

Lélia Erbolato Melo
leliaerbolato@hotmail.com

Produção de narrativa oral infantil e memória construtiva a partir da leitura de imagens

Children's oral production of narratives and constructive memory using prior reading of pictures

RESUMO – Com o propósito de aproximar narrativa oral e memória construtiva, partimos do pressuposto segundo o qual as crianças, assim como os adultos, têm uma memória construtiva. Neste sentido, estudiosos da memória construtiva compartilham com os piagetianos a visão de que a memória é a cognição aplicada. Sob essa perspectiva, compreender e codificar na memória constitui processo semelhante à assimilação piagetiana de construção de uma representação conceitual interna de informação, por isso o uso da denominação de memória construtiva. O objetivo deste estudo é examinar e ilustrar, com exemplos extraídos de uma pesquisa sobre narrativa oral realizada com crianças de 5, 8 e 10 anos, até que ponto a memória construtiva é estimulada pela aquisição das estruturas de conhecimento ou modelos mentais (esquemas de histórias e cenas, *scripts*), e se elas automaticamente os empregam para processar construtivamente as informações no armazenamento e reconstruí-las na recuperação. As cinco imagens de um livro de história sem texto foram transformadas em programa informatizado e apresentadas às crianças da amostra. O foco central da história é um mal-entendido de dois personagens em relação a uma apreciação diferente de um acontecimento chave. Na coleta de dados, foram preservadas as exigências de memória, na medida em que os sujeitos narram suas histórias quando as imagens não são mais visualizadas na tela do computador. A produção da narrativa é monológica. Os resultados mostram que esta história pode ser contada tanto em um nível descritivo, como em um nível mais elaborado, em que são atribuídas intenções e crenças aos personagens. Embora este estudo permita uma avaliação do desenvolvimento das capacidades (cognitiva e lingüística) das crianças para narrar uma história, há naturalmente outras questões que poderiam ser exploradas.

Palavras-chave: memória construtiva, narrativa oral infantil, imagem.

ABSTRACT – With the purpose of approximating two issues, oral narrative and constructive memory, we assume that children, as well as adults, have a constructive memory. Accordingly, researchers of the constructive memory share with piagetians the vision that memory is an applied cognition. Under this perspective, understanding and coding into memory constitute a process which is considered similar to the piagetian assimilation of building an internal conceptual representation of the information (hence the term constructive memory). The objective of this study is to examine and illustrate, through examples drawn from a research about oral narrative with 5, 8 and 10 years old children, the extent to which the constructive memory is stimulated by the acquisition of the structures of knowledge or “mental models” (schemes of stories and scenes, *scripts*), and if they automatically employ them to process constructively the information in storage and rebuild them in the recovery. A sequence of five pictures from a book without text was transformed into computerized program, and the pictures were thus presented to the children. The story focuses on a misunderstanding of two characters on a different assessment about a key event. In data collection, the demands of memory were preserved, since children narrate their stories when the images were no longer viewed on the computer screen. Each narrative was produced as a monologue. The results show that this story can be told either in a descriptive level or in a more elaborated level, where intentions and beliefs are attributed to the characters. Although this study allows an assessment of the development of children's capabilities (both cognitive and linguistic) to narrate a story, there are for sure other issues that could be exploited.

Key words: constructive memory, children's oral narrative, image.

Na área de pesquisa da memória infantil, a abordagem do processamento da informação constitui uma das principais estratégias para o estudo do desenvolvimento cognitivo.

Nesta direção, nosso foco de interesse inicial recai, então, nos conceitos e distinções úteis para pensarmos a memória e suas atividades. Para Flavell *et al.*, (1999, p. 222-223), o procedimento de colocar as coisas na memória é chamado *armazenamento*; tirá-las de lá é *recupe-*

ração. Segundo o autor, a recuperação “pode consistir no *reconhecimento* de algo que já está presente na percepção ou no pensamento, na *recordação* de algo que não está presente ou na mistura dos dois”. A maioria dos estudiosos da memória compartilha a visão de Piaget de que o armazenamento é construção e a recuperação é *reconstrução*. Fechando este ciclo, e parafraseando novamente os autores acima mencionados, acrescentamos que tanto o armazenamento quanto a recuperação pressupõem uma

grande quantidade de organização e reorganização conceitual, de inferências e preenchimento de lacunas, quando o indivíduo tenta alcançar uma representação significativa da informação, como veremos, mais adiante, na ilustração dos exemplos. Aqui, os *scripts*, em particular, são considerados um modelador poderoso da memória nas crianças pequenas, na medida em que representam uma estrutura organizadora de conhecimento relativamente potente da memória.

Com estas distinções em mente, nossa exposição está dividida em três tópicos: o primeiro deles, um retrospecto inicial dos pontos de vista sobre a narrativa, seguido de um tópico mais específico, referente à narrativa a partir da leitura de imagens e, finalmente, o terceiro tópico, voltado para a descrição e ilustração de aspectos de uma pesquisa direcionados para a identificação do papel da memória construtiva na produção de narrativa infantil.

Alguns pontos de vista sobre a narrativa

Desde Propp (1970), são vários os autores que ousaram uma definição da narrativa (ver, por exemplo, Labov, 1978; Adam, 1985; Fayol, 1985). Efetivamente, todos nós temos uma idéia bastante clara de narrativa. No entanto, quando se trata de apontar características precisas para distinguir uma narrativa de uma não-narrativa, a concordância está longe de ser unânime. Por um lado, porque ela pode ser encarada sob diferentes pontos de vista: podemos insistir em seus elementos constitutivos, em termos de conteúdo (por exemplo, observando a presença de personagens, acontecimentos, fins ou circunstâncias), de sua organização interna (isto é, quanto à sua composição em elementos seqüencialmente ordenados), de sua coerência, ou ainda de sua coesão, entre outros. Por outro lado, porque não existe um único tipo de narrativa, mas narrativas variadas, segundo os temas, as situações de enunciações, as tradições culturais.

Na esteira das abordagens sobre a narrativa e suas características principais, selecionamos para esta exposição alguns autores, entre eles Labov, Bruner, François e Leforest.

Levando em conta nossos objetivos atuais, e evitando uma definição normativa da narrativa, retemos que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa, de acordo com Veneziano e Hudelot (2005, p. 83). O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e geralmente certa coerência de conjunto. No caso, o que nos interessa é diferenciar as narrativas que se constituem de uma seqüência de ações sem relações entre elas, das narrativas que, ao contrário, situam estas ações em uma rede coerente de liames explicativos. Nestes termos, é preciso então distinguir com cuidado a coerência narrativa fornecida pela verbalização

(*mise en mots*) da criança daquela coerência que o conhecimento do quadro, das imagens e de sua seqüencialidade permite ao observador inferir.

O segundo critério é a dramatização: de maneira geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978, p. 307), a torna digna de ser contada. Não se espera de uma narrativa que ela tenha simplesmente um começo, um meio, e um fim, mas que esta lógica da cronologia seja de algum modo dominada por outro modo de relações entre fatos, por uma dramatização (François *et al.*, 1984), ou uma intriga (Adam, 1997), que introduz um contraste ou uma tensão entre o que fazem e o que querem os personagens, ou ainda por uma ruptura entre o inesperado e o cotidiano (Bruner, 1997).

Vamos nos deter um pouco mais em Bruner (1997), na medida em que ele nos convida a concentrar a atenção mais diretamente sobre a narrativa, especialmente por ela diferir de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência. Com este propósito, o autor começa assinalando sua propriedade principal – a *seqüencialidade inerente*: os constituintes de uma narrativa são “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores... Seu significado é dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da seqüência como um todo, seu enredo ou *fábula*” (Bruner, 1997, p. 46-52).

Uma segunda característica da narrativa é que ela pode ser “real” ou “imaginária”, sem perder sua força como história. Para o autor (Bruner, 1997, p. 47), a seqüencialidade singular das sentenças é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em que será captada.

Outra característica crucial da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum. Ao examinar esta questão de perto, Bruner (1997, p. 50) conclui que “a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico”.

Tendo considerado três características da narrativa – sua seqüencialidade, sua “indiferença” factual e sua forma singular de manejar afastamentos do canônico, o autor destaca, a seguir, sua qualidade dramática. Neste sentido, Bruner (1991, p. 51) lembra a discussão clássica de Kenneth Burke sobre o “dramatismo”. Segundo este autor, “as histórias bem formadas são compostas por um quinteto formado por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema”.

Finalmente, o autor aponta outra característica da narrativa bem formada – sua “paisagem dual”, ou seja, “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista”. Neste sentido, Bruner (2002, p. 21-22), apóia-se na visão de Greimas, segundo a qual uma característica primitiva ou irredutível da história ocorre

conjuntamente no plano da ação e na subjetividade do protagonista. O casamento da visão “interior” e a realidade “exterior” prendem a criança ao ouvir como o Lobo Mau tenta iludir e é desmascarado por Chapeuzinho Vermelho. Diante da pluralidade de abordagens, uma definição consensual, precisa e definitiva da narrativa pode ser elaborada? Um ponto em que os pesquisadores são unânimes é sobre a dificuldade de formular uma definição satisfatória. Para Gülich e Quasthoff (1985, *in* Laforest, 1996, p. 17), esta dificuldade nem sempre resolvida coloca em questão a própria existência da narratologia enquanto estudo transdisciplinar da narrativa.

Laforest (1996, p. 17-19) propõe oito critérios de definição da narrativa, freqüentemente evocados pelos autores (Gülich e Quasthoff, 1985; Fayol, 1985), que apresentamos de forma sucinta, a seguir.

1. Anterioridade dos acontecimentos relatados em relação ao tempo da enunciação. Este critério essencial, embora não suficiente, permite distinguir a narração da descrição.
2. Organização em torno de um acontecimento único, em um momento, e em um lugar particular. Este critério permite opor a narração à enumeração de acontecimentos passados. No entanto, ele é válido para a narração conversacional, como também para as narrativas escritas curtas, e não para a narrativa de vida, ou a narrativa literária longa.
3. Os acontecimentos e as ações relatados conduzem a uma transformação ou mudança, entre estado inicial e final, considerada determinante para os semioticistas estruturalistas.
4. Os acontecimentos relatados estão ligados por uma relação de causa/efeito (no sentido amplo). Este critério, indiretamente ligado ao precedente, exige marcas semelhantes.
5. A presença de um protagonista geralmente humano ou agindo como tal (é o caso das fábulas, por exemplo).
6. A narração deve conter pelo menos um elemento inesperado, oriundo do ordinário (rememorável) que assegura o “recontar” (Labov, 1978).
7. A presença de certa tensão, de uma dramatização dos acontecimentos.
8. No plano formal, a utilização dos tempos verbais (imperfeito, pretérito perfeito e presente histórico), do discurso direto, etc.

Como observam Gülich e Quasthoff (1985, p. 170), “uma formulação vaga é a única garantia da aplicabilidade desses critérios a um grande número de narrativas. Todo esforço de precisão forçosamente tem como efeito reduzir o número das variedades narrativas às quais os critérios se aplicam”.

François (2004) parte do princípio geral, segundo o qual a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a

interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas.

Portanto, o que faz sentido realmente na atividade narrativa é quando o ponto de vista daquele que conta reestrutura o horizonte de expectativa daquele que recebe, o faz mexer-se, o surpreende. Como todo discurso, uma narrativa não se manifesta inicialmente como verdadeira ou falsa, boa ou má, inteligível ou não, mas como esperada ou surpreendente. Finalmente, “felicidades textuais” se produzem quando o efeito discursivo existe, por um lado e por outro e, portanto, porque o prazer é compartilhado.

Na seqüência, abordamos o efeito da tutela nos diálogos adulto/criança, em situação de narrativa oral, tal como propõe François (2004, p. 26-28), com o objetivo de assinalar alguns pontos para reflexão. Ele sugere, antes de tudo, a necessidade de diferenciar bem das outras situações a prática da tutela em situação de discurso. Nas situações analisadas por Bruner (1991), trata-se essencialmente da manipulação de objetos e, portanto, de tarefas claramente determinadas, o mesmo não acontecendo, quando se trata de linguagem. Além disso, em todas essas situações de manipulação de objetos, o adulto é indiscutivelmente o mais experiente, o que em parte é discutível no caso dos usos languageiros. De uma parte, quanto ao objetivo a atingir e, de outra parte, quanto à capacidade de alguns para realizar os atos de linguagem.

Para François, é necessário delimitar bem as diferenças entre atividades languageiras e não-languageiras, a partir de alguns elementos. A tutela languageira não interviém necessariamente em situações de transmissão de tipo pedagógico experiente/não-experiente, e não se realiza somente no sentido saber/ignorância. Em geral, o adulto funciona em um procedimento de sustentação, muitas vezes, simplesmente como quadro/enquadramento da atividade verbal: apenas sua presença pode ajudar a criança a dizer e, antes de tudo, a recorrer à comunicação paraverbal (olhares, sorrisos, etc.).

Os insucessos desta atividade de sustentação (as “contra-tutelas”) dependem em parte da capacidade da criança intervir “aquém” ou “além” das possibilidades infantis, conforme Vygotsky (1991) em sua definição da zona de desenvolvimento proximal. O adulto se encontra, conseqüentemente, na situação delicada de ajudar a dizer, sem impedir de dizer, e deste ponto de vista, sabemos que ele está longe de ser visto como um interlocutor onipotente.

As situações de narrativa são típicas destas dificuldades. Antes de serem capazes de contar de modo autônomo (monogerado) uma história, as crianças o fazem em interação (co-gerado) com alguém mais experiente (adulto ou criança mais velha). A conduta da narrativa resulta, então, da maneira como o adulto ajuda a criança a contar, especialmente por seu questionamento.

Portanto, segundo o autor, é difícil saber como se deve falar a uma criança, considerando-se que existem

características estáveis na fala do adulto em relação à da criança, quanto à gestão das questões e das respostas no diálogo, por exemplo.

Sobre a narrativa a partir da leitura de imagens

A maneira de narrar pode variar consideravelmente em função de critérios como o nível de desenvolvimento cognitivo e linguageiro da criança ou de sua motivação intrínseca para contar. Afinal, *ela o faz espontaneamente, por sua própria iniciativa, ou responde a uma instrução vinda do exterior?* A pessoa a quem a narrativa é dirigida (*pessoa familiar ou não*), o conteúdo e o fim comunicativo da narrativa (*para informar ou compartilhar uma experiência passada*), assim como as condições discursivas da narrativa (*monogerada ou co-gerada*) podem também influenciar a natureza da narrativa.

Dentro desse contexto, a intenção é enfatizar a contribuição da leitura/interpretação das imagens para a compreensão. Neste sentido, torna-se necessário circunscrever o campo, observando a relação entre a leitura de imagens em seqüência e a produção oral de narrativas pela criança. Optamos então por suscitar novas reflexões a respeito da referida leitura segundo uma visão discursiva, uma vez que estudos até aqui realizados, de um modo geral, restringem-se à análise dos aspectos perceptuais, espaço-temporais e de causalidade.

No retrospecto da literatura, citamos inicialmente Hurstel (1966), que examinou as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população composta de crianças entre 3 anos e 4 meses a 6 anos e 5 meses, de uma escola maternal, na França. Formula, então, a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feita imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para o autor (Hurstel, 1966, p. 116) “ler a imagem integrando-a à série de que faz parte, significa interpretá-la”. Situa aqui sua hipótese: “como a criança chega a ler tal imagem, isto é, a reconhecê-la como parte de um conjunto?”

Nesta direção, interessa-se pela maneira como a criança extrairá uma ordem do conjunto dos fatos e pelas relações que estabelecerá entre esta ordem e as imagens apresentadas.

Com base nos resultados obtidos, o autor constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa “colocar em ordem as imagens”, ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após esta idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível. Aos seis anos, a criança, de acordo com Hurstel, já é capaz de estabelecer uma seqüência segundo a cronologia dos gestos.

Repina (1971, *in* Fayol, 1985, p.79) observou que, por volta dos três a quatro anos de idade, a criança era

capaz de seguir uma história *se* e somente *se* ela fosse acompanhada de imagens “na ausência das quais não se pode imaginar os acontecimentos descritos”. Em torno dos quatro a cinco anos, ela chegaria a “narrar” desenhos, mas sem ir além de uma simples descrição. Seria preciso que ela atingisse seis a sete anos para acrescentar elementos não presentes (relações causais; começo e fim...). Resultados similares são relatados por Margairaz e Piaget (1924, *in* Fayol, 1985): quando são mostradas a crianças de quatro a doze anos duas imagens ilustrando o começo e o fim de uma história, a compreensão da passagem de uma a outra não se efetuará antes de sete a oito anos.

Sabeau-Jouannet (1977, *in* Fayol, 1985), como Repina, Margairaz e Piaget enfatizam que, diante das imagens sucessivas de uma mesma história, as crianças se limitam a justapor as descrições e não identificam os personagens: “elas narram (contam) a história como se fossem personagens distintos”.

Convém lembrar que as narrações recolhidas são feitas a partir de imagens em seqüência, supostamente para representar etapas sucessivas de um mesmo acontecimento. Isto deve, portanto, ser objeto de uma reconstrução pela criança a fim de que uma narrativa se torne possível. Na ausência desta reconstrução, parece normal que as justaposições consecutivas, denominadas por Piaget de “incapacidade sintética”, prevaleçam. Evidentemente, o problema se coloca de outro modo, segundo Fayol (1985), quando o acontecimento preexiste à narração, seja porque foi vivido, seja porque foi observado.

Cardarello (1991, p. 276) lembra que vários trabalhos sobre leitura para crianças atribuem pouca atenção às imagens que, muitas vezes, constituem o essencial do livro. Vê-se a imagem apenas como um simples suporte da história, esquecendo-se de que a criança olha e explora a imagem, quando se lê um livro para ela.

Trata-se, como algumas pesquisas já mostraram, de uma tendência à “subutilização” da linguagem, isto é, as crianças têm tendência a observar somente as imagens de um livro em relação direta com o texto verbal, ignorando, portanto, o valor informativo autônomo da imagem. Em compensação, constatamos, após um exame atento dos livros para crianças, que as imagens são capazes de veicular significados integrativos do texto verbal, mesmo quando ausentes, como acontece, por exemplo, com os livros de Eva Furnari. Neste caso, e parafraseando Abramovich (1993, p. 32-33), além do talento gráfico da autora, é importante também perceber sua habilidade para construir toda uma narrativa seqüenciada, completa, sem precisar de palavras... E sua capacidade de contar uma história de modo ágil, vivo, usando traços moventes, conhecimento da cor e domínio da(s) página(s) do livro como um todo. Como resultado, obtemos uma estrutura textual das imagens não diferente daquela do texto narrativo escrito.

Cain (1996) comparou os desempenhos de pares de crianças entre 6 e 7 anos, no nível de compreensão, em

narrações de histórias induzidas, a partir de séries de imagens, e de títulos. As histórias completas eram mais frequentes, quando coletadas com as imagens, nos sujeitos mais fracos em compreensão de leitura. Este resultado sugere que as séries de imagens fornecem informações aos mais fracos, enquanto os outros (os mais fortes) chegam a mobilizá-las sem ajuda exterior.

O procedimento da “leitura” de uma série de imagens constituindo uma história, sugerido por Préneron (2001), nos parece bastante interessante. A autora propõe a utilização de, pelo menos, três operações cognitivas que condicionam as produções linguageiras. A primeira operação pressupõe uma seleção do que deve ser dito e do que é facultativo. A segunda operação sugere efetuar uma leitura - interpretação. Enfim, na terceira operação, é preciso fazer um encadeamento dos acontecimentos interpretados.

Bitar (2002) trata da relação entre a leitura de imagem em seqüência e a prática discursiva. Na pesquisa realizada pela autora em uma creche da USP, participaram treze crianças, sendo seis do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idade variando entre 4a. e 3m. Todas as crianças realizaram as mesmas tarefas, distribuídas em três sessões, com duração variável, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Foram propostos três tipos de atividade para as crianças selecionadas: (a) leitura de livro; (b) seqüencialização de imagens; (c) reconto de história narrada com apoio de retroprojeção.

Os resultados obtidos indicam que a leitura de imagens em seqüência, diferentemente do que sugere a literatura, não limitaram a produção oral dos sujeitos. Fatores como o ambiente pedagógico da creche, que oferece inúmeras situações de leitura, e a tutela de linguagem sustentada pelo adulto ao longo das interações de coleta de dados, sem dúvida, superaram as expectativas da autora.

O papel da memória construtiva na produção da narrativa oral infantil

Parafraçando Flavell *et al.* (1999, p. 208), “o ato de compreender e codificar na memória é um processo semelhante à assimilação piagetiana de *construção* de uma representação conceitual interna de informação (daí o termo ‘memória construtiva’)”. Aqui, o que nos interessa é examinar e ilustrar, de forma não-exaustiva, com exemplos extraídos de uma pesquisa sobre narrativa oral, realizada com crianças de 5, 8 e 10 anos, até que ponto a *memória construtiva* é estimulada pela aquisição das estruturas de conhecimento ou “modelos mentais” (esquemas de histórias e cenas, *scripts*), e se elas automaticamente os empregam para processar construtivamente as informações no armazenamento e reconstruí-las na recuperação (Hudson, 1986, in Flavell *et al.* (1999, p. 209).

A história utilizada, *A pedra no caminho* (Furnari, 1988), constituída de cinco imagens sem texto que foram

transformadas em programa informatizado, tem como foco central um mal-entendido de dois personagens em relação a uma apreciação diferente de um acontecimento chave.

Na coleta dos dados, foram preservadas as exigências de memória, na medida em que os sujeitos narram suas histórias, quando as imagens não são mais visualizadas na tela do computador. A produção da narrativa é monológica. Os dados foram transcritos segundo as normas do Projeto NURC/SP (Preti e Urbano, 1990, p. 7-8).

O objetivo é verificar, a partir de exemplos, como ocorre o processamento da informação, do conhecimento na memória.

Os resultados mostram que esta história pode ser contada tanto em um nível descritivo, como em um nível mais elaborado, em que são atribuídas intenções e crenças aos personagens.

Embora este estudo permita uma avaliação do desenvolvimento das capacidades (cognitiva e lingüística) das crianças para narrar uma história, há naturalmente outras questões que poderiam ser exploradas, como o conhecimento adquirido pelas pessoas, o conhecimento de mundo. Afinal, até que ponto ele influencia o que elas dizem, armazenam e recuperam?

As pesquisas sobre a influência do conhecimento no desenvolvimento da memória, segundo Flavell *et al.* (1999, p. 205, 208), seguem duas direções principais: (a) a primeira delas, o conhecimento de conteúdos de uma pessoa, especialmente o conhecimento semântico, contribui para a memória em um domínio específico; (b) a segunda, a memória construtiva, assemelha-se ao processo de assimilação piagetiana de construção de uma representação conceitual interna da informação (daí, “memória construtiva”). As crianças, como os adultos têm uma memória construtiva.

Proseguindo, citamos Koch e Travaglia (1989, p. 60-63), segundo os quais o estabelecimento do sentido de um texto depende do conhecimento lingüístico e, em grande parte, do conhecimento de mundo de seus usuários, uma vez que contribui para a compreensão. Para Flavell *et al.* (1999, p. 61), “o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória”. Além disso, ele resulta de aspectos socioculturais estereotipados. Paralelamente, os autores lembram também que este conhecimento se estabelece e se armazena na memória não isoladamente, mas sim em conjuntos, em blocos, ou seja, em conceitos e modelos cognitivos globais (Koch e Travaglia, 1989, p. 63).

A partir dos conceitos de conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo, verificamos que a criança, assim como o adulto, tem uma memória construtiva, pois não poderia levar adiante conversas cotidianas, se não pudesse fazer inferências, integrações, organizações e reorganizações espontâneas de informações, fatos, episódios, e assim por diante.

Nos fragmentos a seguir, observamos como a memória construtiva é processada, quando as crianças são

solicitadas a produzir uma narrativa oral a partir de cinco imagens em seqüência (sem texto), depois de apresentadas na tela do computador.

Exemplo 1. (JUL, 5 anos.; 7m.).

os meninos eram eram amigo...esse encontro / ((**gesto com a mão**))...daí um deu tchau pro outro...daí...um ia dá/beijo pro outro...mas só que...em vez de dá/beijo...empurrô/ o outro...daí...o outro empurro/ o Outro...daí o que empurrou/ o outro...ficô/ chorando...que o outro empurro / muito FORte e ele tinha...empurrado bem fraquinho... e esse que empurro/ bem forte...daí...pra...pra...mão do outro que caiu...pra ela não sabe disso...o outro ajudô/ o outro a levantÁ/:/: pra pensá/ que foi outro menino que empurrô/ ele

Exemplo 2. (BRY, 5 anos).

era uma vez::... um ... dois meninos aí aí um chegô/ aí aí o outro disse ... você não é mais meu amigo.....aí empurrô/ aí aí depois o outro que empurrô/ aí aí depois bateu numa pedra ele chorô/ e ficô/ com pena ... e ficaram amigos

Exemplo 3. (KAR, 10 anos).

era uma vez... dois meninos chamado João e Miguel...um dia no parque.. eles...se encontraram... quando eles foram se cumprimentar....os dois... é::: João caiu e sem querer...empurrô / Miguel...Miguel pensando que::: era de propósito empurrô / o João.... daí quando João caiu..... João explicô/ que tinha caído por causa da pedra.... então Miguel foi lá e ajudô/ e depois eles brincaram

No Exemplo 1, o sujeito justifica uma sucessão de ações de “empurrar”, pensando que o interlocutor adulto poderia colocá-lo em situação de dúvida. Para isso, recorre a encadeamentos monológicos, criando então uma imbricação dentro de um mesmo evento a ser explicado.

Nos Exemplos 2 e 3, observamos que os sujeitos, na reconstrução inicial da história, fazem uso do operador comum às histórias infantis – “**era uma vez**”, armazenado em sua memória, e relatam a sucessão de ações praticadas pelos personagens (chegar, empurrar, bater...). Dessa forma, eles reconstróem as informações retidas e criam suas produções discursivas.

Exemplo 4. (DOR, 8 anos).

Joãozinho estava passeando....então...encontrou o André... quando Joãozinho foi falá/ co/ o André... ele atropêçô/ numa pedra... empurrô o André no chão... então André ficô/ furiosonervoso...e empurrô / Joãozinho no chão...Joãozinho começô/ a chorá / ... pediu desculpa.....desculpa....((muda bem pouco o

tom de voz)) desculpa é que eu atropecei numa pedra por isso ... eu empurrei você no chão..... depois... ((retoma seu tom de voz)) André deu a mão a Joãozinho... levantô/ ele e **eles ficaram felizes para sempre**

Aqui, notamos que o sujeito, além de fazer inferências ou julgamentos pessoais de um dos personagens – “*então André ficô furioso... nervoso... empurrô Joãozinho no chão... Joãozinho começô a chorá*”, recupera em sua memória construtiva um final formalmente marcado – “*e eles ficaram felizes para sempre*”, típico de conto de fadas.

Isto nos leva a concluir, de acordo com Kail e Fayol (2004, p. 188), que a organização canônica das narrativas desempenha aqui um papel chave. Com efeito, a estrutura narrativa, que segue aproximadamente a ordem de ocorrência dos acontecimentos, constitui uma espécie de plano de recuperação das informações na memória. Ela funciona como uma lembrança de itens reagrupados em categorias.

A narração, então, obriga o autor a recorrer a mecanismos complementares inerentes à linearidade da produção, a fim de assegurar uma continuidade na utilização dos elementos introduzidos antes e durante o desenvolvimento da narração. Neste caso, supõe-se que o sujeito disponha de mecanismos lingüísticos como – conectores, pronomes, artigos e que ele os mobilize com discernimento, como mostra o Exemplo 4.

Segundo Hudson (1986, in Flavell *et al.* (1999, p. 209), à medida que as crianças adquirem esquemas de histórias e cenas, *scripts* para rotinas do cotidiano “elas automaticamente os empregam para processar construtivamente as informações no armazenamento e reconstruí-las na recuperação”.

Assim, outro tipo de ocorrência possível é do conhecimento mnemônico sobre pessoas familiares à criança (mãe; pai; amiguinho de escola...). Este tipo de conceito primitivo é utilizado, conforme a literatura, durante os primeiros anos de pré-escola, como parte do desenvolvimento da “teoria da mente” implícita da criança.

Exemplo 5. (JUL, 5 anos).

tá bo:::m::: os meninos eram eram amigo... esse encontrô / ((**gesto com a mão**)) ... daí um deu tchau pro outro... daíum ia dá/ beijo pro outro ... mas só que ...em vez de dá/ beijo empurrô/ o outro daí ... o outro empurrô / o OUTro ... daí o que empurrô/ o outro.... ficô / chorando.....que o outro empurrô / muito FORte e ele tinha... empurrado bem fraquinho.... e esse que empurrô/ bem forte... daí ... pra ...pra... **mãe** do outro que caiu ...pra ela não sabe disso... o outro ajudô/ o outro a levantÁ/:/: pra pensá / que foi um outro menino que empurrô/ ele

Exemplo 6. (BEA, 8 anos).

era uma vez ... um menino e uma menina que eles... eles... estavam se encontrando dando tchau... aí... é::: o::: o menino atropçou no outro ... e empurrou o outro... o outro ficou bravo... aí o outro começou a chorar pra ele não contá/ pro **pai** ... aí no fim... eles ficaram amigo

Exemplo 7. (TAY, 10 anos).

era uma vez um menino que:::... um menino que se chamava Ricardo... aí::: ele tava andando... assim... na rua ... aí ele encontrô/ o outro menino que se chama ... Anderson... aí eles tavam andando... aí sem querê/ o Anderson ... ele levou um tombo na pedra... aí o Ricardo pensô/ que o **Anderson** fez de propósito... aí o **Anderson** começô/ a brigá/... aí o Ricardo deixô/ o **Anderson** caí né... aí o Ricardo fez as pazes de novo com ele

No estudo da relação entre “memória e discurso”, constatamos que a memória pode contribuir também para colocar o narrador em contato com o passado de um modo intenso, *corporal*, talvez, para aumentar o impacto da narrativa sobre o interlocutor “ouvinte”. Outro fato relevante, a ser assinalado neste contexto, diz respeito à explicação falada, freqüentemente acompanhada de gestos. Vejamos o que acontece no fragmento abaixo:

Exemplo 8. (VG, 8 anos).

eram dois (meninos) aí eles tava dando oi assim ((**gesto com a mão**)) num tava? então aí ... um que tava tentando dá um oi assim ((**gesto com a mão**)) ... aí ele caiu — atropçô/ — na pedra aí ele caiu ... — aí o outro menino LÁ:::... que — não ele caiu na pedra ... e fez assim ((**gesto de cair**)) tipo pra segurá/ pra ele num caí/ aí o outro menino empurrô/ ele aí o menino bateu na pedra assim ... aí depois o outro menino ele tava:::... é:::... aí ele tava chorando .. aí depois o outro menino ajudô/ ... ele fez assim ((**gesto com a mão**)) não foi?

Em outro momento, a anterioridade, que diz respeito à representação do mundo, isto é, à distância temporal, é marcada pela recorrência expressiva aos tempos verbais (pretérito imperfeito e pretérito perfeito), bem como aos movimentos retrospectivo e prospectivo:

Exemplo 9. (KAR, 10 anos).

era uma vez... dois meninos chamado João e Miguel...um dia no parque.. eles...**se encontraram**... quando **eles foram** se cumprimentar...os dois... é::: João **caiu** e sem querer...**empurrô** / Miguel...Miguel pensando que::: **era** de propósito **empurrô** / o João... daí quando João **caiu**.... João **explicô** que **tinha**

caído por causa da pedra... então Miguel **foi** lá e **ajudô**/ e depois eles **brincaram**

Pode acontecer também que o narrador, ao manifestar um esquecimento momentâneo, acabe incorporando ao processo de rememoração um fragmento discursivo inesperado do tipo “**como era mesmo**”, como uma forma de dar prosseguimento à narração. Com isto, ele imprime um tom coloquial à sua fala:

Exemplo 10. (JR, 10 anos).

um amigo tava passando quando viu o outro ... ai um né .. já falô/ o meu quanto tempo vai? ... aí ele pegô/ () pra abraçá/ o outro pegô/ e tropeçô/ na pedra aí:::... essa parte ele caiu em cima do outro ... aí ... ele pegô/ ... ih:::... **como que era mesmo?** ... ih:::... falô/ que tinha tropeçado na pedra aí o outro pediu desculpa pra ele

Concluimos, tendo como referência os exemplos apresentados e os comentários feitos sucessivamente, que a organização do conhecimento de conteúdos, especialmente, do conhecimento semântico, do conhecimento lingüístico, e do conhecimento de mundo, pode explicar muito do progresso evolutivo da memória infantil. Isso justificaria por que as crianças mostram competência em *como*, *quando* e *onde* usar uma determinada estratégia. Uma linha de pesquisa promissora a ser explorada mais detalhadamente seria a identificação e a comparação, por faixa etária, do uso de explicações causais pelas crianças para seu desempenho de memória.

Referências

- ABRAMOVICH, F. 1993. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 3ª ed., São Paulo, Scipione, 174 p.
- ADAM, J.M. 1985. *Le texte narratif*. Paris, Nathan, 228 p.
- ADAM, J.M. 1997. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 3ª ed., Paris, Nathan, 223 p.
- BITAR, M.L. 2002. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo, Humanitas/ FFLCH – USP, 118 p.
- BRUNER, J. 1991. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3ª ed., Paris, PUF, 313 p.
- BRUNER, J. 1997. *Atos de significação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 130 p.
- BRUNER, J. 2002. *Realidade mental, mundos possíveis*. 2ª ed., Porto Alegre, Artmed, 211 p.
- CAIN, K. 1996. Story knowledge and comprehension skill. In: C. CORNOLDI e J. OAKHILL(eds.), *Reading comprehension difficulties*. Mahwah, Erlbaum, p.67-192.
- CARDARELLO, R. 1991. La lecture à l'âge préscolaire: processus de compréhension entre les images et les mots. In: A. BENTOLILA, *Les entretiens Nathan sur la lecture, Actes I*. Paris, Nathan, p. 271-281.
- FAYOL, M. 1985. *Le récit et sa construction*. Lausanne, Delachaux & Niestlé, 159 p.
- FLAVELL, J.H.; MILLER, P.H. e MILLER, S.A. 1999. *Desenvolvimento cognitivo*. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 343 p.
- FRANÇOIS, F. 2004. *Enfants et récits: mise en mots et "reste"*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 230 p.

- FRANÇOIS, F.; HUDELLOT, C. e SABEAU-JOUANNET, E. 1984. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, PUF, 227 p.
- FURNARI, E. 1988. A pedra no caminho. In: E. FURNARI, *Esconde-esconde*. 4ª ed., São Paulo, Ática, p. 2-3.
- GÜLICH, E. e QUASTHOFF, U. 1985. Narrative analysis. In: T.A. VAN DIJK (dir.), *Handbook of discourse analysis*. London, Academic Press, t. 2, p. 169-192.
- HUDSON, J.A. 1986. Memories are made of this: General event knowledge and development of autobiographic memory. In: K. NELSON (org.), *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, Erlbaum, p. 97-118.
- HURSTEL, F. 1966. Étude des conditions d'apparition de la notion d'ordre des événements chez l'enfant de 3 à 6 ans à partir d'une série d'images en désordre. *Enfance*, 4-5:115-127.
- KAIL, M. e FAYOL, M. 2004. *L'acquisition du langage*. Le langage en développement [Au-delà des trois ans]. 2ª ed., Paris, Presses Universitaires de France, 288 p.
- LABOV, W. 1978. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. In: W. LABOV, *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États Unis*. Paris, Minuit, p.289-335.
- LAFORÉST, M. (dir.). 1996. *Autour de la narration*. Québec, Nuit blanche éditeur, 176p.
- KOCH, I.V. e TRAVAGLIA, L.T. 1989. *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez, 107 p.
- MARGAIRAZ, E. e PIAGET, J. 1924. La structure des récits et l'interprétation des images de David chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 24:211-239.
- PRÉNERON, C. 2001. L'apport de l'image à la compréhension. mimeo.
- PRETI, D. e URBANO, H. (orgs.). 1990. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T.A.Queiroz/FAPESP, 202 p.
- PROPP, V. 1970. *Morphologie du conte*. Paris, Seuil, 254 p.
- REPINA, T.A. 1971. Development of imagination. In: A.V. ZAPOROZEHTS e D.B. ELKONIN, *The psychology of preschool children*. Cambridge, MIT Press, p. 255-277.
- SABEAU-JOUANNET, E. 1977. Conduite de récit et genèse des relations inter- énoncés. In: F. FRANÇOIS; D. FRANÇOIS; E. SABEAU- JOUANNET e M. SOURDOT (eds.), *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Paris, Larousse.
- VENEZIANO, E. e HUDELLOT, C. 2002. Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. In: J. BERNICOT; A. TROGNON; M. GUIDETTI e M. MUSIOL. *Pragmatique et psychologie*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 215-236.
- VENEZIANO, E. e HUDELLOT, C. 2005. Conduites explicatives dans la narration et effet de l' étagage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, 42:81-103.
- VYGOTSKY, L.S. 1991. *A formação social da mente*. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 168 p.

Submetido em: 28/11/2007

Aceito em: 10/03/2008

Lélia Erbolato Melo

Professor associado

Universidade de São Paulo/USP

São Paulo, SP, Brasil