

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ESTILOS NARRATIVOS DE MÃES AO COMPARTILHAREM LIVRO DE
GRAVURAS COM SEUS FILHOS

ANGÉLICA SCHERER ÁVILA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Stahl Zilles

SÃO LEOPOLDO

2007

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Angélica Scherer Ávila

ESTILOS NARRATIVOS DE MÃES AO COMPARTILHAREM LIVRO DE
GRAVURAS COM SEUS FILHOS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Lingüística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, para a obtenção do título de Mestre
em Lingüística Aplicada.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Stahl Zilles

SÃO LEOPOLDO

2007

Ficha Catalográfica

A958e Ávila, Angélica Scherer
Estilos narrativos de mães ao compartilharem livro de gravuras
com seus filhos / por Angélica Scherer Ávila. – 2007.
172 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada,
2007.

“Orientação: Prof.^a Dr^a. Ana Maria Stahl Zilles, Ciências da
Comunicação”.

1. Análise – Discurso. 2. Narrativa – Estilo. 3. Contação –
História. 4. Linguagem verbal – Narrativa. I. Título.

CDU 81’42

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Angélica Scherer Ávila

ESTILOS NARRATIVOS DE MÃES AO COMPARTILHAREM LIVRO DE
GRAVURAS COM SEUS FILHOS

Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Stahl Zilles, UNISINOS
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria Eduarda Giering, UNISINOS
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Lélia Erbolato Melo
Examinadora

São Leopoldo, Setembro de 2007

De coração, agradeço

À minha orientadora, pela confiança, envolvimento, compromisso, paciência e generosidade intelectual para me guiar no estudo da narrativa.

Aos meus colegas do grupo de estudo e pesquisa sobre narrativas pela socialização de leituras e diversidade de idéias.

À Prof. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, pelo apoio amigo e por me incluir gentilmente em seu projeto de pesquisa.

Às mães e crianças que enriqueceram essa pesquisa com a co-construção de histórias.

Ao meu marido Cláudio, pela paciência e cumplicidade, por seu esforço para me entender e por permanecer sempre a meu lado, me amando.

À minha mãe, por seu amor incondicional que me dá força para viver e lutar por meus planos.

RESUMO

O presente estudo investigou eventos de contação de histórias a partir de livro de gravuras em díades mãe e filho(a). O objetivo foi verificar o estilo narrativo das mães ao narrarem a história do livro de gravuras intitulado “Frog, where are you?” (“Sapo, onde está você?”) a seus filhos(as) de três e cinco anos de idade, assim como verificar se há diferença no estilo em função da idade e gênero das crianças. As gravações foram feitas na residência de cada família, onde participaram 16 mães falantes de português, de classe média, nascidas e residentes em Porto Alegre, e seus respectivos filhos e filhas de três e cinco anos. A partir da análise das perguntas feitas pelas mães a suas crianças durante a contação, verificou-se a ocorrência tanto do *estilo elaborativo* como do *pouco elaborativo*. No estilo elaborativo, as mães geralmente se envolvem em narrativas mais longas com seus filhos, requisitam mais a participação oral da criança na co-construção da narrativa, assim como enriquecem a narrativa com detalhes sobre os personagens e suas ações. Por outro lado, as mães pouco elaborativas tendem a se envolver em narrativas mais curtas, não estimulando tanto a participação oral da criança e se concentrando na narração do desenrolar das ações, sem oferecer tantos detalhes sobre as mesmas. Verificou-se, ainda, que as mães das crianças mais jovens, em comparação com as mães das crianças mais velhas, estimularam mais a participação oral de suas crianças e lhes dirigiram uma maior quantidade de perguntas, fazendo mais andaimento e demonstrando maior preocupação em ensinar suas crianças a narrar. Com relação ao gênero das crianças, nas díades com crianças de três anos, percebeu-se que as mães de meninos fizeram mais perguntas fechadas do que as mães de meninas, possibilitando a interpretação de que aquelas tendem a assumir mais a responsabilidade da organização da narrativa.

Palavras-chave: estilo narrativo; perguntas; andaimento

ABSTRACT

This study investigates story telling events through a picture book reading. The aim was to verify mothers' narrative styles when telling their 3 and 5-year old sons and daughters the story from the picture book entitled "Frog, where are you?", as well as to verify changes in style according to children's age and genre. Narratives were recorded in the dyads' houses. 16 portuguese monolingual speaking mothers, from Porto Alegre, and their 3-year old children (4 girls and 4 boys), as well as their 5-year old children (4 girls and 4 boys) were involved. Through mothers' questions analysis, both elaborative and low-elaborative styles were observed. In the elaborative style, mothers are generally engaged in long narratives, being used to requiring their child's oral participation in narrative construction, as well as enriching narrative with details about its characters and actions. On the other hand, low-elaborative mothers tend to get involved in short narratives, not stimulating their child's oral participation so much and concentrating their narration in describing actions, without offering so many details about them. It was still observed that younger children's mothers, in comparison to older children's ones, in order to encourage more their children's oral participation, asked them more questions, providing more scaffolding and showing great concern in teaching their children how to tell a story. Regarding children's genre, in the dyads with 3-year old children, boys' mothers asked more closed-ended questions than girls' mothers, making us believe that boys' mothers tend to assume greater responsibility for providing information and controlling its organization.

Key-words: narrative style; questions; scaffolding

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	12
A abordagem sociointeracionista e o desenvolvimento da criança.....	12
A relação com o outro e a apropriação da cultura pela criança.....	14
A relação com o outro e a aprendizagem da narrativa.....	16
Uma definição de estilo narrativo.....	22
Estilos narrativos na interação entre adultos e crianças.....	24
Objetivo e perguntas da pesquisa.....	40
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	41
Participantes.....	41
Instrumentos e material.....	41
Vinculação da pesquisa.....	42
Procedimento para coleta de dados.....	42
Procedimento para transcrição de dados.....	43
Procedimento para análise de dados.....	43
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	47
Seção 1: Panorama geral das perguntas.....	47
Seção 2: Tipos de perguntas em relação às díades.....	48
Seção 3: Funções das perguntas em relação às díades.....	62
Seção 4: Encadeamento discursivo em relação às díades.....	71
Seção 5: Estilos narrativos das mães.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
ANEXOS.....	107
Anexo A.....	107
Anexo B.....	122
Anexo C.....	125
Anexo D.....	127
Anexo E.....	132
Anexo F.....	137
Anexo G.....	149
Anexo H.....	153
Anexo I.....	160
Anexo J.....	165
Anexo K.....	171

INTRODUÇÃO

Em diversas instâncias de nossa vida, contamos e escutamos histórias. Bastos (2005: 74) salienta que o envolvimento com histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade. Da mesma forma, Nelson (2003: 20) chama a atenção para o fato de que as sociedades humanas dependem da narrativa para fornecer o entendimento de como e por que as pessoas se inter-relacionam tanto na vida presente como em gerações passadas.

Ao contar histórias, compreendemos e transmitimos o sentido que fazemos de nós mesmos, assim como compreendemos o mundo em que vivemos e as experiências nesse mundo. Dito de outra forma, é pela narrativa que compreendemos tanto os contextos diferenciados, amplos e complexos que experienciamos em nosso cotidiano, quanto as ações que realizamos nesses contextos (Brockmeier e Harré, 2003: 526). Nesse sentido, a narrativa é vista como *forma de organização básica da experiência humana, a partir da qual pode-se estudar a vida social em geral* (Bastos, 2005: 75).

Ao contarmos histórias, praticamos ações; agimos sobre nós mesmos e sobre o outro. De acordo com Bruner (2000: 131), o que fazemos nas narrativas não é por acaso, e sim motivado por crenças, desejos, teorias e valores com os quais convivemos. Além disso, esse mesmo autor afirma que uma das características que a narrativa cria nos interlocutores é a vontade de saber o porquê de uma história estar sendo contada, ou seja a intenção que o narrador tem ao contar uma história: ele deseja assustar, repreender, divertir, alertar, dar uma lição de moral, ensinar algo? Esse objetivo e o ambiente cultural em que o narrador se insere ajudam a influenciar o modo como este conduz sua narrativa, particularmente, o papel que ele adota e que atribui a seu interlocutor.

Este estudo busca levantar informações sobre como mães contam uma história a partir de livro de gravuras a seus filhos. Nessas interações, procura-se averiguar os tipos e as funções das perguntas feitas pelas mães, assim como aspectos relacionados com o encadeamento discursivo conduzido pelas mesmas. Nosso propósito com esta análise é discutir os estilos narrativos das mães e comparar nossos resultados com os de outros autores que trataram de dados de outras comunidades, envolvendo falantes de outras línguas, socializados em outras culturas.

Com referência ao estilo narrativo, este estudo se justifica pelo fato de a maioria dos trabalhos sobre o estilo narrativo de mães ser desenvolvida em relação a outras culturas e a outras línguas como o inglês, o espanhol, o japonês, o coreano, etc. (Gutiérrez-Clellen & Hienrichs-Ramos, 1993; Minami & McCabe, 1995; Choi, 1992). Além disso,

saber o que as mães fazem durante as práticas narrativas familiares pode permitir uma futura comparação com o que se faz nas escolas na hora da rodinha, na hora do conto, etc. Com isso, eventualmente será possível orientar melhor os professores, tanto sobre a variação no estilo de narrar das mães, quanto sobre diferenças culturais envolvidas na contação de histórias.

Ainda com relação à justificativa, vale ressaltar que a narrativa é considerada um gênero bastante presente nas interações entre pais e crianças, além de favorecer o desenvolvimento do letramento da criança (Haden, Reese & Fivush, 1996; Dickinson, 1991; Heath, 2002; Senechal & Lefevre, 2002; Terzi, 2001; Toolan, 1988; Wells, 1991).

A pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües”, da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles. Em sua investigação, um dos objetivos fundamentais da professora é o de identificar semelhanças e diferenças no estilo conversacional de mães brasileiras de culturas distintas, comparando mães monolíngües (falantes de português), da comunidade metropolitana de Porto Alegre, e mães bilíngües (falantes de português e alemão), da comunidade rural de Santa Maria do Herval, em interação com seus filhos de três e cinco anos. Em cooperação com Gigliana Melzi, da *New York University* outro objetivo é o de comparar os resultados encontrados com os resultados provenientes de interações verbais entre mães e crianças de origem centro-americanas e euro-americanas.

Portanto, o estudo desenvolvido nesta dissertação constitui um dos primeiros passos na coleta e análise (parcial) dos dados de Porto Alegre. Com foco nas narrativas que mães e filhos produzem ao compartilhar um livro de gravuras, procura-se investigar centralmente como as mães procedem, que papel assumem e atribuem a seus filhos, e como usam a linguagem para mediar a aprendizagem do saber narrar.

Iniciamos nosso trabalho com a revisão da literatura. Primeiramente caracterizamos a perspectiva sociointeracionista para o estudo do desenvolvimento da criança, ressaltando que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por pessoas mais experientes. Em seguida, examinamos a relação entre o outro e a apropriação da cultura, enfatizando a idéia de que o comportamento da criança é influenciado pela cultura da qual ela faz parte. Também levamos em consideração a relação entre o outro e o processo de aprendizagem da narrativa, destacando o papel do adulto ao auxiliar a criança no desenvolvimento do discurso narrativo. Ainda sobre a literatura estudada, ressaltamos a definição de estilo narrativo norteador de nossa pesquisa e descrevemos diferentes estilos

narrativos sugeridos em diversos estudos. Tendo essa teoria em mente e após a explicação do método de coleta, transcrição e análise dos dados, apresentamos os resultados, assim como sua análise e discussão a partir do exame detalhado das perguntas feitas pelas mães. Seguem as considerações finais em que procuramos fazer um balanço dos resultados e salientamos outros aspectos que merecem ser investigados para que se compreenda melhor a mediação das mães na co-construção de narrativas com seus filhos.

CAPÍTULO I

REVISÃO DA LITERATURA

A abordagem sociointeracionista e o desenvolvimento da criança

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com o meio social em que vive. Para entendermos como ocorre o desenvolvimento da criança sob a abordagem sociointeracionista, é preciso compreender como ocorre o processo de interação entre o sujeito e seu ambiente (Rogoff, 1990: 27). A autora parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo estabelecidas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social. Nessa interação, as crianças, ao mesmo tempo em que vão pouco a pouco se apropriando de conceitos, de valores, de comportamentos construídos pelos homens ao longo da história, vão transformando-os e agindo sobre seu meio (Rego, 1995: 94). Em outras palavras, o desenvolvimento da criança ocorre por meio de trocas recíprocas entre ela e o meio, em uma relação bidirecional, em que um influi sobre o outro.

Nessa interação entre o meio e a criança, Vygotsky (1989) enfatiza que o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (pessoas mais experientes), ou seja, é através de pessoas mais experientes que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento. Nas palavras de Vygotsky (1989: 40), *o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa*. É a partir dessa mediação que as crianças vão, aos poucos, se *apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura* (Rego, 2003: 61). Assim que estes são internalizados, a criança não precisa mais da mediação ou do auxílio de pessoas mais experientes, adquirindo autonomia e sendo capaz de agir com independência.

A perspectiva vygotskiana oferece atenção especial à linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Através da linguagem, a criança tem acesso a valores, crenças e regras da cultura na qual está inserida (Borges & Salomão, 2003). Mais especificamente, Vygotsky (1989: 36) menciona que, com a aquisição da fala, a criança adquire facilidade de manipular os objetos de conhecimento, assim como de controlar o seu próprio comportamento. Além disso, o autor diz que, com a ajuda da fala, a criança cria um campo temporal que lhe permite ir além da situação imediata e se referir ao passado ou ao futuro.

Em nosso estudo, o objeto de análise é justamente a linguagem oral na forma narrativa, quando mãe e criança se engajam em sair da situação imediata e se envolvem na contação de uma história a partir de livro de gravuras, que se passa num outro tempo e lugar, ficcionais.

Considerando a abordagem sociointeracionista, Perroni (1992) também desenvolve um estudo sobre o discurso narrativo em que mãe e criança saem da situação presente do “aqui e agora”. A autora centraliza seu estudo no desenvolvimento do discurso narrativo de crianças e enfatiza que, quando a criança pequena (de 2 a 5 anos de idade) formula narrativas, a interação que ocorre entre a criança e o adulto (processo social) ajuda a criança a se apropriar das características do processo narrativo, ou seja, dos recursos de construção de narrativas. Aos poucos, a quantidade dessas características internalizadas aumenta até que a criança não precisa mais da intervenção do adulto para construir narrativas, sendo capaz de se constituir como um narrador independente. Em outras palavras, o desenvolvimento psíquico da criança ocorre em dois planos: o plano interpsicológico ou interpessoal, onde a criança precisa da mediação de pessoas mais experientes, e o plano intrapsicológico ou intrapessoal, onde a criança adquire independência e consegue agir sem ajuda de outras pessoas (Vygotsky, 1989: 75).

Tendo em vista esse processo de desenvolvimento, Vygotsky (1989: 112) destaca o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, espaço delimitado entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha, de forma autônoma (*nível de desenvolvimento real*), e aquilo que ela só consegue realizar com a ajuda de outras pessoas mais capacitadas de seu meio (*nível de desenvolvimento potencial*). Na ZDP estão as funções que ainda não estão amadurecidas, mas que estão em processo de maturação. A partir da interação com outras pessoas do seu meio, a criança adquire a capacidade de alargar a ZDP e de pôr em movimento processos de desenvolvimento que, sem o auxílio do meio, não seria capaz.

Nessa mesma perspectiva, Galvão (2005) defende a idéia de que o meio deve desafiar e estimular o intelecto das crianças para que elas conquistem estágios mais elevados de raciocínio. Nesse sentido, tal conquista depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que a criança se insere, o qual é inseparável das ações dos indivíduos (Rogoff, 1990: 27).

Rogoff (1990) ainda menciona que a interação entre a criança e o meio, assim como o desenvolvimento cognitivo, ocorrem a partir de atividades socioculturalmente organizadas. A contação de histórias, por exemplo, constitui uma atividade socioculturalmente organizada e é justamente o objeto de análise de nosso trabalho. Para

compreendermos melhor como ocorre a interação entre o adulto e a criança nesse contexto, é importante ter em mente a relação entre a interação com o outro e a apropriação da cultura.

A relação com o outro e a apropriação da cultura pela criança

Primeiramente consideramos importante ressaltar que utilizamos o termo *cultura* em nossa pesquisa sob a mesma perspectiva com que é empregado em Rogoff (1990). De acordo com essa autora, o conceito de cultura compreende as atividades e práticas sociais características dos diferentes ambientes (lar, escola, casa de outros, parque, etc.) dos quais as pessoas participam, ou seja, da comunidade em que as pessoas estão imersas. Uma dessas atividades, em culturas letradas, é o engajamento das crianças em contação de histórias a partir de livros, assim como em conversas sobre o passado. Segundo Hayne e MacDonald (2003: 108), na prática narrativa, o que as pessoas escolhem para narrar e o modo que elas abordam a narrativa podem ser diferentes em culturas distintas.

Miller *et al.* (1997), por exemplo, com o objetivo de verificar como ocorre a socialização de crianças chinesas (da Tailândia) e euro-americanas (de Chigago) a partir da contação de histórias pessoais, concluíram que as famílias chinesas tendem a narrar maior quantidade de transgressões passadas do que as famílias euro-americanas, assim como usam a contação desse tipo de história para transmitir padrões morais e sociais de acordo com sua tradição, a tradição confucianista, caracterizada, na perspectiva dos autores do estudo, principalmente, pela aceitação de obrigações sociais e por disciplina severa desde cedo, assim que as crianças começam a falar e caminhar. Tendo o conhecimento desse sistema ideológico, Miller *et al.* (1997) apontaram que as famílias chinesas de sua pesquisa consideram a contação de histórias um recurso didático para ensinar regras de conduta apropriadas à sua cultura. Ao contrário disso, as famílias euro-americanas não tendem a tratar os maus atos de seus filhos como recurso didático para repreender as crianças e ensinar princípios de bom comportamento, mas tendem a amenizar as falhas das crianças e a proteger sua auto-estima perante os outros, geralmente conduzindo disciplina mais séria quando estão em particular com suas crianças, e não na presença de outras pessoas.

Os diferentes modos de socialização de diferentes culturas repercutem no comportamento das crianças. Em outras palavras, o comportamento da criança é influenciado por costumes da cultura na qual ela está inserida (Vygotsky, 1989: 61). O

processo de aprendizagem desses costumes parte do auxílio que os sujeitos mais experientes oferecem aos indivíduos que não têm ainda capacidade de agir com autonomia. Com essa concepção, Rogoff (1990) discute o processo de “participação guiada”, defendendo a idéia de que as pessoas ajudam as crianças em seu desenvolvimento, guiando sua participação em atividades relevantes e socioculturalmente organizadas, orientando os novatos a compreender e se adaptar a novas situações, assim como a adquirir responsabilidade e solucionar problemas.

É no espaço da intersubjetividade que a negociação de sentido e a aquisição da cultura ocorrem (Rogoff, 1990: 74). Segundo Terzi (2002: 22), a intersubjetividade implica uma situação de comunicação em que cada interlocutor tem consciência de que o outro existe durante a interação, assim como é propiciada quando os sujeitos compartilham uma mesma perspectiva do assunto em discussão.

Rogoff (1990: 73) menciona que as pessoas mais experientes, buscando um maior grau de intersubjetividade no processo de comunicação, facilitam o aprendizado de novas situações, fazendo conexões ou ligações destas com situações que já são familiares às crianças através de linguagem verbal e não verbal. Da mesma forma, Borges e Salomão (2003) dizem que os adultos tendem a promover o processo de “andamento” durante a interação. Nesse processo, as autoras afirmam que os adultos ajustam sua linguagem à da criança, fazendo uma combinação imediata das suas expressões com as da criança e oferecendo uma continuidade na conversação. Mais do que isso, conforme Donato (1994: 40), durante a interação social, o andamento consiste no oferecimento, por parte do interlocutor mais experiente, de condições de apoio para que os novatos possam participar e aprimorar suas habilidades comunicativas, atingindo níveis mais altos de competência.

A dificuldade de comunicação encontrada pela criança pode ser um sinal para o adulto realizar o andamento, o qual constitui um mecanismo interpsicológico que promove a internalização do conhecimento. Assim que a criança internaliza o conhecimento que lhe falta, mediante a ajuda do adulto, e adquire mais autonomia na tarefa, o apoio do adulto para a solução de problemas parece não ser mais necessário.

Donato (1994: 41) ainda menciona seis características para o processo de andamento. Para contextualizá-las com a nossa pesquisa, a seguir mencionamos cada uma delas acompanhadas por um exemplo de comportamento que a mãe pode ter na co-construção da narrativa com a criança. As características são as seguintes: a) a promoção do interesse na criança na tarefa a ser realizada, quando a mãe convida a criança a participar da contação de história mostrando ser uma atividade prazerosa para ela; b) a

simplificação da tarefa para a criança, quando a mãe reformula uma pergunta que o novato tem dificuldade para responder com a finalidade de facilitar o entendimento do que é perguntado; c) a sustentação do objetivo a ser alcançado, momento em que a mãe não desiste de obter respostas da criança e insiste na sua participação, chamando-lhe a atenção e repetindo e re-elaborando perguntas; d) o destaque de diferenças entre o que é produzido pela criança e a produção ideal esperada, quando a mãe corrige a resposta inadequada da criança e explica o motivo pelo qual uma outra resposta é mais apropriada do que a sua; e) o controle da frustração e inibição que a criança pode ter durante a solução da dificuldade, quando a mãe, ao perceber que a criança não respondeu a uma pergunta de forma apropriada, não diz diretamente que a resposta está errada, mas faz outra pergunta que leva a criança a refletir e pensar sobre sua resposta; f) e, por último, a demonstração do que realmente deve ser produzido, quando a mãe responde às suas próprias perguntas.

Nesse processo de colaboração e de mediação do adulto, as crianças são socializadas a partir da participação em atividades culturais, internalizando os modos de pensar e de agir da sociedade da qual fazem parte. Nelson (2003: 22) afirma que a cultura chega até a criança pelas ações e atividades do dia a dia. Na prática de contação de histórias, os novatos não simplesmente aprendem a recontar seu passado, mas simultaneamente adquirem habilidades para entender e representar suas experiências e a si mesmo (Haden, 2003: 56). Bruner (1991: 3) vai além e considera a narrativa não apenas como forma de entender e representar, mas de construir a realidade.

Além do mais, Smith (2006: 163) ressalta que, ao mesmo tempo em que a narrativa é um instrumento de autodefinição, de entendimento de si mesmo (do *self*), é um instrumento de negociação cultural que a criança vai aprendendo a utilizar no seu dia a dia com diferentes funções, como persuadir e seduzir o interlocutor.

Tendo essas considerações em vista, assim como o fato de a narrativa ser objeto de nossa pesquisa, consideramos de grande relevância entendermos como ocorre a aquisição do discurso narrativo.

A relação com o outro e a aprendizagem da narrativa

Seguindo a concepção de que os processos cognitivos das crianças são desenvolvidos colaborativamente com sujeitos mais experientes, Nelson (2003: 14) destaca a importância de adultos e crianças interagirem e conversarem sobre o passado. A autora afirma que a conversa sobre as memórias pessoais com outras pessoas promove a

emergência da memória autobiográfica, sugerindo que a criança passa a entender a representação de si própria, isto é, do *self*, nas narrativas de experiências passadas, assim como a representação de outras pessoas em suas narrativas, ou seja, a criança passa a entender a perspectiva de si mesma e a do outro.

Com essa mesma visão, Haden (2003: 50) e Hayne e MacDonald (2003: 105) afirmam que a conversa sobre o passado tem impacto no desenvolvimento das habilidades de contar e recontar suas memórias a outros, ou seja, promove o desenvolvimento de habilidades narrativas. Ao engajar a criança em conversa sobre experiências passadas, os adultos lhe ensinam a como organizar sua narrativa estruturalmente de forma coerente e significativa, de acordo com sua cultura.

Perroni (1992), em um estudo longitudinal em que acompanhou duas crianças dos dois aos cinco anos, vai além e não leva somente em consideração a análise de experiências passadas, mas também analisa narrativas a partir de histórias de livros, ressaltando que ambas as práticas de contação contribuem para o desenvolvimento do discurso narrativo da criança. Quanto às definições desses contextos, a autora refere-se às experiências passadas como relatos, definindo-os como narrativas sobre experiências pessoais, nas quais há um compromisso com a verdade, pois tais experiências foram efetivamente vivenciadas. Já, na narração das histórias de livros, apesar de não haver compromisso com a verdade, há um compromisso com o enredo fixo, ou seja, com a não variação do conteúdo na ordenação de tempo e de causa dos eventos.

Tendo em vista a perspectiva sociointeracionista, Perroni (1992: 53) concluiu que a criança passa por diferentes fases durante o processo do desenvolvimento de seu discurso narrativo. A primeira é a fase das *protonarrativas*, quando a criança apresenta suas primeiras tentativas de narrar e quando o papel do adulto é bastante ativo e é fundamental para auxiliar a criança, principalmente através de perguntas, havendo a construção conjunta da narrativa. Nas palavras da autora, os enunciados ditos pela criança, nessa fase, podem ser considerados *estruturas embrionárias do discurso narrativo* (Perroni, 1992: 53).

Em sua pesquisa, Perroni (1992: 54) constatou que, inicialmente, o adulto tende a fazer perguntas relacionadas com a localização espacial do evento (*Onde você foi?*), sobre os personagens (*Quem?*) e que incidem sobre a ação (*O que aconteceu?*). Segundo a autora, não há evidência de perguntas sobre localização temporal nessa fase. Por exemplo:

Mãe: *aonde você ganhou este violão?*

Cri: na feira, assim!
 Mãe: quem deu para você?
 Cri: a mamãe!
 Mãe: conta o que mais você viu na feira.
 Cri: otu ursinho! Oi esse aqui no marelinho...
 Mãe: conta o que você viu na feira. Batata...
 Cri: batata, carne, cebola...
 (Perroni, 1992: 55).

A ausência de perguntas sobre localização temporal na fase das *protonarrativas* demonstra que o adulto é sensível ao desenvolvimento comunicativo da criança, pois, ao fazer perguntas às quais o novato já sabe responder, reforça o conhecimento que ele já tem e evita expô-lo ao que ele ainda não sabe. De outra forma, o comportamento do adulto nessa fase, com a falta de questões que enfocam *quando*, parece *propiciar o acessível e evitar o inacessível* (Perroni, 1992: 57). Essa interpretação corrobora a idéia de Borges e Salomão (2003) de que as mães fazem adequações do seu nível de fala com o nível lingüístico da criança, de forma a envolvê-la na interação.

A partir dos 3 anos de idade, a autora evidencia que as crianças passam pela segunda fase, denominada de *narrativa primitiva* (Perroni, 1992: 80). Nessa fase, há um aprimoramento quantitativo, pois a criança preenche um maior número de turnos de fala e responde a uma maior quantidade de perguntas do adulto, assim como há um aperfeiçoamento qualitativo, pois suas respostas são cada vez mais adequadas às perguntas. Na *narrativa primitiva*, ocorrem as primeiras tentativas de discurso direto, assim como são observados recursos de construção da narrativa como a colagem (quando a criança incorpora partes do discurso do adulto), a combinação livre (que ocorre, por exemplo, no momento em que a criança fala palavras não existentes na língua portuguesa) e o apoio no presente (quando a criança, por exemplo, utiliza-se de objetos presentes para se referir a fatos no passado). Além disso, nessa fase, o adulto tende a introduzir perguntas que enfocam a localização temporal, a partir da utilização de *quando* e *expressões temporais* (Perroni, 1992: 104). Por exemplo:

Mãe: por que você está coçando?
 Cri: porque o pernilongo mordeu.
 Mãe: que que foi, filha?
 Cri: o pernilongo mordeu
 Mãe: ah, o pernilongo.
 Cri: é.
 Mãe: quando?

Cri: ó... onde que eu... tava dormindo... de noite.
(Perroni, 1992: 98)

Nessa etapa, o papel do adulto em auxiliar a criança a construir a narrativa não é tão intenso como na primeira fase, mas é ainda imprescindível.

É na terceira fase, a partir dos quatro anos de idade, quando a criança vai se constituindo cada vez mais como narradora, que o adulto não precisa mais ajudá-la a narrar como na segunda fase, diminuindo ainda mais seu papel como co-participante da narrativa. Alguns dos recursos lingüísticos que se tornam mais freqüentes na fala da criança são justamente os que o adulto enfoca na fase anterior: as expressões de tempo (*outro dia, ontem, amanhã, etc.*). Por exemplo,

então... outro dia, esses daqui foi cuidar do nenê. Cuidado! Pa essa madasta num pegá porque quando ela ficar grande, vai espetar uma agulha e vai desmaiar (Perroni, 1992: 153).

Nessa fase, a criança assume um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção da narrativa, o que não quer dizer que as contribuições do interlocutor não sejam necessárias para o desenvolvimento da narração. Nesse sentido, Perroni (1992: 144) relata que, em alguns momentos, as crianças de sua pesquisa pararam de dar continuidade a sua narrativa por falta de contribuições por parte do adulto.

Considerando as fases mencionadas acima, a autora defende a idéia de que a interação e a comunicação entre a criança e o adulto são muito importantes para que aquela aprimore sua capacidade de narrar. Um dos recursos utilizados pelos adultos é o uso de perguntas, visto como fundamental para favorecer o surgimento do discurso narrativo (Perroni, 1992; Borges & Salomão, 2003; Hudson & Shapiro, 1991; McCabe & Peterson, 1991; Michaels, 2002; Peterson & McCabe, 1994). Borges e Salomão (2003) afirmam que a utilização de perguntas, sob forma de passar o turno de fala para a criança, constitui um estilo de *input* que é considerado um dos mais efetivos para a produção de narrativas. Além disso, ao fazer perguntas, o adulto faz diferentes tipos de andamento, como simplificar a tarefa e focalizar a atenção da criança para a mesma, de maneira a torná-la acessível à criança. Com essa assistência, o adulto facilita o desenvolvimento da criança, auxiliando o novato a aprimorar o conhecimento já adquirido e internalizar nova informação.

É fundamental que as atividades a partir das quais é proporcionado o suporte do adulto, no caso específico de nossa pesquisa, as perguntas proferidas pela mãe, vão além do que a criança consegue realizar sozinha. Nessa concepção, o adulto deve ter a sensibilidade de identificar a capacidade lingüística e comunicativa da criança já adquirida, a que está em processo de aquisição e a que não está ainda ao seu alcance, a fim de auxiliar a tornar o inacessível acessível.

De acordo com o que foi exposto acima sobre o discurso narrativo com base em Perroni (1992), constatou-se que os adultos modificam suas perguntas de acordo com o desenvolvimento comunicativo da criança. Desse modo, quando a criança se encontra na terceira fase do desenvolvimento do discurso narrativo, entre quatro e cinco anos, somente perguntas como as feitas inicialmente, sobre localização espacial e as que incidem sobre a ação, podem não ser mais suficientes para contribuir no aprimoramento comunicativo da criança. Nessa idade, o adulto provavelmente já tem internalizado que as respostas a essas perguntas iniciais são parte de uma narrativa, passando a necessitar perguntas que envolvem respostas mais complexas, como *quando?* e *por quê?* (Perroni: 1992: 194). Nesse processo, tanto o adulto como a criança atuam um sobre o comportamento do outro, havendo transformações do mesmo no decorrer da interação (Vygotsky, 1989).

Ainda sobre as perguntas, McCabe e Peterson (1991: 240) sugerem que a mãe que tende a centralizar e estender o tópico de conversação com sua criança, quando esta não consegue responder às perguntas, geralmente faz questões repetidas que vão progressivamente do geral para o específico. Por exemplo, a pergunta *O que você fez na casa da Andrea?* foi repetida e, não havendo resposta, foi seguida das perguntas *Você sabe? Você dormiu lá?* (McCabe e Peterson, 1991: 239). Segundo as autoras, esse modo de conduzir a conversa oferece à criança a aprendizagem de mais recursos lingüísticos para que, em um outro momento, ela seja capaz de apresentar uma narrativa mais completa. Nessa mesma concepção, Haden (2003: 63) observa que as perguntas que enfocam o particular podem direcionar a atenção da criança para aspectos importantes da narrativa, favorecer o andamento e facilitar a compreensão da criança.

Michaels (2002: 128), em uma pesquisa sobre contação de histórias na sala de aula, onde as crianças tinham que contar uma história que consideravam importante ou especial para ser contada, também sugere que as perguntas dos adultos, partindo do geral e indo para o específico, facilitam a aprendizagem do discurso narrativo.

Em seu trabalho, Michaels (2002: 124) analisa dois estilos narrativos utilizados pelas crianças: o “centrado no tópico”, onde a criança se prende a um único assunto ou a

uma série de tópicos relacionados entre si, e o de “associação de tópicos”, caracterizado por constante mudança de tópicos implicitamente interligados. A autora nota que tais estilos são utilizados por diferentes grupos étnicos: as crianças brancas utilizam a “centralização no tópico” – que corresponde à expectativa da professora da sala de aula observada – e crianças negras têm seu discurso narrativo marcado pela “associação de tópicos”. Além disso, a autora argumenta que o tipo de estilo influencia a colaboração ou não entre a professora e a criança. Assim, o estilo “centrado no tópico” cria um contexto mais propício para a professora colaborar com a criança e para proporcionar que ela faça o andamento, auxiliando a criança na produção de uma narrativa mais explícita e descritiva sobre o mesmo tópico. Nesse processo, as perguntas proferidas pela professora estavam *ritmicamente sincronizadas* com a fala da criança, isto é, ocorriam após a criança fazer uma pausa a partir de um tom decrescente. Com isso, as questões não são consideradas pela criança como interrupções, uma vez que a pausa sugere um encerramento de turno de fala, ou, pelo menos, deixa “espaço” para que o interlocutor o tome.

Ao contrário disso, com as crianças negras, que utilizavam o estilo de “associação de tópicos”, as perguntas da professora geralmente não tinham sincronismo rítmico e freqüentemente interrompiam os turnos de fala da criança. Além disso, a professora tinha dificuldade em definir o tópico do discurso e acabava fazendo questões inadequadas tematicamente. Nesse contexto, a professora mostrou dificuldade em oferecer a assistência que levaria as crianças a produzirem narrativas mais expandidas e centradas em um único tópico.

Com relação a tipos específicos de perguntas, Peterson e McCabe (1994) enfatizam a importância de questões sobre informações contextuais do evento, ou seja, informações sobre *quem, quando, o quê e onde*. Para essas autoras, as características de espaço e de tempo das narrativas são componentes fundamentais para sua compreensão e para posterior sucesso escolar da criança. Neste estudo, onde foram analisadas conversas sobre eventos passados entre mães e suas crianças dos 26 aos 43 meses, ficou evidenciado que as crianças que espontaneamente ofereceram mais informação contextual eram filhos de pais que justamente elaboraram mais perguntas sobre tal contexto em momentos anteriores.

Essa evidência põe em destaque o fato de que o modo como os pais contam histórias para a criança, seja a partir de conversa sobre experiência passada ou a partir de livros, influencia a sua aprendizagem do discurso narrativo. Em outras palavras, o estilo narrativo dos pais, ou de outro adulto que engaje a criança na contação de histórias, tem

influência no estilo narrativo da criança. (Haden, Haine & Fivush, 1997; Peterson e McCabe, 1994; Reese & Farrant, 2003; Hayne & MacDonald, 2003; Fivush e Reese, 1993; Fivush e Fromhoff, 1988). Haden, Haine & Fivush (1997: 305), por exemplo, sugerem que o fato de a criança passar a oferecer informações de orientação (*quem, quando, onde e o quê*) e de avaliação (julgamentos) em suas narrações está relacionado com o uso desse tipo de informações pela mãe anteriormente.

Porém, não é somente o adulto que tem influência no comportamento narrativo da criança. O inverso também ocorre, ou seja, a criança também contribui para a modificação de estilo narrativo do adulto. Uma das evidências que corroboram essa observação foi vista por Perroni (1992: 164), Macedo (2006: 51) e Hudson e Shapiro (1991: 97). Segundo essas autoras, os pais passam a diminuir o número de perguntas que fazem a seus filhos conforme estes ficam mais velhos e apresentam amadurecimento lingüístico, passando a reconhecê-los como narradores. Da mesma forma, os adultos, ao perceberem que as crianças vão se tornando progressivamente mais autônomas em relação aos interlocutores e capazes de fornecer, com autonomia, informações sobre personagens, espaço e tempo na narrativa, passam a proporcionar menos andamento do que provavelmente era necessário quando seus filhos eram mais jovens.

Reese e Farrant (2003: 37) também sugerem que a criança influencia o estilo narrativo do adulto, afirmando que o interesse da criança em querer ou não participar da prática de contação de história pode ser a causa de a mãe adotar um ou outro estilo narrativo, fazendo-lhe uma maior ou menor quantidade de perguntas.

Como o foco central de nosso trabalho é a verificação de estilos narrativos maternos em evento de contação de história a partir de livro de gravuras, vale ressaltar, primeiramente, a definição de estilo e, em seguida, pesquisas que discutem diferentes estilos conversacionais e narrativos.

Uma definição de estilo narrativo

De acordo com Possenti (1993: 158), o estilo conversacional está relacionado com o modo como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que deseja. Em outras palavras, o estilo conversacional relaciona-se com as escolhas que os falantes fazem dos recursos lingüísticos que estão a sua disposição e que lhes parecem mais adequados para alcançarem o objetivo que almejam. O autor explicita que o locutor deve realizar um “trabalho” com a língua para obter o efeito desejado. Nesse sentido, o falante pode escolher o estilo em função de um contexto pré-determinado ou pode, até mesmo, criar um

contexto. No primeiro caso, o locutor, conhecendo o comportamento que deve ter de acordo com uma determinada situação, escolhe o modo de se expressar adequado a ela. No outro caso, o falante, tendo ou não tendo consciência do tipo de comportamento que é esperado, pode romper, voluntária ou involuntariamente, as regras e escolher um estilo que não é apropriado à situação. Nesse caso, o estilo não é apenas inadequado, mas também é criador do contexto.

A noção de estilo proposta por Possenti (1993) leva em consideração interlocutores com competência lingüística e comunicativa, ou seja, pessoas que, conhecendo a cultura em que estão imersas, provavelmente já têm conhecimento das estruturas da língua e do uso destas, tendo a competência de entender e de se fazer entendido em diferentes contextos de comunicação. Porém, a situação de interação que é analisada em nossa pesquisa, a contação de história, é constituída por interlocutores, mãe e criança, em que um deles está em processo de aquisição da linguagem, da competência lingüística e comunicativa, assim como em processo de internalização da cultura.

Nelson (2003: 3) afirma que a criança de dois a cinco anos de idade se encontra em um período em que tanto o desenvolvimento lingüístico como o desenvolvimento social e cultural estão bastante aparentes. Nesse sentido, a partir de experiências com a língua em uso em diferentes ambientes de seu dia a dia, como a escola e sua própria casa, a criança passa a ter conhecimento das regras sociais desses ambientes e dos papéis que os participantes assumem nas interações.

Levando esses aspectos em consideração, o estilo narrativo, em nosso trabalho, relaciona-se com o papel que a mãe assume ao narrar a história do livro de gravuras para seu (sua) filho(a), assim como o papel que ela atribui à criança durante a narrativa. Melzi e Caspe (2005: 114), por exemplo, discutem dois papéis distintos que são atribuídos às crianças por suas mães: o papel de ouvinte da história, em que a criança é tratada como uma pessoa passiva, sem chance de ter participação oral durante a contação da história; e o papel de co-construtor da narrativa, em que, ao contrário do papel anterior, a criança é estimulada a interagir e a participar oralmente da construção da narrativa.

Tendo em vista a concepção de estilo narrativo que acabamos de propor e em que nossa pesquisa se baseia, e considerando o objetivo de analisar estilos narrativos de mães ao contarem a seus filhos a história de livro de gravuras “Frog, where are you?” (“Sapo, onde você está?”), é importante apresentar e discutir os resultados de trabalhos prévios sobre diferentes estilos narrativos, tanto em conversas sobre o passado quanto em eventos narrativos com livros em que os interlocutores são um adulto e uma criança.

Estilos narrativos na interação entre adultos e crianças

Baseadas na concepção de que o estilo narrativo é influenciado por características socioculturais, Melzi e Caspe (2005) objetivam verificar quais são os estilos narrativos de mães peruanas e de mães euro-americanas ao contarem para seus filhos de três anos de idade a história do mesmo livro de gravuras (“Frog, where are you?” – “Sapo, onde você está?”) que utilizamos em nossa investigação. Para a pesquisa das autoras em questão, foram coletados dados de 31 mães e crianças, de classe média, sendo 16 díades do Peru (de Lima) e 15 díades dos Estados Unidos (de Boston e da cidade de Nova Iorque). Através da análise das narrativas, Melzi e Caspe fundamentalmente afirmam que há evidências de que as mães peruanas agem como “contadoras de histórias”, enfatizando, principalmente, a informação e descrição dos eventos da história a partir de uma narrativa mais informativa do que interativa. Nesse sentido, as mães “contadoras de histórias” não requisitam tanto a contribuição oral da criança, nem esta contribui espontaneamente para a construção da narrativa. O papel da criança, portanto, é mais o de audiência, e as mães realizam turnos mais longos ou que apenas dão à criança a oportunidade de sinalizar que está acompanhando (*back-chanelling*). Quanto às mães euro-americanas, as autoras sugerem que elas tendem a agir como co-construtoras da narrativa com a criança, fazendo uma grande quantidade de perguntas e estimulando a criança a participar oralmente da contação. Por esta razão, a interação com esse estilo é constituída por maior número de trocas conversacionais entre a mãe e a criança do que a interação com o estilo contador de histórias. No geral, os resultados mostram que apenas uma mãe euro-americana, mas 12 mães peruanas adotaram o estilo de contadoras de história, enquanto 15 mães euro-americanas e apenas quatro mães peruanas adotaram o estilo de co-construtoras da história.

Para obter esses resultados, Melzi e Caspe (2005: 110) organizaram categorias de análise em dois grupos: o das *funções pragmáticas* e o do *contexto*. No primeiro, as autoras incluíram duas subcategorias. Uma é intitulada *interativa*, onde há enunciados que estimulam o interlocutor a participar do evento narrativo, como perguntas que pedem informação, marcadores interacionais e sentenças que indicam como o interlocutor deve se comportar (ex.: *direcionando a atenção para o livro.*). A outra subcategoria das *funções pragmáticas* é a *informativa*, composta basicamente por sentenças declarativas. No grupo do *contexto*, há a divisão em *contexto narrativo*, que consiste da narrativa a partir dos

eventos apresentados nas gravuras do livro, e o *contexto não narrativo*, onde aparecem eventos que não ocorrem na história de ficção, mas no mundo real. Ainda sobre o *contexto narrativo*, as autoras o classificam em *referencial*, relacionado com enunciados que informam e descrevem os eventos da história, e *avaliativo*, constituído por enunciados relacionados com julgamento, intenções, desejos e formas onomatopéicas (*Tomara que o menino encontre o sapo.*¹).

A partir da organização dos dados, observou-se, portanto, que as mães peruanas, tendendo a ser contadoras de histórias, assumem o papel de narrador principal, levando as crianças a se posicionarem como ouvintes da narrativa. Além disso, essas mães prendem-se mais ao contexto narrativo, fazendo maior uso de enunciados referenciais e avaliativos relacionados com a história. As mães euro-americanas, por sua vez, caracterizadas como co-construtoras da narrativa, tendem a dividir o papel de narrador com suas crianças e estimulam seus filhos a ora se comportarem como narradores, ora como ouvintes da história. Ainda, as mães que co-constroem a história com a criança geralmente não se limitam somente ao contexto narrativo e fazem também referências ao contexto não narrativo, indo além da história que pode ser narrada a partir das gravuras, incluindo, por exemplo, eventos experienciados pela criança.

Além desse estudo, outros trabalhos também enfatizam a concepção de que fatores socioculturais influenciam o modo como as histórias são contadas, envolvendo tanto o comportamento da criança como o do adulto (Melzi, 2000; Nelson, 2003; Miller, Wiley, Fung & Liang, 1997; Han, Leichtman & Wang, 1998; Wiley, Rose, Burger & Miller, 1998; Mullen & Yi, 1995).

Nelson (2003: 20) afirma que, nas conversas entre um adulto e uma criança, sempre há uma terceira voz, a voz da cultura, que monitora e limita a maneira como as conversas ocorrem. Além disso, a autora ressalta que uma das principais atividades para a internalização da cultura e da linguagem é engajar a criança na contação de histórias, seja de experiência pessoal ou de livros. Quanto mais a criança é exposta a essa atividade, mais ela encontra semelhanças e diferenças entre o seu próprio *self* e o de outras pessoas, entre as suas próprias histórias e as de outros indivíduos, aprendendo valores sociais e culturais do seu mundo.

Fundamentando-se nessa concepção, Melzi (2000) desenvolveu uma pesquisa com mães de origem centro-americana (que nasceram e foram criadas em diferentes países da

¹ Todos os exemplos apresentados nesta seção de nosso trabalho são traduzidos dos respectivos estudos que são discutidos.

América Central, fazendo parte, no momento da pesquisa, de uma comunidade de imigrantes perto de Boston) e mães de origem euro-americana (de uma comunidade irlandesa do sul de Boston), todas pertencentes à classe trabalhadora. Com esses participantes, a autora teve o propósito de investigar a maneira como as mães interagem com seus filhos quando produzem narrativas. Diferente da pesquisa anterior (Melzi & Caspe, 2005), onde o objeto da análise é a história de um livro de gravuras contada pela mãe, em Melzi (2000) o contexto de análise é a conversa de experiência pessoal, onde a mãe não é requisitada a contar uma história, mas a conversar com seu filho sobre eventos passados. Nesse contexto, as mães de origem centro-americana tendem a encorajar as crianças a falar sobre diferentes experiências durante o desenvolvimento da narrativa. Ao contrário disso, as mães euro-americanas tendem a estimular a criança a se manter na narração de uma única experiência, valorizando os aspectos organizacionais da narrativa. Para alcançar o objetivo da pesquisa, as mães tinham que engajar seus filhos em narrar sobre quatro eventos ocorridos, sendo que em dois deles tanto a mãe quanto a criança tinham estado envolvidas, e nos outros dois somente a criança tinha participado. Fizeram parte da pesquisa 31 mães – 16 de origem centro-americana, falantes de Espanhol, e 15 de origem euro-americana, falantes de Inglês – e suas crianças de quatro a cinco anos e dois meses de idade. A coleta de dados das díades centro-americanas foi feita em Espanhol, enquanto a das euro-americanas foi desenvolvida em Inglês.

Melzi (2000), ao realizar a análise quantitativa, organizou as categorias em *tipos de estímulos (prompts²)*, *funções conversacionais dos estímulos (prompts)* e *tipos de informação da narrativa* (Melzi, 2000:159). Assim, os *tipos de estímulos* foram constituídos pelas seguintes categorias: *perguntas fechadas* – nas quais é oferecida à criança bastante informação sobre o que é narrado, ao mesmo tempo em que são requisitadas respostas curtas da criança, como “sim” ou “não” (*Você foi ao parque com o papai ontem?*); *perguntas abertas* – que oferecem à criança pouca informação sobre o evento narrado, permitindo ou demandando que ela forneça informação (*O que você fez ontem?*); *estímulos mnemônicos* – enunciados que estimulam a criança a se lembrar de um evento e contá-lo (*Você se lembra do que aconteceu no restaurante?*, *Me conta o que aconteceu ontem.*); e *declarações* – sentenças que oferecem informação nova à criança sobre o evento narrado (*Nós comemos tomates.*). Com relação às *funções conversacionais*

² *Prompts* é uma palavra difícil de traduzir. Optamos pelo termo *estímulo*, mas desejamos deixar claro que não o fazemos com base em uma visão behaviorista do desenvolvimento da criança.

dos estímulos, os dados foram categorizados em *iniciação* – quando a mãe introduz um novo tópico de conversação; *elaboração* – quando há a expansão do tópico de conversação que está sendo discutido; *manutenção da fala através da repetição* – quando a mãe repete o que é dito por ela própria ou pela criança, sem acrescentar nenhuma informação nova; *manutenção da fala através de outros recursos* – como por meio do uso de marcadores interacionais (*mhmm*). Quanto aos *tipos de informação da narrativa*, a codificação dos dados ocorreu de acordo com *descrição* – sentenças que requisitam informação sobre participantes do evento narrado, o local e quando aconteceu o que é narrado (*Quem estava no parque?*); *evento* – quando há informação de ações (*Você pulou na piscina?*, *O que você estava fazendo?*); *avaliação* – quando há julgamento sobre o evento (*Você gostou de ir para o zoológico?*); *discurso reportado* – quando se pede que a fala de alguém seja reportada (*O que a professora disse?*); e *genérico* – quando a sentença não pode ser incluída em nenhuma dessas categorias (*Me fale mais.*).

Considerando as experiências compartilhadas e as não compartilhadas, ao analisar os dados, as diferenças mais significativas entre as duas culturas foram obtidas nas experiências não compartilhadas. Desse modo, a autora mostra que, em narrativas de experiências não compartilhadas, as mães centro-americanas desempenham um papel de ouvinte, raramente interrompendo ou corrigindo a narrativa da criança e transferindo para a criança a responsabilidade de contar algo. Já as mães euro-americanas desempenham um papel de co-narradoras, dirigindo perguntas à criança que a façam focalizar no evento narrado segundo a organização da estrutura da narrativa. Com isso, há evidências de que mães centro-americanas estão mais preocupadas com que a criança desenvolva seu convívio social e sua habilidade em participar da conversa, enquanto as mães euro-americanas desejam que a criança desenvolva a habilidade de contar histórias a partir de uma organização coerente dos eventos. Por esta razão, os dados indicam que mães centro-americanas geralmente contribuem pouco para o conteúdo da narrativa e estimulam as crianças a falarem, utilizando uma maior quantidade de perguntas abertas. Ao contrário disso, mães euro-americanas tendem a oferecer o conteúdo da narrativa e utilizar mais perguntas fechadas do que abertas, tendo o objetivo de controlar as narrativas das crianças.

Apesar de as mães euro-americanas dos dois estudos de Melzi mencionados acima serem de classes sociais diferentes (no primeiro eram de classe média, e no segundo, de classe trabalhadora), os resultados relacionados com mães euro-americanas em Melzi (2000), ao engajarem seus filhos na contação de histórias de experiência pessoal, de certa forma se aproximam dos resultados que caracterizam as mães euro-americanas em Melzi e

Caspe (2005) ao produzirem narrativa a partir de livro de gravuras. Assim, em Melzi (2000), apesar de as mães terem o objetivo de ensinar a criança a contar uma história organizada e utilizarem maior quantidade de perguntas fechadas do que abertas, elas não deixam de considerar seus filhos como participantes ativos da interação e de agirem como co-construtoras da narrativa, como em Melzi e Caspe (2005).

Envolvendo justamente os dois contextos de interação citados acima, Melzi, Schick e Kennedy (2007), com a intenção de examinar a variação cultural no discurso narrativo de peruanos (de Lima) e norte-americanos (de Nova Iorque e Boston), todos de classe média, selecionaram 64 díades para seu trabalho. Nessa pesquisa, concluiu-se que a maioria das mães norte-americanas adotaram um estilo que independe do contexto de interação. Desse modo, essas mães e crianças agem como co-narradoras e co-construtoras da narrativa tanto no contexto da contação da história do livro de gravuras como na conversa sobre eventos passados.

Com relação às mães peruanas, a maioria delas adotou um estilo que depende do contexto. Em outras palavras, no contexto da contação da história do livro, as mães assumiram o papel de contadoras de histórias ou de únicas narradoras, limitando a participação da criança, como ocorreu em Melzi e Caspe (2005). Porém, na conversa sobre experiências pessoais, como em Melzi (2000), as mães peruanas agiram mais como uma audiência participativa, que encoraja o desenvolvimento das habilidades narrativas de seu filho e ajuda a criança, quando necessário, a narrar autonomamente. Sugeriu-se, portanto, que o estilo de andamento das mães peruanas variou de acordo com a situação de interação, havendo preocupação em oferecer ajuda para a criança narrar nas conversas sobre eventos passados.

Além desses estudos, Wiley, Rose, Burger e Miller (1998), com a mesma concepção de que, quando os adultos engajam as crianças em conversas sobre experiências passadas ou em narrativas a partir de livro de histórias, eles estão lhes ensinando características da própria cultura, desenvolveram sua pesquisa com práticas narrativas envolvendo participantes euro-americanos tanto de classe média como de classe trabalhadora de Chicago. Os autores analisaram as práticas interacionais entre mães e crianças de três anos das duas classes distintas, com o objetivo de entender como ocorre a promoção do *self* na criança. Postulam, como Nelson (2003), que a constituição do *self* se dá a partir da interação com os outros, da participação em práticas socioculturais. O estudo evidenciou que cada comunidade apresenta o seu modo de estruturar a autonomia da criança, ou seja, de levá-la à constituição do *self* e a entender a si mesma e ao outro. Desse

modo, na classe trabalhadora, as crianças tendem a ser tratadas mais como adultas, na medida em que a mãe não tende a se preocupar em acomodar a sua fala de acordo com a da criança. Isso pode ser evidenciado quando os autores discutem o estilo de fazer oposição que as mães têm com seus filhos. Nessa classe, as mães opõem-se às respostas das crianças de maneira mais direta do que na classe média, não evitando dizer um “não” diretamente. Ao contrário disso, na classe média, as mães fazem suas oposições evitando dizer um “não” diretamente e tendem a interpretar a resposta da criança como “diferente”, e não como “errada”, estimulando a criança a repensar o que disse. Na prática de contação de histórias de experiências pessoais na classe média, as mães procuram levar mais em consideração as habilidades cognitivas e sociais da criança e tendem a acomodar seu discurso ao da criança.

Além do estilo de oposição direta e do estilo de oposição indireta discutidos em Wiley, Rose, Burger e Miller (1998), outros autores propuseram os estilos “descritivo”, “intelectivo” e “colaborativo” (Haden, Reese & Fivush, 1996). As autoras, acreditando que pouco é conhecido sobre a variação do discurso de pais durante as interações de contação de histórias, realizaram um estudo longitudinal em que gravaram eventos de contação de história entre díades mãe-criança, onde a mãe tinha que narrar para seu filho(a) uma história a partir de livro familiar e outra a partir de livro não familiar. Participaram desses eventos narrativos 19 mães com seus filhos(as), quando estes estavam com 40 meses e depois com 58 meses de idade. Com o interesse específico de verificar a influência dos estilos narrativos utilizados pelas mães no processo de letramento das crianças, quando estas estavam com 70 meses de idade, elas participaram de coleta de dados em que deviam contar e recontar histórias³.

A codificação dos eventos narrativos foi constituída pelas seguintes categorias: *estratégia de baixa demanda* – incluindo comentários que descrevem o que está acontecendo na história; *estratégia de alta demanda* – constituída por comentários que pedem para a criança fazer predições ou inferências do que pode vir a acontecer na história; *conhecimento geral* – enunciados que ligam o texto e figuras do livro a eventos e experiências da vida real (*Trens andam em trilhos.*); *conhecimento do material impresso* (*print knowledge*) – foco nas letras, palavras e no processo de leitura; *confirmações* das

³ Já que nossa investigação não tem o objetivo de analisar a relação que pode existir entre atividades de contação de histórias e a emergência do letramento da criança, optamos por não detalhar a codificação utilizada para tal análise.

contribuições das crianças; e *outros* – enunciados que não são inseridos em nenhuma das categorias mencionadas anteriormente.

A análise dos dados dos eventos narrativos é proposta em dois momentos distintos a partir do objetivo de verificar se as características que definem o estilo narrativo da mãe quando a criança está com 40 meses permanecem as mesmas ou sofrem modificações quando ela se encontra com 58 meses de idade. Nesse procedimento de análise foram identificados três estilos narrativos.

Desse modo, com relação à contação de livro não familiar, no estilo descritivo, as mães continuam com alto uso de descrições das figuras da história, mantendo a utilização de estratégias de baixa demanda. No estilo intelectual, há a ênfase no conhecimento do material impresso (*print knowledge*), distanciando a criança dos eventos da história e focalizando as letras, palavras e o processo de leitura. Essa ênfase é considerada estratégia de alta demanda, pois evidencia o desejo dos pais em levarem seus filhos a pensar além da história. Com o passar do tempo, as mães com esse estilo utilizam mais predições e inferências, demonstrando que o uso de estratégias de alta demanda aumenta. Há também aumento do uso de estratégias de baixa demanda, na medida em que as mães usam maior número de descrições. Porém, mesmo aumentando, esse uso de descrições continua menor do que o uso pelas mães com estilo descritivo. As mães caracterizadas pelo estilo colaborativo, ao continuar enfatizando comentários de alta demanda, como predições e inferências, são similares às mães com estilo intelectual.

Com relação à narrativa a partir de livro familiar, as descrições das mães com estilo descritivo tendem a diminuir com o decorrer do tempo, mas não há evidências de que fiquem menores do que a quantidade de descrições presentes nos outros dois estilos. As mães caracterizadas pelo estilo intelectual, apesar de utilizarem número menor de predições e inferências 18 meses mais tarde, em relação à primeira coleta, continuam usando-as mais do que as mães dos outros dois estilos. Além disso, passam a fazer mais comentários de conhecimento geral e de conhecimento do material impresso. Por último, as mães com estilo colaborativo passam a oferecer mais confirmações das contribuições das crianças e conhecimento do material impresso, apesar de haver uma diminuição no número de predições e inferências.

A partir dos resultados descritos acima e da análise do desenvolvimento de letramento das crianças aos 70 meses de idade, poucas relações foram encontradas entre os estilos narrativos e as habilidades de letramento. Apesar disso, há evidências de que crianças de mães com estilo colaborativo e intelectual parecem ser mais desenvolvidas no

letramento do que as crianças de mães com estilo descritivo, demonstrando, assim, o papel benéfico desempenhado por previsões, inferências e conhecimento do material impresso, ou seja, por enunciados que caracterizam estratégias de alta demanda.

Haden, Reese e Fivush (1996), ao caracterizarem o estilo descritivo, o intelectual e o colaborativo, dão mais ênfase ao desempenho da mãe na prática narrativa, e não tanto à participação tanto da mãe como da criança, ou seja, aos papéis que as duas desempenham durante a contação de histórias, como é visto nos estilos descritos em Melzi (2000) e Melzi e Caspe (2005).

Fivush e Fromhoff (1988) e Fivush e Reese (1993), da mesma forma que Melzi (2000) e Melzi e Caspe (2005), também desenvolveram suas pesquisas levando em conta tanto a participação da mãe como a da criança no evento de contação de história, evidenciando dois estilos diferentes dos tratados até aqui: o estilo “elaborativo” e o “reiterativo” ou “pouco elaborativo”. Por serem justamente os estilos que serão discutidos em nosso trabalho, apresentamos, abaixo, uma descrição detalhada de cada um dos estudos onde tais estilos são tratados.

Fivush e Fromhoff (1988), a partir do objetivo de examinar como mães estruturam conversas sobre o passado com as crianças, gravaram conversas, em áudio, de 10 mães com 5 meninas e 5 meninos de 2 anos e meio de idade, todos pertencentes à classe média e residentes de Atlanta. Os dados foram codificados a partir de três esquemas (Fivush & Fromhoff, 1988:341-342): o primeiro e o segundo com foco na estrutura da conversa, e o terceiro com foco no conteúdo conversacional. Assim, o primeiro leva em conta os tipos de pergunta e de declaração feitos pela mãe: *perguntas mnemônicas (memory questions)* – perguntas para a criança oferecer alguma informação (*Quem foi conosco?, Você se lembra?*); *perguntas fechadas* – perguntas que requisitam da criança confirmação ou negação da informação (*Você comeu pipoca no cinema?*); *declaração contextual* – declaração que oferece à criança informação sobre o evento, mas não pede resposta (*Vovô e vovô nos visitaram.*); e *avaliação* – declaração de concordância ou de discordância (*Está certo.*).

No segundo esquema, a pergunta da mãe foi codificada com relação à sua própria pergunta anterior, podendo ser caracterizada como *repetição* – onde a mãe repete o conteúdo da pergunta anterior; *elaboração* – quando a mãe pergunta sobre o mesmo evento, ao mesmo tempo em que oferece mais informação sobre ele (*a primeira pergunta é “Quem estava na praia conosco?”, e a segunda é “Você se lembra que o papai estava na praia conosco?”*); e *continuação (follow-in)* – quando a mãe formula a pergunta

usando alguma informação oferecida pela criança (*Você pintou o papel com a mão. Como você conseguiu tirar toda a tinta da mão?*).

Por fim, o terceiro esquema, com foco no conteúdo da conversa, é constituído pelas seguintes categorias: *local* – considerando tanto a dimensão temporal (*O que nós fizemos na semana passada?*) quanto a dimensão espacial (*Você se lembra de quando nós fomos à praia?*); *pessoa* – quando há menção de uma pessoa que fazia parte do evento (*Papai estava lá.*); *objeto* – quando há referência de algum objeto, seja animado ou não (*Você pegou as conchas na praia?*); *atividade* – quando é mencionada alguma atividade em que as pessoas do evento se engajaram (*Você e papai nadaram?*); e *descritivos* – constituídos, por exemplo, por adjetivos e advérbios, utilizados para descrever as pessoas, objetos, locais e ações envolvidos no evento (*Você se lembra do **grande** barco em que subimos?*).

A partir da quantificação dos dados de acordo com as categorias descritas acima, foi possível dividir as mães em dois grupos: um constituído por mães que ofereceram bastante informação sobre o evento narrado, e outro composto por mães que proporcionaram pouca informação durante a narrativa. Evidenciou-se que as mães do primeiro grupo, além de proporcionarem bastante informação descritiva sobre o evento, elaboraram maior quantidade de perguntas do que as mães do segundo grupo, provavelmente por terem o objetivo de manter a conversa com a criança. Além disso, as mães do primeiro grupo, ao perceberem que a criança não conseguia responder a uma pergunta, tenderam a não oferecer imediatamente a resposta à criança, mas sim a continuar apresentando mais informação sobre o assunto da pergunta, elaborando mais a pergunta, até que a criança conseguisse respondê-la. Observou-se, a partir da riqueza de informação e de perguntas das mães do primeiro grupo, que elas fizeram muito mais elaborações do que as mães do segundo grupo, as quais tenderam a fazer maior quantidade de repetições de suas perguntas. Tendo em vista esses resultados, foi possível caracterizar a presença dos dois estilos conversacionais já mencionados: o elaborativo e o reiterativo ou pouco elaborativo. As autoras concluíram que cinco mães tenderam ao estilo elaborativo, caracterizado por conversas mais longas e pela oferta de mais informação sobre o passado para as crianças, havendo mais perguntas elaborativas, perguntas mnemônicas, descrições e avaliações. Com esse estilo, as mães enriquecem mais a representação do evento narrado, disponibilizando às crianças mais pistas para elas acessarem a memória e conseguirem responder às perguntas direcionadas a elas. Assim, insistindo para que a criança participe da conversa e diga algo, a mãe elaborativa comunica à criança que esta

também tem algo interessante a falar sobre o passado (Fivush & Fromhoff, 1988:353-354).

Já as outras cinco mães tenderam ao estilo reiterativo ou pouco elaborativo. Com isso, elas se engajaram em conversas mais curtas e ofereceram pouca informação sobre o evento, fazendo uma menor quantidade de perguntas, sendo estas mais repetitivas do que elaborativas. Além disso, evidenciou-se que a mãe de estilo pouco elaborativo não oferece muita descrição do evento, não ativando tanto a memória da criança quanto a mãe elaborativa.

Levando em consideração os dois estilos descritos acima, Fivush e Reese (1993) desenvolveram uma pesquisa com 24 famílias de Atlanta, pertencentes à classe média, com crianças (12 meninos e 12 meninas) de 40 meses de idade, na qual foram gravadas duas conversas em cada família: uma entre a mãe e a criança e outra entre o pai e a criança. As autoras tinham três objetivos com esse trabalho. Baseando-se na existência, em outros trabalhos, do estilo narrativo elaborativo e do pouco elaborativo, o primeiro propósito foi justamente verificar e examinar a existência desses diferentes estilos nas conversas de pais e mães com seus filhos. O segundo objetivo foi o de observar se esses estilos variavam de acordo com o gênero dos pais e o gênero da criança. Tal objetivo baseou-se na hipótese de que pais e mães conversam com seus filhos de maneiras diferentes: segundo as autoras, pais tendem a ser mais diretivos, a interromper mais as crianças durante a conversa e a fazer menos andaimento durante a co-construção de narrativas. No último objetivo, as autoras queriam examinar as relações entre os diferentes estilos dos pais e o desempenho conversacional da criança, baseando-se na hipótese de que filhos de pais elaborativos, ao contrário de crianças de pais reiterativos, têm mais facilidade para lembrar e narrar eventos passados em detalhes.

Para alcançar esses objetivos, as autoras categorizaram separadamente os dados dos pais e os das crianças. Desse modo, analisaram os dados dos pais em seis categorias, sendo que algumas delas são semelhantes às presentes em Fivush e Fromhoff (1988): *elaboração* – sentença afirmativa ou interrogativa que oferece mais informação sobre o evento (*a primeira pergunta é “Você se lembra como nós fomos lá?”, e a segunda é “Fomos de carro ou de trem?”*); *repetição* – quando os pais repetem o conteúdo da pergunta anterior (*a primeira pergunta é “O que você mais gostou da Espanha?”, e a segunda é “O que você mais gostou daquela viagem que fizemos?”*); *avaliação* – quando os pais concordam ou discordam do que é dito pela criança (*Muito bem!*); *iniciação* – quando os pais introduzem um evento e dão informação de orientação (*Vamos conversar*

sobre quando alimentamos os patos.); *perguntas de esclarecimento* – utilizadas quando os pais têm alguma dúvida por não ter escutado ou entendido direito; *estímulos mnemônicos* (*memory prompts*) – quando os pais pedem mais informação para a criança, mas não oferecem nenhuma informação (*Me fale sobre isso.*); e *perguntas e declarações de completar* – momento em que os pais oferecem alguma informação, mas não completam o enunciado justamente para a criança tentar completá-lo (*Nós tomamos sorvete e depois fomos ao _____?*). Quanto aos dados das crianças, foram utilizadas três categorias: *elaboração*, *repetição* (da sua própria fala ou da de seus pais) e *avaliação*.

A partir dessa organização dos dados, pôde-se observar, realmente, a ocorrência tanto do estilo elaborativo como do pouco elaborativo nas conversas entre pais e filhos/as. A diferença entre esses dois estilos ficou evidenciada pelo fato de que o primeiro é caracterizado por conversas longas e por maior quantidade de avaliação, assim como perguntas e declarações elaborativas; enquanto o segundo é caracterizado por maior ocorrência de estímulos mnemônicos (*memory prompts*), de repetições e de declarações e perguntas para a criança completar.

Com relação ao segundo objetivo dessa pesquisa (se estilos variavam de acordo com o gênero dos pais e o gênero da criança), percebeu-se que a ocorrência desses estilos não varia em função do gênero dos pais. Em outras palavras, o fato de ser pai ou mãe não é um fator determinante para caracterizá-los como elaborativos ou pouco elaborativos. Porém, com relação ao gênero das crianças, observou-se que pais e mães de meninas tendem a ser mais elaborativos do que pais e mães de meninos. Essa questão pode estar relacionada com um outro fato, o de que as meninas falam mais do que os meninos tanto com o pai quanto com a mãe, oferecendo mais informação, mais repetição e indicando, assim, um maior engajamento na conversa. Apesar de ficar constatada a tendência de pais e mães de meninas serem mais elaborativos, não houve diferença significativa quanto ao gênero da criança em relação ao estilo pouco elaborativo.

Quanto ao terceiro objetivo do trabalho, a relação dos diferentes estilos com o desempenho da própria criança na conversa, evidenciou-se que o estilo elaborativo dos pais e das mães está relacionado com uma maior participação da criança no evento, ou seja, com a criança utilizando um maior número de elaborações, avaliações e repetições. O estilo pouco elaborativo, por sua vez, relaciona-se com a tendência de a criança não participar muito explicitamente da conversa.

Tendo em vista os estilos narrativos mencionados acima e o fato de eles estarem relacionados basicamente com estudos constituídos por participantes de outras culturas

que não a brasileira, indagamos sobre o(s) estilo(s) de brasileiros em eventos de contação de histórias, sendo esse o questionamento central do nosso trabalho.

Com relação a algumas pesquisas brasileiras sobre o discurso narrativo oral de crianças, Macedo (2006), em sua dissertação de mestrado, tem o objetivo de examinar como as intervenções maternas influenciam a criança em suas tentativas de narrar suas experiências pessoais. Mais especificamente, a autora analisa as intervenções maternas que ampliam e as que inibem a capacidade narrativa da criança considerando três contextos diferentes de interação oral: quando somente a mãe e a criança conversam sobre experiências passadas; quando a pesquisadora faz uma visita ao domicílio da criança e solicita à criança e sua mãe que contem algo sobre as férias; e em um enquadre livre, quando outras pessoas podem participar da interação.

Participaram da pesquisa seis díades mãe-criança, constituídas por três meninos e três meninas de quatro e cinco anos. Os resultados ressaltam a importância dos hábitos maternos de contar histórias a seus filhos e de conversar sobre o dia da criança. As crianças acostumadas a essa rotina produziram um maior número de narrativas e demonstraram mais autonomia ao narrar. A autonomia das crianças para produzir narrativas foi verificada principalmente a partir da capacidade das mesmas de fornecer informações sobre o contexto e ações das histórias, assim como prover avaliações. Quanto menos as crianças necessitaram o auxílio da mãe durante a contação, mais autonomia e conhecimento do discurso narrativo elas demonstraram.

Mediante o cálculo da média de sentenças por narrativa das crianças, mediu-se a extensão das narrativas. Percebeu-se que a média de sentenças por narrativa para as meninas (18,3) foi maior do que para os meninos (13,2). Constatou-se, ainda, que as narrativas das crianças foram ampliadas e inibidas a partir dos seguintes aspectos: o número de questões feitas nas intervenções das mães; o número de perguntas fechadas e de questões que ampliam o tópico; o modo como a mãe demonstra atenção ao relato da criança; e o encadeamento entre as falas da criança e de sua mãe.

Ao discutir os resultados, Macedo (2006: 145), assim como McCabe e Peterson (1991: 222), evidencia que a grande quantidade de perguntas da mãe pode ampliar ou inibir a narrativa da criança. Assim, quando as mães de duas crianças, com menor capacidade narrativa, perguntaram mais do que o habitual (estabelecido a partir do conhecimento de como ocorre a prática de contação da história com a criança), obtiveram menor participação oral de seus filhos, bem como narrativas mais curtas. Porém, com relação à outra criança, considerada autônoma e com maior capacidade para narrar, uma

de suas narrativas foi mais longa quando sua mãe, como as mães anteriores, aumentou o número de perguntas. Segundo a autora, esses resultados evidenciam que a capacidade de narrar da criança é um dos aspectos que podem determinar a quantidade apropriada de questões utilizadas durante o evento de contação de histórias. Assim, a mãe estabelece sintonia com a criança, avaliando sua capacidade de narrar, e percebe a necessidade de fazer mais ou menos perguntas em função disso.

Além da quantidade das perguntas, é importante direcionarmos nossa atenção para o tipo e a função das questões, assim como o modo que elas são feitas: se interrompem ou não a criança, se a mãe dá tempo para a criança falar ou não, se soam como cooperação, etc.

Corroborando essa idéia, Macedo (2006: 145) afirma que a ausência ou diminuição de perguntas abertas (para obter respostas mais longas do que “sim” ou “não”) dirigidas às crianças com discurso narrativo mais desenvolvido faz com que estas produzam narrativas mais curtas, pois a mãe acaba requisitando pouca participação da criança quando esta tem capacidade de oferecer muita informação para a construção da narrativa. Outro aspecto que também ocasiona narrativas mais curtas de quem já tem autonomia para narrar é o acentuado uso de perguntas fechadas (questões que requisitam respostas curtas, como “sim” ou “não”) (Macedo, 2006: 146). Por outro lado, tais perguntas têm papel eficaz em situações em que há necessidade de auxiliar uma criança que ainda não possui competência para narrar autonomamente e necessita de andamento para facilitar sua atividade de narrar e aprimorar seu discurso narrativo.

Observou-se, ainda, que nas narrativas mais longas houve maior sincronia entre o que era dito pela criança e as falas da mãe. Nessas situações, as mães permaneceram atentas ao que suas crianças diziam, procurando utilizar as informações fornecidas por elas em seus comentários e perguntas posteriores.

Com relação à função das sentenças das narrativas, observou-se que as crianças utilizam mais sentenças com função de orientação (que oferecem ao interlocutor informações sobre quem, onde, quando e o quê) do que sentenças com função referencial (que informam sobre as ações dos eventos) e avaliativa (referente a aspectos subjetivos da experiência). Percebeu-se, ainda, que o gênero das crianças influenciou a referência dessas funções nas narrativas. Enquanto todas as meninas concentraram a maior parte de suas sentenças com função de orientação, dois meninos utilizaram metade de suas sentenças para se referir às ações. A função de orientação cresce entre os meninos pelo comportamento da mãe do outro menino de conduzir a narrativa e requisitar de seu filho

informações que contextualizam as histórias. Tendo em vista esses resultados, Macedo sugere que caso as narrativas desse menino fossem consideradas atípicas, poderia se mencionar que os meninos preferem se concentrar no esclarecimento das ações a fornecer orientações.

Houve também diferenças entre meninos e meninas quanto aos tipos de avaliação presentes nas narrativas. Enquanto os meninos se referem, mais do que as meninas, ao pensamento e sentimento dos outros, as meninas se referem mais a seus próprios sentimentos, idéias e funções mentais. Além disso, as meninas utilizam um maior número de marcadores de intensidade e quantidade ao fazerem comparações, assim como fazem mais referências ao que poderia ter acontecido.

Apesar de o estudo de Macedo (2006) tratar de narrativas produzidas pela criança em conversas sobre experiências passadas com sua mãe, e o nosso abordar uma história narrada pela mãe a partir de livro de gravuras, consideramos a relevância dessa pesquisa pela análise que a autora faz das perguntas proferidas pela mãe, já que nosso trabalho foca justamente a forma e a função das perguntas maternas na interação mãe-criança, a fim de verificar o estilo narrativo – elaborativo ou pouco elaborativo – adotado pela mãe.

Antes de partir para nossa análise, é importante ressaltarmos uma sessão coordenada de comunicações (coordenada e introduzida pela Prof. Dra. Ana Maria Stahl Zilles com a apresentação do texto *Da narrativa da criança para a co-construção de narrativas por díades mãe-filho/a: percurso e perspectivas*) apresentada no VII Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem (ENAL). Nessa sessão, foi discutida basicamente a relação entre a forma e a função das perguntas que a mãe dirige à criança na co-construção de narrativas em dois contextos de interação: a partir do livro de gravuras “Frog, where are you?” (“Sapo, onde está você?”) e a partir da conversa sobre experiências pessoais. O objetivo desse estudo foi o de verificar os tipos de questões mais freqüentes e as funções mais visadas pelas mães; as possíveis relações entre os resultados e os estilos narrativos; assim como as relações entre forma e função das questões e gênero ou idade das crianças. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas conversas entre mães e seus filhos ou filhas de 3 e 5 anos, gravadas na casa da família.

Na primeira comunicação (Fernanda Knecht – *Formas e funções das perguntas na interação entre mães e crianças de três anos ao compartilharem um livro de gravuras*), caracterizada pelo contexto do livro, foram analisadas as narrativas de seis díades com crianças de três anos de idade (três meninas e três meninos). Nessa análise, com relação à forma das perguntas da mãe dirigidas à criança, elas se concentraram entre perguntas

abertas (40%) e fechadas (39%), e quanto à função, a maior concentração de perguntas ocorreu entre orientação (45%) – quem, quando, onde e o quê – e ação complicadora (38%) – sobre o que aconteceu. Além disso, constatou-se que o estilo narrativo predominante das mães foi o pouco elaborativo, constituindo uma narrativa sem muito enriquecimento de detalhes.

No mesmo contexto da narrativa do livro, a segunda comunicação (Angélica Scherer Ávila – *Forma e função das perguntas na interação entre mães e crianças de cinco anos ao compartilharem um livro de gravuras*) também é constituída por seis díades, mas com crianças de cinco anos de idade (três meninas e três meninos). Os resultados com relação à forma e função das perguntas são similares aos das díades com crianças de três anos, ou seja, há maior ocorrência de questões abertas (48%) e fechadas (30%), assim como ocorrem mais perguntas que questionam a informação referencial (30%) e as ações que aconteceram (21%). Porém, comparando-se o resultado dos dois estudos, verifica-se que o número de perguntas feitas pelas mães com filhos de cinco anos (102) foi quase três vezes menor do número de questões feitas pelas mães com crianças de três anos (277). Esse dado pode estar relacionado com o fato de as mães de crianças de três anos poderem estar ocupadas em ensinar-lhes a narrar. Mais especificamente, essas mães parecem dedicar-se mais a ensinar seus filhos de três anos a fornecer informação de orientação e detalhar a ação complicadora do que as mães das crianças mais velhas (cinco anos).

Com relação ao estilo das mães constituintes do segundo estudo, podemos concluir que elas preferem co-construir a história com a criança, viabilizando a participação do interlocutor e não se prendendo somente aos eventos das gravuras, mas incluindo aspectos do contexto não-narrativo, ou seja, eventos que não ocorrem nas gravuras.

Na última comunicação (Hires Hégla R. B. Batista – *Forma e função das perguntas na co-construção de relatos de experiência pessoal na interação entre mães e filhos de três e cinco anos*), há a análise das narrativas de experiência pessoal. Foram analisadas narrativas de quatro díades mãe-criança, sendo duas com crianças de três anos e as outras duas com crianças de cinco anos. Durante a gravação, cada díade tinha que conversar sobre seis eventos: três em que houve participação tanto da mãe quanto da criança (eventos compartilhados) e três em que somente a criança participou (eventos não-compartilhados).

A partir da análise dos dados, como nos outros dois estudos acima, as questões com função de orientação (48%) e ação complicadora (30%) apareceram em maior

quantidade. Apesar de os dados constituírem uma amostra pequena para que se possa afirmar que realmente há diferença relacionada com o gênero ou a idade da criança. Mesmo assim, vale registrar o seguinte: quanto ao gênero, houve a ocorrência de mais perguntas abertas nas díades com meninos (57%) do que nas díades com meninas (43%), onde ocorreram mais perguntas fechadas (57%). Outro resultado interessante está relacionado com as perguntas de avaliação, na medida em que essas questões parecem ser feitas em maior número para as meninas (81%) do que para os meninos (19%). Lembrando Macedo (2006: 152), há a sugestão de que as meninas fazem mais avaliações do que os meninos.

Quanto à idade das crianças, observou-se que as interações com as crianças de cinco anos foram mais longas do que as com crianças menores, mas a média do número de perguntas de todas as díades permaneceu próxima da média total de 7,5 perguntas por minuto, não havendo diferença significativa quanto à quantidade de perguntas com referência ao tamanho da narrativa. Além disso, a autora observou que as mães das crianças de cinco anos, em comparação com as de três, tendem a requisitar de seus filhos tanto um comprometimento com a veracidade dos fatos quanto uma justificativa para suas atitudes, ou seja, respostas a perguntas com “por que”.

Percebendo que o número de perguntas das mães quanto aos eventos compartilhados é maior do que o número de perguntas quanto aos eventos não-compartilhados, a autora propõe que as mães usam as perguntas não para saber o que aconteceu, mas para ensinar a criança a narrar, para ajudá-la a se lembrar da experiência narrada e contar seus detalhes.

Apesar de nossa pesquisa não tratar de histórias de experiência pessoal, uma das expectativas é justamente o fato de que a mãe, ao envolver seu filho na contação da história do livro, usa as perguntas para ensiná-lo a narrar, já que tal contexto favorece o desenvolvimento do discurso narrativo a partir de estratégias de andamento (White e Low, 2002: 368). Ao mesmo tempo, acreditamos haver diferença com relação à forma e função das questões e o gênero e a idade das crianças.

A partir dos estudos descritos nessa seção, propomos, a seguir, o objetivo e as perguntas que norteiam nosso trabalho.

Objetivo e perguntas da pesquisa

Apesar de haver pesquisas com resultados bem esclarecedores sobre o estilo narrativo de mães quando se engajam em eventos de contação de histórias tanto de experiências pessoais passadas como a partir de livros, levamos em conta a opinião de Dickinson (1991:257) de que devem ser desenvolvidos mais estudos que contribuam para o entendimento de como ocorre a interação entre mães e crianças na contação de histórias e de como as crianças adquirem habilidades discursivas. Além disso, a maioria dos trabalhos sobre o estilo narrativo de mães foi feita principalmente em relação a outras culturas e a outras línguas como o inglês, o espanhol, o japonês, o coreano, etc. (Gutiérrez-Clellen & Hienrichs-Ramos, 1993; Minami & McCabe, 1995; Choi, 1992; Melzi, 2000; Miller, Wiley, Fung & Liang, 1997; Han, Leichtman & Wang, 1998; Wiley, Rose, Burger & Miller, 1998; Mullen & Yi, 1995; Kloth, Janssen, Kraaimaat & Brutton, 1998), mas não em relação ao português.

Desse modo, este trabalho focaliza eventos de contação de histórias a partir de livro de gravuras em que participam díades mãe e filho(a), tendo o objetivo fundamental de descrever o estilo narrativo de mães ao contarem a história do livro de gravuras intitulado *Frog, where are you?* (“Sapo, onde está você?”) a seus filhos de três e cinco anos. Com base nesse objetivo, as seguintes perguntas norteiam o presente estudo:

- 1) Qual o estilo que a mãe adota ao narrar uma história ao seu filho a partir do livro de gravuras escolhido para a coleta de dados?
- 2) Há diferença no estilo narrativo das mães quanto à idade das crianças?
- 3) Há diferença no estilo narrativo das mães quanto ao gênero das crianças?

CAPÍTULO II

MÉTODO

Participantes

A amostra desta pesquisa é constituída de 16 díades mãe-criança falantes monolíngües de português, pertencentes à classe média⁴ (cf. Amorim; Guerra; Pochmann & Silva, 2006:83-84) e residentes na região metropolitana de Porto Alegre. Com relação à idade e ao gênero das crianças, são oito com 3 anos (quatro meninas e quatro meninos) e oito com 5 anos (também quatro meninas e quatro meninos).

Instrumentos e material

1. Gravador, fitas cassete e filmadora: um gravador e uma filmadora foram utilizados para a gravação em áudio e vídeo das narrativas. O gravador foi posicionado próximo à díade, e a filmadora foi manuseada pela pesquisadora, que não fez nenhum comentário durante a gravação.

2. Livro: o livro de gravuras Mayer (1969) (anexo A), intitulado *Frog, where are you* (“Sapo, onde está você?”), foi utilizado. As mães tinham a oportunidade de olhar o livro antes de começar a contar a história. A partir desse contato com o livro, nenhuma mãe gravada disse que o conhecia.

3. Questionário: um questionário (anexo B) foi elaborado com o objetivo de obter informações que servem para confirmar a classe social da família (escolaridade e profissão dos pais) e outras que são utilizadas na análise das narrativas. Tais informações relacionam-se, basicamente, com os hábitos relacionados com atividades de contação de histórias para e com a criança.

⁴ Dentre as características da classe média, a que foi levada em consideração para esta pesquisa está relacionada com o grau de escolaridade das pessoas. Desse modo, para serem integrantes da classe média, pelo menos um dos pais deve ter curso superior completo ou em andamento.

Vinculação da pesquisa

Considerando o objetivo de verificar e analisar os estilos interacionais que são empregados pelas mães ao narrarem (em português) uma história para seus filhos de três e cinco anos, esta pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües”, da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles. Em sua investigação, a professora Ana Zilles leva em consideração diferentes contextos de interação: o contexto em que a mãe conta para sua criança a história do livro de gravuras *Frog, where are you* (“Sapo, onde está você?”) e o contexto em que a mãe e a criança conversam sobre eventos passados. A partir dessas práticas conversacionais, um dos objetivos fundamentais da professora é o de identificar semelhanças e diferenças no estilo conversacional de mães brasileiras de culturas distintas. Em vista disso, compara mães monolíngües (falantes de português), da comunidade metropolitana de Porto Alegre, e mães bilíngües (falantes de português e alemão), da comunidade rural de Santa Maria do Herval, em interação com seus filhos de três e cinco anos. Tendo em vista esta relação com um projeto maior, tanto o procedimento de gravações das interações quanto o de transcrição foram desenvolvidos levando em consideração os objetivos das duas pesquisas.

Procedimento para coleta de dados:

As mães e as crianças foram aleatoriamente localizadas através de contatos dos pesquisadores com pré-escolas e com pessoas da comunidade que indicaram conhecidos com as características pretendidas.

O contato com a mãe foi geralmente feito através de um telefonema, por meio do qual a pesquisadora se apresentou, explicou o modo como conseguiu o número de telefone com a indicação da mãe e prosseguiu dizendo que estava desenvolvendo um trabalho sobre narrativas com o objetivo de analisar basicamente o estilo narrativo da mãe na contação de uma história a partir de um livro constituído somente por gravuras. Para a coleta das narrativas, a pesquisadora foi na casa da diáde participante e gravou, em áudio e vídeo, em um ambiente familiar, a mãe contando a história do livro de gravuras *Frog, where are you* (“Sapo, onde está você?”) para a criança. Antes de começar a contar a história, a mãe pôde olhar o livro e foi pedido para ela agir como ela sempre age quando

conta uma história a seu(sua) filho(a). Além disso, foi pedido que outras pessoas não estivessem presentes na parte da casa onde estivesse ocorrendo a gravação.

Após a gravação da narrativa, as mães participantes responderam ao questionário, constituído fundamentalmente por questões sobre escolaridade e profissão dos pais, assim como práticas de contação de histórias com a criança. As mães ainda assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo C) onde há uma sucinta explicação do projeto ao qual minha pesquisa está vinculada, assim como a permissão dos pais ou responsáveis para que a criança participasse do trabalho.

Procedimento para transcrição de dados:

Os dados foram transcritos segundo o sistema CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), disponível através do CHILDES (Child Language Data Exchange System), uma rede internacional para o estudo de aquisição da linguagem. Uma vez que este trabalho está vinculado ao projeto descrito acima, da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, as transcrições foram feitas com a ajuda de bolsistas da graduação do curso de Letras da Unisinos.

Procedimento para análise de dados:

A verificação do estilo narrativo das mães foi desenvolvida a partir da análise das perguntas que constituem as interações entre mães e filhos. É importante ressaltar que as perguntas feitas pelas mães durante a narrativa foram analisadas por dois examinadores, sendo que o primeiro examinou as perguntas em dois momentos distintos, intercalados pela discussão com o segundo examinador. O objetivo da discussão foi o de alcançar um consenso no que diz respeito à categorização das perguntas elaboradas pelas mães.

Foram desenvolvidos três esquemas de codificação para as perguntas. Segundo Fivush e Fromhoff (1988), Melzi (2000) e Fivush e Reese (1993), o primeiro esquema focaliza a forma estrutural das perguntas, o segundo focaliza o encadeamento discursivo e o terceiro esquema focaliza a função que as perguntas apresentam (Labov, 1997). Mais especificamente, no primeiro esquema, foi analisada a forma estrutural das perguntas em relação ao tipo de resposta que demandam; e no segundo esquema, as perguntas foram codificadas em relação à pergunta anterior da mãe, assim como o enunciado anterior da criança. Quanto à função que as perguntas apresentam, houve a subdivisão das perguntas

em três grupos: perguntas que focalizam a transição entre o mundo real e o mundo ficcional; perguntas que se relacionam com o mundo ficcional, que se situa em outro tempo e lugar (*story world – STW, there-and-then*); e perguntas que focalizam o mundo real, o “aqui e agora” (*real world – RLW, here-and-now*). Tendo isso em vista, as perguntas foram analisadas de acordo com as seguintes categorias:

1. Primeiro esquema – foco na forma estrutural das perguntas em relação ao tipo de resposta requisitada:
 - *Perguntas fechadas*: perguntas que oferecem bastante informação sobre o que é narrado e que requisitam respostas curtas da criança, como “sim” ou “não”.
Ex.: “esse aqui é um gato?”
 - *Perguntas abertas*: perguntas para obter informação da criança sobre a história, requisitando respostas mais longas do que “sim” ou “não”.
Ex.: “o que que aconteceu com o sapinho?”
 - *Perguntas alternativas*: perguntas que oferecem um conjunto de alternativas para a criança escolher.
Ex.: “ele (es)tá faceiro ou ele (es)tá triste?”
 - *Perguntas de lacunas*: quando a mãe oferece informação do evento narrado e faz uma pausa para que a criança complete o que está faltando.
Ex.: “o Filip e o?”
 - *Tag questions*: perguntas de confirmação. Espera-se sempre que a resposta reafirme o que está na proposição que precede a indagação feita no final, pela *tag question*.
Ex.: “o sapo deve (es)tá(r) escondido em algum lugar, né?”
2. Segundo esquema – foco no encadeamento discursivo. Relação entre a pergunta da mãe e o enunciado precedente:
 - *Iniciações*: perguntas responsáveis por introduzir um novo evento a ser narrado.
Ex.: “e o cachorro, olha aqui ó, que que aconteceu com o cachorro?”
 - *Elaborações*: perguntas que requisitam e oferecem informação para expandir a informação sobre o evento narrado.
Ex.: “que que aconteceu com o cachorrinho do Filip?”

- Repetições: quando a mãe repete uma pergunta com o mesmo conteúdo essencial de sua pergunta anterior, sem acrescentar nenhuma informação nova.

Ex.: “*MÃE: e como é que é o nome desse bichinho? Tu sabe(s)?

*CRI: ele morde.

*MÃE: ele morde? **E como é que é o nome dele?”**

- Perguntas de esclarecimento: perguntas para esclarecer alguma dúvida por não escutar ou entender direito.

Ex.: “*MÃE: que bichinho é esse? <que bichinho é esse>?”

*CRI: <é sapo>.

*MÃE: **ãh?**

*CRI: sapo.”

- *Follow in*: quando a mãe incorpora o enunciado da criança em sua pergunta seguinte.

Ex.: “*MÃE: e o sapinho?

*CRI: vai sai(r).

*MÃE: **é noite bela vai sai(r), né?”**

3. Terceiro esquema – foco nas funções apresentadas pelas perguntas:

3.1. Transição entre o mundo real e o mundo ficcional:

- *Resumo ou prefácio*: perguntas com função de informar sobre o que é a história. Recurso para despertar o interesse do interlocutor pelo discurso que vai ocorrer.

Ex.: “a mãe vai te conta(r) uma história de um menininho que # acho que ganhou um sapinho, tá?”

- *Coda*: perguntas que fazem com que a perspectiva verbal volte ao momento presente.

Ex.: “e como é que se diz o final da história?”

3.2. Mundo ficcional (*story world* – *STW*, *there-and-then*):

- *Orientação*: perguntas que cumprem uma função referencial, que situam o interlocutor em relação à quem, quando, onde e o quê.

Ex.: “como é que é o nome desse gurizinho?”

- *Ação complicadora*: perguntas que se relacionam com informação sobre o que aconteceu.
Ex.: “e daí o que aconteceu?”
- *Avaliação*: perguntas que pedem por julgamento em relação à narrativa.
Ex.: “não vai machuca(r) ele?”
- *Resolução*: perguntas que requisitam a apresentação do desenlace dos acontecimentos.
Ex.: “e como que terminou?”

3.3. Mundo real – “aqui e agora” (*real world – RLW, here-and-now*):

- *Perguntas de atenção*: perguntas para chamar a atenção da criança para aspectos das gravuras do livro usado, focando sua atenção na atividade de contar história.
Ex.: “e ali ó, um sapinho e a namorada do sapinho, tu viu [: viste]?”
- *Perguntas sobre vocabulário*: perguntas metalingüísticas, sobre palavras ou expressões.
Ex.: “como é que sapinho faz?”
- *Perguntas sobre conhecimento enciclopédico*: perguntas relacionadas com conhecimento de mundo.
Ex.: “abelha morde?”

Tendo em vista as categorias mencionadas acima, é importante salientar que elas foram selecionadas com o objetivo de prever dois diferentes estilos narrativos caracterizados nos pressupostos teóricos deste trabalho: o estilo elaborativo e o pouco elaborativo. Considerando o propósito de responder às perguntas desta pesquisa, foi desenvolvida tanto uma análise quantitativa dos resultados, onde contamos as ocorrências e calculamos percentuais, como uma análise qualitativa, onde examinamos o encadeamento das perguntas nas seqüências narrativas.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando, primeiramente, as perguntas de pesquisa, temos o objetivo de verificar o estilo narrativo adotado pela mãe ao interagir com seu filho na contação de uma história a partir de um livro de gravuras. Indo um pouco além, pretendemos averiguar se há diferença de estilo – elaborativo ou pouco elaborativo – com relação à idade e ao gênero da criança.

A identificação do estilo narrativo materno se concentra na análise das perguntas basicamente porque assim podemos observar o quanto e como a mãe requisita e estimula a participação verbal da criança na contação da história, elaborando e co-construindo a história com a criança ou não. Interessa verificar, em particular, o uso de perguntas voltadas para dar detalhes do contexto da história, para avaliar e justificar as ações dos personagens, para solicitar a colaboração da criança como co-narradora, entre outros aspectos. Além disso as perguntas da mãe, quando utilizadas como uma forma de ceder o turno de fala para a criança, podem constituir um estilo de *input* efetivo para a produção de narrativas (Borges & Salomão, 2003: 332), pois é um recurso lingüístico a partir do qual o adulto pode orientar e auxiliar a criança na aprendizagem do que e de como se conta uma história em sua cultura.

Tendo isso em vista, apresentam-se, neste capítulo, a descrição, a análise e a discussão dos resultados, distribuídos em cinco seções. Na primeira, apresentamos um panorama geral com referência às quantidades dos tipos de perguntas proferidas pelas mães. Na segunda seção, tratamos dos tipos de perguntas com relação à idade e gênero das crianças. Considerando a necessidade de analisarmos as funções das perguntas e o encadeamento discursivo para a identificação do estilo narrativo, elaboramos, respectivamente, as seções três e quatro. Após isso, partimos para a quinta seção, onde verificamos o estilo narrativo das mães ao contarem a história do sapo para seus filhos(as), assim como possíveis diferenças quanto à idade e gênero da criança.

Seção 1: Panorama geral das perguntas

Nesta seção são apresentados os totais gerais das perguntas feitas pelas mães, considerando as 16 díades mãe-criança (oito com crianças de três anos e oito com crianças de cinco anos) participantes da pesquisa. Apresentando de maneira decrescente, vale

ressaltar a ocorrência de 265 (39%) perguntas abertas, 226 (33%) perguntas fechadas, 148 (22%) *tag questions* e somente 28 (4%) perguntas de lacunas e 14 (2%) questões alternativas. No conjunto desses resultados, constata-se que, do total geral de 681 perguntas, 496 (73%) aconteceram nas díades de crianças de três anos e somente 185 (27%) nas díades de crianças de cinco anos. De outra forma, a média de perguntas nas díades de crianças de três anos é de 62 perguntas, ao passo que nas de cinco anos é de apenas 23, sugerindo que o número de perguntas feitas nas interações com crianças mais velhas e mais autônomas para narrar é quase três vezes menor do que nas interações com crianças mais jovens.

Esse resultado vai ao encontro do que é observado por Perroni (1992: 164), Macedo (2006: 51) e Hudson e Shapiro (1991: 97), que constataram que os pais apresentam um papel menos ativo e diminuem o número de perguntas que fazem a seus filhos na medida em que estes ficam mais velhos e apresentam amadurecimento lingüístico e comunicativo, passando a reconhecê-los como narradores. A diminuição de perguntas dirigidas às crianças mais velhas, em nossa pesquisa, parece mostrar que as mães, ao perceberem que suas crianças têm mais autonomia em relação aos interlocutores e mais capacidade para narrar e entender uma narrativa, passam a proporcionar menos andamento por meio de perguntas do que provavelmente era necessário quando seus filhos eram mais jovens.

Nas seções seguintes, desenvolvemos a descrição e a análise mais detalhada sobre as perguntas dirigidas às crianças durante a narrativa, assim como a questão do suporte oferecido pela mãe para a criança participar do ato de narrar.

Seção 2: Tipos de perguntas em relação às díades

A segunda seção ressalta os tipos de perguntas que as mães fizeram durante a contação da história. Os tipos de perguntas predominantes em cada díade podem ser vistos nas duas subseções abaixo, sendo a primeira focalizando as díades com crianças de três anos, e a segunda, as díades com crianças de cinco anos. Os resultados são apresentados em tabelas, uma para cada faixa etária. Em cada tabela, as quatro primeiras díades são constituídas por meninas, e as outras quatro, por meninos.

2.1. Tipos de perguntas das díades com crianças de três anos

Segundo Perroni (1992), as crianças com três anos podem ser caracterizadas pela primeira e segunda fases do processo de desenvolvimento do discurso narrativo: a fase das *protonarrativas* (Perroni, 1992: 53) e da *narrativa primitiva* (Perroni, 1992: 80). Nessas duas fases, na primeira mais do que na segunda, o papel do adulto é bastante ativo e é fundamental para auxiliar a criança, principalmente através de perguntas, no ato de narrar.

Tabela 1 - Díade x Tipo de pergunta; crianças de 3 anos

	Aberta	Fechada	Alternativa	Lacuna	Tag Question	Total
Janete e Alice	49/95 52%	25/95 26%	2/95 2%	1/95 1%	18/95 19%	95
Grabriela e Julia	48/83 58%	24/83 29%	1/83 1%	0/83 0%	10/83 12%	83
Cássia e Viviane	36/54 67%	14/54 26%	0/54 0%	4/54 7%	0/54 0%	54
Maria e Andressa	3/14 21%	7/14 50%	0/14 0%	0/14 0%	4/14 29%	14
Sônia e Vinícius	9/67 13%	27/67 41%	0/67 0%	6/67 9%	25/67 37%	67
Raquel e Paulo	6/7 86%	1/7 14%	0/7 0%	0/7 0%	0/7 0%	7
Analú e Júlio	3/10 30%	3/10 30%	0/10 0%	0/10 0%	4/10 40%	10
Aline e Daniel	64/166 39%	82/166 49%	11/166 7%	4/166 2%	5/166 3%	166
Total	218/496 44%	183/496 37%	14/496 3%	15/496 3%	66/496 13%	496

De acordo com os resultados acima, pode-se observar que há a predominância tanto de perguntas abertas (218 – 44%) como de fechadas (183 – 37%), seguidas de *tag questions* (66 – 13%). Similarmente à Zilles *et al* (2006), as perguntas se concentram em abertas e fechadas, as quais são tipos essenciais que contribuem para o desenvolvimento do discurso narrativo (McCabe e Peterson, 1991: 235). Nessa perspectiva, em um trabalho posterior, Peterson e McCabe (1994: 943) constataam que quanto maior o número de perguntas abertas e fechadas que os pais dirigem a seus filhos requisitando informação contextual de quando e onde, mais as crianças aprendem a fornecer esse tipo de informação em suas narrativas. Também enfatizando as perguntas abertas e fechadas, Macedo (2006: 146) salienta que as questões fechadas, por fornecerem mais informação

sobre o que é narrado e requisitar respostas como “sim” ou “não”, são fundamentais na interação verbal mãe-criança em situações em que a criança está aprendendo a narrar e necessita da ajuda do adulto. O uso de questões abertas também auxilia no desenvolvimento do discurso narrativo, porém o adulto faz com que a criança assuma maior responsabilidade sobre o que é narrado, cedendo-lhe, ao menos em parte, a tarefa de organizar a narrativa.

Levando em consideração a importância desses tipos de perguntas, de um total de 496 perguntas, mais da metade (401) foi classificada como aberta ou fechada, totalizando 81% de todas as perguntas.

Com relação ao gênero das crianças de três anos, no cômputo geral, o número de perguntas dirigidas a meninas (246) e meninos (250) tem proporções semelhantes. Não há, portanto, diferença quantitativa entre número de perguntas e gênero da criança nessa idade. A seguir, há uma descrição de como os tipos de perguntas de maior ocorrência se distribuem em cada díade.

- **Díades com meninas de três anos**

Na díade Janete e Alice, das 95 perguntas feitas por Janete, um pouco mais da metade delas foram abertas (49 – 52%), 25 (26%) foram fechadas e 18 (19%) foram caracterizadas como *tag questions*. Proporções similares desses tipos de perguntas foram encontradas na díade Gabriela e Júlia. Ou seja, das 83 perguntas nesta díade, 48 (58%) foram abertas, 24 (29%) foram fechadas e 10 (12%) foram *tag questions*. Com uma quantidade menor de perguntas com relação às díades anteriores, a terceira apresentou basicamente um total de 54 perguntas, sendo 36 (67%) abertas e 14 (26%) fechadas. Assim, observa-se que, entre as díades com meninas, em três delas as perguntas abertas correspondem a mais da metade das perguntas feitas pelas respectivas mães. Destoando desta tendência e com o mais baixo número de perguntas (14 no total) entre as díades com meninas, na última houve a ocorrência de apenas três (21%) perguntas abertas, sete (50%) fechadas e quatro (29%) *tag questions*.

É importante destacarmos principalmente a quantidade de perguntas abertas e fechadas feitas pelas mães de todas as díades justamente porque há a tendência de tais questões ocorrerem de maneira diferente nos dois estilos narrativos identificados em nossa pesquisa. Assim, em contraste com o estilo pouco elaborativo, nas narrativas caracterizadas pelo estilo altamente elaborativo, geralmente há um maior número de

perguntas, principalmente abertas, que requisitam da criança informação sobre a história em respostas mais longas do que “sim” ou “não”. (Fivush & Fromhoff, 1988; Melzi, 2000; Reese & Fivush, 1993).

- **Díades com meninos de três anos**

Apesar de o número de perguntas feitas às meninas e a quantidade dirigida aos meninos serem semelhantes, no caso dos meninos, há uma distribuição de perguntas distinta do que ocorre nas díades com meninas. De acordo com os resultados acima e considerando todas as díades, duas mães de meninos fizeram um número mínimo de perguntas. Além disso, para três das quatro díades com meninos as perguntas abertas têm percentuais abaixo de 40%, contrapondo-se ao observado nas díades com meninas. Macedo (2006: 49, 66, 89, 108), ao analisar histórias de experiência pessoal narradas por crianças de quatro anos em co-construção com suas mães, constatou que mães de meninas tendem a fazer uma maior quantidade de questões abertas do que fechadas, ao passo que mães de meninos dirigem a seus filhos mais perguntas fechadas do que abertas. A partir dessa diferença entre os gêneros e considerando que as perguntas abertas demandam das crianças um maior grau de conhecimento lingüístico e comunicativo (Melzi, 2000: 169) do que as questões fechadas, é possível pensarmos que mães de meninas exigem mais de suas crianças na prática de contação de história do que mães de meninos.

Examinando as díades com poucas perguntas, observa-se que, numa delas, das sete questões feitas, seis (86%) são abertas e uma (14%) é fechada. A outra mãe fez dez perguntas, concentrando-as em três (30%) abertas, três (30%) fechadas e quatro (40%) *tag questions*. Por outro lado, na díade Sônia e Vinícius, houve a ocorrência de 67 perguntas, número próximo da média de questões (62) com crianças de três anos, sendo distribuídas, basicamente, em abertas (9 – 13%), fechadas (27 – 41%) e *tag questions* (25 – 37%). Na última díade – Aline e Daniel – o comportamento da mãe destoa do comportamento de todas as demais, pois fez um total de 166 perguntas, excedendo em duas vezes e meia a média de perguntas. Deste total, houve essencialmente a ocorrência de 64 (39%) questões abertas e 82 (49%) fechadas.

A mãe desta última díade é diferente das demais pelo fato de ela elaborar a narrativa fundamentalmente a partir de perguntas. Tendo em vista uma conversa realizada com Aline, em função do questionário que foi pedido para as mães responderem, é importante salientar que, além de a prática de leitura e de contação de histórias a partir de

livros infantis serem comuns no dia a dia de Daniel, sua mãe é professora de um curso de línguas cujo ensino das estruturas da língua ocorre a partir de um método de ensino que é fundamentalmente constituído por passos em que o professor deve elaborar uma série de perguntas para seus alunos e praticá-las oralmente com os mesmos. Essa experiência profissional parece refletir-se na prática de contação de histórias com seu filho, na medida em que é justamente através de perguntas que Aline procura ensinar sua criança a narrar. Abaixo, um trecho da narrativa exemplifica o posicionamento dessa mãe durante o ato de narrar.

- | | |
|--|----------------------|
| 1 *MOT: <i>vira aí # que que eles (es)tão fazendo?</i> | Pergunta aberta |
| 2 *MOT: <i>(es)tão?</i> | Pergunta de lacuna |
| 3 *CHI: <i>chamando o sapinho.</i> | |
| 4 *MOT: <i>ah@i # e agora ?</i> | Pergunta aberta |
| 5 *MOT: <i>que que o Filip ia ainda (es)tava fazendo ?</i> | Pergunta aberta |
| 6 *CHI: <i>xxx .</i> | |
| 7 *MOT: <i>(es)tá chamando o sapinho num buraco ?</i> | Pergunta fechada |
| 8 *MOT: <i>e o que que o cachorro (es)tá fazendo ?</i> | Pergunta aberta |
| 9 *CHI: <i>xxx no buraco .</i> | |
| 10 *MOT: <i>ele (es)tá comendo as abelha(s)</i> | |
| 11 <i>ou ele está latindo pra as abelhas saírem dali ?</i> | Pergunta alternativa |
| 12 *CHI: <i>latindo .</i> | |
| 13 *MOT: <i>que que tu acha [:achas] ?</i> | Pergunta aberta |
| 14 *CHI: <i>ele (es)tá latindo pra saírem dali .</i> | |
| 15 *MOT: <i>ah@i tá .</i> | |
| 16 *MOT: <i>e quando o Filip botou o [/] a carinha dele dentro do buraco pra chama(r) 17 o sapinho .</i> | |
| 18 *MOT: <i>o que será que houve ?</i> | Pergunta aberta |
| 19 *MOT: <i>será que aconteceu alguma coisa ?</i> | Pergunta fechada |
| 20 *MOT: <i>vamo(s) ve(r) # ah@i olha aqui .</i> | |
| 21 *MOT: <i>olha aqui # que que houve ?</i> | Pergunta aberta |
| 22 *MOT: <i>ó # o bichinho mordeu o nariz do Filip ?</i> | Pergunta fechada |
| 23 *CHI: <i>é .</i> | |
- (Aline e Daniel – 3; 6)

Sempre estimulando e convidando seu filho a participar da contação, parece que Aline tem a intenção de escutar o que seu filho tem para contar sobre a história do livro, proporcionando todos os tipos de questões analisadas em nosso trabalho. Quando a criança não responde a alguma questão, Aline não desiste de obter respostas da criança e não tende a oferecer diretamente a resposta, mas lança mão de diferentes tipos de perguntas, instigando seu filho a falar. Segundo Donato (1994: 41), essa é uma estratégia de promover o andamento para a criança, na medida em que a mãe sustenta seu objetivo em querer que seu filho participe da co-construção da narrativa, chama-lhe a atenção para isso

e repete e re-elabora perguntas. Um momento de repetição pode ser visto na pergunta da linha 2 – *(es)tão?*, quando a mãe não elabora sua pergunta anterior (*que que eles (es)tão fazendo?* – linha 1) e repete o verbo *estar*. Nessa repetição, a mãe modifica o tipo de questão, indo de uma questão aberta (linha 1) para uma questão de lacuna (linha 2). Considerando que a resposta da criança para a primeira pergunta poderia ser algo como “nada”, ao fazer a pergunta da linha 2, a mãe pressupõe que as personagens da história estão praticando alguma ação, o que ajuda a criança a pensar no que elas realmente estão fazendo e a formular a resposta da linha 3 (*chamando o sapinho.*). Dessa maneira, a mãe oferece andaimento à criança na medida em que restringe a dificuldade da tarefa para seu filho.

Um momento de re-elaboração pode ser visto na linha 22. Nessa linha, a pergunta *o bichinho mordeu o nariz do Filip ?* é uma re-elaboração da pergunta *que que houve ?* (linha 21), para a qual não houve resposta por parte da criança. Assim, a mãe ajuda a criança a focalizar no que lhe parece relevante na gravura e lhe modela uma possível resposta pela pergunta fechada. De acordo com Melzi (2000: 167), os adultos, quando percebem que a criança tem dificuldade para narrar, geralmente utilizam mais perguntas fechadas do que abertas. A autora explica que, dessa forma, o adulto elabora mais o tópico, assume maior responsabilidade sobre o que está sendo narrado e fornece mais informação sobre o evento, tornando a tarefa mais fácil para a criança. Essa parece ter sido exatamente a intenção da mãe do trecho narrativo acima.

Pode-se observar que a alternância entre questões abertas e fechadas, assim como as questões que, segundo McCabe e Peterson (1991: 239), partem do geral e vão para o particular (*e o que que o cachorro (es)tá fazendo?* – linha 9; *ele (es)tá comendo as abelha(s) ou ele está latindo pra as abelhas saírem dali?* – linhas 10 e 11) são maneiras de facilitar o entendimento do que é perguntado, tornando a tarefa acessível à criança. Com essa assistência que a mãe oferece a seu filho, ela provavelmente está facilitando o desenvolvimento do discurso narrativo, auxiliando-o a aprimorar o conhecimento já adquirido e internalizar mais recursos lingüísticos que caracterizam o discurso narrativo.

- **Tipos de perguntas de maior ocorrência e o gênero das crianças com três anos**

Além de haver diferença quantitativa entre as perguntas abertas (218 – 44%) e fechadas (183 – 37%), há uma diferença relacionada a esses tipos de perguntas e o gênero das crianças. Do total de 206 perguntas abertas e fechadas dirigidas às meninas, 70 são

fechadas e quase o dobro desse número, ou seja, 136 são classificadas como abertas. O contrário acontece com as díades de meninos. De 195 perguntas abertas e fechadas, 113 são fechadas e 82 são abertas. De acordo com Melzi (2000: 169), o adulto, ao fazer questões fechadas (que requisitam respostas como “sim” ou “não”), além de oferecer mais informação sobre o conteúdo narrado, proporciona à criança mais conhecimento sobre a estrutura narrativa do que quando faz questões abertas (que requisitam informação da criança e respostas mais longas do que “sim” ou “não”). Desse modo, pode-se dizer que as três primeiras mães de meninas, ao fazerem mais perguntas abertas, transferem a elas, em alguns momentos, a responsabilidade de fornecer a informação e de ter um controle sobre a narrativa. Ao contrário disso, as mães dos meninos, ao utilizarem mais perguntas fechadas, tendem a assumir mais para si mesmas a construção e a organização da narrativa. Esse resultado nos lembra a terceira indagação de nosso trabalho sobre a diferença de estilo narrativo com relação ao gênero da criança. O que se pode sugerir até esse momento de análise é o fato de que as mães das crianças de três anos de nossa amostra tendem a agir de maneira diferente com relação aos tipos de questões que perguntam; com meninos, usando mais perguntas fechadas, as mães modelam mais (no sentido de modelar o comportamento por andamento) do que fazem com meninas, de quem parecem pressupor maior desenvoltura narrativa e autonomia discursiva ao lhes dirigirem maior número de perguntas abertas.

De fato, o uso de perguntas fechadas na interação adulto-criança pode tornar a tarefa de narrar mais fácil para a criança quando esta tem dificuldade em produzir seu discurso narrativo. Isso pode ser observado no trecho transcrito acima. Nos momentos em que a mãe percebe que seu filho não consegue prover as informações a partir das perguntas abertas (*que que houve ?* – linha 21 – por exemplo), ela elabora perguntas fechadas (*o bichinho mordeu o nariz do Filip ?* – linha 22) para auxiliar a criança a compreender o que está sendo requisitado. Essa estratégia de andamento, ao facilitar a tarefa para a criança, é importante para promover o desenvolvimento da estrutura narrativa (White & Low, 2002: 368).

O terceiro tipo de pergunta de maior ocorrência é a *tag question* (66 – 13%). Contabilizando que das 66 *tag questions* 32 foram feitas às meninas e 34 aos meninos, observa-se que não há diferença quantitativa dessa forma de pergunta com relação ao gênero da criança, mas há diferença ao considerarmos a idade das crianças, conforme se discute na subseção seguinte.

2.2. Tipos de perguntas das díades com crianças de cinco anos

De acordo com Perroni (1992: 137), as crianças com cinco anos são cada vez mais ativas e autônomas na construção da narrativa, não precisando mais tanto da ajuda do adulto como necessitam as crianças mais jovens. Provavelmente é por esta razão que o suporte oferecido para as crianças através de perguntas não é tão intenso para as crianças mais velhas.

Tabela 2 - Díade x Tipo de pergunta; crianças de 5 anos

	Aberta	Fechada	Alternativa	Lacuna	Tag Question	Total
Cristiane e Mariana	10/46 22%	4/46 8%	0/46 0%	10/46 22%	22/46 48%	46
Ana e Lúcia	7/16 44%	6/16 38%	0/16 0%	0/16 0%	3/16 18%	16
Janice e Maria	2/43 5%	5/43 11%	0/43 0%	0/43 0%	36/43 84%	43
Eduarda Gláucia e Isabel	3/3 100%	0/3 0%	0/3 0%	0/3 0%	0/3 0%	3
Luíza e Ivan	7/23 30%	8/23 35%	0/23 0%	0/23 0%	8/23 35%	23
Paola e Júnior	12/31 39%	10/31 32%	0/31 0%	0/31 0%	9/31 29%	31
Ângela e Luíz	5/14 36%	5/14 36%	0/14 0%	3/14 21%	1/14 7%	14
Zaida e Gustavo	1/9 11%	5/9 56%	0/9 0%	0/9 0%	3/9 33%	9
Total	47/185 26%	43/185 23%	0/185 0%	13/185 7%	82/185 44%	185

Diferente das díades com crianças de três anos, assim como em Zilles *et al* (2006), as perguntas com crianças de 5 anos se concentram em *tag questions* (82 – 44%), seguidas tanto de perguntas abertas (47 – 26%) como de fechadas (43 – 23%). De um total de 185 perguntas, quase a metade (82) foi classificada como *tag questions*, enquanto o número total de perguntas abertas e fechadas totaliza 90 perguntas, quase a mesma quantidade de *tag questions*.

É interessante discutir a diferença marcante entre a percentagem de *tag questions* nas díades com crianças mais jovens (13%) e a percentagem desse mesmo tipo de pergunta nas díades com crianças mais velhas (44%). Quanto a isso, é importante ressaltar

que as *tag questions* apresentadas nas narrativas não expressam incerteza por parte da mãe narradora. De acordo com Andersen (1997: 2), as *tag questions* que não expressam incerteza são um meio de chamar a atenção para o discurso e contribuir para uma polidez positiva, que corresponde ao desejo que todo interlocutor tem de ser apreciado e admirado durante seu discurso (Salgado: 2007: 13). O trecho narrativo abaixo exemplifica o uso de *tag questions* nesse sentido.

- 1 *MOT: *hã [!] quando ele viu saiu um ratinho de dentro do buraco.*
 - 2 *MOT: *ele até levo(u) um susto mas não era o Greg, né?*
 - 3 *MOT: *enquanto o Snoopy ficava mexendo nas abelha(s), né?*
 - 4 *MOT: *olha ele ó latindo pras [: para as] abelha(s).*
 - 5 *MOT: *que perigo se as abelha(s) vem pica(r) ele, né?*
 - 6 *MOT: *e dito e feito olha ali ó as abelha(s) tudo saíram ali ó.*
 - 7 *MOT: *deixo(u) cai(r) a colméia delas tudo saíram atrás dele, né?*
- (Janice e Maria Eduarda – 5; 3)

Nessa narrativa, podemos observar que a mãe conta a história sem requisitar ou estimular tanto a participação oral da criança. Andersen (1997: 8) sugere que uma pessoa engajada na contação de histórias, quando usa *tag questions*, geralmente faz tal uso sem a intenção de ceder o turno de fala para seu interlocutor.

Tendo isso em mente e também considerando uma menor proporção de questões abertas e fechadas em comparação com as díades com crianças de três anos, é provável que as mães das crianças de cinco anos não estejam tão preocupadas em ensiná-las a narrar por pressuporem um grau de compreensão maior por parte de seus filhos e os constituindo, interacionalmente falando, como narradores mais competentes e mais capazes de compreender o discurso narrativo de seu interlocutor em comparação com as crianças mais jovens (Perroni: 1992: 159). Ao proceder desse modo, as mães requisitam das crianças o desempenho adequado do papel de ouvintes atentos que acompanham, entendem, apreciam, vibram, julgam, etc. o que lhes está sendo contado. Assim, atribuem a eles a capacidade de atenção mais prolongada, de cederem o turno por mais tempo ao interlocutor-narrador, ao mesmo tempo pedindo, através das *tag questions*, que sinalizem o quanto estão engajados na co-construção da narrativa como audiência privilegiada (Heath, 2002 : 321).

Outra diferença que foi apresentada entre díades com crianças de três anos e as com crianças de cinco anos está relacionada com o número de perguntas feitas às meninas e aos meninos. Enquanto o número de perguntas dirigidas a meninas e meninos de três

anos é semelhante, nas díades com crianças mais velhas a quantidade de questões dirigidas às meninas (108 – 58%) é maior do que a quantidade dirigida aos meninos (77 – 42%), quase um terço a mais. A seguir, há uma descrição de como os tipos de perguntas de maior ocorrência se distribuem em cada díade.

- **Díades com meninas de cinco anos**

Na díade Mariana e Cristina, das 46 perguntas feitas por Mariana, praticamente a metade delas foram *tag questions* (22 – 48%), seguidas de perguntas abertas (10 – 22%) e de lacunas (10 – 22%). A díade Janaína e Maria foi a que apresentou a maior quantidade de *tag questions*. Das 43 perguntas de sua narrativa, 36 (84%) foram *tag questions*, ao passo que somente cinco (11%) foram fechadas e duas (5%) abertas. Assim, podemos observar que o número de *tag questions* dessas duas mães (58) contabiliza mais da metade do total de perguntas feitas por todas as mães de meninas de cinco anos (108). Ao contrário disso, mesmo considerando todas as mães das meninas dessa idade, o total de questões abertas e fechadas corresponde a menos da metade (37) do total de perguntas das díades com meninas. Com um número menor de perguntas (16), na díade Andréia e Luíza, houve um menor número de *tag questions* (3 – 18%) e uma concentração das questões em abertas (7 – 44%) e fechadas (6 – 38%). Na última díade – Giovana e Isadhora – a mãe faz apenas três perguntas, todas abertas. Há, portanto, diversidade no comportamento dessas mães, com uma leve tendência ao número de *tag questions* ser maior do que a quantidade de questões abertas e fechadas.

- **Díades com meninos de cinco anos**

Na díade Patrícia e Jan, com o maior número de questões (31), houve a ocorrência de 12 (39%) perguntas abertas, 10 (32%) fechadas e 9 (31%) *tag questions*. Proporções similares desses tipos de perguntas foram encontradas na díade Lizandra e Ighor, em que a mãe, das 23 questões, fez o mesmo número de perguntas fechadas e *tag questions* (8 – 35%), seguidas de abertas (7 – 30%). Com uma quantidade menor de perguntas com relação às díades anteriores, a terceira apresentou um total de 14 perguntas, sendo cinco (36%) abertas, cinco (36%) fechadas, três (21%) de lacuna e somente uma (7%) *tag question*. A partir da descrição dessas três díades, podemos observar que as mães apresentam percentuais aproximados de perguntas abertas e fechadas (entre 30 e 40%).

Destoando desses percentuais, a última díade, com o número mais baixo de perguntas (9) entre as díades com meninos, apresentou maior ocorrência de questões fechadas (cinco – 56%) e menor ocorrência de questões abertas (apenas uma – 11%). As *tag questions* dessa díade foram contabilizadas em 3 (33%), indo de encontro à percentagem de ocorrência desse mesmo tipo de pergunta em outras duas díades (31 e 35%). De modo geral, percebemos que na maioria das díades as proporções de questões abertas, fechadas e *tag questions* foram similares.

A partir do que foi exposto acima com relação ao comportamento lingüístico das mães ao interagirem com seus filhos de cinco anos, podemos resumir basicamente que há uma menor ocorrência de perguntas abertas e fechadas e uma maior ocorrência de *tag questions* em comparação com as interações das crianças de três anos. Além disso, as mães das crianças mais velhas oferecem menos andaimento a seus filhos do que as mães das crianças mais jovens, provavelmente por aquelas perceberem que suas crianças não necessitam tanto da assistência de alguém mais experiente para ajudá-las a aprimorar seu discurso narrativo. O trecho da narração abaixo exemplifica o papel que a mãe assume ao contar a história para seu filho.

- 1 *MOT: *que que ele acho(u)?* Pergunta aberta
 - 2 *MOT: *um esquilo.*
 - 3 *MOT: *ele acho(u) que era o sapinho que (es)tava escondido ali quando ele olho(u).*
 - 4 *MOT: *ui acho que até era um gambá porque (es)tava fedorento ó.*
 - 5 *MOT: *sabe o que é gambá, né?* Tag question
 - 6 *MOT: *aquele bicho que tem chero [: cheiro] ruim.*
 - 7 *MOT: *e assim eles <continuaram>.*
 - 8 *MOT: *<de peido>.*
 - 9 *MOT: *ele procurando, procurando.*
 - 10 *MOT: *ali ó as abelha(s) saíram atrás da Lulu pra [: para] morde(r) a Lulu.*
 - 11 *MOT: *e ele procurava em tudo que era lugar.*
 - 12 *MOT: *aí até que então foi [/] foi procura(r).*
 - 13 *MOT: *acho(u) a casinha da coruja ele não (es)tava.*
 - 14 *MOT: *e as abelha(s) sempre atrás da Lulu ó.*
 - 15 *MOT: *a Lulu mexeu com eles, né?* Tag question
 - 16 *MOT: *passo(u) aqui a coruja continuo(u) ajudando eles.*
 - 17 *MOT: *foi procura(r) ajuda(r), né?* Tag question
 - 18 *MOT: *pra [: para] ve(r) se achava.*
 - 19 *MOT: *a Lulu cherava [: cheirava] as pedra(s) pra [: para] ve(r) se sentia o*
 - 20 *cherinho [: cheirinho] do sapinho.*
 - 21 *MOT: *o menino gritava pelo sapinho.*
- (Luíza e Ivan – 5; 4)

Podemos observar que Luíza faz poucas perguntas durante a narrativa, sendo uma aberta (linha 1) e três *tag questions* (linhas 5, 15 e 17). Além disso, a única pergunta aberta (*que que ele acho(u)?*) é respondida pela própria mãe na linha 2 (*um esquilo.*). Ao agir dessa maneira, comparando com as mães das crianças mais jovens, percebe-se que a mãe da criança de cinco anos não tende a ceder tanto o turno de fala ao seu filho, assim como não demonstra tanta preocupação em oferecer andaimento para o mesmo. Sem estimular a criança a participar oralmente da contação da história, Luíza parece preferir considerar seu filho como audiência responsável por escutar o que está sendo narrado (Heath, 2002 : 321).

- **Tipos de perguntas de maior ocorrência e o gênero das crianças com cinco anos**

Enfatizando a ocorrência das *tag questions* nas díades com crianças de cinco anos, além de constituírem o tipo de pergunta de maior ocorrência (44% das perguntas), há uma diferença referente a esse tipo de questão e o gênero da criança. Do total de 82 *tag questions*, 21 são dirigidas aos meninos e 61, quase três vezes mais, às meninas. Para uma possível explicação a esse resultado, deve-se levar em conta dois aspectos: o de que o número de perguntas feitas às meninas (108) é maior do que o número feito aos meninos (77), podendo contribuir para uma maior quantidade de *tag questions* com o gênero feminino; e o outro pode estar relacionado com o fato de as mães de meninas considerarem suas filhas como tendo discurso narrativo mais desenvolvido e, conseqüentemente, como mais autônomas e mais capazes para entender a narrativa do que as mães de meninos (Haden, Haine & Fivush, 1997 e Reese & Fivush, 1993).

Além de haver a ocorrência de mais *tag questions* nas díades com meninas, suas mães fazem menor número de perguntas abertas e fechadas em comparação com as mães dos meninos. Essa questão nos faz pensar na terceira pergunta de nosso trabalho. Assim como as mães das crianças menores, as das crianças de cinco anos também tendem a agir de maneira diferente com relação aos tipos de questões que perguntam às crianças de um e de outro gênero. Do total de 90 questões abertas e fechadas, 37 são dirigidas ao gênero feminino e 53 ao masculino. Detalhando ainda mais, com referência às perguntas abertas para os diferentes gêneros, 22 foram feitas às meninas e 25 aos meninos, não havendo diferença quantitativa. Porém, houve diferença no número das questões fechadas, na medida em que 15 foram dirigidas às meninas e 28 aos meninos.

O fato de haver mais elaboração de perguntas abertas e fechadas para os meninos pode estar relacionado com a percepção da mãe de que as crianças do gênero masculino necessitam mais do que as do gênero feminino da ajuda da mãe para desenvolver a produção de narrativas. Haden, Haine e Fivush (1997: 305), examinando uma amostra com 24 crianças pertencentes à classe média e residentes nos Estados Unidos (Geórgia e Atlanta), sugerem que meninas de três e cinco anos possuem seu discurso narrativo mais desenvolvido do que o dos meninos. Nesse sentido, as autoras evidenciam que as meninas, em comparação com os meninos, oferecem narrativas mais longas e melhor contextualizadas, com mais informação espaço-temporal e mais avaliações. Aspectos relacionados com informações contextuais durante a contação serão tratados na próxima seção, onde verificaremos as funções das perguntas feitas pelas mães.

Retornando à diferença do comportamento das mães com relação à idade das crianças, o menor número de perguntas abertas (47 – 26%) e fechadas (43 – 23%) nas díades com crianças de cinco anos em comparação com uma maior quantidade de questões abertas (218 – 44%) e fechadas (183 – 37%) nas díades com crianças de três anos nos leva a pensar que as mães das crianças mais velhas não têm tanta intenção em ensinar seus filhos a narrar, justamente pelo fato de que estas mães possivelmente reconhecem que seus filhos já são capazes de contar uma história estruturalmente adequada à sua cultura. Ao contrário delas, as mães das crianças mais jovens, ao utilizarem uma maior proporção de perguntas abertas e fechadas, essenciais para o desenvolvimento do discurso narrativo (McCabe e Peterson, 1991: 235), parecem estar interessadas em oferecer um maior auxílio para o desenvolvimento do ato de narrar da criança. Essas observações nos remetem à segunda pergunta de nossa pesquisa e nos levam a acreditar que as mães realmente assumem papéis distintos dependendo da idade das crianças com as quais se engajam na co-construção de histórias. Os trechos narrativos abaixo mostram a narração de um mesmo momento da história feita por duas mães diferentes, sendo a primeira de uma criança de três anos e a segunda de uma criança de cinco anos.

1 *MOT: <i>onde é que o menino (es)tá na casa?</i>	Pergunta aberta
2 *MOT: <i>o que que é isso aqui?</i>	Pergunta aberta
3 *CHI: <i>ah cama.</i>	
4 *MOT: <i>qual é a parte da casa que ele (es)tá?</i>	Pergunta aberta
5 *MOT: <i>qual é a parte da casa que o menino (es)tá?</i>	Pergunta aberta
6 *MOT: <i>é a cozinha?</i>	Pergunta fechada
7 *MOT: <i>que que é?</i>	Pergunta aberta

8 *CHI: o carto [: quarto].
 9 *MOT: o quarto dele? Pergunta fechada
 10 *MOT: olha o que que tem aqui no chão? Pergunta aberta
 11 *CHI: camiseta.
 12 *MOT: e é de dia ou é de noite? Pergunta alternativa
 13 *CHI: é de noite.
 14 *MOT: acho que o cachorro está brincando com ele.
 15 *MOT: e aí o que que aconteceu? Pergunta aberta
 16 *CHI: dormiu.
 17 *MOT: o menino foi dormi(r).
 18 *MOT: e o que que tu acha(s) que ele foi faze(r)? Pergunta aberta
 19 *CHI: sai(r).
 20 *MOT: saiu da lata.
 (Gabriela e Júlia – 3; 9)

1 *MOT: é um menino <tem>.
 2 *CHI: <o sap> é o sapo e o cachorro.
 3 *MOT: e o cachorro.
 4 *MOT: daí eles (es)tão no quarto deles, né? Tag question
 5 *MOT: aí o menino (es)tá na hora dele dormi(r).
 6 *MOT: e ele vai lá conversa(r) com o sapinho e o cachorro.
 7 *MOT: aí o menino dorme.
 8 *CHI: e o sapo sai.
 9 *MOT: e o sapo foge.
 (Paola e Júnior – 5; 4)

Podemos observar que na narrativa com a criança mais jovem há uma maior quantidade de questões abertas e fechadas, principalmente de abertas, assim como a tentativa da mãe de co-construir a história com seu filho, procurando ceder-lhe o turno de fala e estimulá-lo a responder às questões. Percebe-se, ainda, a preocupação dessa mãe em elaborar perguntas que requisitam da criança tanto respostas que orientam o interlocutor em relação ao espaço físico (linhas 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 10) e espaço temporal (linha 12) da narrativa como respostas que indicam as ações das personagens (linhas 15 e 18). Enquanto a criança de três anos se limita a responder às perguntas proferidas pela mãe, a criança de cinco anos oferece espontaneamente informação de orientação referente às personagens (linha 2) e informação de ação das mesmas (linha 8). Essa diferença de comportamento das crianças pode indicar que a criança mais velha já conhece a importância de relatar informações contextuais e de ação das personagens, sugerindo a não preocupação da mãe em lhe dirigir perguntas que requeiram esse tipo de informação.

Diferente do posicionamento da mãe da criança de três anos, a mãe da criança mais velha faz somente uma pergunta (*tag question* – linha 4), não propondo nenhuma pergunta aberta ou fechada. Dessa forma, essa mãe assume o papel de narradora e parece tratar seu

filho como audiência, além de não ter o objetivo de ensiná-lo a narrar, como tem a mãe da criança mais jovem. Essa sugestão torna-se mais evidente ao analisarmos as funções das perguntas, o que acontece na próxima seção.

Seção 3: Funções das perguntas em relação às díades

Nesta seção, analisamos e discutimos as funções das perguntas que as mães fizeram durante a contação da história. As funções das perguntas feitas pelas mães de cada díade podem ser vistas nas duas subseções abaixo, sendo a primeira referente às díades com crianças de três anos, e a segunda, às díades com crianças de cinco anos. Como nas tabelas apresentadas acima, nas tabelas desta seção, as quatro primeiras díades são constituídas por meninas, e as outras quatro, por meninos.

3.1. Funções das perguntas das díades com crianças de três anos

Considerando que o discurso das crianças com três anos pode ser caracterizado pela fase das *protonarrativas* e da *narrativa primitiva*, na primeira fase, Perroni (1992: 54) constatou que o adulto tende a fazer, principalmente, perguntas relacionadas com a localização espacial do evento (*Onde você foi?*), sobre os personagens (*Quem?*) e que incidem sobre a ação (*O que aconteceu?*). De outra forma, nesta fase, o adulto geralmente faz perguntas de orientação e de ação complicadora pelo fato de as crianças mais jovens não costumarem dar muita informação desse tipo. Na *narrativa primitiva*, o adulto continua questionando a criança sobre aspectos contextuais da narrativa, mas com ênfase na localização temporal do evento, a partir da utilização de *quando* e *expressões temporais* (Perroni, 1992: 104).

Tabela 3: Díade x Função das perguntas; crianças de 3 anos

	Funções									Total
	res	orien	ação	res	ava	coda	atenção	voc	enc	
Janete e Alice	0/95	45/95	21/95	2/95	22/95	0/95	2/95	1/95	2/95	95
	0%	47%	22%	2%	23%	0%	2%	2%	2%	
Grabriela e Julia	0/83	42/83	24/83	3/83	13/83	0/83	1/83	0/83	0/83	83
	0%	51%	29%	4%	15%	0%	1%	0%	0%	
Cássia e Viviane	0/52	11/52	30/52	6/52	2/52	2/52	3/52	0/52	0/52	54
	0%	21%	57%	11%	3%	3%	5%	0%	0%	
Maria e Andressa	0/14	7/14	2/14	0/14	2/14	0/14	3/14	0/14	0/14	14
	0%	50%	14%	0%	14%	0%	22%	0%	0%	

Sônia e Vinícius	0/67	23/67	10/67	1/67	21/67	1/67	1/67	0/67	10/67	67
Raquel e Paulo	0/7	6/7	1/7	0/7	0/7	0/7	0/7	0/7	0/7	7
Analú e Júlio	0/10	7/10	1/10	0/10	1/10	0/10	1/10	0/10	0/10	10
Aline e Daniel	0/166	67/166	61/166	3/166	25/166	1/166	5/166	0/166	4/166	166
Total	0/496	208/496	150/496	15/496	86/496	4/496	16/496	1/496	16/496	496
	0%	42%	31%	3%	17%	1%	3%	0%	3%	

Da mesma forma que aconteceu em Perroni (1992), os resultados acima nos mostram que a maior concentração das perguntas ocorreu entre a função de orientação – requisitando informação sobre quem, quando, onde e o quê – e de ação complicadora – relacionada com informação sobre os acontecimentos da história. Das 496 questões, 208 (42%) foram de orientação e 150 (31%) foram de ação complicadora, representando 73% do total. A terceira maior ocorrência apareceu na função de avaliação (86 – 17%), que pede um julgamento sobre algo da narrativa. Mais especificamente, apresentamos abaixo a descrição de como as funções das perguntas de maior ocorrência se distribuem em cada díade.

- **Díades com meninas de três anos**

Na díade Janete e Alice, das 95 perguntas feitas por Janete, quase a metade delas foi de orientação (45 – 47%), 21 (22%) foram de ação complicadora e 22 (23%) foram de avaliação. A segunda díade – Gabriela e Júlia – apresentou proporções similares, ou seja, das 83 perguntas, a metade (42 – 51%) foi de orientação, 24 (29%) se referiram à ação complicadora e 13 (15%) foram de avaliação. Além de apresentar uma quantidade menor de perguntas (54) com relação às díades anteriores, a terceira apresentou, ao contrário das outras, um número menor de questões de orientação (11 – 21%), menos da metade em comparação com o número de questões relativas à ação complicadora (30 – 57%). Por fim, na última díade, das 14 perguntas, sete (50%) foram de orientação e somente duas (14%) foram de ação complicadora. A partir dessa descrição, podemos observar que, enquanto três mães de meninas concentram praticamente a metade de suas perguntas em questões de orientação, uma mãe faz apenas 21% do total de suas perguntas com essa mesma função.

- **Díades com meninos de três anos**

Assim como na maioria das díades com meninas, as díades com meninos apresentam uma maior quantidade de perguntas com função de orientação do que de ação complicadora e avaliação. De acordo com os resultados da tabela acima, na díade Sônia e Vinícius, as 67 perguntas ocorridas são distribuídas em 23 (35%) de orientação, 21 (32%) de avaliação, 10 (15%) de ação complicadora e 10 (15%) de conhecimento enciclopédico. Na díade Raquel e Paulo, a mãe fez sete perguntas, das quais seis (86%) foram de orientação e somente uma (14%) de ação complicadora. Da mesma forma, a mãe da díade Analú e Júlio também concentrou suas questões na função de orientação (7 – 70%). Na última díade – Aline e Daniel – de um total de 166 perguntas, houve essencialmente a ocorrência de 67 (40%) questões de orientação, 61 (31%) de ação complicadora e 25 (15%) de avaliação.

De acordo com os resultados acima, considerando o total de perguntas de cada uma das díades mãe-menino, em duas delas mais da metade do total de perguntas tem função de orientação. Ao contrário disso, nas outras duas díades a percentagem de ocorrência de perguntas com essa mesma função permanece inferior a 50%.

Tendo em vista a descrição dos resultados para ambos os gêneros, podemos observar que não há diferença significativa entre os resultados encontrados e o gênero da criança. De outro modo, o número de perguntas com função de orientação dirigido às meninas (105) é similar ao número dirigido aos meninos (103). O mesmo ocorre com as questões de ação complicadora (77 para meninas e 73 para meninos) e avaliação (39 – 16% - para meninas e 47 – 19% - para meninos). Essas observações contribuem para pensarmos sobre a pergunta de nossa pesquisa com relação ao estilo narrativo da mãe ser diferente de acordo com o gênero da criança. Ao que parece, portanto, as mães das crianças de três anos de nossa amostra questionam tanto meninos quanto meninas sobre as informações contextuais da história em quantidades similares. O mesmo ocorre com o questionamento de avaliações.

Vale ressaltar a importância que é dada pelas mães à orientação da narrativa ao contarem tanto para meninos como para meninas, na medida em que quase a metade (42%) do total das perguntas tem o objetivo de colher informação sobre personagens e localização espaço-temporal. Conforme Peterson e McCabe (1994: 937), esse tipo de informação é fundamental para a compreensão da narrativa. Uma narrativa coerente geralmente orienta o interlocutor com relação a onde e quando os eventos ocorrem, quem

são os participantes, assim como o que está envolvido na contação. Podemos notar que, em comparação com o espaço temporal e físico da história, no cômputo geral, as mães se preocupam mais em questionar suas crianças sobre os personagens que participam da história. O trecho da narrativa abaixo exemplifica a ênfase dada à informação contextual da história.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| 1 *MOT: <i>tinha o quê?</i> | Pergunta aberta, de orientação |
| 2 *CHI: <i>tinha # o sapo.</i> | |
| 3 *MOT: <i>o sapo?</i> | Pergunta fechada, de orientação |
| 4 *CHI: <i>é.</i> | |
| 5 *MOT: <i>deixa eu ve(r) se tinha mesmo.</i> | |
| 6 *MOT: <i>ah [!] olha aqui ó [!] um sapo dentro do vidro!</i> | |
| 7 *MOT: <i>e é noite, né?</i> | <i>Tag question</i> , de orientação |
| 8 *CHI: <i>é.</i> | |
| 9 *MOT: <i>e quem é que (es)tá olhando pro sapo?</i> | Pergunta aberta, de orientação |
| 10 *MOT: <i>um menino # e um cachorro.</i> | |
| 11 *MOT: <i>vamo(s) escolhe(r) um nome pra esse cachorro?</i> | Pergunta fechada, de orientação |
| 12 *CHI: <i>vamo(s)!</i> | |
| 13 *MOT: <i>qual?</i> | Pergunta aberta, de orientação |
| 14 *CHI: <i>ah # Mateus.</i> | |
| 15 *MOT: <i>Mateus?</i> | |
| 16 *MOT: <i>e pro menino?</i> | Pergunta aberta, de orientação |
| 17 *CHI: <i>ah # Juliano.</i> | |
| 18 *MOT: <i>Juliano # então o menino é o Juliano # e o cachorro é o Mateus, né?</i> | <i>Tag question</i> , de orientação |
| 19 *CHI: <i>é.</i> | |
| 20 *MOT: <i>o Juliano e o Mateus (es)tão olhando o sapo.</i> | |
- (Janete e Alice – 3; 9)

A alternância entre questões abertas, fechadas e *tag questions* demonstra o convite e o estímulo que a mãe oferece à criança para esta participar na construção das informações contextuais da narrativa. A partir desses tipos de perguntas, a mãe indaga basicamente sobre os personagens (linhas 1, 3, 9, 11, 13, 15, 16, 18) e a localização espacial da história (linha 7), possibilitando à criança expressar sua opinião e responder a tais questões.

A carência dessas informações contextuais nas narrativas das crianças mais jovens pode ocasionar a falta de entendimento por parte de seu interlocutor do que está sendo narrado (Peterson e McCabe, 1994: 937). Por esta razão, as autoras salientam a necessidade de as crianças aprenderem a oferecer informação de orientação ao contar histórias. A ênfase nas perguntas com função de orientação nas díades com crianças de

três anos, assim como uma maior quantidade de perguntas abertas e fechadas, revela a disposição das mães em ensinar suas crianças a prover esse tipo de informação.

Tal disposição tem relevância ao considerarmos que o modo como os adultos contam histórias para a criança influencia a sua aprendizagem do discurso narrativo (Haden, Haine & Fivush, 1997; Peterson e McCabe, 1994; Reese & Farrant, 2003; Hayne & MacDonald, 2003; Fivush e Reese, 1993; Fivush e Fromhoff, 1988). Dessa forma, se a mãe enfatiza as informações de orientação ao contar histórias para seu filho, provavelmente a criança passa a fornecer tais informações em suas narrativas futuras (Haden, Haine & Fivush, 1997: 305), justamente pelo fato de que o novato, aos poucos, vai internalizando que essas informações constituem parte de uma narrativa, até ser capaz de provê-las com autonomia.

Sob essa perspectiva, podemos observar que as mães das crianças de três anos de nossa pesquisa utilizam uma grande quantidade de perguntas com função de orientação possivelmente para auxiliar suas crianças a aprenderem a produzirem suas narrativas constituídas por esse tipo de informação. Por sua vez, as mães das crianças de cinco anos, como se discute a seguir, não fazem tantas questões de orientação como ocorre nas díades com as crianças mais jovens.

3.2. Funções das perguntas das díades com crianças de cinco anos

A partir dos quatro anos de idade, a criança vai se constituindo cada vez mais como narradora e assume um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção da narrativa (Perroni, 1992: 229). Com essa evolução, o auxílio do adulto para a criança produzir sua narrativa não é mais tão intenso como costuma ser quando a criança tem menos idade. Essa idéia pode estar relacionada com as funções das perguntas classificadas abaixo.

Tabela 4: Díade x Função das perguntas; crianças de 5 anos

	Funções									Total
	res	orien	ação	res	ava	coda	atenção	voc	enc	
Cristiane e Mariana	0/46	13/46	22/46	0/46	5/46	0/46	2/46	2/46	2/46	46
Ana e Lúcia	0%	29%	48%	0%	11%	0%	4%	4%	4%	
Janice e Maria	0/16	6/16	3/16	1/16	1/16	0/16	4/16	0/16	1/16	16
Eduarda	0%	38%	19%	6%	6%	0%	25%	0%	6%	
	1/43	8/43	20/43	0/43	10/43	0/43	2/43	0/43	2/43	43
	2%	18%	47%	0%	23%	0%	5%	0%	5%	

Gláucia e Isabel	0/3	1/3	2/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	0/3	3
Luíza e Ivan	0/23	7/23	5/23	0/23	7/23	0/23	3/23	0/23	1/23	23
Paola e Júnior	0/31	10/31	6/31	1/31	5/31	0/31	2/31	2/31	5/31	31
Ângela e Luíz	0/14	9/14	2/14	1/14	0/14	0/14	0/14	0/14	2/14	14
Zaida e Gustavo	0/9	4/9	0/9	0/9	4/9	0/9	1/9	0/9	0/9	9
Total	1/185	58/185	60/185	3/185	32/185	0/185	14/185	4/185	13/185	185
	0%	31%	32%	2%	17%	0%	8%	3%	7%	

Como nas díades com crianças de três anos, os resultados nos mostram que mais da metade do total de perguntas (63%) se concentrou nas funções de orientação (31%) e de ação complicadora (32%). Porém, enquanto as mães das crianças menores apresentaram uma percentagem de 42% de questões de orientação, nas díades com crianças mais velhas, somente 31% das perguntas têm essa função. Com referência às funções de ação complicadora e avaliação, as percentagens nas díades com crianças de cinco anos são semelhantes (com percentuais idênticos) às encontradas nas díades com crianças de três anos. Assim, das 185 questões, 60 (32%) foram de ação complicadora e 32 (17%) foram de avaliação. Tendo em vista essas funções de maior ocorrência, descrevemos abaixo como elas se distribuem em cada díade.

- **Díades com meninas de cinco anos**

Na díade Cristiane e Mariana, das 46 perguntas feitas por Cristiane, praticamente a metade delas foi sobre a ação complicadora (22 – 48%), seguidas de perguntas de orientação (13 – 29%) e de avaliação (apenas 5 – 11%). De maneira semelhante a essa díade, na díade Janice e Maria também quase a metade das perguntas da mãe à criança eram sobre a ação complicadora, sendo esta a segunda maior quantidade de perguntas com esta função. Dessa forma, das 43 perguntas de sua narrativa, 20 (47%) tiveram essa função, 10 (23%) foram de avaliação e 8 (18%) de orientação. Enquanto as duas díades descritas acima apresentaram uma percentagem de questões com função de ação complicadora maior do que a de perguntas com função de orientação, na díade Ana e Lúcia ocorre o contrário, além de ter um número menor de perguntas (16). Assim, nessa díade, houve 6 (38%) perguntas de orientação e 3 (19%) de ação complicadora. Na última

díade – Gláucia e Isabel – a mãe fez apenas três perguntas, sendo duas com função de ação complicadora e uma de orientação.

Pode-se observar, portanto, que a quantidade de questões de ação complicadora em três das quatro díades com meninas é quase o dobro ou até mais do que o dobro do número de perguntas de orientação.

- **Díades com meninos de cinco anos**

Na díade Paola e Júnior, com o maior número de questões (31), houve a ocorrência de 10 (32%) perguntas de orientação, 6 (19%) de ação complicadora e 5 (16%) de avaliação. Em comparação com essa díade, proporção similar de questões de orientação foi encontrada na díade Luíza e Ivan, em que a mãe, das 23 questões, fez o mesmo número de perguntas de orientação e avaliação (7 – 30%), seguidas de 5 (23%) de ação complicadora. Apesar de ter um menor número de perguntas (14) com relação às díades anteriores, na terceira díade, diferente do que ocorreu nas anteriores, mais da metade de suas questões foi de orientação (9 – 65%). Na última díade, das 9 perguntas feitas pela mãe, quase a metade delas foi de orientação e a mesma quantidade de avaliação.

Ao contrário do que ocorre nas díades com meninas, nas díades com meninos, o número de questões com função de ação complicadora é menor do que a quantidade de perguntas com função de orientação. Mais detalhadamente, isso ocorre em todas as díades com meninos, sendo que em duas das quatro díades, a diferença percentual entre a quantidade de perguntas de orientação e de ação complicadora alcança praticamente 50%, ao passo que nas outras díades tal diferença é inferior a esse percentual.

Assim como nas díades com crianças de três anos, podemos observar que não há diferença significativa entre o gênero da criança e o número de perguntas com função de orientação, assim como de avaliação feitas pela mãe. Especificando, 28 questões de orientação são dirigidas às meninas e 30 aos meninos, enquanto a mesma quantidade de questões de avaliação (16) é dirigida a ambos os gêneros. Por outro lado, o número de perguntas de ação complicadora feito para as meninas é diferente do número feito aos meninos. Para o gênero feminino são dirigidas 47 (43%) perguntas com essa função; para o masculino são feitas apenas 13 (17%). Essa diferença pode ser fortuita em nossa pesquisa, sendo necessário ter uma maior quantidade de dados para sugerirmos possíveis interpretações.

Com relação à idade das crianças, nas díades com crianças mais velhas, enquanto as questões de ação complicadora (32%) e de avaliação (17%) tiveram percentagens semelhantes às encontradas nas díades com crianças de três anos (31% e 17%, respectivamente), houve menos perguntas com função de orientação (31%) dirigidas às crianças de cinco anos do que para as crianças mais jovens (42%). Apesar de haver essa diferença da quantidade de questões de orientação relacionada com as diferentes idades, similarmente às díades com crianças menores, as mães fizeram mais questões sobre os personagens do que sobre quando e onde.

Resultados similares foram encontrados na sessão coordenada apresentada no VII ENAL, onde 44% das perguntas feitas para as crianças de três anos foram de orientação, enquanto 30% das questões dirigidas às crianças de cinco anos tiveram essa mesma função. Para reforçar essa constatação, citamos abaixo dois trechos narrativos que mostram a narração de uma mesma situação da história feita por duas mães diferentes, sendo a primeira de uma criança de três anos e a segunda de uma criança de cinco anos.

- 1 *MOT: *tem alguma coisa esquisita aqui # olha aqui.*
- 2 *CHI: *ah@i # é um pau.*
- 3 *MOT: *é um pau? Então tá.* Pergunta fechada, de orientação
- 4 *CHI: *olha.*
- 5 *MOT: *ah@i # era um pau aquilo ali?* Pergunta fechada, de orientação
- 6 *CHI: *não.*
- 7 *MOT: *o que que era?* Pergunta aberta, de orientação
- 8 *CHI: *xxx.*
- 9 *MOT: *era um chifre?* Pergunta fechada, de orientação
- 10 *MOT: *que bicho é esse?* Pergunta aberta, de orientação
- 11 *MOT: *é um boi?* Pergunta fechada, de orientação
- 12 *CHI: *não mãe # é um bicho que corre.*
- 13 *MOT: *sabe como é que é o nome desse bicho?* Pergunta fechada, de orientação
- 14 *MOT: *é um alce.*
- 15 *MOT: *será que ele é brabo?* Pergunta fechada, de avaliação
- 16 *CHI: *ele não é.*
- 17 *MOT: *ele não é brabo?* Pergunta fechada, de avaliação
- 18 *CHI: *não.*
- 19 *MOT: *e o que que é que vai acontece(r) com o Filip ali na cabeça dele?* Pergunta aberta, de ação complicadora

(Aline e Daniel – 3; 7)

- 1 *MOT: *de repente quando ele vê vem um veado e levanta ele da pedra.*
 - 2 *MOT: *olha aqui # tu viu [: viste]?* Pergunta fechada, de atenção
 - 3 *MOT: *e o veado sai correndo e leva o guri junto.*
- (Paola e Júnior – 5; 4)

Podemos notar que as mães assumem papéis distintos ao narrar um mesmo momento da história para seus filhos. Assim, para o mesmo momento da história, enquanto a mãe da criança de três anos se mostra preocupada em fazer com que seu filho contribua para a contação e forneça informação de orientação (linhas 3, 5, 7, 9, 10, 11 e 13), a mãe da criança mais velha não demonstra essa mesma preocupação. Ao contrário da mãe da criança mais jovem, a da criança de cinco anos não faz nenhuma questão de orientação, o que pode estar relacionado com o fato de essa mãe considerar que seu filho já entende que a contextualização de personagens, tempo e espaço é essencial para o interlocutor compreender o que está sendo narrado (Peterson e McCabe, 1994: 937). Desse modo, ao fazer apenas uma pergunta (fechada e de atenção), a mãe parece não estar tão preocupada em ensinar seu filho como se conta uma história, e sim, em contá-la. Essa mãe, provavelmente, acredita que seu filho é capaz de compreender os acontecimentos retratados nas gravuras e assume o papel de narradora, constituindo seu filho como audiência. Essa escolha da mãe contém a pressuposição de que seu filho sabe narrar e, por isso, pode acompanhar com autonomia a narração que ela lhe oferece.

Macedo (2006), em seu estudo sobre narrativas pessoais de crianças de quatro e cinco anos, sugere que a mãe, quando percebe que sua criança, ao contar uma história, oferece informação de orientação suficiente para que a narrativa possa ser compreendida, ela não tende a intervir na contação. Por outro lado, ao perceber que a criança apresenta dificuldade em orientar o interlocutor quanto ao contexto dos acontecimentos, a mãe geralmente ajuda a criança a oferecer esse tipo de informação. Esse fato foi sugerido a partir da análise de narrativas de dois meninos (quatro e cinco anos), assim como da participação da mãe durante as interações. As mães, percebendo que seus filhos se concentravam mais na descrição das ações das histórias e não tanto em informações contextuais, passaram a elaborar perguntas que requisitavam justamente esse tipo de informação.

Peterson e McCabe (1994: 937) mencionam que entre três e nove anos de idade a criança progressivamente aprende a oferecer informação de orientação em suas narrativas, assim como há um aprimoramento na qualidade de tal informação. Acelerando esse processo de aprendizagem, as autoras acreditam que, quanto mais o adulto expuser a criança à narrativa e reforçar e requisitar as mesmas informações contextuais, mais ela aprende a importância de contextualizar suas histórias. Tendo essa perspectiva em vista, Perroni (1992: 164) salienta que, com o passar do tempo e na medida em que os pais percebem que seu filho apresenta um discurso narrativo bem desenvolvido, quando

expõem sua criança a narrar, eles geralmente modificam seu papel, de mais ativo para menos ativo, passando a causar menor interferência na narrativa da criança. Heath (2002: 321) também observa essa mudança de comportamento por parte do adulto. A autora ressalta que, na contação de histórias a partir de livros infantis com crianças mais jovens (por volta dos três anos de idade), os adultos tendem a assumir uma maior responsabilidade em proporcionar para a criança uma narrativa estruturalmente organizada. Porém, conforme a aquisição de maior autonomia lingüística e comunicativa por parte das crianças, os adultos tendem a transferir essa responsabilidade para elas, preferindo não interrompê-las quando contam histórias.

Assim como há mudança no comportamento do adulto com relação ao desenvolvimento lingüístico da criança quando esta é requisitada a narrar uma história (Perroni, 1992; Macedo, 2006), em nossa pesquisa, observamos que o adulto também modifica seu comportamento quando ele próprio conta uma história para crianças caracterizadas por diferente nível de amadurecimento lingüístico e sociocognitivo. Essa sugestão se relaciona com nosso objetivo de verificar se a mãe modifica o modo como ela conta uma história para seu filho(a) de acordo com a idade da criança. Assim, levando em consideração o fato de que as mães das crianças de três anos, em comparação com as mães das crianças mais velhas, geralmente dirigem um maior número de perguntas a seus filhos, essencialmente questões de orientação, podemos cada vez mais voltar nossa atenção para o objetivo principal deste estudo, o de verificar o estilo narrativo das mães de nossa amostra durante a prática de contação da história do sapo. Encaminhando-se para isso, a quarta seção nos mostra observações sobre o encadeamento discursivo da interação.

Seção 4: Encadeamento discursivo em relação às díades

Para a caracterização do estilo narrativo da mãe durante a prática de contação de histórias, considera-se importante destacar o modo como a mãe reage lingüisticamente com relação ao seu próprio enunciado ou ao que é dito pela criança (Fivush & Fromhoff, 1988: 341). Desse modo, nesta seção, objetivamos fazer referência à relação da pergunta da mãe com o enunciado precedente, seja este proferido pela criança ou pela própria mãe.

Para isso, as perguntas foram classificadas segundo as seguintes categorias: iniciação – responsáveis por introduzir a narrativa de um novo evento; elaboração – que expandem a informação sobre o evento narrado; repetição – quando a mãe faz uma pergunta repetindo o conteúdo essencial de sua pergunta anterior, não acrescentando

nenhuma informação nova; esclarecimento – para esclarecer alguma dúvida por não ter escutado ou entendido algo dito pela criança; e *follow in* – quando a mãe incorpora o que é dito pela criança em uma pergunta.

Essa categorização contribuiu para que Fivush e Fromhoff (1988); Fivush e Reese (1993) e Melzi (2000) verificassem o estilo narrativo de adultos em conversas sobre histórias de experiências pessoais com seus filhos. Com esse mesmo objetivo, porém a partir da contação da história de um livro de gravuras, nas duas subseções abaixo, descrevemos e discutimos, de acordo com as categorias de análise mencionadas acima, a distribuição das perguntas que a mãe dirige a seu filho. A primeira subseção refere-se aos dados das díades com crianças de três anos, e a segunda, aos dados das díades com crianças de cinco anos. Nas tabelas apresentadas, as quatro primeiras díades são constituídas por meninas e suas mães, e as outras quatro, por meninos e suas mães.

4.1. Encadeamento discursivo nas díades com crianças de três anos

Abaixo estão contabilizadas as perguntas das mães dirigidas às crianças de três anos de idade e a sua relação com o enunciado anterior no decorrer da narrativa.

Tabela 5: Díade x Encadeamento discursivo; crianças de 3 anos

	Iniciação	Elaboração	Repetição	Esclarecimento	Follow in	Totais
Janete e Alice	15/95 16%	61/95 64%	8/95 9%	5/95 5%	6/95 6%	95
Grabriela e Julia	18/83 22%	51/83 61%	7/83 8%	4/83 5%	3/83 4%	83
Cássia e Viviane	14/54 26%	33/54 61%	7/54 13%	0/54 0%	0/54 0%	54
Maria e Andressa	2/14 14%	11/14 79%	0/14 0%	1/14 7%	0/14 0%	14
Sônia e Vinícius	15/67 22%	43/67 64%	4/67 6%	2/67 3%	3/67 5%	67
Raquel e Paulo	1/7 14%	5/7 72%	1/7 14%	0/7 0%	0/7 0%	7
Analú e Júlio	5/10 50%	4/10 40%	0/10 0%	1/10 10%	0/10 0%	10
Aline e Daniel	28/166 17%	112/166 68%	14/166 8%	10/166 6%	2/166 1%	166
Total	98/496 20%	320/496 65%	41/496 8%	23/496 5%	14/496 2%	496

De acordo com os resultados acima, houve maior ocorrência de perguntas elaborativas e de iniciação. Das 496 questões, mais da metade das perguntas foram elaborativas (320 – 65%) e 98 (20%) foram de iniciação, representando 85% do total. Com referência às questões de repetição, houve a ocorrência de 41 perguntas desse tipo, representando somente 8% do total. Mais detalhadamente, apresentamos abaixo a distribuição das perguntas de maior ocorrência a fim de caracterizar como acontece o encadeamento discursivo nas díades com crianças de três anos.

- **Díades com meninas de três anos**

Na díade Janete e Alice, das 95 perguntas feitas por Janete, mais da metade delas foi de elaboração (61 – 64%), 15 (16%) foram de iniciação e apenas oito (9%) foram de repetição. A segunda díade – Gabriela e Júlia – apresentou proporções similares, ou seja, das 83 perguntas, mais da metade (51 – 61%) foi de elaboração, 18 (22%) iniciaram novos tópicos e sete (8%) foram de repetição. Apesar de apresentar uma menor quantidade de perguntas (54), a terceira díade – Cássia e Viviane – teve a mesma proporção de questões de elaboração do que a díade anterior. Foram feitas, portanto, 33 (61%) perguntas desse tipo, seguidas de 14 (26%) de iniciação e sete (13%) de repetição. Por fim, na última díade, das 14 perguntas, houve 11 (79%) de elaboração e somente duas (14%) de iniciação, não ocorrendo nenhuma questão de repetição. A partir dessa descrição, podemos observar que todas as mães de meninas concentram mais da metade do total de suas perguntas em questões de elaboração, permanecendo, as questões de iniciação, em segunda maior ocorrência.

- **Díades com meninos de três anos**

Assim como nas das díades com meninas, três das quatro díades com meninos apresentam uma maior quantidade de perguntas de elaboração do que de iniciação e repetição. De acordo com os resultados da tabela acima, na díade Sônia e Vinícius, as 67 perguntas ocorridas são distribuídas em 43 (64%) de elaboração, 15 (22%) de iniciação e apenas quatro (6%) de repetição. Na díade Raquel e Paulo, a mãe fez sete perguntas, das quais cinco (72%) foram de elaboração, somente uma (14%) de iniciação e uma de repetição. Diferente de todas as mães da amostra de nosso estudo, a mãe da díade Analú e Júlio não concentrou a maior parte de suas perguntas em questões de elaboração, mas sim

em perguntas de iniciação (5 – 50%), seguidas de quatro (40%) questões de elaboração. Na última díade – Aline e Daniel – de um total de 166 perguntas, houve essencialmente a ocorrência de 112 (68%) questões de elaboração, 28 (17%) de iniciação e 14 (8%) de repetição.

Considerando o número total de perguntas contabilizadas em cada díade com criança de três anos, percebe-se que, enquanto sete mães concentram mais da metade do total de suas perguntas em questões elaborativas, somente uma mãe fez menos de 50% de questões desse tipo.

Várias pesquisas apontam a importância das elaborações para o desenvolvimento do discurso narrativo da criança (Fivush & Fromhoff, 1988; McCabe e Peterson, 1991; Michaels, 2002; Reese e Fivush, 1993; Peterson e McCabe, 1994; Haden, Haine & Fivush, 1997; Melzi, 2000 e Wang & Fivush, 2005). Nesse sentido, Peterson e McCabe (1994: 938) comentam que quanto mais elaborações os adultos proporcionarem às crianças durante as práticas narrativas, maior é a tendência e a capacidade de essas crianças oferecerem uma maior quantidade de informações quando expostas ao papel de narradoras. Segundo Michaels (2002: 124) e McCabe e Peterson (1991: 237) o adulto que introduz um tópico e expande o mesmo a partir de perguntas e declarações elaborativas tende a produzir narrativas mais longas, assim como oferecer à criança o conhecimento de novas estruturas narrativas para esta aprimorar sua habilidade de narrar. Dentre todas as mães de nossa pesquisa, uma, que se caracteriza por dirigir a seu filho o maior número de perguntas (166), formula uma grande quantidade de questões elaborativas (112). O trecho narrativo abaixo mostra alguns exemplos.

- | | | | |
|----|-------|--|------------------------|
| 1 | *MOT: | <i>e o que que vai acontece(r) com o Filip ali na cabeça dele?</i> | |
| | | | Pergunta de iniciação |
| 2 | *MOT: | <i>ãh # como é que ele vai sai(r) dali?</i> | Pergunta de elaboração |
| 3 | *MOT: | <i>vamo(s) ve(r) o que que vai acontece(r).</i> | |
| 4 | *MOT: | <i>ó # ó olha aqui ó.</i> | |
| 5 | *MOT: | <i>ele (es)tá correndo # o alce.</i> | |
| 6 | *MOT: | <i>será que o Filip vai cai(r)?</i> | Pergunta de elaboração |
| 7 | *MOT: | <i>vamo(s) ve(r) [?] <vira aí>.</i> | |
| 8 | *CHI: | <i><vamo(s)>.</i> | |
| 9 | *MOT: | <i>ah # e agora Daniel?</i> | Pergunta de elaboração |
| 10 | *MOT: | <i>que que aconteceu?</i> | Pergunta de elaboração |
| 11 | *CHI: | <i>ele caiu.</i> | |
| 12 | *MOT: | <i>quem que caiu?</i> | Follow in |
| 13 | *CHI: | <i>o Filipe.</i> | |
| 14 | *MOT: | <i>e quem mais?</i> | Pergunta de elaboração |
| 15 | *CHI: | <i>cachorrinho.</i> | |

- 16 *MOT: *será que eles vão se machuca(r)?* Pergunta de elaboração
 17 *CHI: *vão # vamo(s) ve(r) <vamo(s)>.*
 18 %com: *CHI tenta mudar a página e MOT não deixa.*
 19 *MOT: *e isso daqui.*
 20 *MOT: *isso aqui é uma aguinha?* Pergunta de elaboração
 21 *CHI: *não.*
 22 *MOT: *quando cai dentro da aguinha se machuca ou não?* Pergunta de elaboração
 23 *CHI: *se machuca.*
 24 *MOT: *é vamo(s) ve(r).*
 (Aline e Daniel – 3; 6)

Pode-se observar que, após introduzir o tópico por meio da pergunta de iniciação da primeira linha (*e o que que vai acontece(r) com o Filip ali na cabeça dele?*), a mãe faz uma série de elaborações (linhas 3, 5, 6, 9 e 10) que auxiliam a criança a pensar sobre tal questão e respondê-la na linha 11 (*ele caiu.*). Parecendo não satisfeita com a resposta incompleta de seu filho (*ele caiu.*) ou até mesmo para se certificar da personagem a quem a criança atribuiu o pronome *ele*, Aline incorpora parte do enunciado de seu menino, neste caso o verbo *cair*, e formula a pergunta da linha 12 – *quem que caiu?*. Esse aspecto se relaciona com a idéia de McCabe e Peterson (1991: 222) de que os pais que querem que seus filhos aprendam as estruturas narrativas características de sua cultura devem levar em conta o que é dito pelas crianças e aproveitar para construir a partir das contribuições de seus filhos.

É interessante ressaltar que, mesmo após a criança ter terminado de responder à indagação de sua mãe sobre quais as personagens que haviam caído (linhas 14 e 15), Aline não muda o tópico e continua elaborando sobre a queda das personagens da história até o fim do trecho narrativo. Na linha 16, a mãe questiona se as personagens, mediante a queda, irão se machucar e a criança responde que sim (linha 17), tentando mudar a página do livro. A mãe, por sua vez, percebe que ainda não era o momento de virar a página e resolve desenvolver mais o tópico (*isso aqui é uma aguinha?* – linha 20), chegando a sair do mundo da história e indo para o mundo real (*quando cai dentro da aguinha se machuca ou não?* – linha 22). O fato da mãe decidir estender mais o tópico e não ter permitido que a criança virasse a página do livro pode estar relacionado com o papel do adulto de ensinar a criança a narrar.

Com esse objetivo em mente, Aline estimula seu filho a prestar atenção nas figuras do livro e na história que está sendo contada (*ó # ó olha aqui ó.* – linha 4; *vamo(s) ve(r) [?]* – linhas 7 e 24), assim como requisita a participação oral da criança durante a contação.

Nesse sentido, percebe-se que Aline atribui a seu filho um papel ativo na prática narrativa, ficando explícito o seu desejo de que a criança também narre a história. Isso pode ser observado a partir da primeira linha, onde a mãe estimula a criança a antecipar um acontecimento futuro da história, fazendo uma pergunta (*e o que que vai acontece(r) com o Filip ali na cabeça dele?*) cuja resposta se encontra na página seguinte. Percebendo que seu filho não responde à tal questão, a mãe não lhe dá a resposta e elabora seus enunciados (*como é que ele vai sai(r) dali?* – linha 2; *ele (es)tá correndo # o alce.* – linha 5; *será que o Filip vai cai(r)?* – linha 6) oferecendo informações que podem auxiliá-lo na sua resposta, a qual ocorre somente na linha 11 (*ele caiu.*). Essas observações vão de encontro ao que é sugerido por Fivush e Fromhoff (1988: 346). Segundo essas autoras, os adultos que querem que seu filho contribua oralmente na construção da narrativa e entendem que ele tem dificuldade em responder às questões feitas tendem a lhe oferecer andaimento. Assim, os adultos elaboram o tópico de discussão a partir de declarações e perguntas elaborativas com o objetivo de enriquecer e fornecer informações que ajudam a criança a pensar sobre o que está sendo perguntado.

É importante ressaltar que a narrativa acima é de uma mãe que faz, dentre todas as mães de nosso trabalho, o maior número de perguntas de elaboração (112). Por sua vez, a maior quantidade de perguntas de repetição proferidas é de apenas 14. De acordo com McCabe e Peterson (1991: 237), a maior parte das repetições não é informativa, ou seja, não oferece nenhuma informação nova para a criança, não sendo fundamental, portanto, para aprimorar sua habilidade narrativa. O trecho narrativo seguinte mostra um momento em que esse tipo de pergunta é utilizado.

- | | |
|---|------------------------|
| 1 *MOT: onde é que ele (es)tá aqui filhinha o menino? | |
| 2 *MOT: onde é que ele (es)tá? | Pergunta de repetição |
| 3 *MOT: onde é que ele (es)tá na casa? | Pergunta de repetição |
| 4 *MOT: onde é que o menino (es)tá na casa? | Pergunta de repetição |
| 5 *MOT: o que que é isso aqui? | Pergunta de elaboração |
| 6 %com: MOT aponta para o livro | |
| 7 *CHI: ah cama. | |
| 8 *MOT: tá mas o que que é na casa? | Pergunta de elaboração |
| 9 *MOT: qual é a parte da casa que ele (es)tá? | Pergunta de elaboração |
| 10 *MOT: qual é a parte da casa que o menino (es)tá? | Pergunta de repetição |
| 11 *MOT: é a cozinha? | Pergunta de elaboração |
| 12 *MOT: que que é? | Pergunta de elaboração |
| 13 *CHI: é o carto [: quarto]. | |
- (Gabriela e Júlia – 3; 9)

Podemos observar que a criança não responde às questões de repetição das linhas 2, 3 e 4 provavelmente por não entender o que está sendo perguntado. Somente mediante uma pergunta elaborativa (*o que que é isso aqui?* – linha 5) e o gesto da mãe de apontar para o livro, a criança consegue dirigir uma resposta para sua mãe (*ah cama.* – linha 7). O mesmo ocorre com as perguntas das linhas 9, 10 e 11. Ao perceber que sua filha não consegue responder à questão de repetição da linha 10 (*qual é a parte da casa que o menino (es)tá?*), a mãe sente a necessidade de fazer uma elaboração (*é a cozinha?* – linha 11) para ajudar a criança a chegar a uma resposta (*é o carto.* – linha 13).

É interessante também destacarmos a insistência da mãe em fazer com que a criança consiga responder às questões e contribua oralmente na construção da narrativa. Similarmente à mãe anterior, Gabriela, ao perceber que sua filha encontra dificuldade em prover respostas, tende a não responder a suas próprias perguntas e prefere insistir para que sua criança as responda. Isso pode ser observado a partir da questão da primeira linha, cuja resposta aparece somente na linha 13, a última linha.

- **Encadeamento discursivo e o gênero das crianças com três anos**

Com relação ao gênero das crianças de três anos, no cômputo geral, além de o número de perguntas dirigidas a meninas (246) e meninos (250) ser semelhante, a proporção de perguntas de iniciação, elaboração e repetição é similar para ambos os gêneros. Assim, são dirigidas 49 (20%) questões de iniciação tanto para meninas como para meninos, 156 (63%) perguntas elaborativas para meninas e 163 (65%) elaborativas para meninos, 22 (9%) questões repetitivas para meninas e 19 (8%) para meninos. Não há, portanto, diferença quantitativa entre esses tipos de perguntas e o gênero das crianças de três anos de nossa amostra.

Apesar de as díades com crianças de três anos não apresentarem essa diferença, nas díades com as crianças mais velhas, há uma diferença com relação às questões de iniciação, o que é discutido na próxima subseção.

4.2. Encadeamento discursivo nas díades com crianças de cinco anos

Considerando a menor quantidade de perguntas ocorridas nas díades com crianças de cinco anos, na tabela abaixo apresentamos a distribuição das perguntas feitas pelas mães e a sua relação com o enunciado anterior no decorrer da narrativa.

Tabela 6: Díade x Encadeamento discursivo; crianças de 5 anos

	Iniciação	Elaboração	Repetição	Esclarecimento	Follow in	Totais
Cristiane e Mariana	14/46 30%	24/46 52%	0/46 0%	0/46 0%	8/46 18%	46
Ana e Lúcia	5/16 31%	10/16 63%	1/16 6%	0/16 0%	0/16 0%	
Janice e Maria Eduarda	12/43 28%	31/43 72%	0/43 0%	0/43 0%	0/43 0%	43
Gláucia e Isabel	0/3 0%	3/3 100%	0/3 0%	0/3 0%	0/3 0%	
Luíza e Ivan	2/23 9%	19/23 82%	0/23 0%	2/23 9%	0/23 0%	23
Paola e Júnior	5/31 16%	20/31 64%	4/31 14%	1/31 3%	1/31 3%	
Ângela e Luíz	2/14 14%	7/14 50%	2/14 14%	2/14 14%	1/14 8%	14
Zaida e Gustavo	2/9 22%	7/9 78%	0/9 0%	0/9 0%	0/9 0%	
Total	42/185 23%	121/185 65%	7/185 4%	5/185 3%	9/185 5%	185

Comparando com as díades com crianças de três anos, os resultados nos mostram que as díades com crianças mais velhas apresentaram a mesma proporção de questões elaborativas (65%), assim como quase a mesma proporção de perguntas de iniciação (23%) e repetição (4%). Assim, do número total de perguntas (185), ocorreram 121 elaborativas, 42 de iniciação e apenas sete de repetição. Tendo em vista esses tipos de maior ocorrência, descrevemos abaixo como eles se distribuem em cada díade.

- **Díades com meninas de cinco anos**

Na díade Cristiane e Mariana, das 46 perguntas feitas por Cristiane, praticamente a metade delas foi de elaboração (24 – 52%), seguidas de perguntas de iniciação (14 – 30%). Com quase o mesmo número de perguntas (43), a díade Janice e Maria Eduarda apresentou praticamente a mesma proporção de perguntas de iniciação (12 – 28%) do que a díade anterior e concentrou mais da metade de suas questões em elaborativas (31 – 72%). Apesar de ter um número menor de perguntas (16), semelhante à díade anterior, na díade Ana e Lúcia, mais da metade das perguntas foi de elaboração (10 – 63%), seguidas

de 5 (31%) questões de iniciação e apenas uma (6%) de repetição. Com uma quantidade ainda menor de perguntas, na última díade – Gláucia e Isabel – a mãe fez apenas três perguntas, sendo todas elaborativas.

Considerando a descrição acima, observamos que em todas as díades o número de questões elaborativas é superior a 50%. Além disso, três das quatro díades concentraram praticamente 30% de suas perguntas em questões de iniciação e apenas uma díade fez uma pergunta de repetição.

- **Díades com meninos de cinco anos**

Na díade Paola e Júnior, com o maior número de questões (31), houve a ocorrência de 20 (64%) perguntas elaborativas, cinco (16%) de iniciação e 4 (14%) de repetição. Apesar de haver um número menor de perguntas (23), na díade Luíza e Ivan, em comparação com a díade anterior, também houve maior concentração em questões elaborativas (19 – 82%) e somente duas (9%) perguntas de iniciação. Na terceira díade – Ângela e Luíz –, com uma quantidade ainda menor de perguntas (14), a mãe concentrou a metade delas (7 – 50%) em perguntas elaborativas e a mesma quantidade em questões de iniciação e repetição (2 – 14%). Na última díade, com o menor número de perguntas (9), mais da metade das questões foram elaborativas (7 – 78%), como ocorreu nas duas primeiras díades.

A partir dos resultados acima, ressaltamos que, das quatro díades, três delas concentraram mais de 60% de suas perguntas em questões elaborativas e duas delas concentraram em torno de 15% de suas perguntas em iniciação e repetição.

- **Encadeamento discursivo e o gênero das crianças com cinco anos**

Com relação ao gênero das crianças de cinco anos, apesar de o número de perguntas dirigidas a meninas (108) e meninos (77) ser diferente, a proporção de perguntas elaborativas é semelhante: 63% (68) para meninas e 69% (53) para meninos. Da mesma forma, a proporção de perguntas de iniciação também é similar para ambos os gêneros: 1% (1) para meninas e 8% (6) para meninos. Por outro lado, a percentagem de questões de iniciação para o gênero feminino (29% - 31) foi duas vezes maior do que para o gênero masculino (14% - 11).

Em uma narrativa, a iniciação é caracterizada pela mudança de tópicos. Em uma pesquisa na qual a mãe procurava engajar seu filho ou filha de dois anos em conversas sobre histórias de experiências pessoais, McCabe e Peterson (1991: 235) observaram que as mães, que frequentemente mudam de tópico durante a prática narrativa, fazem isso como uma maneira para superar as pausas ocorridas durante a conversa, não demonstrando habilidade para elaborar sobre um único tópico, nem para estimular sua criança a conversar sobre um assunto por mais tempo. Em nossa pesquisa, consideramos que essa interpretação não explica o fato de as mães das meninas de cinco anos fazerem uma maior quantidade de perguntas de iniciação do que as mães de meninos com a mesma idade, pois, conforme o trecho narrativo abaixo, as mães das meninas não deixam de elaborar sobre os tópicos.

- 1 *MOT: *e o cachorro ao mesmo tempo tá?* Pergunta de iniciação
 - 2 *CHI: *ah # nas abelhas.*
 - 3 *MOT: *isso mesmo a@u-a@u-a@u-a@u né só implicando com as abelhas.*
 - 4 *MOT: *daqui a pouco?* Pergunta de iniciação
 - 5 *CHI: *as abelhas ãh a casinha cai.*
 - 6 *MOT: *isso mesmo, né?* Pergunta de elaboração
 - 7 *MOT: *e # o cachorro # o@u o@u e o guri # já (es)tá ali ó em cima da árvore*
 - 8 *fuçando no outro buraco, né?* Pergunta de iniciação
 - 9 *CHI: *ahã.*
 - 10 *MOT: *aí.*
 - 11 %par: *MOT e CHI riem*
 - 12 *MOT: *que nem o Puff, né filha?* Pergunta de elaboração
 - 13 *MOT: *as abelhas ó assim atrás do cachorro.*
 - 14 *MOT: *só que ele não tem um guarda-chuva, né?* Pergunta de elaboração
 - 15 *CHI: *é.*
 - 16 *MOT: *e ele +/.*
 - 17 *CHI: *e um balão!*
 - 18 *MOT: *+, e ele não tem um balão pra fugi(r) também.*
 - 19 *MOT: *e ele vai correndo correndo correndo.*
 - 20 *MOT: *e o guri que que aconteceu com o guri?* Pergunta de iniciação
 - 21 *CHI: *(es)tá sentado.*
 - 22 *MOT: *sim por que? Olha ali.*
 - 23 *CHI: *a coruja veio ali e xx.*
 - 24 *MOT: *é ele (es)tava fuçando na casa da coruja, né?* Pergunta de elaboração
- (Cristiane e Mariana – 5; 9)

Percebe-se que a criança demonstra autonomia e consegue responder às perguntas de sua mãe, sem necessitar ajuda da mesma. Com relação ao que é dito por sua filha, pode-se observar que a mãe se preocupa em elaborar sobre o que é respondido. Na linha 3, por exemplo, por meio da declaração *isso mesmo a@u-a@u-a@u-a@u né só implicando*

com as abelhas, a mãe elabora sobre a resposta da criança (*ah # nas abelhas* – linha 2), oferecendo avaliação sobre a própria resposta de sua filha, assim como sobre a ação da personagem da história. O mesmo ocorre no final do trecho narrativo. A partir da *tag question* (*é ele (es)tava fuçando na casa da coruja, né?* – linha 24), a mãe avalia o comportamento do menino da história e faz uma elaboração sobre a resposta da criança da linha 23 (*a coruja veio ali e xx.*)

A mãe também elabora sobre seus próprios enunciados. As perguntas elaborativas *que nem o Puff, né filha?* (linha 12) e *só que ele não tem um guarda-chuva, né?* (linha 14), assim como a declaração da linha 18 (*e ele não tem um balão pra fugi(r) também.*) expandem a iniciação da linha 13 (*as abelhas ó assim atrás do cachorro.*). A partir dessas elaborações, a mãe estimula a criança a pensar não somente sobre a história do livro que está sendo usado, mas também sobre outras histórias.

A partir dessas considerações, ressaltamos, portanto, que o fato de as díades com meninas de cinco anos apresentarem um percentual de questões de iniciação maior do que ocorre nas díades com meninos não se deve à falta de habilidade da mãe em expandir um tópico. Além de salientarmos que as percentagens de questões elaborativas foram semelhantes para ambos os gêneros, devemos levar em consideração que aquela sugestão está relacionada com a amostra de nossa pesquisa e que necessitaríamos de mais dados para fundamentarmos outras interpretações, assim como analisar práticas narrativas em outros contextos.

Tendo em vista a análise e a discussão de nossos resultados apresentadas tanto nessa seção como nas anteriores, passamos para a discussão do estilo narrativo utilizado pelas mães durante a prática narrativa.

Seção 5: Estilos narrativos das mães

Os dois estilos que são discutidos nas narrativas de nossa pesquisa são o elaborativo e o pouco elaborativo (Fivush & Fromhoff, 1988; Fivush & Reese, 1993 e Haden, 2003). Retomando a caracterização de cada um deles, as autoras ressaltam que as mães com o estilo elaborativo proporcionam bastante informação descritiva sobre o evento e elaboram uma grande quantidade de perguntas, provavelmente por terem o objetivo de manter a conversa com a criança. A partir da riqueza de informação e de perguntas das mães, estas fazem muito mais elaborações do que as mães com o estilo pouco elaborativo,

as quais tendem a se limitar na narração do desenrolar das ações dos personagens, sem oferecer muitos detalhes.

Com o estilo elaborativo, as mães enriquecem mais a representação do evento narrado, disponibilizando às crianças mais pistas para elas acessarem a memória e conseguirem responder às perguntas direcionadas a elas. Insistindo para que a criança participe da conversa, a mãe “elaborativa” quer que a criança co-construa a história que está sendo contada.

Ao contrário dessas mães, as pouco elaborativas engajam as crianças em conversas mais curtas e oferecem pouca informação sobre o evento, fazendo uma menor quantidade de perguntas, sendo estas mais redundantes do que elaborativas. Além disso, a mãe pouco elaborativa não oferece muita descrição do evento, não ativando tanto a memória da criança quanto a mãe “elaborativa”.

Antes de partir para a caracterização do estilo das mães, consideramos importante ressaltar que a análise somente das questões feitas pelas mães pode não ser suficiente para verificarmos o estilo que elas adotam durante a contação. Além de perguntas, as mães, para fazerem comentários e avaliações sobre a história, também utilizam declarações que podem contribuir para uma narrativa ser bastante ou pouco elaborada.

Tendo isso em vista, apresentamos, nessa seção, a descrição do estilo narrativo das mães de nossa amostra. Além disso, verificamos se as mães variam quanto ao estilo com relação ao gênero e à idade das crianças.

5.1. Estilo das mães das díades com crianças de três anos

Primeiramente, discutimos o estilo narrativo das mães de meninas de três anos, passando, em seguida, para a discussão do estilo das mães de meninos.

- **Estilo das mães de meninas de três anos**

A partir da análise das perguntas das mães das crianças mais jovens, podemos sugerir que duas mães tiveram estilo elaborativo, enquanto as outras duas apresentaram estilo pouco elaborativo.

Ao detalharmos o comportamento de cada uma delas, é importante considerarmos a quantidade de perguntas com relação ao tempo de duração das narrativas. Assim, durante 11 minutos e 13 segundos, a primeira mãe, Janete, fez o maior número de perguntas (95),

totalizando quase 9 perguntas por minuto. Com o segundo maior número de questões, na segunda díade, a mãe – Gabriela – fez 83 questões em sete minutos e 26 segundos de contação, chegando a fazer uma média de 11 perguntas por minuto.

Além de apresentarem um alto número de perguntas, o tipo e a função das perguntas, assim como sua relação com o enunciado precedente contribuíram para a identificação de estilo narrativo. Desse modo, a ocorrência de mais de 75% de questões abertas e fechadas, praticamente 50% de perguntas de orientação, a primeira (23%) e a segunda (15%) maiores percentagens de questões de avaliação, assim como mais de 60% de questões elaborativas nos levam a sugerir que Janete e Gabriela tenderam a enriquecer as informações de suas narrativas, oferecendo e requisitando detalhes sobre a mesma. O trecho narrativo abaixo, extraído da narrativa da díade Gabriela e Júlia (anexo C), exemplifica o papel adotado por essas duas mães e o papel que elas atribuem a suas filhas.

- | | | |
|----|---|--------------------------------------|
| 1 | *MOT: <i>onde é que ele (es)tá olhando aqui?</i> | Aberta, orientação, elaboração |
| 2 | *MOT: <i>que que será que é isso?</i> | Aberta, orientação, elaboração |
| 3 | *CHI: <i>um buraco.</i> | |
| 4 | *MOT: <i>um buraco.</i> | |
| 5 | *MOT: <i>ih que que saiu do buraco?</i> | Aberta, orientação, elaboração |
| 6 | *MOT: <i>foi um sapo?</i> | Fechada, orientação, elaboração |
| 7 | *CHI: <i>não.</i> | |
| 8 | *MOT: <i>foi quem?</i> | Aberta, orientação, elaboração |
| 9 | *CHI: <i>a coruja.</i> | |
| 10 | *MOT: <i>a coruja.</i> | |
| 11 | *MOT: <i>olha lá # enquanto o menino caía e a coruja assustava ele # as abelhas</i> | |
| 12 | <i>corriam atrás do cachorro # que ele tinha feito arte, né?</i> | |
| | | Tag question, avaliação, elaboração |
| 13 | *MOT: <i>e o menino também correu, né?</i> | Tag, ação complicadora, elaboração |
| 14 | *MOT: <i>e o que que ele fez de novo?</i> | Aberta, ação complicadora, iniciação |
| 15 | *CHI: <i>chamo(u) de novo.</i> | |
| 16 | *MOT: <i>chamo(u) o sapo de novo.</i> | |
| 17 | *MOT: <i>que que apareceu?</i> | Aberta, orientação, iniciação |
| 18 | *CHI: <i>um alce.</i> | |
| 19 | *MOT: <i>um alce e esse bichinho não é pequenininho não.</i> | |
| 20 | *MOT: <i>cadê o cachorro?</i> | Aberta, orientação, iniciação |
| 21 | *MOT: <i>aqui nessa parte onde (es)tá o cachorro?</i> | Aberta, orientação, elaboração |
| 22 | *MOT: <i>o cachorro!</i> | |
| 23 | *MOT: <i>uhum (es)tá procurando.</i> | |
| 24 | *CHI: <i>ele (es)tava cocurando [: procurando] o alce e daí ele acho(u) o alce.</i> | |
- (Gabriela e Júlia – 3; 9)

Podemos observar que a grande quantidade de perguntas abertas (linhas 1, 2, 3, 5, 8, 14, 17, 20 e 21) demonstra o desejo da mãe em que a criança participe oralmente da

contação da história e assuma responsabilidade, ao menos em parte, na tarefa de organizar a narrativa. Esse desejo pode ser reforçado pelo fato de a mãe não responder às suas próprias perguntas ao perceber que a criança tem dificuldade em respondê-las, mas, sim, ajudar a criança a pensar sobre as perguntas, oferecendo e estimulando as tomadas de turno de fala por sua filha. Nas linhas 2 (*que que será que é isso?*) e 6 (*foi um sapo?*), por exemplo, a mãe expande as perguntas precedentes (linhas 1 e 5, respectivamente) para auxiliar a criança a respondê-las. A escolha da mãe de fazer uma elaboração passando de uma pergunta aberta (*ih que que saiu do buraco?* – linha 5) para uma pergunta fechada (*foi um sapo?* – linha 6) nos lembra a concepção de Melzi (2000: 167) de que os adultos, quando percebem que a criança encontra dificuldade para narrar, geralmente passam a utilizar perguntas fechadas. Dessa forma, o adulto elabora mais o tópico, assume maior responsabilidade sobre o que está sendo narrado e fornece mais informação sobre o evento, tornando a tarefa mais fácil para a criança.

As grandes percentagens de orientação e de avaliação também contribuíram para a consideração de que Janete e Gabriela tenham adotado o estilo elaborativo. Ao que parece, quanto maior a presença desses tipos de questões, mais a mãe se detém nos detalhes dos acontecimentos e não somente na sucessão dos mesmos. É interessante novamente ressaltarmos a importância que é dada pelas mães à orientação da narrativa ao contarem tanto para meninos como para meninas. Os resultados nos mostram que quase a metade (42%) do total das perguntas feitas por todas as mães tem o objetivo de colher informação sobre personagens e localização espaço-temporal. Conforme Peterson e McCabe (1994: 937), esse tipo de informação é fundamental para a compreensão da narrativa. O fato de orientar o interlocutor com relação a onde, quando os eventos ocorrem e quem são os participantes contribui para a coerência da narrativa. Tanto no trecho narrativo acima como em todas as outras narrativas, podemos notar que, comparando o relato de quem, quando e onde, as mães se preocupam mais em questionar suas crianças sobre os personagens que participam da história (linhas 1, 2, 4, 5, 6, 8 e 17). Além disso, a disposição de tais perguntas entre as de ação complicadora demonstra a preocupação da mãe em não simplesmente narrar os fatos, mas em elaborar sobre eles e explorar seus detalhes, assim como em mostrar para as crianças a necessidade de oferecer informação de orientação ao contar histórias.

Com referência às avaliações, na linha 12, a *tag question* (*que ele tinha feito arte, né?*) não é considerada essencial para o desenrolar dos acontecimentos da história, mas a mãe faz tal pergunta possivelmente com o objetivo de avaliar o comportamento do

cachorro e reprisar para sua filha o fato de que não é certo fazer “arte”. É uma elaboração avaliativa sobre a ação narrada.

De acordo com Melzi e Caspe (2005), podemos ainda mencionar que Gabriela e Janete tenderam a agir como co-construtoras da narrativa com a criança, fazendo uma grande quantidade de perguntas e estimulando a criança a participar oralmente da contação.

Passando a comentar sobre o estilo pouco elaborativo, Cássia dirigiu a sua filha uma média similar de questões por minuto (10) comparada às médias apresentadas por Janete (9) e Gabriela (11). Porém, nem sempre a ocorrência de uma grande quantidade de perguntas contribui para considerarmos o estilo da mãe elaborativo, pois o estilo é caracterizado essencialmente pela forma e função das perguntas feitas pelas mães. Tendo isso em mente, quando a mãe se preocupa somente em fazer perguntas de ação complicadora, ela chama a atenção da criança apenas para o desenrolar dos acontecimentos da narrativa, sem oferecer ou requisitar detalhes sobre os mesmos. A narrativa de Cássia, de certo modo, apresenta alguns desses aspectos. Assim, considerando as 54 questões feitas pela mãe, a percentagem de perguntas sobre ação complicadora (57% - 30) é maior do que a percentagem de questões de orientação (21% - 11) e de avaliação (3% - 2). O trecho narrativo abaixo mostra a preferência da mãe pelas questões de ação complicadora.

- | | |
|---|--|
| 1 *MOT: <i>puddle balançou tanto a árvore que as abelhinhas caíram.</i> | |
| 2 *MOT: <i>a aí?</i> | Aberta, ação complicadora, iniciação |
| 3 *MOT: <i>que aconteceu?</i> | Aberta, ação complicadora, elaboração |
| 4 *MOT: <i>que aconteceu?</i> | Aberta, ação complicadora, repetição |
| 5 *MOT: <i>Matheus?</i> | Lacuna, ação complicadora, elaboração |
| 6 *MOT: <i>subiu na árvore.</i> | |
| 7 *MOT: <i>quem sabe sapão não (es)tá aqui dentro?</i> | Fechada, orientação, elaboração |
| 8 *MOT: <i>quem sabe sapão não (es)tá aqui dentro desse buraco na árvore?</i> | Fechada, orientação, repetição |
| 9 *MOT: <i>será que ele achou?</i> | Fechada, ação complicadora, elaboração |
| 10 *MOT: <i>será que ele achou?</i> | Fechada, ação complicadora, repetição |
- (Cássia e Viviane – 3; 4)

Apesar de concentrar suas perguntas em questões abertas (67%) e fechadas (26%), assim como em questões de elaboração (61%), a grande percentagem de perguntas que focalizam a sucessão das ações dos personagens (linhas 2, 3, 4, 5, 9 e 10) contribui para que a mãe deixe de elaborar os aspectos contextuais da história e de tratar de seus detalhes.

Além disso, podemos perceber que Cássia, ao contrário das outras duas mães, tende a responder às suas próprias perguntas, não demonstrando estar muito preocupada em estimular a participação oral de sua filha durante a contação. Nesse sentido, a mãe, sem observar se sua criança conseguiria ou não responder às perguntas, sem lhe ceder o turno de fala, acaba não lhe oferecendo tanto andamento como Janete e Gabriela proporcionam às suas filhas para que estas conjuntamente construam a história com suas mães.

O mesmo ocorre com Maria. Fazendo somente 14 perguntas durante uma narrativa com duração de quatro minutos e meio, totalizando uma média de três questões por minuto, Maria assume o papel de narradora (Melzi e Caspe, 2005) e não estimula a criança a também contar a história, e sim a ouvi-la. Corroborando com essa idéia, a mãe faz uma maior quantidade de perguntas fechadas (50%) do que abertas (21%), a qual é a tendência do adulto que quer assumir para si a responsabilidade de estruturar a narrativa (Melzi, 2000: 169). Por esta razão e apesar de a mãe concentrar a metade de suas perguntas em questões de orientação e mais da metade (79%) em questões de elaboração, sugerimos que Maria tendeu ao estilo pouco elaborativo. Porém, temos que reconhecer que, nesse caso, somente a análise das perguntas proferidas pela mãe pode não ser suficiente para considerá-la pouco elaborativa. Tendo em vista que o adulto também utiliza declarações para orientar, avaliar e descrever as ações dos personagens, a análise de tais declarações poderia fornecer mais suporte para tornar mais segura a verificação do estilo narrativo de Maria (narrativa em anexo D).

Após a discussão sobre o estilo narrativo utilizado pela mãe da última díade com menina de três anos, passamos para o tratamento do estilo narrativo das mães de meninos com essa mesma idade.

- **Estilo das mães de meninos de três anos**

Assim como as mães das meninas mais jovens, podemos considerar que duas mães de meninos tiveram estilo elaborativo, enquanto as outras duas apresentaram estilo pouco elaborativo. Além disso, similarmente às mães das meninas, as duas mães de meninos com estilo elaborativo também construíram as narrativas mais longas.

Com relação à quantidade de perguntas e a duração da narrativa das duas mães elaborativas, Sônia fez o segundo maior número de perguntas durante 10 minutos e 18 segundos de narração, totalizando quase sete perguntas por minuto. Já Aline, proferindo

13 questões por minuto, apresentou o maior tempo de narrativa (12 minutos e 50 segundos) e a maior quantidade de perguntas (166).

Além de apresentarem um alto número de perguntas, a distribuição dessas questões de acordo com sua forma, função e encadeamento discursivo contribuiu para a identificação do estilo narrativo. Assim, a ocorrência de mais de 50% de questões abertas e fechadas, 35 a 40% de perguntas de orientação, a primeira (32%) e a segunda (15%) maiores percentagens de questões de avaliação, assim como mais de 60% de questões elaborativas nos levam a sugerir que Sônia e Aline tenderam a não se prender somente ao desenrolar dos acontecimentos, mas a fornecer e requisitar detalhes sobre os mesmos.

Na descrição do estilo elaborativo nas díades com meninas, ressaltamos principalmente o trabalho da mãe em estimular a criança a co-construir a narrativa e auxiliá-la a responder às perguntas, assim como enfatizamos a importância dada pela mãe às informações contextuais da história. O trecho narrativo abaixo mostra outros aspectos que também são características do estilo elaborativo e do papel assumido pela mãe que adota esse estilo.

- 1 *MOT: *e assim todos ficaram fe?* Lacuna, avaliação, iniciação
 - 2 *CHI: *<lizes>.*
 - 3 *MOT: *<lizes>, né?* Tag question, avaliação, elaboração
 - 4 *MOT: *tomara que os teus peixinhos não fujam lá pra lagoa, né?* Tag question, avaliação, iniciação
 - 5 *MOT: *porque eles (es)tão no aquário também.*
 - 6 *CHI: *(es)tão preso(s).*
 - 7 *MOT: *(es)tão preso(s) no aquário, né?* Tag question, enciclopédico, follow in
 - 8 *MOT: *mas é que eles são bem pequeninhos e o aquário é grande, né?* Tag question, enciclopédico, elaboração
 - 9 *MOT: *são peixinhos de aquário.*
 - 10 *MOT: *agora sapo não dá pra te(r) dentro de casa.*
 - 11 *MOT: *gostou?* Fechada, avaliação, iniciação
 - 12 *MOT: *e o Bidu # será que o Bidu gosta de mora(r) com o Vitor?* Fechada, avaliação, elaboração
 - 13 *CHI: *sim sim.*
 - 14 *CHI: *o Bidu (es)tá olhando pra baixo senão vai cai(r).*
 - 15 *MOT: *se ele cai(r), né?* Tag question, avaliação, follow in
 - 16 *MOT: *tem que se cuida(r)!*
 - 17 *MOT: *pode subi(r), mas com cuidado, né?* Tag question, avaliação, elaboração
 - 18 *MOT: *será que o Bidu gosta de mora(r) com o Vitor?* Fechada, avaliação, iniciação
 - 19 *MOT: *será que o Vitor é querido com ele?* Fechada, avaliação, elaboração
 - 20 *MOT: *tem que cuida(r) dos animais, né?* Tag question, avaliação, elaboração
 - 21 *MOT: *é quem tem gato cachorro não pode maltrata(r).*
- (Sônia e Vinícius – 3; 10)

Nesta parte da narrativa, podemos notar que Sônia expande o tópico narrativo basicamente a partir de enunciados avaliativos e que remetem ao conhecimento enciclopédico, ou seja, que se referem ao conhecimento de mundo da díade. Nas linhas 7, 8, 9 e 10, temos duas questões e duas declarações que exploram o conhecimento de mundo de Vinícius e que são utilizadas pela mãe para expandir o tópico de que os peixinhos de seu filho não fugirão do aquário. Segundo Haden, Reese e Fivush (1996: 145), podemos mencionar que tais enunciados fazem parte das estratégias de alta demanda, responsáveis por estimular a criança a refletir sobre o evento narrado e ir além do que é descrito nas gravuras.

Com relação à avaliação, lembramos Bastos (2005: 76) com a definição de avaliação externa, a partir da qual o narrador comunica seu ponto de vista sobre o evento que está narrando, podendo suspender o fluxo das ações da narrativa. No trecho narrativo acima, Sônia faz esse tipo de avaliação a partir de perguntas e declarações das linhas 4, 5, 11, 16, 17, 20 e 21. Em todas essas avaliações, a mãe sai do mundo fictício da história e se transporta para o mundo real. Assim, nas linhas 4 (*tomara que os teus peixinhos não fujam lá pra lagoa, né?*) e 5 (*porque eles (es)tão no aquário também.*), a mãe usa o fato de a criança ter um aquário com peixes para expressar o desejo de que os peixes do menino não sintam vontade de fugir como o sapo da história fugiu por estar preso no aquário. Na linha 11 (*gostou?*), a partir da pergunta avaliativa para a criança dizer se gostou ou não da história, a mãe inicia um tópico que em seguida é elaborado com outra pergunta também de avaliação (*e o Bidu # será que o Bidu gosta de mora(r) com o Vitor?* – linha 12). Além disso, Sônia, na linha 15 (*se ele cai(r), né?*), incorpora parte do enunciado de seu filho da linha 14 para, em seguida, fazer duas sentenças elaborativas e avaliativas (*tem que se cuida(r)! – linha 16, pode subi(r), mas com cuidado, né?* – linha 17).

Outro exemplo de avaliação externa pode ser visto nas linhas 1, 3, 12, 18 e 19. Na linha 12 (*e o Bidu # será que o Bidu gosta de mora(r) com o Vitor?*), por exemplo, a mãe expande o tópico da linha 11, voltando para a narração do mundo da história. Mesmo com a resposta da criança, Sônia não deixa de voltar para essa pergunta (linha 18) e fazer mais elaborações a partir de sentenças avaliativas (linhas 19, 20 e 21).

Em comparação com as outras mães de meninos, Sônia foi a que apresentou a maior percentagem de questões de avaliação (32%); porém, não foi ela que fez o maior número de questões com essa função. Aline, com 67 perguntas de orientação, 61 de ação complicadora e 25 de avaliação, se destaca por fazer um total de 166 perguntas. Sempre

estimulando sua criança a participar oralmente da construção da história (anexo E), o estilo elaborativo adotado por Aline é provavelmente influenciado pelo método de ensino que ela utiliza ao lecionar língua inglesa em um curso privado. Tal método é essencialmente constituído por passos em que o professor deve elaborar uma série de perguntas e praticá-las oralmente com seus alunos. Mais especificamente, o professor, ao apresentar um diálogo cujas falas são contextualizadas em gravuras, deve dirigir aos alunos perguntas contendo as estruturas lingüísticas apresentadas em tais falas. Além disso, é recomendado que o professor não se limite a usar as estruturas em perguntas somente sobre o contexto das gravuras, mas também que use tais estruturas em questões sobre situações da vida dos alunos.

Quanto às outras duas mães – Raquel e Analú – tendo em vista o número de perguntas por minuto (1 e 3, respectivamente), assim como a análise das questões das narrativas, podemos sugerir que elas adotam o estilo pouco elaborativo. Porém, mediante a baixa quantidade de perguntas e a concepção de que os adultos também orientam, avaliam e descrevem ações a partir de declarações, reconhecemos que a análise das declarações contribuiria para caracterizarmos com maior segurança essas mães como elaborativas. O trecho narrativo abaixo exemplifica o estilo utilizado por essas duas mães.

- 1 *MOT: *dentro do burquinho da árvore que ele (es)tava olhando saiu uma coruja ó 2 ele se assustou e caiu.*
3 *MOT: *nisso as abelha(s) vieram tudo em volta ó.*
4 *MOT: *o cachorrinho saiu correndo.*
5 *MOT: *e a coruja voo(u) pra bem longe também .*
6 *MOT: *e ele continuou procurando.*
8 *MOT: *subiu numa árvore, gritou #chamou o sapinho e nada do sapinho.*
(Analú e Júlio – 3; 7)

Pode-se observar que Analú faz algumas avaliações (linhas 2, 3, 5), particularmente com intensificadores como *tudo* e *bem*, mas não oferece tantos detalhes sobre os acontecimentos como faz a mãe elaborativa. Durante toda a narrativa (anexo F), podemos averiguar que essa mãe age como única narradora e adota o estilo contador de história (Melzi e Caspe, 2005), limitando a participação oral da criança.

Com relação a isso, é interessante destacar o fato de que Raquel inicialmente tenta fazer com que a criança participe oralmente da construção da narrativa.

- 1 *MOT: *era uma vez # um menino.*
2 *MOT: *como é que era o nome do menino?*

- 3 *CHI: eu não sei.
4 *MOT: pode inventa(r).
5 *MOT: como é que era o nome do menino?
6 *MOT: vamo(s) bota(r) um nome pra ele.
7 *CHI: eu não sei.
8 *MOT: mas inventa pode inventa(r) ... tu sempre inventa(s) pode inveta(r).

Porém, perante o comportamento de sua criança de não querer contribuir, ela acaba adotando tanto o estilo pouco elaborativo como o contador de história. Parece que essa mãe fica um pouco desapontada com o modo como ocorreu a contação de história naquele momento. Esse sentimento pode ser evidenciado na sua fala ao terminar a história: *a gente não costuma conta(r) assim, que(res) que a gente faça de novo?*. Talvez, em um outro momento, a mãe adotaria um estilo mais elaborativo e co-construtor.

Após a verificação e discussão dos estilos narrativos das mães das crianças mais jovens, passamos para as mães das crianças de cinco anos.

5.2. Estilo das mães das díades com crianças de cinco anos

Levando em conta o fato de que as mães das crianças mais velhas, em comparação com as mães das crianças de três anos, dirigem uma menor quantidade de perguntas a seus filhos (185 contra 496), ressaltamos que seria interessante analisarmos as declarações feitas pelas mães segundo a mesma categorização quanto à função das sentenças utilizada para analisar as questões. Enquanto recomendamos a análise das declarações para pelo menos três das oito mães das díades com crianças mais jovens, pensamos que a análise das declarações de todas as mães das crianças de cinco anos contribuiria para a verificação de seu estilo narrativo.

De qualquer modo, mesmo sem a análise das declarações, primeiramente, tratamos o estilo narrativo das mães das meninas mais velhas. Após isso, discutimos o estilo das mães dos meninos.

- **Estilo das mães de meninas de cinco anos**

A partir do estudo das questões das mães das meninas de cinco anos, percebemos que duas mães apresentaram um estilo mais elaborado e as outras duas adotaram o estilo pouco elaborativo.

Detalhando o comportamento das mães elaborativas, Cristiane e Janice fizeram um

total de 46 (7 questões por minuto) e 43 (6 questões por minuto) perguntas, respectivamente. Em relação ao tipo das perguntas, grande parte das perguntas foi classificada como *tag questions* (48% das questões de Cristiane e 84% das questões de Janice) e menos de 50% como abertas e fechadas (30% das questões de Cristiane e 16% das questões de Janice), sem deixar de considerar que Cristiane ainda distribuiu 22% de suas questões em perguntas de lacunas.

Com referência à função das perguntas, essas duas mães concentraram quase 50% de suas perguntas em questões de ação complicadora e 40% delas em orientação (29% das questões de Cristiane e 18% das questões de Janice) e avaliação (11% das questões de Cristiane e 23% das questões de Janice). Comparando esses resultados com os das mães com crianças de três anos, o fato de ter uma menor quantidade de perguntas abertas e de orientação, assim como um maior número de *tag questions*, nos leva a pensar que as mães das crianças mais velhas contam a história sem ceder tanto os turnos de fala e sem requisitar ou estimular tanto a participação oral de seus filhos. Isso pode estar relacionado com o fato de que essas mães não estejam tão preocupadas em ensinar suas crianças a narrar por pressuporem que seus filhos já se constituem como narradores mais competentes e capazes de compreender os acontecimentos retratados nas gravuras (Perroni: 1992: 159). Nesse sentido, evidenciamos que as mães elaborativas das crianças de cinco anos lhes oferecem uma menor quantidade tanto de elaborações como de andaimento em suas narrativas do que as mães elaborativas das crianças mais jovens. Essa sugestão nos permite pensar que, nesse contexto de interação, houve diferença entre o estilo narrativo das mães das crianças de três anos e o das mães das crianças de cinco anos.

Porém, o fato de Cristiane e Janice fazerem menos perguntas elaborativas do que as mães elaborativas das crianças mais jovens não nos leva a desconsiderá-las elaborativas. O trecho narrativo abaixo nos mostra uma parte da narrativa de Cristiane.

- | | |
|---|---|
| 1 *MOT: <i>daqui a pouco?</i> | Lacuna, ação complicadora iniciação |
| 2 *CHI: <i>a casinha cai.</i> | |
| 3 *MOT: <i>isso mesmo, né?</i> | <i>Tag question, avaliação, elaboração</i> |
| 4 *MOT: <i>e # o cachorro # e o guri # já (es)tá ali ó em cima da árvore fuçando no</i> | |
| 5 <i>outro buraco, né?</i> | <i>Tag question, ação complicadora, iniciação</i> |
| 6 *CHI: <i>ahã.</i> | |
| 7 *MOT: <i>aí.</i> | |
| 8 %par: <i>MOT e CHI riem</i> | |
| 9 *MOT: <i>que nem o Puff, né filha?</i> | <i>Tag question, enciclopédico, elaboração</i> |
| 10 *MOT: <i>as abelhas ó assim atrás do cachorro.</i> | |
| 11 *MOT: <i>só que ele não tem um guarda-chuva, né?</i> | |

12 *CHI: *é.*

13 *MOT: *e ele +/.*

14 *CHI: *e um balão.*

15 *MOT: *+, e ele não tem um balão pra [: para] fugi(r) também.*

16 *MOT: *e ele vai correndo correndo correndo.*

17 *MOT: *e o guri # que que aconteceu com o guri?*

Aberta, ação complicadora, iniciação

18 *CHI: *(es)tá sentado.*

19 *MOT: *sim por quê [?] olha ali.*

Aberta, avaliação, elaborativa

20 *CHI: *a coruja veio ali e xx.*

(Cristiane e Mariana – 5; 9)

Tendo em vista as narrativas das mães elaborativas das crianças de três anos, primeiramente podemos observar que, com mais *tag questions* (linhas 3, 5, 9 e 11), Cristiane parece estar mais concentrada em fornecer as informações do que requisitá-las de sua filha. Porém a criança não deixa de contribuir oralmente, com informações novas, para a contação (linhas 2, 6, 12 e 14), assim como a mãe não deixa de oferecer *feedback* ao que é dito pela criança (linhas 3 e 19). Além disso, com as *tag questions*, a mãe requisita da filha *feedback* de que compreendeu o que está sendo contado e de que está atenta e acompanhando a narrativa. Nas suas elaborações, Cristiane sai do mundo da história que está sendo contada e faz referência ao conhecimento de mundo de sua filha, fazendo comparações com o que acontece em outra história fictícia (linhas 9, 10, 11 e 15). Além disso, a mãe faz avaliações tanto a partir de declarações (*e ele vai correndo correndo correndo.*) como a partir de perguntas (*sim por quê?*). Com relação à declaração, a mãe avalia a ação do personagem, sem interromper o fluxo da narrativa, a partir da repetição de palavras (Bastos, 2005: 76). Além disso, ao perguntar *por quê?*, a mãe incentiva a criança a refletir e pensar sobre o que ela mesma fala na linha 18, ou seja, sobre o fato de o menino estar sentado.

Contribuindo para a caracterização do estilo elaborativo, percebemos que Cristiane, ao fazer avaliações e referência ao conhecimento de mundo da criança, utiliza estratégias de alta demanda (Haden, Reese e Fivush, 1996: 145). Além disso, com relação a Melzi e Caspe (2005), consideramos que essa mãe, como as mães euro-americanas, apresenta o estilo co-construtor de história.

Diferente de Cristiane, Janice, apesar de adotar o estilo elaborativo, não procura dividir o papel de narrador com sua criança. Isso pode ser evidenciado a partir do baixo número de perguntas abertas (2 – 5%) e da grande quantidade de *tag questions* (36 – 84%). Segundo Andersen (1997: 8), durante a contação de história, a pessoa usa *tag*

questions geralmente sem a intenção de ceder o turno de fala para seu interlocutor. Desse modo, sugerimos que Janice tende a agir como contadora de história, considerando sua filha como audiência para prestar atenção ao que está sendo narrado (Heath, 2002 : 321) (anexo G).

Enquanto Cristiane e Janice tenderam ao estilo narrativo elaborativo, as outras duas mães – Ana e Gláucia – optaram pelo estilo pouco elaborativo, assim como contador de história (Melzi e Caspe, 2005). Com relação à díade Ana e Lúcia, consideramos interessante ressaltar um aspecto relacionado com a concepção de que o estilo narrativo do adulto pode ser influenciado pela disposição e pelo interesse da criança em querer ou não participar da prática de contação de história (Reese e Farrant, 2003: 37). Nesse sentido, o fato de Lúcia estar com sono e não estar muito disposta em co-construir a narrativa com sua mãe (anexo H), pode ter contribuído para Ana adotar um estilo menos elaborativo. Mesmo com a indisposição de sua filha, Ana chega a dirigir a sua criança uma média de três questões por minuto, cujas respostas são dadas pela própria mãe, como pode ser visto no trecho abaixo, nas linhas 3, 4 e 14.

- 1 *MOT: *onde será que (es)tá esse sapinho [?] # hein?* Aberta, orientação, elaboração
 - 2 *MOT: *que aconteceu ali?* Aberta, ação compl., iniciação
 - 3 *MOT: *hã [!] olha onde é que ele foi para(r)!*
 - 4 *MOT: *na cabeça dum alce.*
 - 5 *MOT: *o cachorrinho está aqui escondido.*
 - 6 *MOT: *a coruja (es)tá olhando.*
 - 7 *MOT: *aí o alce foi pra beira de um penhasco aqui.*
 - 8 *MOT: *e o menino caiu.*
 - 9 *MOT: *ele e o cachorro caíram de novo.*
 - 10 *MOT: *viu?* Fechada, atenção, elaboração
 - 11 *MOT: *tá já (es)tá terminando a historinha meu amor.*
 - 12 *MOT: *aí onde que eles caíram?* Aberta, orientação, elaboração
 - 13 *CHI: *0.*
 - 14 *MOT: *num lago.*
- (Ana e Lúcia – 5; 6)

A partir das declarações dessa narrativa (da linha 3 à 9), podemos perceber que a mãe se detém a informar e descrever a seqüência de ações dos personagens. De acordo com Haden, Reese e Fivush (1996: 145), essas são estratégias de baixa demanda, caracterizadas por não requisitar das crianças predições e inferências sobre o que pode ocorrer na narrativa, e por não fazer referência ao conhecimento de mundo da criança. Da mesma forma que Ana, Gláucia também pode ser caracterizada como pouco elaborativa e contadora de história.

- 1 *MOT: *mas quando ele viu não era um galho.*
- 2 *MOT: *o menino <subiu na árvore> [/] subiu ali naquela pedra.*
- 3 *MOT: *e quando ele (es)tava em cima numa pedra e tinham arbustos lá atrás ó.*
- 4 *MOT: *quando o menino menos esperava saiu um alce de trás dos arbustos e ele ficou 5 +/-.*
- 6 *CHI: *parece com xx.*
- 7 *MOT: *+, em cima da cabeça do alce.*
(Gláucia e Isabel – 5; 4)

Com somente três perguntas abertas, a mãe praticamente não requisita a participação oral da criança, além de não construir a narrativa sobre a fala de sua filha (linha 6).

- **Estilo das mães de meninos de cinco anos**

Diferentemente das mães das meninas de cinco anos, percebemos que, enquanto três mães de meninos apresentaram o estilo narrativo elaborativo, somente uma adotou o estilo pouco elaborativo.

Assim, Luíza e Paola, com uma média de cinco questões por minuto, assim como Ângela, com uma média de duas perguntas por minuto, apesar de não dirigirem a seus filhos tantas perguntas como as mães elaborativas das meninas, fizeram uma grande quantidade de avaliação a partir de suas declarações. Por esta razão, ressaltamos novamente que a análise das declarações ofereceria mais segurança às nossas interpretações. O trecho da narrativa abaixo mostra a ênfase da mãe nas avaliações.

- 1 *MOT: *aí eles abriram a janela e perguntaram +”/.*
- 2 *MOT: *+” Luuuucas cadê você?*
- 3 *MOT: *+” Luuuucas cadê você?*
- 4 *MOT: *e o sapinho # nada!*
- 5 *MOT: *o Dudu procurou tanto o sapinho que enfiou a cabeça dentro dum vidro.*
- 6 *MOT: *e não conseguia nem respira(r).*
- 7 *MOT: *ficou entalado lá dentro.*
- 8 %par: *CHI e MOT riem.*
- 9 *MOT: *aí o pobre do Dudu se escorregou da janela e caiu e quebrou o vidro.*
- 10 *MOT: *cabeça dele!*
- 11 *MOT: *se estrepou todinho lá embaixo!*
- 12 %par: *CHI e MOT riem.*
- 13 *MOT: *aí o Tomi pegou o Lucas.*
- 14 *MOT: *e o Lucas lambeu a cara do Tomi pra ele se acalma(r).*
- 15 *MOT: *porque <o Tomi (es)tava muito brabo>.*

16 *CHI: < não esse aqui> esse aqui não é o Lucas.

17 *MOT: ah é o Dudu.

(Ângela e Luiz – 5; 4)

Ao escutar e assistir à narrativa de Ângela (anexo I), percebemos que a mãe utiliza intensificadores lexicais (*tanto em o Dudu procurou tanto o sapinho que enfiou a cabeça dentro dum vidro* – linha 5; *todinho em se estrepou todinho lá embaixo!* – linha 11; *muito em porque <o Tomi (es)tava muito brabo>.*), alonga as vogais (linhas 2 e 3), acelera e diminui o ritmo de fala, assim como aumenta e baixa seu volume de voz. Segundo Bastos (2005: 76), utilizando-se desses recursos lingüísticos, o narrador comunica que as ações narradas são perigosas, tristes, engraçadas, etc., despertando interesse de seu interlocutor pelo que está sendo narrado. Podemos observar a atenção que a criança mantém na história nos momentos em que ele ri (linhas 8 e 12) e no momento em que ela percebe o engano de sua mãe ao trocar os nomes dos personagens (< não esse aqui> esse aqui não é o Lucas. – linha 15).

Sem fazer tantas avaliações e proferindo o menor número de perguntas (9), Zaida narra a história (anexo J) em cinco minutos e 36 segundos adotando um estilo menos elaborado do que o estilo das mães acima. O trecho narrativo abaixo nos mostra como essa mãe conduz sua narrativa.

1 *MOT: foram lá na rua procura(r) o sapinho.

2 *MOT: não acharam o sapinho também.

3 *MOT: aí foram mais adiante assim da casa mais longe pra procura(r) o sapo.

4 *MOT: e ele botou as bota(s) ali ó # pra i(r) procura(r) ele.

5 *MOT: e não conseguiram acha(r) o sapinho..

6 *MOT: procuraram dentro duma toca.

7 *MOT: aí tinha um [/] um # um coisinha de abelha ali # um enxame de abelha.

8 *MOT: aí as abelha(s) saíram.

9 *MOT: e aí na toca ele ficou chamando o sapo.

10 *MOT: veio uma [/] uma aí eu não sei o nome desse bicho aqui.

11 *MOT: esqueci o nome do bicho de dentro da toca ali.

12 *MOT: e ele ficou assustado porque o bicho deu uma mordida xxx.

(Zaida e Gustavo – 5; 9)

É possível notarmos que Zaida assume o papel de narradora (Melzi e Caspe, 2005) que não requisita a participação oral de seu interlocutor, atribuindo a seu filho o papel e a responsabilidade de ser audiência (Heath, 2002: 321). Mesmo quando encontra dificuldade em reconhecer um animal das gravuras da história (*veio uma [/] uma aí eu não sei o nome desse bicho aqui.* – linha 10; *esqueci o nome do bicho de dentro da toca ali.* – linha 11),

Zaida não cede o turno de fala a Gustavo para ver se ele conhece tal animal. Além dessas características, percebe-se que a mãe se limita a descrever as ações que os personagens cometem e sofrem. Já que ela não tece comentários avaliativos, não dá detalhes do contexto, não faz relações com as experiências vividas pela criança, essa mãe parece mesmo pouco elaborativa.

A partir da discussão acima, podemos mostrar que há a ocorrência dos dois estilos - elaborativo e pouco elaborativo - em nossa amostra. Observamos que as mães com esse estilo tendem a utilizar estratégias de alta demanda (Haden, Reese & Fivush, 1996: 145), que estimulam a criança a pensar e refletir sobre o que pode acontecer na história, a fazer avaliações, assim como ir além do mundo fictício. Ao contrário disso, as mães que adotam o estilo pouco elaborativo geralmente utilizam estratégias de baixa demanda, limitando-se principalmente à descrição das ações que ocorrem na história. Tendo em vista essas observações e o estudo de Haden, Reese & Fivush (1996), o estilo pouco elaborativo pode estar relacionado com o descritivo, que justamente se limita à descrição das ações, sem muita atenção aos detalhes das mesmas. O estilo elaborativo, por sua vez pode estar relacionado com o colaborativo e o intelectual, na medida em que estes levam a criança a pensar além do mundo da história, estabelecendo relações com o seu conhecimento de mundo.

O fato de a mãe adotar um ou outro estilo narrativo provavelmente está relacionado com escolhas que ela faz em função do que consideram relevante para seus filhos de acordo com a cultura na qual estão inseridos. Dito de outra forma, a adoção do estilo narrativo pela mãe possivelmente está relacionado com suas crenças sobre o que é melhor para suas crianças. Assim, ao compartilharem histórias com seus filhos, as mães escolhem fazer mais ou menos perguntas, requisitar ou não a participação oral da criança, trabalhar ou não lições de moral, etc.

Essa questão pode ser observada a partir das narrativas de algumas mães de nosso estudo. Aline, a mãe de Daniel, de três anos, é uma delas. Lembrando que Aline é professora de inglês e ensina a língua a partir de um método de ensino que recomenda a elaboração de perguntas aos alunos, ela dirige 166 perguntas a seu filho e constantemente estimula seu filho a narrar a história com ela, oferecendo-lhe uma série de estratégias de andamento. Possivelmente, essa mãe age assim por acreditar que desse modo ela está contribuindo para o desenvolvimento de sua criança e lhe ensinando a narrar.

Outro fato interessante pode ser observado nas narrativas de Raquel, mãe de Paulo (três anos), e de Ana, mãe de Lúcia (cinco anos). As duas iniciam suas narrativas com o objetivo de co-construir a história com suas crianças e de lhes ceder o papel de narrador. Porém, a circunstância de as crianças não estarem dispostas a narrar não contribui para tal objetivo ser alcançado. Assim como Aline, Raquel e Ana provavelmente acreditam que a participação oral da criança na prática de contação de história é relevante para seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa foi escolhida como objeto de estudo deste trabalho essencialmente pelo fato de ela ser considerada o gênero dominante nas práticas interacionais entre pais e crianças desde a infância (Haden, Reese & Fivush, 1996:139), além de haver evidências de que as práticas narrativas contribuem para a emergência do letramento da criança (Haden, Reese & Fivush, 1996; Dickinson, 1991; Heath, 2002; Senechal & Lefevre, 2002; Terzi, 2001; Toolan, 1988; Wells, 1991). De acordo com esses autores, o contato e a prática de leitura de livros podem estimular a criança a aprender a ler, assim como oferecer oportunidade para ela ampliar seu vocabulário e desenvolver o discurso narrativo. Seguindo essa mesma concepção, Zaccur (1997: 43) enfatiza a importância de contar e recontar histórias, afirmando que contar novamente não é uma mera repetição, mas, sim, significa oferecer à criança oportunidade para o desenvolvimento do ato de narrar. Acrescenta algo sobre a importância da narrativa para a imersão da criança na cultura, valores crenças etc.

Tendo isso em vista, assim como a concepção de que o estilo narrativo dos pais influencia a aquisição da habilidade narrativa da criança (Fivush & Reese, 1993; Haden, Haine & Fivush, 1997; Fivush & Fromhoff, 1988 e Farrant & Reese, 2003), o desenvolvimento de nossa pesquisa teve como objetivo fundamental descrever o estilo narrativo de mães ao contarem a história do livro de gravuras intitulado *Frog, where are you?* (“Sapo, onde está você?”) a seus filhos de três e cinco anos. Além disso, procurou-se averiguar se há diferença de estilo quanto à idade e ao gênero das crianças.

Os estilos discutidos foram o elaborativo e o pouco elaborativo (Fivush & Fromhoff, 1988 e Fivush & Reese, 1993). Segundo essas autoras, no estilo elaborativo, os adultos geralmente fazem narrativas longas, não só proporcionando bastante informação descritiva sobre o evento, como também enriquecendo tal informação com detalhes. Além disso, os adultos, com a intenção de fazer a criança contribuir verbalmente para a construção da história, tendem a ceder o papel de narradora para a criança e a lhe direcionar uma grande quantidade de perguntas, principalmente questões elaborativas, que requisitam informações para expandir o evento que está sendo narrado.

Diferente desse estilo, o pouco elaborativo é caracterizado por narrativas mais curtas, geralmente com a oferta de pouca informação sobre o que está sendo narrado, assim como pouco detalhamento sobre o mesmo. A partir desse estilo, os adultos tendem a

não requisitar tanto a participação oral da criança e fazem uma menor quantidade de perguntas, sendo estas mais repetitivas do que elaborativas.

A fim de descrever o estilo narrativo adotado pelas mães durante a contação da história, optamos pela análise das perguntas feitas pelas mães com referência à classificação de sua forma, função e relação com o enunciado precedente.

Com relação às crianças de três anos e à forma das perguntas, vale ressaltar, principalmente, a ocorrência de uma maior quantidade de perguntas abertas direcionadas às meninas e um maior número de perguntas fechadas feitas aos meninos. De acordo com Melzi (2000: 169), podemos sugerir que as mães dos meninos mais jovens, ao fazerem mais questões fechadas para os meninos, além de oferecerem mais informação sobre o conteúdo narrado, proporcionam à criança mais conhecimento sobre a estrutura narrativa e tendem a assumir para si a responsabilidade de narrar. Por outro lado, as mães das meninas mais jovens, ao fazerem mais perguntas abertas, transferem a elas, em alguns momentos, a responsabilidade de fornecer a informação e de ter um controle sobre a narrativa.

Em comparação com as díades com crianças de cinco anos, nas díades com crianças menores, a predominância de questões abertas e fechadas, assim como um grande número de perguntas com função de orientação, nos leva a pensar que as mães das crianças menores estão preocupadas em ensiná-las a narrar, salientando a importância de produzir uma narrativa contextualizada (Peterson & McCabe, 1994).

Com relação às díades com crianças de cinco anos, sugerimos que não há muito essa preocupação por parte das mães, pelo fato de elas fazerem menos questões abertas e fechadas, assim como um menor número de questões de orientação. Além disso é interessante destacar uma grande quantidade de *tag questions* feitas pelas mães. A partir dessas perguntas, as mães provavelmente estão contando com uma capacidade de atenção mais prolongada e de ceder o turno por mais tempo ao interlocutor-narrador.

Quanto aos estilos narrativos, observou-se a ocorrência dos dois estilos - elaborativo e pouco elaborativo - tanto nas díades com meninas como nas díades com meninos, assim como tanto nas crianças mais jovens como nas crianças mais velhas.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, percebemos algumas limitações que podem ser alvo de futuros estudos relacionados com as interações verbais adulto-criança. Uma delas está relacionada com as declarações feitas pelas mães, na medida em que a análise de tais declarações nos possibilitaria descrever o estilo narrativo com mais segurança.

Outra limitação e possível investigação futura diz respeito ao contexto das interações. De acordo com Melzi, Schick e Kennedy (2007), mães peruanas modificam o modo como conversam com seus filhos dependendo do contexto em que ocorre a conversa. As autoras evidenciaram que as mães, ao compartilharem com seus filhos a mesma história do sapo utilizada em nossa pesquisa, agiram como contadoras ou únicas narradoras, limitando a participação oral da criança. Já no contexto da conversa sobre experiências pessoais, as mães agiram mais como audiência participativa, que encoraja o desenvolvimento das habilidades narrativas de seu filho e auxilia a criança a narrar autonomamente. Por essa diferença de estilo em momentos distintos, pensamos que a análise do comportamento das mães em outros contextos nos auxiliaria a compreendê-lo ainda mais.

Além disso, o contexto de interação poderia ficar limitado à contação de livro de histórias, mas poderiam ser utilizados dois livros, sendo um familiar à díade e outro não conhecido pela mesma. Haden, Reese & Fivush (1996) perceberam que mães descritivas, preocupadas em descrever o que está acontecendo nas figuras da história, ao compartilharem com suas crianças o livro não familiar, ofereciam bastante descrição sobre as gravuras. Porém, com o livro familiar, houve uma diminuição na quantidade de descrições.

Outro aspecto que pode ser investigado se refere a quem é incumbido de narrar. Será que os pais agiriam de modo diferente das mães se fosse pedido para eles narrarem?

Uma última questão diz respeito à classe social da qual as díades deste estudo fazem parte. Ao compararem interações verbais entre díades euro-americanas pertencentes à classe média e à classe trabalhadora de Chicago, Wiley, Rose, Burger e Miller (1998) sugeriram que, na classe trabalhadora, as crianças tendem a ser tratadas mais como adultas e a mãe não tende a se preocupar em acomodar a sua fala de acordo com a da criança. Isso pode ser observado quando as mães opõem-se às respostas das crianças de maneira mais direta do que na classe média, não evitando dizer um “não” diretamente. Ao contrário disso, na classe média, as mães fazem suas oposições evitando dizer um “não” diretamente e tendem a interpretar a resposta da criança como “diferente”, e não como “errada”, estimulando a criança a repensar o que disse. Levando em conta esse estudo, a prática de narrativas em classes sociais distintas pode ser diferente.

É relevante ressaltar, ainda, a importância de conversar com as mães sobre suas crenças, valores e práticas culturais para entender por que adotam este ou aquele estilo. A narrativa ainda é um campo fértil a explorar, particularmente sob a perspectiva

interacional: estudar sistematicamente os papéis de narrador e audiência, o sistema de tomada de turnos, etc.

Finalmente, cabe fazer uma observação com relação a um enunciado de Raquel. Ao terminar sua narrativa, a mãe menciona que eles (mãe e criança) não costumam participar da contação de história do modo como ocorreu. Esse comentário nos faz pensar sobre o método de coletar dados: só uma ou poucas visitas não permite ao pesquisador saber até que ponto é sempre daquele jeito que a narrativa acontece. Só a pesquisa etnográfica e a observação participante poderiam ajudar a esclarecer o que de fato acontece. Então, esta análise trata fundamentalmente do que as mães e as crianças fizeram diante do pedido ou das instruções da pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, R.; GUERRA, A.; POCHMANN, M. & SILVA, R. (2006). **Classe média: desenvolvimento e crise**. São Paulo: Editora Cortez.
- ANDERSEN, G. (1998). **Are tag questions questions? Evidence from spoken data**. Paper presented at the 19th ICAME Conference. Belfast.
- BASTOS, L.C. (2005). Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. Em: **Revista Calidoscópio**, São Leopoldo, v.3, n. 2, p. 74-87.
- BORGES, L. C. & SALOMÃO, N, R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. Em: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 16(2),p. 327-336.
- BROCKMEIER, J. & HRRÉ, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. Em: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 525-535.
- BRUNER, J. (1991). The narrative construction of reality. In: **Critical Inquiry**, 18, p. 1-21.
- BRUNER, J. (2000). A interpretação narrativa da realidade. Em: **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 127-143.
- CHOI, S. H. (1992). Communicative socialization processes: Korea and Canadá. In: s. Iwasaki, Y. Kashima, & K. Leung (Eds.), **Innovations in cross-cultural psychology**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, p. 103-122.
- DICKINSON, David K. (1991). Teacher agenda and setting: constraints on conversation in preschools. In: McCABE, Allyssa & PETERSON, Carole (Editores). **Developing narrative structure**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 255-301.
- DONATO, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In: JAMES, P. & APPEL, G. (Editores). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 33-56.
- FIVUSH, Robin & FROMHOFF Fayne A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. In: **Discourse Processes**, 11, p. 337-355.
- FIVUSH, Robin & REESE Elaine. (1993). Parental styles of talking about the past. In: **Developmental Psychology**, 29(3), p. 596-606.
- GALVÃO, Izabel. (1995). **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes.

- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. F. & HIENRICHS-RAMOS, L. (1993). Referential cohesion in the narratives of spanish-speaking children: a developmental study. In: **Journal of speech and hearing research**, 36, p. 559-567.
- HADEN, C. A. (2003). Joint encoding and joint reminiscing implications for young children's understanding and remembering of personal experiences. In: FIVUSH, Robin; HADEN, Catherine A. (Editores). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 49-69.
- HADEN, C. A.; HAINE, R. A. & FIVUSH, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. In: **Development Psychology**, 33(2), p. 295-307.
- HADEN, Catherine A.; REESE, Elaine & FIVUSH Robin. (1996). Mother's extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. In: **Discourse Processes**, 21, p. 135-169.
- HAN, J. J.; LEICHTMAN, M. D. & WANG, Q. (1998). Autobiographical memory in Korean, Chinese and american children. In: **Development Psychology**, 34(4), p. 701-713.
- HAYNE, H. & MacDONALD, S. (2003). The socialization of autobiographical memory in children and adults: the roles of culture and gender. In: FIVUSH, Robin; HADEN, Catherine A. (Editores). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 99-120.
- HEATH, Shirley B. (2002). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org). **Linguistic anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, p. 318-342.
- HUDSON, J. A. & SHAPIRO, L. S. (1991). From knowing to telling: the development of children's scripts, stories and personal narratives. In: McCABE, A. & PETERSON, C. (orgs.). **Developing narrative structure**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 89-136.
- KLOTH, S.; JANSSEN, P.; KRAAIMAAT, F.; BRUTTEN, G. J. (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. In: **Child language**, 25, p. 149-168.
- LABOV, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. In: **The Journal of Narrative and Life History**, 7(4)P. 1-41.
- MACEDO, L. S. R. **Conversar sobre o passado na interação mãe-criança**. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento, UFRGS.
- MAYER, M. (1969). **Frog, where are you?** New York: Dial Press.

- McCABE, A. & PETERSON, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles of narrative elicitation. In: McCABE, A. & PETERSON, C. (orgs.). **Developing narrative structure**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 217-253.
- MELZI, Gigliana. (2000). Cultural Variation in the Construction of Personal Narratives: Central American and European American Mothers' Elicitation Styles. In: **Discourse Processes**, 24, p. 323-341.
- MELZI, G. & CASPE, M. (2005). Variations in maternal narrative styles during book reading interactions. In: **Narrative Inquiry** 15(1), p. 101-125.
- MELZI, G.; SCHICK, A. & Kennedy, J. (2007). **Cultural variations in mother-child discourse strategies across narrative contexts**. Presented at the society for research in child development. April. Boston, MA.
- MICHAELS, S. (2002). Apresentação de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. Em: J. COOK-GUMPERZ (orgs.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 109-137.
- MILLER, P. J.; WILEY, A. R.; FUNG, H. & LIANG, C. (1997). Personal storytelling as a medium of a socialization in chinese and american families. In: **Child Development**, 68(3), p.557-568.
- MINAMI, M. & McCABE, A. (1995). Rice balls and bear hunts: japanese and north american family narrative patterns. In: **Journal of child language**, 22(2), p. 423-445.
- MULLEN, M. K. & YI, S. (1995). The cultural context of talk about the past: implications for the development of autobiographical memory. In: **Cognitive Development**, 10, p. 407-419.
- NELSON, Katherine. (2003). Narrative and self, myth and memory: emergence of the cultural self. In: FIVUSH, Robin; HADEN, Catherine A. (Editores). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 3-28.
- PERRONI, Maria Cecília. (1992). **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Ática.
- PETERSON, C. & McCABE, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. In: **Development Psychology**, 30(6), 937-948.
- POSSENTI, S. (1993). **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.
- REGO, Teresa C. (1995). **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes.

- REESE, E. & FARRANT, K. (2003). Social origins of reminiscing. In: FIVUSH, Robin; HADEN, Catherine A. (Editores). **Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 29-48.
- ROGOFF, B. (1990). **Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context**. New York: Oxford University Press.
- SALGADO, M. G. (2007). Trabalhos de face em interações profissionais. Em: **Revista linguagem em (dis)curso**, v. 7, nº1, Tubarão: Unisul.
- SENECHAL, M. & LeFEVRE, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. **Child Development**, 73(2), p. 445-460.
- SMITH, V. H. (2006). **A construção do sujeito narrador: linguagem, organização do pensamento discursivo e a imaginação**. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento, UFRGS.
- TERZI, Sylvia B. (2001). **A construção da leitura**. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- TOOLAN, Michael J. (1988). **Narrative: a critical linguistic introduction**. London: Routledge.
- VYGOTSKY, L.S. (1989). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.
- WANG, Q. & FIVUSH, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in european-american and chinese families. In: **Social development**, 14, 3. p. 473-495.
- WELLS, Gordon. (1991). A experiência de linguagem de crianças de cinco anos em casa e na escola. In: COOK-GOOMPERZ, Jenny (org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 83-108.
- WHITE, S. & LOW, J. (2002). When mothers turn a visual story into a verbal one for their children: Previewing helps with the telling, conversing and remembering. In: **International journal of behavioral development**, 26(4), p. 360-370.
- WILEY, A. R.; ROSE, A. J.; BURGER, L. K. & MILLER, P. J. (1998). Constructing autonomous selves through narrative practice: a comparative study of working-class and middle-class families. In: **Child Development**, 69(3), p. 833-847.
- ZACCUR, Edwiges. (1997). Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: GARCIA, Regina L. (org). **Revisitando a pré-escola**. 3ª ed. Editora Cortez, p. 37-51.
- ZILLES, A. M. S.; KNECHT, F.; ÁVILA, A. S. & BATISTA, H. H. R. B. (2006). **A co-construção de narrativas em diádes mãe-criança: forma e função das perguntas**.

Seção coordenada apresentada no VII Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem (ENAL). PUCRS.

ANEXOS
ANEXO A

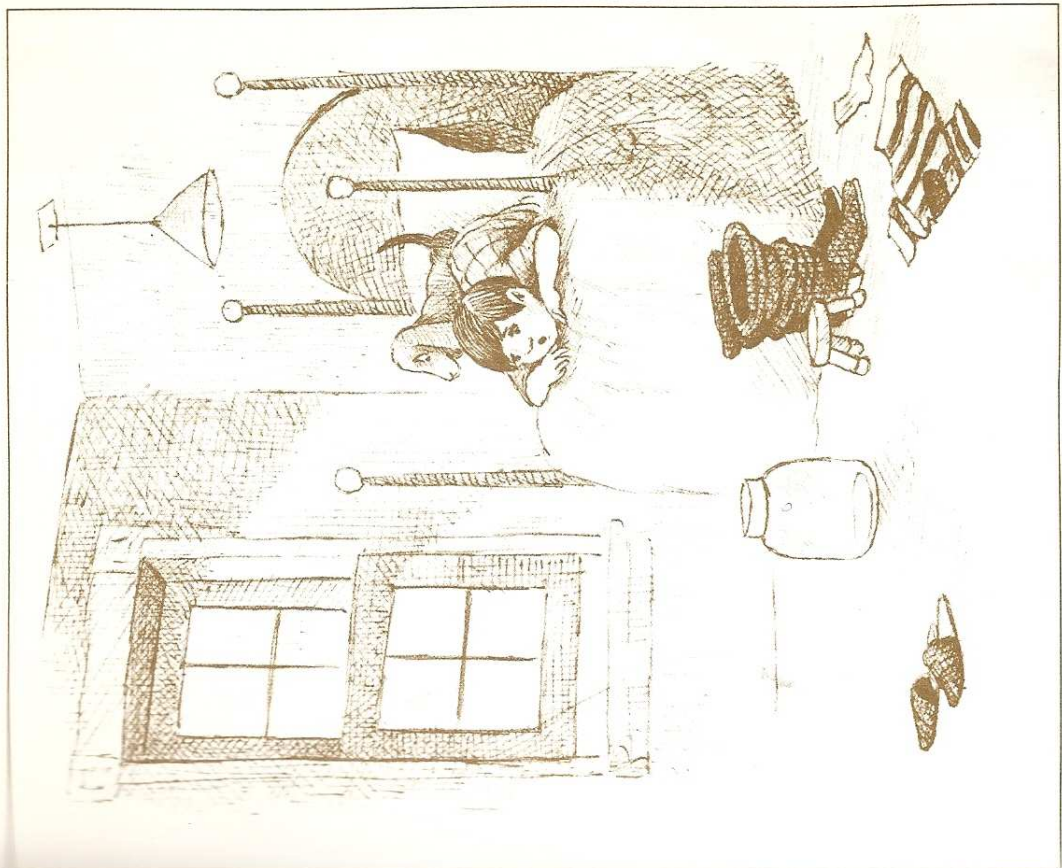


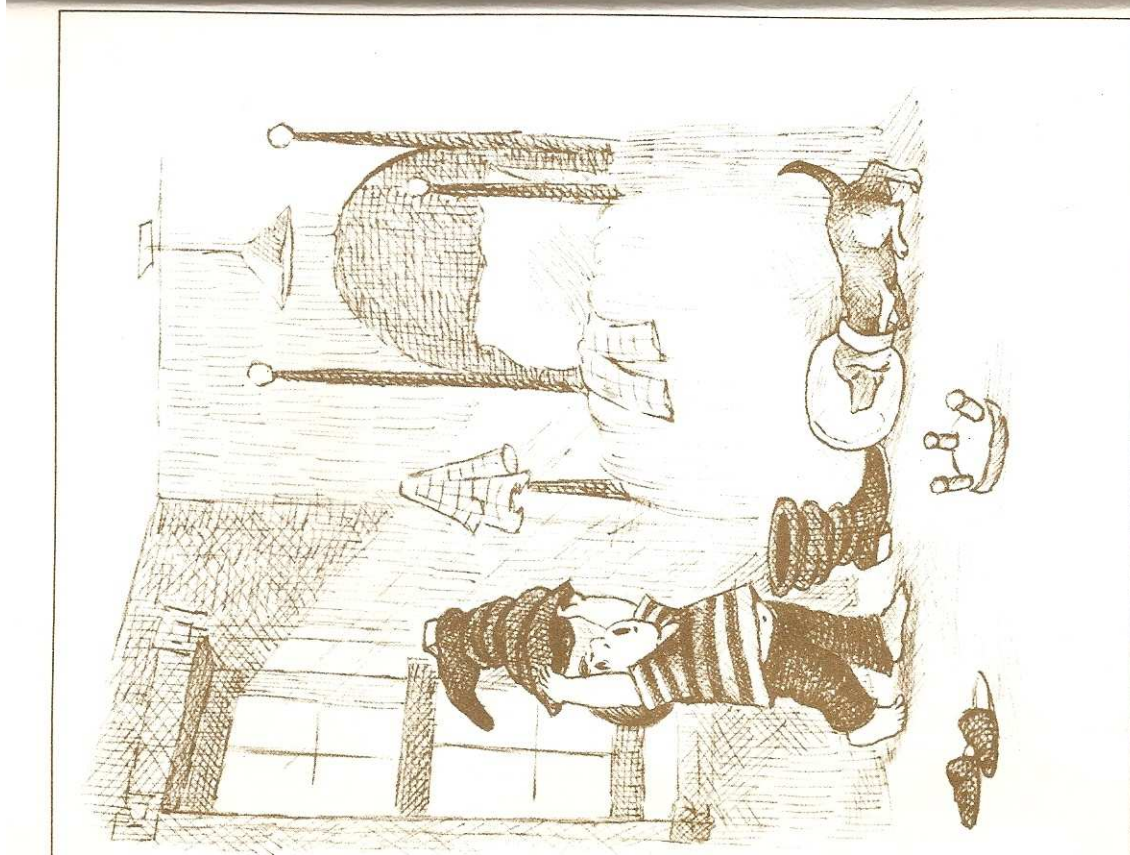
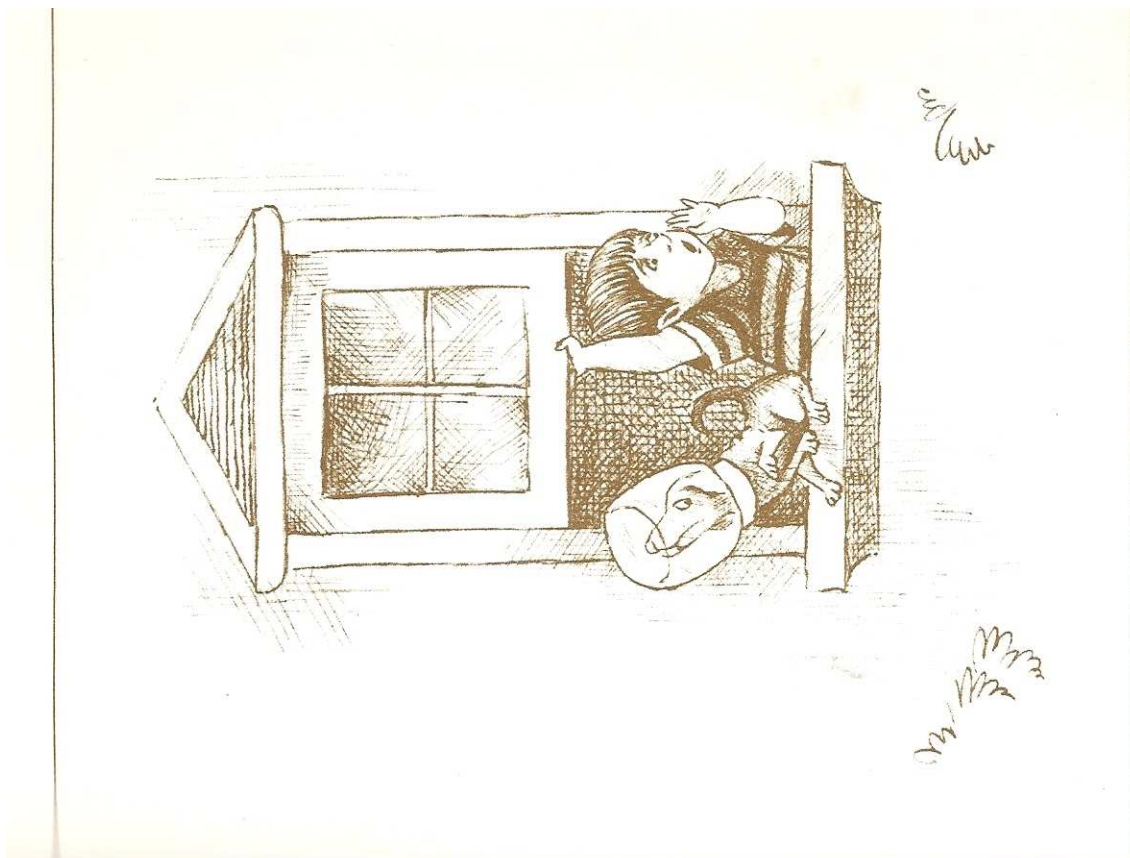
For Phyllis Fogelman,
a dear friend, who inspired
the creation of the faded
pink dummy.

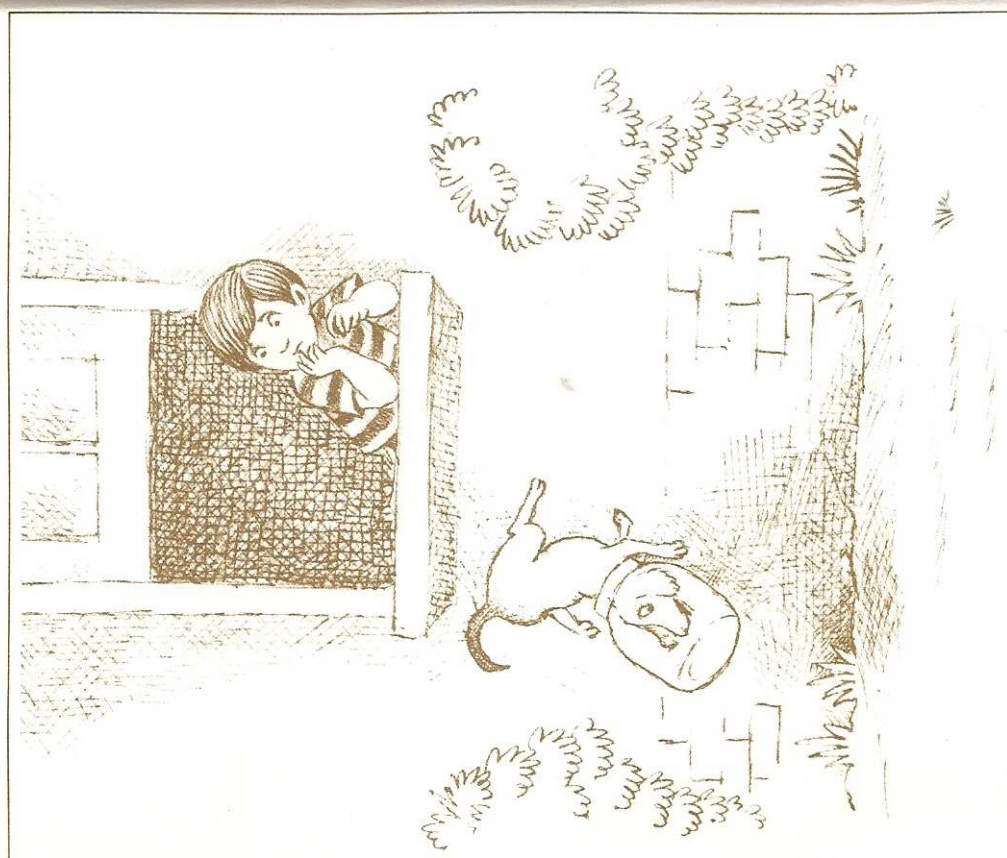
Copyright © 1969 by Mercer Mayer. All rights reserved.
Library of Congress Catalog Card Number: 72-85544
First Pied Piper Printing 1980
Printed in Hong Kong by South China Printing Co.

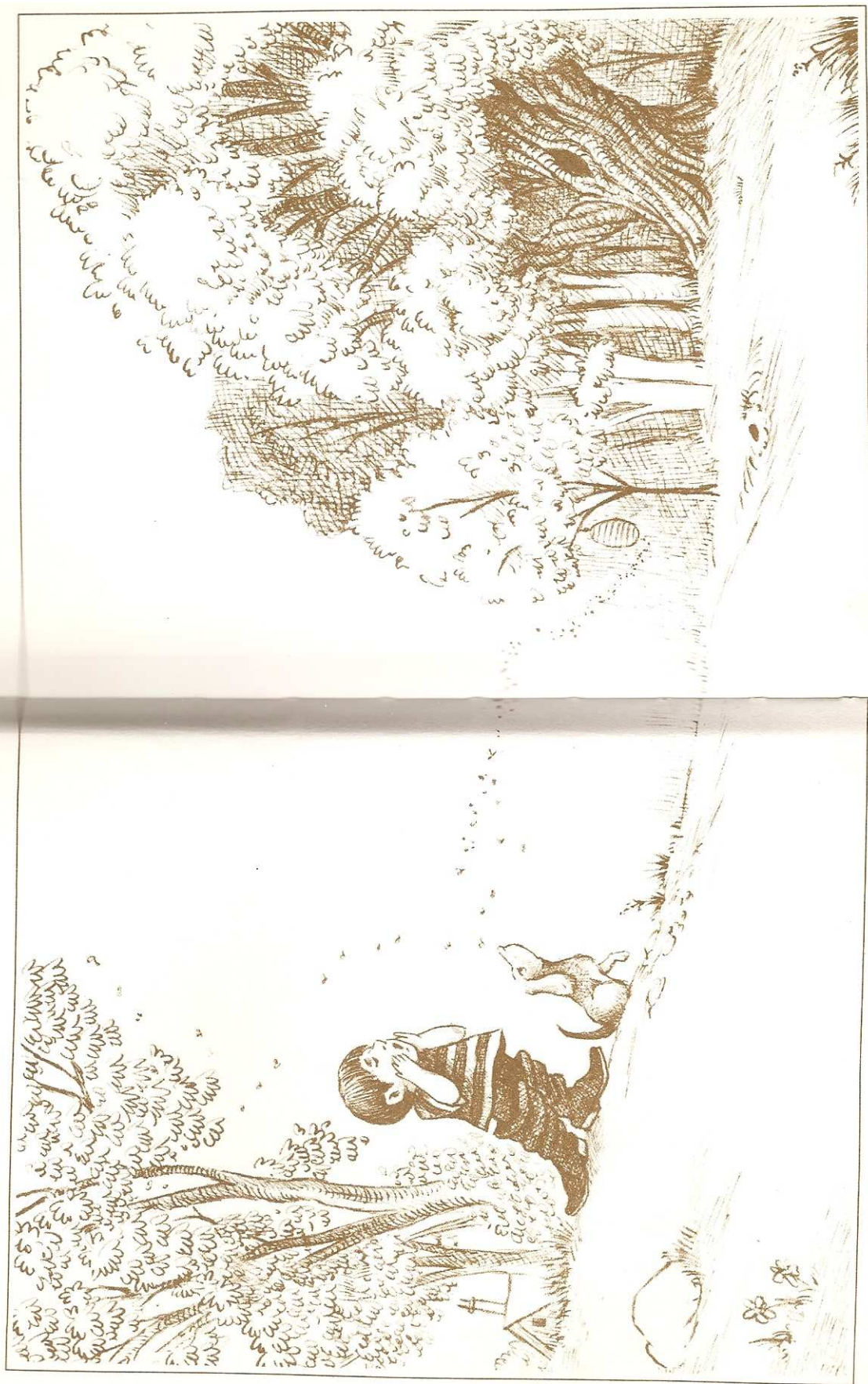
COBE
10

A Pied Piper Book is a registered trademark of Dial Books for Young Readers,
A Division of Penguin Books USA Inc.
® TM 1,163,686 and ® TM 1,054,312
FROG, WHERE ARE YOU? is published in a hardcover edition by
Dial Books for Young Readers, 375 Hudson Street, New York, New York 10014
ISBN 0-14-054632-4















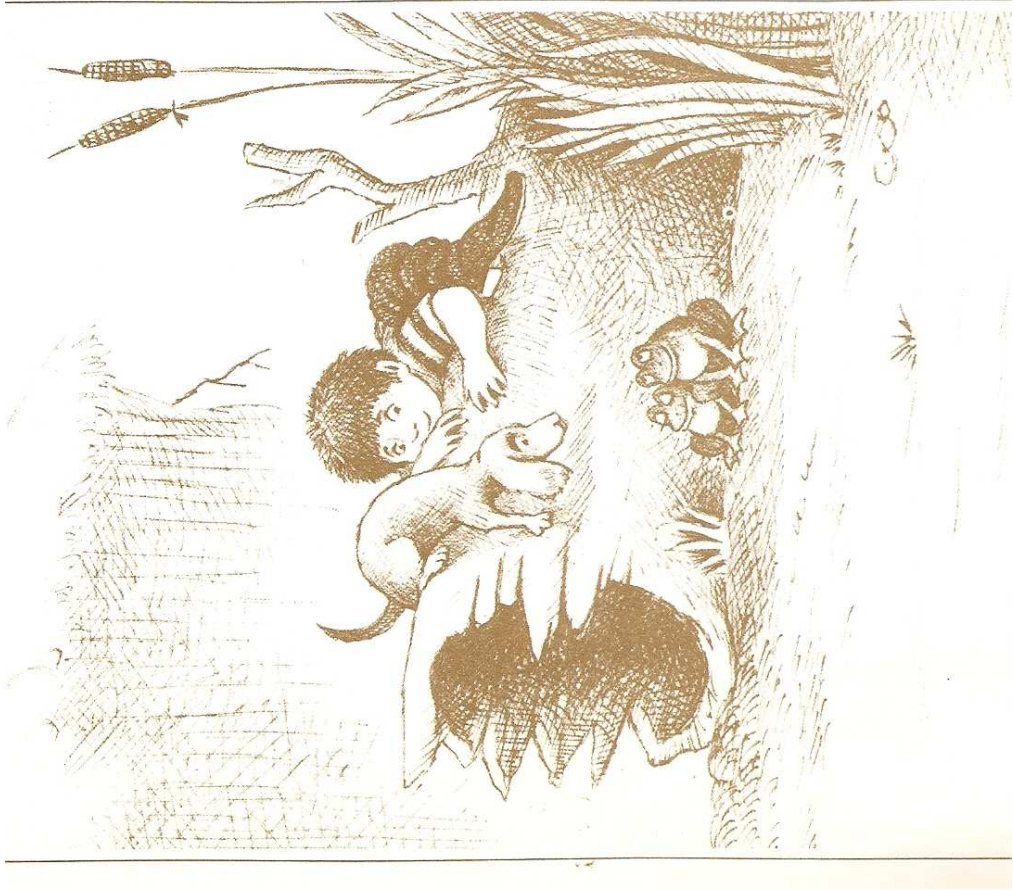


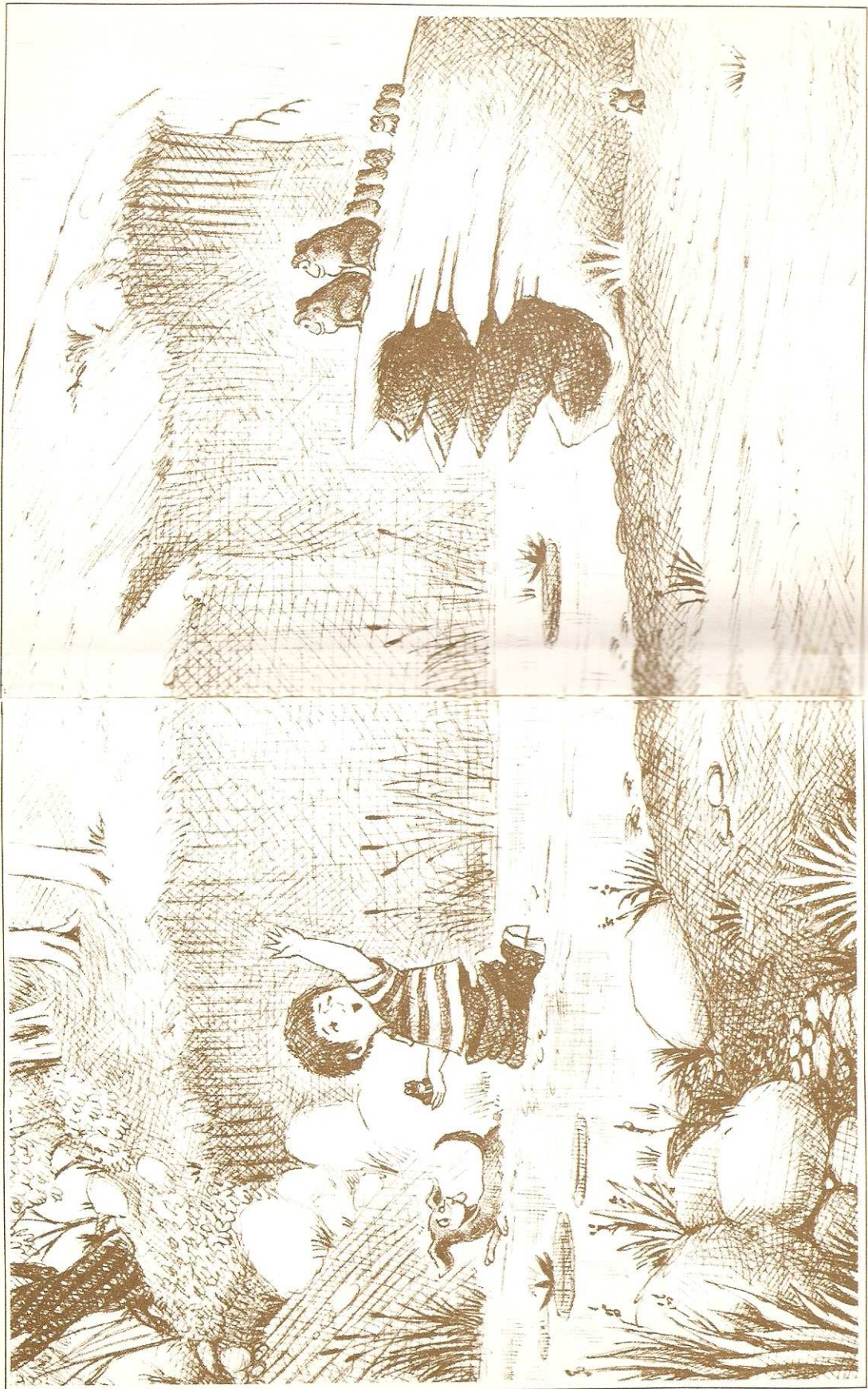












ANEXO B

Informações sobre pais e crianças participantes da pesquisa

Nome da mãe: _____ Idade: _____

Nome da criança: _____ Nascimento: _____ Idade: _____

1. Escolaridade da mãe:

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Curso pós-graduação incompleto
- ☐ Curso pós-graduação completo

2. Escolaridade do pai:

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Curso pós-graduação incompleto
- ☐ Curso pós-graduação completo

3. Profissão da mãe: _____

Nº de horas que trabalha: _____

Quanto tempo fica com a criança: _____

4. Profissão do pai: _____

Nº de horas que trabalha: _____

Quanto tempo fica com a criança: _____

5. Com quem a criança fica quando nem o pai nem a mãe podem ficar com ela?

6. Criança frequenta creche ou escola? Pública ou privada? Há quanto tempo?

7. Criança tem contato com vídeos, filmes e desenhos? Qual a frequência?

8. Há costume de contação de histórias?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Quem costuma contar histórias para a criança?

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Outro(s): _____

10. Qual(Quais) o(s) tipo(s) de história(s) que é(são) contada(s) à criança?

- ☐ História de experiência pessoal

Frequência: _____

- ☐ História de livros

Frequência: _____

- ☐ Outro(s): _____

Frequência: _____

11. A criança também conta histórias?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que tipo?

- ☐ História de experiência pessoal

Frequência: _____

- ☐ História de livros

Frequência: _____

- ☐ Outro(s): _____

Frequência: _____

12. Quando se conta história(s) para a criança?

13. Qual o motivo (a função) de se contar história(s) para sua criança?

14. O que você acha de contar história(s) para a criança antes de dormir, durante o alguma refeição, durante o banho?

ANEXO C

Título 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

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 590-8476, Ramal 1309, ou pelo e-mail anazil@unisinos.br. Você também pode contatar a Profa. Dra. Gigliana Melzi pelo e-mail 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: _____

ANEXO D

@Font: WinXP:Courier New:-13
@Begin
@Participants: CHI Júlia Child, MOT Mother
@Age of CHI: 3;7
@Birth of CHI: 07-OCT-2002
@Sex of CHI: Female
@Date: 29-JUL-2006
@Language: Portuguese
@ID: 96.2.3.4=*
@Transcriber: Simone Closs Hoerlle
@Verifier: Fernanda Knecht
@Filename: 9623bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: frame1
*MOT: o # sapo onde está você ?
*MOT: era uma vez um menino # que tinha um bichinho # dois bichinhos de estimação .
*MOT: um sapo e um cachorro .
*MOT: onde é que ele (es)tá aqui filhinha ?
*MOT: # o menino .
*MOT: onde é que ele (es)tá ?
*MOT: o que que é isso aqui ?
*MOT: onde é que ele (es)tá na casa ?
*MOT: onde é que o menino (es)tá na casa ?
*MOT: o que que é isso aqui ?
*CHI: ah cama .
*MOT: (es)tá mas o que que é na casa ?
*MOT: qual é a parte da casa que ele (es)tá ?
*MOT: qual é a parte da casa que o menino (es)tá ?
*MOT: é a cozinha ?
*MOT: que que é ?
*CHI: o carto[:quarto] .
*MOT: o quarto dele ?
*MOT: olha o que que tem aqui no chão ?
*CHI: camiseta .
*MOT: e é de dia ou é de noite ?
*CHI: é de noite .
*MOT: hum ele (es)tava xx no sapo # acho que o cachorro (es)tá brincando com ele .
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: e aí o que que aconteceu ?
*CHI: dormiu .
*MOT: o menino foi dormi(r) .
*MOT: e o que que tu acha(s) que ele foi faze(r) ?
*MOT: o sapo ?
*CHI: sai(r) .
*MOT: saiu da lata .
*MOT: e agora ?
*MOT: e olha lá .
*CHI: onde que ele (es)tá ?
*MOT: onde que ele (es)tá ?

@eg: frame2
 @bg: frame3
 *MOT: o menino acordo(u) e ele (es)tá pensando +"/. *MOT: +"
 onde é que (es)tá meu sapo ?
 *MOT: ele (es)tá por aqui ?
 *CHI: não .
 *MOT: não ?
 *MOT: será que não (es)tá dentro da bota nem embaixo da cama ?
 *MOT: não ?
 @eg: frame3
 @bg: frame4
 *MOT: a aí o # bah bem que eu falei [!] que ele ia procura(r)
 dentro da bota .
 *MOT: viu xxx hein ?
 *MOT: procuro(u) dentro da bota .
 *MOT: e o cachorro procuro(u) dentro <do do>[/] do pote de vidro
 .
 *MOT: e acharam ?
 @eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: olha aqui .
 *MOT: que que ele (es)tá fazendo aqui com a mão # na boca ?
 *CHI: ah ah chamando .
 *MOT: chamando ?
 *MOT: como será que ele (es)tá chamando o sapo ?
 *MOT: sapo [!] assim ?
 *MOT: hum !
 @eg: frame5
 @bg: frame6
 *MOT: e aí o que que aconteceu ?
 *CHI: procuro(u) o cachorro .
 *CHI: o cachorro caiu .
 *MOT: caiu da onde ?
 *CHI: da janela .
 @eg: frame6
 @bg: frame7
 *MOT: ah # olha aqui como é que o menino desceu .
 *CHI: com bota .
 %par: MOT ri
 *MOT: que cara que ele (es)tá fazendo ?
 *MOT: de que que é ?
 *CHI: de babo[:bravo] .
 *MOT: por quê ?
 *CHI: porque o cachorro [/] o cachorro deixa(u) ele cai(r) .
 *MOT: o cachorro caiu e ele fico(u) brabo,, né ?
 *MOT: podia te(r) se machucado .
 *CHI: não mãe .
 *MOT: ah .
 *CHI: olha so .
 *MOT: hum .
 *CHI: quebo[:quebrou] !
 *MOT: ah@i eu não tinha visto isso .
 *MOT: ele caiu de cara <na na> [/] na grama e quebro(u) o vidro
 .
 *MOT: o vidro que era do sapo .
 *MOT: por isso que eu acho que o menino (es)tá brabo ,, né ?

*MOT: com o cacholo [:cachorro] ele (es)tá .
 @eg: frame7
 @bg: frame8
 *MOT: o que que é isso aqui ?
 *CHI: árvoles [:árvores] .
 *MOT: árvores ?
 *MOT: e aí que que o menino (es)tá fazendo ?
 *CHI: (es)tá[/] (es)tá chamando .
 *MOT: (es)tá chamando ?
 *MOT: e o cachorro também ó +"/.
 *MOT: + " uuu .
 *CHI: e # chamando também,, né mãe ?
 *MOT: e onde é que ele(s) vão i(r) ?
 *CHI: xx &pa [:para] floresta [:floresta] .
 *MOT: na floresta .
 @eg: frame8
 @bg: frame9
 *CHI: e ele asso[:achou] um sapo .
 *MOT: e ele acho(u) um esquilincho .
 *MOT: um esquilincho dentro do buraco,, né ?
 *MOT: ele procuro(u) [//] grito(u) no buraco e apareceu [//]
 apareceu o sapo ?
 *CHI: eu quero ouvi(r) a historinha ali mãe !
 *MOT: olha só # vamo(s) termina(r) essa # daí a mamãe deixa tu
 ouvi(r) a outra .
 *MOT: olha aqui .
 *MOT: aí ele acho(u) o sapo ?
 *CHI: não .
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: aonde que o cachorro foi procura(r) o sapo ?
 *CHI: na colméia .
 *MOT: na colméia .
 *MOT: hi # será que as abelha(s) não vão fica(r) braba(s) ?
 @eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: ai !
 *CHI: ó .
 *MOT: hã [!] que que aconteceu ?
 *CHI: <as &ab> [//] caiu .
 *CHI: caiu a colméia .
 *CHI: elas ficaram baba [:brabas] .
 *MOT: e onde é que o menino (es)tá procurando ?
 *CHI: ali # em cima da árvore .
 *MOT: e # onde é que ele (es)tá olhando aqui ?
 *MOT: que que será que é isso ?
 *CHI: um buraco .
 *MOT: um buraco .
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: hi que que saiu do buraco ?
 *MOT: foi um sapo ?
 *CHI: não .
 *MOT: foi quem ?
 *CHI: a coruja .
 *MOT: a coruja .

*MOT: olha lá # enquanto o menino caía e a coruja assustava ele
 # as abelhas corriam atrás do cachorro # que ele tinha feito
 arte,, né ?
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: e o menino também correu,, né ?
 @eg: frame13
 @bg: frame14
 *MOT: e o que que ele fez de novo ?
 *CHI: chamo(u) de novo .
 *MOT: chamo(u) o sapo de novo .
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: que que apareceu ?
 *CHI: um alce .
 *MOT: um alce e # esse bicho não é pequenininho não .
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: cadê o cachorro ?
 *MOT: aqui nesse [//] nessa parte # onde (es)tá o cachorro ?
 *MOT: o cachorro !
 *MOT: uhum (es)tá procurando .
 *CHI: ele (es)tava cocurando [:procurando] o alce e daí ele
 acho(u) o alce .
 *MOT: ele achou o alce .
 *MOT: e que que o alce vai faze(r) ?
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: olha aqui # termino(u) o chão # tem um penhasco .
 *MOT: que que será que vai acontece(r) ?
 *CHI: acho que ele vai cai(r) na água .
 *MOT: será que tem uma água ?
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: ah tu adivinha(s) tudo Juju !
 *MOT: que legal !
 *MOT: que que aconteceu ?
 *CHI: caiu na água .
 *MOT: caiu na água .
 *MOT: como e que eles vão se salva(r) daqui agora filha ?
 *MOT: olha lá .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: ah [!] era fundo ?
 *MOT: era fundo ?
 *MOT: não era rasiinho !
 *MOT: olha eles sentavam e a água batia por aqui só,, né ?
 *MOT: e já acharam o sapo ?
 *MOT: não # que será que eles vão faze(r) agora ?
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: o # que que o menino fez ?
 *MOT: olha aqui # hã ?
 *CHI: pssssiu pro cassorro [:cachorro],, né mãe ?
 @eg: frame19
 @bg: frame20

*MOT: pro cachorro e +...
 *CHI: ++ subiu .
 *MOT: subiu saíram da água .
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *CHI: e subiram <num num>[/] num toco de árvore .
 *MOT: subiram no tronco de árvore .
 *MOT: e o que será que eles viram aqui atrás ?
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: ah [!] olha aqui !
 *MOT: quem e que eles acharam ?
 *CHI: o sapo .
 *MOT: qual será que é o dele ?
 *CHI: asso [:acho] que é esse .
 *MOT: e ?
 *MOT: e o que que eles (es)tão fazendo os dois sapo(s) ?
 *CHI: namorando .
 *MOT: namorando # (es)tão assim abraçadinho(s),, né ?
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *CHI: xxx <filhinhos.[>] .
 *MOT: <ah eu>[<] não acredito [!] eles namoraram e agora já tem
 filhinhos .
 *MOT: olha a cara do gurizinho .
 *MOT: que bonitinho,, né ?
 *MOT: o sapo do menino foi na floresta e acho(u) uma namorada .
 *MOT: ah@i !
 *MOT: <xxx>[>] .
 *CHI: <fico(u) o filhinho>[<] ?
 *MOT: é .
 *MOT: que legal fico(u) um aqui ó .
 *MOT: que que o menino vai faze(r) ?
 *CHI: ah # vai subi(r) .
 *MOT: vai embora ?
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: e o que que é isso aqui ?
 *CHI: um sapo .
 *MOT: ela vai leva(r) um ?
 *MOT: será ?
 *MOT: será que o papai e a mamãe deixaram ?
 *MOT: hum ?
 *CHI: eles dessaram [:deixaram] olha .
 *MOT: e eles (es)tão paradinhos,, né ?
 *CHI: eles (es)tão dizendo tchau !
 *MOT: ahã .
 *MOT: e termino(u) .
 @eg: frame24
 *MOT: gosto(u) da estória ?
 *MOT: bonitinho,, né ?
 *MOT: a história da Angélica .
 @eg: frog1
 @End

ANEXO E

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: Win2000:Courier New:-12
@Begin
@Participants: CHI Andressa Child, MOT Mother
@Age of CHI: 3;3.
@Birth of CHI: 04-MAY-2002
@Sex of CHI: Female
@Date: 23-JUL-2005
@Language: Portuguese
@ID: 80.2.3.4=*
@Transcriber: Angelica Scherer Avila
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 8023bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: preread
*MOT: deixa a mae conta(r) primeiro ?
*CHI: <nao>[>] .
*MOT: <tu>[<] ja sabe como e que e ?
*CHI: hm .
*MOT: vamo(s) ve(r) entao os desenhos ?
@eg: preread
@bg: frame1
*MOT: era o sapinho # o menino +/.
*CHI: o menino .
*MOT: e o cachorrinho .
*CHI: e o cachorrinho .
*MOT: vamo(s) ve(r) na outra pagina ?
*CHI: vamo(s) .
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: ai diz que chegou a noite # e o menino foi dormi(r) .
*CHI: aha .
*MOT: ai o sapinho +...
*CHI: ah .
*MOT: +, (es)tava dentro do vidro e resolveu sai(r) pra da(r) um passeio .
@eg: frame2
@bg: frame3
*MOT: e ai o cachorrinho acordou o menino .
*MOT: e eles foram espia(r) que que o sapinho (es)tava fazendo .
@eg: frame3
@bg: frame4
*MOT: vamo(s) ve(r) onde e que foi o sapinho ?

*MOT: +" sapinho # onde voce (es)ta ?
 *MOT: <o sapinho>[/] o menino procurou o sapinho
 dentro da bota .
 *MOT: o cachorro curioso foi dentro do vidro
 procura(r) o sapinho .
 *MOT: +" sapinho # onde voce (es)ta ?
 @eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: nossa [!] # onde sera que foi ?
 @eg: frame5
 @bg: frame6
 *MOT: o cachorrinho # muito sapeca # caiu da janela
 com o vidro na cabeca .
 *MOT: tu viu [: viste] ?
 @eg: frame6
 @bg: frame7
 *MOT: ai o # ai o menino foi # salva(r) o cachorrinho .
 %com: five second pause .
 @eg: frame7
 @bg: frame8
 *MOT: +" sapinho # sapinho onde sera que voce (es)ta ?
 *MOT: eles foram da(r) uma volta pra procura(r) o
 sapinho .
 *CHI: aha .
 *MOT: la: perto de umas arvores bem grande(s) .
 @eg: frame8
 @bg: frame9
 *CHI: hm # hm que [/] que que e isso aqui ?
 *MOT: e uma colmeia de abelha .
 *MOT: o cachorro (es)tava achando que ele (es)tava
 maluco ,, ne ?
 *MOT: ele subiu la na arvore pra entra(r) junto com as
 abelhas .
 *CHI: ah !
 %com: CHI inhales excited .
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: ai <o sapinho achou> [/] o menino achou que o
 sapinho (es)tava dentro da casinha do esquilo .
 *MOT: o # o esquilo .
 *MOT: hm # o esquilo veio e disse que ele nao
 (es)tava la .
 *MOT: que coisa !
 *MOT: onde sera que ele (es)ta ?
 *MOT: dentro da arvore ?
 %com: CHI laughs.
 *CHI: nao !
 %com: CHI says in disbelief .

@eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: vamo(s) ve(r) onde e que ele foi ?
 *CHI: vamo(s) .
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: o # dentro da arvore vivia uma coruja .
 *MOT: o menininho caiu e se assustou da coruja .
 *MOT: enquanto que o cachorrinho fugia das abelha(s) .
 *MOT: e nada do sapo [!] .
 %com: MOT stretches the word nada .
 *MOT: onde sera que ele foi para(r) ?
 *MOT: nossa !
 *CHI: nossa !
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: +" sapinho # sapinho onde voce (es)ta ?
 *CHI: +" sapinho # sapinho onde voce (es)ta ?
 *MOT: e nao [/] nao aparecia ne ?
 *CHI: e .
 @eg: frame13
 @bg: frame14
 *MOT: e apareceu um alce .
 *CHI: o principe dos veado(s) # parece +/.
 *MOT: +^ e [/] e mesmo # parece .
 *CHI: parece o principe do veado .
 %com: CHI relates this character with the character of another story .
 *MOT: aha bem bonitinho ,, ne .
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: ai eles foram procura(r) o sapinho .
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: tibum@o caiu !
 *MOT: o alce ficou assustado com o menino .
 *CHI: e o cachorro tambem caiu !
 *MOT: o cachorro tambem .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: o cachorro era muito amigo do [/] do menino .
 *MOT: cairam no lago .
 *MOT: se molharam todos .
 *MOT: o # o cachorro # em cima da cabeca do menino .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *CHI: o mae .
 *MOT: hm ?

*CHI: e comeu o cabelo dele !
 *MOT: e ?
 *CHI: o manhe [: mae] que o +/.
 *MOT: e que ele (es)tava fugindo da agua .
 *CHI: hm .
 *MOT: ai ele ficou no alto .
 *MOT: nossa !
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: o menino achou que de repente o sapinho (es)tava ali ## dentro do toco da arvore .
 *MOT: por isso que o cachorro veio bem devagarinho .
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: o # o cachorro levado foi atras dele ,, ne ?
 *MOT: ficou louco .
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: ah # acharam o sapinho !
 *MOT: olha onde e que ele (es)tava !
 *CHI: ah ?
 *MOT: com uma namorada !
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: e olha # outros filhotinhos do sapinho !
 *MOT: onde o sapinho (es)tava ?
 *CHI: 0 .
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: com a familia dele ,, ne ?
 *MOT: XX a familia dele .
 *MOT: o # que bonitinhos ,, ne ?
 *MOT: o # ficaram muito felizes .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: ai eu acho que eles pediram <um sapinho> [//] um filhotinho do sapinho .
 *MOT: pra leva(r) pra casa # de lembranca do amigo sapo que eles tinham encontrado .
 *MOT: viu ?
 *MOT: e ai eles voltaram pra casa pra brinca(r) com o sapinho pequeninho .
 @eg: frame24
 @bg: postread
 *CHI: o # mae esse aqui # o !
 *CHI: agora deixa eu conta(r) pra ti ?
 *CHI: xxx .
 *MOT: entao ta .

*CHI: agora tu [/] tu le [: les] e eu conto .
*MOT: eu leio ?
*CHI: e .
*MOT: de novo ?
*MOT: gostou ?
@eg: postread
@eg: frog1
@End

ANEXO F

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: Win2000:Courier New:-12
@Begin
@Participants: CHI Daniel Child, Mot Mother
@Age of CHI: 3;7.
@Birth of CHI: 09-NOV-2001
@Sex of CHI: Male
@Date: 28-MAY-2005
@Language: Portuguese
@ID: 085.1.3.4=*
@Transcriber: Angelica Scherer Avila
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 08513bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: preread
*MOT: olha .
%com: MOT laughs .
*CHI: meu .
*MOT: ta # agora tu olha pro livrinho ,, ta ?
*MOT: olha so # o nome do livro e aonde esta o +...
*CHI: 0 .
*MOT: vamo(s) ve(r) aonde e que (es)ta ?
*MOT: o # como e que e o nome desse gurizinho
<aqui >[>] ?
*CHI: <nao>[<] sei .
*MOT: vamo(s) bota(r) um nome pra ele ?
*CHI: 0 .
*MOT: que nome tu acha [: achas] que ele tem ?
*CHI: 0 .
*MOT: como e que e o nome dele ?
*CHI: 0 .
*MOT: vamo(s) bota(r) um nome pra ele ?
*CHI: 0 .
*MOT: vamo(s) bota(r) o nome dele de Filip [?] ta ?
*CHI: 0 .
*MOT: como e que e o nome desse gurizinho ?
*CHI: Filip ?
*MOT: aha .
*MOT: e tem um bichinho aqui ?
*CHI: 0 .
*MOT: e que que e esse bichinho aqui ?
*CHI: 0 .
*MOT: esse aqui e um gato ?
*CHI: nao .
*MOT: o que que e ?

*CHI: e um cachorro .
 *MOT: ah # entao ta .
 @eg: preread
 @bg: frame1
 *MOT: entao vamo(s) ve(r) a estorinha .
 *MOT: o # aqui Gabriel .
 *MOT: onde e que o Filip (es)ta ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: (es)ta no +...
 *CHI: 0 .
 *MOT: ele (es)ta dormindo ?
 *CHI: nao # (es)ta ali .
 *MOT: ele (es)ta sentado ?
 *CHI: (es)ta .
 *MOT: e onde e que ele (es)ta ?
 *CHI: (es)ta ai .
 *MOT: e tem outros bichinhos ?
 *CHI: tem .
 *MOT: so um cachorrinho ou tem mais outro bichinho ?
 *CHI: tem mais um outro bichinho .
 %com: CHI tries to go to the next page, but MOT does
 not allow .
 *MOT: e como e que e o &no [//] que [/] que [/] que
 bichinho e esse ?
 *MOT: <que bichinho e esse> [>] ?
 *CHI: <e sapo>[<] .
 *MOT: ah ?
 *CHI: sapo .
 *MOT: ah # e o sapo (es)ta preso ?
 *CHI: xxx .
 *MOT: onde e que (es)ta o sapo ?
 *CHI: (es)ta num aquario .
 *MOT: (es)ta num aquario # ah ta .
 *MOT: e e de noite ou e de dia ?
 *CHI: e de noite .
 *MOT: ah [=! laughs] entao ta # vira a pagina !
 *MOT: vamo(s) ve(r) o que que acontece com o sapo ?
 @eg: frame1
 @bg: frame2
 *MOT: olha so .
 *MOT: eles (es)tao dormindo ?
 *CHI: (es)tao .
 *MOT: o Filip e o +...
 *CHI: o Filipe nao (es)ta dumindo [: dormindo] .
 *MOT: agora ele acordou .
 *MOT: mas como que eles estavam dormindo # o que que
 aconteceu com o sapinho ?
 *CHI: 0 .

*MOT: hum ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: ele +...
 *CHI: 0 .
 *MOT: fugiu ?
 *CHI: fugiu .
 *MOT: ah [=! inhales] e agora # sera que o Filip vai
 fica(r) triste ?
 @eg: frame2
 @bg: frame3
 *MOT: olha aqui # olha a cara do Filip .
 *MOT: ele (es)ta triste ou ele (es)ta feliz ?
 *CHI: (es)ta triste .
 *MOT: ah [=! sad] # onde e que sera que (es)ta o
 sapinho dele ?
 *CHI: ali .
 *MOT: aqui ele (es)ta fugindo .
 *MOT: e aqui o # ah [=! surprised] ele fugiu .
 *MOT: e agora # vamo(s) procura(r) ele ?
 *MOT: sera que o Filip vai procura(r) ele ?
 *MOT: entao vira ai .
 *MOT: +^ vamo(s) ve(r) !
 *MOT: aqui # hm [!] .
 @eg: frame3
 @bg: frame4
 *MOT: o que que o Filip (es)ta fazendo ?
 *CHI: nao sei .
 *MOT: que que e isso daqui # Gabriel ?
 *MOT: e um sapato ?
 *CHI: nao # e uma cobra .
 *MOT: e uma cobra ?
 %com: MOT laughs .
 *MOT: nao e uma bota ?
 *CHI: nao # e uma cobra .
 *MOT: ah [!] entao ta .
 *MOT: e o que que aconteceu com o cachorrinho
 de Filip ?
 *CHI: xxx .
 *MOT: ah ta .
 *MOT: e o sapinho fugiu ,, ne ?
 *MOT: e o que que eles (es)tao fazendo ?
 *MOT: eles (es)tao procurando o sapinho ?
 *CHI: sim .
 *MOT: ah [=! surprised] tu viu [: viste] que o
 cachorro botou a cabeça dentro do aquario onde
 (es)tava o peixinho .
 *MOT: e ele ficou trancado ?
 *MOT: ah [=! surprised] e agora ?

*MOT: como e que ele vai tira(r) aquilo da cabeça dele ?

*CHI: nao sei .

@eg: frame4

@bg: frame5

*MOT: tu viu [: viste] [//] que que o Filip (es)ta fazendo ?

*CHI: (es)ta olhando pra ali .

*MOT: e olha ali a boca dele .

*MOT: sera que ele (es)ta chamando o sapinho ?

*CHI: (es)ta [!] .

*MOT: entao vamo(s) ve(r) o que que vai acontece(r) ?

*MOT: vira aqui .

@eg: frame5

@bg: frame6

*MOT: ah [=! surprised] olha so .

*MOT: que que houve com o cachorro aqui # Gabriel ?

*CHI: nao sei # olha ali .

*MOT: ele caiu # olha ali # o # da janela .

*MOT: e o que que aconteceu com o aquario que (es)tava na cabeça dele ?

*CHI: 0 .

@eg: frame6

@bg: frame7

*MOT: olha aqui .

*MOT: que que aconteceu ?

*CHI: 0 .

*MOT: quebrou ## olha ali a cara do Filip .

*MOT: ele (es)ta faceiro ?

*MOT: ou ele (es)ta triste ?

*CHI: (es)ta babo [: bravo] .

*MOT: por que que ele (es)ta brabo ?

*CHI: porque # quebo [: quebrou] .

*MOT: porque quebrou ,, ne ?

*MOT: mas o cachorrinho nao (es)ta brabo ## ele (es)ta feliz .

*MOT: que que ele (es)ta fazendo no Filip ?

*CHI: 0 .

*MOT: que que ele (es)ta fazendo ?

*CHI: 0 .

*MOT: olha ali a boquinha dele .

%com: 5 second pause, MOT waited for the CHI response

*CHI: lambendo ele .

%com: MOT laughs .

*MOT: e agora [?] sera que eles ainda vao procura(r) o sapinho ?

*CHI: vao .

*MOT: vamo(s) ve(r) .

@eg: frame7

@bg: frame8

*MOT: ah [=! surprised] olha so .
*MOT: onde e que eles (es)tao aqui Gabriel ?
*CHI: eles (es)tao chamando o sapinho !
*MOT: e tem so o cachorrinho ou tem mais algum
bichinho aqui ?
*CHI: tem algum bichinho .
*MOT: e que bichinho e esse aqui ?
*CHI: uma abelha !
*MOT: abelha .
*MOT: e abelhinha tem casa ?
*CHI: tem .
*MOT: e onde e que (es)ta a casa das abelhas ?
*CHI: (es)ta ali .
*MOT: aqui e a casa do Filip .
*MOT: cade a casa das abelha(s) ?
*MOT: olha aqui # por aqui # o .
*MOT: (es)ta por aqui .
*CHI: aqui .
*MOT: acho(u) [!] .
*MOT: abelha morde ?
*CHI: hm # <so>[>] .
*MOT: <abelha>[<] .
*MOT: <&ab>[>] .
*CHI: <so>[<] pica .
*MOT: ela so pica ?
*MOT: e sera que elas vao pica(r) o Filip e o
cachorrinho ?
*CHI: nao sei .
*MOT: vamo(s) ve(r) ?
*MOT: vira ai .
*MOT: que que eles (es)tao fazendo ?
*CHI: 0 .
*MOT: (es)tao +...
*CHI: chamando o sapinho .
*MOT: ah ta # vira ai .

@eg: frame8

@bg: frame9

*MOT: ah [=! surprised] e agora ?
*MOT: que que o Filip ia ainda (es)tava fazendo ?
*CHI: xxx .
*MOT: (es)ta chamando o sapinho num buraco ?
*MOT: e o que que o cachorro (es)ta fazendo ?
*CHI: xxx no bulaco [: buraco] .
*MOT: ele (es)ta comendo as abelha(s) ?
*MOT: ou ele esta latindo pra as abelhas sairem dali ?
*CHI: latindo .

*MOT: que que tu acha [: achas] ?
 *CHI: ele (es)ta latindo pra sairem dali .
 *MOT: ah ta .
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: e quando o Filip botou o [//] a carinha dele
 dentro do buraco pra chama(r) o sapinho .
 *MOT: o que que sera que houve ?
 *MOT: sera que aconteceu alguma coisa ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: vamo(s) ve(r) .
 *MOT: ah [=! surprised] olha aqui .
 *MOT: olha aqui # que que houve ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: o # o bichinho mordeu o nariz do Filip ?
 *CHI: e .
 *MOT: e como e que e o nome desse bichinho ?
 *MOT: tu sabe [: sabes] ?
 *CHI: ele morde .
 *MOT: ele morde ?
 *MOT: e como e que e o nome dele ?
 *CHI: nao sei .
 *MOT: sera que isso dai e um esquilo ?
 *MOT: ou e um ratinho ?
 *CHI: e um ratinho .
 *MOT: ah ta .
 *MOT: olha aqui as abelhas # (es)ta vendo ?
 *MOT: elas (es)tao pra la ,, ne ?
 *MOT: e agora # elas (es)tao voltando ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: e o que que elas vao faze(r) com o cachorro ?
 *CHI: levanta(r) .
 *MOT: hm [=! inhales] sera que elas vao morde(r) o
 cachorro ?
 *CHI: vao .
 *MOT: hm [=! inhales] e agora # vamo(s) ve(r) ?
 *MOT: vira ai .
 @eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: ah [=! surprised] # olha ali .
 *MOT: (es)ta saindo um monte de abelha .
 *MOT: por que que elas (es)tao saindo da casinha ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: por que que tu acha [: achas] que elas estao
 saindo da casinha ?
 *CHI: olha ali !
 *MOT: hm [=! inhales] o sapinho # (es)ta olhando .
 *MOT: que que as abelha(s) vao faze(r) sera ?

*CHI: xxx .
 *MOT: aquilo e um sapinho ?
 *CHI: e .
 *MOT: que bicho e aquele ali ?
 *CHI: e sapinho .
 *MOT: nao e [!] # e um rato !
 *CHI: nao [!] # e sapinho !
 %com: CHI reaffirms loudly, and MOT laughs .
 *MOT: ta e agora # olha .
 *MOT: que que o Filip (es)ta fazendo ?
 *CHI: poculando [: procurando] o sapinho mais .
 *MOT: (es)ta procurando o sapinho dentro da arvore ?
 *MOT: sera que ele (es)ta ali ?
 *CHI: (es)ta .
 *MOT: vamo(s) ve(r) .
 *MOT: vira .
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: ah [=! surprised] # apareceu um outro bichinho .
 *MOT: olha as abelhas .
 %com: MOT's narrative is high pitched and emphatic .
 *MOT: que que as abelha(s) (es)tao fazendo ?
 *CHI: picando o cassorro [: cachorro] .
 *MOT: ai ai ai # ele (es)ta correndo ,, ne ?
 *MOT: sera que ele (es)ta com medo ?
 *CHI: (es)ta .
 %com: MOT laughs .
 *MOT: e o que que o Filip (es)ta fazendo ?
 *MOT: tu se lembra que ele (es)tava em cima da arvore ?
 *CHI: ele caiu !
 *MOT: e mesmo !
 *MOT: e que bichinho e esse daqui que assustou ele ?
 *CHI: coruja .
 *MOT: ah [=! Laughing] a coruja !
 *MOT: tu tem [: tens] medo de coruja ?
 *CHI: mhm .
 %com: CHI agrees.
 *MOT: sera que o Filip tem ?
 *CHI: hm [=! laughs] vamo(s) # <vamo(s) ve(r)>[>] .
 *MOT: <vamo(s)>[<] ve(r) .
 *CHI: ele tem !
 *MOT: ai: # ele tem !
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: olha aqui o # ele (es)ta se escondendo da coruja .
 *MOT: sera que ele vai subi(r) na pedrinha pra

procura(r) o sapinho dele # o amiguinho ?

*CHI: ai vamo(s) ve(r) <vamo(s) ve(r)>[>] .

*MOT: <olha aqui>[<] .

%com: CHI tries to go to the next page, but MOT does not allow .

@eg: frame13

@bg: frame14

*MOT: olha aqui o # ele subiu ja aqui !

*MOT: e quem e que (es)ta olhando ele ?

*CHI: xxx .

*MOT: e o cachorro # olha aqui # o .

%com: MOT laughs .

*MOT: que que aconteceu com o cachorro ?

*CHI: nao sei .

*MOT: sera que as abelhas morderam ele ?

*MOT: que ele (es)ta todo torto # tu viu [: viste] ?

*CHI: ele mo [//] as [/] as abelha(s) morderam .

%com: MOT laughs .

*MOT: vamo(s) ve(r) se o Filip vai acha(r) o sapinho ?

*CHI: vamo(s) .

@eg: frame14

@bg: frame15

*MOT: tem alguma coisa esquisita aqui Gabriel [?] # olha aqui .

*CHI: ah # e um pau .

*MOT: e um pau [?] entao ta .

*CHI: olha .

*MOT: era um pau aquilo ali ?

*CHI: nao .

*MOT: o que que era ?

*CHI: xxx .

*MOT: era um chifre ?

*MOT: que bicho e esse ?

*MOT: e um boi ?

*CHI: nao mae # e um bicho que corre .

*MOT: sabe como e que e o nome desse bicho ?

*MOT: e um alce .

*MOT: sera que ele e brabo ?

*CHI: ele nao e .

*MOT: ele nao e brabo ?

*CHI: nao .

@eg: frame15

@bg: frame16

*MOT: e o que que e que vai acontece(r) com o Filip ali na cabeca dele ?

*CHI: 0 .

*MOT: ah # como e que ele vai sai(r) dali ?

*CHI: 0 .

*MOT: vamo(s) ve(r) o que que vai acontece(r) .
 *MOT: o # o olha aqui o !
 *MOT: ele (es)ta correndo # o alce .
 *MOT: sera que o Filip vai cai(r) ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: vamos ve(r) [?] .
 *MOT: <vira ai>[>] .
 *CHI: <vamo(s)>[<] .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: ah [=! inhales] e agora Gabriel ?
 *MOT: que que aconteceu ?
 *CHI: ele caiu .
 *MOT: quem que caiu ?
 *CHI: o Filipe .
 *MOT: e quem mais ?
 *CHI: o cachorrinho .
 *MOT: sera que eles vao se machuca(r) ?
 *CHI: vao [!] # vamo(s) ve(r) <vamo(s)>[>] .
 *MOT: <e isso>[<] daqui .
 %com: CHI tries to go to the next page, but MOT
 does not allow .
 *MOT: que que e isso daqui ?
 *MOT: isso aqui e uma aguinha ?
 *CHI: nao .
 *MOT: quando cai dentro da aguinha se machuca ou nao ?
 *CHI: se machuca .
 *MOT: e vamo(s) ve(r) .
 *CHI: vamo(s) ve(r) vamo(s) ve(r) .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: olha aqui como e que (es)tao as perna(s) deles .
 %com: MOT laughs .
 *MOT: tudo pra cima # tu viu [: viste] ?
 *CHI: hm .
 *MOT: sera que eles se machucaram Gabriel ?
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: olha aqui # eles se machucaram ?
 *CHI: sim .
 *MOT: e ?
 *MOT: e a cara do Filip ?
 *MOT: ele (es)ta triste ou (es)ta feliz ?
 *CHI: (es)ta triste .
 *MOT: por que que ele (es)ta triste ?
 *CHI: porque o sapinho desapareceu .
 *MOT: por que o sapinho desapareceu [: desapareceu] ?
 *MOT: sera que o sapinho (es)ta por aqui ?

*CHI: ah vamo(s) ve(r) .
 %com: CHI tries to go to the next page, but MOT does not allow .
 *MOT: que que o Filip vai faze(r) agora ?
 *CHI: nao sei .
 *MOT: sera que ele vai procura(r) o sapinho ainda [>] .
 *CHI: ah [<] vamo(s) ve(r) vamo(s) ve(r) .
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: ah !
 *MOT: olha aqui a maozinha dele .
 *MOT: sera que ele ouviu alguma coisa ?
 *MOT: porque ele (es)ta dizendo assim o +"/.
 *MOT: +" sch .
 *MOT: pro cachorro # pro cachorro fica(r) quietinho [!] .
 *MOT: eu acho que ele vai procura(r) atras do tronco # de arvore .
 *MOT: o que tu acha [: achas] ?
 *CHI: vamo(s) ve(r) vamo(s) ve(r) .
 %com: CHI tries to go to the next page, but MOT does not allow .
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: ele (es)ta procurando atras do tronco ?
 *CHI: hm .
 *MOT: (es)ta ?
 *CHI: ali ?
 *MOT: e # ele (es)ta procurando ?
 *CHI: nao .
 *MOT: sera que o sapinho (es)ta ali ?
 *CHI: nao .
 *MOT: nao (es)ta ?
 *CHI: (es)ta .
 *MOT: entao vamo(s) ve(r) .
 *CHI: vamo(s) ve(r) .
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: ah [=! surprised] o que que e isso aqui ?
 *CHI: e um sapo .
 *MOT: e ele (es)ta namorando ?
 *CHI: nao .
 %com: MOT laughs .
 *MOT: essa daqui e uma sapa ou um sapo ?
 *CHI: um [//] uma sapa .
 %com: MOT laughs .
 *MOT: ele (es)ta namorando ?

*CHI: hm .
 %com: MOT and CHI laugh .
 *MOT: olha a carinha da sapa # olha aqui .
 %com: MOT laughs .
 *CHI: <hm>[>] .
 *MOT: <olha>[<] .
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: aqui e agora .
 *MOT: quem sao esses daqui ?
 *CHI: ah sao pequeninho .
 *MOT: sera que sao os nene(s) do sapinho ?
 *CHI: sao .
 *MOT: hm e agora ?
 *MOT: o sapinho dele (es)ta cheio de nene .
 *MOT: o Filip vai pode(r) pega(r) o sapinho pra
 leva(r) embora ?
 *MOT: e vai deixa(r) os nene(s) dele ali ?
 *CHI: ah # vamo(s) ve(r) vamo(s) ve(r) .
 %com: CHI tries to go to the next page, but MOT does
 not allow .
 *MOT: sera que nao e melhor o Filip pega(r) um dos
 nenezinho pra levar pra ele ?
 *CHI: sim .
 *MOT: vamo(s) ve(r) que que ele vai faze(r) ?
 *CHI: vamo(s) .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: olha so !
 *MOT: quem e esse aqui ?
 *CHI: ele pegou .
 *MOT: um dos nene(s) ou ele pegou um grandao ?
 *CHI: um pequeninho .
 *MOT: olha aqui !
 *MOT: o que que aconteceu com esse <daqui>[>] ?
 *CHI: <nao>[<] sei .
 *MOT: ele caiu ?
 *CHI: caiu <xxx>[>] .
 *MOT: <ele>[<] (es)ta chamando a mamae dele eu acho , ,
 ne ?
 *CHI: hm .
 *MOT: olha e o Filip (es)ta feliz ?
 *CHI: (es)ta !
 *MOT: porque ele achou o sapinho dele ?
 *MOT: ai que legal !
 @eg: frame24
 @bg: postread
 *MOT: gostou da estorinha ?

*CHI: 0 .
*MOT: e acabou ?
*MOT: acabou !
*CHI: acabou !
%com: MOT laughs .
*CHI: acabou .
%com: MOT laughs .
*CHI: faze(r) o que ?
%com: MOT laughs .
*MOT: acabou .
@eg: postread
@eg: frog1
@End

ANEXO G

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: WinXP:Courier New:-13
@Begin
@Participants: CHI Julio Child, MOT Mother
@Age of CHI: 3;7.
@Birth of CHI: 15-MAY-2003
@Sex of CHI: Male
@Date: 08-DEC-2006
@Language: Portuguese
@ID: 089.1.3.4=*
@Transcriber: Fernanda Knecht
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 8913bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: preread
*MOT: o nome da estorinha filho .
*MOT: +^ e sapo # onde esta voce ?
*MOT: ta ?
*CHI: hm .
@eg: preread
@bg: frame1
*MOT: era uma vez um menino .
*MOT: qual era o nome do menino ?
*CHI: xx .
*MOT: fala alto .
*CHI: Jonatan .
*MOT: Jonatan ?
*CHI: e .
*MOT: o Jonatan ganho(u) o sapinho # o .
*MOT: boto(u) dentro do vidro # (es)ta vendo ?
*CHI: xx .
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: e foi dormi(r) # o .
*MOT: foi dormi(r) com o cachorrinho # e deixo(u) o
sapinho dentro do vidro .
@eg: frame2
@bg: frame3
*MOT: o sapinho escapo(u) .
*MOT: fugiu ,, ne ?
@eg: frame3
@bg: frame4
*MOT: e ele comeco(u) a procura(r) em tudo quanto
era lugar # o .
*MOT: dentro do vidro # dentro do sapato .

@eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: abriu a janela .
 @eg: frame5
 @bg: frame6
 *MOT: o cachorrinho pulo(u) a janela .
 *MOT: mas nao acharam o sapinho # o .
 @eg: frame6
 @bg: frame7
 *MOT: ele foi atras do cachorrinho .
 *CHI: hm .
 *MOT: qual o nome do xx ?
 *CHI: Tuco .
 @eg: frame7
 @bg: frame8
 *MOT: comeco(u) a grita(r) o # chamando o sapinho .
 *MOT: o sapinho era o amiguinho de estimacao
 dele ,, nao e ?
 *CHI: hm hm .
 @eg: frame8
 @bg: frame9
 *MOT: grito(u) # o .
 *MOT: num [: em um] buraco onde tem as
 formiguinha(s) .
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: e o cachorro sempre com ele # o .
 *MOT: procuro(u) na arvore # tinha uma [/] uma
 colmeia de abelha # o .
 @eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: olhou no buraquinho que tinha no tronco
 da arvore .
 *MOT: e nada do sapinho !
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: dentro do buraquinho da arvore que ele
 (es)tava olhando saiu uma coruja # o .
 *MOT: ele se assusto(u) e caiu .
 *MOT: nisso as abelha(s) vieram tudo em volta .
 *MOT: o cachorrinho saiu correndo .
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: e a coruja voo(u) pra [: para] bem longe
 tambem .
 *MOT: e ele continuo(u) procurando .
 @eg: frame13
 @bg: frame14

*MOT: subiu numa [: em uma] arvore # grito(u) .
 *MOT: chamo(u) o sapinho e nada do sapinho .
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: e nisso ele acho(u) +/.
 *MOT: +^ o que que e esse bicho ?
 %par: MOT asks someone the animal's name .
 *MOT: xxx alce .
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: nisso ele acho(u) um alce .
 %com: MOT speakes laughing .
 *MOT: subiu em cima do alce nao acho(u) nada .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: caiu num [: em um] barranco # o .
 *MOT: o alce derrubo(u) ele .
 *MOT: ele e o cachorrinho cairam .
 @eg: frame17
 @bg: frames18-19
 *MOT: e nada do sapinho !
 *MOT: cairam dentro do lago .
 *MOT: o # o lago .
 @eg: frames18-19
 @bg: frame20
 *MOT: ele mando(u) o cachorrinho fica(r) quieto .
 *MOT: nao faze(r) barulho pra [: para] ve(r) se
 achava o sapinho ali .
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: procuro(u) atras dum [: de um] tronco que
 tinha .
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: e acho(u) dois sapinho(s) # o .
 *MOT: ele e o cachorro acharam dois sapinho(s) .
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: e mais um monte de filhotinho olha aqui # o .
 *MOT: um casalzinho de sapo a mamae o papai .
 *MOT: e um monte de filhotinho de sapinho .
 *CHI: e ali (es)ta o sapo dele ?
 *MOT: e # e ali (es)ta o sapo dele .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: ele pego(u) o sapinho dele # o .
 *MOT: que (es)tava no meio .
 *MOT: e deu tchau pros [: para os] outros .

*MOT: pra [: para a] familia do sapinho # o .
*MOT: ele fico(u) contente que ele acho(u)
o sapinho dele .
*MOT: viu fico(u) bem faceiro e foi embora .
*MOT: deu tchau pra [: para a] familia do sapinho .
*CHI: hm .
@eg: frame24
@bg: postread
*MOT: gosto(u) ?
@eg: postread
@eg: frog1
@End

ANEXO H

@Font: Win95:Courier:-13

@Font: WinXP:Courier New:-12

@Begin

@Participants: CHI Maria Child, MOT Mother

@Age of CHI: 5;3.

@Birth of CHI: 03-MAY-2001

@Sex of CHI: Female

@Date: 05-AUG-2006

@Language: Portuguese

@ID: 097.2.5.4=*

@Transcriber: Fernanda Knecht

@Verifier: Gleides Lopes

@Filename: 09725bkr.cha

@Activities: Bookreading

@bg: frog1

@bg: frame1

*MOT: o olha so .

*MOT: a mae vai te conta(r) uma estoria de um
menininho que # acho que ganho(u) um
sapinho ,, ta ?

*MOT: ai ele prendeu o sapinho dele dentro
um [: de um] vidro .

*MOT: +^ pro [: para o] sapinho nao fugi(r) ,, ta ?

*MOT: o nome dele # e Joaozinho .

*MOT: e ele tinha o cachorrinho dele que era
o Snoopy .

*CHI: quem e o Joaozinho ?

*MOT: Joaozinho e esse aqui # o .

*MOT: olha so # ele (es)ta sentado num [: em um]
banquinho cuidando do sapinho dele .

*MOT: e o Snoopy olha so # de metido la ja (es)tava
colocando o focinho dentro do vidro .

*MOT: +^ pra [: para] ve(r) # o # sapinho ,, ne ?

*MOT: ele (es)tava bem faceiro o Joaozinho que
tinha ganhado um sapinho .

*MOT: e o sapinho ficava dentro dum [: de um]
vidro pra [: para] nao fugi(r) .

*MOT: senao ele fugia ,, ne ?

@eg: frame1

@bg: frame2

*MOT: ai chego(u) a noite .

*MOT: o Joaozinho foi dormi(r) .

*MOT: +^ o Snoopy dormia do lado dele # o
(es)ta vendo ?

*MOT: ai que que aconteceu ?

*MOT: acho que ele esqueceu de tampa(r) o vidro # do

pro [: para o] sapo ,, ne ?

*MOT: tampa(r) o vidrinho do sapo .

*MOT: e olha so que que (es)ta acontecendo .

*MOT: acho que o sapo (es)ta querendo fugi(r) ,, ne ?

@eg: frame2

@bg: frame3

*MOT: hm [=! inhales surprised] !

*MOT: ai # quando ele acordo(u) de manha #
primeira coisa que ele foi procura(r)
foi o [/] o sapinho ,, ne ?

*MOT: quando ele olho(u) o vidro (es)tava vazio .

*MOT: hm [=! inhales surprised] !

*MOT: olha so a cara de espanto dele .

*MOT: olha a cara de espanto do Snoopy com o
vidro vazio ,, ne ?

*MOT: <ai o> [>] .

*CHI: <do Snoopy> [<] nao do Joao !

*MOT: e do Joao e do Snoopy ,, ne ?

*MOT: o cachorro ele .

@eg: frame3

@bg: frame4

*MOT: ai # o Snoopy olha começa(r) a cheira(r) o
vidrinho ,, ne ?

*MOT: mas nada do sapo ,, ne ?

*MOT: dai o Joaozinho pego(u) e começo(u) a se
vesti(r) rapidamente ,, ne ?

*MOT: ele começo(u) a procura(r) tamem [: tambem] .

*MOT: +^ ve(r) se ele nao (es)tava # debaixo das
coisas .

*MOT: e olho(u) ate na bota dele .

*MOT: olho(u) pela janela ele e o Snoopy sempre
junto(s) ,, ne ?

@eg: frame4

@bg: frame5

*MOT: o chamo(u) o sapinho # ne .

*MOT: acho que o nome do sapinho era Greg .

*MOT: acho que ele gritava +"/.

*MOT: +" Greg Greg cade voce ?

@eg: frame5

@bg: frame6

*MOT: ai olha so o Snoopy caiu da janela ## de tamem
[: tambem] de tao assim nervoso que (es)tava .

*MOT: +^ porque o sapo tinha fugido ,, ne ?

@eg: frame6

@bg: frame7

*MOT: ai o Joaozinho fico(u) mais brabo ainda porque
ja tinha perdido # o sapinho ,, ne ?

*MOT: e ainda e capaz de o cachorro te(r) se

machucado quando caiu ne da # da janela .

*MOT: e ainda quebro(u) o vidro que guardava o [/] o sapinho # que o sapinho ficava ,, ne ?

@eg: frame7

@bg: frame8

*MOT: ai ele saiu pra [: para] procura(r) no patio la da casa e nos arredores .

*MOT: ne ai ele chamava xx chamando o sapinho +"/.

*MOT: +" Greg # Greg !

*MOT: acho que o cachorro tambem chamava # ne .

*MOT: mas latindo ,, ne ?

*MOT: nao (es)ta vendo aqui ?

*CHI: 0 .

*MOT: eu acho tambem .

*CHI: cachorro late # nao fala !

*MOT: e pois e por isso que eu disse # ne .

*MOT: ele chama(r) # ele nao chamava .

*MOT: +^ mas ele latia ,, ne ?

*MOT: tu viu a baita bota do Joaozinho ?

*MOT: acho que e maior que ele # essas botas ,, ne ?

*MOT: e aqui olha so a floresta # ne .

*MOT: os arredores la da casa do Joaozinho sem nada ,, ne ?

*MOT: olha so # nada do sapo ,, ne ?

*MOT: (es)ta enxergando o sapo ?

*CHI: nao # ne !

*MOT: nao # acho que ele fugiu .

*MOT: o sapo se mando(u) !

*MOT: ne ?

@eg: frame8

@bg: frame9

*MOT: nossa [!] olha so !

*MOT: +^ dai o Joaozinho olhava um buraco # ne .

*MOT: +^ na [/] no chao ia la e chamava +"/.

*MOT: +" Greg Greg [!] ,, ne ?

@eg: frame9

@bg: frame10

*MOT: ha [=! inhales surprised] !

*MOT: +^ quando ele viu saiu um # ratinho de dentro do buraco .

*MOT: ha [=! inhales surprised] !

*MOT: ele ate levo(u) um susto # ne .

*MOT: mas nao era o Greg ,, ne ?

*MOT: enquanto o # o Snoopy ficava mexendo nas abelha(s) ,, ne ?

*MOT: olha ele o latindo pras [: para as] abelha(s) .

*MOT: que perigo ,, ne ?

*MOT: se as abelha(s) vem pica(r) ele ,, ne ?

@eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: ha [=! inhales surprised] !
 *MOT: e dito e feito olha ali # o .
 *MOT: ha [=! inhales surprised] # as abelha(s) tudo
 sairam ali # o !
 *MOT: deixo(u) cai(r) a colmeia delas .
 *MOT: +^ tudo sairam # atras dele ,, ne ?
 *MOT: e &o enquanto isso o Joaozinho # subia nas
 arvores olhava por tudo que era lugar .
 *MOT: +^ pra [: para] ve(r) se achava o sapinho .
 *MOT: mas nada <do sapinho> [>] .
 *CHI: <de quem e esse livro> [<] ?
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: <ha> [>] !
 %com: MOT inhales suprised with the story ignoring
 CHI question .
 *MOT: Joaozinho ate caiu da arvore # olha la !
 *MOT: olha # saiu uma coruja de dentro do buraco onde
 ele (es)tava olhando .
 *MOT: e olha # so o que que (es)tava acontecendo com
 as abelha(s) .
 *MOT: +^ tudo atras do cachorrinho !
 *MOT: ha [=! inhales surprised] sera que se elas iam
 consegui(r) pega(r) o cachorrinho ?
 *MOT: +^ sera que elas iam morde(r) o cachorrinho
 ,, ne ?
 *MOT: que horror !
 *CHI: abelha da mel .
 *CHI: +^ nao morde !
 *MOT: e # nao ela pica # ela <pica> [>] !
 *CHI: <pica> [<] !
 %com: CHI streches the syllabi <pi> of the word
 Pica .
 *MOT: olha so <ai> [>] .
 *CHI: <um dia> [<] a Luiza ate pego(u) uma abelha
 na mao !
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: olha so # agora o Joaozinho .
 *MOT: (es)tava [//] tinha uma pedra ate subiu na [//]
 subiu na pedra pra [: para] ve(r) se achava o
 Greg .
 *MOT: (es)tava desesperado acho pra [: para] acha(r)
 o [/] o sapinho dele .
 @eg: frame13
 @bg: frame14

*MOT: ha [=! Inhales surprised] !
 *MOT: olha so # ah <esse aqui acho que ta todo>
 [/] o cachorrinho acho que fico(u) todo picado
 das abelha(s) ,, ne ?
 *MOT: olha so # (es)ta caminhando so num [: em um]
 pe so .
 *MOT: ou (es)ta se escondendo das abelha(s) ,, ne ?
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: ha [=! inhales surprised] # olha so # o que
 aconteceu com o Joaozinho +...
 *MOT: +^ subiu na pedra quando viu # um bichinho .
 *MOT: que sera que bichinho e esse # sera ?
 *CHI: alce .
 *MOT: isso mesmo # um alce !
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: pego(u) ele !
 *MOT: olha # Maria Eduarda .
 *MOT: e o cachorro comeco(u) a lati(r) pra [: para]
 tenta(r) salva(r) ele !
 *MOT: ha [=! inhales surprised] e o alce correndo
 com ele !
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: nossa # olha la # o alce pego(u) e jogo(u) o
 cachorro # e ele .
 *MOT: +^ acho que eles vao cai(r) num [: em um] rio .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: ha [=! inhales surprised] # olha so .
 *MOT: e cairam mesmo # olha ali # o cachorro e ele
 cairam no rio .
 *MOT: que &al [/] olha o alce rindo ainda # ne .
 *MOT: +^ que horror !
 *MOT: +^ que sem+vergonha esse alce !
 %par: CHI ri
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: deixa eu ve(r) agora .
 *MOT: olha so # agora eles sairam da agua .
 *MOT: e ai # eles vao ve(r) se o [/] o Greg xx nao
 (es)ta dentro dessa madeira ,, ne ?
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: o # o cachorrinho ainda (es)ta saindo da agua .
 *MOT: os dois (es)tao indo bem devagar # ne .
 *MOT: +^ porque se o sapinho (es)tive(r) ali ele

bah@o pode pega(r) o sapinho ,, ne ?
 *MOT: tu sabe [: sabes] que o sapinho gosta de
 agua ,, ne ?
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: entao de repente ele (es)ta ali naquela
 agua ,, ne ?
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: ha [!] olha so # o que que eles
 encontraram +...
 *CHI: 0 .
 *MOT: o sapo # e a sapa !
 *MOT: ha [=! inhales admired] !
 *MOT: eles eram casados Maria Eduarda !
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: olha os filhinho(s) dele .
 *MOT: olha o sapinho .
 *MOT: por isso que ele fugiu do vidro !
 *MOT: ele tinha # a esposa dele # olha com todos os
 sapinhos .
 *MOT: olha so # quantos sapinho(s) ele tinha !
 *MOT: por isso ele nao quis fica(r) preso naquele
 vidro ,, ne ?
 *MOT: deu sorte de o Joaozinho te(r) deixado o vidro
 aberto .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *CHI: <e que que ele (es)ta fazendo aqui> [>] ?
 *MOT: <olha> [<] .
 *MOT: ah [!] ali ele (es)ta brincando # na agua
 com um dos filhinho(s) do sapinho .
 *MOT: olha # quantos filhinhos !
 *MOT: Tem acho que uns <sete filhinhos> [//] sete
 sapinhos .
 *MOT: ha [!] nossa # e ai eles ficaram .
 *MOT: o Joaozinho entendeu que nao podia leva(r) o
 sapinho de volta .
 *MOT: porque ele tinha uma familia ,, ne ?
 *CHI: <tinha os xx> [>] .
 *MOT: <e> [<] olha so quantos sapinho(s) ele tinha
 filhinho .
 *MOT: tu viu [: viste] ?
 *MOT: ai ele deixa(u) # o Greg ## sozinho # com a
 familia dele ,, ne ?
 *MOT: nao [/] nao levo(u) ele pra [: para a] casinha
 dele .

*MOT: e eles ficaram felizes para sempre .
*MOT: fim .
@eg: frame24
@bg: postread
*CHI: o mae # sabe que um dia # a Luiza pego(u) uma
abelha ?
@eg: postread
@eg: frog1
@End

ANEXO I

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: Win2000:Courier New:-13
@Begin
@Participants: CHI Lucia Child, MOT Mother
@Age of CHI: 5;6.
@Birth of CHI: 04-DEC-2000
@Sex of CHI: Female
@Date: 08-JUN-2006
@Language: Portuguese
@ID: 093.2.5.4=*
@Transcriber: Fernanda Knecht
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 9325bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: frame1
*MOT: era uma vez um menininho .
*MOT: que tinha um sapinho # de estimacao # o .
*MOT: o sapinho morava num vidrinho .
*MOT: ai uma certa noite # eles (es)tavam ali
admirando o sapinho .
%com: Mot stretches the (ran) in admirando
*MOT: ele e o cachorrinho dele +...
%com: six second pause .
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: +, e ai o menino e o cachorrinho pegaram no
sono .
*MOT: viu ali ?
*MOT: os dois dormindo na <cama >[>] ?
*CHI: <e o sapinho>[<] fugiu .
*MOT: e o sapinho olha ali a perninha dele (es)ta
<fugindo>[>] +/.
%com: Mot stretches out (ni) in perninha .
@eg: frame2
@bg: frame3
*CHI: <e depois>[<] quando ele acordou # ah ele [/]
ele xx .
*MOT: ai ele e o amiguinho dele [!] # o cachorrinho .
*MOT: viram que o sapinho .
*MOT: tinha fugido # sumiram # o .
*MOT: esse menino era meio bagunceiro .
*MOT: olha as roupa(s) dele aqui tudo espalhado pelo
chao .
@eg: frame3
@bg: frame4

*MOT: ai ele comecou a procura(r) o sapinho por tudo
 # o .
 *MOT: e o amiguinho dele o cachorro tambem (es)tava
 ajudando ,, viu ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: procurando dentro do vidro !
 *MOT: procuraram nas roupas !
 @eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: abriram a janela .
 *MOT: e procuraram o sapinho na rua .
 *MOT: eu acho que ele (es)ta gritando # o .
 *MOT: o nome do sapinho .
 *MOT: ne ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: e o cachorrinho dele continua [!] ajudando .
 @eg: frame5
 @bg: frame6
 *MOT: ah # olha ali .
 *MOT: o que que aconteceu ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: o cachorro caiu da janela !
 @eg: frame6
 @bg: frame7
 *MOT: ai o amigo dele foi la: e pegou ele # o .
 *MOT: fez um carinho # o cachorro lambeu ele .
 *MOT: e meio parecido com a Luli ,, ne ?
 *CHI: e !
 %act: MOT and CHI laugh .
 @eg: frame7
 @bg: frame8
 *MOT: ai eles sairam caminhando .
 *MOT: acho que tinha um bosque # o .
 *MOT: +^ perto da casa dele .
 *MOT: eles (es)tavam gritando o nome do [/] do
 sapinho .
 *MOT: procurando o sapinho .
 %com: MOT stretches (ran) in procurando .
 *MOT: que que era isso aqui ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: sabe ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: que que e ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: ah ?
 *CHI: xx .
 *MOT: e # uma colmeia [!] cheia de abelhinhas !
 @eg: frame8

@bg: frame9
 *MOT: olha o cachorro queria brinca(r) com a colmeia # o .
 *MOT: e o menino (es)tava procurando dentro duma toca ## o sapo .
 *MOT: mas o sapo nao apareceu !
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: +^ apareceu um # esquilo !
 *MOT: dai o cachorro latiu # latiu # latiu pra colmeia .
 @eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: +^ e a colmeia caiu !
 *MOT: hm [!] sera que as abelha(s) vao fica(r) braba(s) ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: hm ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: o menino subiu numa arvore .
 *MOT: +, pra procura(r) la num buraco [!] que tinha na arvore .
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: e ai as abelha(s) ficaram brabas # olha !
 *MOT: sairam todas de dentro da colmeia # brabas !
 *MOT: a coruja tambem saiu de dentro da arvore !
 *MOT: o menino acho que caiu da arvore [!] .
 *MOT: o cachorro saiu correndo !
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: ai # ele se escondeu atras duma pedra .
 @eg: frame13
 @bg: frame14
 *MOT: depois subiu na pedra .
 *MOT: e continuou chamando pelo sapinho .
 *MOT: onde sera que (es)ta esse sapinho ,, hein ?
 *CHI: 0 .
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: que aconteceu ali ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: ha [!] olha onde e que ele foi para(r) !
 *MOT: na cabeca dum alce !
 *MOT: ah ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: o cachorrinho (es)ta aqui escondido .
 *MOT: a coruja (es)ta olhando .

@eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: e ai o alce foi pra beira de um ## penhasco
 aqui .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: e o menino caiu !
 *MOT: ele e o cachorro # cairam de novo .
 *MOT: viu ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: ta # ja (es)ta terminando a estorinha meu amor
 ,, ta ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: xxx .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: ai aonde que eles cairam ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: num lago .
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: o # o cachorro em cima da cabeca dele .
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: ai # ele pediu pro cachorro faze(r) silencio .
 *MOT: olha o cachorro nadando !
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: ai subiram em cima do tronco .
 *MOT: eu acho que eles viram alguma coisa !
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: e olha o que que eles encontraram !
 *MOT: ah ?
 *CHI: 0 .
 *MOT: o sapo !
 *MOT: o sapo dele !
 *MOT: o sapo ja tinha arrumado uma namorada .
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: (es)tava cheio de filhinhos !
 *MOT: viu so ?
 *CHI: 0 .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: ai # ele pegou um sapinho # e foi embora .
 %com: 5 second pause .
 *MOT: deu tchau pra toda familia sapo .

*MOT: foi embora .
@eg: frame24
@bg: postread
*MOT: acabou !
@eg: postread
@eg: frog1
@End

ANEXO J

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: Win2000:Courier New:-12
@Begin
@Participants: CHI Luis Child, MOT Mother
@Age of CHI: 5;4.
@Birth of CHI: 14-MAR-2000
@Sex of CHI: Male
@Date: 29-JUL-2005
@Language: Portuguese
@ID: 104.1.5.4=*
@Transcriber: Angelica Scherer Avila
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 10415bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: preread
*MOT: entao vamo(s) la .
*MOT: o o nome da historinha e sapo onde esta voce ?
@eg: preread
@bg: frame1
*MOT: era uma vez um garotinho chamado Tomi .
%com: CHI laughs .
*MOT: ele tinha um sapinho dentro dum vidro chamado
Frog .
*MOT: e o cachorrinho dele chamava ?
*CHI: Lucas .
*MOT: Dudu .
*CHI: aha # o nome do meu primo .
%com: CHI laughs .
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: um dia # o Tomi (es)tava dormindo .
*MOT: o Frog saiu do vidro .
*MOT: e se mandou [!] .
*MOT: que que sera # aonde e que sera que ele foi
hein [!] ?
*CHI: ele # o nome dele nao e Frog # e Lucas .
*MOT: o Frog .
*MOT: o nome do sapo e Lucas ?
*MOT: entao ta .
*MOT: ai o Lucas se mandou .
@eg: frame2
@bg: frame3
*MOT: e ai o Tomi acordou e perguntou pro cachorrinho
dele +"/.
*MOT: +" Dudu [!] cade o Lucas ?

*MOT: +" onde e que sera que ele se meteu ?
 *CHI: (es)ta com a cara assim ne ?
 *MOT: e ele ficou desesperado .
 *MOT: porque ele gostava muito daquele sapinho .
 @eg: frame3
 @bg: frame4
 *MOT: ai o Tomi botou a roupinha dele .
 *MOT: procurou <o o> [/] o sapinho por tudo quanto era canto .
 *MOT: se (es)tava dentro da bota # dentro do vidro # debaixo da cama .
 *MOT: e era ele e o Dudu desesperado atras do Lucas .
 *MOT: +" onde sera que ele se meteu ?
 %com: CHI laughs .
 @eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: ai eles abriram a janela e perguntaram +"/.
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 *MOT: e o sapinho # nada !
 *MOT: o Dudu # procurou tanto o sapinho que enfiou a cabeça dentro dum vidro .
 *MOT: e nao conseguia nem respira(r) .
 *MOT: ficou entalado la dentro .
 %com: CHI and MOT laugh
 @eg: frame5
 @bg: frame6
 *MOT: ai ## o pobre do Dudu # se escorregou da janela .
 *MOT: e caiu e quebrou o vidro !
 *MOT: na cabeça dele # se estrepou todinho la embaixo !
 %com: CHI and MOT laugh .
 @eg: frame6
 @bg: frame7
 *MOT: ai # o Tomi pegou o Lucas .
 %com: CHI and MOT laugh .
 *MOT: e o Lucas lambeu a cara do Tomi pra ele se acalma(r) .
 *MOT: porque <o Tomi (es)tava muito brabo>[>] !
 *CHI: <nao esse aqui esse>[<] aqui nao e o Lucas .
 *MOT: ah <e o> [/] e o Dudu .
 *MOT: ai o Dudu lambeu a perna do Tomi .
 %com: CHI and MOT laugh .
 *MOT: porque o Tomi (es)tava muito brabo que o Dudu fez isso # fez essa besteira .
 @eg: frame7
 @bg: frame8
 *MOT: entao # o Tomi e o [/] Dudu saíram correndo pela

floresta # chamando o Lucas +"/.
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 %com: CHI laughs .
 *MOT: e o Lucas # nada !
 *MOT: e o Lucas # nada !
 *MOT: +" Lucas !
 @eg: frame8
 @bg: frame9
 *MOT: ai o Dudu # achou uma caixa cheia de abelha .
 *MOT: uma colmeia !
 *MOT: e foi la ve(r) o que que # se o &Du [//] se o
 Lucas (es)tava la dentro .
 %com: CHI laughs .
 *MOT: Dudu foi # mexeu mexeu e mexeu !
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: saiu abelha pra tudo quanto era lado !
 *MOT: e eles sairam correndo gritando +"/.
 *MOT: +" essas abelha(s) # ah vao me picar !
 %com: CHI laughs .
 @eg: frame10
 @bg: frame11
 *MOT: picaram a bunda do Dudu todinha !
 %com: CHI laughs .
 *MOT: e o <Lucas foi procura(r)> [//] o [/] o Tomi foi
 procura(r) o Lucas dentro do buraco da arvore .
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 *MOT: e o Lucas nada [!] .
 *MOT: tu acha [: ahas] que sapo se [/] se esconde
 dentro da [//] de buraco de arvore ?
 *CHI: nao !
 *MOT: nao ,, ne ?
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: as [/] as abelha correram tanto atras do Dudu
 que passaram pelo Tomi .
 *MOT: e o Tomi caiu de bunda no chao !
 *MOT: assustado com uma coruja que (es)tava dentro do
 buraco da arvore !
 %com: CHI laughs .
 *MOT: e o Tomi saiu correndo .
 *MOT: +" au+au+au+au+au+au@o [!] .
 *MOT: enquanto as abelhas picavam a bunda dele .
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: ai ## o Tomi # se livrou da coruja que (es)tava
 atras dele .

*MOT: e foi procura(r) o Lucas atras duma pedra .
 @eg: frame13
 @bg: frame14
 *MOT: +" Lucas cade voce ?
 *MOT: enquanto o Tomi (es)tava escondido atras das pedras .
 *MOT: porque as abelhas tinham picado a bunda dele toda !
 *MOT: o Tomi nao # o Dudu .
 *MOT: a mamae ja (es)ta se confundindo toda .
 %com: CHI ri
 *MOT: ai # o que que aconteceu ?
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: quando <o Lucas> [//] o Tomi (es)tava na [//] em cima da pedra .
 *MOT: apareceu um veado !
 *MOT: e botou o Lucas <dentro da> [//] em cima da cabeca dele .
 *MOT: e saiu correndo com o [/] o Tomi !
 *CHI: com o Lucas !
 %com: child laughs .
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: a mae ja (es)ta se confundindo toda com os nome(s) .
 *MOT: e correu com esse Tomi # correu com esse Tomi # correu com esse Tomi .
 *MOT: e o &Du Dudu +"/.
 *MOT: +" au+au+au+au@o solta o meu &p [//] pai # solta o meu dono # solta o meu dono !
 *MOT: e era [/] era o pobre do [/] do Tomi com a &ca bem em cima da cabeca do veado .
 *MOT: nele os dois chifre(s) agarrado .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: o veado pegou e soltou <o o> [/] o Tomi e o Dudu la dentro de um lago .
 *MOT: e eles tiblefti@o # cairam !
 *CHI: tomaram banho !
 *MOT: o Tomi deu um grito +"/.
 *MOT: +" ai !
 *MOT: e o Dudu +"/.
 *MOT: +" auuuuu@o !
 *MOT: e cairam os dois dentro do lago !
 %com: CHI and MOT laugh .
 @eg: frame17
 @bg: frame18

*MOT: e o Dudu # caiu em cima da cabeça do Tomi !
 %com: CHI and MOT laugh .
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: e o Dudu ficou agarrado nos cabelo(s) do Tomi
 auuuu@o auuuu@o .
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: ai o Tomi mandou o Dudu cala(r) a boca +"/.
 *MOT: +" fica quieto !
 *MOT: +" senao tu vai [: vais] espanta(r)
 o Lucas que deve (es)ta(r) por aqui !
 *MOT: e os dois comecaram a procura(r) a procura(r) e a
 procura(r) .
 *MOT: cade o Lucas ?
 *MOT: cade o Lucas ?
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: e foram # e foram pra dentro <do do> [/] do
 tronco da arvore .
 *MOT: ate que eles acharam o Lucas !
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: o Lucas (es)tava namorando !
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: e ele tinha um monte [!] de filhinho sapinho !
 *MOT: sabe como e que era <o namora(do)> [//]
 o nome da namorada do Lucas ?
 *MOT: era Rose [!] .
 *MOT: e tinha um monte de sapinho bem
 <pequeninho>[>] .
 %com: MOT stretches the word monte .
 *CHI: <Itauana>[<] Itauana !
 *MOT: caiu nosso livro .
 *MOT: (es)pera ai que a coisa ficou <feia>[>] .
 *CHI: <Itauana>[<] .
 *MOT: pode ser Ana ?
 *MOT: entao ta .
 *MOT: a &na namorada do [/] do filho do [//] a
 namorada do [/] do Lucas era Ana .
 *MOT: <e ai>[>] .
 *MOT: <nao e esse nome>[<]!
 *MOT: o que que aconteceu ?
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: vamo(s) ve(r) aqui .
 *MOT: eles pegaram um sapinho bem pequeninho [!] que

ganharam de presente .
*MOT: e o Tomi e o Dudu foram embora todos felizes .
*MOT: porque conseguiram o sapinho novo !
*MOT: e eles <iam com> [//] iam cuida(r) desse sapinho
pro resto da vida .
*MOT: ate que o sapinho # que eles botaram o nome de ?
*CHI: 0 .
*MOT: de de de de ?
*CHI: Baloi .
*MOT: nao # o nome da sapinha era Loi ?
*MOT: entao o nome da sapinha era Loi .
*MOT: e eles foram cuida(r) da Loi pelo resto da vida .
*MOT: ate que a Loi ia fugi(r) .
*MOT: ia consegui(r) um outro sapinho e te(r) uma nova
familia tambem [!] # viu ?
@eg: frame24
@eg: frog1
@End

ANEXO K

@Font: Win95:Courier:-13
@Font: WinXP:Courier:-13
@Begin
@Participants: CHI Gustavo Child, MOT Mother
@Age of CHI: 5;9.
@Birth of CHI: 07-MAR-2001
@Sex of CHI: Male
@Date: 07-SEP-2006
@Language: Portuguese
@ID: 103.1.5.4=*
@Transcriber: Fernanda Knecht
@Verifier: Gleides Lopes
@Filename: 10315bkr.cha
@Activities: Bookreading

@bg: frog1
@bg: preread
*MOT: a mae vai entao conta(r) uma estorinha pra
[: para] ti ,, ta ?
%com: MOT talks to the CHI's father .
*MOT: o Gustavo # a mae vai conta(r) uma estorinha
pra [: para] ti ,, ta ?
*MOT: o nome da estorinha e sapo # onde esta
voce ,, ta ?
@eg: preread
@bg: frame1
*MOT: entao tinha o menininho # o .
*MOT: ele tinha um sapinho dentro do vidro .
*MOT: e tinha um cachorrinho tambem .
*MOT: ai ele levava la pro [: para o] quarto
dele # o sapinho ,, ne ?
*MOT: e ficava conversando com o sapinho # ele
e o cachorrinho dele ,, ta ?
@eg: frame1
@bg: frame2
*MOT: ai # o menininho foi dormi(r) .
*MOT: quando ele (es)tava dormindo <o sapo> [>] .
*CHI: <ha> [<] !
*MOT: +, fugiu la de dentro do vidro onde ele tinha
colocado ele ,, ta ?
*MOT: ali ele fugindo do &s [//] do vidro .
*MOT: ele (es)tava dormindo # o # nao viu .
@eg: frame2
@bg: frame3
*MOT: quando ele acordo(u) # cade o sapo ?
*CHI: hm .
*MOT: o sapo tinha sumido aqui do vidro .

%com: CHI laughs .
 *MOT: nao (es)tava mais aqui no vidro # o .
 *MOT: ai ele fico(u) triste # o .
 @eg: frame3
 @bg: frame4
 *MOT: pego(u) procuro(u) por tudo no quarto dele
 reviro(u) todo o quarto dele ali # o .
 *MOT: ate dentro das bota(s) dele ele procuro(u)
 pra [: para] ve(r) se o sapo nao (es)tava .
 *MOT: o cachorro tambem ajudo(u) a procura(r) .
 *MOT: e nao acharam o sapo .
 @eg: frame4
 @bg: frame5
 *MOT: xx chamaram pela janela ali .
 *MOT: abriram a janela chamaram [/] chamaram o sapo
 la na janela e o cachorro junto .
 *MOT: nao acharam o sapinho .
 @eg: frame5
 @bg: frames6-7
 *MOT: ai o cachorro pulo(u) pra [: para a] rua
 ali # e o menino tambem .
 @eg: frames6-7
 @bg: frame8
 *MOT: foram la na rua procura(r) o sapinho #
 nao acharam o sapinho tambem .
 *MOT: ai foram mais &al [//] adiante assim da
 casa # mais longe pra [: para] procura(r) o
 sapo .
 *MOT: e ele boto(u) as bota(s) ali o # pra [: para]
 i(r) procura(r) ele .
 *MOT: e nao conseguiram acha(r) o sapinho .
 @eg: frame8
 @bg: frame9
 *MOT: procuraram dentro duma [: de uma] toca.
 *MOT: ai # tinha um [/] um # um coisinha de abelha
 ali .
 *MOT: um enxame de abelha .
 *MOT: ai as abelha(s) sairam .
 @eg: frame9
 @bg: frame10
 *MOT: e ai na toca ele fico(u) chamando o sapo .
 *MOT: veio uma [/] uma +...
 *MOT: ai eu nao sei o nome desse
 bicho aqui # esqueci o nome do bicho de
 dentro da toca ali .
 *MOT: e ele fico(u) assustado porque o bicho deu
 uma mordida no nariz dele xxx .
 @eg: frame10

@bg: frame11
 *MOT: e ai o &enx [//] o coisa das abelha(s)
 caiu no chao .
 *MOT: e veio aquele enxame de abelha
 em cima dos dois do cachorrinho e do menino .
 *MOT: ai eles subiram numa [: em uma] arvore atras
 do # do sapinho dele e nao conseguiram
 acha(r) .
 @eg: frame11
 @bg: frame12
 *MOT: e nisso veio o [/] o enxame de abelha atras
 dos dois .
 *MOT: atras do cachorro e atras do menino .
 *MOT: olha quanta abelha ali # o .
 *MOT: ate a coruja aparece(u) ali na arvore # o .
 *MOT: viu so que legal ?
 *MOT: e o cachorro # correndo e as abelha(s) atras
 dele # o .
 *MOT: ai # a coruja tambem fico(u) braba porque ele
 estava mexendo no ninho dela atras do sapo .
 @eg: frame12
 @bg: frame13
 *MOT: subiu em cima duma [: de uma] pedra pra
 [: para] procura(r) .
 @eg: frame13
 @bg: frame14
 *MOT: ai encontro(u) um alce .
 @eg: frame14
 @bg: frame15
 *MOT: quando ele subiu na pedra ali apareceu um
 alce .
 *MOT: e ele fico(u) em cima da cabeca do alce #
 olha so .
 *CHI: hm .
 *CHI: xxx .
 @eg: frame15
 @bg: frame16
 *MOT: olha so .
 *MOT: ai ele fico(u) em cima da cabeca do
 alce # e o alce saiu correndo .
 *MOT: e ele na cabeca do alce # e o cachorro
 atras .
 @eg: frame16
 @bg: frame17
 *MOT: ai ele paro(u) na beirada dum [: de um]
 penhasco ## e freou e o menino caiu .
 *MOT: ele e o cachorro cairam la de cima # o .
 *MOT: dentro da agua !

*CHI: hm .
 *MOT: os dois caíram !
 *MOT: ele e o cachorrinho # o .
 @eg: frame17
 @bg: frame18
 *MOT: ai ficaram todo(s) molhado(s) os dois !
 @eg: frame18
 @bg: frame19
 *MOT: ai eles ficaram vendo se eles conseguiam
 acha(r) o sapo ali dentro daquela agua ali .
 @eg: frame19
 @bg: frame20
 *MOT: foram atras dum [: de um] tronco .
 *MOT: ai ele disse +"/.
 %com: MOT whispers the next three sentences .
 *MOT: +" sch .
 *MOT: assim fez pro [: para o] cachorrinho o +"/.
 *MOT: +" vamo(s) ve(r) se a gente acha o sapinho .
 @eg: frame20
 @bg: frame21
 *MOT: foi la atras do tronco # com o cachorro # o .
 *MOT: e fico(u) espiando pra [: para] ve(r) se
 achava o sapo .
 @eg: frame21
 @bg: frame22
 *MOT: ai: olha so: ele acho(u) o sapo amigo dele #
 viu que legal ?
 *CHI: hm .
 *MOT: o sapinho # e ele (es)ta com uma namorada #
 filho !
 *MOT: olha so (es)ta com uma namoradinha ali # o .
 *CHI: hm hm .
 @eg: frame22
 @bg: frame23
 *MOT: e olha so um monte de filhote # tu viu ?
 *MOT: um monte de filhote # filho .
 *MOT: por isso que ele tinha sumido ele tinha
 uma namorada .
 *MOT: e ai a namorada ganho(u) filhotinho(s) e
 ele foi atras da namorada pra [: para] ve(r)
 os fihote(s) .
 @eg: frame23
 @bg: frame24
 *MOT: ai o agora ele pego(u) um <dos dos> [/] dos
 filhinho(s) do [/] do sapinho dele,, ne .
 *MOT: e levo(u) embora pra [: para] ele .
 *MOT: e deixo(u) o amigo dele com a familia
 dele # o .

*MOT: e foi embora .
*MOT: foi ele o cachorro e mais um dos
filhotinho(s) <que o> [/] que o amiguinho
dele deu .
@eg: frame24
@bg: postread
*MOT: viu que legal ?
*MOT: gosto(u) da estoria ?
*MOT: termino(u) a estoria .
@eg: postread
@eg: frog1
@End