“Vamos contar, eu e tu?”: andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil¹

Ana Maria Stahl Zilles e Fernanda Knecht

Resumo: *This study is based on two fundamental concepts: scaffolding as a process that enables a learner to accomplish a task that would be beyond his abilities if he had to do it alone, without the help of a more experienced participant; and culture as the way knowledge and social practices are organized and shared in a given community. We examine the talk of a mother and her three-year-old daughter, to understand the way these social actors co-construct an oral narrative based on a picture book. Both participants of this literacy event live in Santa Maria do Herval, RS. The event was filmed in their own home. Adopting a qualitative perspective, the analysis highlights the functions of the scaffolding offered by the mother, giving special attention to the questions she asks, who answers them, what they focus and teach to the child. We show that scaffolding is a means for mother and daughter to cooperate in interpreting the pictures of the book, constructing the story, and establishing the roles of narrator, co-narrator and audience. It is also shown that the mother teaches her child about the responsibility both have to carry on the story until its end. Besides that, by telling the story, the mother teaches behaviors which are culturally valued as, for instance, to say that one is sorry for something.*

Palavras-chave: *andaimento; narrativa; cultura; co-construção.*

Ana Maria Stahl Zilles é Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Pesquisador CNPq.

Fernanda Knecht é bolsista do Programa de Iniciação Científica da Unisinos, aluna do curso de Letras.

¹Este artigo apresenta resultados parciais do projeto *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de três e cinco anos em uma comunidade teuto-brasileira*, que contou com o subsídio do CNPq, pelo edital MCT/CNPq 61/2005, número do processo 401250/2006-7.

El hombre está en la narrativa, así como la narrativa se encuentra impresa en el propio hombre, lo que significa decir que, al constituirse como especie que se diferencia de los otros animales, el hombre comienza, por la acción narrativa, la construcción y el registro de su propia historia (BASTAZIN, 2008, p. p.55).

1. Introdução

No presente artigo, examinamos a *atividade* de contar uma história, *co-construída* por uma mãe e sua filha de 3 anos de idade. Trata-se de uma relação, em princípio, assimétrica em que parceiras desiguais, com conhecimentos e experiências desiguais, cooperam para realizar um empreendimento comum, a própria contação da história. Esse evento de letramento ocorreu por solicitação de integrantes da pesquisa que visitaram a família. Solicitou-se à mãe que contasse a história a sua filha como sempre costumava fazer. Portanto, as decisões sobre como o evento se desenrolaria, que papéis cada uma assumiria e qual seria, exatamente, a história que seria contada (já que o livro contém somente gravuras) foram tomadas pelas participantes no decorrer da interação em que se engajaram.

Um primeiro conceito chave para este estudo, pois, é o de *co-construção*. Em 1995, o número especial de Research on Language and Social Interaction (v. 28, n. 3) dedicou-se integralmente a esse conceito. Na introdução, Sally Jacoby e Elinor Ochs (p. 171) definem *co-construção* como “a criação conjunta de uma forma, interpretação, posição, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção ou outra realidade culturalmente significativa”.

De acordo com Jacoby e Ochs (1995, p. 171), toda interação é necessariamente *co-construída* por seus participantes, mesmo quando se trata de relações assimétricas, pois suas ações são coordenadas. Assim, dizer que as interações são *co-construídas* não significa dizer que os participantes tenham papéis interacionais idênticos ou que da assimetria passem a uma relação igualitária (p.178) ou simétrica. Quando pensamos em *co-construção*, particularmente no caso de relações assimétricas, fica claro que os papéis interacionais são diversos e há o que se pode chamar de divisão do trabalho interacional. Além disso, a *co-construção* não diz respeito, necessariamente, a interações de afiliação ou de ajuda mútua entre os participantes. Um bom exemplo disso é uma discussão: a interação é *co-construída*, embora os participantes estejam em desacordo um com o outro (JACOBY e OCHS, 1995, p. 171-172). Portanto, na concórdia ou na discórdia, os participantes envolvidos estão realizando ações conjuntas, orientados um para o outro, para uma constante avaliação do que está acontecendo a cada momento e para os propósitos em jogo. Por outro lado, pode-se dizer que a ausência de ações coordenadas põe em risco o estabeleci-

mento ou mesmo a continuidade da interação. Popularmente, vale lembrar, costuma-se dizer: “quando um não quer, dois não brigam”.

Uma das implicações de assumir a posição de que as interações são *co-construídas* é a de que a responsabilidade de criar uma coerência seqüencial, identidades, sentido e eventos é distribuída entre os interlocutores (JACOBY e OCHS, 1995, p. 177). Assim, a audiência é co-autora de atividades como contar histórias, fazer fofoca, ministrar conferências, etc. Dito de outro modo, não há narrador se não houver audiência, não há o evento de contar histórias se não houver essa distribuição de papéis interacionais mutuamente constitutivos.

Jacoby e Ochs (1995, p. 172) também ressaltam que a interação conversacional é o *lôcus* primordial para o desenvolvimento da linguagem, da cultura e do fazer-sentido. Desde bem pequenas, as crianças aprendem a participar *com* seus interlocutores de eventos sociais e de linguagem em que assumem papéis complementares, mas colaborativos, que poderão até mesmo ser intercambiados. Assim, no caso que nos interessa, da contação de histórias, a criança, com o tempo e a participação em múltiplas atividades desse tipo, pode passar de audiência a narrador ou co-narrador, como acontece na conversa cotidiana entre adultos, quando se contam histórias.

Rogoff (1993) enfatiza que os aprendizes assimilam ativamente habilidades e entendimentos de outras pessoas através de sua participação em interações sociais com essas outras pessoas. *Participar para aprender*, portanto, é um conceito-chave nessa perspectiva.

O caráter essencial da interação e da *co-construção* para o desenvolvimento da criança transparece claramente nas palavras de Clark (2000) a seguir:

durante os seus primeiros dois ou três anos de vida, as crianças, em sociedades letradas ou iletradas, aprendem a sua língua quase que somente em cenários conversacionais. O que quer que seja que elas aprendam com os livros também se dá em cenários conversacionais, à medida que seus tutores lêem em voz alta e verificam se há entendimento. As crianças podem aprender linguagem com outros meios, mas, ao que consta, elas são incapazes de aprender a sua primeira língua somente com o rádio ou a televisão (p. 55).

Essa perspectiva, portanto, difere da perspectiva inatista segundo a qual, para adquirir a linguagem, dadas as características inatas da criança, basta que ela esteja exposta à língua da sua comunidade. De fato, estar exposta não basta. É preciso que a criança participe ativamente da *co-construção* das interações cotidianas para que aprenda não só a linguagem, mas também como usá-la de acordo com as expectativas culturais da sua comunidade.

Perroni (1992), em sua bem conhecida obra sobre o desenvolvimento narrativo da criança, defende que a *co-construção* de narrativas entre adultos e crianças é fundamental, porque “são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de complementaridade e é respondendo àquelas perguntas que ela dá os primeiros passos para a construção de narrativas” (p. 226).

Atribui-se, desse modo, papel crucial ao adulto durante a co-construção de uma história com a criança: é dele a responsabilidade de fornecer a ajuda² necessária à criança para que ela se desenvolva a ponto de poder assumir as responsabilidades envolvidas na tarefa³ de contar uma história e se torne, gradualmente, uma narradora autônoma.

Ao voltar-se para a produção de narrativas envolvendo adultos e crianças, Rogoff (1993, p.130) afirma que os adultos vão fazendo perguntas às crianças, de maneira que a história fique mais bem organizada. Por exemplo, se a criança está narrando e pára, abruptamente, o adulto pode perguntar, entre outras coisas “E então, o que mais aconteceu?”. Perguntas dessa natureza fazem com que as crianças, de uma forma implícita, comecem a entender e assimilar aspectos da construção narrativa que podem ajudar a estruturar suas habilidades narrativas em desenvolvimento.

O objetivo deste artigo é caracterizar o modo como uma mãe e sua filha de três anos co-constroem uma narrativa oral baseada no livro de gravuras intitulado *Frog, where are you?* (MAYER, 1969). Dá-se especial atenção ao papel do andaime que a mãe oferece a sua filha, em relação à identificação de personagens e ações, à ampliação do conhecimento de mundo e ao ensino explícito de crenças e valores culturais. Também focalizamos a atribuição de papéis de participação durante a contação da história, considerando-a ocasião de *aprendizagem pela participação*.

Diversos estudos foram realizados previamente no âmbito de nosso projeto de pesquisa: Knecht (2006), Ávila (2007), Hoerle (2008), Limberger (2008), Zilles, Héglan e Limberger (2007), entre outros. Em todos, chama a atenção o modo como mães e filhos se coordenam no sentido de negociar os papéis de narrador, co-narrador e ouvinte. Também chama atenção o modo como as mães procuram envolver seus filhos no evento social proposto, ou seja, a tarefa de contar a história do livro de gravuras solicitada pelo pesquisador. Para isso, elas requisitam e incentivam a participação das crianças, buscando granjear e manter sua atenção, verificando sua compreensão das figuras, ensinando ou

² Adiante, aprofundaremos a reflexão sobre essa “ajuda” mediante o conceito de andaime.

³ Como ficará mais claro adiante, entendemos que um evento de contar uma história a partir de um livro de gravuras é um evento de letramento. Entendemos, ainda, que este tipo de evento envolve atividades específicas dos participantes, conforme os papéis que vão assumindo ao longo da interação em questão. Entretanto, por examinarmos uma narrativa produzida a partir de uma solicitação expressa de um membro da equipe de pesquisa, à qual as mães procuraram atender do ‘início ao fim’, julgamos adequado fazer referência a essa *atividade* como uma *tarefa*. A vantagem dessa posição é a coerência com as condições necessárias para haver andaime: há uma tarefa a ser cumprida e há no mínimo dois participantes, de modo que aquele que sabe mais ajuda o que sabe menos a fim de que este aprenda, pela participação, a se desempenhar com autonomia na referida tarefa. Obviamente, no caso das narrativas, como em muitos outros, a participação terá de ser multiplicada em muitas oportunidades, dada a complexidade das próprias atividades. É, portanto, aprendizagem de longo prazo. Neste artigo, discutimos apenas uma ocasião em que esse trabalho de linguagem em cooperação se dá.

explicando vocabulário, ajudando-a a estabelecer nexos entre as ações dos personagens, etc. Considerando todas essas iniciativas das mães, discutimos, neste artigo, a possibilidade de analisar esses procedimentos maternos como formas de *andaime* oferecido à criança, tendo em vista a sua inserção na cultura e o seu desenvolvimento como participante de eventos sociais focados na produção de narrativas.

A primeira pergunta que pretendemos responder neste artigo é a seguinte:

1. O andaime é um construto teórico adequado para analisar a co-construção que mãe e criança estabelecem na contação de uma história?

Por outro lado, considerando que, para aprender a contar uma história, a criança deve aprender os papéis de narrador, co-narrador e audiência, bem como seus direitos e deveres, uma segunda pergunta é postulada:

2. Que papéis são assumidos durante a contação de histórias pela mãe e sua filha?

O artigo está assim estruturado: na seção 2, tratamos do conceito de andaime e caracterizamos suas funções. A seguir, focalizamos mais detalhadamente a narrativa no que diz respeito a sua importância cognitiva, social e cultural. A seção 4 destina-se à explicitação da metodologia utilizada nesta pesquisa, que compreende a descrição do registro, transcrição e análise dos dados, bem como uma breve caracterização social da diáde cuja interação analisamos e do livro utilizado na interação. Na seqüência, apresentamos os resultados de nossa análise e, por fim, as considerações finais que esta análise permite.

2. Andaime

O termo andaime (*scaffolding*) foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976), no âmbito da psicologia cognitiva, tendo por base o bem conhecido conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), proposto por Vygotsky (1989). Segundo o próprio autor, a ZDP é descrita como

a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1989, p. 97).

Rogoff (2003, p. 231) chama atenção para o fato de que “Em interações dentro da zona de desenvolvimento proximal, as crianças aprendem a usar os instrumentos intelectuais de sua comunidade, entre eles a alfabetização, [...], o idioma [...]”, ao que poderíamos acrescentar a aprendizagem de como contar histórias.

Como a ZDP é um espaço dinâmico, Vygotsky (1989, p. 98) esclarece que

“aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. É justamente na “*orientação de um adulto*” ou na “*colaboração com companheiros mais capazes*”, dentro da ZDP, que se constitui o andaimeito.

Para Wood, Bruner e Ross, portanto, o processo de andaimeito possibilita à criança (ou ao aprendiz) resolver um problema, realizar uma tarefa ou alcançar uma meta que estaria além de suas habilidades, se a criança tivesse de fazer tudo sozinha. A observação sobre como se dá a aprendizagem das crianças pequenas mostra que pais, responsáveis, cuidadores e mesmo irmãos ou pares facilitam a aprendizagem fornecendo-lhes *andaimes* que as ajudam a avançar para além do que já conhecem ou já sabem fazer com autonomia. Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) afirmam que, através do andaimeito (da mãe, em nosso caso), a criança consegue desenvolver, gradualmente, competências que lhe permitirão, em uma próxima vez, cumprir sozinha tarefas semelhantes ou alcançar metas semelhantes. Entendemos este como o principal objetivo do andaimeito: *desenvolver na criança habilidades que façam com que ela não precise ser ajudada ou assessorada posteriormente, ao realizar a mesma tarefa, ou uma similar*.

Rogoff (1993) chama atenção para a necessidade de a pessoa mais experiente estar sempre revisando e melhorando suas estratégias de andaimeito em relação às dificuldades apresentadas pela criança, bem como às habilidades que vão sendo adquiridas por ela (p. 130). Como exemplo disso, podemos pensar que os erros ou a incapacidade da criança em realizar determinada tarefa podem sinalizar ao adulto que ele precisa reavaliar o andaimeito que está fornecendo, de modo a proporcionar a ela caminhos que facilitem seu trabalho e que lhe permitam desenvolver autonomia e proficiência. Por outro lado, à medida que a criança vai internalizando o processo da atividade em que está engajada, e consegue realizar sem a ajuda do adulto determinadas etapas dessa tarefa, o adulto pode dispensar os andaimes que estava lhe fornecendo, assim como substituí-los por outros, se necessário. Ou seja, é fundamental que se reconheça que o andaimeito tem caráter provisório, na medida em que visa a encaminhar o aprendiz para a autonomia, a passar do nível de conhecimento que já tem para o nível que pode alcançar com o apoio de um parceiro que já tenha adquirido tal conhecimento. Em outras palavras, cabe ao parceiro da criança não só propor andaimes, mas também retirá-los quando oportuno; cabe-lhe também reformulá-los de acordo com as necessidades da criança. Dessa maneira, ocorre o que Rogoff (1993) denomina transferência de responsabilidade (p. 137), ou seja, através do andaimeito do adulto, a criança vai adquirindo maior destreza e habilidade nas tarefas, e, conseqüentemente, vai assumindo mais responsabilidades na sua execução.

Em busca de sistematização do conceito, Wood, Bruner e Ross (1976) indicam seis funções que o andaimeito pode desempenhar:

a. *Recrutamento*: é o primeiro passo a ser dado pelo tutor no sentido de recrutar

o interesse da criança para a realização da atividade ou tarefa.

b. *Simplificação da tarefa*: o tutor reduz e/ou adapta certos aspectos da tarefa, simplificando-a para torná-la mais manejável e realizável pela criança.

c. *Manutenção do objetivo*: o tutor tem o papel de manter a criança engajada na busca do objetivo que foi estabelecido no início da tarefa. Para isso, a criança precisa ser, o tempo todo, incentivada a continuar⁴.

d. *Marcação de características cruciais*: o tutor enfatiza características da tarefa que sejam relevantes. Essas ênfases revelam eventuais discrepâncias entre o que foi produzido pela criança e o que deveria ter sido produzido; o tutor ajuda a criança a reconhecer e interpretar estas discrepâncias.

e. *Controle da frustração*: durante a execução da tarefa, a criança pode cometer erros ou não conseguir resolver determinado problema e sentir-se frustrada por isso. O tutor precisa ajudar a criança a controlar essa frustração, para que ela não perca o interesse na tarefa e consiga avançar.

f. *Demonstração*: o tutor fornece à criança modelos para a realização da tarefa e define claramente as expectativas da atividade a ser realizada.

Outra característica fundamental do andaimeito é que ele resulta da interação entre parceiros que colaboram, cooperam e buscam objetivos comuns. As atividades que envolvem andaimeito são, portanto, de responsabilidade mútua, são co-construídas e têm a linguagem como mediadora.

Como mencionamos anteriormente, o andaimeito é fornecido por uma pessoa mais experiente (em determinado assunto ou área) a uma menos experiente (nesse mesmo assunto ou área), mas nem sempre isso envolve adultos e crianças. Por exemplo, uma criança que sabe lidar com um brinquedo pode oferecer andaimeito a outra criança que está aprendendo a utilizar esse mesmo brinquedo. Por outro lado, uma professora pode fornecer andaimeito a um adulto que está aprendendo a ler. Nesse caso, o andaimeito ocorre entre dois adultos.

A esse respeito, Rogoff (2003) afirma que o andaimeito não ocorre somente em situações de instrução explícita, mas também em contextos mais espontâneos. Além disso, a autora argumenta que “O foco em interações com base na instrução tende a não dar a devida importância a outras formas de envolvimento que também são importantes na aprendizagem das crianças” (p. 231). Para se referir ao andaimeito em contextos diversos, e para ampliar a visão acerca da natureza cooperativa da aprendizagem, a autora propõe o conceito de *participação orientada*.

A participação orientada proporciona uma perspectiva para nos ajudar a tratar das *várias formas* nas quais as crianças aprendem, à medida que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais. [...] Por exemplo, uma forma de participação orientada é a explicação, outra é a provocação [...] (2003, p. 232).

⁴ Em nosso caso, isso é particularmente relevante porque o livro contém 24 gravuras a serem contadas.

Rogoff defende que, durante conversas cotidianas em que não há intuito específico de ensinar algo às crianças, elas podem ter acesso a informações e costumes de sua família ou comunidade. Rogoff (2003), então, descreve o exemplo de uma menina britânica de 4 anos de idade que, ao ajudar sua mãe a preparar a lista de compras para o supermercado, aprende a entender e utilizar listas como ferramentas para planejamento financeiro.

Assim, através da interação com o adulto, “a criança não está aprendendo simplesmente o *que* dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (BRUNER, 1997, p. 67). Por esse motivo, consideramos evidente que o andaimento que o adulto fornece à criança na realização das mais diversas atividades, como na contação de histórias, desempenha papel fundamental no seu desenvolvimento.

3. Narrativa

O aprendiz, para alcançar a autonomia na realização de uma atividade, deve compreender o que se espera dele, deve compreender qual é o problema e qual é a solução a ser alcançada, para só então ser capaz de produzi-la. Daí a importância dos modelos, das instruções e da facilitação que os andaimes fornecem ao longo do processo de aprender, seja a montar blocos, fazer casinha, jogar bola, conversar ou contar histórias, falar de si e de seus sentimentos, ou a construir identidades de gênero, de etnia, de classe social, etc.

Inevitavelmente, esses processos são culturalmente situados, impregnados e resultantes de crenças, valores, ideais, moral, história e senso de pertencimento e compromisso com determinadas comunidades ou grupos sociais.

Segundo Bruner (2001, p. X), é através das narrativas “que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros”. 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. Bruner (2001) argumenta que as narrativas são contextos em que valores, costumes e a cultura de uma dada comunidade aparecem. Dessa maneira, assumimos que a narrativa é um importante evento 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 da vida social.

A importância cognitiva e sociocultural da narrativa está inscrita em sua própria denominação, como esclarece Bastazin (2008):

Retomamos, aqui, el significado etimológico de la palabra *narrar* que viene del latín *gnarus* y significa ‘aquel que sabe’, ‘aquel que conoce’. Por lo tanto, el narrador es la persona que dentro de una determinada cultura detiene el poder del conocimiento. También se destaca que, de cierta forma, ese conocimiento se asocia a la manera o habilidad especial para contar anécdotas – casos interesantes que despiertan la curiosidad. (p. 61)

Alguns aspectos desta citação merecem ser destacados: a relação intrínseca entre narrar e conhecer; o reconhecimento de que o narrador detém conhecimento e poder culturalmente constituídos; a expectativa de que o que se conta seja interessante a ponto de despertar a curiosidade do ouvinte; e, por fim, o fato de que o conhecimento do narrador se desdobra em conhecimento do mundo e conhecimento da forma específica de narrar. Portanto, como no caso de nosso estudo, ao compartilhar um livro de gravuras com um filho, a mãe, entre outras coisas, tem de ajudá-lo a aprender, através de sua participação na interação em que a história é contada, o que se precisa saber para contar uma história: não só os fatos lembrados ou imaginados, devidamente avaliados como interessantes, mas também o arranjo particular dos mesmos em enunciados que se organizam num discurso, segundo uma dada estrutura, a ser construída em colaboração com a audiência. Trata-se, sem dúvida, de tarefa extremamente complexa que a criança vai aprender a realizar, com autonomia, lenta e gradativamente.

Monzoni (2004), ao tratar do caráter interacional das narrativas orais, discute os papéis de narrador, co-narrador e ouvinte. De acordo com a autora, os papéis de narrador e interlocutor são continuamente negociados durante a narrativa, ou seja, eles não são estáveis (p. 215). Esses papéis podem, inclusive, se modificar. Nesse sentido, Monzoni cita casos em que o ouvinte da narrativa faz contribuições que a enriquecem; outros em que o ouvinte torna-se co-narrador da história; cita também situações em que o ouvinte torna-se o narrador da história, em detrimento da pessoa que começou a contá-la; e outras em que o narrador rejeita, de várias maneiras (inclusive modificando alguns aspectos da história), as contribuições de seu interlocutor, deixando claro que quer narrar sozinho. Mesmo nesse último caso, a história final é um produto resultante da interação entre o falante e o ouvinte, afinal, o contador da história precisou modificá-la para que pudesse mostrar ao interlocutor que ele não estava inteirado do assunto, por exemplo, e, portanto, não poderia fazer contribuições para a narrativa. Em outras palavras, “a contação de uma história é uma atividade interacional na qual os interagentes participam igualmente, independentemente dos papéis que foram estabelecidos no início da contação” (p. 216).

4. Metodologia

Nesta seção, caracterizamos os participantes do estudo e os procedimentos de visita à família para a gravação da narrativa e realização de entrevista. Descrevemos brevemente o conteúdo das gravações do livro e caracterizamos os procedimentos de transcrição e análise adotados.⁵

4.1. Participantes

Analizamos a interação (gravada em áudio e vídeo) entre uma mãe (Lúcia) e sua filha de 3 anos (Célia)⁵ de Santa Maria do Herval, enquanto compartilhavam um livro de gravuras fornecido pela equipe de pesquisa.

Na época em que a interação foi gravada, em 2007, Lúcia (então com 19 anos) estava fazendo supletivo do Ensino Médio, pois havia parado de estudar quando engravidara de Célia. Além disso, trabalhava como operária em uma fábrica de calçados, revisando os calçados já prontos, fazendo buchas e colocando varetas (fase final da fabricação de calçados). Célia freqüentava uma creche próxima à sua casa. Durante uma entrevista gravada em áudio, Lúcia disse que contava histórias para Célia freqüentemente, a partir dos livros que ela trazia da creche; disse também que a menina participava muito desses eventos e, inclusive, às vezes, chegava a dizer: "Mãe, não é assim!". Lúcia nos disse que considerava muito importante contar histórias para sua filha, e lamentava não ter tido muito contato com livros de histórias quando era criança. O que ela tinha eram cadernos de desenho, com folhas em branco, em que ela fazia várias linhas e escrevia palavras soltas. Lúcia também disse que, se tivesse oportunidade, gostaria muito de fazer uma faculdade, como Pedagogia ou Letras - Alemão. Ela nos contou ainda que, antes de trabalhar na fábrica, fazia faxina na casa de uma professora da cidade. Quando Célia era bem pequena, essa professora comprou uma coleção de livros pequenos, sobre animais, e deu para ela. A menina está tão familiarizada com os livros que sabe as histórias de cor e as conta com fluência. Lúcia disse que Célia gostava de pegar a bíblia e fazer de conta que estava lendo. A menina tinha bastante contato com a bíblia porque seu pai fazia parte de uma igreja evangélica, e a lia todas as noites. Ele costumava dar palestras sobre ensinamentos bíblicos, mas seu trabalho na época da gravação era também como operário de fábrica de calçados, colando solas.

Do ponto de vista socioeconômico, pode-se dizer que se tratava de uma família bastante modesta. Sua moradia ocupava alguns cômodos da casa dos

⁵ Os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos.

pais de Lúcia, como solução provisória, enquanto não podiam construir sua própria casa. Percebe-se, no entanto, que a menina tinha muitos brinquedos, bonecas em particular, e que a mãe não media esforços para lhe dar o que ela própria não havia tido quando criança, uma vez que, aos 5 anos de idade, já tinha a responsabilidade de ajudar a cuidar da casa e dos irmãos enquanto os pais trabalhavam na roça.

Do ponto de vista de acesso aos bens culturais, observamos que a família possuía TV, aparelho de CD e aparelho de DVD. A menina assistia regularmente desenhos animados e filmes, que apreciava muito. Registramos também que ela tinha acesso a lápis de cor, papel para desenhar e para recortar, canetas, etc. E recebia atenção de familiares como a avó, tia (mais jovem que a mãe) e primo (presumimos que com idade entre 11 ou 12 anos). Essa convivência a colocava diante de diversos eventos de uso da leitura e da escrita (as tarefas escolares, por exemplo) e lhe dava um certo sentido de sua futura vida escolar.

4.2. Contato com a família, observação e registro dos dados

A equipe do projeto entrou em contato com a família e marcou a primeira visita para a apresentação dos objetivos e procedimentos do estudo, explicação relativa aos direitos dos participantes e, em caso de concordância, a assinatura de termo de consentimento informado. A interação aqui analisada foi gravada na segunda visita, para permitir que mãe e filha estivessem mais familiarizadas com os integrantes do projeto e se sentissem mais à vontade em sua presença. Numa outra visita foi feita uma entrevista semi-estruturada sobre a vida da família e suas histórias de letramento. Em visita posterior, foi feito o visionamento do vídeo⁶, procurando-se conversar com a mãe para saber suas impressões sobre o modo como a filha tinha contado a história.

4.3. O livro "frog, where are you?"

O livro⁷ utilizado para solicitar a narrativa intitula-se *Frog, where are you?* (Sapo, onde está você?), de Mayer (1969). Trata-se de um livro só de gravuras e os desenhos não são coloridos. A história é sobre um menino que possui um sapo e um cachorro. Uma noite, enquanto o menino e o cachorro estão dormindo, o sapo foge. Quando o menino acorda, começa a procurar por ele, com

⁶ Cada família que participou do estudo recebeu uma cópia em DVD das filmagens realizadas, como uma pequena retribuição por sua disposição em colaborar.

⁷ A escolha deste livro se deve à colaboração de pesquisa com G. Melzi.

ajuda do cachorro. Durante essa busca, que acontece no bosque, os dois passam por diversos incidentes e deparam-se com diferentes personagens (abelhas, coruja, cervo, etc.). No final da história, o menino e o cachorro encontram o sapo e descobrem por que ele havia fugido: tinha uma família. Então, o menino ganha um filhote do sapo e vai embora com o cachorro.

4.4. Transcrição dos dados

A narrativa foi transcrita seguindo as convenções do sistema CHAT (*Codes for Human Analysis of Transcripts*)⁸, disponibilizada pela rede internacional para o estudo da linguagem da criança denominada CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Esse sistema foi utilizado no projeto⁹ para possibilitar a colaboração com G. Melzi, já que as narrativas por ela analisadas, de díades peruanas e norte-americanas, haviam sido transcritas assim. Essa decisão visava permitir comparações sistemáticas¹⁰ entre os dados dos três grupos culturais.

Apesar de justificada, essa opção tem ônus quando se pretende examinar o que os participantes da interação *fazem juntos*, o que certamente extrapola a análise de suas verbalizações. Perdemos em precisão, por exemplo, ao não registrar pausas, olhares, entoação e tantas outras pistas que nos revelariam os sentidos que estão sendo co-construídos. Assumimos de antemão essas limitações da presente análise, que consideramos preliminar e focada centralmente no papel do andaime.

4.5. Análise

Na análise, de caráter qualitativo, identificamos, em primeiro lugar, as ocorrências de andaime e suas respectivas funções. Não fizemos qualquer tipo de quantificação nesta etapa do estudo. A seguir, identificamos os papéis dos participantes na atividade de contar uma história (narrador, co-narrador e audiência), entendendo que tais papéis são condição essencial para caracterizar co-construção.

⁸ Em anexo há um resumo das convenções do CHAT para facilitar a leitura das transcrições.

⁹ Referimo-nos ao projeto *Diferenças socioculturais e linguísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües*, coordenado Ana M. S. Zilles (Unisinos) e desenvolvido em colaboração com Gigliana Melzi, da New York University.

¹⁰ Um primeiro passo desta análise comparativa, que ainda está em andamento, foi o trabalho *Linguistic and cultural differences in mother-child narratives*, apresentado no Congresso IASCL 2008 (*International Association for the Study of Child Language*), na Universidade de Edimburgo, Escócia.

5. Resultados

Neste estudo, mãe e filha foram filmadas na sala de sua casa. Foram elas mesmas que decidiram o lugar em que a interação seria gravada. Célia estava sentada no colo da mãe e, portanto, tinha total acesso ao livro. Ao iniciar a narrativa, a mãe da menina define claramente as expectativas da atividade a ser realizada: convida-a a contar a historinha "para a mamãe", o que implica atribuir-lhe o papel de narradora. No entanto, como se vê logo a seguir, a mãe estabelece uma expectativa de co-construção, com o que a criança concorda:

Excerto 1

- 1 *MOT: tá agora conta a historinha pra mamãe.
- 2 *MOT: vamo(s) conta(r) eu e tu?
- 3 *CHI: tá.

Do ponto de vista do andaime, esse primeiro movimento da narrativa caracteriza a função de recrutamento proposta por Wood, Bruner e Ross (1976). Ao recrutar, a mãe mostra como é fundamental negociar e definir os papéis a serem exercidos pelos participantes da contação.

No excerto 2, observa-se que a mãe orienta a criança de saída a focalizar sua atenção no sapo. Interessantemente, Célia disse que o sapo estava tomando mamadeira, sendo que não há nenhuma mamadeira nessa gravura (e em nenhuma outra do livro). Nesse momento, ela estava se referindo à gravura abaixo:

A criança, contudo, não se restringe a responder à pergunta da mãe e focaliza sua atenção também no cachorro, descrevendo sua postura.

Excerto 2

- 4 *MOT: que que o sapo (es)tá fazendo ?
 5 *CHI: (es)tava tomando mamadeira e colocando o sapo xxx e o cachorro, (es)tá levantado o rabo dele.
 6 *MOT: tá olha ali # o cachorro (es)tá olhando o sapo que (es)tá dentro do vidro

É interessante notar que a menina, para mudar o foco de atenção do sapo para o cachorro, usa uma estratégia discursiva específica: a estrutura de tópico e comentário. Assim, após falar sobre o sapo, em resposta à pergunta da mãe, a criança sinaliza que está introduzindo um novo tópico ao dizer “e o cachorro”, ou seja, introduz um novo referente no discurso e, só então, apresenta uma predicação sobre ele: “(es)tá levantado o rabo dele”. A mãe, contudo, não se mostra satisfeita com essa contribuição da criança e re-orienta sua atenção para o que lhe parece mais relevante narrar, a saber, que o cachorro está atento ao sapo que está dentro do vidro. Desse modo, o andamento da mãe desempenha a função de demonstração, pois ela modela o papel do narrador para sua filha, ensinando-lhe que é preciso atentar para as relações entre os personagens e oferecer informações de orientação relevantes, como no caso, a localização e a situação do sapo.

No excerto 3, a mãe persiste em ensinar à criança que é preciso construir discursivamente os elementos que constituem a orientação (o quadro de referências em que se passam os acontecimentos), ao ponto de ignorar as tentativas de tomada de turno feitas pela menina, não lhe cedendo a palavra até que termine de dizer o que pretende: informar a referência espacial (o quarto do menino) e temporal (é de noite, tem lua). Segue-se, pela criança, um turno em que ela incorpora informação prévia dada pela mãe, mas com alguma discordância, já que o sapo é descrito como dentro da bandeja, e não dentro do vidro, ao que a mãe reage com certa surpresa. Há, ao que parece, uma disputa entre ambas em relação ao papel de narrador!

Excerto 3

- 7 *MOT: o menino também (es)tá olhando.
 8 *MOT: lá no <quarto> [>] do menino, ó!
 9 *CHI: <&cach> [<]
 10 *CHI: <o cachorro> [>]
 11 *MOT: <é de noite> [<] tem a lua.
 12 *CHI: o cachorro (es)tá olhando o sapo dentro da bandeja [?] e [/] e o &ti [//]
 e o menino (es)tá olhando também.
 13 *MOT: é?

No excerto 4, apenas a mãe fala sobre a gravura, enquanto a criança observa atentamente as ilustrações. Quando a mãe está virando a página, é interrompida pela criança, afinal, ela também queria narrar sobre aquela parte da história! Isso se observa no protesto que a menina apresenta, reclamando o direito ao turno e a também contar a história:

Excerto 4

- 19 *MOT: olha ali # ó agora o menino acordo(u)com o vavau e cadê o sapo?
 20 *MOT: o sapo fugiu.
 21 *CHI: xxx.
 22 *MOT: i@h agora o menino vai fica(r) triste, não,, né?
 23 *MOT: ele vai lá procura(r) o sapo?
 24 *MOT: vamo(s) ve(r) se ele vai procura(r).
 25 *CHI: <o eu não> [>] contei ainda!
 26 *MOT: <xxx> [<].
 27 *MOT: tá, então conta.

Essa passagem mostra que Célia não está concordando com a divisão da tarefa de narrar. Mostra-se descontente com o fato de a mãe não estar acolhendo suas contribuições nem cumprindo o contrato inicial de ambas contarem a história. Esse protesto provavelmente esteja relacionado ao fato de, sob a ótica da criança, a mãe não estar respeitando o combinado acerca da co-construção e de não estar cedendo o turno como deveria. Em outras palavras, apesar de ter proposto co-narração, a mãe assume o papel de narrador e espera, da criança, o papel de audiência, com o que a menina não concorda.

No excerto 5, a mãe cede o turno para a criança e passa a colaborar com ela, resolvendo o conflito. Mais importante, contudo, para os nossos fins, é observar como a mãe faz andamentos a partir de então, plenamente aceitos pela menina. A mãe escuta a criança e aceita suas colaborações durante toda a narrativa. Além disso, ela não fica tentando virar a página antes de Célia terminar de falar o que queria. A mãe ajuda a criança a lidar com o transcurso do tempo de dormir e depois acordar, focalizando a parte relevante da gravura e modelando o discurso pela escolha mais adequada de pretérito perfeito em lugar do pretérito imperfeito antes usado pela criança, numa construção a rigor contraditória: “o cachorro na cama dele, olha aqui oh (e) o menino tavam dormindo (e) tavam acordados os dois” No momento em que Célia começa a narrar, ela aproxima bem o livro de si.

Excerto 5

- 28 *CHI: um dia xxx o cachorro na cama dele..
 29 *CHI: olha aqui ó!

- 30 *MOT: meu, que bonito ó!
 31 *MOT: vamo(s) ve(r) <xxx> [>].
 32 *CHI: <xxx> o menino (es)tavam dormindo [/] (es)tavam acordado(s) os dois.
 33 *CHI: o cachorro (es)tá dormindo e # e o &min e [/] o menino deitado num
 travesseiro xxx.
 34 *MOT: e aqui?
 35 *MOT: ele acordo(u)?
 36 *MOT: oh, ele acordo(u) e viu que não tem mais o sapo.
 37 *MOT: cadê o sapo?
 38 *MOT: vamo(s) ve(r) se ele vai procura(r) o sapo?
 39 *CHI: é [>].
 40 *MOT: <então> [<] vamo(s) lá então vamo(s) ve(r) <aqui> [>].
 41 *CHI: <o sapo> [<].

A mãe, neste caso, não só oferece modelo adequado, mas orienta a criança a focalizar no que é mais relevante na gravura: a percepção do sumiço do sapo e a construção de uma expectativa sobre a continuidade dos acontecimentos, dirigindo a atenção da criança para a realização da tarefa de co-construção da história. Outro universal da narrativa, segundo Bruner, está em pauta aí: a centralidade do problema. Diz-nos o autor: “As histórias giram em torno de normas violadas. Isto (...) coloca os “problemas” no centro das realidades narrativas. As histórias que valem a pena ser contadas e interpretadas normalmente surgem a partir de problemas” (Bruner 2001; p. 136). A mãe, portanto, retoma o problema da fuga do sapo após deixar a menina contar a passagem em questão. Ou seja, repõe um andaime para favorecer a compreensão de um aspecto da história que tem caráter central. Mas ao mesmo tempo é importante notar que, ao deixar a criança contar a passagem que a mãe já tinha contado, ela age em consonância com uma das principais características do andaimento: seu caráter provisório. Ou seja, ao ceder o turno, a mãe retira um andaime e dá à criança a chance de prosseguir com autonomia, até onde ela possa. Ao mesmo tempo, avalia seu desempenho e retoma o turno quando julga essencial garantir a compreensão do “problema”, sem o que a história não pode avançar. As respostas da menina são cooperativas, demonstrando que o conflito sobre o papel do narrador está resolvido, que a frustração foi superada e que ambas estão juntas no processo. Essa cooperação fica claramente evidenciada na narração sobre a gravura a seguir, quando a menina faz uma contribuição relevante ao andamento da história, espontaneamente explicando a consequência da ação do cachorro. A mãe, ao acolher o que a menina diz, oferece-lhe um modelo melhor ao usar o verbo “tirar” (tirar a cabeça de dentro do vidro), em lugar do verbo “sair”, usado pela menina.

Excerto 6

- 45 *MOT: olha, o vavau colocou(u) a [/] a cabeça dentro do vidro.

- 46 *MOT: me¹¹.
 47 *CHI: daí ele não consegue mais sair(r), né?
 48 *MOT: é daí ele não consegue mais tira(r) daí o menino vai ajuda(r) ele.

Até aqui, tratamos de excertos em que mãe e criança se ocupavam de aspectos pontuais da co-construção dessa narrativa. Gostaríamos agora de fazer algumas breves considerações sobre aspectos globais dessa narrativa. Procuramos verificar se, nessa interação, a mãe se vale da atividade de contar histórias para explicitamente ensinar valores, modos de agir e de pensar socialmente aceitos e culturalmente situados.

Na sequência seguinte, crenças e valores são abordados: primeiro em relação ao ato de *pedir desculpas* por ação inadequada, e segundo em relação à reação do menino, de *ficar brabo* com o cachorro, reação que é justificada porque o cachorro caiu e quebrou o vidro:

Excerto 7

- 59 *MOT: olha ali [/] daí o menino fico(u) brabo oh, que ele caiu e ele quebro(u) o vidro onde que o sapo (es)tava.
 60 *MOT: daí o cachorro (es)tá lambendo o outro pedindo desculpa.

Outro ponto importante do evento narrativo é que ele implica um compromisso dos interlocutores de ir até o final da história. Portanto, manter a criança engajada na tarefa é um dos andaimes muito presentes na conversa da díade: a mãe ensina explicitamente que o narrador deve terminar a história antes de ir fazer outra coisa. É o que se observa a seguir:

Excerto 8

- 128 %par: FAT liga o carro
 129 *MOT: a@h olha ali óh.
 130 *MOT: caiu, se molho(u) tudo.
 131 *MOT: olha ali o veado xxx.
 132 *MOT: diz, não pode, ali # <coitadinho> [>].
 133 *CHI: <quero> [<] ve(r) ali # quem (es)tá dirigindo.
 134 *CHI: quero ve(r) .
 135 *MOT: é o papai que (es)tá dirigindo.
 136 *CHI: quero ve(r)!
 137 *MOT: depois nós vamo(s) ve(r), então vamo(s) conta(r) a historinha primeiro .
 138 *MOT: olha só, o que que aconteceu ali?
 139 *MOT: o menino sentou(u) [/] quem que (es)tá em cima da cabeça do menino?
 140 *CHI: o cachorro.
 141 *MOT: o cachorro!

¹¹ Esta interjeição é muito comum na fala dos moradores de SMH, indica a avaliação do que foi dito anteriormente, espanto, surpresa, etc.

No excerto 9, observa-se que a mãe ajuda a criança a recuperar o leitmotif da história, a fuga do sapo, e com isso lhe dá apoio para estabelecer a coerência entre os acontecimentos e para construir uma visão global da história. A mãe, neste caso, está ajudando a criança a compreender um dos universais das narrativas, segundo Bruner (2001), o de que as ações narradas têm motivos. É ele quem nos diz:

O que as pessoas fazem nas narrativas nunca é por acaso, nem estritamente determinado por causa e efeito; o que elas fazem é motivado por crenças, desejos, teorias, valores e outros "estados intencionais". As ações narrativas implicam estados intencionais (p. 131).

Excerto 9

- 152 *MOT: hu@hm quem é esse <daqui> [>]?
 153 *MOT: <um sapinho> [<].
 154 *MOT: ele achou sapo dele!
 155 *MOT: o sapo tinha fugido, lembra?
 156 *MOT: olha, ele achou!

Assim, esperamos ter mostrado que a mãe simplificou a tarefa narrativa para torná-la mais manejável e realizável pela criança não só no plano local, a cada passo da história, mas também no plano global, ajudando-a, como no caso recém mencionado, a perceber a relação que dá sentido aos acontecimentos e ao próprio final da história. Além disso, a mãe enfatiza a importância da avaliação ao final da história e a própria exigência de declarar terminada a história antes de aceitar uma mudança de tópico ou mesmo o pedido de contá-la novamente, como se observa no excerto 10:

Excerto 10

- 182 *MOT: tu acho(u) [: achaste] bonito o sapinho?
 183 *MOT: é bonito,, né?
 184 *CHI: de novo.
 185 *MOT: e agora?
 186 *CHI: terminou cabo(u) [: acabou].
 187 *CHI: agora vamo(s) começa(r) de novo?
 188 *MOT: (es)tá bom!

Certamente não foi por acaso que escolhemos esta sequência para concluir a análise de dados deste artigo: ela nos faz lembrar o quanto a narrativa engaja a criança no processo de aprendizagem da cultura, da linguagem e do conhecimento de si – e de si no mundo. Além disso, ela nos faz lembrar o quanto a criança sente prazer em aprender, em se apropriar de histórias, em descobrir soluções para problemas e em compartilhar – para o quê a cooperação e a co-construção são essenciais.

6. Considerações finais

Neste estudo tratamos do andaimento a partir de Wood, Bruner e Ross (1976), que o definem como o processo interacional que possibilita ao indivíduo menos experiente alcançar metas e realizar tarefas com a ajuda de alguém mais experiente e, através disso, tornar-se autônomo para realizar sozinho tarefa semelhante. Além disso, levamos em consideração o conceito de cultura como modo de organização e compartilhamento do conhecimento e das práticas sociais de uma comunidade.

Examinamos detalhadamente a co-construção de uma narrativa oral, baseada em um livro de gravuras, entre uma mãe e sua filha de três anos de idade, residentes em Santa Maria do Herval, a fim de verificar de que maneira essa co-construção aconteceria. Nessa análise, procuramos dar ênfase ao andaimento fornecido pela mãe à criança, através de suas perguntas e através da maneira como a mãe guiou a participação da criança durante a tarefa, permitindo inclusive que ela assumisse o papel de narradora e, posteriormente, retomando esse papel, quando a criança não se mostrou preparada o suficiente para narrar sozinha.

Para concluir esta reflexão, retomamos as perguntas de pesquisa postuladas na introdução, em relação às quais apresentamos a síntese das respostas obtidas.

- 1) O andaimento é um construto teórico adequado para analisar a co-construção que mãe e criança estabelecem na contação de uma história?

Esperamos ter demonstrado que sim. A análise revela que há co-construção, ou seja, segundo a definição de Jacoby e Ochs (1995, p.171) anteriormente apresentada, há criação conjunta dos seguintes aspectos: a) uma interpretação das gravuras do livro; b) uma atividade, qual seja, a de contar uma história baseada no livro de gravuras do começo ao fim; c) papéis próprios à atividade de narrar; d) identidades de leitores, de mãe e filha; e) habilidades relativas a observar gravuras, destacar aspectos relevantes das mesmas e descrevê-las; f) habilidades de narrar, particularmente pelo estabelecimento de relações sequenciais e causais entre as ações dos personagens; g) ideologia, no sentido de visão de mundo (razão das ações narradas) e de valores compartilhados; e h) emoções, seja em relação ao conflito sobre a atribuição dos papéis, seja em relação aos acontecimentos da história.

Cabe ressaltar ainda outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança: a aprendizagem pela participação na contação da história e pela mediação propiciada pela linguagem. Podemos dizer, ademais, que as funções do andaimento descritas na literatura se mostraram instrumentos adequados para explicar como essa diáde realizou a tarefa de narrar.

2) Que papéis são assumidos durante a contação de histórias pela mãe e sua filha?

Mãe e filha se alternam nos papéis de narradora e co-narradora. Nenhuma delas é apenas ouvinte da história. No início da narrativa, a mãe propõe uma parceria na contação da história. Porém, com o desenrolar da narrativa, a mãe assume sozinha o papel de narradora e atribui à menina o de ouvinte. Entretanto, ela reclama seu direito de narrar a história, tal como havia sido combinado. A mãe, então, cede-lhe o turno, assumindo o papel de ouvinte. A menina, porém, não tem autonomia e proficiência suficientes para narrar sozinha, e acaba por gradativamente abandonar esse propósito. A partir de então, a mãe volta a ser a narradora, mas reserva à filha o direito de contribuir ativamente para a sua construção, no papel de co-narradora. É nessa parte da interação que o andamento é mais produtivo: a mãe vai mediando a interação, deixando a menina à vontade para contribuir com aquilo que sabe e sente segurança para fazer, mas assume a responsabilidade que a criança ainda não consegue assumir sozinha, de organizar a narrativa de uma forma coerente.

As experiências de leitura de livros e de contar histórias de que a menina Célia participa podem contribuir para uma escolarização futura bem sucedida. São de Rogoff (2003) as seguintes palavras:

As crianças com experiência em livros e histórias de formato escolar desenvolvem um sentido de como um texto deve soar (como a forma com que se devem alternar sentenças longas e curtas em função da variedade e como devem soar as sentenças com orações subordinadas). Elas imitam a estrutura narrativa, primeiramente sem conteúdo coerente. Uma menina, por exemplo, copiou a entonação e o fraseado adultos ao fingir ler um livro. Suas sentenças soavam como uma história, mas não tinham sentido. Ao virar as páginas, ela falava na cadência de leitura utilizada em livros infantis, com repetição, contraste, quantificação e intensidade – de forma suave, mas sem coerência (p. 246-247).

Situação semelhante a essa citada por Rogoff aconteceu em uma visita posterior que fizemos à casa de Célia. Levamos para ela um livrinho, que ficaria lá por um período de duas semanas. Nesse período, pais e criança poderiam ler o livro juntos, como e quando desejassem. Assim que entregamos o livro à menina, ela quis contar a história para nós. Afinal, ela tinha uma grande platéia para isso: a mãe e três pesquisadores! Célia olhava para as páginas do livro como se estivesse lendo, e sua entonação era a de uma contadora de histórias. A menina descrevia aspectos das gravuras, mas não foi capaz de, propriamente, contar a história. Sua fala não se mostrava coerente. Reproduzindo padrões escolares, a menina, depois de falar sobre cada página, virava o livro em nossa direção, para

que pudessemos ver as gravuras. Pode-se dizer, portanto, que Célia, ao “contar” uma história, está adotando as práticas de leitura das quais participa costumeiramente.

Uma das limitações deste trabalho refere-se ao fato de termos analisado apenas uma narrativa da diáde. Além disso, trata-se de uma narrativa solicitada pela equipe de pesquisa, não um evento espontâneo da família. Por isso, não sabemos exatamente como ambas procederiam (ou procedem) quando não estão sendo observadas nem filmadas.

Outra limitação diz respeito ao fato de termos analisado aqui a interação de apenas uma diáde. Mesmo quando não se busca uma análise quantitativa, é importante discutir um construto teórico como o de andaimento, no nosso caso, com base em diversos eventos narrativos de díades diferentes. No entanto, essa limitação é atenuada pelos resultados de estudos anteriores (mencionados na introdução), em que já havia sido possível mostrar, ao menos, a preocupação da mãe em ensinar a seu filho ou filha as exigências informacionais e de estruturação de uma narrativa, bem como a importância da avaliação dentro da e sobre a narrativa. Mesmo assim, há ainda muito a investigar.

Outra limitação deste trabalho diz respeito à transcrição que utilizamos: ela nos permite, conforme Jacoby e Ochs (1995, p. 176) apenas analisar aspectos informacionais, semânticos e proposicionais do conteúdo das palavras e frases, e não nos permite analisar adequadamente o que essas sentenças, e até mesmo o silêncio dos participantes, desempenham como ações na sequência de um detalhado evento interacional, como a contação de histórias.

Além disso, mesmo que tenhamos utilizado o vídeo como apoio para nossa análise, ele (assim como vários outros vídeos que pertencem ao acervo do projeto) nem sempre permite que analisemos aspectos como a direção do olhar dos participantes, expressão facial e alguns gestos. Muitas vezes essa impossibilidade se deve ao fato de os próprios participantes decidirem em qual posição ficarão durante a gravação, sendo que, eventualmente, trocam de posição durante a contação, chegando mesmo a ficar de costas para a câmera.

Uma possibilidade de expansão deste estudo seria aplicar a mesma análise que fizemos da narrativa de Lúcia e Célia às narrativas das outras díades que fazem parte do acervo do projeto. O importante a ressaltar é que, através dessa análise, poderíamos estabelecer comparações que levassem em conta o gênero e a idade das crianças, práticas de letramento da família, entre outros aspectos.

Outro ponto interessante, que ainda não exploramos nos dados, diz respeito às narrativas de experiência pessoal. Como será o andaimento nos casos em que a mãe participou do evento narrado? E como será nos casos em que a mãe não estava presente à cena a respeito da qual a criança quer contar o que aconteceu? Como serão os papéis de participação na criação conjunta de narrativas de experiência pessoal? Como se vê, muito ainda está por ser feito!

ANEXO

Resumo do sistema CHAT de transcrição

*MOT:	(asterisco, MOT e dois pontos)	Mãe
*CHI:	(asterisco, CHI e dois pontos)	Criança
.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
#	(sustenido)	Pausa
-	(hífen)	Marca de corte abrupto
&palav	("&" comercial e palavra incompleta)	Palavra não pronunciada até o seu final
+/'	(sinal de mais, barra para assinalar início da voz de personagem)	Início da voz da personagem
+''onde você está?	(sinal de mais e aspas antes da fala da personagem)	Indicação de discurso reportado
[: palavra]	(dois pontos e palavra entre colchetes)	Palavra ou expressão na língua padrão
<duas ou mais palavras>	(sinais de 'menor que' e 'maior que')	Esses sinais indicam que as duas palavras (ou mais) que estão entre eles foram reformuladas ou que foram faladas com sobreposição de outro falante.
[>]	(sinal 'maior que' entre colchetes)	Fala simultânea (primeiro turno)
[<]	(sinal menor que entre colchetes)	Fala simultânea (segundo turno)
ve(r)	(letras que complementam a grafia da palavra no padrão aparecem entre parênteses)	Padrão da palavra
a@i	(arrouba entre a interjeição)	Interjeição
au+au+au	(sinal de mais entre as partículas)	Onomatopéia
%com	(sinal de porcentagem e com)	Comentário do transcritor
%act	(sinal de porcentagem e act)	Ação do participante da interação
%par	(sinal de porcentagem e par)	Atitude paralingüística, como grito, risada ou choro.
[/]	(barra entre colchetes)	Repetição de palavra ou expressão
[//]	(duas barras entre colchetes)	Correção de palavra ou expressão pelo narrador
xx	(dois Xs)	Uma palavra não compreendida
xxx	(três Xs)	Duas ou mais palavras não compreendidas
„né?	(duas vírgulas e palavra)	Tag-question
+...	(sinal de mais e reticências)	Perguntas de continuidade

Adaptado de MACWHINNEY, Brian. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3ª. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 47-70

Bibliografia

- ÁVILA, Angélica Scherer. *Estilos narrativos de mães ao compartilharem livro de gravuras com seus filhos*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.
- BASTAZIN, Vera. Literatura y cine: la cuestión de la narratividad. In: *Cuadernos Literarios*, v. 1, p. 63-75, 2008.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CLARK, Herbert. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. In: GARCEZ, Pedro (org.). *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS*, nº 9 – janeiro – março de 2000.
- 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. São Leopoldo, UNISINOS, 2008.
- JACOBY, Sally; OCHS, Elinor. Co-construction: an introduction. In: *Research on language and social interaction*, 28(3), pp. 171-183, 1995.
- KNECHT, Fernanda. *Forma e função das perguntas na interação entre mães e crianças de 3 anos ao compartilharem um livro de gravuras*. Trabalho apresentado no 7º Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem – ENAL. Porto Alegre, PUC-RS, 2006.
- LIMBERGER, Bernardo Kolling. *A co-construção de narrativas entre mães e filhos falantes de alemão numa comunidade teuto-brasileira*. Trabalho de conclusão de curso. São Leopoldo, UNISINOS, 2008.
- MAYER, Mercer. *Frog, where are you?* New York: Dial Press, 1969.
- 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 Narrativa*, v. 5, 2004.
- PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Oxford University Press: Nueva Cork, 1993.
- ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Artmed, 2003.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome e ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17: 89-100, 1976.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 47-70

ZILLES, Ana Maria; HÉGLAN, Hires; LIMBERGER, Bernardo K. A avaliação na co-construção de narrativas a partir de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos. In: *Revista Desenredo: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 3, n. 2, p. 151-181, julho/dezembro de 2007.