

“Tu sabe que bicho é esse, filha?” O papel interacional dos participantes na co-construção de uma narrativa infantil

Fernanda Knecht

Submetido em 05 de junho de 2010.

Aceito para publicação em 25 de novembro de 2011.

Publicado em 30 de junho de 2012.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012. p. 05-26

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Creative Commons Attribution License](#), permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sábado, 30 de junho de 2012

23:59:59

“TU SABE QUE BICHO É ESSE, FILHA?” O PAPEL INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES NA CO-CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA INFANTIL

Fernanda Knecht*

RESUMO: Este trabalho analisa o que acontece durante a co-construção de uma história entre mãe e filho(a) quando a mãe se depara com situações de estranhamento durante a narrativa (como não conseguir identificar um personagem). Observa-se se a criança, nessas situações, ganha espaço para co-narrar a história e ajudar a mãe a resolver o problema. As díades são de duas cidades, com crianças de 3 e 5 anos. Resultados evidenciam que as mães veem os filhos como interlocutores da história, e não apenas como ouvintes que não contribuem para seu direcionamento. É possível relacionar práticas que as mães adotam com os filhos em casa com práticas adotadas por professores na escola, no que se refere à ratificação da fala das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: narrativas; co-construção; papéis interacionais.

1. INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é analisar a co-construção de uma história baseada em um livro de gravuras entre mães e filhos ou filhas de 3 e 5 anos de idade para observar o que acontece na interação quando a mãe se depara com alguma situação de estranhamento durante a narrativa (por exemplo, quando ela não sabe identificar ou nomear um personagem). Os participantes são de Porto Alegre e Santa Maria do Herval (POA e SMH, respectivamente). Vejo essas situações de estranhamento como contextos relevantes e propícios para investigar que papel a mãe atribui à criança no momento da contação de histórias¹. Alguns questionamentos auxiliam na busca deste objetivo:

- a) Quando a mãe sabe identificar um personagem e/ou resolver uma situação, ela pode fornecer andaime² à criança; mas e quando ela não sabe? O que acontece?
- b) Perante situações de estranhamento, a criança ganha espaço para co-narrar a história?
- c) A maneira como as mães das duas localidades agem em relação às situações de estranhamento apresenta alguma diferença ou semelhança? De que tipo?
- d) E em relação à idade e ao gênero das crianças, há semelhanças ou diferenças na maneira como as mães lidam com a situação?

* Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (bolsista CAPES). Professora de inglês do Yázigi e do Colégio Israelita Brasileiro: fernanda.knecht@gmail.com

¹ Neste trabalho, os termos contação e narração são usados com o mesmo significado.

² Do inglês, *scaffolding*, andaime é o suporte ou ajuda que uma pessoa mais experiente (no caso deste trabalho, a mãe) fornece ao aprendiz ou pessoa menos experiente (aqui, as crianças), para que este aprendiz seja capaz de realizar tarefas que, sozinho, não conseguiria (WOOD; BRUNER e ROSS, 1976). Sobre andaime, ver também Donato (1994).

Considero importante, primeiramente, fazer uma breve revisão teórica sobre o estudo da narrativa, para melhor situar o leitor.

2. POR QUE ESTUDAR NARRATIVAS?

As narrativas fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, de todas as idades e classes sociais. Contamos histórias na escola, na universidade, no trabalho, nas reuniões entre amigos, entre a família. Enfim, não há dia em que a narrativa não faça parte de nossa vida. Por esse motivo, “atualmente tem-se procurado compreender *por que* [grifo meu] as narrativas são tão presentes em nossas vidas cotidianas, o que significa contá-las, o que estamos fazendo ao contá-las ou por que gostamos de contá-las (e ouvi-las)” (BASTOS, 2005, p. 74).

Bruner (2001) argumenta que as narrativas são contextos em que valores, costumes e a cultura de uma dada comunidade aparecem. Dessa maneira, a narrativa constitui um importante evento social na construção do entendimento de quem somos e de que papel desempenhamos no mundo. Além disso, através das narrativas entendemos as relações que temos com os outros, a constituição do eu e a vida social.

[...] ao contar estórias, co-construímos, ao mesmo tempo, o sentido de quem somos e o sentido do mundo em que estamos. Isso significa que a análise interacional do discurso narrativo pode nos ajudar a compreender como os indivíduos, na interação com os outros, co-constroem tanto suas identidades quanto a ordem social que os cerca (BASTOS, 2005, p.75).

Por estarem tão presentes no cotidiano das pessoas, entendo os eventos de contação de histórias como importantes e ricos contextos para o desenvolvimento do letramento das crianças. Por esse motivo, procuro ressaltar, através deste trabalho, a importância de se analisar a contação de histórias e outros eventos de letramento que a criança vivencia em casa, com os pais e familiares próximos. Afinal de contas, “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1989, p. 94). Ou seja, não há como desconsiderar as experiências de letramento da criança anteriores ao convívio escolar. Além disso, o conhecimento e o estudo do tipo de evento de letramento a que a criança foi exposta, desde cedo, permite uma melhor compreensão de seu desenvolvimento escolar.

Perroni (1992), em seu estudo sobre o desenvolvimento narrativo da criança, defende que a co-construção de narrativas entre adultos e crianças é fundamental. O adulto tem um importante papel durante a co-construção de uma história com a criança: é dele a responsabilidade de fornecer-lhe o andaimento necessário para que ela se desenvolva a ponto de poder assumir as responsabilidades envolvidas na tarefa de contar uma história e se torne, gradualmente, uma narradora autônoma. Dessa forma, não podemos pensar em narrativas entre mães e crianças pequenas sem pensar em andaimento. É o andaimento que faz a criança avançar para além do que ela já conhece e faz com autonomia. Além disso, em se tratando especificamente das narrativas entre mães e crianças, os andaimes fornecidos pela mãe permitem à criança aprender que tipos de eventos merecem ser contados e que tipos de eventos são considerados relevantes na sociedade em que ela vive. A esse respeito, Melzi et al. (2007)

argumentam que a estrutura e o conteúdo das primeiras histórias a que a criança é exposta influenciam suas posteriores habilidades narrativas, fazendo com que ela desenvolva suas histórias de forma que sejam culturalmente aceitas e valorizadas na sociedade em que vive.

3. A NARRATIVA SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

Quem quer narrar uma história (a mãe, no caso deste trabalho), precisa sinalizar ao interlocutor “seu propósito de produzir uma fala extensa” (GARCEZ, 2001, p. 193). Nesse sentido, a narrativa requer uma suspensão momentânea da troca normal de turnos para que possa se realizar. Ou seja, o narrador precisa assegurar espaço necessário para narrar. Garcez salienta que “a abertura desse espaço é, portanto, um movimento de ação conjunta, algo sistematicamente co-ordenado e co-construído entre os participantes” (ibid., p. 194). O narrador precisa ser ratificado (ou seja, aceito) pelo ouvinte, caso contrário, a narrativa não se completa.

Porém, em se tratando de narrativas co-construídas por mães e crianças, a mãe nem sempre é a única a deter o turno durante a contação da história, mesmo que tenha sinalizado sua intenção de narrar para a criança, no início da interação. A criança pode não compreender a intenção da mãe de obter um turno mais prolongado de fala, de narradora, durante o qual a criança deve participar como ouvinte. Nas narrativas que analisei para este estudo, não há nenhuma em que apenas a mãe tenha narrado. Pelo menos em algum momento, todas as crianças fizeram algum tipo de intervenção.

Os turnos de fala são sempre interacionalmente administrados. Na grande parte das situações que analisei, a mãe, que é a narradora principal da história, fala sem a interrupção da criança. Por outro lado, em alguns momentos, a criança consegue alocar o turno e falar também sem a interrupção da mãe. Em outros, acontece a sobreposição de falas, ou seja, mãe e criança falam ao mesmo tempo.

Monzoni (2004, p. 215) desenvolve um interessante trabalho a respeito do caráter interacional das narrativas orais e salienta que os papéis dos falantes como narrador e interlocutor não são estáveis durante a narrativa, mas sim continuamente negociados durante ela. De acordo com a autora, “a contação de histórias é uma atividade interacional em que os interagentes participam *igualmente*, independentemente dos papéis que foram estabelecidos no início da contação³” (ibid., p. 216). Ou seja, como já mencionado anteriormente, o fato de a mãe ter sinalizado para a criança que iria contar-lhe uma história pode não garantir que a mãe será a única a falar. Além disso,

[...] os destinatários não apenas têm um papel ativo durante a contação, mas suas ações têm importantes consequências para o desenvolvimento da história, a direção que ela toma e sua conclusão. Em outras palavras, a história não é um texto produzido por um falante apenas, mas sim o resultado de uma realização interacional alcançada através de atividades desempenhadas pelo contador da história e os destinatários⁴ (MONZONI, 2004, p. 198-199).

³ Tradução minha para “Story-telling is an interactional activity in which interactants *equally* participate independently from their roles established at the beginning of the telling” (MONZONI, 2004, p. 216).

⁴ Tradução minha para “[...] not only do recipients play an active role during the telling, but their actions have important consequences for the development of the story, the direction it takes, and its conclusion.

A esse respeito, Bastos (2005, p. 78-79) também faz sua contribuição, ao afirmar que “a presença ou ausência das manifestações dos ouvintes terão impacto nos enunciados do narrador, etc. É nesse sentido que dizemos que as narrativas são necessariamente co-construídas”.

Philips (2002) traz importantes contribuições que dizem respeito à ratificação do ouvinte como interlocutor: para a autora, o interlocutor, além de ser ouvinte em curso é falante em potencial. Vimos anteriormente que para uma história ser narrada com sucesso é necessário que haja colaboração interacional entre o narrador da história e a pessoa que vai ouvi-la. Além disso, durante a contação da narrativa, é o narrador quem detém o turno, prioritariamente e, por esse motivo, é ele quem normalmente tem o direito de selecionar o próximo falante (embora auto-seleções sejam muito comuns, ainda mais em se tratando de narrativas infantis).

Existem diversas maneiras através das quais as mães ratificam e incorporam ao seu discurso as contribuições que seus filhos(as) fazem a respeito de uma história que está sendo narrada. O trabalho de Philips (1983) explora esse aspecto interacional no que se refere à relação professor/aluno em sala de aula. As maneiras de ratificar o discurso dos alunos (no caso dos professores) e dos filhos (no caso das mães) fazem parte da estrutura de participação⁵ da atividade, ou seja, do modo como os professores ou mães organizam a interação com seus alunos ou filhos. Goodwin (1984, p. 236) afirma, acerca da organização da participação dos envolvidos na interação, que as ações do narrador e do interlocutor (no caso da contação de histórias) não são desempenhadas de maneira mecânica, tendo como referência somente as estruturas da fala, mas também ganham forma através de um processo interacional contínuo um com o outro. Abaixo, procuro sistematizar os aspectos observados por Philips (1983) na interação entre alunos e professor em sala de aula:

1. Quando o professor faz uma pergunta ao aluno e este responde, sua fala está sendo diretamente ratificada pelo professor;
2. O professor evidencia ao aluno que escutou o que este disse. Ao invés de utilizar algum pronome em seu discurso, o professor usa parte da fala anterior do aluno;
3. Outra forma bastante comum de ratificar a contribuição do aluno acontece quando o professor expande a fala do primeiro. Além disso, com essa atitude, o professor incorpora a contribuição do aluno ao seu próprio discurso;
4. Através da simples repetição do que o aluno disse, o professor está ratificando seu discurso.

Essas características apresentadas por Philips (1983) são recorrentes também durante a interação entre mães e filhos, embora os contextos do lar e da sala de aula sejam bastante diferentes. Abaixo, a mãe está ratificando a participação da filha ao fazer-lhe uma pergunta:

In other words, the story is not a text produced by a single speaker, but it is the result of an interactional achievement attained through activities performed both by teller and recipients” (MONZONI, 2004, p. 198-199).

⁵ Sobre estruturas de participação, ver Philips (1972) e Goodwin (1990).

- 1 *MOT⁶: tu acha(s) que é um rato,, né ?
- 2 *MOT: esse bichinho,, né ?
- 3 *CHI: sim .

Aqui, ao repetir o que o filho disse anteriormente, a mãe está ratificando sua fala:

- 1 *MOT: o que que aconteceu ?
- 2 *CHI: o sapo sumiu .
- 3 *MOT: o sapo sumiu !

Entretanto, mesmo que possamos identificar algumas semelhanças no que mães e professores fazem durante interações com crianças, não podemos esquecer, como mencionei acima, que os contextos interacionais do lar e da sala de aula são bastante diferentes. Na escola, a professora tem o papel de ensinar formalmente; em casa, as mães ensinam seus filhos normalmente de uma maneira mais informal, não institucional. Na escola, são várias crianças dividindo um mesmo espaço; na maioria das casas das famílias cujas interações analisei, há apenas uma criança. Além disso, na escola existe uma maior obrigação de se realizar as atividades programadas, enquanto em casa é possível abandonar atividades para as quais a criança não demonstra interesse.

4. METODOLOGIA

4.1 Participantes

Neste estudo, analisei 32 interações entre mães e crianças de 3 e 5 anos, enquanto compartilhavam o livro de gravuras *Frog, where are you?*⁷ (MAYER, 1969). Foi pedido às mães que contassem a história para seu filho(a) como elas normalmente faziam. Do total de díades, 16 são de POA e as outras 16, de SMH. As 32 crianças são divididas igualmente em meninos e meninas. Então, são 4 meninos de 3 anos, 4 de 5 anos, 4 meninas de 3 anos e 4 de 5 anos em cada comunidade. Em POA, todas as mães pertencem à classe média e têm, no mínimo, o Ensino Médio completo. Em SMH, o grupo de pesquisa que fez a coleta de dados⁸ não conseguiu reunir mães com as mesmas características de educação e classe social que as mães de POA. Assim, em SMH há mães que não terminaram o Ensino Fundamental e há mães que estão cursando o Ensino Superior. As classes sociais a que pertencem são variadas. A variabilidade do

⁶ MOT equivale à mãe (mother); CHI equivale à criança (child), FAT equivale a pai (father) e % com é comentário da pesquisadora.

⁷ *Sapo, onde está você?* Este livro foi utilizado em função da colaboração desenvolvida com a professora Gigliana Melzi (NYU). O livro não apresenta texto, somente gravuras. Ele conta a história de um menino que perdeu seu sapo de estimação e decide sair pelo bosque para procurá-lo. Durante a aventura, ele se depara com várias situações e animais. O fato de o livro não conter texto permite ao narrador (a mãe, em meu estudo) criar múltiplas e diferentes histórias. Por esse motivo, as várias transcrições que analisei dessa história diferem umas das outras em vários aspectos. Todas as crianças que participaram dessa pesquisa pareceram gostar muito do livro, pelo modo como reagiram, pedindo para ver de novo as figuras, ou para a mãe ou outro familiar contar novamente a história, ou mesmo, propondo-se a ser o narrador e contá-la novamente.

⁸ Grupo Narrativa, Cultura e Linguagem, coordenado pela professora Ana Maria Stahl Zilles.

grau de escolaridade e da classe social será levada em conta caso apareçam diferenças entre as mães de ambas as localidades que possam ser atribuídas a isso. As interações foram gravadas em áudio e vídeo nas casas das próprias famílias, conforme sua disponibilidade. A própria díade decidia em que parte da casa o evento da contação da história aconteceria.

4.2 Transcrição dos dados

Todos os dados foram transcritos seguindo as convenções do sistema de transcrição CHAT (*Codes for Human Analysis of Transcripts*), disponível através de uma rede internacional para o estudo da linguagem da criança, o CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Esse sistema foi utilizado para transcrever os dados devido à parceria com a professora G. Melzi; foi esse o sistema utilizado para transcrever os dados peruanos e norte-americanos coletados por esta pesquisadora e que estão atualmente sendo comparados com os dados coletados em POA.

Os dados de SMH, por serem em alguns casos em duas línguas, alemão e português, também foram transcritos de acordo com os fundamentos de escrita do Hunsrückisch (dialeto do alemão usado na região), desenvolvidos por Altenhofen e o Grupo de Estudos da Escrita do Hunsrückisch, o grupo ESCRITHU (2007).

4.3 Procedimento de análise de dados

A análise apresentada aqui consiste na investigação do que acontece na interação quando a mãe se depara com alguma situação de estranhamento durante a contação da história. Identifiquei para este trabalho duas categorias diferentes que caracterizam o que considero situação de estranhamento:

- a) A mãe não consegue (ou tem dificuldade de) identificar um personagem ou objeto da história representado na gravura;
- b) A mãe identifica o personagem ou objeto, mas tem dificuldade em nomeá-lo.

Do total de 32 interações analisadas para esse trabalho, 14 não apresentaram nenhuma situação de estranhamento como as caracterizadas acima. Então, somente 18 interações foram de fato analisadas quanto a esse aspecto.

5. ANÁLISE DAS SITUAÇÕES DE ESTRANHAMENTO ENCONTRADAS PELAS MÃES: O QUE ACONTECE?

A análise das situações de estranhamento me pareceu de particular interesse justamente porque elas representam ocasiões, na contação da história, em que a mãe teria dificuldade de oferecer andamento a seu filho ou filha, em que seu papel de parceiro mais experiente parece ser momentaneamente suspenso até que o problema seja resolvido. O que as mães fazem para sinalizar isso? Como resolvem as dificuldades? A criança participa desse processo de resolução do problema? É o que me

interessa discutir a seguir. Primeiramente, traço uma visão geral, quantitativa, da análise e, a seguir, uma análise qualitativa de algumas ocorrências.

5.1 Análise quantitativa

Haveria diferença quanto ao número de situações de estranhamento entre as amostras de POA e SMH? As mães de POA, por terem maior grau de instrução e acesso mais fácil aos bens de consumo para a infância, teriam maior convivência com livros infantis e se mostrariam mais à vontade com todas as gravuras, reconhecendo-as e nomeando os objetos representados sem dificuldade? As mães de SMH, por sua vez, teriam menor acesso a livros infantis e à sua linguagem gráfica a ponto de terem mais dificuldade de reconhecer e/ou nomear os objetos representados nas gravuras do livro? Ou, ao contrário, por terem mais contato com o meio rural, com bosques, riachos e animais, as mães de SMH teriam mais facilidade de contar uma história em que tantos bichinhos diferentes (para além dos animais domésticos e de estimação) aparecem?

Encontrei um total de 23 situações de estranhamento por parte das mães na análise das 18 interações. Embora as porcentagens pudessem sugerir uma diferença importante na quantidade de ocorrências entre as duas comunidades (60% para SMH e 40% para POA), não realizei teste estatístico de significância que justificasse afirmar algo a respeito disso. Ademais, numericamente falando, a diferença não parece ser tão grande: apenas 5 ocorrências, como pode ser visto na tabela abaixo.

Ao relacionar o número das situações de estranhamento encontradas pelas mães de ambas as localidades com o gênero e a idade das crianças, constatei que em POA não houve diferenças em relação a nenhum desses aspectos: as mães das meninas e as dos meninos dividiram quase que igualmente o número das situações de estranhamento que encontraram (4 e 5 ocorrências, respectivamente). Em relação à idade das crianças dessa mesma localidade, a diferença também não foi importante (5 ocorrências para as crianças de 3 anos e 4 para as de 5 anos). Em SMH constatei o mesmo: não houve diferenças relevantes nem em relação ao gênero da criança (8 ocorrências para as mães das meninas e 6 para as de meninos) nem em relação à idade (8 ocorrências para as mães com crianças de 3 anos e 6 para as com crianças de 5 anos). Portanto, esses resultados sugerem que a dificuldade das mães era, efetivamente, de reconhecimento ou nomeação, e não, por exemplo, ligada à necessidade de ajustar seu discurso à criança, pois, se assim fosse, é provável que houvesse diferenças particularmente entre as idades. Os resultados descritos acima são ilustrados na tabela a seguir:

Díades	Número de situações de estranhamento					
	POA			SMH		
	3 anos	5 anos	TOTAL (%)	3 anos	5anos	TOTAL (%)
Com meninas	2	2	4 (44)	4	4	8 (57)
Com meninos	3	2	5 (56)	4	2	6 (43)
TOTAL (%)	5 (56)	4 (44)	9 situações	8(57)	6(43)	14 situações

Tabela 1 - Relação entre o número de situações de estranhamento encontradas pelas mães, a localidade em que vivem as díades, a idade e o gênero das crianças

Em resumo, a análise quantitativa não mostrou haver diferenças em relação ao número de situações de estranhamento encontradas pelas mães das crianças e a localidade em que vivem. Além disso, a análise evidenciou que tanto em POA como em SMH as quantidades das situações de estranhamento encontradas pelas mães não parecem estar relacionadas nem ao gênero e nem à idade das crianças.

5.2 Análise qualitativa

Organizei a análise qualitativa da seguinte forma: primeiramente, explicito detalhadamente algumas das situações de estranhamento encontradas pelas mães de SMH, ilustrando a página do livro a que cada trecho da interação remete. Em seguida, faço o mesmo com as interações de POA. Por motivos de delimitação, neste artigo não é possível ilustrar e discutir todas as situações de estranhamento que apareceram durante as interações⁹.

5.3 Santa Maria do Herval

No total, as mães das crianças de SMH se depararam com 14 situações de estranhamento. Aqui, analiso 5 dessas situações.

⁹ Para ter acesso à análise completa, ver meu trabalho de conclusão de curso “Que bicho é esse?” Identificar, nomear e contradizer em narrativas infantis, que se encontra no acervo da biblioteca da Unisinos.



Página 4: O menino e o cachorro procuram o sapo

Situação 1: Luísa e Caroline¹⁰, 3 anos

- 1 *MOT¹¹: ai agora o menino achou uma touca .
- 2 *CHI: não , é uma bota .
- 3 *MOT: ah ele achou que era uma bota e está botando na cabeça eu acho .

Aqui a mãe não consegue identificar qual é o objeto que está aparecendo na gravura. Prova disso é que ela diz à filha que o menino está procurando o sapo em sua touca. Esta mãe, ao que parece, equivocou-se com o gesto do personagem, pois pensou que ele ia colocar na cabeça o objeto que tem em mãos, quando, de fato, o personagem está virando o objeto de cabeça para baixo, num gesto típico de procurar algo que estivesse lá dentro. Caroline prontamente corrige sua mãe, afinal de contas, o que o menino está segurando é uma bota, e não uma touca. Nesse caso, a criança fez uma correção à fala da mãe (linha 2), ao afirmar que o objeto não era uma touca e ao dar a denominação adequada a ele. Em termos de andamento, parece haver uma inversão de papéis, pois a menina é que revela à mãe uma discrepância entre o discurso esperado e o discurso enunciado. Luísa, então, diante da intervenção e correção da criança, procura retomar seu papel de narradora, explicando, na linha 3, que a confusão teria sido do menino, e não dela.

¹⁰ Os nomes das díades foram substituídos por pseudônimos.

¹¹ Para facilitar a leitura do artigo, optei aqui por apresentar uma versão simplificada do sistema de transcrição.



Página 10: Uma toupeira sai de uma toca da terra e supostamente morde o menino. Enquanto isso, o cachorro late para a colmeia de abelhas.

Situação 2: Ana e Joaquim, 3 anos

- 1 *MOT: aqui saiu um bichinho desse buraco .
- 2 *MOT: que mora dentro desse buraco ali,, né ? o bichinho .
- 3 *CHI: esse ali é o sapo,, né ?
- 4 *MOT: não .
- 5 *MOT: esse ali acho que é um hamster esse bichinho que saiu do buraco .

Mãe e criança estão sentadas no sofá da sala. Joaquim está no colo de Ana e, por isso, consegue ver o livro facilmente. A mãe parece ter dificuldade em identificar o bicho, prova disso é que ela o chama de bichinho e logo continua a narrar (linhas 1 e 2). A criança não se contenta com essa informação, e pergunta se aquilo é o sapo (linha 3). Dessa forma, a criança força a mãe a voltar a um tópico sobre o qual ela já havia narrado. A mãe prontamente diz que aquele bicho não é o sapo (linha 4) e diz que *acha* que é um hamster, reafirmando sua dificuldade. Nesse caso, o andamento que ela pode dar é o de nomear com um termo super-ordenado (bichinho). Ao ser questionada, oferece uma alternativa, mas dessa vez deixando clara a sua incerteza e, a meu ver, instituindo uma interação mais simétrica, no sentido de colocar-se também como quem não sabe ao certo. Nessa ocorrência, se há andamento, ele parece ser, acima de tudo, sobre como se pode resolver situações de estranhamento numa conversa, e não, propriamente, sobre identificar e nomear o personagem da história.



Página 15: Aparece um veado.

Situação 3: Vânia e Sônia, 3 anos

- 1 *MOT: subindo na pedra ele não viu e subiu em cima de .
- 2 *MOT: ai , não sei o nome desse bicho .
- 3 *CHI: é a zebra .
- 4 *MOT: não , não é a zebra .
- 5 *MOT: é um uma cervo .
- 6 *CHI: cervo?
- 7 *MOT: é uma cervo , é um veado que nem o Bambi .

Vânia e Sônia estão na sala de casa. Vânia está sentada em uma cadeira e Sônia está em pé, ao lado da mãe. No início da interação, a criança também estava sentada em uma cadeira, mas de frente para a mãe. Como ela não conseguia ver o livro assim, levantou-se e ficou em pé ao lado de Vânia, de maneira que pudesse ter total acesso ao livro. Vânia está narrando e interrompe a história quando chega nessa parte, porque não consegue nomear o bicho que aparece. E ela diz isso claramente para a filha (linha 2). Sônia tenta ajudar, dizendo que é uma zebra (linha 3). A mãe não aceita essa resposta da criança porque, embora não consiga nomear o bicho, consegue identificar do que se trata. Logo, uma zebra a mãe tem certeza que não é. Então, a mãe corrige a criança, dizendo que não é uma zebra, e sim uma [sic] cervo (linhas 4 e 5). Ou seja, a mãe aponta o erro e dá a solução para ele. Sônia mostra dúvida a respeito desse animal (linha 6) e a mãe explica que o cervo é parecido com um veado, o Bambi (linha 7). Dessa maneira, a mãe aproxima o animal que aparece no livro com um que a menina provavelmente já conhece de outras histórias ou desenhos animados. Com isso, simplifica a tarefa da criança (que é um tipo de andamento, de acordo com WOOD;

BRUNER e ROSS, 1976) de reconhecer o que está representado na gravura. Além disso, quando a mãe responde à indagação da criança, ela está valorizando a fala de sua filha, ratificando seu turno e permitindo que ela faça inserções durante a contação da história, como descreve Monzoni (2004).

Situação 4: Gláucia e Alice, 5 anos

- 1 *MOT: ih@ , mais um bicho ali pegou o menino .
- 2 *MOT: meu Deus .
- 3 *CHI: o que que é que pegou o menino ?
- 4 *MOT: isso aqui é um bicho .
- 5 *CHI: é uma rena .
- 6 *MOT: é parecido .
- 7 *MOT: acho que é uma coisa assim .
- 8 *CHI: é uma rena , olha só o pé dele .
- 9 *MOT: é,, né ?
- 10 *CHI: deve ser .

Ao que parece aqui, Gláucia conseguia identificar o bicho, mas não sabia nomeá-lo adequadamente. Quando chegou nessa parte da história, a mãe meneou a cabeça e franziu a testa, como se estivesse pensando no nome do bicho. Então, Alice afirma que aquele bicho é uma rena (linha 5), demonstrando ter certeza disso. A mãe não mostra estar certa de que aquele bicho é mesmo uma rena, como pode ser visto nas linhas 6 e 7. Alice insiste, dessa vez mostrando para a mãe *evidências* de que aquele bicho *com certeza* é uma rena (linha 8). Então, a mãe concorda com a filha, aceitando e ratificando sua contribuição (linha 9). Nessa troca de turnos, a assimetria da interação se reduz, e a menina assume o papel de co-narradora. A mãe havia oferecido a solução do uso do superordenado (ao dizer bicho), mas a menina não se contentou com ela. O interessante, porém, é que Alice diz “deve ser”, na linha 10, como se não quisesse se responsabilizar pela escolha do nome, ou como se não tivesse mais a mesma certeza que parecia ter no início. Nesse momento, por estar enfrentando dificuldade, a mãe não consegue oferecer o andamento adequado, requisitado pela menina.

Situação 5: Silvana e Evandro, 5 anos

- 1 *MOT: que que é isso ?
- 2 *CHI: uma hiena .
- 3 *MOT: como ?
- 4 %com: MOT demonstra surpresa com a resposta de CHI
- 5 *CHI: hiena ?
- 6 *MOT: não é hiena , é rena .
- 7 *CHI: e o cachorrinho ali .

Silvana e Evandro estão sentados no sofá da sala de casa. O menino está ao lado da mãe e tem total acesso ao livro. Silvana, ao perguntar ao filho que bicho era aquele, pede sua ajuda (linha 1), tratando-o de forma mais simétrica, como co-narrador. Evandro responde prontamente que é uma hiena (linha 2). Nesse momento, a mãe vira para a criança e franze a testa, enquanto pergunta, de maneira bem enfática “como?” (linha 3), reinstituindo a assimetria. Silvana demonstra muita surpresa com a resposta do filho. A

criança repete que era uma hiena, mas desta vez em tom de dúvida (linha 5). A mãe corrige a criança, dizendo que não era uma hiena, e sim, uma rena. Dessa maneira, a mãe faz uma correção à fala do filho, ao dizer que o animal não chamava hiena, e sim rena (linha 6). Interessantemente, é possível perceber, através do vídeo, que a mãe agiu como se a criança estivesse apenas pronunciando errado o nome do bicho (hiena, ao invés de rena), parecendo não conhecer uma hiena.

Em relação a essa página do livro (página 15), cabe ressaltar que, mesmo nas histórias das mães que narraram com segurança essa parte do livro, ou seja, que não demonstraram estranhar o personagem, aparecem diferentes nomes de identificação para o veado, dentre eles carneiro com chifres. Além disso, houve mães que simplesmente pularam essa parte da história, não chamando atenção para o bicho que estava aparecendo. Embora essa última situação possa caracterizar estranhamento por parte da mãe (afinal, ela pode ter pulado essa parte da história justamente por não conseguir identificar ou nomear o animal), não considere essas situações, pois foquei o aspecto verbal dessa parte da interação e, sem conversar com as mães sobre isso, eu não teria mais do que suposições de que tivessem ocorrido estranhamentos.

5.4 Porto Alegre

As mães das crianças de POA encontraram 9 situações de estranhamento. Assim como fiz na análise referente a SMH, analiso aqui 5 situações.



Página 10: Um bichinho sai de uma toca da terra e supostamente morde o menino. Enquanto isso, o cachorro late para a colmeia de abelhas.

Situação 1: Alessandra e Adriane, 3 anos

- 1 *MOT: ah procuraram na toca da do ãh tinha um coelhinho .
- 2 *MOT: ou coisa parecida .
- 3 %com: MOT e CHI riem

Alessandra e Adriane estão sentadas em uma poltrona da sala da casa. Adriane está no colo de sua mãe, e consegue ter pleno acesso ao livro. O estranhamento da mãe nessa página foi em identificar o bicho. Sua fala, nesse momento, apresenta correções e reinícios, revelando sua incerteza. Então, Alessandra diz que o bicho que aparece é um coelhinho (linha 1). Depois, no turno seguinte, ela demonstra não ter certeza disso, ao dizer que pode também ser alguma coisa parecida com um coelho (linha 2). A criança não diz nada, mas ambas começam a rir da situação, desfazendo-se a assimetria. Depois disso, a mãe continua a contar a história. Verifica-se aqui que a mãe oferece um andaime, mesmo que revelasse incerteza. A seguir, modela para a criança um modo culturalmente aceitável de lidar com situações de estranhamento, ao dizer “ou coisa parecida”, que tem o efeito de diminuir drasticamente a importância de ser capaz de nomear ou não o tal bicho. Com isso, ambas se alinham e riem de seu desconhecimento.

Situação 2: Neusa e Juliana, 3 anos

- 1 *MOT: e ele estava procurando lá naquele burquinho lá do chão .
- 2 *MOT: que era a casinha .
- 3 *MOT: de quem ?
- 4 %com: sem resposta
- 5 *MOT: de um esquilininho .
- 6 *MOT: não isso aqui é um castor .

Enquanto Neusa contava a história do sapo para Juliana, a menina estava com outro livrinho nas mãos, e ela eventualmente folheava esse livrinho, embora estivesse prestando atenção ao que a mãe estava narrando. Em nenhum momento a mãe chamou a atenção da filha por isso. As duas estavam sentadas na cama da criança, lado a lado, de maneira que Juliana conseguia ver o livrinho. Ao chegar nessa parte da narrativa, a mãe, através de sua expressão facial (franze a testa, arregala os olhos), demonstra que não sabe que bichinho é aquele da gravura. Neusa pergunta à filha de quem era aquela casinha, deixando espaço suficiente para a menina responder e agir como co-narradora. Ou seja, nesse momento a mãe está com intenção de ceder o turno à filha, ratificando sua fala. A filha, porém, não aceita essa ratificação e fica quieta. A mãe, então, completa dizendo que o bicho era um esquilininho, mas depois muda de idéia e diz que o bicho é um castor (linhas 5 e 6). A criança apenas continuou olhando para o livro, e nada falou, co-construindo a assimetria da interação. Nesse caso, a mãe não só não ofereceu andaime como, ao que parece, o solicitou à criança.

Situação 3: Gláucia e Isabel, 5 anos

- 1 *MOT: enquanto isso o menino chamava o sapinho no buraco .
- 2 *MOT: ah [=! surpresa] e pra sua surpresa .
- 3 *MOT: saiu do buraco .
- 4 *MOT: não sei que bicho é esse .
- 5 *MOT: acho que é uma toupeira .
- 6 *CHI: eu acho que é um gambá .
- 7 *CHI: já que ele está estava fazendo com o nariz assim .
- 8 *MOT: ah [!] pode ser que seja um gambá .
- 9 *MOT: bem fedorento !
- 10 *CHI: e gambá é pequeno desse tamanho ,, né ?

Gláucia e Isabel estão no sofá da sala. Isabel está no colo da mãe, que segura o livro. A criança tem, portanto, total acesso ao livro. A mãe tem dificuldade em nomear o bicho, mas acha que é uma toupeira (linha 5). A criança fala que acha que é um gambá e dá uma explicação razoável para isso (linhas 6 e 7), porque acredita que o menino está tapando o nariz porque o bicho é fedorento (na verdade, a gravura mostra que o menino está com a mão no nariz porque, supõe-se, teria levado uma mordida). Gláucia concorda com a filha, aceitando a possibilidade de ser um gambá. Ela ratifica a fala de sua filha e incorpora essa fala em seu discurso (linha 8). A co-construção dessa narrativa é, assim, evidente: é pela participação da menina, como co-narradora, que a história avança e a dificuldade de nomeação é resolvida, no entendimento da dupla.

Situação 4: Aline e Daniel, 3 anos

- 1 *MOT: o o bichinho mordeu o nariz do Filip ?
- 2 *CHI: é .
- 3 *MOT: e como é que é o nome desse bichinho ?
- 4 *MOT: tu sabe ?
- 5 *CHI: ele morde .
- 6 *MOT: ele morde ?
- 7 *MOT: e como é que é o nome dele ?
- 8 *CHI: não sei .
- 9 *MOT: será que isso daí é um esquilo ?
- 10 *MOT: ou é um ratinho ?
- 11 *CHI: é um ratinho .
- 12 *MOT: ah tá .

Aline e Daniel estão sentados no sofá da sala da casa. Daniel está no colo da mãe, e consegue ver o livro, que a mãe está segurando. Nesse momento da narrativa, a expressão facial da mãe e a entoação de sua voz evidenciam que ela tem certa dificuldade em distinguir que bicho é aquele que está aparecendo. Então, ela pede ajuda da criança (linhas 3 e 4), ratificando, assim, sua fala. Daniel responde, mas não ao que a mãe perguntou (linha 5). Novamente, a mãe ratifica a fala do filho, ao repetir o que a criança havia dito anteriormente (linha 6). Então, ela insiste na pergunta sobre a identificação do bicho (linha 7), ao que a criança diz não saber (linha 8). Com isso, a mãe apresenta suas duas hipóteses para a criança: ou é um esquilo, ou é um ratinho (linhas 9 e 10). À criança coube a decisão final (linha 11), que foi plenamente aceita pela mãe (linha 12). Novamente é a solução da construção conjunta que sobressai nessa narrativa. Ao enfrentar dificuldade de dar andamento sobre o nome do animalzinho, a mãe ensina a criança um modo socialmente aceitável de resolver a questão neste tipo de interação.

Situação 5: Luiza e Ivan, 5 anos

- 1 *MOT: que que ele achou ?
- 2 *MOT: um esquilo .
- 3 *MOT: ele achou que era o sapinho que estava escondido ali .
- 4 *MOT: quando ele olhou .
- 5 *MOT: ui [!] acho que até era um gambá porque estava fedorento ó .
- 6 *MOT: sabe o que é gambá ,, né ?
- 7 *MOT: aquele bicho que tem cheiro ruim .

A mãe não parece ter certeza de qual é o bicho que saiu de dentro da toca. Primeiramente, ela diz que é um esquilo (linha 2), mas depois ela reconstrói sua fala, ao dizer que, na verdade, o bicho era um gambá (linha 5). Provavelmente, a mãe disse isso porque, nessa gravura, o menino está com as mãos no nariz. Mesmo assim, a mãe não demonstra plena certeza de que seja mesmo um gambá, como pode ser visto através do uso da palavra “acho” (linha 5). A mãe também utiliza a introdução desse novo personagem para conversar sobre o conhecimento de mundo do filho, ao perguntar se a

criança sabe o que é um gambá (linha 6 e 7). Ivan fica olhando para o livro, mas não fala nada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de meu trabalho foi, através da análise de narrativas co-construídas por mães e filhos ou filhas, observar o que acontecia nessas interações quando as mães se deparavam com situações da história que lhes despertavam algum tipo de dificuldade, principalmente no que se refere à identificação e à nomeação de alguns personagens. De uma maneira geral, a análise evidenciou que, nessas situações, algumas das práticas adotadas pelas mães são semelhantes às que professores utilizam em sala de aula (PHILIPS, 1983), no que tange à ratificação da fala da criança, por exemplo. Ou seja, professores e mães adotam práticas semelhantes em alguns aspectos, embora os contextos interacionais em que estão envolvidos sejam bastante diferentes.

Retomarei os resultados que obtive nessa análise (levando em consideração a análise ampla, e não a pequena amostra de situações que expus aqui), voltando-me para as perguntas que nortearam o desenvolvimento desse trabalho. Tentarei responder às duas primeiras perguntas conjuntamente, visto que a segunda complementa a primeira:

- a) Quando a mãe sabe identificar um personagem e/ou resolver uma situação, ela pode fornecer andamento; mas e quando ela não sabe? O que acontece?
- b) Perante situações de estranhamento, a criança ganha espaço para co-narrar?

As situações de estranhamento que analisei mostram que, quando as mães se sentem inseguras ou não sabem continuar alguma situação da narrativa adequadamente, elas recorrem e aceitam de bom grado a participação da criança, e até fazem questão de contar com essa contribuição. Muitas vezes, as mães pedem diretamente a ajuda dos filhos, através de perguntas que valorizam o que a criança sabe e tem a dizer. Essa atitude das mães, de ratificar a criança como alguém que pode contribuir para resolver uma situação de problema mostra que, para a mãe, a criança é sua interlocutora, e não apenas a ouvinte da história, que não pode se pronunciar ou participar.

Outro aspecto que considero muito positivo na atitude das mães é o fato de elas não terem constrangimento em dizer “não sei o que é isso”, “não sei que bicho é esse”, “não tenho certeza”. Ou seja, as mães não se colocam na posição de detentoras do saber, pelo contrário, mostram que, assim como as crianças, elas também têm dúvidas e muitas vezes precisam de ajuda para resolver essas dúvidas. Em várias situações, a ajuda das crianças foi crucial para as mães, que valorizaram isso incorporando a fala dos filhos ao seu próprio turno, ao concordar com a criança e complementar o que ela disse. Em outras situações, as crianças forneceram soluções que não poderiam ser aceitas (com base no conhecimento de mundo da mãe), mas esta aceitou a contribuição do filho como forma de engajá-lo ainda mais na atividade e também porque, muitas vezes, ela mesma permanecia com dúvida em relação a alguma situação do livro e não teria melhor solução a oferecer. Ou seja, se as mães não conseguiam identificar sozinhas o personagem, e as crianças sugeriam uma hipótese, muitas mães acabaram por aceitar a hipótese da criança, mesmo esta não sendo a mais adequada. Obviamente, o contrário também aconteceu: em alguns casos, a mãe não ratificou a fala do filho, justamente por não aceitar a resposta que a criança estava querendo fornecer. Entretanto, essas não ratificações jamais foram ríspidas, ou seja, elas jamais fizeram com que a criança se sentisse incapaz de continuar participando do evento de narrar.

As crianças, ao longo da maioria das narrativas, e, sobretudo, durante as situações de estranhamento, que analisei de maneira mais ampla, tiveram espaço para fazer inserções, para perguntar o que não haviam entendido, para fazer comentários, para achar graça, para discordar e, em várias situações, para co-narrar a história com a mãe. Há, portanto, co-construção mesmo quando as mães enfrentam dificuldades frente às gravuras. E há andamento quanto a que comportamento é culturalmente aceitável quando se está contando algo e se enfrenta uma dificuldade: reconhecer a dificuldade, pedir ajuda, ratificar o interlocutor, compartilhar a responsabilidade para fazer a história avançar. Essas mães evidenciam com isso uma atitude de respeito para com as crianças.

c) A maneira como as mães das duas localidades agem em relação às situações de estranhamento apresenta alguma diferença ou semelhança? De que tipo?

A maneira como mães de ambas as localidades agem perante tais situações é muito semelhante: tanto as mães de POA como as de SMH ratificam bastante a fala de suas crianças, pedem sua ajuda, sua opinião e aceitam suas contribuições. Ou seja, as mães de ambas as localidades veem seus filhos como reais interlocutores na interação de contação da história.

Além disso, analisando genericamente a maneira como todas as mães narraram a história, percebi que as mães das duas localidades procuraram fazer com que o evento da contação fosse algo divertido e prazeroso para as crianças. As mães dramatizavam, modulavam a voz, deixavam a criança ter acesso ao livro e achavam muita graça da história. Em vários momentos, mães e filhos compartilharam turnos de muita risada. Outro aspecto que chama atenção em todos os casos é a questão da proximidade e da afetividade que está ligada ao evento de contar histórias para os filhos: muitas mães contaram a historinha abraçadas a suas crianças ou segurando-as no colo, sempre em lugares aconchegantes e convidativos para a atividade, como o quarto da criança, por exemplo.

d) E em relação à idade e ao gênero das crianças? Há semelhanças ou diferenças na maneira como as mães lidam com a situação?

Na análise das situações de estranhamento, não percebi diferenças na maneira como as mães agem em relação a meninas ou meninos, tampouco em relação à idade das crianças. Porém, alguns resultados anteriores, fruto de trabalhos de integrantes do nosso grupo de pesquisa (Ávila, 2007 e Hoerlle, 2008), que também analisaram a contação de histórias entre mães e crianças (algumas, inclusive, são as mesmas que analisei neste trabalho, mas sob outra perspectiva) evidenciam que as mães fornecem mais andamento às crianças de 3 anos, talvez por entenderem que as crianças maiores têm mais facilidade para compreender a história.

Ao mesmo tempo em que constatei que algumas práticas interacionais realizadas pelas mães com seus filhos em casa são semelhantes àquelas adotadas pelos professores em sala de aula, ainda é possível perceber que, em muitos casos, a criança tem dificuldade de se adaptar ao ambiente escolar simplesmente porque as práticas que lá acontecem, em algumas situações, são muito diferentes das que a criança estava acostumada a vivenciar em casa. O estudo de Terzi (2002) aborda exatamente esse aspecto. Os resultados da autora mostram que o professor, muitas vezes, não leva em consideração a história de letramento das crianças. Além disso, seu estudo também mostra que o aluno nem sempre é visto como alguém que pode contribuir no processo de ensinar-aprender, ou seja, exatamente o contrário do que essa análise nos permite afirmar: as mães analisadas aqui, em interações com seus filhos, tendem a tratá-los como interlocutores em potencial, como cabeças pensantes que podem contribuir, e

muito, para o andamento de uma atividade como a de construir histórias. Para Terzi (2002), muitas vezes, o professor parte de pressupostos comuns a todos os alunos, como se todos fossem expostos a e tivessem o mesmo conhecimento sobre leitura e escrita. A autora critica essa situação e argumenta que os professores deveriam buscar conhecer e ouvir o que o aluno traz de casa para a escola.

Nas palavras de Breunig (2007), o estudo de Terzi (2002, p. 32-33) “apresenta um exemplo prático de como a sensibilidade em relação ao que o aprendiz já sabe pode determinar que ele se desenvolva ou não e de que forma”. Ao concluir seu trabalho, Breunig (2007, p. 32) sugere que a reflexão em relação ao acolhimento e tratamento de crianças que vêm de uma realidade linguística diferente da priorizada na escola deveria ser encaminhada aos órgãos formadores de professores.

Ao final deste trabalho, tendo percebido o quão bonita e significativa é a maneira como as mães de localidades tão diferentes valorizam o conhecimento de seus filhos, como elas ratificam e incorporam suas opiniões, como elas respeitam os limites da criança e como elas aproveitam ao máximo tudo o que a criança tem a contribuir, fica o pensamento: e se os professores adotassem práticas semelhantes às que as crianças vivenciam em casa? E se eles tratassem os eventos de contação de histórias, por exemplo, com a mesma afetividade, com a mesma sensibilidade que as crianças encontram em casa? E se os papéis interacionais (narrador, co-narrador, interlocutor) fossem divididos entre professor e crianças, assim como as mães fazem em casa? Será que isso não garantiria aos pequenos uma melhor adaptação à escola, um maior engajamento nas atividades? Será que isso não possibilitaria às crianças o tão desejado sucesso escolar?

Nesse sentido, compartilho de ideias como as de Terzi (2002), acima citadas, e as de MacLure (2001, p. 738), que afirma que os professores têm muito que aprender com os pais de seus alunos, e que as crianças aprendem muito melhor e mais eficientemente em condições que se assemelham às que encontram em seus lares. É esse mesmo autor quem cita Bruner (1983) ao dizer que os pais são especialistas em fornecer andamento para a aprendizagem de seus filhos. Ainda nesse sentido, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 102) dizem que a escola deve procurar tornar-se culturalmente sensível para lidar corretamente com variações culturais dos alunos e ressaltam a importância de

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se [...]

Quanto aos aspectos que poderiam ser melhorados no trabalho, considero imprescindível comentar que se, por um lado, analisar a co-construção de histórias envolvendo um único livro possa ser uma limitação do trabalho, no sentido de fornecer poucos indícios de que determinadas situações na interação entre mães e filhos de fato acontecem, acredito que a análise de várias interações desse mesmo livro (como foi o caso desse estudo) envolvendo pessoas de comunidades distintas, fornece amplo material para comparação.

O fato de as díades não pertencerem à mesma classe social e nem terem o mesmo grau de escolaridade também é uma limitação deste estudo, embora estes

aspectos não tenham interferido nas situações que me propus a analisar. A meu ver, o fato de o livro não apresentar texto, apenas gravuras, pode ter influenciado nesta não ocorrência de diferenças na maneira como as mães das duas cidades co-narraram a história com os filhos.

No que concerne à análise dos vídeos das gravações, ela também apresenta limitações. Não analisei todos os aspectos possíveis das filmagens, como o direcionamento do olhar dos participantes, todos os seus gestos e suas expressões. Adotei a análise dos vídeos apenas como base à análise dos dados, por questões de delimitação do trabalho, visto que o foco era a interação construída verbalmente entre mães e filhos, e também porque nem todos os vídeos me permitiriam uma análise sistemática dos aspectos citados acima. Em parte, isso se justifica porque foram os próprios participantes que decidiam em que local e posição ficariam durante a contação da história, e, muitas vezes, eles inclusive mudavam de posição durante o evento, chegando até a ficar de costas para a câmera.

Espero, através deste estudo, ter conseguido mostrar a importância de se analisar eventos de letramento dos quais a criança participou antes de ingressar na vida escolar e dos quais participa concomitantemente aos da escola, considerando essas experiências importantes pontos de partida para seu futuro desenvolvimento e sucesso na escola.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, Cléo V.; FREY, Jaqueline; KÄFER, Maria Lidiani; KLASSMANN, Mário; NEUMANN, Gerson; SPINASSÉ, Karen Pupp. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. In: *Revista Contingentia*, v. 2 (nov.), p. 73-87, 2007.
- ÁVILA, Angélica Scherer. *Estilos narrativos de mães ao compartilharem livro de gravuras com seus filhos*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNISINOS, 2007.
- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. In: *Revista Calidoscópico*, v. 3, n. 2, p. 74-87. São Leopoldo, maio/ago 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M.; DETTONI, Ricardo. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P. e
- BREUNIG, Carmen G. “Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” In: *Revista Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 31-44. São Leopoldo, jan/abr 2007.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, p. 33-56. Norwood, NJ: Apex, 1994.
- GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: TELLES, Branca Ribeiro; COSTA, Cristina Lima; LOPES, Maria Tereza Dantas (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- GOODWIN, Charles. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKINSON, M. e HERITAGE, J. (Eds.), *Structures of social action*. Cambridge: Cambridge University Press, p.225-246, 1984.

- HOERLLE, Simone Closs. *Quem, o quê, onde e quando em narrativas co-construídas por mãe e criança ao compartilharem um livro de gravuras*. Trabalho de conclusão de curso. Curso de Letras. UNISINOS, 2008.
- MacLURE, M. Home language and school language. In: MESTHRIE, Rajend (Ed.) *Concise Encyclopedia of Linguistics*, Elsevier Science, p.738, 2001.
- MAYER, Mercer. *Frog, where are you?* New York: Dial Press, 1969.
- MELZI, Gigliana; SCHICK, Adina; KENNEDY, Joy. *Cultural variations in mother-child discourse strategies across narrative contexts*. Trabalho apresentado no Society for Research in Child Development. Boston, abril de 2007.
- MONZONI, Chiara M. The use of interjections in Italian conversation: The participation of the audience in narratives. In: QUASTHOFF, Uta M. e BECKER, Tabea (Eds.) *Narrative Interaction: Studies in Narrative*, v. 5, 2004.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PHILIPS, Susan U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In: CAZDEN, C. B et al. (Eds.). *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press. p. 370-394. 1972.
- _____. Getting the floor in the classroom. In: _____. *The invisible culture: communication in classroom and community on the warm sprigs indian reservation*. New York: Longman, p. 73-94, 1983.
- _____. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca T; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. 2. ed. p. 21- 44. São Paulo: Loyola, 2002.
- TERZI, Sylvia B. *A construção da leitura*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome e ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 05/06/2010

Aceito em 25/11/2011

Versão revisada recebida em 28/05/2011

Publicado em 30/06/2012

**“DO YOU KNOW WHICH ANIMAL IS THAT,
DAUGHTER?” THE INTERACTIONAL ROLE OF
PARTICIPANTS IN THE CO-CONSTRUCTION OF AN
INFANT NARRATIVE**

***ABSTRACT:** This article analyses what happens during the co-construction of narratives between mother-child when the mother faces situations that cannot solve (such as being unable to identify/nominate a character). I observed whether the children, in these situations, obtain opportunity to co-narrate the story and help the mother to solve the problem that is established. Participants are from two cities and children are 3 and 5 years old. Results show that mothers consider their children as real interlocutors of the story, and not just listeners that cannot contribute for its direction. It is possible to relate practices that mothers adopt with children at home to some practices that teachers adopt with students at school, in regards to ratification of children's speech.*

***KEY-WORDS:** narratives; co-construction; interactional roles.*