pessoas próximas.


Participantes	Narrativas
1-Pesquisadora:	Olha Amizade as fotos que você tirou, o que você tirou foto?
2- Amizade	Observa as fotos e começa a passar sua mão sobre elas. E diz: Caixa de brinquedos, escorrega, a gangorra, a casinha, o pula pula, os banquinhos, as bolsas e tia Ró (Robeilza, professora da turma na qual a criança faz parte.).
3- Pesquisadora:	Você gostou de qual das fotos?
4-Amizade	Aponta para a foto e diz: Do escorrega, casinha e da gangorra. Eu gosto mais da casinha porque eu posso brincar com as minhas amigas de experiências. A gangorra é porque eu posso brincar com Leticia (Amiga da sala).



	
5- Pesquisadora:	Que legal! O que mais?
6- Amizade	<p>Esse aqui é o que minha mãe faz.</p> 
7- Pesquisadora:	O que sua mãe faz?
8- Amizade	Ela faz Jarros
9-Pesquisadora:	Ela usa garrafas para fazer os jarros?
10-Amizade	Sim, ela vende. Olha esse aqui eu gosto de brincar com o trenzinho, Na mesinha eu gosto de brincar com Sofia, Agatha e Luísa e tem

tia Ró



	
11- Pesquisadora:	Você gosta dela?
12-Amizade	Afirma com a cabeça dizendo que sim.
13-Pesquisadora:	Você que falar mais alguma coisa?
14-Amizade	Balança a cabeça em forma de negação

(Fonte: Dados coletados pela pesquisadora)

Como observamos na narrativa de Amizade, há uma maior proficiência linguística no encadeamento das ideias, trazendo para o discurso vários elementos que lhe chamaram a atenção, ao mesmo tempo que faz relações com o seu cotidiano, especialmente ao relatar as suas brincadeiras na escola. Assim, a criança dialoga com a pesquisadora sequenciando a questão feita no turno 1, pontuando e descrevendo cada elemento que aparece em suas fotos, e atribuindo um contexto que ela busca em sua memória.

Em relação a sequenciação da frases, Bruner (1997, pag. 52) afirma que:

[...] a seqüência das suas frases, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração geral ou enredo. Esta sequencialidade única é que é indispensável ao significado da historia e ao modo de organização mental em cujos termos ela é compreendida.

Foi perceptível uma sequencialidade no discurso apresentado por Safira, no momento em que ela busca elementos do contexto escolar e familiar para expressar o que ela deseja comunicar, falando da sua vivência com as amigas de classe, com a mãe e a professora. Isso mostra, conforme defende Perroni (1992), que a criança se apoia em elementos do presente para narrar.

Ressaltamos que a criança avança em suas falas de acordo com o que a pesquisadora vai perguntando, a exemplo de: “Você gosta dela?” “Qual a sua foto favorita?” Nesse contexto, a pesquisadora passa a ter um papel de interlocutor, mediando à conversa, reforçando a importância de um interlocutor nas narrações das crianças. Reforçamos, com isso, que as eliciações do adulto favorecem a organização do discurso narrativo, conforme atesta Perroni (1992, p. 56). Para Vygotsky (2005 apud BRANDÃO, 2015, p. 149), toda e qualquer experiência linguística é resultado de um trabalho de uma construção conjunta do qual participam ativamente os parceiros interacionais.

4.2.5 Narrativa de Felicidade (4 anos - Infantil III)


Contexto: Pesquisadora sentada com a criança na brinquedoteca, sem interrupções ou pessoas próximas.

Participantes	Narrativas
1-Pesquisadora:	Porque você tirou essas fotos?
2-Felicidade:	“Porque eu quis”. E começa a sorrir.
3-Pesquisadora:	O que tem nessas fotos?

4-Felicidade:

Utiliza o dedo indicador para mostrar as fotos e Diz: Escorrego, Casinha, uma árvore, o Parquinho, aqui os brinquedos como sempre e o pequeno príncipe, pronto.



6-Pesquisadora:	O que você mais gosta ai?
7- Felicidade	“Isso tudo” Sorri e olha para a pesquisadora utilizando as mãos para mostrar quantidade.
8-Pesquisadora:	Por quê?
9- Felicidade	Porque tudo.
10-Pesquisadora:	O que você costuma fazer nesses ambientes?
11-Felicidade	<p>Daniel: Coça os olhos e Diz: “Brincar com Lucas, Maria Ana, João, Davi.” Olha ao entorno, pensa e diz: “Caio e Léo”. Olha novamente para as fotos e aponta para a foto e diz: “Olha, tia Camila (Coordenadora), ela ta de amarelo”.</p> 
12-Pesquisadora:	Você quer falar mais alguma coisa?
13- Felicidade	Observa as fotos, pensa e diz Não.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora




Percebemos, através das falas de Felicidade, que as narrativas não devem ser vistas como algo fechado, que seja fiel ao que se está vendo ou ouvindo, uma vez que a criança é imprevisível, conforme defende François (2009) quando afirma que a imprevisibilidade é constitutiva da narrativa. Nesse sentido, o discurso narrativo da criança não tem a preocupação em reproduzir padrões, pois que ousam dizer aquilo que lhes vem à cabeça, o que as leva a mudar a história, inventar palavras, etc.


As crianças, conforme vemos em suas narrativas, são extremamente criatividades, assim, inventam palavras, frases para interagir ou dá um contexto às suas narrativas. Pensando nisso, o adulto não deve estabelecer, para as crianças, contextos e frases prontas, e sim, favorecer para as crianças, situações de interações verbais, o que as leva a uma proficiência linguística. Ressaltamos que as crianças se desenvolvem em suas narrativas a partir das trocas com o outro, levando em consideração aquilo que lhes traz interesse, o que, nesse caso, as fotografias tiradas por elas.

4.2.6 Narrativa de Esperança (5 anos - Infantil IV)

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola, sem interrupções ou pessoas próximas.

Participantes	Narrativas
1-Pesquisadora	Oi Esperança, você se lembra dessas fotos?
2-Esperança	Foi eu e Vilar (Gabriel Vilar amigo de sala) que tirou foto.
3-Pesquisadora	Foi mesmo, o que você está vendo?
4- Esperança	Olha para as fotos, observa com atenção e diz: “Olha o peixe ta olhando pra mim”. Olha tia Robeilza! (Professora da turma do Infantil III). Eu acho que essa é a mão de Vilar.


	  
5-Pesquisadora	Que legal!
6- Esperança	Essa aqui é Tia Leninha (Professora da turma do Infantil II)

	
7-Pesquisadora	Ela foi o que sua?
8- Esperança	Minha Professora
9-Pesquisadora:	Você lembra em qual turma?
10- Esperança	“Foi”- Para um pouco pra pensar e continua sua fala gesticulando com as mãos- Eu acho que foi você (Referindo-se a pesquisadora) ou foi ela (Referindo-se a Professora Leninha). Tia Leninha foi no III, Tia Ró foi no I e você no II (referindo-se a pesquisadora).
11-Pesquisadora	Isso mesmo, hoje você está em qual Infantil?
12- Esperança	No Infantil IV com tia Cassia e Tia Denise. Olha, nessa foto tem o rei leão e esses são os castelos.



13-Pesquisadora:

O que mais você tirou foto?

14- Esperança	<p>Aponta para a foto e diz: O colégio.</p> 
15-Pesquisadora:	Você gosta da sua escola?
16- Esperança	Balança a cabeça como afirmação e diz: É, mas eu nunca mais vou vê.
17-Pesquisadora:	Por quê?
18- Esperança	Utiliza os braços para apontar para a saída da escola.
19-Pesquisadora:	Ahh, você vai para o outro lado né? (Referindo-se ao anexo do Fundamental I da instituição).
20- Esperança	Balança a cabeça em sinal de negação e novamente utiliza os braços indicando a saída da escola e diz: “Não, eu vou pro outro colégio, eu vou pro Petrônio.” Em seguida coloca suas mãos nos olhos e fica em silêncio.
21-Pesquisadora:	Você vai para outro colégio, ahhh, entendi.

22- Esperança	E foi só isso.
23-Pesquisadora:	Foi só isso que você tirou foto?
24- Esperança	Foi!

(Fonte: Dados coletados pela pesquisadora)

Na narrativa apresentada por Esperança é perceptível o seu diálogo mais elaborado, buscando se fazer compreender e compreender o que o interlocutor tem a dizer, nesse caso percebemos que diferente de algumas crianças já apresentadas a fala de Ana já possui uma variedade linguística significativa, conseguindo se manter mais tempo na narrativa, sem muitas interrupções da narradora, estabelecendo em seus diálogos um começo, meio e um fim. Baseando-se em William Dwight Whitney, Kendon (2000, p. 47) diz:




[...] como William Dwight Whitney, definimos linguagem como meio de expressar o pensamento humano (1899:1), que é constituída por certos instrumentos pelos quais o ser humano, conscientemente e intencionalmente, representa o seu pensamento, de alguma forma, e principalmente, de modo com ele possa fazer com que esse pensamento seja compreendido por outras pessoas, deste modo a gesticulação pode ser vista como uma parte da linguagem.

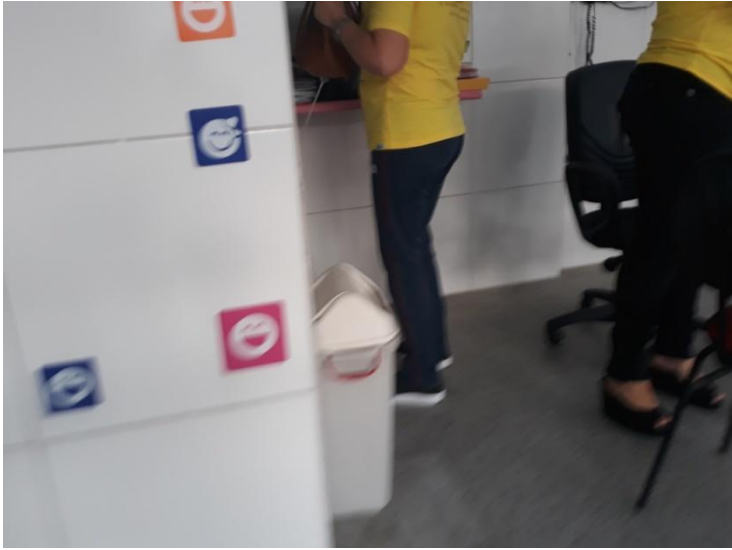

Com isso, percebemos que na narrativa analisada, os gestos e a fala atuam harmonicamente, o que nos leva a refletir que, mesmo adquirindo uma maior variedade linguística e progredindo na evolução de sua fala, os gestos não desaparecem, pelo contrário, passam a dar uma estabilidade maior para a narrativa.

4.2.7 Narrativas de Amor (5 anos – Infantil IV)

Contexto: Pesquisadora sentada com a criança em cadeiras próximas a uma das mesas do pátio da escola, a coordenadora e a senhora dos serviços gerais observavam de longe.

Participantes	Narrativas
1- Pesquisadora:	Oi Amor, o que você está vendo nessas fotos?

2- Amor	<p>Sorrir e diz: Cadê a cabeça da girafa? (Anexo 37) e começa a dá gargalhadas.</p> 
3- Pesquisadora:	<p>Você tirou foto do que mais?</p>
4- Amor	<p>Gabriel: Da aranha, olha ela está pendurada. Olha tia Camila e as pernas de Dona Rose. (Levanta e vai até a coordenadora)</p>  

	
5- Pesquisadora:	O que mais?
6- Amor	Essa rampa vai para a minha sala.
	
7- Pesquisadora:	Você gosta da sua sala?
8- Amor	Sim. (Observa os arredores e fica em silêncio).
9- Pesquisadora:	Você quer falar mais alguma coisa?
10- Amor	Não

(Fonte: Dados coletados pela pesquisadora)

Diante dos dados acima, observa-se que Amor se surpreende ao ver as suas fotos, fazendo algumas considerações sobre a imagem reproduzida. Assim como nas demais falas, a atuação da pesquisadora a partir de eliciações tipo questão – resposta foi essencial para que Gabriel entrasse na narrativa, embora este tenha se mantido por pouco tempo. Tomando como referência os estudos de Brandão (2015), as produções narrativas da criança estão ancoradas nas eliciações da pesquisadora, as quais favoreceram a organização e a continuidade do discurso. Segundo Brandão (2015, p.101),

[...] as crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades linguísticas se dá em tempos diferenciados, a princípio com uma forte influência do interlocutor. Nesse sentido, é preciso entender a narrativa da criança a partir das interações com o adulto em um processo de encadeamento em que ela se apóia no discurso do adulto por meio de eliciações para se manter no discurso narrativo.

Diante disso, é notória a importância do interlocutor para que as narrativas possam fluir e, assim, favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança. É importante ressaltar que a qualidade do discurso depende do nível de interação e do nível do interesse da criança.

De acordo com Faria (2004, p. 118).

Essa diversidade de movimentos é necessária para um bom andamento do diálogo. Uma conversação com que pelo menos um dos interlocutores faça uso de apenas um mesmo movimento discursivo, torna-se enfadonha, desmotivada e fadada a não ter continuidade, pois não se desenvolve.

Diante dos fatos observados, entendemos e reafirmamos que a entrada da criança na narrativa se dá pelo viés da fala do outro, em um movimento dialógico. De uma forma geral, considerando todas as narrativas das crianças sujeitos desta pesquisa, entendemos que suas produções são encadeadas a partir das interações com a pesquisadora, em um movimento discursivo que vai ganhando forma, o que nos leva a compreensão que as crianças são capazes de narrar coisas vividas e observadas de uma maneira muito particular, que, diferentemente do adulto, não se prende a estruturas fixas. Por fim, destacamos que todas as análises aqui realizadas, nos mostram a importância do adulto na construção narrativa da criança.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como intuito analisar e perceber como se dá o processo de aquisição oral nas narrativas infantis, observando a oralidade e suas múltiplas linguagens, como, gestos e fala partindo das fotografias para assim compreender como se dá o percurso da aquisição da linguagem. Partindo da visão que as crianças tem acerca da sua escola, de maneira implícita as crianças abordaram a temática, apresentando seu ambiente favorito na escola que é a área de lazer.

Para isso utilizou-se um estudo longitudinal com sete crianças com faixa etária de 2 a 5 anos, tendo como duração nos meses compreendidos a Agosto e Outubro do ano de 2019, cujo se organizou em 10 (dez) encontros, onde 5(cinco) foram para as fotografias e 5(cinco) para análise das narrativas.

A pesquisa teve como foco o interacionismo social, tomando como base as narrativas infantis e suas múltiplas linguagens, aliando-se as narrativas imagéticas, através das fotografias, considerando gestos, falas, fotos para constituir a análise das narrativas construídas pelas crianças.

A principio iniciou-se a pesquisa se baseando nas teorias de aquisição da linguagem, tomando como base para que fosse estabelecido a análise da linguagem de cada criança participante da pesquisa.

Com base em tudo que foi analisado através das narrativas oriundas das crianças, foi possível perceber como se dão essas narrativas e como elas se constituem. Observando todas as narrativas percebemos de modo geral diferentes maneiras de se expressar oralmente, o que nos leva a perceber o quão rico é o vocabulário das nossas crianças, nos fazendo refletir também o quão importante é da ouvidos a elas, deixando-as se fazer seres pertencentes ao espaço e ambiente em que está inserido, serem vistas de fato como seres sociais e pensantes.

Percebe-se também que a criança desde pequena consegue construir uma narrativa com inicio, meio e fim, mesmo que sobre a orientação de um adulto, que age como mediador, instigando a criança para que ela explore suas linguagens e meios de narrativas. No entanto a criança também é capaz de criar suas narrativas mesmo que o adulto não esteja por perto, a interação com os outros é fundamental para que os diálogos sejam estabelecidos, no entanto, a criança é um ser pensante e consegue construir narrativas significativas, mesmo sem ter o adulto como espelho.

Salientamos que em nenhum momento da pesquisa estamos definindo como certa ou errada os modelos de narrativas das crianças, não levamos em consideração se a criança utiliza o modelo da narrativa de um adulto e sim a forma que a criança estruturou sua narrativa, incluindo-nos mesmos elementos gestuais, de fala, como já foram ditos.

Assim percebemos que em todas as crianças possuem uma competência narrativa, obviamente o papel da pesquisadora foi de extrema importância para a construção desses diálogos, sendo uma ponte para que as crianças não se tornassem breves em suas falas, instigando-as com questionamentos simples, a fim de despertar nelas o senso crítico e buscar em suas memórias contextos para construir as suas narrativas. Enfim, as narrativas construídas pelas crianças partiram desde um gesto de apontar ao discurso formado com falas e frases e entonações mais marcadas.

Em resumo todas as observações aqui feitas reforçam a importância de um interlocutor na construção das narrativas infantis, no entanto o interlocutor deve apenas auxiliar no processo e não impor narrativas prontas, cada criança é capaz de construir sua narrativa, baseando-se naquilo que ela vê, sabe e vivência.

A referida pesquisa foi um divisor de águas na vida da pesquisadora que passou a olhar com outros olhos as narrativas das crianças e perceber o quanto importante é ouvi-las, elas são capazes de nos ensinar muitas coisas, através de diferentes formas de linguagem.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana**. Trad. de Maria Luiz Moita. Relógio D'Água Editores, Lisboa, 1992.

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113. (Obras Escolhidas).

BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRANDÃO, Soraya Maria Barros de Almeida. **Gestos e falas nas narrativas infantis**. Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA. João Pessoa, 2015.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, Stória Editores, Lda, 1983.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. In: **SEMINÁRIO DO COLE**, 16., 2007, Campinas. Campinas: Anais do Seminário do Cole, 2007. 11 p.

COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA. Conversar para aprender a conversar. In: **ROSSETTI-FERREIRA**, M. C. et al. (Org). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.

DEL RÉ, Alessandra (org). Aquisição da linguagem: **uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, E. M. B. de. **Argumentação Infantil**. Campina Grande-PB: Bagagem, 2004.

FERRARI-NETO, José. Introdução: as bases e os objetivos da gramática gerativa. In: José FERRARI NETO, José. SILVA, Cláudia Roberta Tavares. **Programa minimalista em foco: princípios e debates**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2012.

FRANÇOIS, Frédéric. Crianças e narrativas: **maneiras de sentir, maneiras de dizer**. Tradução e adaptação Ana Lúcia Tinoco, Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.

FRANÇOIS, Frederic. **Práticas do Oral: dialogo, jogo, variação das figuras do sentido**. Tradução de Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba, SP: Pró- Fono, 1996. 71

FURLANETTO, Beatriz Helena. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)**, 8, Curitiba, 2008. Anais... Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: Acesso em: 09/10/2019

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: **MCNEILL, D.(ed.).Language and gesture**. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. 2ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 192 p.

LEITE, Marcos Vinícius. A estrutura da linguagem em walter benjamin. **Revista Ética e Filosofia Política** – Nº 12 –Volume 1 – Abril de 2010. Disponível em http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/04/12_1_marcos.pdf.

MANGUEL, A. O Espectador Comum: a Imagem Como Narrativa. In: _____. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MENEZES Marx. **Conceito imagético aplicado aos cursos virtuais do centro de formação e aperfeiçoamento do INSS – CFAI**. Brasília/DF Maio/2016.

MORAES, Andreia Alzira de. **Educação infantil**: uma análise de concepção de criança e de sua educação na produção acadêmica recente. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET. O que nos indica a linguagem da criança: algumas considerações sobre a linguagem. In: Del Ré, A (Org). **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 183-200.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: **SPINK, MARY JANE (org)**. Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000, p. 183-214.

REFERÊNCIAS AUMONT, Jacques. **A Imagem**. São Paulo. Editora Papyrus, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de discurso**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Gêneros Orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jafferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.