

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGÜÍSTICA APLICADA

**A CO-CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS NA INTERAÇÃO  
ENTRE MÃES E FILHOS DE 3 E 5 ANOS  
EM UMA COMUNIDADE TEUTO-BRASILEIRA**

Hires Héglan

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora Professora Doutora  
Ana Maria S. Zilles

PORTO ALEGRE  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFRGS, pela oportunidade que me foi proporcionada de cursar o mestrado na instituição; a todos os meus professores, da graduação e da pós-graduação, por sempre me fazerem refletir sobre os meus posicionamentos; aos meus colegas no Instituto de Letras da UFRGS, pelo companheirismo e apoio.

Agradeço ao CNPq por ter me concedido a bolsa durante o período de dezembro de 2006 a março de 2008; e também pelo apoio financeiro ao projeto durante o período de 2006 a 2008 através do edital Universal (Processo número 7621537374017946, Projeto número 401250/2006-7).

Agradeço aos membros do projeto de pesquisa pela co-construção do conhecimento aqui apresentado. Em especial, a Fernanda Knecht, pela dedicação, companheirismo, amizade e seriedade, e a Bernardo Kolling Limberger, pela companhia e trabalho conjunto durante a coleta e durante muitos quilômetros de caminhada.

À minha orientadora, professora Ana Zilles, por uma vida de pesquisa, trabalho, conhecimento e amizade nesses 5 anos de convivência. Um “muito obrigado” por estar presente na minha vida, me ensinando a cada minuto.

A todos os moradores de Santa Maria do Herval, pelo acolhimento que possibilitou a pesquisa. Agradeço especialmente a Graciela Backes, Juliana Hoff, Márcia Fenner e Sandra Boufleur cujo auxílio foi essencial para o término da coleta.

À minha família pelo apoio. Especificamente, aos meus pais pela dedicação, pela proteção, pelo apoio e pelo ensinamento de “o que é a vida”; aos meus irmãos pelo companheirismo e amizade; aos meus avós pelo carinho e o “arroz com feijão”; aos meus sobrinhos por me darem a oportunidade de acompanhar suas vidas desde o começo.

Aos meus amigos pela compreensão de ausências para escrever essa dissertação. Especialmente, a Willian Boenavides, Antonio Xerxenesky, Vivian Nickel, Pedro Mandagará, por agüentarem uma lingüista no meio de literários; a Luana Limas, Martha Nast, Letícia Ribeiro, Vivian Cristine e entre outras, por acompanharem a jornada; a Paola Salimen pela amizade, pelo carinho, pelo apoio e pelas enormes interações; a Mozart e Emanuel por mais uma vez revisarem o que produzo e por serem tão companheiros. A Milton Colonetti, que acompanhou mais de perto essa jornada, agradeço por tudo.

Aos meus queridos colegas de trabalho, agradeço a compreensão! Em especial, agradeço o companheirismo de Rita Cavalcante, Tadeu Bisognin, Marlon de Almeida, Juçara Freitas, Margareth Sudbrack, Caroline Fernandes, Diego Sabka, e Rafael Silva.

*Vivemos em um mar de histórias,  
e como os peixes que [de acordo com o provérbio]  
são os últimos a enxergar a água,  
temos nossas próprias dificuldades em compreender  
o que significa nadar em histórias.*  
Jérôme Bruner, A cultura da educação

A todos aqueles que me deram a oportunidade de ouvir suas histórias

## RESUMO

O estudo contemplou a observação de um evento de letramento narrativo (contação do livro de gravuras "Frog, where are you?") na comunidade teuto-brasileira de Santa Maria do Herval. O trabalho integra as atividades do projeto de pesquisa *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos numa comunidade teuto-brasileira*, coordenado pela professora Ana Zilles. Foram coletadas interações de 16 díades de mães e seus filhos (meninos e meninas) de 3 e 5 anos. A forma como a interação frente ao livro desenrolou-se foi analisada qualitativamente, observando práticas diferentes e estruturas de participação diferentes. A estrutura de participação é entendida aqui como a organização dos participantes durante a interação; organização esta relacionada aos direitos e deveres de cada um dos interagentes (cf. Garcez e Ostermann, 2002). Houve diferenças nas interações entre mães e seus filhos em relação à idade. A observação do letramento pré-escolar auxilia no entendimento de como as crianças estão acostumadas a interagir no âmbito familiar em eventos narrativos como a contação de livros.

## ABSTRACT

This study contemplated the observation of a literacy event (the telling of the picture book "Frog, where are you?") in the German-Brazilian community of Santa Maria do Herval. It is integrated in the activities of the research project *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos numa comunidade teuto-brasileira*, coordinated by Professor Ana Zilles. Our data comes from 16 mother-child dyads, the children being 3 and 5 years old, including girls and boys. The way the interaction with the book proceeded was qualitatively analyzed, considering different practices and different structures of participation. The structure of participation is understood here as the organization of the participants during the interaction; this organization is related to the rights and duties of the participants (cf. Garcez e Ostermann, 2002). There were differences between mother-child interactions according to the two age groups considered. Observation of pre-school literacy helps us to understand how children are used to interacting in their families through narrative events, such as the telling a history from a book.



## SUMÁRIO

Resumo.....	6
Abstract.....	7
0 Introdução.....	9
1 Pressupostos teóricos.....	13
1.1 A narrativa como evento social.....	14
1.2 A narrativa como sintaxe.....	26
1.3 A narrativa como organização de si e do outro.....	32
1.4 Tornar-se narrador.....	36
2 Metodologia.....	46
2.1 As narrativas: leitura de livro e relatos de experiência pessoal.....	46
2.2 A coleta de dados.....	48
2.3 Os dados em Santa Maria do Herval.....	56
3 Análise dos dados.....	75
3.1 Evento narrativo: leitura do livro de gravuras.....	75
3.2 As interações em Santa Maria do Herval.....	76
I. Meninas de 3 anos.....	76
II. Meninos de 3 anos.....	88
III. Meninas de 5 anos.....	96
IV. Meninos de 5 anos.....	107
4 Conclusão.....	118
5 Referências Bibliográficas.....	125
6 Anexos.....	127

## 0 INTRODUÇÃO

Quando pensei em ingressar na vida acadêmica de fato e cursar o mestrado, minha história como "aspirante de lingüista" havia me levado para a Sociolingüística Quantitativa. Apesar de considerar a área de extrema relevância, havia algo na geração de dados de me incomodava: quem era a pessoa que eu ouvia?

Ao me propor a estudar a narrativa, ainda no princípio da revisão bibliográfica, aprendi que esse discurso é, na verdade, forma essencial de compreensão do mundo pelo ser humano e de si mesmo. Assim, se dedicar ao estudo da narrativa é contribuir para o entendimento de como podemos nos constituir através do discurso, da linguagem. A narrativa é, sem dúvida, a ferramenta lingüística mais utilizada pelo ser humano. Através da narrativa, mantemos histórias de família, apresentamos nossas próprias histórias, aprendemos por meio de fábulas, criamos personagens, argumentamos; enfim, utilizamos a narrativa para agir socialmente como pessoas de uma dada cultura.

Este trabalho foi proposto realizada a partir de dois projetos de pesquisa, coordenados pela professora Ana Zilles. O primeiro intitula-se *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües* (Zilles, 2005), iniciado em 2005 e encerrado em 2008 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, e analisou os estilos conversacionais de mães porto-alegrenses, monolíngües, de classe

média e alto nível de educação formal ao co-construírem histórias com seus filhos(as) de 3 e 5 anos. Foram analisados dois contextos: a) a contação de uma história baseada em um livro de figuras; e b) o compartilhamento de eventos passados, através de relatos de experiência pessoal.

O segundo projeto, intitulado *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira* (Zilles, 2006), com apoio do CNPq<sup>1</sup> e vigência até agosto de 2008, foi já um desdobramento do anterior, ao definir a comunidade bilíngüe a ser analisada: Santa Maria do Herval, cuja escolha teve por base o fato de esta ser uma comunidade teuto-brasileira que valoriza sua identidade e preserva em grande medida o biligüismo. O projeto previu, além da coleta de dados de 16 díades formadas por mães e seus filhos(as) de 3 e 5 anos, interagindo nos mesmos dois contextos narrativos citados no projeto anterior, um estudo mais próximo das práticas sociais das famílias participantes. Isso significou uma busca por entender como vivem e o que pensam as pessoas da região para uma compreensão mais ampla das práticas narrativas familiares e do letramento não-institucional.

O estudo de Breunig (2005) também exerceu influência na escolha de Santa Maria do Herval. Em sua dissertação de mestrado, a pesquisadora executou uma extensa coleta de dados em uma primeira série de uma escola da região. A observação de como a comunidade se posicionava frente ao bilingüismo e o contato já estabelecido com pessoas da região foram conquistas do estudo de Breunig que influenciaram a escolha da comunidade para o estudo.

---

<sup>1</sup> Processo número 7621537374017946, Projeto número 401250/2006-7.

O presente trabalho está diretamente relacionado com o projeto *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira* e tem como objetivo analisar as práticas de contação de uma história presente no livro de gravuras “Frog, where are you?” por dezesseis díades mãe-criança em idade pré-escolar (3 e 5 anos). Esse tipo de evento narrativo integra o letramento pré-escolar, que se mostra de suma importância para a vida escolar futura da criança. A análise das 16 interações focalizou-se na forma com que as crianças e as mães participam desse evento específico. O objetivo maior é a descrição do(s) tipo(s) de participação nesse tipo de evento narrativo e de letramento pré-escolar para: a) entendimento as práticas familiares encontradas nessa amostra da comunidade; e b) futuras comparações com as práticas escolares da região.

Para isso, a dissertação está dividida em quatro capítulos.

O primeiro apresenta as maneiras de se pensar a narrativa: a perspectiva interacional (baseada na visão de Harvey Sacks), a perspectiva da sintaxe narrativa (baseada na visão de Willian Labov), a perspectiva do agenciamento cultural (baseada na visão de Jerome Bruner e Barbara Rogoff) e a perspectiva sociocognitiva da narrativa infantil (baseada na visão de Alyssa McCabe e Gigliana Melzi, entre outros).

O segundo capítulo descreve a metodologia para a coleta e análise dos dados e apresenta a comunidade em estudo, Santa Maria do Herval. Ali há uma breve descrição de cada uma das famílias participantes do estudo. A metodologia de análise adotada é qualitativa e focaliza trechos da conversa entre mãe e seu filho ou filha para a discussão da estrutura de participação, entendida como a organização

em termos de quem pode falar e quando pode falar, ou seja, o conjunto de direitos e deveres dos participantes da interação.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da análise qualitativa, descrevendo as interações que ocorreram durante a gravação. Discutimos a possibilidade de haver uma diferença na forma como as crianças são levadas a participar conforme sua idade. São discutidas diferenças entre as duas idades e entre meninos e meninas.

A conclusão fecha essa dissertação, retomando os resultados e apontando futuras questões para pesquisa. Foi possível descrever a forma como as crianças participam do evento narrativo contação de livro de gravuras na interação com suas mães.

As perguntas que nortearam esse trabalho são: a) todas as mães interagem com o livro “Frog, where are you?” da mesma maneira?; b) como mães e filhos participam da contação?; c) há diferenças relacionadas à idade e ao sexo da criança?

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A NARRATIVA E O NARRAR

Narrar faz parte de um trabalho de ser ordinário, comum, de fazer aquilo que todos fazem normalmente. Esse trabalho é estruturado segundo regras bastante restritivas, altamente organizado e constante no ser humano. Conforme Bruner:

Parece não haver outro meio de descrevermos 'tempo vivido', salvo na forma de uma narrativa. Isso não é dizer que não há outras formas temporais que podem ser empregadas na experiência do tempo, mas nenhuma delas é bem sucedida em capturar o senso de tempo vivido: nem o relógio nem as formas calendariais de tempo, nem ordens seriais ou cíclicas, nenhuma dessas (Bruner, 2004: 692)<sup>2</sup>.

Para dar conta de todas as regras e funções deste tipo de discurso, muitas teorias e abordagens foram estabelecidas.

Este capítulo trata de alguns modos de estudar e conceber a narrativa. Sua organização é a seguinte:

- a) a visão interacional da narrativa, baseada em Sacks, tratando esta como um evento social, estruturado situacionalmente;
- b) a visão laboviana da narrativa oral de experiência pessoal, que trata de sua estrutura interna;
- c) a discussão mais abrangente, da área da Antropologia e da Psicologia Social, que trata da relação entre narrativa e agenciamento cultural; e

---

<sup>2</sup> Do original: "We seem to have no other way of describing "lived time" save in the form of a narrative. Which is not to say that there are not other temporal forms that can be imposed on the experience of time, but none of them succeeds in capturing the sense of lived time: not clock or calendrical time forms, not serial or cyclical orders, not any of these". Tradução da autora.

- d) um pequeno apanhado sobre os estudos que têm como foco a narrativa em dados de interação entre crianças e adultos.

## 1.1 A NARRATIVA COMO EVENTO SOCIAL

A interação verbal é uma ação: usamos a língua para realizar ações. Segundo Clark (2000: 55-56),

Fazer coisas com a linguagem é [...] diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto. O uso da linguagem, portanto, incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem.

O uso da linguagem na interação com os outros é, como ressalta Clark, um processo finamente coordenado entre os participantes.

A esse respeito, Goffman já havia ressaltado:

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem fala em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social (Goffman, 2002: 19).

Assim, um evento social é sempre uma interação. Se esta for verbal, os participantes são envolvidos não apenas em uma trama lingüística para o estabelecimento dos sentidos: há também uma trama situacional em que as identidades, os papéis, as responsabilidades e os sentidos são co-construídos e particulares de cada situação. Como o próprio Goffman (2002: 18) aponta que “no lar natural da fala [o evento social], a própria fala não está sempre presente”.

Por haver uma trama situacional co-construída, não se pode considerar o ouvinte (ou o participante que não está falando) como passivo durante a interação. O ouvinte pode ser o próximo a falar e, por isso, deve estar extremamente engajado no que está acontecendo para poder agir. Ouvir também é parte dessa trama situacional e, como tal, exige atividade e nunca passividade. Pode-se destacar novamente o texto de Goffman:

Uma colaboração íntima deve ser mantida para assegurar que um turno de fala nem se sobreponha ao anterior em demasia, nem careça de um acréscimo conversacional supérfluo, já que o turno de alguém deve estar sempre e exclusivamente em andamento (Goffman, 2002: 19).

Há vários tipos de eventos sociais, como, por exemplo, uma “ola” em um estádio de futebol, uma conversa com a vizinha ou uma palestra. Porém, o evento analisado nesse estudo é o evento de letramento. Vale ressaltar que evento de letramento é uma categoria importante e comporta tipos de eventos sociais diferentes. Segundo Heath (2001: 319), eventos de letramento são eventos sociais em que a interação dos participantes é centrada na linguagem escrita, tornando-a relevante. A produção de uma lista escrita de supermercado por um casal; uma aula de matemática, centrada no livro didático; uma discussão a respeito de uma notícia veiculada no jornal; uma mãe lendo um livrinho de histórias para seus filhos; todas as situações citadas acima são eventos de letramento.

Os exemplos mostram que eventos de letramento podem acontecer em uma variedade de contextos, com uma variedade de propósitos e de participantes. Os eventos de letramento, como já explicitado acima, tornam a língua escrita relevante. Tanto em ambientes institucionais (como a escola) quanto em ambientes não-



institucionais (como em casa) as pessoas participam de eventos de letramento que revelam o tipo de relação que elas têm com a língua escrita.

Certamente, o ensino é apenas uma pequena parte do modo como uma cultura inicia as crianças em suas formas canônicas. De fato, o ensino pode até mesmo ir contra outras formas pelas quais uma cultura inicia as crianças nas exigências da vida comum (Bruner, 2001: vii).

Como a citação acima descreve, a criança é introduzida no mundo, na cultura e na língua escrita de maneiras variadas. A escola é apenas um dos ambientes em que a criança é apresentada a estas “formas canônicas”. Durante o jantar, ao brincar com seus irmãos, interagir com seus pais ou outros adultos também são ocasiões de aprender e ensinar e também são ambientes propícios à ocorrência de eventos de letramento.

Alguns estudos (Snow et al., 1991; Heath, 1983; Terzi, 2001) procuraram analisar as práticas de letramento familiar. O que pode se perceber é que os pais e as crianças engajam-se em eventos de letramento inclusive na época pré-escolar. Assim, por exemplo, a leitura conjunta de livros pode ampliar o vocabulário e o conhecimento conceitual da criança e criar uma orientação positiva dela em relação à leitura, essencial para a sua participação nas atividades escolares. Paralelamente, as conversas em que pais e filhos contam histórias pessoais de eventos passados favorecem o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças, o que parece estar relacionado com sua posterior compreensão de leitura e vocabulário receptivo ou passivo (Reese, 1995: 390).

A análise da interação de mães e crianças ao narrarem seja uma história de um livro, seja um relato de experiência pessoal revela que as estratégias utilizadas em

casa, para a co-construção desse discurso, podem apresentar-se mais próximas ou mais distantes das esperadas pela escola (cf. Heath, 2002; Terzi, 2001). Se há proximidade, a criança, em princípio, não deveria ter dificuldades em agir como a escola espera. Se há diferenças, a criança, de fato, precisa aprender rapidamente o que a escola espera dela. O importante é que o estudo detalhado das práticas de letramento familiares na idade pré-escolar pode contribuir para a escola acolher adequadamente as crianças das comunidades estudadas, exatamente por conhecer o que estas crianças já sabem e fazem em casa.

Uma outra forma de lidar com os fatos é considerar a própria narrativa como um tipo de evento. Segundo Goffman (2002: 19) e como já ressaltado anteriormente, a fala é organizada lingüística e socialmente. A trama que envolve e organiza a participação dos interlocutores em um evento pode ser definida como estrutura de participação. Estrutura de participação é a

configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, um encontro ou um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as conseqüências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados (Garcez e Ostermann, 2002: 261).

Pensar a narrativa como um evento parte do pressuposto de que narrar não é apenas relatar um fato. Contar uma história para alguém exige ações conjuntas. Harvey Sacks analisou como os interagentes agem e reagem para que uma história seja contada.

Em Sacks (1974), o autor descreve e analisa a seqüência conversacional na contação<sup>3</sup> de piadas durante a conversa cotidiana. As piadas, segundo ele, se constroem da mesma forma que as histórias. Assim sendo, as duas possuem a mesma estrutura de participação dos interagentes e possuem os mesmos três tipos de seqüências ordenadas e adjacentes. Estas partes seriam o **prefácio** (preface), a **contação** (telling) e a **seqüência de respostas** ou reações (response sequence). Elas podem ocorrer com interrupções do interlocutor, porém, estas não são de qualquer tipo e nem se inserem em qualquer lugar da história. Além disso, as duas primeiras seqüências são condições de construção para a história chegar ao fim antes de uma seqüência de repostas.

Garcez (2001), ao retomar esta análise, apresenta as respostas empíricas de Sacks para como se faz para contar uma história em conversa cotidiana e se esta ação exige reconhecimento explícito por parte dos interagentes. Garcez (2001: 192) conclui que é necessário mais do que uma frase para se contar uma história, o que torna relevante o reconhecimento dos participantes de que esta será contada e que, para isso, o sistema de troca de turno será momentaneamente suspenso. Por esse motivo, o prefácio é a primeira parte de uma história e corresponde à “conquista de espaço para narrar”. Isso significa que há, primeiramente, a necessidade de que este fato que será narrado seja relevante e mereça espaço na conversa. Portanto, narrar envolve uma escolha: dentre eventos possíveis, aquele que seja digno de ser narrado. Segundo Labov (2006: 2), o narrador deve ter uma boa justificativa para apresentar uma narrativa; caso contrário, seu interlocutor pode e deve perguntar: “E daí?”.

---

<sup>3</sup> Apesar de a palavra “contação” parecer não estar dicionarizada, ela tem sido utilizada aqui como a ação de contar histórias.

Apresento a seguir uma breve caracterização das seqüências descritas por Sacks (1974).

### **Seqüência de Prefácio**

A primeira parte, o prefácio, envolve a explicitação da intenção de se contar uma história. O prefácio pode ter duração mínima de dois turnos. O primeiro envolve a fala do narrador-intencional (ou seja, aquele que tem a intenção de contar a história/piada), que produz um enunciado que contenha um componente relevante dentro da seqüência conversacional, explicitando a sua intenção. Esse componente pode ser uma oferta para contar a história/piada ou uma requisição para ter a chance de contá-la; uma caracterização da história/piada; alguma referência ao tempo em que os eventos contados ocorreram ou ao tempo da recepção da história/piada; e, particularmente em piadas, uma referência ao narrador original desta, se este for do conhecimento da audiência (Sacks, 1974: 340). O segundo turno envolve a fala do receptor-intencional (ou seja, aquele pra quem o narrador-intencional tem a intenção de contar a história/piada). Como salientado por Garcez, essa abertura de espaço “é, portanto, um movimento de ação conjunta, algo sistematicamente co-ordenado e co-construído entre os participantes” (Garcez, 2001: 194).

A caracterização inicial da história pode servir de base para uma ratificação do participante como narrador, seguida de ratificação do espaço para a narrativa; ou também pode ser usada no desenvolvimento de uma resposta negativa à solicitação.

Além disso, ela pode servir de pista aos outros participantes sobre qual tipo de resposta o narrador procura ao contar a história, como explica Sacks:

Por exemplo, a indicação de que 'uma piada bem suja' será enunciada informa que, na seqüência de resposta, é desejável que uma risada aconteça - e esta deverá ser realizada quando o clímax da piada for reconhecido. Mencionar o momento de ocorrência ou de recepção tem a ver com a inserção da história em uma conversa; assim, quando o tempo pode ser localizado entre a última interação e a atual, a história possui a garantia de ser contada por causa de seu status de possível novidade, um status que também pode ser relevante em relação à localização de um evento dentro de uma conversa, como, por exemplo, antes disso, mais cedo (Sacks, 1974: 341)<sup>4</sup>.

Seria a explicitação do posicionamento do narrador frente à situação narrada e qual é a expectativa deste em relação à resposta dos outros.

Em suma, as funções do prefácio são a) apresentar a intenção de contar a história/piada e obter a resposta dos outros participantes, ratificando ou não o narrador; b) apresentar seu posicionamento frente aos fatos, seja explicitamente ("eu contei uma coisa terrível que me aconteceu esses dias?"), seja pela escolha do tempo que pode dar caráter de novidade à narrativa ("ontem...").

### **Seqüência de Contação**

Em seguida, o narrador deve imediatamente iniciar a história. Em contraste com a organização da seqüência de prefácio, o lugar para a fala do outro é provisoriamente suspenso, como já foi explicitado, pois o narrador precisa de mais

---

<sup>4</sup> Do original: "For example, indicating that 'a real dirty joke' is being projected informs that laughter is desired in the response sequence and that it should be done on the recognition of a punchline. Mentioning the time of occurrence or reception deals with the placing of the story in some conversation, as, when the time can be seen to be between last interaction and this one, the story is warranted for telling via its status as possibly news, a status that can also be relevant to where the tellable is placed within a conversation, e.g., early in it". Tradução da autora.

espaço para narrar, não cedendo a todo o momento o turno, como ocorre na conversa cotidiana.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) apresentam o sistema de troca de turno como um tipo de organização social que se apresenta em outras atividades humanas também, como nos movimentos em um jogo, na regulação do tráfego em cruzamentos, etc. Os autores afirmam que, para atividades socialmente organizadas, a troca de turno é algo que possui valor, positivo ou negativo. No caso da narrativa, a troca não tem um valor positivo, isto é, é vista como uma interrupção na história.

A sistemática de troca de turnos apresentada no texto de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) se refere à conversa cotidiana, considerada como cenário primordial e básico da interação verbal. Porém, isso não significa que quaisquer variações, sejam elas do sistema de troca de turno, sejam elas dos papéis dos interagentes, variações não são parte do sistema descrito pelos autores. Essas variações, segundo os autores, caracterizam o evento, pois são sensíveis ao contexto, são seletiva e localmente afetadas pelos aspectos sociais do contexto. No entanto, também são independentes do contexto, porque se relacionam com participantes que se constroem um frente ao outro, construção essa que não é dependente apenas das “paredes ao redor”, do contexto maior. Assim, na interação, o contexto é macro e micro-construído.

A troca de turnos é momentaneamente suspensa até a conclusão da história. A seleção do próximo participante a falar cabe ao narrador, pois este detém o turno pelo tempo que a história durar. Qualquer auto-seleção por parte do ouvinte é vista como interrupção à história. Porém, se acontecem, essas interrupções ocorrem em “lugar relevante para a transição de turno” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974: 700).

Essas interrupções acontecem, em geral, quando é detectada uma falha de entendimento. As respostas e reações a histórias requerem entendimento do que foi narrado. Logo, os participantes devem assegurar seu entendimento em relação à fala do contador para poderem falar e apresentar seu posicionamento na próxima seqüência.

No caso das narrativas, o turno de quem está contando a história pode ser de, no mínimo (cf. Labov e Waletzky, 1967: 15), duas sentenças<sup>5</sup> e, de no máximo, quantas sentenças forem necessárias para se chegar ao fim da história. Logo, ao permitir que um participante narre, os outros devem esperar seu final.

Monzoni (2004) analisa justamente as intervenções do interlocutor de uma narrativa. Ao considerar o evento narrativo uma co-construção entre participantes, as intervenções acabam por ajudar a moldar o andamento da história. Todas as intervenções (sejam elas aceitas pelo narrador, sejam elas rejeitadas por esse) geram conseqüências. Segundo Monzoni (2004: 203), “a história pode ser completamente modificada pelas intervenções quando o narrador reage a elas, ao rejeitá-las ou ao incluí-las em seus turnos subseqüentes<sup>6</sup>”. Assim, se o narrador rejeita uma intervenção, sua maneira de fazer isso pode, por exemplo, ser a partir da repetição do turno anterior:

(a) A: quando a gente tava na feira-

---

<sup>5</sup> Sentença é definida por Labov e Waletzky (1967: 13) como “a menor unidade de expressão lingüística que define as funções da narrativa, isto é, a menor unidade que pode comumente realizar estas funções”. Do original: “the smallest unit of linguistic expression which defines the functions of narrativa, i.e. the smallest unit which can ordinarily realize those functions”.

<sup>6</sup> Do original: “the story may be more thoroughly shaped by the interventions when the teller reacts to them either by rejecting or by including them in his subsequent turns”.

B: a Ângela não me falou sobre a feira

A: então, quando a gente tava na feira, perguntei o preço daquela uva verde, sabe?

A repetição ocorreria por causa da intervenção. Caso não houvesse o turno do interlocutor, o narrador não repetiria.

As intervenções podem também serem aceitas. Se a intervenção for uma pergunta, um pedido de esclarecimento sobre o que é contado, por exemplo, o narrador, ao respondê-la, está aceitando a fala do outro. A narrativa produzida pode ser considerada mais detalhada do que a prevista pelo narrador. (cf. Monzoni, 2004: 209).

Então, podemos perceber que, ao aparecer na conversa cotidiana, a narrativa modifica o sistema básico de turnos. Por esse motivo, a seqüência de prefácio é importante: ela demonstra o trabalho conjunto de um se propor a contar e do outro aceitar as condições que se impõem ao ouvir uma narrativa.

### **Seqüência de reações/respostas**

Como dito anteriormente, no prefácio geralmente aparece uma pista de como o outro deve interpretar e responder à história. Assim, em uma história prefaciada com “Tu não sabe que coisa terrível me aconteceu ontem”, o narrador apresenta a sua interpretação do fato e espera que seu interlocutor interprete o evento como “terrível” também. Um prefácio desse tipo não apenas tenta garantir o



acompanhamento da história até o fim, como também indica como se deve ouvir a história e responder a ela. Conforme Garcez:

Desse modo, assim como pode ser um recurso para enquadrar a atenção do interlocutor, o prefácio indicativo pode servir como recurso para que o interlocutor ratificado sinalize de maneira econômica e adequada que percebeu que a estória chegou ao fim mesmo se tiver apenas prestado um mínimo de atenção ao seu conteúdo. Qualquer que seja o caso, deve-se ressaltar que o comentário final que mantém relação íntima com a orientação no prefácio constitui evidência de que se trata de um fenômeno interacionalizado (Garcez, 2001: 198-199).

É importante observar e salientar que a intenção de contar uma história e a própria contação são sempre reconhecidas e ratificadas pelos participantes. A definição de que algo será narrado é co-construída todo o tempo, desde a explicitação verbal da intenção de narrar, passando pela suspensão momentânea do sistema de troca de turnos, até chegar-se às repostas que revelam a intersubjetividade entre narrador e interlocutor(es).

A estrutura de participação de um evento narrativo poderia ser resumida da seguinte forma:

<b>Seqüências</b>	<b>Falante</b>	<b>Interlocutor</b>
<b>Prefácio</b>	Introduz a possibilidade de começar uma narrativa	Sinaliza que aceita ouvir uma história
<b>Contaço (troca de turnos suspensa)</b>	Torna-se <b>narrador</b> . Detém o turno (o direito de falar) até terminar a história	Continua como <b>interlocutor</b> , ouvinte ratificado. Se toma o turno, é considerado interrupção (normalmente usada para garantir seu entendimento).
<b>Respostas</b>	Espera a interpretação do interlocutor. Deixa de deter o turno, o sistema de troca é novamente reestabelecido.	Sinaliza a sua interpretação do que foi contado.

Por ter uma abertura (prefácio) e fechamento (seqüência de respostas), a narrativa é um evento social. Como os eventos de letramento, podem existir vários tipos de eventos narrativos: uma fofoca, uma piada (em que a seqüência de respostas preferencial é o riso) ou a leitura de um livro de gravuras (sendo esta última uma intersecção entre um evento de letramento e um evento narrativo).

O quadro apresentado acima diz respeito ao evento narrativo no qual há apenas um narrador. Neste caso, o papel de narrador é exercido por apenas um dos participantes enquanto o(s) outro(s) é(são) ratificado(s) como ouvinte(s). Os eventos narrativos podem ter mais de um narrador, tornando-se uma história co-narrada. Norrick (1997: 199), por exemplo, destaca o fato de que as histórias familiares são co-narradas:

(...) histórias familiares aparecem regularmente e sua co-narração é bastante comum – especialmente em grupos nos quais alguns dos participantes tenham estado presentes durante os eventos reportados ou durante narrações prévias<sup>7</sup>.

No caso deste tipo de organização, dois (ou mais participantes) exercem o papel de co-narradores, podendo ter como interlocutores outros participantes. Assim, a fala de qualquer um dos co-narradores não é uma interrupção. Eles têm o direito de falar até terminarem a história e seus turnos devem ser considerados conjuntamente relevantes para o desenrolar do que é contado.

Após caracterização da narrativa como um evento social, passo a discutir a organização interna da seqüência de contação. Dentre os autores que tratam da narrativa, destaca-se o trabalho de Willian Labov sobre a sintaxe narrativa.

## 1.2 A NARRATIVA COMO SINTAXE

Segundo o próprio Labov (1997: 1), a narrativa é uma forma privilegiada de discurso que tem papel central em quase todas as conversações. Não apenas existem modos específicos de participar de um evento narrativo, mas a parte estrutural (a sintaxe narrativa) também tem técnicas bem específicas. Narrar, neste sentido, é usar uma técnica lingüística específica para relatar eventos passados.

---

<sup>7</sup> Do original: “(...) familiar stories regularly appear, and their co-narration occurs quite commonly – especially within groups where some of the participants were present during the events reported, as well as during previous narration”. Tradução da autora.

Labov e Waletzky (1967: 12) destacam que a narrativa é uma recapitulação de eventos de forma a organizar os enunciados temporalmente na ordem em que os eventos realmente aconteceram. Então, há uma relação direta entre a seqüência de orações que formam o discurso narrativo e a seqüência de eventos que ocorreram e estão sendo retomados. Zilles (1992) destaca ainda a necessidade de que haja relação causal entre os eventos narrados, ressaltando que esta causalidade, por interligar as ações, cumpre importante papel na construção e percepção da coerência do discurso narrativo. Por exemplo:

(b) João bebeu cachaça. Caiu no lago e sentiu frio.

A sentença “João bebeu cachaça” tem como seguimento a queda no lago e o frio. Assim, podemos concluir que a causa de João cair no lago é o fato de ele estar bêbado. A relação temporal não precisa estar expressa como em:

(b') João caiu no lago e sentiu frio. Bebeu cachaça.

A queda no lago e o frio tem como consequência João beber cachaça. Ter caído no lago não tem como motivo João estar bêbado. A ordem das sentenças é diretamente ligada às relações temporais e causais da narrativa.

De forma concisa, a narrativa é internamente organizada por seis partes, todas realizadas pelo narrador com a anuência do interlocutor.

## Resumo

É uma sentença inicial que relata de forma abrangente a seqüência inteira dos eventos que serão narrados. Sua aparição não é obrigatória dentro de uma narrativa. Ele se relaciona intimamente com o prefácio, tal como definido por H. Sacks. Entretanto, Sacks considera o prefácio de caráter obrigatório, visto que é importante e essencial “abrir espaço” para haver uma narrativa, conforme ressaltado anteriormente.

### **Orientação**

É formada por uma ou mais orações, dá informação sobre o tempo, o lugar onde os eventos da narrativa ocorreram, a identidade dos participantes, seu comportamento inicial, isto é, localiza a história em um contexto maior. Ela também tem relação íntima com o prefácio, pois, se não ocorre um resumo, normalmente se começa uma narrativa dando uma dessas informações, as quais também são um sinal de que um dos participantes quer que o aqui-e-agora seja suspenso para narrar uma história.

### **Ação complicadora**

É a parte que relata um próximo evento em resposta à possível pergunta “E o que aconteceu então?”. Há um evento<sup>8</sup> principal, o chamado evento mais “reportável”, mais “contável”, mais “narrável” que justifica o fato de o falante se

---

<sup>8</sup> Evento aqui, diferentemente do conceito de evento social dado na seção anterior, significa acontecimento.

atribuir a função de narrador. A história versa sobre este evento principal e este deve ter sido apresentado no resumo (caso tenha existido um). Segundo Labov (2001: 5), “o evento mais narrável é normalmente aquele sobre o qual é a história. É um fato não-trivial que o falante raramente construa a narrativa situando o evento mais narrável antes das ações complicadoras”<sup>9</sup>.

Essa necessidade de se escolher um evento principal, mais digno de ser narrado, é justificada pela negociação necessária para narrar. Citando Sacks (1992), Labov (1997: 6) apresenta o Teorema de Atribuição de Sacks, assim definido:

Na conversa cotidiana, os falantes não têm controle sobre a seleção de falante no segundo ou terceiro turnos seguintes aos seus, mas a performance da narrativa é efetivamente uma reivindicação para a auto-seleção de falante pelo narrador até que a narrativa esteja completa<sup>10</sup>.

As quatro implicações do teorema são:

- a) a auto-seleção do participante, nos termos da análise da conversa, ou, nos termos de Labov, uma auto-atribuição do papel de narrador pelo falante, para garantir a completude da história;

---

<sup>9</sup> Do original: “the most reportable event is usually the one that the story is about. It is a non-trivial fact that the speaker rarely constructs the narrative with the most reportable event at first of the complicating actions”.

<sup>10</sup> Do original: “In free conversation, speakers have no control over the assignment of speaker in the second or third turn following their turns, but the performance of the narrative is effectively a claim to return the assignment of speakership to the narrator until the narrative is completed”.

- b) a necessidade de introduzir uma narrativa por um ato de fala (como Labov define o que Sacks chama de prefácio) que informa ao ouvinte que o narrador tem a intenção de narrar a história sem trocas de turno;
- c) os ouvintes reconhecem o final de uma narrativa;
- d) para ser um ato aceitável socialmente, uma narrativa deve ser aceita como justificativa para a atribuição automática de turnos ao narrador (na terminologia da análise da conversa, a suspensão temporária do sistema de troca de turnos).

Observa-se, portanto, que a reportabilidade do evento está ligada à necessidade de justificar o ato de contar a história para o outro. A estrutura de participação da narrativa acaba por influenciar sua composição sintática. Assim, as duas estruturas são interdependentes.

A ação complicadora primeira é o evento sobre qual a história será narrada. Esta será seguida por outras ações complicadoras que formam a completa gama de situações ocorridas na experiência a ser relatada.

## **Avaliação**

A avaliação de um evento narrativo é a informação das conseqüências do evento para as necessidades e os desejos humanos. Muitas coisas como ênfase, estruturas de paralelismo e comparação, escolha lexical, modalização, negação e uso de hipóteses sobre o ocorrido podem ser consideradas como avaliativas. A avaliação

também é um meio de estabelecer e sustentar a significância do evento narrado, além de um modo de deixar clara a resposta que se espera do outro. A avaliação, portanto, não é apenas um componente estrutural interno à narrativa. Parece ser a lembrança por parte do narrador de que a história contada deve se sustentar como relevante para o outro. A troca de turno foi suspensa para que sua história, relevante e importante, fosse contada; a avaliação, então, é parte do trabalho do narrador em justificar para o outro o porquê de ter conquistado este espaço.

### **Resolução**

É a última ação complicadora, a partir da qual se obtém a resposta para a pergunta potencial: “E o que aconteceu finalmente? Como tudo acabou?”.

### **Coda**

É formada por uma oração que termina a suspensão de tempo, proposta pela narrativa (o lá-e-então, “there-and-then”), para o tempo da interação, aqui-e-agora, sinalizando que a narrativa acabou. Também pode conter observações gerais e mais sentenças avaliativas sobre o ocorrido, mostrando os efeitos dos eventos para o narrador. A pergunta potencial “O que aconteceu depois?” não é mais apropriada neste momento. Entretanto, isso não significa que o ouvinte esteja automaticamente



satisfeito com toda a informação dada ou tenha a impressão de que a narrativa está completa.

No trabalho de Labov, o foco é uma técnica lingüística que transforma fatos, acontecimentos, em narrativa. A narrativa parece então envolver:

1. Escolher, dentre os eventos possíveis, aquele digno de ser narrado.
2. Contar, instaurando a estrutura de participação e a sintaxe da narrativa.
3. Organizar a experiência pessoal e a experiência do outro, organizando também, conseqüentemente, o nosso conhecimento de e sobre o mundo.

Este último ponto é tratado a seguir.

### 1.3 A NARRATIVA COMO ORGANIZAÇÃO DE SI E DO OUTRO

Segundo Bruner (2001: x), é através da narrativa “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”. Isso

significa que essa prática discursiva tem uma grande importância na vida das pessoas, na constituição das culturas e da vida social.

Segundo Rogoff (2003: 293):

As preferências culturais no uso da linguagem vão além das palavras que são usadas para expressar conceitos. A estrutura narrativa que é valorizada em cada comunidade dá forma aos modos pelos quais pessoas expressam idéias na conversação e na escrita.<sup>11</sup>

Contar histórias é comum às comunidades, mas o conteúdo, a forma e a função deste ato são diferentes. Assim, a narrativa, exatamente por ser comum, torna-se um contexto propício para que as diferenças sejam percebidas .

Barbara Rogoff (2003) caracteriza diferenças e semelhanças intercomunitárias sobre o uso e a função da narrativa. As interações narrativas podem ser ferramentas de instrução, por exemplo, como na educação tradicional norte-americana, asiática e indiana. Nestas culturas, as narrativas podem ser utilizadas como forma de fomentar a focalização da atenção, o desenvolvimento da imaginação, do pensamento metafórico, a flexibilidade e a fluência do pensamento no entendimento do mundo natural e moral e do sentido da vida (Rogoff, 2003 : 293).

A respeito de diferenças culturais, se pode citar o estudo de Miller et al. (1997) com famílias chinesas e norte-americanas de classe média, analisando o uso e a função do relato de experiência pessoal. Os autores perceberam que os pais chineses usam a narrativa de experiência pessoal para transmitir lições, lembrando com seus filhos as transgressões deles, por que e como eles foram punidos por elas. Por outro

---

<sup>11</sup> Do original: "Cultural preferences in use of language go beyond the words that are used to express concepts. The narrative structure that is valued in each community gives form to the ways that people express ideas in conversation and writing".

lado, as famílias norte-americanas não tratam as narrativas de experiência pessoal assim: elas não são um meio de focar na punição ou de lembrar didaticamente as proibições, mas de lembrar outros eventos relevantes por outros motivos (como festas de aniversários, viagens, passeios, momentos em que as crianças ganharam presentes, etc.).

Assim, pensando que há diferenças culturais na função de ouvir e contar histórias, a seleção de momentos dignos de serem contados é diferente. E, ao contar histórias sobre o que aconteceu de importante em nossas vidas, a construção da autobiografia é narrativa, como Bruner destaca:

A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. 'Vida' nesse sentido é o mesmo tipo de construção da imaginação humana como 'uma narrativa' [também] é (Bruner, 2004: 692)<sup>12</sup>.

Segundo a visão de Bruner, nossas lembranças são as narrativas contadas sobre elas. A memória e a narrativa confundem-se. E, cada vez que recontamos acontecimentos relevantes de nossa vida, eles serão contados a partir de todas as outras experiências/narrativas que aconteceram:

Nossas próprias memórias tornam-se vítimas das histórias que nós mesmos construímos a nosso respeito. Não é que eu não possa mais contar a você (ou a mim mesmo) a 'história original, verdadeira' sobre a minha desolação no ermo verão depois que meu pai morreu. Pelo contrário, eu estaria contando a você (ou a mim mesmo) uma nova história sobre um 'era uma vez' de doze anos atrás. E eu poderia contar isso de diversas formas, todas elas moldadas tanto pela minha vida desde então quanto pelas circunstâncias daquele distante verão (Bruner, 2003: 210)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Do original: "Narrative imitates life, life imitates narrative. 'Life' in this sense is the same kind of construction of the human imagination as 'a narrative' is".

<sup>13</sup> Do original: "Our very memories become victims of our selfmaking stories. It is not that I can no longer tell you (or myself) the 'original, true storie' about my desolation in the bleak summer after my father died. Rather I would be telling you (or myself) a new one about a 12-year-old 'once upon a time'. And I could tell it several ways, all of them shaped as much by my life since then as by the circumstances of that long-ago summer".

Porém, para aprender a utilizar essa ferramenta discursiva, importante para a constituição da memória autobiográfica, da interação entre as pessoas e de agenciamento cultural, não é simples. É o que se discute a seguir.

## 1.4 TORNAR-SE NARRADOR

Narrar requer, entre outras, a habilidade de relembrar<sup>14</sup> um evento ou experiência pessoal e organizar esta recapitulação em uma forma de narrativa coerente. Além disso, requer também a habilidade de exercer o papel de narrador (pensando nas funções e descrições da narrativa tratadas anteriormente). É deste modo que o outro, o interlocutor, é capaz de entender e participar de um evento narrativo. Neste estudo, a aquisição do discurso narrativo é entendida a partir da visão sociointeracional vygotskyana.

Segundo a proposta sociointeracionista, 'a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados (Lemos, 1983: 3 apud Perroni, 1992: 15).

Assim, é por meio da participação em eventos narrativos que crianças adquirem a aptidão para se tornarem autônomas como narradores e como interlocutores de histórias.

O estudo de Perroni (1992) trata justamente do desenvolvimento narrativo, traçando as fases perceptíveis neste processo, com base na observação de duas meninas de classe média, dos 2 aos 5 anos de idade. O principal objetivo do estudo foi "antes de descrever um *produto*, como comumente é feito, descrever e tentar explicar o próprio *processo* de desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças"

---

<sup>14</sup> Vale reconhecer que o evento narrado pode ser também imaginado ou inventado. Os limites entre o vivido e o imaginado são, obviamente, muito discutíveis. Imaginar também é uma forma de viver uma experiência.

(Perroni, 1992: 10). A autora procura considerar o que é e o que se faz através do discurso narrativo; considera a interação como um *lugar* especial do aprendizado de certas formas lingüísticas”; e entende que a interação social e o desenvolvimento da linguagem são processos interdependentes (Perroni, 1992: 13).

As crianças foram tornando-se mais e mais independentes no narrar até que, dos 4 anos de idade em diante, foram consideradas como constituindo um narrador. O mais interessante é que nas primeiras fases (aos 2-3 anos), a narrativa é uma “atividade de construção conjunta que envolve tanto a criança como o adulto” (Lemos, 1992: xx). Vale ressaltar que, apesar de a criança tornar-se mais autônoma e independente (passando de uma fase em que é co-narradora até chegar a ser narradora), narrar sempre exige uma definição compartilhada da situação (cf. Sacks, 1974 e Garcez, 2001). Assim, mesmo que não haja uma co-narração, em que adulto e criança dividam o papel central de contar uma história, sempre há interlocução e sempre há uma atividade co-construída. A criança pode ser considerada autônoma neste tipo de discurso quanto à sintaxe do narrar (o que é mais propriamente o foco de Perroni) e quanto à forma de participar neste tipo de evento, seja como narrador ou interlocutor.

Outros estudos, como, por exemplo, Fivush e Fromhoff (1988), Miller et. al. (1997), Melzi (2000) e Melzi e Caspe (2005), examinam a fala da mãe na interação com seus filhos em contexto de uso do discurso narrativo (isto é, relatos de experiência pessoal e/ou compartilhamento de um livro) com o intuito de perceber se há possíveis diferenças estilísticas em como as mães estruturam essas conversas com

seus filhos. Eles também partem do pressuposto de que a criança adquire o discurso narrativo através de interações em que este é utilizado.

As diferenças de estilos conversacionais em eventos narrativos são relacionadas com: a) o fato de que a memória autobiográfica tem sua formação principal através de relatos de experiência pessoal compartilhados entre pais e filhos (cf. Haden e Fivush, 1997); b) o fato de que a narrativa é uma fonte de agenciamento cultural (cf. Mullen e Yi, 1995; Miller et al, 1997; Han, Leitchman e Wang, 1998; Melzi, 2000); e c) o fato de que as práticas familiares, ao serem próximas ou distantes das práticas escolares, acabam influenciando o sucesso escolar (cf. Snow et al., 1991; Heath, 1983; Terzi, 2001).

A seguir, tratarei mais especificamente de quatro estudos sobre os estilos conversacionais narrativos utilizados por mães ao interagirem com seus filhos. Os artigos não estão organizados em ordem cronológica, mas de forma que primeiramente se apresentasse dados de falantes monolíngües, passando por bilíngües residentes no mesmo país e monolíngües de países diferentes. São eles: Fivush e Fromhoff (1988), Melzi (2000), Melzi e Caspe (2005) e Miller et. al. (1997).

Fivush e Fromhoff (1988) é um dos primeiros estudos em que a fala da mãe é examinada, com o intuito de perceber se há possíveis diferenças estilísticas em como as mães estruturam suas conversas sobre o passado com seus filhos de dois anos. Partindo do pressuposto de que assim como há diferenças estilísticas no modo como a mãe conversa sobre o “aqui-e-agora” (“here-and-now”) e estas diferenças influenciam o desenvolvimento conversacional da criança, a diferença de estilos em

se falar do passado (“there-and-then”) afeta o desenvolvimento da memória da criança.

Os sujeitos da pesquisa são 10 mães e seus filhos de 2;6 a 2;11 interagindo em conversas “naturalísticas” sobre vários eventos passados, ou seja, foi pedido para que as mães elicitassem a memória da criança da forma mais natural possível e gravassem com um aparelho entregue pelas pesquisadoras. A análise quantitativa buscava, a partir de correlações das categorias levantadas, a descrição de estilos adotados pelas mães.

As primeiras categorias eram relacionadas à estrutura, focalizando os tipos de perguntas e enunciados, se perguntas mnemônicas (como: “quem saiu com a gente?”), perguntas fechadas (perguntas de sim ou não, como: “a gente comeu pipoca durante o filme?”), enunciados contextuais (que dão informações à criança, como: “vovô e vovó vieram aqui pra casa.”), avaliações (requisitando uma aprovação ou desaprovação, como: “está certo?” ou “não foi assim.”). O segundo tipo de categoria relacionava as perguntas aos enunciados anteriores, podendo esses serem repetições da pergunta anterior, elaborações (quando a mãe requisita o mesmo tipo de informação, mas provê informações adicionais, como a primeira pergunta sendo: “quem tava na praia com a gente?” e a segunda: “o papai tava lá, e quem mais?”) ,e o que as autoras denominaram *follow-in* (em que a mãe incorpora o que foi dito pela criança em sua próxima pergunta). O terceiro tipo de categoria focalizava as respostas dadas pela criança a essas perguntas, considerando a não-resposta, o silêncio, a resposta total e a resposta parcial à mãe. Por último, há as categorias de



conteúdo, em que se considera do que a pergunta se trata: de local, pessoa, objeto, atividade ou descrição do evento em questão.

Dois estilos emergiram desta análise: elaborativo e pouco-elaborativo<sup>15</sup>. As mães com estilo elaborativo engajam-se em conversas mais longas com seus filhos (em comparação às mães pouco-elaborativas) e não provêm apenas mais informações, mas dão mais informações descritivas a seus filhos. Ao darem mais e mais informações aos seus filhos, as mães elaborativas dão mais “pistas” para que seja mais fácil para as crianças acessarem suas próprias memórias dos eventos. Por outro lado, as mães pouco-elaborativas engajam-se em conversas mais curtas, usam menos perguntas e tendem simplesmente a repetir a pergunta sem prover mais informações.

A relação entre o estilo das mães e o desenvolvimento das crianças também é discutida. Pelas mães elaborativas oferecerem mais pistas<sup>16</sup> sobre os eventos discutidos, seus filhos parecem relembrar mais informações do que as crianças com mães pouco-elaborativas. Apesar de tanto mães elaborativas como pouco-elaborativas não diferirem significativamente em tipo e quantidade de perguntas quando as crianças respondem ou não respondem, há uma diferença quando a resposta da criança não é tão clara. Mães elaborativas continuam perguntando e dando mais e mais informações à criança quando esta não parece estar desistindo da conversa, ou seja, quando a criança parece não querer mais responder à mãe e parar

---

<sup>15</sup> As autoras usam o termo “repetitive”, que poderia ser traduzido como repetitivo ou reiterativo. Porém, estas palavras parecem desmerecer este estilo, que é apenas diferente do elaborativo. Por este motivo, optamos por trabalhar com o termo pouco-elaborativo para denominar este estilo.

<sup>16</sup> Segundo as autoras, não é apenas mais informações que as mães elaborativas dão a seus filhos. O tipo de informações que é o mais importante. Mães elaborativas dão mais informações descritivas, o que funciona, primeiro, como um enfoque do que deve ser lembrado e, segundo, como uma forma de informar à criança o que é digno de ser lembrado daquele evento em questão.

de participar do evento narrativo. Isso dá à criança oportunidade de lembrar mais fatos e de continuar conversando.

A partir desses dois estilos interacionais, vários estudos passaram a analisar sua presença em diversos dados e, também, acrescentar falantes bilíngües espanhol-ínglês (Melzi, 2000; Melzi e Caspe, 2005) e falantes monolíngües de línguas diferentes (ínglês e mandarim, como Miller et al, 1997, por exemplo), investigando a possibilidade de diferenças culturais.

Melzi (2000) examina variações culturais nos estilos narrativos de dois grupos de mães: 16 centro-americanas falantes de espanhol e 15 euro-americanas falantes de inglês. Foram visitadas em suas casas 31 díades de mães e crianças de 4;0 a 5;2, tendo sido solicitado a elas que falassem sobre quatro eventos passados que as crianças tivessem experienciado (dois compartilhados com as mães e dois não). Os resultados mostram que os dois grupos diferem quanto aos aspectos focalizados na narrativa. As mães latinas dão uma ênfase maior aos aspectos conversacionais da narrativa, isto é, elas estão mais focadas em manter uma conversação que permita que as crianças compartilhem a experiência. As mães euro-americanas, em contrapartida, focam seu estilo nos aspectos organizacionais da narrativa, isto é, as mães provêm informações ou direcionam seus filhos a prover os blocos construtores da história e, então, organizar os blocos em uma narrativa organizada seqüencial e coerentemente. Ensinam, portanto, a estrutura da narrativa.

Em Melzi e Caspe (2005), o foco é a interação durante a leitura de um livro<sup>17</sup>. O estudo examina os estilos narrativos de 16 mães peruanas, falantes de espanhol e

---

<sup>17</sup> O livro é "Frog, where are you?" (Mayer, 1969), o mesmo utilizado na presente pesquisa.

inglês, e 15 mães norte-americanas, falantes de inglês<sup>18</sup>. Todas têm educação formal pós-secundária e compartilharam um livro com seus filhos de três anos. Também há aqui a presença de dois estilos narrativos, chamados pelas pesquisadoras de co-construtoras de histórias e contadoras de histórias. As co-construtoras de histórias co-constroem a história com seus filhos pequenos, incentivando-os a participar verbalmente, e o foco é dado na relação entre a história e as experiências pessoais da criança e seu conhecimento do mundo. As contadoras de histórias agem como um narrador solitário sem demandar a participação verbal da criança; além disso, o foco é dado principalmente ao narrar a própria história, ou seja, aos eventos, descrições e avaliações dos eventos internos do que está sendo contado. Na comparação entre os estilos narrativos e a origem das mães, 75% (12/16) das mães peruanas e 7% (1/15) das mães norte-americanas adotaram um estilo contador de histórias. Isso demonstra que há uma diferença cultural entre os dois estilos narrativos para este grupo de dados. A maioria das mães peruanas adota o papel de um narrador solitário, enquanto as mães norte-americanas adotam o papel de co-narradoras. Fica claro, portanto, que o papel atribuído à criança num e noutro estilo é distinto: no caso das mães contadoras, a criança assume o papel de audiência; no caso das mães co-construtoras, a criança é incentivada a assumir o papel de co-narrador.

Já o objetivo do estudo de Miller et al. (1997) é determinar como as narrativas de experiência pessoal funcionam como práticas de socialização em dois contextos diferentes: famílias de classe média chinesas e famílias de classe média norte-americanas. Os dados consistem de mais de 200 histórias ocorridas

---

<sup>18</sup> As mães peruanas narram em espanhol e as mães norte-americanas em inglês.

naturalmente nas quais as experiências passadas são focadas pelas 12 crianças de 2;6 anos (6 de famílias taiwanesas e 6 de famílias norte-americanas). As histórias foram analisadas em 3 níveis: conteúdo, função e estrutura. Os resultados convergem nestes 3 níveis analíticos, indicando que narrar histórias pessoais tem funções de socialização diferentes nas duas culturas. As famílias chinesas usam o relato de experiência pessoal de forma didática, para apresentar e convencionar padrões morais e sociais. Os pais, então, usam a narrativa de experiência pessoal para transmitir lições, relembrando com seus filhos as transgressões deles, por que e como elas foram punidas. As narrativas de experiência pessoal não têm essa função didática nas famílias norte-americanas, mas sim a de ser um meio de afirmação e divertimento. Esses resultados sugerem não só que as histórias de experiência pessoal operam como uma rotina de prática de socialização diferente nas duas culturas, mas também que isso já é diferente na tenra idade de 2;6 anos.

As questões respondidas nestes estudos dizem respeito a uma visão específica de estilo. O estilo narrativo das mães seria definido conforme a duração da interação com seu filho (se maior ou menor), conforme os tipos de perguntas e a quantidades destas, e, quando olham as ações das crianças, são principalmente como reações ao que a mãe acabou de fazer.

Outra forma, porém, de pensar o estilo conversacional narrativo seria entender que papéis mães e crianças exercem no evento e quais partes da organização interna da narrativa (ou estrutura) os interagentes procuram focar. Pode-se justificar uma análise deste tipo pelo que foi dito neste capítulo sobre a narrativa. Narrar pode ser considerado como um conjunto de ações co-construídas

em que pelo menos um dos interagentes exerce o papel de narrador e outro, o de audiência ou de co-narrador. Ao se tornar o narrador, este participante deve ter domínio de e estar atento à sintaxe narrativa ou, ao menos, ter em seu interlocutor o apoio para chegar ao fim da história. Não somente isso: deve também estar atento a quais funções culturais contar histórias têm em sua comunidade.

No capítulo a seguir, nos voltamos para nossas escolhas metodológicas, tratando da coleta de dados, dos participantes do estudo, de como a análise foi feita e quais os dados são focalizados de modo particular.

## 2 METODOLOGIA

Partindo da perspectiva sociointeracional sobre a aquisição da linguagem, o objetivo deste trabalho é analisar a interação entre mães e seus filhos de 3 e 5 anos em um tipo de evento narrativo. A partir desse ponto de vista, a aquisição se dá pela participação da criança em interações verbais. Assim, a dissertação apresentada analisa como mães e filhos participam na interação com um livro de gravuras.

### 2.1 AS NARRATIVAS: LEITURA DE LIVRO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Foram dois os tipos de eventos narrativos coletados.

O primeiro tipo de evento observado e registrado<sup>19</sup> é com o livro chamado “Frog, where are you?” (Mayer, 1969)<sup>20</sup>. O livro é composto apenas de figuras<sup>21</sup>. A história representada pelas figuras tem como personagem principal um menino, que tem um cachorro de estimação. No começo da história, vemos o menino em seu

---

<sup>19</sup> Detalhamento sobre a forma de coleta dos dois tipos de eventos serão dados a seguir na seção 2.2.

<sup>20</sup> O livro já foi utilizado em vários outros estudos sobre narrativas como Berman e Slobin (1994) e Melzi e Caspe (2005).

<sup>21</sup> Algumas figuras que compõem o livro estão em anexo.

quarto, à noite, olhando um sapo dentro do vidro, juntamente com seu cachorro. O sapo foge do vidro durante a noite, enquanto o menino e seu cachorro dormem. Este é o evento que desencadeia toda a seqüência de ações dessa narrativa: o evento relevante que acontece é a fuga do sapo. O menino, então, começa a procurar pelo sapo. Primeiramente em seu quarto e, depois, em um bosque perto de sua casa. À procura do sapo, ele encontra animais que geram pequenos conflitos (como a “toupeira” que morde o nariz do menino quando ele procura o sapo dentro de sua toca, ou a coruja que, ao também sair de sua toca, assusta o menino, que cai). Cada acontecimento na narrativa ocorre em função da busca do sapo feita pelo menino, sempre acompanhado de seu cão. A história tem como resolução o reencontro do menino com o animal perdido. Ele encontra uma família completa: o sapo, a sapa e os sapinhos. O menino, então, volta para casa, levando consigo um dos filhotinhos. A história pode ser considerada uma narrativa de enredo fixo (cf. Perroni, 1992: 71), mesmo que, por não ter texto escrito, permita maior flexibilidade em como será contada e quais partes serão focadas.

Por envolver um livro e promover a leitura oral das gravuras em seqüência, este, além de um evento narrativo, é um evento de letramento. Como discutido na seção 1.1, os eventos de letramento são importantes por tornarem relevante a língua escrita. Ao coletar e analisar um evento narrativo que também é um evento de letramento, está em jogo qual o papel que crianças e mães exercem na prática de letramento familiar e quão próximas ou distantes estas práticas estarão das escolares.

O segundo tipo de evento narrativo foi denominado de relato de experiência pessoal. Mães e filhos relembram de acontecimentos que compartilharam e

acontecimentos que não foram compartilhados. Conforme Perroni (1992: 75-6), relatos podem ser definidos como:

narrativas construídas para recuperar lingüisticamente uma seqüência de experiências pessoais pelo narrador. Nos 'relatos' há compromisso, desta vez não com enredo fixo, mas com uma 'verdade': a criança começa a narrar experiências efetivamente vividas, a princípio compartilhadas pela mãe. Nessas experiências passadas estão passeios, viagens, eventos ou ações presenciados ou desencadeados pela criança, que de alguma forma possam ser mencionados como não ordinários ou não habituais.

Diferentemente da história do livro, o relato deve estar de acordo com o que o que foi vivido, tem um compromisso com a experiência. O trabalho analisou apenas a contação de histórias a partir do livro de gravuras. A seguir, a coleta e os dados desta pesquisa serão descritos.

## 2.2. A COLETA DE DADOS

Os dados analisados foram coletados em Santa Maria do Herval, pequena cidade localizada a 76 km da capital, na zona serrana. O projeto de pesquisa *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües*, coordenado pela professora Ana Zilles (UFRGS/Unisinos), encerrado em janeiro de 2008 tinha como objetivo analisar os estilos conversacionais de mães porto-alegrenses, monolíngües,



de classe média e alto nível de educação formal ao co-construírem histórias com seus filhos(as) de 3 e 5 anos.

Já os dados de Santa Maria do Herval provêm do projeto intitulado *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira*<sup>22</sup>, também coordenado pela professora Ana Zilles. Trata-se de um desdobramento do projeto acima mencionado, mas selecionando como objeto de estudo as narrativas de mães de uma comunidade bilíngüe alemão-português (Santa Maria do Herval). Os dados analisados nesse trabalho são de Santa Maria do Herval e sua coleta será caracterizada a seguir.

### **A coleta em Santa Maria do Herval**

A coleta de dados em Santa Maria do Herval foi definida a partir da idéia original do projeto *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües* de incluir alguma comunidade bilíngüe. A escolha dessa comunidade foi motivada em grande parte pelo estudo de Breunig (2005), como se discute nessa mesma seção, a seguir.

Segundo o site da Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval:

Entre 1829 e 1835 se estabeleceram em Morro dos Bugres os primeiros moradores, descendentes de alemães, oriundos das Colônias Velhas. Esses moradores dedicavam-se ao cultivo da terra; devido a adversidades do solo, transferiram-se para o local onde hoje se situa a sede de Santa Maria do Herval, que apresentava um solo mais propício para o cultivo. Daí originou-se o novo Município de Santa Maria do Herval. Posteriormente novas famílias foram-se somando as já existentes. (...) Primeiramente Santa Maria

---

<sup>22</sup> Este recebeu auxílio financeiro através do Edital Universal do CNPq, processo nº 7621537374017946, projeto nº 402150/2006-7.

do Herval pertencia a São Leopoldo, depois passou a Distrito de Dois Irmãos. O nome de Santa Maria do Herval é uma homenagem a Santa Maria, Padroeira da 1a. Igreja construída na localidade, a Igreja Nossa Senhora Auxiliadora. Também compõe a sua denominação a palavra "Herval" que ressalta uma característica florestal da região, que é a abundância de ervais. Em 1988, surge na comunidade o anseio emancipacionista, que de forma ágil e coesa se transpõe para o trabalho da conquista da independência político-administrativa da sua terra. Em 10 de abril de 1988, realizou-se a consulta plebiscitária, quando o SIM venceu por maioria absoluta de votos. Alguns dias após, precisamente em 12 de maio de 1988 pela Lei Estadual n. 8634, é criado oficialmente o Município de Santa Maria do Herval (Site da Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval, acessado em janeiro de 2008).

A cidade de Santa Maria do Herval, então, pode ser considerada como um município recente (em maio de 2008 completou 20 anos). A cidade mantém, até os dias atuais, o uso de duas línguas: o alemão<sup>23</sup> e o português. Durante a coleta de dados, foi observado que há um considerável uso das duas línguas em vários ambientes: nas padarias, nos restaurantes, nos supermercados, nos ônibus<sup>24</sup>. Enfim, a cidade pode ser considerada uma comunidade bilíngüe.

O estudo de Breunig (2005) tratou do uso das duas línguas (alemão e português) na sala de aula. A dissertação intitula-se "A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe" e tem como objetivo principal responder a duas perguntas: a) a alternância de código é uma estratégia culturalmente sensível?; e b) que funções tem a

---

<sup>23</sup> Tem se procurado, na Academia, distinguir as variedades da língua alemã que vieram para o Brasil e quais se mantêm (além de como). Não é objetivo desta dissertação discutir o quanto a língua falada em Santa Maria do Herval se distancia do Alemão Padrão (Hochdeutsch), como uma de suas variedades dialetais. Como, ao conversar com os habitantes da cidade (principalmente com as famílias integrantes do projeto), todos referenciam-se à língua que falam como "alemão", consideramos a visão destas pessoas e será usada esta denominação.

<sup>24</sup> Anotação no diário de campo, no primeiro dia de coleta, depois dos primeiros contatos com a comunidade (em novembro e dezembro de 2006) (10/2/2007): "Foi muito diferente a viagem para Santa Maria do Herval. Ao entrar no ônibus, na Rodoviária de São Leopoldo, parecia que a viagem seria igual a qualquer outra que eu já tivesse feito. Porém, conforme fomos subindo em direção à serra, me senti a única pessoa 'não-pertencente'. Todas as pessoas falavam alemão entre si. O Bernardo (bolsista de iniciação científica, gradunado em Letras pela Unisinos, que participou da coleta) ria de mim, que estava completamente alheia às conversas que aconteciam ao meu redor. O alemão não estava presente apenas nas conversas de pessoas mais velhas: também jovens e crianças conversavam usando essa língua".

alternância de código? Para tanto, Carmen Breunig observou e gravou em áudio e vídeo, durante o primeiro semestre de 2004, uma aula semanal de uma turma de primeira série<sup>25</sup> na cidade, Santa Maria do Herval. Alternância de código é definida como a “passagem do uso de uma variedade lingüística para outra que os falantes de alguma forma percebem como distintas” (Garcez e Ostermann, 2002: 258). Pelas falas dos pais e as atitudes da comunidade observadas por Breunig, fica claro que há uma imagem positiva<sup>26</sup> de falar alemão, sendo esta língua o meio principal de interação com a família e amigos. Mesmo havendo o mito arraigado no senso comum de que o alemão atrapalha a alfabetização e o letramento de crianças bilíngües (cf. Altenhofen, 1998: 17), este discurso não permeia a escola analisada por Breunig. Pelo contrário, a professora e a diretora apresentam depoimentos<sup>27</sup> nos quais expressam não acreditar que as crianças possam ter dificuldades diferentes de qualquer outra criança. A professora não só permite a alternância de código, como a usa principalmente no início do ano. Ela passa gradativamente de uma correspondência prioritariamente em alemão (língua da comunidade) a uma correspondência prioritariamente em português (língua da escola), provendo às crianças um ambiente receptivo, respeitoso, acolhedor e seguro. A alternância de código, dentro deste contexto, pode ser considerada como pedagogia culturalmente sensível não só por haver crianças que não falam português, como também pelas crianças estarem entrando na escola e

---

<sup>25</sup> Por motivo de tempo e de deslocamento até a comunidade, Carmen Breunig observou apenas as segundas-feiras. Isto significa que os dados são sempre do mesmo dia da semana.

<sup>26</sup> Nas 18 entrevistas feitas, apenas 3 pais responderam que um dos objetivos era a manutenção da língua dos antepassados. A maioria dos pais respondeu que era normal para eles o uso de alemão. Na fala de um pai temos: “Nós somos alemão mesmo. Tomo acostumado a falar alemão” (Breunig, 2005: 91).

<sup>27</sup> Na dissertação, Breunig apresenta algumas declarações dadas a ela em uma entrevista feita com a professora e a diretora.

terem ainda de aprender como agir e reagir naquele espaço. Assim, o uso da língua falada em casa pode ser visto como aproximação da realidade da criança para levá-la a ter sucesso no letramento escolar. Pelas conclusões do estudo de Breunig (2005) e com base nas observações feitas durante a coleta da presente pesquisa, Santa Maria do Herval é bilíngüe e parece haver um interesse em manter este bilingüismo. A comunidade, então, tornou-se alvo de um estudo com o objetivo de analisar a interação entre mães e filhos.

Havia uma equipe comprometida com uma forma de coleta que exigia uma abordagem de tipo etnográfico, possibilitando uma imagem mais clara da sistemática das famílias. A pesquisa de tipo etnográfico (Erickson, 2001:12) prioriza a qualidade em relação à quantidade, dando ênfase a descobertas de coisas ou eventos que fazem a diferença na vida social. Assim:

Os propósitos essenciais dessas abordagens (etnográficas) são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam quanto por aqueles que os observam (Erickson, 2001: 12).

Foram coletados dados de 16 díades mãe-criança. Compõem a amostra as respectivas mães de 4 meninas de 3 anos, 4 meninas de 5 anos, 4 meninos de 3 anos e 4 meninos de 5 anos.

Foram feitas a cada família por volta de 4 visitas, com diferentes funções, tentando conhecer um pouco mais dos hábitos e da dinâmica específica de cada casa. Durante as visitas, os pesquisadores estabeleciam conversas sobre hábitos de leitura na casa, a vida na região, o trabalho nas fábricas ou em outros locais. Também procuravam observar a organização do ambiente, especialmente no que se refere à

vida da criança: seus brinquedos, seus direitos e deveres como membro da família, a presença e o uso de material impresso e, particularmente, de livros para crianças, materiais de desenho e outros que normalmente são exigidos nas escolas.

A primeira visita tinha como função apresentar o projeto e conhecer a família participante. Principalmente, o objetivo era interagir com a criança para não haver um estranhamento tão grande durante as gravações que se seguiriam. A família recebia duas cópias do termo de consentimento informado (o qual também continha um resumo do projeto): uma das cópias ficou com a família enquanto a outra, assinada, foi devolvida aos pesquisadores e, posteriormente, arquivada. Ainda na primeira visita, era explicitado o direito de desistência do projeto por quaisquer motivos. Os contatos da família e a disponibilidade de horários foram pedidos também.

A segunda e a terceira visitas normalmente envolviam a coleta de um dos dois eventos narrativos. Consistia, então, em duas possibilidades: a) da gravação em áudio e em vídeo da narrativa criada a partir da leitura do livro *Frog, where are you?*, com a presença dos pesquisadores. Assim, a mãe e/ou a criança decidiam em qual lugar da casa seria a gravação, como ficariam acomodadas, etc. Por último, a criança recebia uma sacolinha de papelão, que continha uma cartela de adesivos de sapo, duas imagens do livro para colorir, uma carta de agradecimento e um chaveiro de sapo ou botton de sapo<sup>28</sup>; b) da gravação do relato de experiência pessoal em que o pesquisador entregava o gravador de áudio para a mãe. Ela ficaria responsável por conversar com a criança, em local mais isolado, sobre 6 acontecimentos passados (3

---

<sup>28</sup> A carta de agradecimento está presente em anexo.

em que a mãe estava presente e 3 em que a criança estava com outras pessoas). Normalmente, a escolha de qual gravação seria feita primeiro ficou a cargo da família. Em algumas vezes, pelo projeto possuir apenas uma câmera de vídeo e haver visitas concomitantes da equipe a duas famílias, não houve a possibilidade de escolha.

Durante a quarta visita, uma cópia do dvd com a gravação da leitura do livro foi assistida juntamente com a família. Essa interação foi gravada em áudio e tinha dois objetivos: saber as impressões dos envolvidos sobre a gravação (se parece próxima do que normalmente acontece, se há algum estranhamento, quaisquer comentários sobre a dificuldade ou facilidade de interagir com o livro, etc.) e buscar informações sociais sobre a família (escolaridade dos pais e dos avós, história de letramento, atitudes sobre a leitura e sobre o uso de alemão em casa e na escola, etc.). Os pesquisadores escolheram esse tipo de abordagem para obter uma visão mais rica sobre a família, porque uma entrevista estruturada ou um questionário soluciona apenas perguntas específicas. A conversa mais aberta consegue trazer informações e questões importantes para a família, do seu próprio ponto de vista, as quais dificilmente seriam abordadas, a priori, pelo pesquisador.

O contato com as famílias, em Santa Maria do Herval, foi realizado a partir de duas estratégias. A primeira delas foi através de visitas às duas creches da cidade, a Creche Fundação Amizade (instituição da rede particular, localizada no Bairro Amizade) e a Creche Municipal Pequeno Mundo. Nelas se procurou indicações de pessoas que poderiam se interessar por colaborar com o projeto de pesquisa. A segunda estratégia adotada foi a de entrar em contato com famílias através da

indicação de professoras da comunidade, em particular, com a ajuda das professoras Juliana Hoff e Marcia Fenner.

No dia 20 de novembro de 2006, foi feito o primeiro contato com as duas creches da cidade. Juntamente com Carmen Breunig, fomos<sup>29</sup> à creche municipal, localizada no centro. Após a apresentação do projeto, foi sugerida à creche uma reunião com as mães que tivessem filhos na faixa dos 3 e 5 anos, a ser realizada ao meio-dia (horário em que ônibus das fábricas trazem as mães para o centro a fim de almoçarem). Dessa forma, seria possível apresentar o projeto diretamente a elas e já marcar visitas com famílias interessadas. Foram discutidas também possibilidades de contribuições do projeto para a creche, como doação de livros, contação de histórias, teatros, etc. A reunião com as mães na Pequeno Mundo foi realizada no dia 16 de janeiro de 2007 e apenas duas delas compareceram e não participaram da coleta.

Com a conversa na creche municipal, soubemos da existência de uma creche particular localizada no Bairro Amizade, mais distante do centro. Conhecemos Graciela Backes, responsável na época pela creche. Graciela mostrou-se muito interessada no projeto e imediatamente selou uma parceria conosco. Também foi discutida a possibilidade de haver uma reunião do projeto com as mães (também ao meio-dia) e contribuições que poderiam ser dadas para a creche. No dia 14 de dezembro de 2006, foi feita uma reunião na Creche Fundação Amizade para a apresentação do projeto para 12 mães, que puderam fazer perguntas, nos conhecer e já apresentar disponibilidade ou não para participar do estudo. Durante a coleta,

---

<sup>29</sup> Além de mim, participaram desta visita a orientadora desse trabalho e coordenadora do projeto, Ana Zilles, e Bernardo K. Limberger, bolsista de iniciação científica FAPERGS e graduando em Letra na Unisinos.

Graciela continuou a nos ajudar a conhecer famílias para completar o número de crianças de cada idade.

Quando poucas mães responderam positivamente nas reuniões, conseguimos ampliar a coleta através dos contatos que uma professora local conseguiu. Juliana Hoff, na época, terminava a graduação em Letras na Unisinos fazendo seu trabalho de conclusão de curso sob orientação da Professora Dra. Dorotéia Kersch. Juliana dispôs-se a ajudar nos apresentando famílias que tinham crianças de 3 ou 5 anos. Márcia Fenner, também professora da comunidade, contactou outras famílias que tinham crianças na faixa etária necessária. Assim, foi possível completar a coleta em Santa Maria do Herval. Pelas professoras serem membros da comunidade local, as famílias eram mais receptivas e aceitavam participar.

A seguir detalharei a amostra, ou seja, falarei resumidamente de cada família participante.

### 2.3 OS DADOS EM SANTA MARIA DO HERVAL

Foram analisadas as narrativas de todas as 16 famílias coletadas em Santa Maria do Herval. As informações sociais foram obtidas através de entrevista. Essas informações, então, são apresentadas a seguir. No final de cada texto sobre as famílias, há a data de nascimento da criança, juntamente com as 4 principais visitas



em que houve coleta: leitura do livro (BKR), relato de experiência pessoal (PNC), visionamento (VIS) e entrevista (ENT).

#### **a) Meninas de 3 anos**

##### **Luísa e Caroline (3 anos)**

Caroline mora com seus pais e sua irmã mais velha em uma casa própria perto do Centro de Santa Maria do Herval. Luísa é costureira em uma das fábricas e Alexandre também trabalha na fábrica. Ser costureira é um emprego de prestígio na fábrica, pois, apesar de ser um trabalho pesado, é melhor do que as outras opções. Durante a pesquisa, não tivemos muito contato com Alexandre e não houve oportunidade de conversar sobre sua colocação na fábrica.

Luísa e Alexandre falam alemão e utilizam essa língua para falar com Caroline. A menina responde em alemão e fala com os pais nessa língua. Cátia teve também o alemão como língua de interação com os pais. Porém, Luísa conta que, depois de entrar na escola, Cátia passou pouco a pouco a falar mais e mais português, até não saber mais falar alemão. Agora aprende alemão na escola. No entanto, como não é o dialeto falado na comunidade e sim o “alemão da Alemanha”, segundo Luísa, não é tão fácil entenderem.

Tanto Luísa quanto Alexandre não tiveram oportunidade de terminar o Ensino Fundamental. Contam as dificuldades de ir até a escola a pé e também o fato de que no interior, perto de suas casas, a escola oportunizava até a 5ª série. A partir dali, teriam que se mudar para cidade, o que normalmente não era permitido pelos

pais. Os pais falam da ausência de livros sendo esta justificada pela pobreza e a falta de acesso. Luísa chamou atenção para o fato de que atualmente as coisas são mais fáceis na cidade e que suas filhas vão poder estudar e se formar. Cátia estudava, na época, a 6ª série na escola estadual Cônego Afonso Scherer. Ela é 9 anos mais velha do que Caroline.

Há muitos livros na casa de Caroline. Seus pais e sua irmã sempre contam histórias para ela. Apesar de não ter sido feito uma avaliação precisa de desenvolvimento do discurso narrativo, Caroline (que não sabia ler na época da coleta) parece ser a criança de 3 anos mais autônoma na tarefa de contar histórias. Caroline frequenta a Creche Municipal Pequeno Mundo durante período integral.

**Data de nascimento:** 13/10/2003

**Coletas:** BKR: 26/05/2007

PNC: 04/08/2007

VIS: 07/09/2007

ENT: 07/09/2007

### **Lúcia e Célia (3 anos)**

Célia mora em uma casa pequena de madeira, no Bairro Amizade, com sua mãe Lúcia e seu pai Geraldo. A casa é dividida com outra família: os pais de Lúcia e suas 3 irmãs mais novas. Lúcia é a mais nova das mães. Na época da coleta, tinha 19 anos. A família de Célia (tanto paterna quanto materna) é oriunda de Lageado e moram (tanto o casal quanto seus pais) em Santa Maria do Herval há cerca de 5 anos. Os dois pais trabalham em uma das fábricas de sapato da região. Lúcia faz buchas e

coloca a vareta (os papéis e a vareta de plástico que ficam dentro do sapato quando este está na caixa). Geraldo mudou de ofício: antes, colocava altura (pedaço de couro que vai no calcanhar e dá firmeza); agora, cola a sola. Os dois ofícios são muito duros. Colocar altura exige ficar numa posição muito ruim para o pescoço, e colar solas faz com que o trabalhador deva ficar em contato com a cola quente forte de sapateiro.

Os pais de Célia não falam alemão. Os avós, principalmente a avó materna, falam. Lúcia disse mais de uma vez que não falar alemão impede que ela consiga empregos melhores.

Lúcia parou de estudar no Ensino Médio, depois de ter engravidado aos 14 anos. A suspensão dos estudos teve como motivo os colegas implicarem com sua gravidez. Voltou a estudar depois que Célia já tinha dois anos, mas teve que parar porque a menina adoeceu. Na época da coleta, estava no último ano do Ensino Médio. Geraldo estudou até a quinta série do Ensino Fundamental. Na entrevista, falou bastante sobre o fato de não conseguir ficar na escola e o quanto era “uma peste”. Ao serem perguntados sobre histórias e livros em sua infância, tanto Geraldo quanto Lúcia disseram não terem lembrança de ter livros em casa. Porém, suas famílias costumavam contar histórias sobre os antepassados, viagens, infância dos pais e avós.

Célia gosta muito de livros. Na época da coleta, não sabia ler. Lúcia sempre diz que os brinquedos preferidos da menina são os gatos e os livros. Ao ser perguntada sobre o motivo desse “amor pelos livros”, Lúcia explica que, antes de engravidar de Célia, trabalhou como doméstica na casa de uma professora.

Engravidando, parou de trabalhar e voltou quando Célia era pequena. A criança acompanhava a mãe e, enquanto Lúcia trabalhava, a professora dava brinquedos para Célia. Os principais brinquedos eram livros que pertenciam às filhas da professora quando eram pequenas. Célia, então, desde de muito jovem, é rodeada de livros e gosta bastante desse “brinquedo”. Lúcia atribui também a essa professora sua vontade de continuar estudando. Célia vai à creche Amizade durante período integral (das 7h às 18h).

**Data de nascimento:** 29/09/2003

**Coletas:** BKR: 24/03/20070

PNC: 14/03/2007

VIS: 23/06/2007

ENT: 23/06/2007

### **Maria e Juliana (3 anos)**

Juliana mora com seus pais, Maria e Gilberto, e sua irmã mais velha, Nara de 6 anos, em uma casa na Vila Amizade. Maria é professora de Matemática de Ensino Fundamental das escolas municipais da região. Maria também possui uma loja de roupas, em sociedade com seu pai, no centro da cidade. Isso torna o tempo livre de Maria bem escasso e fez com que tivéssemos dificuldades para marcar as visitas. Gilberto é motorista da ambulância, o que significa que ele faz plantões durante a semana e os finais de semana.

Tanto Maria quanto Gilberto falam alemão. As meninas também e interagem nessa língua principalmente com seus avós. Maria assume que as meninas passaram

a falar menos alemão depois que começaram a freqüentar a creche e a escola<sup>30</sup>. No entanto, ela diz que basta as meninas passarem um final de semana com os avós que voltam falando bastante alemão.

Maria completou o Ensino Superior na Unisinos. Cursou Matemática e pretende fazer algum tipo de Especialização em nível de Pós-Graduação. Conta que foi difícil chegar à faculdade, porque, na sua época, cursar o Ensino Médio exigia ir de transporte escolar à noite para Dois Irmãos (cidade vizinha). E, depois, para ir à faculdade também era necessário transporte para São Leopoldo. Estudou Matemática à noite. Gilberto completou o Ensino Fundamental e prestou concurso para a prefeitura, tornando-se motorista de ambulância da cidade.

Juliana e Nara adoram livros e também têm uma grande coleção. Como as escolas, juntamente com a prefeitura, promovem todo ano uma Feira do Livro<sup>31</sup>, as crianças da região ganham muitos exemplares nessa época. Nara, que está aprendendo a ler, gosta de ler para a irmã mais nova. Maria contou que Gilberto lê mais histórias para as meninas do que ela. Como o projeto original previa que a mãe contasse histórias, não gravamos imediatamente Gilberto contando. Porém, deixamos combinadas futuras narrações feitas pelo pai. Outra coisa que faz sucesso entre as meninas são os DVDs, com desenhos e filmes infantis. Aliás, este é um gosto comum entre as crianças da região. Juliana vai à creche municipal por período integral.

**Data de nascimento:** 09/10/2003

**Coletas:** BKR: 23/06/2007

---

<sup>30</sup> Quando fazem 6 anos, as crianças que freqüentam a creche municipal são encaminhadas para a escola mais próxima. Assim, Nara já freqüenta a escola.

<sup>31</sup> Normalmente em maio, na mesma semana em que se realiza a Festa da Batata (Kartoffelfest).

PNC: 18/08/2007

VIS: 18/08/2007

ENT: 18/08/2007

### **Vânia e Sandra (3 anos)**

Na época da coleta, Sandra morava com seus pais em um apartamento alugado no Bairro Amizade. Atualmente, eles estão morando em outra localidade do município chamada Morro dos Bugres em uma casa própria (em construção na época da coleta). Vânia é professora da creche Amizade<sup>32</sup>. Cursa História nas Faculdades Integradas de Taquara. Germano é protético, como seu pai. Fez Ensino Médio e cursos técnicos de nível médio.

Vânia nasceu em São Leopoldo. Apesar de não ser de origem alemã, foi criada por pais dessa origem. Entende alemão e afirma que não fala por vergonha. É negra e conta que sofreu preconceito por causa de sua cor. Contou que sua mãe adotiva não contava histórias de livros, apenas histórias sobre sua família. Quando perguntada sobre os motivos por contar a história para Sandra do jeito que conta, Vânia disse que seu modelo de contar histórias era sua professora das séries iniciais, que foi a primeira que contou histórias de livros para ela. Germano nasceu em Santa Maria do Herval. Seus pais também moram lá. Seu pai, também protético, é conhecido como o “dentista”. Germano costuma também contar, porém, essa é uma tarefa mais executada por Vânia.

---

<sup>32</sup> Creche particular que auxiliou no início da pesquisa.

Sônia gosta bastante de livros. Possui uma grande coleção de livros infantis e alguns sabe de cor (pois ainda não sabia ler na época da coleta). Vânia e Germano ressaltaram que acham importante a menina ler e ter contato com livros para sua futura escolaridade. A menina ia à creche Amizade durante período integral. No entanto, por ter um problema de saúde, Vânia estava de licença e, por isso, Sônia estava em casa.

**Data de nascimento:** 29/06/2003

**Coletas:** BKR: 07/06/2007

PNC: 23/06/2007

VIS: 22/06/2007

ENT: 07/07/2007

## **b) Meninas de 5 anos**

### **Gláucia e Alice (5 anos)**

Alice mora com os pais e os avós paternos em uma casa na Vila Amizade. Gláucia engravidou muito cedo (aos 14 anos) , por isso, morou ainda com seus pais. Seis meses antes da coleta, Gláucia decidiu morar com o pai de alice. A casa é dos avós paternos de Alice até que construam sua própria casa. Gláucia é costureira de uma das fábricas de sapato da região e seu marido trabalha como mecânico na fábrica também, porém, na matriz em Dois Irmãos. Lauro tem um regime de trabalho diferente: de segunda a sexta, sai mais cedo (16h30) e trabalha nos sábados. Por isso, não tivemos oportunidades para falar diretamente com ele.

Gláucia e Lauro são nascidos na região de Santa Maria do Herval. Ambos falam alemão. Reclamam que Alice não fala alemão, que sabe apenas algumas palavras<sup>33</sup>. Eles não entendem o porquê da menina não falar alemão e não atribuem responsabilidade à creche.

Lauro cursou o Ensino Fundamental e complementou seus estudos com um curso técnico de nível médio que lhe possibilita desenhar sapatos. Fez o curso esperando trocar de emprego dentro da fábrica, possibilitando um salário maior e um trabalho menos pesado. Gláucia, apesar de ter engravidado durante seu período escolar, não parou os estudos e conseguiu (segundo ela, graças a seus pais e irmã) terminar o Ensino Médio. Apresentou o desejo de continuar os estudos, mas não tem tempo (pelo trabalho na fábrica) e dinheiro para dar continuidade e fazer faculdade agora.

Karen, madrinha de Alice e irmã de Gláucia, é professora de escolas na região. Incentiva muito a leitura de Alice, dando muitos livros infantis para a menina. Alice gosta de livros. Na época da coleta, não sabia ler. Alice frequenta em período integral a creche municipal.

**Data de nascimento:** 15/01/2003

**Coletas:** BKR: 19/01/2008

PNC: 25/04/2008

VIS: 25/04/2008

ENT: 25/04/2008

---

<sup>33</sup> Karla Haubert (2008) apresentou seu trabalho de conclusão de curso (na Unisinos) em que analisou as interações entre Alice e um casal de gêmeos (também residentes em Santa Maria do Herval) para brincarem. Os gêmeos falam, prioritariamente, alemão; Alice, português.



## **Rosa e Clara**

Clara mora com seus pais, Rosa e Alan, em uma casa própria no Bairro Amizade. Ela é filha única. A casa fica próxima dos irmãos e sobrinhos de Alan, que freqüentam a casa. Rosa trabalha como costureira em uma das fábricas da região e Alan é mecânico da mesma fábrica, porém, trabalha a maior parte do tempo em Dois Irmãos. Ele costuma fazer muitas horas extras, o que significa que está em casa, normalmente, à noite e nos domingos. Clara é muito ligada ao seu pai.

Tanto Rosa como Alan falam alemão e são nascidos e criados na região do município de Santa Maria do Herval. Clara fala algumas palavras e entende alemão. Rosa conta que, quando eles se mudaram para o Bairro Amizade, a maior parte da localidade era “mato”, ou seja, não havia casas nem ruas.

Rosa e Alan estudaram até a quinta série. Segundo eles, a “escola da roça”, isto é, a escola existente no interior, nas regiões onde moravam, oferecia os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Para estudar os outros anos, teriam que se mudar para o centro do município e parar de ajudar no trabalho da família. Essa é uma narrativa comum entre pais e mães da comunidade. Com o passar dos anos, o acesso ao ensino foi melhorando. As escolas municipais (que oferecem apenas o Ensino Fundamental) alcançam muitas das regiões distantes do município e o governo oferece transporte para os alunos que moram a uma grande distância da escola. Por enquanto, o Ensino Médio é oferecido na única escola estadual no centro.

Clara, como as outras crianças, possui muitos livros. Também gosta de dvds e possui um “laptop”, brinquedo cujos jogos priorizam o reconhecimento de letras, operações básicas de matemática e jogos de memória. A mãe atribui a esse brinquedo o desenvolvimento da habilidade de reconhecer letras da filha. À época das

gravações, Clara não sabia ler nem escrever. No entanto, contava as histórias dos seus livros, tanto repetindo palavra à palavra (das que havia decorado) quanto contando com suas palavras o enredo. Os pais de Clara falaram que gostariam de ler mais, pois as únicas oportunidades de que aproveitam são aquelas em que lêem livros para a menina.

**Data de nascimento:** 30/03/2002

**Coletas:** BKR: 20/10/2007

PNC: 15/09/2007

VIS: 17/11/2007

ENT: 17/11/2007

### **Márcia e Flávia**

Flávia mora com sua mãe, seus avós paternos e um tio em uma casa própria localizada em Boa Vista do Herval, uma região do município mais distante do centro. Sua mãe, Márcia, trabalha em uma das fábricas de sapato da região. Porém, na época da coleta, não estava trabalhando para cuidar da filha que tem problemas respiratórios e iria passar por uma cirurgia. Os avós paternos de Flávia são trabalhadores rurais na pequena propriedade da família. O tio de Flávia, Mário, tinha o sonho de ser jogador de futebol. No entanto, não conseguiu seguir a carreira e trabalha também em uma fábrica de sapato. O pai de Flávia não mora junto com a filha e Márcia, porém, o relacionamento entre ele e Márcia continua.

Flávia, das crianças visitadas, parece ser a que mais usa o alemão em casa. Essa é a principal língua das interações entre ela e o restante da família, incluindo seu pai. Toda a família tem sua origem no município do Herval. Segundo a avó materna

de Flávia, Madalena, todos os terrenos, nos quais hoje se vê “mato”, eram plantações. Aos poucos, sendo o trabalho rural é mais pesado e tem remuneração menor do que o trabalho nas fábricas, as plantações foram desaparecendo e os terrenos, sendo reflorestados.

Márcia estudou até o segundo ano do Ensino Médio completo. Seu sonho era ser médica, mas, por ter engravidado jovem (18 anos) teve que largar os estudos e começar a trabalhar. Ainda tem vontade de voltar a estudar; não tem tempo disponível para isso.

O desejo de estudar da mãe reflete-se na dedicação escolar da família. Apesar de, na época da coleta, ter apenas 5 anos e ainda cursar o jardim, Flávia já sabia ler e escrever. A menina tem uma relação muito íntima com os livros e faz os seus próprios livros (com capa, contracapa, ilustrações, textos). A menina deseja ser pintora quando crescer e já produz quadros e desenhos artísticos.

**Data de nascimento:** 03/03/2002

**Coletas:** BKR: 29/09/2007

PNC: 06/10/2007

VIS: 17/11/2007

ENT: 17/11/2007

### **Ivone e Lara**

Lara mora no centro, em um apartamento, com seus pais, Ivone e Michel, e sua irmã mais velha, Melissa. A diferença de idade entre Lara e Melissa é de apenas um ano e meio. Ivone conta que, enquanto Melissa era um neném de colo, engravidou de Lara. As meninas, então, são muito próximas de idade e têm um relacionamento de muita amizade. Ivone é confeiteira. Ela e seu marido, Michel, têm

uma padaria no centro do Herval e também trabalham na cantina da escola estadual Cônego Scherer. Michel é vereador do município.

Ivone e Michel são nascidos no Herval. Ambos falam alemão, mas suas duas filhas não. Ivone atribui à ida prematura para creche(as duas foram para a creche municipal), por as meninas acabarem não ficando com os familiares que falam alemão. As meninas entendem poucas palavras nessa língua.

Os pais completaram o Ensino Fundamental. Ivone fez cursos de confeitaria para seguir esta profissão. Michel não fez nenhum curso adicional.

As meninas adoram livros e dvds. No seu quarto há prateleiras repletas de coleções infantis de livros. Além disso, os enfeites do quarto são personagens de histórias infantis, como Cinderela, Branca de Neve, A Bela e a Fera, entre outros. Lara é considerada uma ótima aluna. Na época da coleta, Lara havia ganhado um prêmio: o desenho que mais representava a personagem principal do livro lido pela sua turma virou o pôster de divulgação da feira do livro. Ivone contou que Lara é muito ajudado por sua irmã. Melissa, que já sabia ler, ajudava a irmã nas tarefas escolares e também lia para ela, pois o tempo da mãe é escasso.

**Data de nascimento:** 19/09/2001

**Coletas:** BKR: 23/06/2007

PNC: 07/06/2007

VIS: 15/09/2007

ENT: 01/09/2007

### **c) Meninos de 3 anos**

## **Clara e Carlos**

Carlos mora com seus pais em uma casa no Bairro Amizade. Sua casa é vizinha da casa de sua tia materna, sendo constante a visita dos familiares. Clara e Renato trabalham em uma das fábricas de sapato da região, como tantos outros.

Clara e Renato são originários da região e falam alemão. Carlos também fala alemão e esta é a língua de interação da família. Durante as visitas, os pais dirigiam-se ao menino nessa língua, para instruir, repreender, informar, ou seja, em diversos momentos.

Clara e Renato estudaram até a quinta série. Como outros pais, morar no interior dificultou a continuidade dos estudos. Eles insistem em dizer que o estudo é muito importante e lamentam não ter tido outras oportunidades para continuar os estudos. Eles, como outros pais, falam que ler para os filhos é uma chance de ler, pois isso não é costume entre eles. Segundo o casal, não tiveram tanto contato com livros na infância.

Carlos vai à Creche Amizade há dois anos, mais ou menos. O menino gosta de livros, principalmente, livros com animais. Carlos tem coleções de livros infantis. Os pais acham importante que ele tenha esse contato, para o futuro escolar dele.

**Data de nascimento:** 07/06/2004

**Coletas:** BKR: 29/09/2007

PNC: 01/09/2007

VIS: 08/03/2008

ENT: 08/03/2007

## **Miriam e Elias**

Elias mora com seus pais em uma casa no centro do Herval. Sua mãe, Miriam, é cabelereira e possui um salão de beleza que funciona na garagem da casa. Esse fato dificultou as coletas, porque seu dia de folga, em que estava disponível para as visitas, era segunda-feira. Assim, aproveitamos as visitas ao máximo. O pai de Elias, Vilmar, é motorista de ônibus.

Elias fala, principalmente, alemão com a família. Na primeira visita que fizemos, Elias falou em alemão comigo. Isso demonstra seu costume de usar essa língua com qualquer adulto. Elias não frequenta creche, mas vai à casa de uma senhora que cuida de crianças. Essa senhora costuma falar e contar histórias em alemão. Miriam e Vilmar nasceram na região.

Miriam chegou a completar o Ensino Fundamental. Vilmar não; ele cursou até a quinta série. Os pais acham importante o menino ter o maior contato possível com os livros, com o objetivo de facilitar sua alfabetização. Não havia livros na casa de Miriam e Vilmar durante a infância. Era comum, conforme o casal afirmou na entrevista, ouvir histórias sobre a família, mas não histórias lidas.

Quando fomos gravar a leitura do livro de gravuras, Elias imediatamente trouxe todos os seus livros. O menino sabia muitos deles de cor e nos contou essas histórias. Ele, apesar de ainda não ser alfabetizado, demonstrava grande intimidade com os livros.

**Data de nascimento:** 27/01/2004

**Coletas:** BKR: 07/06/2007

PNC: 15/11/2007

VIS: 15/11/2007

ENT: 15/11/2007

### **Ana e Joaquim**

Joaquim mora com seus pais em uma casa no centro. Sua mãe, Ana, é caixa de supermercados. Como seu trabalho envolve finais de semana, também foi difícil a marcar as gravações. As visitas foram marcadas durante o período de férias dela. Edílson, pai de Joaquim, trabalha também no supermercado.

Os pais de Joaquim usam a língua alemã durante as interações com o menino. Ele fala e entende alemão muito bem. Ana e Edílson nasceram na região.

Ana e Edílson completaram o Ensino Fundamental. Na época em que se formaram, não havia Ensino Médio na cidade. Por esse motivo, tornou-se mais difícil terminarem os estudos.

Joaquim frequenta a creche municipal em tempo integral. O menino tem muitos livros e também gosta de filmes infantis. Durante a gravação da leitura do livro, o menino é quem se interessa em folhear o livro primeiro. Ele demonstra estar acostumado com esse objeto. Diferentemente de outras crianças, que buscaram seus próprios livros antes ou depois de narrar a história com o cedido pelo projeto, Joaquim trouxe um sapo grande de pelúcia. Isso demonstra o entendimento da história pelo menino.

**Data de nascimento:** 23/04/2004

**Coletas:** BKR: 23/06/2007

PNC: 07/09/2007

VIS: 07/09/2007

ENT: 07/09/2007

### **Lígia e Raul**

Raul mora com seus pais, Lígia e Márcio, e sua irmã mais velha, Lorena. Sua casa fica na região do município chamada Morro dos Bugres. Lorena tem 15 anos, sendo, então, 12 anos mais velha do que o menino. Lígia contou que não achava possível ainda ter filhos quando engravidou de Raul.

Lígia e Márcio trabalham em fábricas da região, e Raul freqüenta, em tempo integral, a creche Amizade. Os pais de Raul falam alemão e utilizam a língua com o menino. Tanto Raul quanto sua irmã falam e entendem essa língua. A família tem suas origens na região. Lígia e Márcio estudaram até a quinta série. Mais uma vez o motivo principal está relacionado com a dificuldade de acesso à escola.

Raul é muito ligado ao pai. Lígia afirmou que o menino não faz nada apenas com ela: há a necessidade de o pai estar junto em todas as atividades. O menino é tímido, principalmente na ausência do pai. A contação de histórias é feita sempre pelo pai ou pelos dois; nunca por Lígia sozinha. Lorena lê também para o menino, porém, essa é um evento mais comum de acontecer tendo com o pai como



participante. Raul gosta de livros e, como as outras crianças, tem uma coleção. Ele frequenta a creche Amizade por período integral.

**Data de nascimento:** 06/06/2004

**Coletas:** BKR: 07/09/2007

PNC: 29/09/2007

VIS: 08/03/2007

ENT: 08/03/2007

#### **d) Meninos de 5 anos**

##### **Sara e Adriano**

Adriano mora com seus pais em uma casa no centro de Santa Maria do Herval. Sara é professora de Educação Infantil nas escolas municipais da região. Sílvio é funcionário público. Além de seus empregos regulares, o casal possui uma locadora de filmes, montada na garagem de sua casa.

Os pais de Adriano nasceram em regiões pertencentes ao município de Santa Maria do Herval. Sara fala alemão; Sílvio, apesar de ser da região, não sabe falar essa língua. Segundo o pai de Adriano, isso aconteceu por ele ter vivido a maior parte de sua vida fora da comunidade (em Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre).

Sara está cursando a faculdade de Pedagogia (Educação Infantil e séries iniciais) na UCS (Universidade de Caxias do Sul). Anteriormente, ela fez magistério na Escola Evangélica de Ivoti no regime de internato durante 3 anos e cursou

Biologia na Unisinos, não completando o curso. Pretende ainda terminar a faculdade de Biologia. Sílvia formou em História pela UCS. Os livros, na infância dos pais, estão mais presentes do que na maioria dos casais visitados. Os pais de Sara e de Sílvia costumavam ler. No entanto, a quantidade de livros disponíveis não era tão grande quanto a de Adriano.

Adriano não sabia ler na época da coleta. Porém, por possuir uma grande quantidade de livros e por compartilhar esses livros em leituras com os pais, demonstrava ter práticas de valorização do livro, como identificar o título, olhar as figuras na ordem, etc. O menino freqüentava o jardim II na época da coleta.

**Data de nascimento:** 23/05/2002

**Coletas:** BKR: 26/05/2007

PNC: 07/06/2007

VIS: 18/08/2007

ENT: 18/08/2007

### **Débora e Eduardo**

Eduardo mora com seus pais no centro do município. Débora é professora de Educação Infantil nas escolas municipais da região, atuando, principalmente, como contadora de histórias. Gustavo trabalhava em uma distribuidora de carnes, mas, na época da coleta, estava desempregado. O pai ajudava na renda com pequenos serviços. Gustavo não lamentava estar sem emprego, pois isso lhe deu a oportunidade de acompanhar o crescimento de seu filho mais de perto.

Débora não nasceu na região do Herval, mas veio jovem para complementar seus estudos. Ela, assim como Sandra, cursou o magistério na Escola Evangélica de Ivoti, também em regime de internato por 3 anos. Apesar de não ser da região, Débora é de origem alemã, de Santa Cruz do Sul, e fala alemão. Gustavo fala muito pouco, assim como Eduardo.

Débora cursa a faculdade de Pedagogia (Educação Infantil e séries iniciais) na UCS (Universidade de Caxias do Sul), na mesma turma do que Sara. Gustavo completou o Ensino Fundamental.

Eduardo é uma criança séria e meticulosa. Gosta de livros e possui uma grande coleção. Também, como outras crianças, gosta de ver filmes em dvds. Frenqüentava, na época da coleta, também o jardim II.

**Data de nascimento:** 29/04/2002

**Coletas:** BKR: 26/05/2007

PNC: 23/06/2007

VIS: 22/06/2007

ENT: 18/08/2007

### **Silvana e Evandro**

Evandro mora apenas com sua mãe, Silvana, em uma casa localizada no centro de Santa Maria do Herval. Silvana é a mais velha das mães; tinha 42 anos quando engravidou de Evandro. Ela é funcionária pública, trabalhando na prefeitura,

como assistente administrativa meio período e como agente de saúde no restante. O menino ficava, então, na creche municipal durante esse período.

Silvana nasceu e cresceu no Herval. Nunca saiu da cidade a não ser para pequenas viagens. Fala alemão e reclama por Evandro não ter interesse pela língua dos ascendentes. Ela afirmou que o menino não fala por as “tias da creche” não valorizarem essa língua e evitarem interagir com as crianças em alemão.

Silvana cursou o ensino fundamental completo. Como sempre morou no centro da cidade, o acesso à escola não foi complicado e nem difícil como para outros pais. Não havia livros, exceto os da escola, em sua infância; seus pais costumavam contar histórias sobre a família e a região, mas não eram histórias lidas. Há mais ou menos 10 anos, fez o concurso para a prefeitura e conseguiu passar.

Evandro adora histórias e livros. A mãe costuma ler histórias antes de dormir para o menino e, na maioria das vezes, ele que “lê” para a mãe (Evandro ainda não sabia ler na época).

**Data de nascimento:** 07/02/2002

**Coletas:** BKR: 15/09/2007

PNC: 18/08/2007

VIS: 27/10/2007

ENT: 27/10/2007

**Glória e Isaías**

Isaías mora com seus em uma casa pouco distante do centro, no caminho para Boa Vista do Herval. Glória trabalha em uma das fábricas de sapato, como costureira. O pai de Isaías, Alexandre, é ecônomo, ou seja, tem a permissão de administrar um bar no clube de Santa Maria do Herval.

Os pais de Isaías são da região e falam alemão. O menino, no entanto, não fala e parece não entender essa língua. Nem Glória, nem Alexandre conseguem formular hipóteses sobre o motivo de o menino não saber a língua, pois é a língua utilizada nas interações familiares. Glória completou o Ensino Fundamental, assim como Alexandre. Optaram por trabalhar a estudar. Em sua infância, não houve contato com livros, exceto os da escola.

Isaías gosta de livros e costuma ter histórias lidas pelos pais antes de dormir. O menino também adora assistir a filmes e joga muito vídeo-game. Ele frequenta a creche Amizade em período integral.

**Data de nascimento:** 07/11/2001

**Coletas:** BKR: 24/03/2007

PNC: 14/04/2007

VIS: 22/06/2007

ENT: 22/06/2007

Pode-se notar, em Santa Maria do Herval, algumas características em comum das famílias, mesmo que existam diferenças entre elas. Todas as casas (exceto pelo apartamento em que Lara, 5 anos, e sua família moram) possuem algum tipo de

horta e/ou pomar. Apesar de não serem famílias que se sustentam através trabalho rural, parece haver uma conservação do contato com a terra e o plantar para consumo. Todas as casas também possuem jardim bem cuidado com flores durante todo o ano.

Outra característica marcante é a ausência, para a maioria das famílias, de livros durante a infância. A escola foi, portanto, o principal agente de letramento. Isso significa que o principal contato com os livros e as maneiras de valorizá-los foi essencialmente escolar. Em contrapartida, há uma narrativa constante sobre as adversidades para estudar. Exceto alguns poucos, os pais das crianças estudaram até o Ensino Fundamental. E, mesmo entre aqueles que cursam ou cursaram faculdade, a narrativa das dificuldades se mantém e o término da faculdade parece ser depois dos 25 anos.

Um outro fato a ser apontado é a participação ativa dos pais no lidar com os filhos. Em algumas famílias do município, o pai é o cuidador principal (na família de Eduardo, 5 anos, e Raul, 3 anos, por exemplo). A divisão de cuidados entre pais e mães é muito comum.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados serão apresentados da seguinte maneira: primeiramente serão descritas e analisadas as interações entre mães e filhos de Santa Maria do Herval, tendo como objetivo a leitura do livro de figuras *Frog, where are you?*. Após, os dados de Porto Alegre serão descritos e apresentados em comparação com as narrativas de Santa Maria do Herval. Por último, encontra-se a análise dos relatos de experiência pessoal da comunidade do interior.

#### 3.1 EVENTO NARRATIVO: LEITURA DO LIVRO DE GRAVURAS

Como já exposto na seção 1, é possível haver vários tipos de eventos narrativos. O evento de ler um livro de histórias é um deles. Este evento, porém, também pode ser considerado um evento de letramento, em que se valoriza a cultura da escrita. O interesse, então, em descrever como são as interações entre mães e filhos em idade pré-escolar subordina-se à questão de quais experiências essas crianças têm com o livro antes de chegar à escola. Assim, são descritas, a seguir, as práticas de letramento observadas nesses ambientes familiares.

A análise leva em conta, principalmente, que papéis (cf. Sacks, 1974) mães e filhos estão exercendo. A mãe, por exemplo, pode assumir um papel de **narrador**, ou seja, o participante responsável pelo turno até a história terminar (logo, as intervenções do outro participante, no caso o filho, podem ser entendidas como interrupções do fluxo narrativo); ou um papel de **co-narrador**, em que divide com seu filho a responsabilidade de chegar ao fim da história. Para isso, foi levado em conta o seguinte:

a) Cenário

- Lugar aonde a interação foi gravada;
- Participantes ratificados e não-ratificados;
- Disposição dos participantes.

b) Interação verbal e não-verbal

- Quem segura o livro;
- Quem manuseia o livro;
- Quem propõe o início da narrativa (prefácio);
- Há perguntas, há respostas a essas perguntas, há espaço para as perguntas serem respondidas;
- Há interrupções por parte dos participantes, essas interrupções são aproveitadas para esclarecer pontos da narrativa ou ignoradas.

### 3.2. A INTERAÇÕES EM SANTA MARIA DO HERVAL

#### I. Meninas de 3 anos



## Lúcia e Célia

Lúcia e Célia interagiram com o livro de figuras na sala de sua casa, sentadas no sofá. Por morarem em uma casa muito pequena, o ruído dos outros familiares na sala ao lado, assistindo a uma partida de futebol na televisão, pode ser escutado na gravação.

Célia está sentada no colo da mãe. A forma como mãe e filha estão sentadas permite a Célia ter acesso visual ao livro durante a contação da história. E Célia usa o acesso, ao interromper a fala da mãe segurando as páginas do livro para ter a chance de olhar mais demoradamente as figuras, por exemplo.

No início da interação, Lúcia propõe o evento para Célia dizendo:

(1) \*MOT<sup>34</sup>: tá agora &vamo [//] Conta a historinha pra mamãe .

\*MOT: **vamo(s) conta(r) eu e tu ?**

No primeiro turno, Lúcia pede à Célia que considere sua mãe como o público-alvo da história, na passagem “conta a historinha pra mamãe”. Ela abandona, neste turno, a formulação iniciada com o “vamo”. O “vamo contá” reaparece no segundo turno, em que Lúcia reformula a proposta de narração conjunta, ou seja, a proposta de que a história seja contada pelas duas. Assim, a proposta de Lúcia para Célia é que ambas dividam o papel de co-narrador.

Ao começar a contar a história, ela seleciona os tópicos, fazendo perguntas para Célia como:

(2) \*MOT: **que que o sapo (es)tá fazendo ?**

---

<sup>34</sup> No código de transcrição MOT refere-se a MOTHER, ou seja, mãe. Todos os turnos assinalados assim são realizados pela mãe.

\*CHI<sup>35</sup>: (es)tava tomando mamadeira e colocando o sapo xxx e o cachorro (es)tá levantado o rabo dele .

O uso de perguntas por parte da mãe é repetido durante toda a contação. Com isso, Célia tem a oportunidade e o espaço de responder as perguntas da mãe e, mais importante do que isso, suas respostas são tornadas relevantes na interação ao serem inseridas no discurso da mãe ao continuar a contar a história, como se observa a seguir.

- (3) \*MOT: olha o vavau [: cachorro] coloco(u) a [/] a cabeça dentro do vidro .  
\*MOT: me@ [:meu<sup>36</sup>] .  
\*CHI: **daí ele não consegue mais sai(r), né ?**  
\*MOT: é daí ele não consegue mais tira(r) daí o menino vai ajuda(r) ele .

Nota-se também que, no excerto 3, Lúcia reformula a fala de Célia, ao substituir o verbo *sair* pelo verbo *tirar*. Ao fazer isto, a mãe focaliza a linguagem, demonstrando o quanto esta pode descrever melhor a situação apresentada na história: o cachorro não consegue mais tirar sua cabeça do vidro.

Célia, no entanto, no decorrer da narrativa, acaba por protestar a respeito do arranjo em curso e requisitar também o papel de narrador:

- (4) \*CHI: <oh eu não> [>] .  
\*MOT: <xxx> [<] .  
\*CHI: **contei ainda** .  
\*MOT: (es)tá então conta .

No começo da interação, Lúcia havia proposto que as duas contassem a história. Por não ter tido a oportunidade de contar, Célia requisita o turno e a

---

<sup>35</sup> No código de transcrição CHI refere-se a CHILD, ou seja, criança. Todos os turnos assinalados assim são realizados pela criança.

<sup>36</sup> Esta interjeição é muito comumente usada por Lúcia. Ela normalmente expressa espanto, admiração. Trata-se, de fato, de uma característica da fala da região, pois aparece na fala de outros participantes do projeto.

possibilidade de participar como narrador e, então , reconta a mesma parte que Lúcia acabara de narrar. Porém, a menina ainda não é totalmente autônoma no discurso narrativo, não conseguindo fazer a história avançar. Por isso, a mãe ajuda Célia e continua a narração. À menina foi cedido o espaço para que narrasse. Entretanto, por não conseguir contar a história autonomamente, Célia permite que a mãe reassuma o papel de narradora e conte com as contribuições de uma ouvinte atenta e interessada.

Dessa forma, apesar de Lúcia realizar um número maior de turnos e de, a partir da metade da interação, assumir a função de narrar as ações que se desenrolam durante a história, Célia conquista espaço para intervir e realiza alguns turnos, não apenas quando é solicitada (respondendo a perguntas, por exemplo), mas também iniciando o tópico (como no excerto 5). Sua intervenção não acontece apenas para perguntar e esclarecer pontos da narrativa, como se esperaria de um interlocutor da narrativa (cf. Sacks, 1974: 345), mas também para assumir o papel de co-narrar a história com sua mãe.

- (5) \*MOT: ele acho(u) o sapo dele !  
\*MOT: o sapo tinha fugido lembra ?  
\*MOT: olha ele acho(u) !  
\*MOT: a@h <&quem> [>] .  
\*CHI: <e daí> [<] (es)tava namorando,, né ?  
\*MOT: é [>] xx .  
\*CHI: ali [<] os sapinhos .  
\*MOT: meu olha .  
\*MOT: é [: são] os filhinhos dele !  
\*CHI: ali (es)tá um outro filhinho .  
\*MOT: aqui (es)tá um monte de filhinhos .

Quando o menino e o cachorro encontram o sapo, a mãe chama a atenção da criança para esse fato reiteradamente. Ao retomar que o sapo havia fugido, a mãe também realiza uma ação importante de auxiliar a criança a fazer relações entre o que aconteceu no começo da história e o que está acontecendo no fim. Assim, a

criança pode aprender que as partes de uma história têm relações causais. Célia interrompe a narração da mãe para acrescentar um dado importante: o sapo estava namorando. Esse dado soluciona o motivo do desaparecimento do sapo, pois este saiu do quarto do menino para encontrar sua família. A intervenção de Célia, portanto, não é apenas um comentário. Ela contribui para o andamento da narrativa ao introduzir um novo tópico que faz parte da resolução do problema apresentado na história (o sumiço do sapo).

O fim do evento narrativo é marcado pelo pedido de avaliação por parte de Lúcia, a concordância dessa avaliação por parte de Célia, que balança afirmativamente a cabeça, e pelo pedido da menina para contarem a história de novo. O interessante é que ela propõe que as duas contem juntas novamente, ao que a mãe acede ratificando-a, concedendo-lhe o direito de propor o prosseguimento da conversa:

(6) \*MOT: tu acho(u) [: achaste] bonito o sapinho ?

\*MOT: é bonito,, né ?

\*CHI:de novo .

\*MOT: e agora ?

\*CHI:terminou cabo(u) [: acabou] .

\*CHI:agora vamo(s) começa(r) de novo ?

\*MOT: (es)tá bom !

## Luíza e Caroline

A interação de Luíza e Caroline também ocorre na sala de sua casa, em uma cadeira. Caroline está sentada no colo de sua mãe e também tem acesso visual e manual ao livro. Porém, este acesso é utilizado não para parar a narrativa da mãe, manuseando as páginas, mas para, principalmente, apontar para as figuras e fazer perguntas relativas a estas.

Célia, a criança da díade anterior, também faz perguntas. Porém, suas intervenções fazem a história progredir, são parte da narrativa. Já as intervenções de Caroline são mais semelhantes ao que Sacks (1974: 345) descreve como uma tentativa do interlocutor de assegurar seu entendimento em relação à fala do narrador, para depois apresentar seu posicionamento sobre a narrativa:

- (5) \*MOT: ai agora <o menino> [/] o menino acho(u) uma toca [: touca] .  
\*CHI: não, é uma bota .  
\*MOT: ah ele [/] ele acho(u) que era uma bota e (es)tá botando na cabeça eu acho .  
\*CHI: xx [>]  
\*MOT:o [<] e o cachorrinho (es)tá olhando no vidro se não tem mais o sapo lá dentro  
\*MOT:ele (es)tá procurando ele,, né ?  
\*CHI: **o [//] e o menino (es)tá olhando na bota e não (es)tá também .**  
\*MOT: é .

Caroline e sua mãe parecem divergir sobre o objeto em que o menino está procurando o sapo: é uma touca ou é uma bota. A preocupação da menina de dizer para a mãe que é uma bota pode estar relacionada ao próprio fato de que a menina quer assegurar seu entendimento a respeito da história. Se o objeto é uma bota e o narrador fala que é uma touca, o interlocutor interessado e ratificado vai procurar esclarecer o que é o objeto em questão. Neste exemplo, é o que Caroline procura fazer.

- (6) \*MOT: **olha aqui o menino caiu na água ó .**  
\*CHI: **e o cachorro ?**  
\*MOT: o cachorro (es)tá em cima do menino .  
\*MOT: e olha lá em cima xx (es)tá olhando,, né ?  
\*CHI: tá e o [/] o menino se deitou(u) .  
%com: MOT ri .  
\*MOT: ele caiu de bunda .

Apesar de que, com sua pergunta (e o cachorro ?), destacada no excerto acima, Caroline faz a história avançar, não é necessariamente ela que narra os acontecimentos. Sua mãe, a narradora, poderia seguir a história focalizando outros

aspectos, mesmo que a menina quisesse saber do cachorro, por exemplo. Isso fortalece a interpretação de que a história, mesmo que não seja co-narrada, é co-construída pelo narrador e por seu interlocutor. Contando com as intervenções deste interlocutor, o narrador atende a suas perguntas, ratificando-o e incorporando em seu discurso o tópico introduzido pela criança.

A necessidade de compreender a narrativa em questão provavelmente está relacionada com uma expectativa da criança sobre o provável desfecho daquele evento; especificamente, no caso, sobre a pergunta de avaliação feita pela mãe ao fim da narrativa:

- (7) \*MOT: tu gosto(gostaste) da historinha ?  
\*MOT: (es)tava bonita ?  
\*MOT: h@ah ?  
\*CHI: de novo .  
\*MOT: **então agora tu conta(s) pra mim .**

Caroline precisa avaliar, neste momento (“tu gostou da historinha?”), a história como um todo. Logo, ela precisa estar engajada em entender o que sua mãe está contando. E ela o faz, acenando a cabeça afirmativamente à pergunta de avaliação da mãe. É importante observar a última fala de Luíza: “então agora tu conta pra mim”. Luíza demonstra o entendimento de que ela estava contando a história e de que é a vez de Caroline contar. Além disso, ela vê em sua filha uma pessoa capaz de contar a história. Elas dirigem-se a uma alternância de papéis: a menina contará a história (atuando como narradora) e a mãe será sua interlocutora ratificada.

## **Maria e Juliana**

A interação de Maria e Juliana ocorre na sala da casa, na qual estão presentes Nara (irmã mais velha de Juliana, de 6 anos) e Gilberto (pai de Juliana). No entanto, as participantes ratificadas no momento da contação do livro são Maria e Juliana. Gilberto seria um participante circunstante, porque, mesmo estando abertamente presente no ambiente, ele não participa da conversa (cf. Clark, 2000: 67). Já Nara é uma participante secundária: ela faz parte da conversa, mas a palavra não está sendo dirigida diretamente a ela naquele momento (cf. Clark, 2000: 67), nem ela tem o direito de tomar o turno. Juliana está sentada no colo de sua mãe, no sofá da sala e é a ela que a mãe se dirige.

A proposta de Maria para Juliana no começo da interação é para que ela ajude a mãe a contar:

(8) \*MOT: então vamo(s) lá .

\*MOT: **vamo(s) ve(r) # se tu me ajuda um pouco .**

A partir daí, a narrativa se desenrola por meio de perguntas principalmente. Maria pergunta sobre as ações que ocorrem na história, sobre personagens e identificação do cenário da história. É o se observa no excerto 9, em que a mãe trata da localização temporal; excerto 10, em que a mãe trata da ação complicadora (a fuga do sapo); e excerto 11, em que a mãe trata de uma cena em que o menino cai, pedindo para a menina avaliar o ocorrido em um contexto maior.

(9) \*MOT: **que que é isso aqui que tem ali ?**

\*CHI: a lua .

\*MOT: a lua ?

\*MOT: **isso que(r) dize(r) que é de dia ou de noite ?**

\*CHI: de dia .

- \*MOT: oou@i !  
 \*MOT: **quando a lua aparece é de dia ou de noite ?**  
 \*CHI: de noite .
- (10) \*MOT: **e o sapo que que (es)tá fazendo ?**  
 \*CHI: fugindo .  
 \*MOT: **mas por que será que o sapo que(r) fugi(r) ?**  
 \*MOT: **será que ele não gosto(u) da casa dele ?**  
 \*MOT: hã ?  
 \*CHI: não .  
 \*MOT: **não gosto(u) ?**  
 \*MOT: (es)tá .
- (11) \*MOT: **que que aconteceu aqui ?**  
 \*CHI: [daí daí] [/] daí o menino hã caiu da árvore .  
 \*MOT: **por que que ele caiu da árvore ?**  
 \*CHI: porque ele não cuida(u) .

As ações são apontadas por Maria e descritas por Juliana. Juliana não apenas tem espaço para responder as perguntas da mãe como também suas respostas são tornadas relevantes por Maria para a continuidade da história. Assim, as duas, tanto a mãe como a filha, assumem o papel de contar, sendo co-narradoras da história apresentada pelo livro.

Ao final da história, Maria propõe que Juliana conte também para o pai, o que reforça a interpretação de que Juliana é vista como narradora da história ou, ao menos, como capaz de sê-lo, em alguma medida.

- (12) \*MOT: **tu podia(s) conta(r) essa estória pro pai também .**  
 \*MOT: **acho que o pai também que(r) sabe(r) da estória .**

O pai não era um participante ratificado no momento em que as duas contaram a história pela primeira vez. Logo, mesmo estando presente, o pai é interpretado como um circunstante (conforme descrito acima), podendo participar da próxima contação<sup>37</sup> de história ao ser ratificado pela mãe.

---

<sup>37</sup> A proposta apresentada pela mãe (de que Juliana conte a história para seu pai) não é aceita pela menina. Juliana, em seguida, mexe com seus outros livros, e conta uma história escolhida dentre seus livros para a pesquisadora que fazia a coleta, no caso, eu mesma.



## Vânia e Sônia

Vânia e Sônia estão sentadas à mesa da sala de jantar, uma na frente da outra. Vânia está com o livro na mão e, no começo da interação, conta uma parte da história e somente depois Sônia tem acesso à figura, quando a mãe ostensivamente mostra o livro a ela. Sônia não tem a possibilidade de mexer no livro, apontar partes da figura ou parar a narração, segurando as páginas.

Diferentemente das outras mães, Vânia atribui nome próprio a todas as personagens da história. O menino, o sapo, o cachorro, a coruja: todos têm nomes. E nenhum desses nomes próprios é atribuído por meio de negociação entre Vânia e Sônia. Vânia é a única responsável pela escolha dos nomes próprios dados às personagens.

(13) \*MOT: eles acharam o sapo Bocarrão namorando # a sapinha .  
%par CHI ri  
\*MOT: o Bocarrão (es)tava namorando a sapinha Gilda .  
%par CHI grita  
\*MOT: tu acho(u) [: achaste] feio ?  
%par CHI grita de novo  
\*MOT: **mas era o nome dela .**  
\*MOT: coitada,, né ?  
\*CHI: coitada dela .  
%par MOT e CHI riem

Embora Sônia demonstre descontentamento com a escolha do nome Gilda, Vânia não modifica ou negocia o nome com a menina. Inclusive, ao dizer “mas era o nome dela”, a mãe parece atribuir a outro ou ao livro a responsabilidade pelo nome que a sapinha tem. Isso poderia significar: “Tá escrito, o nome era assim”.

No começo da narrativa, Sônia pede para contar a história e Vânia ignora este pedido, assumindo o papel de narradora:

- (14) \*MOT: tá # vamos ver .  
\*CHI: **eu quero conta(r)** .  
\*MOT: um dia o menino Pedrinho e o seu cachorro Bidu encontraram um aquário ,  
um vidro com um sapo dentro .

Sônia disputa com a mãe o poder de narrar e o poder de segurar o livro. Os dois não são conquistados pela menina, a não ser ao início de sua vez de contar a história.

As intervenções de Sônia à narração de Vânia ocorrem de forma também semelhante ao que Sacks (1974: 345) descreve como uma tentativa de assegurar o entendimento. Inclusive, a menina troca de lugar, ficando de pé atrás da mãe, o que lhe dá mais acesso ao livro e às figuras. Esta mudança de posicionamento pode ser compreendida como um outro tipo de tentativa de assegurar o acompanhamento da história e também como uma reação ao fato de que não conseguiu conquistar o direito de segurar o livro nem de contar a história. A menina muda de lugar contrapondo-se à organização espacial e de acesso ao livro, inicialmente estabelecidas pela mãe. A mãe parece se alinhar a uma estrutura de contação parecida com a de professoras em sala de aula.

Nos excertos 14 e 15, a seguir, pode-se observar intervenções da criança, seja no sentido de perguntar sobre a coruja (talvez para compreender sua relevância na cena narrada), seja no sentido de perguntar sobre a continuidade da história:

- (14) \*MOT: não encontrou o sapo mas encontrou uma coruja , a Lili .  
\*CHI: **mas ela o que ela faz ?**  
\*MOT: a coruja não faz nada ela só saiu de dentro da árvore pra ve(r) que que (es)tava acontecendo que bagunça era aquela.  
(15) \*MOT: e o veado jogou o Pedrinho no chão .  
\*MOT: e o cachorrinho também caiu .  
\*MOT: hã [!] coitadinhos .  
\*MOT: eles caíram ali no mato ó olha só .  
\*CHI: **e daí ?**  
\*MOT: não sei vamo(s) ve(r) o que aconteceu

Ao fim da história, Sônia expressa novamente o desejo de contá-la. Vânia agora aceita a sugestão da filha:

- (16) \*MOT: e assim terminou a nossa história .  
\*CHI:ah [!] **agora eu que vou conta(r)** .  
\*MOT: tu que(r) [: queres] conta(r) ?  
\*CHI: quero .  
\*MOT: **ah [!] então eu quero ouvi(r)** .

Sônia diz que é a vez dela, apresentando a sua interpretação do evento que acabou de acontecer contrapondo-se a ele: Vânia era a narradora e não ela. Vânia, por sua vez, expressa seu entendimento do papel que se espera de quem é interlocutor de um narrador: o de ouvir a história. Assim, a mãe possivelmente interpretou o evento da seguinte forma: Vânia assumiu o papel de narrador no primeiro evento em questão e Sônia o de interlocutor não-narrador ratificado. Ao aceitar a troca de papéis, a mãe, ainda assim, controla o arranjo, pois é ela que define a organização espacial ao sentar ao lado da menina para ajudá-la a contar.

Vânia conta a história de modo diferente das outras mães. Atribuir nome próprios às personagens e estabelecer o modo de interação da criança com a figura a posteriori (primeiro a mãe conta, depois mostra a gravura) parecem ser ações paralelas ao tipo de contação que ocorre tipicamente na escola. Perguntada sobre isso durante o visionamento, Vânia demonstrou estar ciente de que faz em casa de modo parecido com o que faz com as crianças da creche e com o que ela mesma teve como experiência na escola. Por sua mãe não lhe ter contado histórias baseadas em livros<sup>38</sup>, Vânia apenas ouvia histórias na escola e sua experiência com livros foi mediada

---

<sup>38</sup> Vânia conta que sua mãe contava histórias de sua infância e relembra histórias orais contadas pelos seus ascendentes.

também por essa instituição. Logo, a maneira de contar histórias para sua filha é baseada nessa sua primária socialização escolar com os livros e em sua prática pedagógica vigente ao momento desta gravação.

## II. Meninas de 5 anos

### Gláucia e Alice

A díade conta a história no quarto da menina. Mãe e filha estão sentadas na cama. Alice fica um pouco tímida com a presença dos pesquisadores, mas isso não parece prejudicar sua interação na gravação. É Gláucia quem segura o livro e manuseia as páginas; Alice uma única vez aponta figuras no livro.

A interação entre elas é bem rápida. Em algumas páginas do livro, a mãe descreve a cena em apenas um turno, detalhando pouco os eventos apresentados nas páginas do livro. Alice, na maior parte do tempo, ri e mostra-se interessada pela jornada do menino e seu cachorro.

Gláucia não propõe exatamente como seria o evento, como as mães que dizem: “Vamos contar a historinha?” ou “Vou te contar uma história”. Gláucia propõe que comecem a contar, atendendo à solicitação do membro da equipe de pesquisa:

(17) \*MOT: bom, vamo(s) começa(r) então

Semelhante às mães dos meninos de 5 anos<sup>39</sup> (ver a seguir), Gláucia começa a história explorando a capa do livro, não como uma pista do que a história vai tratar, mas como a primeira parte. Quando começa a narrar sobre os eventos da primeira

---

<sup>39</sup> Nenhuma mãe de crianças de 3 anos da amostra procede dessa maneira.

página, a mãe retoma o que foi visto na capa, como se o menino tivesse achado o sapo naquele primeiro momento.

- (18) \*MOT: aqui ó  
\*MOT: **daí o menino acho(u) um sapinho**  
\*MOT: **lá no meio do bosque**  
\*MOT: coloco(u) num vidrinho  
\*MOT: e o cachorrinho (es)tá olhando ali

Quando Gláucia fala “daí o menino achou um sapinho lá no meio do bosque”, ela faz um gesto com a mão, representando a anterioridade, remetendo-se aparentemente à conversa que tiveram sobre a capa do livro.

Durante a narrativa, Alice fica calada, sorrindo e acompanhando o que está sendo narrado. Suas poucas intervenções parecem ser de dois tipos:

- a) apresentar uma resposta verbal ao que é narrado, demonstrando sua interpretação alinhada com a da narradora, como nos exemplos:

- (19) \*MOT: agora eles foram lá no mato procura(r) o sapinho que fugiu  
\*MOT: olha ali (es)tá cheio de abelha  
\*CHI: onde ?  
\*MOT: aqui ó  
\*CHI: **meu deus !**  
\*MOT: tudo cheio de abelha  
\*MOT: vamos ver  
(20) \*MOT: agora o menino e o cachorrinho caíram lá pra baixo  
\*MOT: no rio  
\*MOT: **meu deus !**  
\*CHI: **me@u deus !**

Nestas duas passagens, Alice demonstra estar acompanhando atentamente o que sua mãe está narrando. Ao demonstrar sua recepção frente ao que foi narrado, através da avaliação “Meu Deus!”, a menina está alinhando-se à aparente expectativa da mãe para o que está sendo narrado (uma coisa terrível, assustadora, impressionante).

b) perguntar algo sobre a narrativa, para garantir seu entendimento. Isso pode ser percebido em:

- (21) \*MOT: olha ali (es)tá cheio de abelha  
\*CHI: **onde ?**  
\*MOT: aqui ó  
\*CHI: meu deus !  
\*MOT: tudo cheio de abelha  
\*MOT: vamos ver
- (22) \*MOT: ih, mais um bicho ali pego(u) o menino  
\*MOT: meu deus  
\*CHI: **o que que o menino pego(u) ?**  
\*MOT: isso aqui é um bicho  
\*CHI: é uma rena  
\*MOT: é parecido  
\*MOT: acho que é uma coisa assim  
\*CHI: é uma rena, olha só o pé dele  
\*MOT: é,, né ?  
\*MOT: deve se(r)

Alice, nos dois exemplos acima, faz perguntas que remetem ao entendimento da história. Após a mãe descrever o lugar como cheio de abelhas, a menina procura na figura onde estão os insetos. E, a partir daí, profere a avaliação analisada anteriormente. No segundo exemplo, a menina parece não ficar satisfeita com a denominação “bicho” para o animal encontrado. A criança caracteriza o “bicho” como uma rena, mostrando argumento para sustentar sua hipótese (“olha só o pé dele”). A mãe aceita e o “bicho” passa a ser rena.

Há uma outra intervenção de Alice, que, infelizmente, não chega a ser concretizada e, portanto, não pode ser interpretada. Em:

- (23) \*MOT: saiu um bichinho dali do burquinho  
\*MOT: olha ali ó  
\*MOT: o cachorro (es)tá ali perto da árvore  
\*MOT: eu acho que as abelhas vão-  
\*CHI: **ô mãe, deixa eu fala(r) uma coisa**  
\*MOT: **fala então**  
\*MOT: **tu acha(s) que é um rato,, né ?**  
\*MOT: esse bichinho,, né ?  
\*CHI: sim

Nesta parte, Alice pede a palavra. Embora sua mãe ceda a palavra, ela antecede o que a meninaalaria e esta não pôde falar. Assim, podemos apenas interpretar que a menina pedir o turno para sua mãe parece indicar de que ela interpreta que Gláucia exerce o papel de narradora, sendo detentora do turno até acabar a história.

### **Rosa e Clara**

Rosa e Clara contam a história no sofá de sua sala de estar. Clara está sentada ao lado de sua mãe. Rosa está de posse do livro e é a responsável por virar as páginas. Clara tem acesso às figuras, mas não toca no livro, prestando atenção constante ao que sua mãe fala a cada página. Clara, inclusive, não realiza um turno sequer. Sua participação, durante a narrativa, é para-linguística, ou seja, não verbal. A menina acompanha atentamente cada turno de sua mãe de modo silencioso, analisando as figuras do livro e sorrindo para a mãe.

Rosa inicia a história com uma abertura presente comumente nos livros infantis:

(24) \*MOT: **era uma vez um menino** , um sapo e um cachorro .

Durante o restante da história, Rosa utiliza bastante a repetição, para marcar intensidade, como no excerto 25, ou para a seguir complementar a avaliação feita sobre o que a personagem estaria sentindo:

(25)\*MOT: aí o cachorro olho(u) pro [:para o] menino , o menino (es)tava brabo .

\*MOT: **brabo , brabo , brabo** , que ele tinha caído com o vidro .

\*MOT: o vidro quebro(u) , (es)tava tudo espalhado no chão .

\*MOT: aí o cachorro começou a lamber o menino , queria que ele não ficasse mais brabo com ele .

- \*MOT: mas ele (es)tava com cara de **brabo , brabo , brabo** .
- (26) \*MOT: o cachorro (es)tava embaixo com **medo , medo** das abelha(s) .
- \*MOT: mas ele ainda (es)tava procurando aquele sapo que tinha fugido .

A repetição é relacionada à avaliação da narrativa (cf. Labov, 1972 : 370). Isso significa que, ao repetir o modo como as personagens se sentiram, Rosa está enfatizando a carga dramática dos eventos para as pessoas envolvidas.

Rosa utiliza um único tipo de perguntas : as tag-questions. Sua utilização, na interação em questão, pode estar relacionada à necessidade da mãe de confirmar o entendimento da criança. Como Clara, em nenhum momento, toma o turno para perguntar ou esclarecer algum ponto da narrativa, sua mãe confere, em algumas partes, o entendimento de sua filha do que está acontecendo. É o que se observa nos excertos 27 e 28.

- (27) \*MOT: e o cachorro também , só que o cachorrinho (es)tava perto das abelha(s) .
- \*MOT: tinha um pouquinho de medo,, **né ?**
- (28) \*MOT: e o menino gritando +''/ .
- \*MOT: +'' socorro [!] socorro !
- \*MOT: +'' me ajude !
- \*MOT: só que o cachorro não podia ajuda(r) ele,, **né ?**

Ao término da história, Rosa utiliza outro recurso comum de fechamento das histórias infantis :

- (29) \*MOT: o cachorrinho (es)tava brincando na água daí o menino pego(u) um sapinho na mão +''/ .
- \*MOT: +'' oi amiguinho [!] tudo bom ?
- \*MOT: +'' olha lá tua família , toda reunida olhando pra [: para] nós .
- \*MOT: viu ?
- \*MOT: **e eles foram felizes para sempre** .

Rosa está no papel de narradora, enquanto Clara é uma ouvinte ratificada, o que estamos definindo como platéia. O papéis invertem-se na interação seguinte, quando Clara pede para contar a história para sua mãe. Clara fica de posse do livro e



vira as páginas (com a supervisão de sua mãe, que ajuda quando páginas estão sendo viradas juntas). Rosa fica a maior parte do tempo calada, apenas auxiliando Clara quando esta se mostra confusa sobre como continuar a história.

### **Márcia e Flávia**

Mãe e filha escolheram o sofá da sala para este evento. Elas estão sentadas lado a lado. Márcia segura o livro e é responsável por virar as páginas. Flávia não interage com o livro diretamente, limitando-se apenas ao acesso visual que tem.

A menina não fala durante a narrativa. Ela atentamente olha para mãe, olha para as figuras e sorri. A mãe parece pouco à vontade. Quando estava olhando o livro, antes da gravação, Márcia parecia decorar os nomes que ia dar às personagens e dizia que não sabia como fazer. Após receber a explicação de que não havia maneira certa nem errada de contar e de que ela fizesse como achasse melhor, Márcia acalmou-se e começou a narrativa.

A mãe começa na primeira página, apresentando o menino, o cachorro e o sapo. Ela nomeia duas destas personagens:

- (30) \*MOT: ah # Lucas e seu ah sapinho Fred .
- \*MOT: Lucas tinha um sapinho, né # que ele adorava muito .
- \*MOT: que era um sapinho de estimacao dele .
- \*MOT: e ele tinha um cachorrinho também .
- \*MOT. ele adorava o sapinho .

Semelhante à Vânia (mãe de Sônia, uma das meninas de 3 anos) e diferentemente de todas as outras mães desta amostra, Márcia escolhe dar nomes a algumas personagens. É relevante ressaltar este fato porque dar nomes próprios às personagens foi um fenômeno raro nos dados de Santa Maria do Herval. Apenas

Márcia e Vanessa individualizam as personagens, dando-lhes identidade, por meio do nome próprio.

Flávia presta atenção e acompanha a narrativa da mãe. Entretanto, não faz isso verbalmente. Ela ri, juntamente com a narradora. Ao fim da narrativa, eu pergunto se a menina está com vergonha e a mãe responde que ela está. Quando é proposto que a menina conte a historinha, ela se recusa. Porém, Márcia propõe contar em alemão<sup>40</sup> porque ela se sentiria mais à vontade, proposta que é aceita.

Mãe e filha comportam-se de modo diferente quando a historinha é narrada em alemão. Esta é a língua usada prioritariamente nas interações familiares. A menina sorri mais e a mãe faz mais “gracinhas”, com o objetivo de aproximar Flávia da história e deixá-la mais à vontade. Além disso, ao narrar em alemão, Márcia não dá nome a nenhuma personagem. Porém, ao ter que usar uma língua que ela normalmente não usa com sua filha, Márcia parece não saber como agir e dá nome aos personagens.

A mãe, durante o visionamento, declarou que, mesmo que os livros que lê para Flávia estejam em português, ela usa o alemão como suporte, para explicar cenas, atitudes, figuras. Enfim, o letramento familiar a que Flávia está exposta é bilíngüe, e o alemão é utilizado para ajudar a menina a entender a história.

### **Ivone e Lara**

Ivone e Lara interagiram no quarto de Lara e de sua irmã Melissa (de 7 anos).

Lara está sentada no colo de sua mãe. A criança tem acesso às figuras, mas é sua mãe

---

<sup>40</sup> O estudo de Limberger (2008) comparou as narrativas em alemão e português de algumas díades de Santa Maria do Herval. Márcia e Flávia foi uma delas, assim como Rosa e Clara, Clara e Carlos e Mirian e Elias.

a responsável por folhear o livro. Logo, é a mãe a responsável pelo andamento da história.

Lara, como Clara, não realiza nenhum turno (com exceção de “hm”). Apesar de não participar verbalmente, Lara está atenta à história (sempre analisando as figuras e também olhando para sua mãe) e, algumas vezes, ri do que está ouvindo.

Ivone começa propondo:

- (31)\*MOT: olha aqui ó .  
\*MOT: **eu vou te conta(r) uma historinha tá ?**  
\*MOT: sapo , onde está você ?  
\*MOT: **era uma vez** um menino que tinha um cachorro e um sapo dentro de um vidro , olha que legal .

A mãe atribui a si o papel de narradora ao dizer que vai contar uma história a sua filha. Difere, por exemplo, de Lúcia, que propõe a sua filha Célia (3 anos, sessão 1) que contem juntas. Ivone, então, inicia a história com uma abertura típica das narrativas infantis (“era uma vez”), também utilizada por Rosa (excerto 24). Ivone também dá título à história (“sapo, onde está você?”). Essas ações da mãe parecem alinhadas a um contato constante com livros infantis.

Ivone utiliza muito perguntas do tipo *tag*, como se observa nos excertos 32 a 34 abaixo. Assim como na interação entre Rosa e Camila, isso pode estar relacionado com o fato de a menina não requisitar nenhum esclarecimento. As *tag-questions* seriam uma forma de confirmar o acompanhamento de Lara.

- (32) \*MOT: e o esquilo , do buraco saiu um esquilo .  
\*MOT: acho que ele pico(u) o nariz do menino,, **né ?**  
\*MOT: machuco(u) ele .  
(33) \*MOT: a coruja derrubo(u) ele .  
\*MOT: ela (es)tava eu acho que na casa dela,, **né ?**  
(34) \*MOT: de repente eles olhando veio um monte de filhotinho # com o sapo .  
\*MOT: eu acho que ele tinha uma namorada por isso ele fugiu,, **né ?**  
\*MOT: e filhos .

Esta procura da mãe por saber se sua filha entendeu a história pode ser vista na parte final da narrativa. Por meio de *tag-questions*, Ivone tenta verificar até que ponto Lara estava acompanhando a história:

- (35) \*MOT: eu acho que termino(u) !  
\*MOT: acharam o sapo dentro da água .  
\*MOT: era amigo dele , ele só foi da(r) uma volta eu acho,, né ?  
\*MOT: **né ?**  
\*MOT: **entendeu ?**  
\*MOT: termino(u) .  
\*MOT: e foi pra casa de novo .  
%par: CHI ri .  
\*MOT: **né ?**  
\*MOT: é isso aí !  
\*MOT: **gosto(u) ?**  
\*CHI: hmhm .  
\*MOT: hmhm !

Lara sinaliza positivamente e, então, sua mãe fica satisfeita.

### III. Meninos de 3 anos

#### Clara e Carlos

Clara e Carlos interagem na sala de sua casa. O menino está sentado ao lado de sua mãe. É Clara quem é responsável por folhear o livro enquanto o menino o olha atentamente.

A mãe começa a narrativa com perguntas para Carlos. Ela insiste no início para que ele responda e participe verbalmente da construção da narrativa:

- (36) \*MOT: é ?  
\*MOT: e o que que ele (es)tá fazendo aqui ?  
\*MOT: hein ?  
\*CHI: olhando  
\*MOT: hã ?  
(37) \*MOT: olha ali  
\*MOT: o menino (es)tava cuidando do cachorro ali  
\*CHI: é  
\*MOT: porque ele (es)tava ali não- eu acho que ele queria come(r) o sapo,, né?

\*CHI: o que ?  
\*MOT: o sapo (es)tava ali olhando assim pro cachorro  
\*MOT: será que ele vai me come(r) ?  
\*MOT: né ?  
\*CHI: sim

A utilização das perguntas, porém, não continua durante o restante da narrativa. O menino realiza poucos turnos, cabendo à mãe a função de narrar. Os poucos turnos do menino, no entanto, são perguntas. No excerto 38, a pergunta “por quê” o mantém no papel de audiência, porque é direito de quem ouve uma narrativa pedir esclarecimento, sem que isso signifique mudança nos papéis interacionais. Ao contrário: ao perguntar sobre a história, o interlocutor demonstra que está acompanhando de modo interessado (cf. Garcez, 2001: 197). Além disso, a narrativa torna-se mais rica ao esclarecer os detalhes pedidos pelo interlocutor (cf. Monzoni, 2004: 203).

(38) \*MOT: sapo ! sapo !  
\*MOT: o cachorro bem baixinho passo(u) por baixo da pedra  
\*MOT: e a coruja (es)tava ali olhando, olhando  
\*CHI: por que ?  
\*MOT: por que será que o menino (es)tava chamando o sapo  
\*MOT: eles não achavam .

No excerto 39, observa-se que o menino faz perguntas (o que? onde?) com o objetivo de localizar nas páginas o que a mãe narra.

(39) \*MOT: de repente apareceu um bicho aqui  
\*MOT: que (es)tava carregando o menino  
\*CHI: o que ? onde ?  
\*MOT: aqui ó  
\*CHI: e onde ele vai leva(r)?  
\*MOT: aqui e eles vão cai(r) aqui pra baixo

Não há disputa em relação aos papéis de narrador e audiência: o menino pergunta para entender a narrativa e, com isso, mantém-se no seu papel, deixando à mãe o papel de narrador.

No final, a mãe não incita uma avaliação por parte do filho.

- (40) \*MOT: e daí foi embora com um sapinho junto  
\*MOT: deixo(u) os outros com a mamãe e o papai  
\*MOT: o outro que (es)tava aqui embaixo  
\*MOT: porque ele queria porque queria leva(r) um junto  
\*MOT: aí ele levo(u), levo(u) um junto pra casa  
\*CHI: eu quero conta(r) agora

Clara termina a história com a resolução do sumiço do sapo e com o menino levando um dos sapinhos junto. Carlos não dá espaço para a mãe realizar nenhum turno: prontamente, o menino declara que quer contar a história, que é a sua vez de ser narrador. A mãe concorda com a proposta do menino. Carlos começa a contar a história, mas não demonstra ser autônomo. Assim, é Clara quem narra novamente a história.

### **Mirian e Elias**

Elias e sua mãe leram o livro na sala da casa, em que também estava presente o pai de Elias, Vilmar. Antes da gravação, quando os membros da equipe de pesquisa chegaram à casa, Mirian havia pedido para seu filho trazer todos os livros que tinha porque “os tios” estavam ali para vê-lo lendo. O menino trouxe os livros e demonstrou saber muitos deles de cor.

A mãe decidiu, então, interagir com o menino, tendo como objetivo o livro de figuras trazido pelos pesquisadores. No início, o menino recusou-se a sentar e ouvir a história contada pela mãe, pois ele queria o papel de narrador. Elias aceitou participar do evento narrativo apenas depois que a pesquisadora sentou ao lado de Mirian, convidando o menino para ouvir a história.

Apesar de estarem na sala os dois pesquisadores, o pai, a mãe e o menino, Elias parece entender que, no evento narrativo, participam ele e a mãe. Os dois são os participantes ratificados (cf. Clark, 2000: 67). O menino, às vezes, dirige-se ao pai, fazendo comentários sobre as figuras a que tem acesso. Porém, embora a pesquisadora estivesse ao seu lado, não foi tratada como alguém com o direito de falar, de responder ou de ter a palavra dirigida. O papel da pesquisadora, ratificado pelos demais participantes do evento, era de observador da interação.

Mirian foi a detentora do livro. O menino tinha acesso visual às páginas, mas não as passava.

A família em questão usa o alemão como língua principal de interação dentro de casa. Durante a narrativa, então, há alternância de código entre o português e o alemão.

A mãe começa a história fazendo com que o menino foque as figuras do livro:

- (36) \*MOT: olha aqui ó .  
\*MOT: aqui o [/] o <o menino> [/] o menino tem um sapo ó dentro dum [: de um] vidro ó .  
\*MOT: e o cachorro (es)tá olhando dentro do vidro .  
\*MOT: (es)tá vendo aqui ?  
\*CHI: e agora xxx .  
\*MOT: agora aqui ó .

Até aproximadamente a página 10, a mãe e o menino parecem não estar no mesmo ritmo. A mãe não espera Elias olhar as figuras e ter o seu tempo para entender o andamento da história. O menino tenta parar a passagem das páginas com as mãos, enquanto a mãe tenta prosseguir a história. Outra pista para podermos afirmar o descompasso na interação é o fato de a mãe ignorar algumas perguntas de Elias.

- (37) \*MOT: aqui (es)tão as bota(s) do menino .

\*MOT: ó # aqui o menino viro(u) as bota(s) ele acho(u) que o sapo (es)tava dentro das bota(s) ó .  
 \*CHI: e aqui ?  
 \*MOT: ó viro(u) e não (es)tava .

A pergunta do menino era referente à outra página. A mãe, no entanto, não responde e reforça o foco de atenção do menino para a página que estava sendo contada. Essa é uma ação importante, pois reforça, sustenta o papel do narrador como o participante que leva a história ao fim, e o papel do interlocutor que deve demonstrar que está interessado no que está sendo contado por meio de intervenções, por exemplo. O narrador pode ou não aceitar tais intervenções e pode ou não incorporá-las à história. No entanto, nos dois casos, o curso da história é modificado para lidar com o interlocutor (cf. Monzoni, 2004: 203-6). No caso de Mirian e Elias, a mãe cede ao ritmo do filho.

Depois que mãe e filho conseguem seguir o mesmo ritmo, a mãe faz mais perguntas para o filho, trazendo mais sua participação para a história. Nos excertos 38 e 39, a mãe orienta o menino para uma identificação de personagem.

(38) \*MOT: ó aqui ?  
 \*MOT: o que que é isso aqui ?  
 \*MOT: isso é uma coruja .  
 \*CHI: coruja .  
 \*CHI: aqui .  
 \*MOT: olha o menino tem um [/ /] caiu da árvore .  
 \*MOT: e as abelha(s) (es)tão atrás do cachorro .  
 (39) \*MOT: que bichinho é esse aqui ?  
 \*MOT: esse é um ...  
 \*MOT: que bichinho é ainda ?  
 \*MOT: um camelo ?  
 \*CHI: xxx druf  
*em cima*<sup>41</sup> .  
 \*MOT: é , em cima ele (es)tá .  
 \*MOT: né ?

---

<sup>41</sup> Em itálico, abaixo do trecho transcrito em alemão, encontram-se as traduções de tais trechos.



No excerto 39 acima, note-se que a mãe não sabe identificar com precisão qual é o animal que carrega o personagem do livro. Elias intervém, focalizando a ação e não a identificação do animal. A mãe aceita e incorpora a intervenção do menino a sua contação.

- (40) \*MOT: aqui eles (es)tão saindo da água,, né ?  
\*CHI: dot sind die richt in die água gefall .  
*ali eles cátram direto na água .*  
\*MOT: io .  
*sim .*  
\*CHI: jetz sind sie nimme raus .  
*agora eles não saem mais .*  
\*MOT: não , não tão mais seco(s) [?], né ?

A participação de Elias é de um interlocutor interessado. Mirian parece assumir inteiramente o papel de narradora, utilizando as perguntas (como nos excertos acima) como ferramentas para que o menino continue engajado na história. As intervenções propostas pelo menino são aproveitadas algumas vezes, enriquecendo a narrativa.

O fechamento da história enfatizou o restabelecimento da “ordem”: o menino, o cachorro e um sapo voltam para casa felizes.

- (41) \*MOT: agora eles vão leva(r) de novo o sapo ó .  
\*MOT: aqui eles (es)tão fazendo tchau pro [: para o sapinho,, né ?  
\*CHI: onde eles vão leva(r) ?  
\*MOT: eles vão leva(r) pra casa deles de novo,, né ?  
\*MOT: que bonito !  
\*MOT: olha como eles ficaram felizes !

O menino quer continuar a história mesmo que o livro tenha acabado. Assim, explora a capa e a contracapa do livro com auxílio da mãe. Depois, ainda revê todas as páginas. Isso pode significar que, anteriormente, a história havia sido contada em um ritmo mais rápido do que Elias conseguia acompanhar.

- (40) \*CHI: e aqui ?  
\*MOT: acabo(u) !

\*CHI: agora vamo(s) de novo .  
 %par: MOT ri  
 \*MOT: ele gosto(u), né ?  
 \*CHI: que que é <ali> [>] ?  
 \*MOT: <tu> [<] gosto(u) [: gostaste] da historinha ?  
 \*CHI: sim .  
 (41) \*MOT: aqui ele (es)tá sentado ó .  
 \*CHI: ali .  
 \*MOT: aqui embaixo , embaixo da árvore ó .  
 \*CHI: e onde (es)tá o outro ?  
 \*MOT: qual ?  
 \*CHI: e onde (es)tá o outro ?  
 \*MOT: o outro sapo ?  
 \*MOT: é esse aqui .  
 \*CHI: eu vo(u) acha(r) de novo ele .

Ao explorar a capa (excerto 41), o menino demonstra que se identifica com o personagem do menino. Ao dizer “eu vo(u) acha(r) de novo ele ”, há uma fusão entre o personagem principal do livro, que acha seu sapo, e Elias na posição de leitor do texto.

Elias é uma das crianças que usa alemão durante a narrativa, fazendo alternância de código.

## Ana e Joaquim

Mãe e filho interagem na sala de sua casa. O menino está no colo de sua mãe no sofá. No início, Joaquim está com o livro na mão, tomando para si o papel de narrador:

(42) \*CHI: ele xxx gesagt .  
 disse .  
 \*MOT: ganz zootche .  
 com cuidado .  
 \*MOT: ganz zootche, (es)tá ?  
 com cuidado  
 \*CHI: xxx (es)tava lá dentro .  
 \*MOT: dentro do vidro .  
 \*CHI: daí # um dia tinha uma <coisa estava lá dentro> [>] .  
 \*MOT: <net vekniegeche> [<] .  
 não amasse !  
 \*MOT: ganz zootche .

*com cuidado .*

- \*CHI: xxx .
- \*MOT: mhm, <daí> [>] .
- \*CHI: <daí> [<] uma coisa no vido [: vidro] .
- \*CHI: uma coisa xxx dentro do vido [: vidro] .

Enquanto Joaquim tenta contar a história sozinho, sua mãe intervém, preocupando-se, principalmente, com o cuidado com o livro (em alemão: “ganz zootche”). Ao pensarmos no letramento (cf. Heath, 2001: 319) como forma de valorização da escrita, pode-se perceber nesse ato da mãe que os livros são objetos valorizados. A mãe prefere, então, tomar para si a responsabilidade de narrar (em “a mãe vai te conta(r)”, no excerto 43), mesmo com os protestos do menino (agola [: agora] eu ).

- (43) \*MOT: (es)ta !
- \*MOT: a mãe vai te conta(r) .
- \*CHI: agola [: agora] eu .
- \*CHI: agola [: agora] eu .

A proposta da mãe é que os dois contem juntos, como se observa abaixo:

- (44) \*MOT: a mãe vai te conta(r) .
- \*MOT: vamo(s) olha(r) direito essa historinha .
- \*MOT: daí tu vai(s) ajuda(r) a mamãe .
- \*MOT: eu e tu vamo(s) conta(r) .
- \*MOT: vamo(s) olha(r) o que que tem aqui .

A combinação acima parece não ser mantida. Ana conta a história e Joaquim acompanha atentamente. O menino tem acesso ao livro e ajuda a mãe a virar a página algumas vezes. O menino, inclusive, durante toda a interação, realiza três turnos. Um deles (abaixo) sustenta a posição do menino de um interlocutor interessado, que precisa demonstrar seu entendimento da história (cf. Sacks, 1974: 345).

- (45) \*MOT: olha aqui .
- \*MOT: aqui saiu um bichinho desse buraco .
- \*MOT: que mora dentro desse buraco ali,, né ? o bichinho .
- \*CHI: esse ali é o sapo,, né ?

- \*MOT: não .  
 \*MOT: esse ali acho que é um hamster esse bichinho que saiu do buraco .

O outro turno realizado por Joaquim é um comentário, tratado como errôneo por sua mãe, sobre a história. O menino olha na página anterior, quando o sapo ainda estava no vidro, realizando o turno “aqui (es)tá ele .”. A mãe explica, em alemão, a seqüência da história, ou seja, ensina que a história é uma seqüência de fatos relacionados temporal e logicamente. Isso pode ser relacionado ao que se descreve normalmente em estudos sobre a narrativa, como em Labov e Waletzky, 1967.

- (46)\*MOT: aonde (es)tá o nosso amiguinho sapo ?  
 \*MOT: o meninoche, olha como ele (es)tá preocupado  
*menininho*  
 \*MOT: wo de Sapo rum wea ?  
*por onde andaria o sapo ?*  
 \*CHI: aqui (es)tá ele .  
 \*MOT: dot is de ausgeriss # jo .  
*aqui ele fugiu sim*  
 \*MOT: ali ele fugiu ó .  
 \*MOT: aí aqui ele não (es)tá mais no vidro .

O último turno realizado pelo menino não está relacionado com a seqüência de respostas (cf. Sacks, 1974: 347-8) como seria esperado de um interlocutor de uma narrativa. Ana termina a narrativa mostrando que a ordem foi restabelecida e que todos estavam felizes novamente.

- (47) \*MOT: jetzt wore se all frohche nommo gewen .  
*agora eles todos tavam felizes de novo*  
 \*MOT: de Menino unn de Sapo hon nommo sein Amiguinhoche gefunn .  
*o menino e o sapo acharam de novo o seu amiguinho*  
 \*MOT: que bonita essa historinha,, né ?  
 \*MOT: agora o Joaquim que(r) conta(r) ?  
 \*CHI: que(r) .  
 \*MOT: então (es)ta .  
 \*MOT: conta tu agora .

O menino concorda com a avaliação da mãe sorrindo. Após, ele aceita uma nova proposta: ele irá ler o livro em seguida. E é nesse momento de aceite de uma

proposta que o menino realiza seu último turno nessa interação. O menino começa a contar a história do livro. Porém, como ainda não demonstra autonomia para a realização dessa “tarefa”, a mãe recomeça a narrativa.

Ana é a narradora dessa história e Joaquim participa dela com sorrisos, acenos de cabeça e mantendo a atenção focalizada nas figuras e na fala de sua mãe. Suas intervenções verbais, no entanto, são poucas. Ana utiliza alternância de código português-alemão para narrar.

### **Lígia e Raul**

Mãe e filho interagem na sala de sua casa, no sofá. O menino está sentado do lado de sua mãe e tem acesso visual ao livro. Lígia começa a história com a seguinte combinação:

(48) \*MOT: a mãe vai conta(r) a historinha pra ti

Apesar de Lígia começar o evento narrativo com um prefácio que demonstra sua intenção de ser a narradora e contar a história, Raul não é um interlocutor que aceita a situação proposta. O menino não quer que sua mãe conte a história a menos que seu pai esteja junto. Raul tem uma relação muito próxima com o pai. Durante a entrevista com a família, Lígia explicou que Raul e sua irmã Lorena são muito ligados ao pai. O menino não fica sozinho com a mãe a não ser quando estritamente necessário. Como seu pai estava na sala, Raul rejeita a combinação proposta pela mãe:

(49) \*MOT: (es)tá, fica aqui com a mãe  
%com: CHI empurra o livro  
%com: MOT ri.  
\*CHI: não

\*MOT: (es)tá  
 \*MOT: o pai também vem  
 \*MOT: (es)tá ?  
 \*MOT: o pai senta ali do teu lado  
 %com: CHI dá lugar para FAT.  
 \*CHI: aqui  
 \*MOT: (es)ta o pai fica ali

Raul reage contra a combinação empurrando o livro e ameaçando sair do lugar, ameaçando, portanto, não colaborar e retirar-se do evento proposto pela mãe. Depois que seu pai senta ao seu lado, Raul concorda em ouvir a história. Márcio, pai de Raul, no entanto, não é tratado como outros pais: ele é um falante ratificado que participa da narrativa. Raul não somente ri para ele durante a narrativa, como Márcio participa verbalmente, como se observa no excerto 50.

(50) \*MOT: é, aí ele (es)tá no vidro, ó  
 \*FAT<sup>42</sup>: ele saiu  
 \*MOT: aqui ele saiu  
 \*CHI: hm  
 \*MOT: acho que entro(u) dentro da bota, ó  
 \*MOT: eu acho  
 \*MOT: tu acha também?  
 \*MOT: hein ?  
 (51) \*MOT: ó acho que aqui o menino grita pro sapo vim [:vir]  
 \*MOT: né ?  
 \*FAT: como é que ele grita ?  
 \*FAT: ele chama ?  
 %com: CHI imita o desenho do menino chamando o sapo, com as mãos próximas da boca  
 \*FAT: ô  
 \*MOT: ele chama assim,, né ?  
 \*MOT: ele faz assim

No trecho 50, Márcio ajuda a história a avançar ao falar, depois de Lígia, que o sapo fugiu. Naquele momento, mãe e pai estão dividindo a função de contar a Raul a história.

---

<sup>42</sup> No código de transcrição FAT refere-se a FATHER, ou seja, pai. Todos os turnos assinalados assim são realizados pelo pai.

O menino, por sua vez, não realiza turnos. Acompanha atentamente a história, por meio de sorrisos, de movimentos com a cabeça e de respostas como “hm”.

Inclusive, a sua seqüência de respostas, ou seja, no momento em que ele, como interlocutor, deve avaliar e demonstrar seu entendimento da narrativa, é um aceno com a cabeça concordando com o “gosto(u) ?”

- (52)\*MOT: viu ?  
\*MOT: não tem mais  
\*MOT: a mãe conto(u) toda a historinha,, né ?  
\*MOT: hein ?  
\*FAT: gosto(u) ?  
\*MOT: gosto(u) da historinha ?  
%com: CHI acena que sim com a cabeça.  
\*MOT: agora tu conta.

Note-se também que, na percepção de Lígia sobre o evento que acabou de acontecer, ela foi a narradora da história (“a mãe conto(u) toda a historinha,, né ?”). É o pai que incita a avaliação da história por Raul (“gosto(u) ?”). Esse turno, nas outras interações coletadas, é realizado pela mãe; nesse caso, Márcio responsabiliza-se por ele.

#### **IV. Meninos de 5 anos**

##### **Sara e Adriano**

Sara e Adriano interagiram com o livro na sala de casa, sentados lado a lado no sofá. Sara apóia a mão direita no ombro de Adriano, praticamente o abraçando. Ele tem acesso ao livro, consegue ver claramente as figuras, pois sua mãe coloca o livro bem na frente dela.

Quando equipe de pesquisa chegou para fazer a gravação, Ciro (primo de 3 anos de Adriano) e Letícia (amiguinha de 6 anos) estavam visitando Adriano para brincar. Assim, antes de gravar mãe e filho contando histórias, os pesquisadores brincaram com todas as crianças e, depois, levaram Ciro e Letícia para brincar lá fora. Adriano e a mãe ficam na sala para a realização da coleta.

O início da contação da história é proposto por Sara da seguinte maneira:

(54) \*MOT: hoje eu vo(u) conta(r) a historinha de um menininho lá da floresta # que tinha um cachorrinho , um salsichinha .

Sara atribui a si o papel de narrador. Este enunciado é proferido enquanto a mãe mostra a capa do livro para Adriano. Essa prática é comum nas interações desta idade. Quando levamos outros livros emprestados para a família, Sara sempre mostra a capa do livro, lê o título juntamente com Adriano<sup>43</sup> e aguça a curiosidade do filho perguntando suas expectativas sobre a história.

Apesar de esta ser uma prática que foi observável como comum na casa, Sara, ao ver o vídeo, não reconheceu a contação como “o modo como ela normalmente faz”, como foi pedido na orientação da coleta. Foram três os motivos para isso: primeiro, eles normalmente não ficam naquela posição para contar a história, e sim com o Albert deitado na cama, pois as histórias são contadas antes de dormir; ela normalmente não conta história de livros, mas as inventa juntamente com o menino; e, por último, a mãe avaliou-se como muito séria e concentrada, o que não é normalmente nesses momentos. Ainda que Sara atribua para si o papel de narradora, ao começar a contar a história, negocia com seu filho o título que darão:

---

<sup>43</sup> Na época da coleta, Adriano ainda não sabia ler. Quando os outros livros foram emprestados, Adriano já tinha aprendido e, então, lia para/com sua mãe o título das obras.



- (55) \*MOT: como é que tu acha(s) que é o nome da historinha ?  
 \*MOT: como é que nós vamo(s) da(r) o nome pra história ?  
 \*CHI: cachorro salsichinha .  
 \*MOT: cachorro salsichinha # então tá .

O uso de perguntas por Sara, durante a narrativa, parece ser uma tentativa de direcionar a atenção de Adriano e mantê-lo como audiência (interlocutor ratificado) interessada. A mãe ora pergunta sobre o acontecido, ora sobre as expectativas da criança em relação ao que vai acontecer.

- (56) \*MOT: o que que tinha acontecido ?  
 \*MOT: o que que aconteceu ?  
 \*CHI: o sapo sumiu .  
 \*MOT: o sapo sumiu !  
 \*MOT: e agora ?  
 (57) \*MOT: xi@i o que que tinha aqui ?  
 \*CHI: abelha .  
 \*MOT: e o que que será que aconteceu ?  
 \*MOT: as abelhas voaram até o salsicha .  
 \*MOT: e o que que elas fizeram ?  
 \*CHI: picaram .  
 \*MOT: picaram todo ele .  
 \*MOT: e o salsicha começo(u) a lati(r) +” / .  
 \*MOT: +” au+au+au .

O que Adriano responde é aproveitado pela mãe, porém sua participação não pode ser considerada como a de um co-narrador. Adriano é uma audiência que participa verbalmente da narração. Suas respostas restringem-se ao que a mãe pergunta e nada além. Sua postura (acompanhando atentamente as páginas e rindo) parece ser a de quem acompanha a história atentamente. E a mãe tenta, a todo momento, manter a atenção de Adriano.

Ao fim da narrativa, Sara pergunta ao filho o que ele achou da história e se mudaria o título dado (“O cachorro salsichinha”) no início da interação:

- (58) \*MOT: e assim terminou a historinha .  
 \*MOT: gosto(u) ?  
 \*MOT: e agora tu acha(s) se tu tivesse que da(r) uma [//] um nome pra [:para a] historinha agora como é que tu ia(s) da(r) o nome da historinha ?

\*MOT: tu ia(s) continua(r) o &s [/] o salsicha ?  
 \*MOT: ou ia(s) da(r) um outro nome ?  
 \*CHI: salsicha lambão .  
 \*MOT: lambão ?  
 \*MOT: é ?  
 \*MOT: então tá !  
 \*MOT: legal,, né ?  
 \*MOT: bem legal !  
 \*MOT: e tu gosta(s) de sapo ?  
 \*MOT: tu gosta(s) de sapo ?  
 \*CHI: não .  
 \*CHI: não pra [:para] # não pega(r) só pra olha(r) um pouco.  
 \*MOT: ah , pra [:para] olha(r) um pouquinho tu gosta(s) .  
 \*MOT: então tá !  
 %par: MOT ri  
 \*MOT: legal .

Sara, além de fechar a história, faz seu filho relacionar o que acabou de ouvir e sua vida, ao perguntar se ele gosta de sapo.

O papel de Sara na interação é de narradora e o de Adriano de audiência, ou seja, um ouvinte ratificado. Sara dá ao seu filho espaço para falar, valorizando seus turnos, valorizando sua participação. Ela faz isto sem dividir o papel de narradora com ele. A fala do menino é incorporada à narrativa, enriquecendo-a.

## Débora e Eduardo

Débora e Eduardo escolheram como lugar para ler o livro o quarto do menino. Eduardo está sentado na cama e Débora está a sua frente com o livro. Eduardo tem acesso ao livro: ele pode ver as figuras, apontar partes específicas das páginas. No entanto, Eduardo não pega o livro e nem muda as páginas. Débora, então, é quem está de posse do livro.

Débora começa a interação sugerindo:

(59) \*MOT: deixa eu conta(r) a história então pra ti .

Eduardo aceita e a mãe começa a narrativa pela capa do livro, semelhante a Sara. O fato de estas duas mães serem professoras pode estar relacionado à atitude de começar a contar o livro explorando a capa.

Débora é contadora de histórias nas escolas municipais de Santa Maria do Herval<sup>44</sup>. Talvez este seja o motivo pelo qual sua linguagem revela traços da linguagem escrita típica dos livros infantis, como em:

- (60) \*MOT: **era uma vez um menino !**  
\*MOT: lá no quarto dele # ele e cachorrinho de estimação dele resolveram pegar mais um amiguinho pro [: para o] quarto deles mais um inquilino .  
\*MOT: um sapo e colocaram ele dentro de um vidro .
- (61) \*MOT: **pela manhã quando o sol já inundou o quarto de claridade o &sa [/] o menino [/] o menino levanto(u) , o cachorro também .**  
\*MOT: cadê o sapo ?  
\*MOT: deram por falta do sapo naquele momento .  
\*MOT: nossa [!] o menino fico(u) muito espantado .

Eduardo comporta-se como audiência interessada, que tem espaço para intervir. No entanto, a narradora da história é sua mãe. A mãe aproveita suas intervenções, que são incorporadas à narrativa.

- (62) \*MOT: encontraram mais adiante um outro animal , um cervo e ele o menino foi procura(r) no meio dos galhos .  
\*MOT: hm hm hm não era nem os galhos de uma árvore , eram os galhos # de um cervo .  
\*CHI: **chifre .**  
\*MOT: chifres , isso .  
\*MOT: era um galhada enorme .  
\*MOT: quanto mais velho fica esse bicho , filho , mais ramos ele tem no chifre .

---

<sup>44</sup> Sua reação durante o visionamento também pode ser relacionada ao fato de ser contadora. Durante o visionamento, Débora fez seu filho relembrar a história e, de novo, responder quais as impressões dele sobre a narrativa que foi contada.

Nesta passagem, Eduardo ajuda sua mãe dizendo uma palavra para definir os galhos do cervo. A mãe aproveita a intervenção, porém, de modo geral, a participação de Eduardo parece se resumir a episódios isolados. Ora para ajudar sua mãe, ora para comentar, ora para responder as perguntas de sua mãe. Eduardo realiza poucos turnos em comparação a sua mãe. Débora até se utiliza de perguntas, que são respondidas por seu filho. Porém, estas perguntas parecem ter uma função muito parecida com as que Sara executa: manter a atenção da audiência.

- (63) \*MOT: eu acho que ele já tinha quantos anos será ?  
\*CHI: é dez mil .  
\*MOT: será ?  
\*MOT: olha vamo(s) conta(r) eu acho que cada [/] <cada chifre> [>].  
\*CHI: <um , dois> [<] , três , quatro , cinco , seis , sete , oito.  
\*MOT: eu acho que é eu acho que ele já devia de te(r) uns oito anos quem sabe,, né ?
- (64) \*MOT: e # chegando na beirada do precipício o cervo deu uma freada e quem saiu voando ?  
\*CHI: o cachorro e o menino .  
\*MOT: o cachorro e o menino caíram no precipício .  
\*MOT: que aventura , hein !  
\*MOT: que sapo mais escondido !  
\*MOT: caíram dentro de um pântano .

A mãe escuta o que seu filho tem para dizer sobre a narrativa. Os comentários do menino são ratificados, aproveitados e valorizados sem que a mãe abra mão do seu papel de narradora. No excerto 63, no entanto, Débora põe em dúvida a colocação do filho (em “será ?”). Isso parece demonstrar uma posição da mãe em considerar os turnos de seu filho como dignos de serem comentados, levados a sério como de qualquer outro interlocutor. Eduardo é, como Adriano, valorizado como participante.

Ao final da história, Débora ainda está terminando de tecer comentários. Eduardo, então, põe fim à narrativa. A criança é ratificada por sua mãe:

- (65) \*MOT: e o menino então fico(u) tão aliviado por pode(r) i(r) pra casa com o seu amiguinho porque ele estava muito aflito por não encontrar .

\*CHI: fim .  
\*MOT: o seu amiguinho sapo .  
\*CHI: fim .  
\*MOT: e estava mais tranqüilo e foi pra casa .  
\*CHI: fim !  
\*MOT: fim !  
\*MOT: pronto !

Débora respeita o desejo de seu interlocutor de parar a narrativa. Porém, não de imediato. A mãe tenta continuar a narrativa, mas acaba abrindo mão ao ver em seu interlocutor alguém que não quer mais participar do evento. O poder dado a Eduardo, no momento do fim, é, em geral, próprio do narrador. No entanto, como não há narrativa sem interlocutor, Débora mostrou-se sensível à falta de interesse de Eduardo em continuar a história.

### **Silvana e Evandro**

A díade está sentada no sofá da sala, Evandro está sentado ao lado de sua mãe, que segura o livro. Evandro tem acesso manual e visual às figuras e utiliza esse acesso para apontar elementos do desenho.

No início da interação, não há uma combinação sobre os papéis, como ocorre com as outras mães. Há uma forte negociação para Evandro participar do evento. Porém, em nenhum momento Silvana diz algo como “vou te contar uma história” ou “vamos ler o livrinho?”

E também diferentemente dos outros meninos de 5 anos, Evandro divide com sua mãe o papel de narrador. Desde a primeira página, ele faz comentários e narra propriamente o que está representado nas figuras.

(66) \*MOT: aqui o quarto do menino .  
\*CHI: a cama .  
\*MOT: o vidro dentro do quarto .  
\*CHI: cadê a roupa [ :roupa] ?

\*MOT: xxxx .  
\*CHI: já (es)tá escuro .  
\*MOT: é , a lua .

Evandro, no excerto acima, estabelece o tempo da narrativa, ou seja, aponta para a mãe o fato de já estar escuro (ser de noite). Além disso, mesmo que não esteja segurando o livro, o menino regula, algumas vezes, a passagem de páginas, como em :

- (67) \*MOT: é , tem uma toca , deu um grito numa .  
\*CHI: agora vamo(s) <virar a página>[>] .  
\*MOT: <vamos>[<] vira(r) a página .  
(68) \*CHI: mãe e o cachorrinho se escondendo +/.  
\*MOT: (es)tá cheirando aqui nas pedra(s) pra [ :para] ve(r) se o sapinho não (es)tá aqui atrás .  
\*CHI: agora vamo(s) muda(r) de página .

O menino, então, além de narrar, acaba por regular o fluxo narrativo através destas intervenções. Segundo Monzoni (2004 : 206), “quando um receptor intervém em uma narrativa com turnos subseqüentes e o narrador inclui as intervenções dele/dela na narrativa, os interlocutores deixam claros seus alinhamentos, através desta amostra é possível estabelecer a co-narração<sup>45</sup>”.

No fim do evento narrativo, Silvana pede para que o filho conte a história para ela.

- (69) \*MOT: e agora , tu vai(s) conta(r) a história pra [:para] mim ?  
\*CHI: xx .  
\*MOT: vai olhando e vai contando ela pra [:para] mim e eu vo(u) escutando .

Sua interpretação do evento que acabou de acontecer parece ser a de que ela era a narradora da história. No entanto, Evandro, ao interferir na narrativa, não o faz

---

<sup>45</sup> Do original: “when a recipient intervenes in a narrative with subsequent turns and the teller includes his/her interventions in the narrative, speakers display alignment to each other’s talk through which co-telling is achieved”.

somente como meio de assegurar entendimento. Ele narra também os acontecimentos, lembrando qual é o problema central da história (o sumiço do sapo).

No excerto 70, Evandro não apenas narra a cena em que o menino é derrubado pelo veado, como também retoma a ação complicadora que é o motivo de ser da história (o sumiço do sapo).

- (70) \*MOT: o menino subiu vai junto com ela , pega(r) uma carona com ela , eu acho .  
\*CHI: e aí ela vai frea(r) e ele vai cai(r) aqui xx .  
\*CHI: e nada do sapo .

No excerto 71, Evandro justifica a avaliação da mãe (em “é , olha só , agora eles (es)tão felizes,, né ?”) por meio de fatos que ocorrem na história:

- (71) \*MOT: os sapinhos , os filhotinhos,, né ?  
\*CHI: é e ele (es)tá no arbusto , o pai e a mãe também .  
\*CHI: e aqui eles (es)tão +/ .  
\*MOT: é , olha só , agora eles (es)tão felizes,, né ?  
\*CHI: acharam o sapinho que querem leva(r) de volta pra [:para] casa .

Após a proposta da mãe de o filho recontar a história, o menino recomeça a narrativa, mas recebe a ajuda da mãe. Novamente os dois dividem o papel de narradores.

## **Glória e Isaías**

Glória e Isaías estavam na sala, no sofá. Isaías está sentado no colo de sua mãe.

Glória também, semelhante a Sara e a Débora, começa a narrar apresentando a capa do livro a seu filho. Porém, diferentemente de Sara e Débora, Glória não explora a capa do livro, mas usa este recurso para falar do título do livro. Assim, a impressão

de que a interação com a capa do livro, da forma como Sara e Débora fazem, estaria relacionada a suas experiências como professoras parece sustentável.

Glória assume o papel de narradora e Isaías é seu interlocutor. As intervenções que Isaías faz parecem ser o que Sacks (1974: 345) chama de garantia do entendimento por parte do ouvinte de uma narrativa, como nos excertos abaixo:

- (72) \*MOT: daí ele subiu na pedra daí aqui ele se [/] se segurou aqui na árvore # e o cachorrinho (es)tá ali embaixo ó com medo ó .  
\*CHI: por quê ?
- (73) \*MOT: o menininho ó [/ /] o carneiro freio(u) e o menininho caindo ó e o cachorrinho também .  
\*CHI: onde ?  
\*CHI: aqui na água ?  
\*MOT: é eu acho que eles vão cai(r) aqui na água .  
\*CHI: bem pequeno .  
\*MOT: hmh eu acho que é pequeno .  
\*MOT: aqui na floresta ó .

Nos dois momentos, as perguntas de Isaías são requisições para que o narrador (no caso, sua mãe) esclareça fatos da história (como o motivo do medo de uma personagem e o lugar onde menino e cachorro vão cair). Assim, Isaías é um interlocutor interessado, mesmo que não divida com sua mãe a responsabilidade de narrar a história.

Ao final, Glória termina a história com um fechamento comum aos livros infantis:

- (74) \*MOT: termino(u) a história !  
\*MOT: legal essa historinha,, né ?  
\*CHI: sim .  
%com: MOT espera alguns segundos  
\*MOT: o sapo acho(u) a família dele e o menininho junto .  
\*MOT: viveram felizes para sempre,, né ?

Isaías busca, durante a história, entender cada fato que acontece. Isso está diretamente ligado ao fato de ser esperado que o interlocutor responda, após o fim



da história, sua opinião sobre o que foi contado (Sacks, 1974: 347-9). Mesmo que utilizando apenas um “sim”, Isaías precisaria acompanhar e compreender o todo narrado.

## 4 CONCLUSÃO

A pergunta central que o trabalho procurou responder era como mães e filhos interagem ao contarem histórias. Mais especificamente, como foram as interações narrativas entre mães e filhos em idade pré-escolar na comunidade teuto-brasileira, Santa Maria do Herval.

O discurso narrativo está presente em praticamente todas as interações. É através dele que compreendemos nossas experiências e temos a oportunidade de compreender as experiências dos outros. Contar a alguém um evento vivido é uma forma de contextualizar e entender o que aconteceu. Ler ou ouvir uma história, por outro lado, é uma oportunidade de entender a experiência do outro, sem necessariamente tê-la vivido.

A leitura de um livro é, além de um evento narrativo, um evento de letramento. Assim, essa ação cumpre tanto a função do discurso narrativo quanto a função de um evento de letramento, sendo essa função a valorização da cultura escrita. Entender como mães e filhos agem ao contar uma história de livro tem relevância ao pensarmos o desenvolvimento humano como co-construído na interação. Dessa forma, narrar e entender o que é ler são ações que se aprendem durante conversas sobre elas, mas, principalmente, ao se participar de eventos em que essas ações são parte.

Procurando entender um pouco mais sobre essas práticas, a pesquisa analisou um evento de letramento, gravado em áudio e vídeo, de 16 díades mães e filhos. As crianças têm entre 3 e 5 anos, ou seja, estão em idade pré-escolar. Foram feitas,

aproximadamente, 4 visitas a cada família com o objetivo não apenas de coletar dados, mas de conhecer um pouco mais sobre a vida da família. Foram coletados dois eventos narrativos: a contação de um livro de gravuras e relatos de experiência pessoal.

A análise foi realizada levando em conta apenas os dados referentes à contação de histórias. Foram levados em consideração como foi iniciada a interação, quais os papéis atribuídos e quais os papéis efetivamente executados, como as intervenções foram tratadas e qual foi o entedimento expresso pelos interagentes do que aconteceu.

A análise de cada uma das 16 interações com o livro “Frog, where are you?” demonstra haver uma variabilidade intercomunitária. Isso significa que houve diferenças nas maneiras como as mães de cada criança contam a história. No entanto, a variação não impede que possamos apontar semelhanças e alguns padrões.

Pode-se perceber, pela análise, que as crianças de três anos são mais incentivadas a participar verbalmente da contação da história. Esse dado está em conformidade com o texto de Heath (2003), que aponta justamente uma maior participação da criança mais jovem nas interações com os pais, envolvendo os livros. No entanto, há diferenças na forma como isso acontece com as meninas e os meninos. As meninas de três anos foram, na amostra estudada, mais incentivadas a participar da contação exercendo o papel de narrador, como, por exemplo, é o caso de Célia e de Juliana. Elas foram expostas ao discurso narrativo diretamente no papel de co-narradoras, ou seja, poderia se afirmar que a forma como elas estão aprendendo esse

discurso importante para sua vida não é escutando como se narrar, mas sendo ajudadas a narrar para aprender a narrar.

Já os meninos de três anos, apesar de também haverem sido incentivados a participar verbalmente das narrativas, não exercem o mesmo papel das meninas de co-narrar. Eles são interlocutores interessados que têm espaço para intervir, seja para tirar suas dúvidas e conclusões sobre a história, seja para apresentar idéias sobre o que está sendo contado. As análises dos quatro meninos que compõem a amostra apresentam tal forma de interação.

Com as crianças de cinco anos, tanto com os meninos quanto com as meninas, a participação verbal, ou seja, a realização de turnos é bem menor. As crianças foram incentivadas a agir como o interlocutor, conforme descrito por Sacks (1974): aquele que aceita a suspensão de turno e espera que o narrador acabe sua história para então falar. Assim, as crianças dessa idade parecem estar aprendendo mais do que narrar; estão aprendendo qual é o papel do outro ao ouvir uma história. A exceção do grupo é Evandro, que domina a narrativa.

Outra questão importante são as intervenções. As intervenções do interlocutor podem ou não ser incorporadas pelo narrador e podem ou não ser consideradas como relevantes. Sendo qualquer um dos casos, a intervenção sempre modifica o curso da narrativa (cf. Monzoni, 2004:203). Nos exemplos da análise, pode-se perceber isso. Logo, as intervenções são de ocorrência natural nas narrativas e lidar com elas é algo que o narrador deve saber e a criança deve aprender.

Pensando em como a escola poderia lidar com esses dados, a primeira questão seria a adoção de mais de uma forma de narrar. Como apresentado na análise, as

mães participantes dessa coleta utilizam formas diferentes para narrarem com seus filhos. Ora as crianças agem como co-narradoras (principalmente, as meninas de 3 anos), ora agem como interlocutoras, podendo ter uma participação verbal maior (como no caso dos meninos de 3 anos) ou menor (como meninos e meninas de 5 anos). Aproveitando esses diferentes modos de participar de uma narrativa, a escola poderia diversificar a maneira como encara o evento narrativo.

Dentre os pontos positivos desta pesquisa, convém destacar alguns. O primeiro deles foi o número de visitas e o contato feito com as famílias, o que possibilitou a formação de um laço com a comunidade e o entendimento mais próximo de como as pessoas agem quando contam histórias e o que pensam sobre isso. Para isso, foi essencial a coleta do visionamento. Essa triangulação, em que a família teve a oportunidade de assistir ao vídeo, comentá-lo espontaneamente e responder perguntas que contribuíssem para a análise, foi importante e deu segurança para a interpretação dos dados. Durante a coleta, foi possível ver que não houve tanto constrangimento devido a esse cuidado de se estabelecer um vínculo com as famílias participantes. A participação de outros membros da família nas gravações sustenta que a interferência na vida e nas interações familiares não foi encarada como uma impossibilidade de reagir, ou seja, os membros da família foram, de alguma maneira, espontâneos.

A pesquisa teve limitações que serão discutidas a seguir. As limitações são as questões que não puderam ser diretamente respondidas por não haver dados ou por não terem sido inicialmente previstas como parte do objeto de pesquisa. Uma dessas questões é o fato de se ter coletado apenas uma interação do evento narrativo

contação de histórias com apenas um livro. Uma coleta maior, com diversos eventos de contação de histórias em cada família, certificaria que as interpretações feitas nesse trabalho são procedentes.

Outra questão não respondida pelo trabalho é a comparação direta com a escola. A relevância de se saber como as crianças contam histórias em casa para o desenvolvimento do trabalho escolar é indiscutível. No entanto, a pesquisa apresentada restringiu-se apenas ao contexto familiar. Vencida essa primeira etapa, o novo projeto do grupo de pesquisa intitulado *A co-construção de narrativas na família e na escola*, coordenado pela professora Ana Zilles, em andamento na Unisinos e com apoio financeiro do CNPq, prevê e já está visitando as escolas da região a fim de observar e registrar aulas das séries iniciais em que haja contação de história na sala de aula. Esse registro vai permitir que se compare o modo como as histórias são contadas na família e na escola. O mais importante, contudo, é destacar que este projeto prevê que a equipe de pesquisa realize visionamento dos vídeos das aulas com a respectiva professora, a fim de discutir com ela, centralmente, a participação das crianças nessa atividade.

Outro ponto de extrema importância sobre os dados e que não foi tratado neste trabalho é o bilingüismo. A comunidade apresenta o uso das duas línguas<sup>46</sup>. O bilingüismo foi tratado aqui como parte da realidade da comunidade, sem problematização direta. Se nosso objetivo era descrever e discutir as práticas de contação de histórias, era inevitável reconhecer que o bilingüismo faz parte das

---

<sup>46</sup> O projeto ALMA-H é um dos projetos que estuda e analisa a existência da língua alemã no sul do Brasil. O ALMA-H é uma ramificação do projeto ALMA que se ocupa, dentre as línguas minoritárias de origem alemã da Bacia do Prata, com a variante Hunsrückisch, falada especialmente no Rio Grande do Sul. O projeto visa à completa descrição da variedade em questão, bem como de seu mapeamento. O ALMA-H engloba outros 5 sub-projetos, cada um responsável por uma área de investigação.

práticas sociais existentes da comunidade. As questões específicas de alternância de código dentro da narrativa e a função de cada uma das línguas quando as duas são utilizadas no evento narrativo em estudo certamente são relevantes, no entanto, não foram focalizadas neste trabalho.

No início da pesquisa, havia a intenção de se comparar as interações gravadas em Santa Maria do Herval com as interações gravadas em Porto Alegre, com o objetivo de traçar semelhanças e diferenças entre as duas comunidades. A coleta de dados em cada um dos grupos, porém, distanciou-se bastante, de forma que a comparação estaria comprometida, mais ainda sob uma perspectiva qualitativa como a adotada neste estudo.

O grupo de pesquisa, além de estar agora dentro das salas de aula em escolas da comunidade, também mantém um acompanhamento das dezesseis crianças que participam da amostra de Santa Maria do Herval. Isso ocorre através do que foi chamado de Roda dos Livros. Os pesquisadores fazem uma visita à casa da família, geralmente quinzenal, e deixam com a criança um livro, como empréstimo, para que ela interaja com ele do modo como desejar. Na visita seguinte, o livro é recolhido com uma conversa com a família sobre como foram as interações com ele (quem leu, quando leu, o que foi discutido sobre a leitura) e qual foi a receptividade e avaliação do livro. Essa foi a forma encontrada para acompanhar o desenvolvimento do letramento dessas crianças e, concomitantemente, realizar uma intervenção na comunidade com a finalidade de promover ações em prol da circulação de livros e sua maior inserção nas práticas sociais das famílias. Assim, vale registrar que, muitas vezes, as crianças que recebem esses livros levam-nos para a escola, mostram-nos a

familiares e amigos, inserindo-se em e estabelecendo uma ampliação do letramento como prática social.

Por fim, deve-se ressaltar que o trabalho contribui para o (re)conhecimento das práticas da comunidade por seus próprios membros. Isso inclui a escola. A nosso ver, a instituição escolar deve estar a par das práticas existentes fora de seus muros para aprender e ensinar seus alunos a lidar com o diferente e com o igual. Esse jogo de estranhamento e reconhecimento é a possibilidade de aprender a respeitar o outro e de conhecer outras formas de agir no mundo (cf. Rogoff, 2003).



## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C. V. 1998. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do “Hunsrückisch” no Rio Grande do Sul. In: **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 18, p. 17-26.

ÁVILA, A. S. 2007. *Estilos narrativos de mães ao compartilharem livro de gravuras com seus filhos*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BERMAN, R.; SLOBIN, D. 1994. *Relating events in narratives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BREUNIG, C. 2005. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em contexto multilíngüe*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS.

BRUNER, J. 2001. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

\_\_\_\_\_. 2003. Self-making narratives. In: Fivush, R.; Haden, C. (eds.) *Autobiographical memory and construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum.

\_\_\_\_\_. 2004. Life as narrative. *Social research*, 71 (3), 691-710.

CLARK, H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS*, 9 (1), 1-72.

ERICKSON, F. (2001). Prefácio. In: Cox, M.I.P.; Assis-Peterson, A.A.de (orgs). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, Sp, Mercado das Letras.

FIVUSH, R.; FROMHOFF, F. 1988. *Style and structure in mother-child conversations about the past*. *Discourse Processes*, 11, 337-355.

GARCEZ, P. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. 2001. In: TELLES, Branca Ribeiro; COSTA, Cristina Lima; LOPES, Maria Tereza Dantas (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA.

GARCEZ P. e OSTERMANN, A. C. 2002. Glossário Conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. *Sociolingüística Interacional*. 2ªed. ampliada. Porto Alegre: Loyola, 257-264.

GOFFMAN, E. 2002. A situação negligenciada. In: GARCEZ P. e OSTERMANN, A. C. 2002. Glossário Conciso de Sociolingüística Interacional. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. *Sociolingüística Interacional*. 2ªed. ampliada. Porto Alegre: Loyola, 13-20.

HADEN, C. A.; FIVUSH, R. 1997. Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental psychology*, 10(1).

HAN, J. J.; LEICHTMAN, M. D.; WANG, Q. 1998. Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children. *Developmental Psychology*, 34(4), 701-713.

HEATH, S. B. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. 2001. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, Alexandro. *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 318-342.

MAYER, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

LABOV, W. 1997. Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life Story*, 7, 395-415.

LABOV, W. 2001. *Uncovering the event structure of narrative*. Georgetown: Georgetown University Press.

LABOV, W. 2006. Narrative pré-construction. *Narrative Inquiry*, 16(1), 1-35.

LABOV, W.; WALETSKY, J. 1967. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: Helm, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, WA: University of Washington Press.

MELZI, G. 2000. *Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European-American mothers' elicitation discourse*. *Discourse Processes*, 30(2), 153-177.

MELZI, G.; CASPE, M. 2005. Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. *Narrative Inquiry* 15(1), 101-125.

MULLEN, M.K.; YI, S. 1995. The cultural context of talk about the past: Implications for the development of autobiographical memory. *Cognitive Development*, 10, 407-419.

NORRICK, N. R. Twice-told tales: collaborative narration of familiar stories. *Language in society*, 26, 199-220.

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

REESE, E. 1995. Predicting children's literacy from mother-child conversations. *Cognitive Development*, 10, 381-405.

ROGOFF, B. 2003. *The cultural nature of human development*. New York; Oxford University Press.

SACKS, H. 1974. An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In: BAUMAN, Richard e SHERZER, Joel (orgs.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge, Cambridge University Press, 337-353.

\_\_\_\_\_. 1992. *Harvey Sacks: Lectures on Conversation, Volumes I and II*. Edited by G. Jefferson with Introduction by E.A. Schegloff, Blackwell, Oxford.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735

Site da Prefeitura Municipal de Santa Maria do Herval. Disponível em: <http://www.santamariadoherval.rs.gov.br/> acesso em janeiro de 2008.

SNOW, C. E.; BARNES, W.; CHANDLER J.; GOODMAN, I. F.; HEMPHILL, L. 1991. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

TERZI, S. *A construção da leitura*. 2a. ed. Campinas: Pontes, 2001.

ZILLES, A. M. S. 1992. *A ordenação de sujeito, verbo e objeto no discurso narrativo de crianças de 3 a 5 anos*. Porto Alegre: PUCRS. [tese não publicada]

ZILLES, A. M. S. 2005. *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües*. Projeto de pesquisa UNISINOS, encerrado em agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. 2006. *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira*. Projeto de pesquisa UNISINOS/CNPq, encerrado em agosto de 2008.

## 6 ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

#### Apresentação do Projeto de Pesquisa

**Título: Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües**

#### Termo de consentimento informado e de permissão para a participação da criança

Você e seu filho ou filha foram convidados a participar de um estudo sobre a linguagem usada pelas crianças e suas mães durante a conversa em família. O estudo está sendo conduzido pela Profa. Dra. Ana Maria S. Zilles (da Unisinos), em colaboração com a Profa. Dra. Gigliana Melzi (da New York University). Esta pesquisa integra um projeto internacional em andamento em que se examina a conversa entre mãe-e-filho em vários países, incluindo o Peru, o México, os EUA e o Brasil. Estamos interessados em saber como a criança fala sobre suas experiências passadas e como compartilha um livro de gravuras com sua mãe (ou responsável principal).

A participação no projeto exige uma visita a sua casa e a gravação de duas conversas entre você e seu filho ou filha. A primeira conversa será sobre eventos que a criança tenha vivenciado recentemente e a segunda acontecerá enquanto você e seu filho ou filha compartilharem um livro de gravuras. Não há limite de tempo, e você pode falar tanto quanto desejar. Você também deverá responder um questionário com informações pessoais. A visita vai durar aproximadamente duas horas.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa para além daqueles associados à vida cotidiana. Sua participação nos ajudará a entender o modo pelo qual as crianças de diferentes culturas se engajam em conversas com os outros.

As informações que obtivermos de você serão rigorosamente confidenciais; seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar a qualquer momento sem qualquer penalidade. Como suas conversas serão gravadas em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51)3590-8476, Ramal 1338, ou pelo e-mail [anazil@unisinos.br](mailto:anazil@unisinos.br). Você também pode contatar a Profa. Dra. Gigliana Melzi pelo e-mail [gigliana.melzi@nyu.edu](mailto:gigliana.melzi@nyu.edu). Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Ana Maria S. Zilles

Pesquisadora responsável

## CONCORDÂNCIA DA MÃE EM PARTICIPAR

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura da Mãe: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

### PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA

Eu, \_\_\_\_\_, concedo permissão para que meu filho (minha filha)  
\_\_\_\_\_ participe no projeto descrito.

Assinatura da Mãe \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Em que dia da semana a visita poderá ser feita? Que horário seria mais conveniente?

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

## CARTA DE AGRADECIMENTO

O projeto A co-construção de narrativas na interação de mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira, realizado pela Unisinos e pela UFRGS com o apoio do CNPq, agradece a participação de

\_\_\_\_\_ e seu filho

\_\_\_\_\_, que colocaram, com gentileza, seu tempo e sua atenção ao dispor dos pesquisadores.

**Muito Obrigado!**



IMAGENS DO LIVRO "FROG, WHERE ARE YOU?"







# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)