

A avaliação na co-construção de narrativas a partir de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos

Ana M. S. Zilles*

Hires Héglan**

Bernardo Kolling Limberger***

Resumo

A avaliação é o componente da narrativa oral responsável pela carga dramática, pelo clima emocional e pela justificativa, perante o interlocutor, da importância do fato contado. Com base nisso, são analisadas, aqui, as avaliações contidas nas interações entre mães e suas filhas de três anos ao compartilharem um livro de gravuras sem texto. As narrativas foram obtidas com a colaboração de quatro díades mãe-filha de Porto Alegre e quatro de Santa Maria do Herval - RS. Nosso objetivo é verificar a frequência e a variedade de tipos de avaliação produzidos na narrativa de cada díade. O estudo revela que há diferenças socioculturais bem demarcadas nas avaliações proferidas pelas mães numa e noutra comunidade. Tais diferenças se relacionam com o tipo de avaliação mais frequente em cada comunidade, com o conteúdo avaliativo e com o modo como as mães concebem o evento de contar histórias e o papel que atribuem a suas filhas de três anos.

Palavras-chave: Avaliação. Diferenças socioculturais. Narrativa.

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de um estudo em andamento que se baseia, fundamentalmente, nos estudos sobre narrativas orais de experiência pessoal desenvolvidos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972, 1997 e 2003). Paralelamente, considera a contribuição de outros autores, como Peterson e McCabe (1983), ao estudarem a estrutura das narrativas de crianças de três a seis anos de idade e focalizarem, em particular, *se e como* elas realizam avaliação em suas narrativas de experiência pessoal.

A narrativa é considerada uma forma privilegiada de discurso que tem

* Pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos.

** Mestranda na UFRGS, com bolsa do CNPq (Processo nº 135831/2006-2007).

*** Graduando na Unisinos, com bolsa de iniciação científica concedida pela Fapergs (Processo nº 6504012).

papel central em quase todas as conversações (LABOV, 1997, p. 1). Por ser tão “onipresente”, este tipo de discurso tem sido estudado segundo múltiplas abordagens, cuja caracterização pode ser encontrada na excelente síntese escrita por Bastos (2005). A autora mostra que a narrativa tem sido alvo de interesse de várias áreas do conhecimento: lingüística aplicada, psicologia, antropologia, psicologia social, sociolingüística, educação, história e literatura. Dessas abordagens, algumas são particularmente relevantes para nosso estudo.

Sacks (1974), por exemplo, aborda a narrativa de uma perspectiva interacional, procurando compreender, entre outros aspectos, os direitos e os deveres dos participantes quando nos papéis de narrador e de ouvinte. Nessa perspectiva, interessa saber que ações conjuntas são necessárias para que uma narrativa chegue ao seu fim com sucesso. Bruner (2001, 2003, 2004) desenvolve uma abordagem centrada nas funções sociocultural e psicológica da narrativa. Segundo o autor, é através da narrativa “que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros” (BRUNER, 2001, p. x), ou seja, no caso do contexto em estudo, o compartilhamento de um livro é tratado como um momento apropriado para as mães apresentarem a seus filhos os comportamentos culturalmente valorizados e esperados.

Por fim, Labov, ao desenvolver sua análise da sintaxe narrativa, ocupa-se do narrar como o uso de uma técnica lingüística específica para, entre outras coisas, relatar eventos passados. É nessa perspectiva que o componente avaliativo das narrativas orais recebe atenção e tratamento sistemático, tal como veremos adiante.

Diversos pesquisadores têm estudado como mães e pais contam histórias a seus filhos, dentre os quais se destacam Heath (1983, 2001), Snow et al. (1991) e Perroni (1992). A maioria dos trabalhos sobre o tema examinou dados provenientes de díades mãe-filho(a) norte-americanos falantes de inglês (FIVUSH, FROMHOFF, 1988; MCCABE, PETERSON, 1991; PETERSON, MCCABE, 1994; REESE, 1995). Outros pesquisadores, porém, examinaram práticas narrativas de díades asiáticas (MINAMI, MCCABE, 1991; MINAMI, MCCABE, 1995; MULLEN, YI, 1995; HAN et. al., 1998), enquanto Melzi (2000) e Melzi e Caspe (2005) analisaram dados de díades falantes de espanhol. Nosso estudo, portanto, justifica-se por tratar de dados de falantes de português do Brasil e, assim, contribuir para uma visão ainda mais abrangente da co-construção de histórias no âmbito familiar e do papel da cultura em eventos de contação de histórias.

Vale lembrar que, nas décadas de 1980 e 1990, um grande número de trabalhos¹ ocupou-se da análise de diferentes aspectos da narrativa produzida pela criança, tendo como interlocutor um pesquisador cujo

papel era incentivar a criança a falar. São também deste período obras como as de Perroni (1992) e Peterson e McCabe (1983), cujo interesse era investigar a estrutura e as etapas de desenvolvimento do discurso narrativo. Também examinando narrativas orais produzidas por crianças, Zilles (1992) voltou-se para o emprego de recursos expressivos e estruturas sintáticas em relação a funções discursivas. A narrativa da criança era considerada então um *lôcus* fundamental para investigar seu desenvolvimento discursivo, na medida em que, ao assumir o papel de narrador, a criança deveria produzir uma sequência discursiva mais longa, aparentemente organizada só por ela e, nesse sentido, independente da ajuda do interlocutor.

Atualmente, os pesquisadores estão mais interessados em estudar a narrativa produzida *para* a criança ou *com* a criança (FIVUSH; HADEN, 2003), adotando, em maior ou menor grau, um paradigma interacional. Nessa perspectiva, interessa examinar a ajuda que pais ou cuidadores dão às crianças para que aprendam a narrar e consigam levar ao cabo com sucesso suas histórias. Analisa-se o papel do interlocutor em prover *andaimento* para a criança aprender a narrar; a *co-construção* da narrativa em termos dos papéis de participação; diferenças culturais nas práticas narrativas de mães e filhos (cf. HEATH, 2001; MINAMI, MCCABE, 1991; MINAMI; MCCABE, 1995; MULLEN, YI, 1995).

Em mais um estudo sobre as práticas narrativas entre mães e filhos,

Ávila (2007) investigou eventos de *contação* de histórias a partir de um livro de gravuras, com o objetivo principal de verificar o estilo interacional predominante. Pela análise das perguntas feitas pelas mães a suas crianças durante a *contação*, verificou-se a ocorrência tanto do estilo elaborativo como do pouco elaborativo (FIVUSH; FROMHOFF, 1988). 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.

Ávila constatou que as mães das crianças de três anos, em comparação com as mães das crianças de cinco anos, 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. As mães fizeram perguntas com funções diversas, mas as que se sobressaíram, em todas as faixas etárias, foram as perguntas de orientação (*O quê?*, *Quem?*, *Onde?* e *Quando?*), ação complicadora (*E daí o que aconteceu?*) e avaliação (*O que tu achas disso?*), que pede um julgamento sobre algo da narrativa. Em relação à

função das perguntas, não foram encontradas, contudo, diferenças entre meninos e meninas.

Em contrapartida, num outro estudo realizado por Héglan (em ZILLES et al., 2006) com base nas narrativas de experiência pessoal, com os mesmos sujeitos participantes da pesquisa de Ávila, as perguntas de avaliação parecem ser feitas em maior número para as meninas (81%) do que para os meninos (19%). Macedo (2006) também sugere que as meninas fazem mais avaliações do que os meninos. Nos resultados encontrados por Ávila (2007), as diferenças entre meninos e meninas quanto ao uso de perguntas sobre avaliação não são grandes. A maior diferença nesse sentido é em relação à idade: aos três anos as mães usam mais que o dobro (86/118) de perguntas sobre avaliação do que as mães de cinco anos (32/118). Isso sustenta a hipótese de que as mães parecem estimular mais a participação oral das crianças mais jovens.

Como a maioria dos estudos é sobre outras línguas, outras comunidades e outras culturas, focalizamos aqui falantes de português em cenários brasileiros ao nosso alcance. Nosso objetivo central é focalizar a avaliação como o componente da narrativa que é essencial para que faça sentido para narrador e ouvinte no contexto em que é produzida. Queremos, pois, analisar a quantidade e o tipo de avaliação que ocorre quando mãe e criança participam de um evento interacional que pode ser descrito como a co-construção de uma narrativa oral a partir de um

livro de gravuras. Interessa-nos saber até que ponto a avaliação está presente nas narrativas assim construídas e como ela se caracteriza. Interessa também investigar diferenças culturais entre duas comunidades, a saber, Porto Alegre e Santa Maria do Herval. Como mencionado, este estudo está em andamento e o que se publica aqui é uma análise parcial em que foram consideradas apenas conversas entre mães e filhas de três anos; no projeto maior, consideramos também conversas de mães com meninos e as crianças têm três e cinco anos de idade. Obviamente, as conversas entre pai e filho ou filha também seriam do maior interesse, mas escapam ao que se delimitou para o estudo em questão.²

Nossas perguntas de pesquisa são as seguintes:

- a) Há avaliação nas narrativas baseadas em livro de gravuras, produzidas em conversa entre mãe e filha de três anos?
- b) Quem a produz?
- c) De que tipo é a avaliação?
- d) Há diferenças quantitativas e qualitativas na avaliação contida nas narrativas em relação às duas comunidades incluídas no estudo?
- e) Em caso afirmativo, em que consiste a diferença? Em diferenças formais quanto aos recursos linguísticos usados? Em diferenças de conteúdo quanto a valores, condutas socialmente aceitáveis, entre outros? Ou ainda em diferenças quanto aos papéis de narrador e ouvinte?

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos sinteticamente os pressupostos teóricos que embasam tanto a análise quantitativa quanto a análise qualitativa levada a cabo. Segue-se a seção dedicada à metodologia, em que explicitamos os aspectos mais relevantes sobre os participantes da pesquisa, os procedimentos para a obtenção das gravações e filmagens das conversas, o material utilizado, o sistema de transcrição adotado, um breve resumo do livro utilizado na pesquisa e uma descrição sobre as comunidades. A seção seguinte consiste na apresentação dos resultados de nossas análises. Na parte quantitativa são contabilizados os tipos de avaliação (LABOV, 1972) encontrados nas narrativas co-construídas entre mãe e criança. Na parte qualitativa foram escolhidas três cenas do livro “Frog, where are you?”, em cuja contação todas as mães apresentaram alto índice de enunciados avaliativos. Na seção de considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa e avaliamos as respostas obtidas nesta fase do estudo. Além disso, consideramos as limitações do que aqui se apresenta e questões que precisam de mais investigação para serem respondidas.

Pressupostos teóricos

A narrativa tem importância fundamental na vida das pessoas. Segundo Bastos (2005), na atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo

que nos cerca. Porém, uma narrativa deve escolher, dentre os fatos possíveis, um digno de ser contado. A avaliação, nesse sentido, contém a informação sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa e é usada para indicar o seu ponto, isto é, a razão de ser da narrativa, o motivo pelo qual ela é contada. Essa sinalização de clima emotivo é, também, um fator de reportabilidade. Uma narrativa que faça referência a um evento muito extraordinário provavelmente será muito contável, mas poderá ter pouca credibilidade. É preciso, então, equilibrar credibilidade e reportabilidade, ou oferecer evidências da credibilidade do que se reporta. A reportabilidade de um evento é extremamente importante para que a sua narração seja feita com sucesso.

Segundo Labov (1997, p. 1), o narrador deve ter uma boa justificativa para apresentar uma narrativa; caso contrário, seu interlocutor pode e deve perguntar: “E daí?”. Para evitar essa pergunta, o narrador utiliza estratégias de avaliação para demonstrar como aquele fato foi/é importante em sua vida e como aquele fato foi/é importante o suficiente para ser compartilhado. A avaliação de um evento narrativo é a informação das consequências do evento para as necessidades e os desejos humanos (LABOV, 1997, p. 5). Segundo Labov (1972, p. 372), para identificar a porção avaliativa de uma narrativa, é necessário saber por que esta narrativa é reportável, ou seja, por que é relevante para ser contada. O narrador sempre está sob pressão

social para mostrar que os eventos contados são verdadeiramente não comuns, extraordinários, não cotidianos. A avaliação é a forma de enfatizar este caráter não usual do que é narrado. Esta é a forma de o narrador sustentar que sua história merece ser contada.

Assim, por um lado, concordamos com Lira (1987) quando afirma que qualquer elemento que indique o valor de certos eventos narrados em relação ao ponto de vista da história ou que dê relevo de alguma forma ao narrador, aos protagonistas ou à situação, pode ser considerado como avaliação narrativa. No entanto, discordamos da autora quando afirma que a decisão do que é avaliação dependerá da cultura *do analista*, de sua experiência de vida, porque essa abordagem privilegia apenas a visão do pesquisador, ou, em outras palavras, a perspectiva ética, em detrimento da perspectivaêmica, dos participantes do estudo. Em nossa pesquisa, procuramos superar ao menos em parte essa separação, conversando³ com as mães sobre a contação de história que realizaram, assistindo com elas ao DVD do evento de contação, ouvindo atentamente seus comentários e fazendo-lhes perguntas sobre o quanto aquele evento era semelhante ao modo como costumam contar histórias a suas filhas.

De acordo com Labov (1972, p. 371-374), a avaliação narrativa pode ser dividida em quatro tipos, conforme detalhamos a seguir.

A Avaliação Externa é caracterizada pela suspensão da narração. O narrador pára a narrativa, volta-se para o

interlocutor e fala para ele qual é o ponto da narrativa. Labov enfatiza a possibilidade de a própria narrativa poder ser apenas um “esquema” para a avaliação externa. Um exemplo desse caso são as fábulas, em que a intenção do autor é expor uma moral (a avaliação externa) por meio de uma história.

A Avaliação Encaixada, ao contrário da avaliação externa, é caracterizada por não romper a continuidade da história. Um exemplo de uso desta avaliação seria quando o narrador quer apresentar ao seu interlocutor algo que ele pensou durante o acontecimento ou durante a própria narração do evento. Há três tipos de avaliação encaixada: a) avaliação encaixada de primeiro caso: o narrador faz uma observação sobre o evento; b) avaliação encaixada de segundo caso: o narrador cita o que ele falou para uma segunda pessoa; c) avaliação encaixada de terceiro caso: o narrador introduz uma terceira pessoa que avalia os eventos por ele. Em todos esses casos temos algum tipo de discurso reportado⁴ envolvido, em que múltiplas vozes se entrecruzam.

A Ação Avaliativa corresponde ao caso em que o narrador não diz o que os personagens falaram, mas o que eles fizeram. Assim, a tensão entre eles é revelada.

O último tipo corresponde à presença de *elementos avaliativos*, que seriam subdivididos em quatro: a) intensificadores, que selecionam um dos elementos de um enunciado (ou um dos eventos de uma narrativa) e o intensificam; b) comparadores, que

selecionam um dos eventos de uma narrativa e comparam-no a eventos que não aconteceram (este seria, para Labov, o caso das negações, do uso de futuro e superlativos, por exemplo); c) correlativos, que relacionam dois eventos que realmente aconteceram em um enunciado; d) explicativos, que são qualificações de eventos.

Essas são as manifestações de avaliação descritas por Labov (1972) como parte constitutiva de uma narrativa. São categorias analíticas que focalizam especificamente o que é dito pelo narrador, sem levar em conta o papel do ouvinte. Claro, o modelo analítico em questão reconhece a importância essencial do ouvinte para que a narrativa aconteça, mas não examina sua participação na construção que, de fato, narrador e ouvinte fazem em conjunto.

Na perspectiva sociointeracional vigotskiana de aquisição da linguagem (cf. PERRONI, 1992; ROGOFF, 2003), a criança aprende a língua a partir de sua participação em contextos em que a língua é usada, mediando as relações, o conhecimento e a construção das identidades sociais. A narrativa, por exemplo, seria adquirida na interação da criança com pessoas em contextos em que este tipo de discurso está sendo utilizado e, mais do que isso, co-construído como parte das práticas sociais de sua cultura.

Outra função dos recursos avaliativos é a organização cultural da emoção (MELZI, 2000; KNECHT e HOERLE, 2007). A avaliação da narrativa, ao sustentar a importância do fato nar-

rado, envolve a exposição, por parte do narrador, de seus sentimentos e sensações durante ou após o acontecimento. Quando a criança ouve uma história, ela está em contato direto com o que deve ou não deve (pela repreensão explícita ou pela ausência) ser utilizado para emprestar carga dramática à narrativa. Assim, ao contar uma história, a criança tem um modelo cultural a ser seguido. Os recursos avaliativos são importantes ferramentas de construção, dentro da narrativa, do papel do *self* e dos outros como modelos de identidade cultural. Além disso, ajudam a criança a compreender que sentimentos são culturalmente aceitáveis e expressos abertamente e como membros desta cultura lidam com tais sentimentos.

A autonomia da criança ao narrar se relaciona, entre outros aspectos, com a sua utilização de recursos avaliativos nas suas narrativas. Os resultados de Macedo (2006) 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, utilizando mais recursos avaliativos. A autonomia das crianças para produzir narrativas foi verificada principalmente a partir da sua capacidade de fornecer informações sobre o contexto e ações das histórias, assim como prover avaliações. Com relação à função das sentenças das narrativas, observou-se nesse estudo que as crianças utilizam mais sentenças com função de orientação do que sentenças

com função referencial e avaliativa. Houve, entretanto, 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 utilizaram um maior número de marcadores de intensidade e quantidade ao fazerem comparações, assim como fizeram mais referências ao que poderia ter acontecido.

Metodologia

As gravações em áudio e vídeo das narrativas analisadas pertencem ao acervo de dados 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”, coordenado pela professora Ana M. S. Zilles (Unisinos). Foram feitas sempre na residência da família engajada no projeto, buscando-se, com isso, uma aproximação maior com o *como* as mães contam histórias para seus filhos no dia-a-dia, qual o papel das crianças nesse tipo de evento e como ambos, mãe e filho, co-constroem a narrativa, para que ela faça sentido para eles.

Foram analisadas todas as ocorrências de avaliação produzidas pelas mães durante a contação de história a partir de um livro de gravuras denominado *Frog, where are you?* (MAYER, 1969). Foi pedido que as mães interagissem com seus filhos e o livro como

normalmente contam histórias. Elas puderam folhear o livro antes e a gravação só começou a partir do momento em que a mãe declarava que estava pronta para gravar. A escolha do local no qual mãe e criança foram filmadas também foi escolhido pela díade.

Consideramos neste estudo oito díades mãe-criança, sendo as crianças, neste caso, meninas de três anos. Quatro díades são de Porto Alegre, pertencentes a famílias de classe média, cujos pais têm nível de escolaridade correspondente ao ensino médio ou superior. Em princípio, são famílias de orientação urbana no que se refere a valores, crenças e expectativas. Das quatro mães, duas trabalham fora de casa (Alessandra é médica e Neusa é secretária) e as outras duas são donas de casa.

Mãe	Profissão	Escolaridade
Alessandra	Médica	Superior completo
Maria	Dona de casa	Ensino médio completo
Neusa	Secretária	Ensino médio completo
Clara	Dona de casa	Ensino médio completo

Quadro 1 - Profissão e escolaridade das mães de meninas de três anos de Porto Alegre

As outras quatro díades são de Santa Maria do Herval - RS, localidade cujos habitantes revelam fortes traços de afirmação da sua identidade teuto-brasileira, além de uma orientação mais rural em relação à capital. Trata-se de um município recente (emancipado do município de Dois Irmãos em 1988) em que as histórias de vida das

famílias visitadas estão ligadas às atividades rurais pelo menos na geração dos avós. De modo geral, no entanto, as mães e as crianças que participaram do estudo vivem em contextos urbanos, ou seja, não residem em propriedades rurais isoladas, sem vizinhos. No projeto mais amplo, a maioria das mães que gravamos trabalha em fábricas de calçados existentes no município. Exercem funções como costureira, pessoa que faz a bucha (nome dado ao enchimento de papel encontrado em sapatos novos), ou que cola a sola. As quatro mães consideradas nesta análise têm as características especificadas no Quadro 2.

Mãe	Profissão	Escolaridade
Lúcia	Operária (faz buchas)	Ensino médio incompleto
Luísa	Operária (costureira)	Ensino fundamental incompleto
Maria	Professora de Matemática	Superior completo
Vanessa	Professora de educação infantil	Superior incompleto

Quadro 2 - Profissão e escolaridade das mães de meninas de três anos de Santa Maria do Herval

As narrativas aqui analisadas foram transcritas conforme um sistema internacionalmente utilizado na pesquisa sobre aquisição da linguagem, denominado Childes.⁵ Essa escolha se deve ao fato de o projeto maior antes mencionado ter, entre seus objetivos, a comparação de práticas narrativas de mães de Porto Alegre com mães de Lima, Peru, conforme o acervo de narrativas de Gigliana Melzi, da New

York University, já transcritas segundo esse sistema.

O uso do componente avaliativo nas narrativas é discutido, portanto, em relação aos dois contextos socioculturais considerados, ou seja, Porto Alegre e Santa Maria do Herval.

A análise é feita de acordo com categorias propostas por Labov (1972) para analisar narrativas de adolescentes e adultos. Como as narrativas aqui estudadas são co-construídas pelas mães e suas filhas de três anos, alguns elementos mais complexos apontados por Labov (como, por exemplo, as subcategorias da categoria de Elementos Avaliativos) não aparecem. Dessa forma, tal como fizeram Peterson e McCabe (1983), optou-se por utilizar uma versão mais simplificada do modelo laboviano, tal como será detalhado a seguir:

- Avaliação Externa

Este tipo de avaliação permite que o narrador comunique seu ponto de vista sobre o evento que está narrando, suspendendo a ação e rompendo, temporariamente, a sequência temática da narrativa. Considerando que a narrativa suspende o aqui-agora e passa o tempo do discurso para o passado, este tipo de avaliação traz novamente o interlocutor para o aqui-agora, voltando, depois, para o tempo narrativo.

Exemplos:

*MOT: porque sabe dói uma picada de abelha ,, né? (Alessandra e Adriane – POA)

*MOT: viu que bonito # uma família de sapinhos! (Clara e Paula – POA)

*MOT: ai, que relaxado! Tem que puxa(r) as calça(s), né? (Vanessa e Sônia - SMH)

*MOT: eu acho que é a festa do sapo,, né? (Luísa e Caroline - SMH)

- *Avaliação Encaixada*

Com esta avaliação a continuidade dramática da narrativa é preservada, não havendo suspensão da ação. Como já foi explicitado acima, existem três tipos de avaliação encaixada. Porém, no caso da contação de história em terceira pessoa, a partir de um livro de gravuras, a avaliação encaixada de segundo caso (aquela em que o narrador cita o que ele falou para uma segunda pessoa) não ocorre.

Exemplos:

*MOT: +” já que você foi muito legal comigo eu vou te da(r) um filhotinho pra você cuida(r). (Alessandra e Adriane - POA) (o narrador faz a voz do personagem sapo)

*MOT: aí eu acho que eles pediram <um sapinho> [/] um filhotinho do sapinho (Maria e Andressa - POA)

*MOT: meu olha ali ó onde que ele foi procura(r) (Luciana e Célia - Santa Maria do Herval)

- *Ação Avaliativa*

Nesta avaliação acontece a descrição do que as pessoas fizeram, não do que elas disseram durante o evento que está sendo narrado. Ela revela a tensão dos personagens através da menção a uma ação específica, muitas vezes evidenciando uma escolha cuidadosa de itens lexicais.

Exemplos:

*MOT: ó lá ele foi lá e **salvou** o cachorrinho dele o Tico. (Neusa e Juliana - POA)

*MOT: o menininho caiu e se **assustou** da coruja. (Maria e Andressa - POA)

*MOT: daí o cachorro (es)tá lambendo o outro **pedindo desculpa**. (Luciana e Célia - SMH)

*MOT: e o cachorro? Sabe o que o cachorro **aprontou**? (Maria e Juliana - SMH)

- *Elementos Avaliativos*

Além de permitirem que o narrador comunique seu ponto de vista, os elementos avaliativos tornam as orações mais complexas. Dessa forma, o narrador comunica que os eventos narrados foram perigosos, divertidos, tristes, etc. sem interromper o fluxo narrativo. Eles se distribuem por toda a narrativa e integram a sintaxe da mesma.

Exemplos:

*MOT: o cachorrinho, **muito sapeca**, caiu da janela com o vidro na cabeça. (Maria e Andressa - POA)

*MOT: bom # aí chegou a **bagunça** foi tão grande tão grande de Tóbi que a caiu a a colméia cheia de abelhas. (Alessandra e Adriane - POA)

*MOT: ba@h até o cachorro fico(u) **espantado** viu? (Luciana e Célia - SMH)

*MOT: o sapo Bocarrão, com a sapinha Gilda e **um monte assim** ó de sapinhos. (Vanessa e Sônia - SMH)

Os elementos avaliativos, conforme Labov (1972, p. 378-393), podem ser subdivididos em quatro tipos: a) intensificadores; b) comparadores; c) correlativos; d) explicativos. Para os fins deste trabalho, não computamos separadamente os elementos avaliativos, em razão até do número reduzido de díades aqui consideradas. O nosso interesse é observar de modo geral a sua ocorrência e apresentar uma análise qualitativa sobre cenas específicas do livro que parecem favorecer comentários avaliativos nas duas comunidades do estudo.

Após descrevermos a distribuição geral da presença de avaliação nas narrativas, passamos para a análise qualitativa, com a comparação do discurso referente a três cenas do livro *Frog, where are you?* (MAYER, 1969). A história começa com um menino que tem ao seu lado um cachorro e, dentro de um vidro de aquário, um sapo. Durante a noite, o sapo desaparece e, ao acordar, o menino começa a procurá-lo. A busca tem início dentro do próprio quarto do menino, mas logo se estende para um bosque (supõe-se perto de casa). Dentro do bosque, o menino, procurando o sapo, encontra vários animais até, finalmente, depois de várias peripécias, encontrar o sapo. Neste quadro aparece o sapo acompanhado de uma sapa e vários filhotinhos. Na cena seguinte, o menino leva um dos sapinhos para casa, e assim termina a história.

As partes que focalizaremos a seguir foram escolhidas usando dois critérios. O primeiro foi o critério de relevância da cena para o desenrolar da história e o entendimento de seu sentido. Por este critério, foram escolhidas a pri-

meira cena, em que os personagens principais (o menino, o cachorro e o sapo) são apresentados, e a última cena, em que o problema posto no começo da história (o sumiço do sapo) já está resolvido. O segundo critério foi o de relevânciaêmica, ou seja, a escolha de uma parte em que todas as mães apresentaram alto índice de enunciados avaliativos. Trata-se da cena em que o menino, tendo subido numa árvore e olhado para um buraco nela existente, assusta-se com uma coruja que sai dali de dentro e acaba caindo da árvore. O cachorro, por sua vez, está sendo perseguido por abelhas, saídas de uma colméia.

Cabe esclarecer que, em nossa análise, em várias ocasiões, um mesmo enunciado recebeu mais de uma codificação. Isso aconteceu nos casos em que os elementos avaliativos coincidiram com outra categoria avaliativa, como no exemplo abaixo, que representa uma avaliação externa e contém um elemento avaliativo intensificador (**todo** picado):

*MOT: olha só ai esse aqui acho que (es)tá todo, o cachorrinho, acho que fico(u) todo picado das abelha(s), né?

Resultados

Análise quantitativa

Inicialmente apresentamos os resultados da análise quantitativa. Nas narrativas analisadas, foram identificados 305 casos de avaliação no total. Em Porto Alegre, foram computados 150 casos e, em Santa Maria do Herval, 155, havendo, portanto, um equilíbrio entre as duas comunidades em termos

quantitativos. A distribuição dos enunciados avaliativos está em relação ao número de enunciados proferidos pelas mães, visto que as crianças do estudo, durante a contação analisada, não introduzem enunciados avaliativos, restringindo-se a repetir avaliações produzidas pelas mães, como no seguinte exemplo:

Maria e Juliana (Santa Maria do Herval)

*MOT: não olha só o que que (es)tá saindo ali.

*MOT: um esquilo!

*CHI: é # esquilo.

*MOT: &aq [/] h@i olha só como esse menino se assusto(u).

Inicialmente, na Tabela 1, apresentamos a distribuição geral dos enunciados avaliativos das mães das duas comunidades, levando em conta os diferentes tipos de avaliação antes descritos.

Tabela 1 - Tipos de avaliação produzida pela mãe em interação com filha de três anos (N/T, %)

Tipos de avaliação	Porto Alegre	Santa Maria do Herval	Total (%)
Externa	7/150 (5%)	26/155 (17%)	33/305 (11%)
Encaixada	9/150 (6%)	36/155 (23%)	45/305 (15%)
Ação avaliativa	24/150 (16%)	29/155 (19%)	53/305 (17%)
Elem. Avaliativos	110/150 (73%)	64/155 (41%)	174/305 (57%)
Total	150	155	305

Como se observa na Tabela 1, o tipo mais freqüente são os Elementos Avaliativos, como se esperaria, tanto por suas características intrínsecas (particularmente a possibilidade de sobreposição de elementos, por exemplo, uso de adjetivo ressaltado por acento de ênfase, ou a possibilidade de combinação desses elementos, por exemplo, intensificador e adjetivo) quanto por ser a forma mais usada por crianças, segundo Peterson e McCabe (1983). Segundo essas autoras, os elementos avaliativos são recursos lingüísticos que as crianças usam desde cedo em suas narrativas e, ao que parece, nossos resultados mostram que este uso

encontra suporte no modo como as mães contam histórias a suas filhas. Os demais tipos de avaliação apresentam freqüências bastante similares, com uma leve preferência por Ação Avaliativa. O tipo que menos ocorre neste conjunto de narrativas aqui examinadas é a Avaliação Externa. Mesmo assim, como veremos adiante, há uma interessante diferença em relação às duas comunidades a este respeito.

Caracterizada a distribuição geral dos tipos de avaliação no *corpus* examinado, passamos a tratar de sua distribuição em relação às duas comunidades estudadas. Os resultados estão na Tabela 2.

Tabela 2 - Tipos de avaliação narrativa produzidas pelas mães ao contar história a suas filhas de três anos em duas comunidades distintas (N/T, %)

Tipos de avaliação	Porto Alegre	Santa Maria do Herval	Total (%)
Externa	7/33 (21%)	26/33 (79%)	33/305
Encaixada	9/45 (20%)	36/45 (80%)	45/305
Ação avaliativa	24/53 (45%)	29/53 (55%)	53/305
Elem. Avaliativos	110/174 (63%)	64/174 (37%)	174/305
Total	150/305 (49%)	155/305 (51%)	305

Apesar de o número total de enunciados avaliativos ser praticamente o mesmo numa e noutra comunidade (150 para Porto Alegre e 155 para Santa Maria do Herval), a distribuição entre os tipos é bem diferente. Nas narrativas produzidas pelas mães de Santa Maria do Herval, a Avaliação Externa e a Encaixada excedem de longe o seu uso nas narrativas produzidas por mães de Porto Alegre. Como se observa na Tabela 2, as porcentagens de avaliação externa e avaliação encaixada em Santa Maria do Herval são cerca de quatro vezes maiores do que as encontradas em Porto Alegre. Esse resultado, a nosso ver, está relacionado com o uso, comum entre as mães da comunidade teuto-brasileira, de “lições de moral”, ou seja, de avaliações que têm a função de educar e de apresentar ou lembrar à criança o comportamento culturalmente aceitável nas situações discutidas a partir do livro de gravuras. Por exemplo, ao falar do quarto do menino, nas páginas 1 e 2, Maria fala para sua filha Juliana:

*MOT: e aqui (es)tá a cama do menino,, né?

*MOT: tu viu que legal?

*MOT: aqui tem uma lâmpada em cima.

*MOT: que que a roupa dele (es)tá fazendo no chão hein?

*MOT: oou@i!

*MOT: pode bota(r) a roupa no chão?

*MOT: uhum,, né?

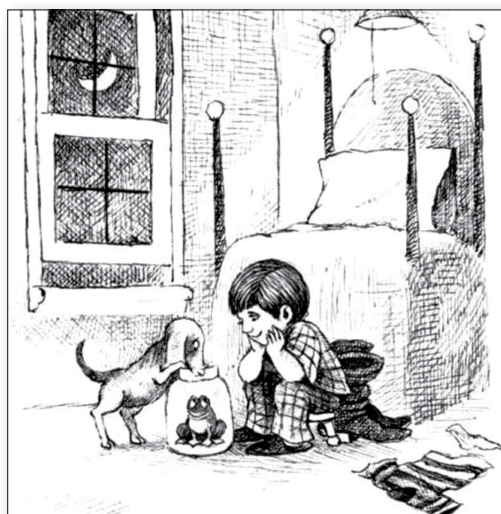
Em primeiro lugar, a avaliação encaixada aparece em *MOT: que que a roupa dele (es)tá fazendo no chão hein?, em que a mãe faz um comentário sobre o cenário em que a história está se desenrolando. Depois, em *MOT: pode bota(r) a roupa no chão ? *MOT: uhum,, né ?, a mãe faz uma avaliação externa em que a ação e a descrição da história são suspensas para haver uma avaliação do fato de as roupas estarem no chão como um comportamento contrário àquele que se espera da criança naquela família (manter o quarto em ordem, não deixar roupa no chão, não bagunçar o quarto, etc.). A figura do livro passa a ser um pretexto, ou melhor, é interpretada pela mãe como um recurso para ensinar à sua filha o comportamento esperado e valorizado.

Análise qualitativa

Para a análise qualitativa, discutiremos a avaliação produzida pelas mães em relação às três cenas escolhidas para detalhamento, iniciando com os resultados de Porto Alegre e apresentando, a seguir, os de Santa Maria do Herval, cena por cena.

“O menino, o cachorro e o sapo”

Na primeira página do livro, temos a seguinte figura:



Nesta página, vemos o menino e o cachorro observando o sapo que está dentro do vidro. O cenário é o quarto do menino, que está vestido de pijama. Vejamos, em primeiro lugar, como as quatro mães de Porto Alegre narraram o que está acontecendo nesta cena.

PORTO ALEGRE

1. Alessandra e Adriane

*MOT: então olha aqui filha.

*MOT: a mãe vai te conta(r) uma estória # tá?

*MOT: era uma vez um menino **muito esperto** que se chamava **Pedro**.

*MOT: ele tinha um **cachorrinho** e morava lá numa **fazenda**.

*CHI: fazenda?

*MOT: numa fazenda.

*MOT: um dia ele conseguiu pega(r) um **sapinho** na fazenda.

*MOT: pro sapinho não escapa(r) ele colocou o sapo dentro dum vidro.

*MOT: um pote de geléia **bem grande** que tinha na casa dele que a mamãe dele tinha.

*CHI: <mas cadê a mamãe ?>[>].

*MOT: <e se o>[<].

*MOT: a mãe dele?

*MOT: (es)tava lá na cozinha.

*MOT: aí ele levou <o sapo> [/] o sapo pro quarto dele.

*MOT: **e mostrou pro au-au , o Tóbi**.

*MOT: **e eles dois ficaram cuidando o sapo**.

Note-se, em particular, que o menino e o cachorro receberam nomes próprios (Pedro e Tóbi). Note-se, também, que os dois animais são nomeados inicialmente com diminutivos (cachorrinho, sapinho). Ocorre ainda a forma típica da linguagem infantil, a onomatopéia do latido do cão (au-au).

2. Maria e Andressa

*MOT: vamo(s) ve(r) então os desenhos?

*MOT: **era o sapinho # o menino +/**.

*CHI: o menino.

*MOT: **e o cachorrinho**.

*CHI: e o cachorrinho.

*MOT: vamo(s) ve(r) na outra página?

*CHI: vamo(s).

A conversa dessa díade é mais sumária em relação a esta cena. Os personagens não recebem nomes próprios, mas o diminutivo para denominar os animais faz-se presente no discurso desta mãe (sapinho, cachorrinho).

3. Neusa e Juliana

*MOT: posso começa(r)?

*MOT: sapo onde (es)tá você.

*MOT: hm # ó lá # o Joãozinho tinha um amigo o Tico que era o seu cachorrinho e o sapo.

*MOT: (es)tavam eles tudo em casa cuidando o sapinho ali ó.

*MOT: ali ó dentro do vidro.

Esta díade, especificamente, passou algum tempo negociando o nome que seria dado ao menino antes da passagem acima. Note-se que o nome dado a ele está na forma diminutiva: Joãozinho. Como na primeira díade acima, também o cachorro recebe nome próprio ("Tico"). E como nas anteriores, os animais são denominados com diminutivos (cachorrinho e "sapinho").

4. Clara e Paula

*MOT: Paula Paula # olha ó agora a mamãe vai conta(r) uma história pra você # tá?

*CHI: tá.

*MOT: ó # sapo aonde está você?

*MOT: é a historinha do sapo # tá?

*MOT: era uma vez um menininho que tinha um sapinho e um cachorrinho # tá?

*MOT: ele guardava o sapinho dentro de um vidro.

*MOT: e o cachorrinho dormia no quarto com o menininho.

*MOT: e o sapinho dormia no vidro dentro do quarto # tá?

*CHI: tá.

Nesta quarta díade, chama atenção o uso mais freqüente de diminutivos (*historinha*, *menininho*, *sapinho*, *cachorrinho*), mas os personagens não recebem nomes próprios. E como na primeira díade, a mãe se refere a si mesma em terceira pessoa, como é comum os interlocutores mais velhos fazerem ao se dirigir a crianças pequenas: são enunciados como *a mãe vai te contar uma história* e *agora a mamãe vai contar uma história pra você*.

No conjunto dos trechos analisados até aqui, todas de díades de Porto Alegre, vemos que duas mães colocam nomes nos dois personagens principais (o menino e o cachorro). Entretanto, nem o sapo, nem os outros personagens da história (a coruja, o veado, a sapa, os filhotes, por exemplo) recebem nome próprio nas díades de Porto Alegre.

Consideramos a atribuição de nome próprio aos personagens como um recurso que contribui, em termos de carga dramática (função da avaliação), para a sua individualização e a de sua experiência na história. É interessante notar que nessas quatro díades não aparece nenhuma Avaliação Externa, nem Encaixada, mas apenas Ações Avaliativas (como a caracterização de que o menino estava *cuidando* do sapo) e Elementos Avaliativos, como os que descrevem os personagens (*menininho muito esperto*) e o cenário (*vidro bem grande*), e os diminutivos (*menininho*, *cachorrinho*, *sapinho*), que emprestam um clima afetivo ao próprio narrar e, indiretamente, caracterizam as interlocutoras como crianças, talvez mesmo as fragilizando.

Examinemos agora, para completar a análise da primeira cena, os dados de Santa Maria do Herval.

SANTA MARIA DO HERVAL

5. Luciana e Célia

*MOT: tá agora &vamo [//] conta(r) a historinha pra mamãe .

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

*CHI: (es)ta.

*MOT: que que o sapo (es)tá fazendo?

*CHI: (es)tava tomando mamadeira e colocando o sapo xxx E o cachorro (es)tá levantado o rabo dele.

*MOT: tá olha ali # o cachorro (es) tá olhando o sapo que (es)tá dentro do vidro ó.

*MOT: o menino também (es)tá olhando.

*MOT: lá no <quarto> [>] do menino ó.

*CHI: <&cach> [<].

*CHI: <o cachorro> [>].

*MOT: <é de noite> [<] tem a lua.

*CHI: o cachorro (es)tá olhando o sapo dentro da bandeja [?] e [/] e o menino (es)tá olhando também.

*MOT: é?

Quanto à diáde 5, a primeira observação a ser feita diz respeito ao escasso uso de diminutivos (neste caso, apenas na palavra *historinha*): os personagens são sempre referidos como sapo, cachorro e menino, o que dá à narrativa um tom distinto das anteriores, menos afetivo e infantil. Esta mãe, no entanto, solicita a participação da criança na construção da história (*vamos contar eu e tu?*; *que que o sapo tá fazendo?*) e dirige a atenção da menina para elementos importantes da orientação,

fazendo referência não só ao cenário (o quarto do menino), mas ao quadro temporal (*é de noite, tem a lua*). Com isso, a mãe favorece a co-narração, de modo que a criança se sente à vontade para fazer seus próprios comentários, introduzindo informações novas acerca do que estão fazendo o cachorro e o menino em relação ao sapo.

6. Luísa e Caroline

*MOT: olha aqui # o menino (es) tá pegando um cachorro e foram olha(r) um sapo.

*MOT: (es)tá vendo ali o sapo que (es)tá dentro do vidro?

*MOT: o cachorrinho foi espia(r) ele ali e o menino (es)tá olhando como ele (es)tá espionando o sapo.

*MOT: olha aqui tem um [//] uma blusa ali em cima e eu acho que essa é a cama do menino,, né?

*MOT: olha ali ele tem a camisa no chão.

*MOT: vamo(s) olha(r) o outro lado o que que tem.

Na conversa da diáde 6 para esta cena, há apenas uma ocorrência de diminutivo (*o cachorrinho*). Esta mãe, inicialmente, focaliza mais sua atenção para os personagens e suas ações. Ao observar mais amplamente a figura, procura identificar o cenário e, logo a seguir, chama atenção de sua filha para o fato de que, na figura, há roupa no chão, reprovando o fato através de sua entoação.

7. Maria e Juliana

*MOT: que que é isso aqui que tem ali?

*CHI: a lua.

*MOT: a lua?

*MOT: isso que(r) diz(e) que é de dia ou de noite?

*CHI: de dia.

*MOT: oou@i!

*MOT: quando a lua aparece é de dia ou de noite?

*CHI: de noite.

*MOT: ah@i!

*MOT: e é pra faze(r) a hora de dormi(r) então,, né?

*MOT: que que esse menino tem [/] (es)tá fazendo aqui com o cachorro?

*CHI: porque se ele (es)tá olhando o sapo.

*MOT: e onde é que (es)tá o sapo?

*CHI: ali dentro.

*MOT: dentro de um vidro,, né?

*MOT: e aqui (es)tá a cama do menino,, né?

*MOT: tu viu que legal?

*MOT: aqui tem uma lâmpada em cima.

*MOT: que que a roupa dele (es)tá fazendo no chão hein?

*MOT: oou@i!

*MOT: pode bota(r) a roupa no chão?

*MOT: uhum,, né?

*MOT: (es)tá vamos ve(r) lá o que que tem.

Novamente se constata o escasso uso de diminutivos (apenas uma menção ao cachorrinho) nesta díade. Já ao realizar Avaliação Externa, a mãe não apenas relaciona a história com a realidade vivida pela criança como também desvaloriza o comportamento do personagem do livro. Este tipo de Avaliação Externa apresenta um juízo

de valor em relação ao comportamento do personagem da história, assim como oferece um modelo do comportamento desejado e esperado na situação. O fato de a roupa do menino estar no chão é comentado negativamente; logo, a conclusão é que não se pode colocar a roupa no chão.

8. Vanessa e Sônia

*MOT: um dia o menino Pedrinho e o seu cachorro Bidu encontraram um aquário, um vidro com um sapo dentro.

%par CHI faz um barulho

*MOT: e o cachorro Bidu começou au+au+au.

%par MOT imita um latido de cachorro

*CHI: ele que(r) o sapo.

*MOT: ele queria pega(r) o sapo assim ó ele queria pega(r) o sapo.

*MOT: nhac.

%par MOT imita uma dentada

*CHI: <ele> [>]

*MOT: <mas> [<] não podia,, né?

*MOT: e o menino Pedrinho (es)tava só observando.

*MOT: olha só ele (es)tava só olhando pro sapo.

*MOT: e o cachorro queria já mete(r) a fuça lá dentro do vidro já queria come(r) o sapo.

*CHI: ele tinha assim?

*MOT: ele tinha um bocão a@ssim!

*CHI: assim?

*CHI: ou assim?

*CHI: e o Pedrinho?

Nesta última díade reaparecem nomes próprios para o menino e o sapo, estando o nome do menino na forma

diminutiva (*Pedrinho*), mas este é o único uso deste recurso nas díades dessa comunidade. Além disso, observa-se que a mãe faz uso de Avaliações Encaixadas, recriando a voz dos personagens, e de Elementos Avaliativos, usando aumentativo e gestos (*bocão assim*) e, com isso, atribuindo maior dramaticidade a esta cena da história. Esta narrativa é mais vívida porque são as ações dos personagens que recebem maior atenção desta díade, sendo o cenário minimamente caracterizado, ou seja, há pouca atenção aos elementos de orientação. Nota-se, por fim, que a mãe acolhe comentários e perguntas da criança, dando-lhe, portanto, o direito de tomar o turno e contribuir para a narrativa, mas não solicita esta participação da mesma forma que as mães das díades em (5) e (7).

Por outro lado, lembrando que apenas a última díade coloca nome nos personagens, cabe perguntar sobre o efeito de sentido da escolha feita pelas demais díades. Entendemos que não colocar nomes também acrescenta carga dramática à narrativa, mas de natureza distinta. A história assim construída pode ser considerada uma fábula de um menino, qualquer menino, que pode representar todas as crianças. Então, o que acontecer com ele pode acontecer com qualquer outra criança. Essa última díade registrada em (8) apresenta uma interação que difere das outras da mesma comunidade em muitos aspectos. Além do atribuir nome, essa mãe usa onomatopéias, imitando a voz do cachorro (e de outros animais, mais adiante), bem como o

ruído de uma dentada (ou da queda do menino e do cachorro em outro ponto da história). É, portanto, uma narrativa mais dramatizada, encenada. Esta mãe também usa formas lingüísticas mais comuns em narrativas escritas. Por exemplo, a própria denominação dada ao personagem principal: menino Pedrinho e a referência *ao seu cachorro Bidu*, em lugar de usar o possessivo *dele*, que é bem mais comum na língua falada, como se observa na narrativa co-construída por Maria e Juliana (7), em que a mãe diz: “*MOT: que que a roupa dele (es)tá fazendo no chão hein?”, ou a construção possessiva como em *cama do menino*. Acreditamos que o fato de Vanessa (8) ter nos relatado que não aprendeu a narrar em casa, e sim com as professoras, na escola, a partir da leitura de livros, possa estar contribuindo para essa diferença de comportamento dessa díade em relação às demais desta comunidade.

Em geral, então, as díades de Santa Maria do Herval (doravante também SMH) focalizam o fato de ser noite no contexto da história e aproveitam essa observação para reforçar o ensinamento prévio de que se trata da hora de dormir. Além disso, duas mães, Luísa (6) e Maria (7), fazem Avaliações Externas e Encaixadas relacionadas com o fato de haver roupas no chão do quarto do menino e de isso ser algo inaceitável em sua cultura. Vale mencionar que essas mães, em geral, não têm empregada doméstica ou alguém que as ajude na limpeza e organização da casa, de modo que, desde cedo, enfatizam a necessidade de colaboração de seus filhos

para a manutenção da ordem. Logo, a narrativa é carregada de ligação com o cotidiano da criança. Porém, isso não significa que esta história seja cotidiana, mas, como o personagem do menino representaria qualquer criança, é importante que as ações dele sejam avaliadas como as ações das crianças da comunidade seriam.

Em contraste com SMH, cabe esclarecer sobre a realidade das famílias de Porto Alegre (POA). Duas mães (Maria (2) e Clara (4)) são donas de casa. Isso significa que, no seu dia-a-dia, elas são responsáveis pela organização da casa, sendo esta sua atividade principal. As outras duas mães (Alessandra (1) e Neusa (3)) contrataram babás⁶ que acumulam as tarefas de cuidar da criança e da casa. Para estas mães, então, as tarefas domésticas não se sobrepõem ao trabalho.

Se, por um lado, o uso de diminutivos nas díades de SMH é bem menor do que nas díades de POA, as mães daquela comunidade usam léxico infantilizado (o chamado *baby talk*), como no caso de vau-vau, versão teuto-brasileira para au-au. Com relação a isso, Schnack (2007) explica que o *baby talk* é um recurso especialmente utilizado pelo adulto nas interações com a criança. Esse código foi caracterizado basicamente em função de: (a) estruturas sintáticas simplificadas; (b) expansões da fala da criança; (c) uso de vocábulos próprios (como é o caso de vau-vau); (d) entonação ascendente; (e) uso de diminutivos.

Há, nas duas comunidades, o uso de *baby talk*, mas, na comunidade de SMH, ele se configura mais pelo uso de certos vocábulos. Parece, então, que cabe mais à criança a responsabilidade de aproximar-se da fala do adulto para ser considerada uma parceira interacional. Por outro lado, nas famílias de POA, é mais dos adultos a responsabilidade de inserir-se no mundo da criança, particularmente mediante o uso de diminutivos. Portanto, ao fazer uso da linguagem, segundo Schnack (2006), adultos e crianças constroem e negociam o que significa ser adulto e criança em cada comunidade.

“As abelhas e a coruja”

A figura desta cena é a seguinte:



Como se observa, há dois acontecimentos paralelos nesta figura: a) o cachorro está fugindo das abelhas e b) o menino cai da árvore por se assustar com a coruja que sai de dentro do buraco em que ele procurava o sapo. Da mesma forma como procedemos antes, apresentamos inicialmente os excertos das narrativas de POA e, a seguir, de SMH.

PORTO ALEGRE

1. Alessandra e Adriane

*MOT: vamo(s) ve(r) aqui quem que (es)tava # hã # uma coruja uma enorme duma coruja.

*CHI: hm.

*MOT: a coruja se assustou com [/] com o Pedrinho botando a cara dentro da sua casinha.

*MOT: e nisso Pedrinho caiu da árvore .

*CHI: hã!

*MOT: Tóbi ainda estava envolvido com as abelhas.

*MOT: percorriam atrás dele o tempo inteiro o tempo inteiro.

%com: CHI ri

*MOT: e ele saiu correndo disparado.

*MOT: porque sabe dói uma picada de abelha ,, né?

*CHI: hm.

*MOT: bom então os dois saíram correndo # Tóbi das abelhas e Pedro da [/] da enorme coruja.

Ao narrar esta cena, Alessandra emprega alguns diminutivos (*Pedrinho* e *casinha*). Usa também a reiteração como recurso para marcar continuidade da ação (*o tempo inteiro o tempo inteiro*), adjetivos (*enorme*) e participios (*disparado*), ou seja, Elementos Avaliativos que contribuem para a dramaticidade da cena. O interessante é observar que também aparece Avaliação Externa (porque sabe dói uma picada de abelha,, né?” Entendemos que Alessandra, ao fazer essa observação, está não só oferecendo conhecimento de mundo à sua filha, mas, também,

apresentando uma razão para a ação do cachorro (*sair disparado*). Esse procedimento é de grande valia para que a criança entenda que, nas narrativas, as ações não são só ordenadas temporalmente, mas também são vinculadas por relações causais.

2. Maria e Andressa

*MOT: ó # dentro da árvore ele viu 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.

*MOT: onde será que ele foi para(r) [?] ## nossa!

*CHI: nossa!

Os diminutivos continuam sendo usados (*menininho*, *cachorrinho*), mas a avaliação é centrada nas ações dos personagens. Um procedimento interessante de Maria diz respeito ao comentário sobre o sapo, mantendo viva na memória da criança a meta do menino e do cachorro. Ao fazê-lo, esta mãe também está ressaltando para sua filha a relação causal que existe entre as ações narradas.

3. Neusa e Juliana

*MOT: aí daqui a pouco as abelha(s) ficaram furiosas e saíram correndo pra morde(r) ele olha lá ó.

*MOT: ah # e ele caiu da árvore # porque se assustou com a coruja.

*MOT: ó a coruja que morava naquela árvore onde ele subiu.

*MOT: e caiu ó <e as abelha(s)>[/] e ele caiu e as abelhas zumzumzum iam pega(r) o Tico.

A narração desta cena flui rapidamente. A avaliação é por Elementos Avaliativos (*furiosas, zumzumzum*) e por Ações Avaliativas (correr, morder, assustar). Não há uso de diminutivos, ao contrário do que se vê nas outras narrativas de POA.

4. Clara e Paula

*MOT: e os [/] o cachorrinho saiu correndo correndo correndo

*MOT: fugindo das abelhinhas .

*MOT: tinha coruja # tinha abelha.

*MOT: até que o menino caiu da árvore # porque apareceu uma coruja.

*MOT: viu ali ?

*CHI: hm.

Também esta mãe apresenta uma narração que flui rapidamente. Emprega uma vez o diminutivo (*abelhinhas*) e a reiteração como recurso para marcar intensidade da ação do cachorro (*correndo correndo correndo*). São, portanto, ações e elementos avaliativos que aparecem na conversa desta díade.

Desse modo, verifica-se que, no conjunto de narrativas de Porto Alegre, as avaliações são formadas, principalmente, por elementos avaliativos, como as repetições (como em *correndo, correndo, correndo*) e as caracterizações dos personagens por meio de adjetivos (como no exemplo *as abelhas ficaram furiosas*) e de diminutivos (como *cachorrinho, menininho, abelhinhas*). Também há ações avaliativas, como em *MOT: o menininho caiu e **se assustou da coruja**. Aqui há a descrição da ação de uma forma que põe em tensão os personagens. O menino cai da árvore

por esse ato da coruja, descrito pela mãe como assustar. Nem todas as mães narram a passagem com a tensão entre a coruja e o menino. Ver, por exemplo, como Vanessa, de SMH, narra esta passagem, com a coruja olhando o que está acontecendo. Luísa, também de SMH, sequer fala da coruja e de sua ação. Nessas interações, por fim, há poucas avaliações externas ou encaixadas.

SANTA MARIA DO HERVAL

5. Luciana e Célia

*MOT: olha ali o menino &s [/] caiu da árvore.

*MOT: olha quem (es)tá ali?

*CHI: aonde (es)tá ele?

*MOT: aqui (es)tá o menino.

*CHI: não o cachorro.

*MOT: o cachorro (es)tá aqui ó ele (es)tá correndo das abelha(s) ó as abelha(s) (es)tão correndo tudo [/] tudo atrás dele.

*CHI: ele caiu ali na árvore [: árvore]?

*MOT: é ele se assusto(u).

*MOT: olha ali # quem (es)tá aqui?

*MOT: quem é esse aqui?

*CHI: a coruja.

*MOT: a coruja # ele se assustou da coruja?

*MOT: me [>].

*CHI: <e de> [<] abelha,, né?

*MOT: e de abelha.

6. Luísa e Caroline

*MOT: i@h olha só tinha uma coruja dentro do buraco.

*MOT: o menino caiu pra baixo eu acho que a coruja assusto(u) ele

*MOT: e o cachorro fugiu.

*MOT: o cachorro também tinha medo.

*CHI: xxx [=? por quê]?

No caso de Luísa e Caroline, apesar de o menino ter sido assustado pela coruja, o cachorro é quem tinha medo (das abelhas). A mãe ressalta o que o cachorro estava sentindo durante a ação. Isso pode ser relacionado à organização cultural da emoção (MELZI, 2000; KNECHT, HOERLE, 2007) atribuída à avaliação narrativa. Ao falar do medo do cachorro, a mãe ajuda a criança a compreender a cena e o porquê de o cachorro estar correndo e trata o medo como um sentimento aceitável na situação descrita.

7. Maria e Juliana

*MOT: que que as abelha(s) (es)tão fazendo?

*MOT: hã?

*MOT: que que as abelha(s) querem faze(r)?

*CHI: querem pega(r) o cachorro.

*MOT: elas querem pega(r) o cachorro?

*MOT: então vamo(s) ve(r).

*MOT: e agora?

*CHI: daí elas queriam pega(r) o rabo do cachorro.

*MOT: o rabo do cachorro elas querem pega(r).

*MOT: que que eles vão faze(r) com o rabo do cachorro heim?

*MOT: hã?

*MOT: vão morde(r) eu acho,, né?

*MOT: olha aqui ó.

*MOT: e agora?

*MOT: o menino (es)tá procurando o +...

*CHI: ++ o sapo.

8. Vanessa e Sônia

*MOT: não encontrou o sapo mas encontrou uma coruja, a Lili.

*CHI: e o que ela faz?

*MOT: a coruja não faz nada ela só saiu de dentro da árvore pra ve(r) que que (es)tava acontecendo que bagunça era aquela.

*MOT: o menino Pedrinho caiu no chão e o cachorro “psit” saiu correndo porque as abelhas estavam atrás dele ó.

*MOT: teve que ligeirinho <sai(r)> [>].

CHI: <onde ?> [<].

MOT: au+au+au.

%com MOT imita latido do cachorro

*MOT: olha ali se mando(u) e um monte de abelhas atrás dele zzzzzzzz.

%com MOT imita zumbido de abelhas

%com MOT faz cócegas em CHI

%par CHI ri

Como nas díades de Porto Alegre, aqui o uso de Elementos Avaliativos é maior. Podemos destacar entre eles o uso de onomatopéias de Vanessa. Durante toda a interação, a mãe imita o ruído dos animais e apresenta ruídos que tornam mais vívidas as descrições de ações. Essa mãe também coloca nome na coruja, personagem secundário, que exerce, em sua história, um papel diferente do que tem a coruja nas demais narrações. Na história contada por Vanessa, a coruja não assusta o menino, ela apenas sai pra ver “que bagunça era aquela”.

“O sapo, a sapa e os sapinhos”

Na última página do livro, depois de a complicação ter se resolvido, o menino se despede da família de sapos levando um deles.



PORTO ALEGRE

1. Alessandra e Adriane

*MOT: Tóbi entendendo # Tóbi e Pedro entendendo <essa essa> [/] essa história conversou com o senhor sapo e a dona sapa .

*MOT: que ajudou eles dando um filhotinho pra eles cuida(r) .

*MOT: então eles tinham um monte de filhotes.

*MOT: aí ele disse pro [/] pro Pedro +”/.

*MOT: +” já que você foi muito legal comigo eu vou te da(r) um filhotinho pra você cuida(r) .

*MOT: +” mas desde que você traga todos os dias pra gente olha(r) .

*MOT: +” traze(r) aqui ele no lago e [/] e ve(r) os irmãozinhos ve(r) o papai e a mamãe .

*MOT: Pedro adorou saiu de lá contente junto com Tóbi .

*MOT: viu que legal ?

*MOT: acabou a história !

*MOT: tá bom # gostou da história?

%par: MOT e CHI riem

Nesta última cena da história, pode-se observar o uso de Avaliações Externas por parte da mãe. Porém, estas avaliam a história como objeto, como em *viu que legal?* Ou *gostou da história*. Há uma avaliação encaixada interessante em que a mãe Alessandra justifica, pela voz do sapo, o porquê de o menino poder levar um filhotinho (*o menino tinha sido legal com e ia tratar bem o sapinho*).

2. Maria e Andressa

*MOT: aí **eu acho que eles pedi-ram** <um sapinho> [/] um filhotinho do sapinho.

*MOT: pra leva(r) pra casa de lembrança do **amigo sapo** que eles tinham encontrado.

*MOT: viu # aí eles voltaram pra casa pra brinca(r) com o sapinho **pequenininho**.

No caso de Maria e Andressa, os Elementos Avaliativos ainda parecem como mais freqüentes. Não há um pedido de avaliação externa sobre a história como um todo e nem comentários sobre o desfecho da história, se positivo ou negativo.

3. Neusa e Juliana

*MOT: **daí o sapo deixou ele leva(r) um pra ele ó deixou ele leva(r) um filhotinho pra ele**.

*MOT: ó # aí eles foram embora ficou a família do sapinho.

*MOT: e ele levou um sapinho pra ele.

*MOT: e voltou pra casa pra fica(r) com o sapinho e seu cachorrinho Tico.

*MOT: e **todos ficaram felizes** e acabou # viu [?] acabou a história.

*MOT: do Tico do Joãozinho e do seu cachorrinho Tico procurando o sapo.

*MOT: gostou [?] viu que legal ?

*MOT: aqui ele (es)tava procurando ## e aqui também.

*MOT: que legal viu ?

*MOT: um menino que tinha um cachorrinho chamado Joãozinho e o cachorrinho Tico procurando seu sapo.

*MOT: gostou da história [?] essa história tu nunca tinha escutado,, né ?

*MOT: bem bacana a história.

Comentamos a narração desta cena a seguir, junto com a narrativa da diáde 4.

4. Clara e Paula

*MOT: então # o menino pegou o sapinho dele.

*MOT: e deu tchau pros outros sapos.

*MOT: e foi embora pra casa com seu cachorrinho e seu sapinho.

*MOT: viu ?

*CHI: ahã.

*MOT: **e daí tudo ficou bem.**

*MOT: <né filha ?>[>].

*CHI: <hm>[<].

*MOT: gostou da historinha?

No caso das duas últimas diádes, ainda há uso mais freqüente de elementos avaliativos, como o uso de diminutivos (*sapinho*, *cachorrinho*, *Joãozinho*). No entanto, a cena final do livro é vista pelas mães de Porto Alegre como ocasião propícia para avaliações externas, ao contrário do que discutimos em relação às duas

outras cenas. As Avaliações Externas, aqui, parecem ter a função de julgar a história como objeto (como em *que legal*, *viu?*, *gostou da historinha?*), como na diáde 1, e mostrar que houve uma resolução que a mãe julga positiva para o que aconteceu (*e daí ficou tudo bem*, *e todos ficaram felizes*). Dessa forma, as Avaliações Externas usadas por estas quatro diádes de Porto Alegre são de qualidade diferente das usadas pelas mães de Santa Maria do Herval. A Avaliação Externa, em Porto Alegre, não tem como objetivo julgar e valorizar ou não o comportamento do menino. Parece mais ter uma relação com a história como objeto ficcional que pode ser bom ou ruim, ter um final bom ou ruim, não como uma história fabular que pode ser relacionada com o comportamento que toda e qualquer criança deve ter.

SANTA MARIA DO HERVAL

5. Luciana e Célia

*MOT: e o que que aconteceu aqui ?

*MOT: ó a mamãe , o papai tudo os filhinho(s).

*MOT: daí a mamãe o papai deu [: deram] um sapinho pra ele leva(r) ó # pra i(r) junto .

*MOT: **ele (es)tava triste triste que o sapinho dele tinha fugido.**

*MOT: daí agora ele ganhou outro ó .

*MOT: daí ele[//]o menino e o vavau (es)tão dizendo tchatchau [: tchau tchau] pros [: para os] outros ó.

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

*MOT: é bonito,, né ?
 *CHI: de novo .
 *MOT: e agora ?
 *CHI: terminou cabo(u) [: acabou].
 *CHI: agora vamo(s) começa(r) de novo ?
 *MOT: (es)tá bom !

O desfecho da narrativa de Luciana e Célia é semelhante ao de Porto Alegre. Aqui a Avaliação Externa trata da história como objeto (como em *tu achou bonito o sapinho?*). Luciana também enfatiza o sentimento do menino (tristeza, em *ele (es)tava triste triste que o sapinho dele tinha fugido*). Ao enfatizar o que o menino estava sentindo, a mãe não apenas está ajudando a criança a entender o todo da história (o sapo foge, o menino procura o sapo e encontra) como também faz da tristeza um sentimento culturalmente aceitável para a situação (cf. MELZI, 2000; KNECHT, HOERLE, 2007).

6. Luísa e Caroline

*MOT: e agora eles [/] ó ele (es)tá levando um pra casa um filhotinho # e (es)tá chamando os outros.
 *MOT: ou ele (es)tá dizendo tchau pra eles .
 *CHI: ai xxx .
 *MOT: e # não sabe o quê ?
 *MOT: ele (es)tá levando um embora e diz +”/ .
 *MOT: +” esperem eu vou volta(r) vou pega(r) vocês # e eles (es)tão aqui em cima esperando .
 *MOT: e um fico(u) aqui embaixo sozinho não conseguiu subi(r), né?
 *CHI: é .

*MOT: e agora eu acho que a história já termino(u) .
 *MOT: e o que que ficaram ?
 *MOT: felizes para sempre !
 *MOT: né ?
 %par: MOT ri

Luísa e Caroline tratam do desfecho positivo da história (em *felizes para sempre*). Apesar de esta mãe, nas outras cenas da história, ter usado a Avaliação Externa para apresentar um modelo de comportamento à sua filha, na cena final da história a avaliação é feita em termos do estado de equilíbrio inicial recuperado pelos personagens.

7. Maria e Juliana

*MOT: e o que que tem aqui ?
 *MOT: olha aqui o que que é isso aqui ?
 *CHI: filhotes .
 *MOT: filhotes ?
 *CHI: xxx .
 *CHI: acabo(u)
 *MOT: acabo(u) a estória [= risos]?
 *MOT: tu gosto(u) da estória ?
 *MOT: tu podia(s) conta(r) essa estória pro pai também .
 *MOT: acho que o pai também que(r) sabe(r) da estória .

Sendo esta também uma diáde que utiliza bastante a Avaliação Externa para julgar o comportamento do personagem, relacionando-o com o comportamento esperado da criança e valorizado pela comunidade, Maria pede a sua filha Juliana uma avaliação da história como um todo (*tu gostou da história?*).

8. Vanessa e Sônia

*MOT: olha só daí o menino Pedrinho pegou um outro sapo pequeninho na mão e foi embora olha ali ó .

*MOT: perdendo as calça(s) quase olha as calça(s) do Pedrinho .

%par CHI ri

*MOT: ai, que relaxado !

*MOT: tem que puxa(r) as calça(s), né ?

*CHI: xxx .

*MOT: e o sapo Bocarrão e a sapinha Gilda ficaram lá no tronco da árvore que (es)tava no chão com os seus filhotinhos.

Novamente, há uso maior de avaliação externa e encaixada. Diferentemente do que acontece em Porto Alegre e do que acontece com as outras mães de Santa Maria do Herval, Vanessa não fala de uma resolução julgada positiva para os fatos, mas trata das implicações do que aconteceu para o comportamento da criança (*ai, que relaxado!*). Isto já acontecera em outras cenas da história, inclusive na análise apresentada acima sobre as narrativas das mães de Santa Maria do Herval.

Conclusões

A avaliação é responsável, como foi dito anteriormente, pela carga dramática e pela relevância da história contada. Nos dados apresentados aqui, observamos como as mães de meninas de três anos de comunidades diferentes utilizam esses recursos avaliativos ao contarem uma história de um livro só de figuras.

Os resultados da análise quantitativa mostram-se semelhantes, com 150 ocorrências de avaliação nos dados das díades de Porto Alegre e 155 ocorrências nas de Santa Maria do Herval. Entretanto, a distribuição dos quatro tipos de avaliação é diferente. Em Porto Alegre, os Elementos Avaliativos, elementos lingüísticos que servem para que o narrador comunique seu ponto de vista, são, de longe, o tipo que mais aparece. Em Santa Maria do Herval, as categorias que recebem destaque são a Avaliação Externa, em que o fluxo narrativo é interrompido, e a Avaliação Encaixada, em forma de comentários sobre a ação ou introdução de um personagem que avalia os eventos pelo narrador.

Nas partes da história que foram selecionadas para uma análise mais detalhada, descrevemos como as mães das duas comunidades utilizam os diferentes recursos. Na comunidade do interior, a preferência pela Avaliação Externa e Avaliação Encaixada está claramente associada com a apresentação de valores e comportamentos esperados ou não. As narrativas têm, assim, um papel pedagógico explícito e fazem o agenciamento cultural. Assim, uma roupa no chão do quarto do menino é comentada nas narrativas de SMH com uma avaliação negativa sobre como é feio deixar o quarto desarrumado.

Os recursos avaliativos são formas de mostrar ao interlocutor, entre outras coisas, o papel dos personagens e os modelos de comportamento esperado em cada uma das culturas. Eles podem

ocorrer de várias maneiras, seja como forma de caracterizar um evento ou personagem por meio de adjetivos, intensificadores (Elementos Avaliativos), seja como um comentário que suspende a história (Avaliação Externa).

Retomando as perguntas de pesquisa deste trabalho, apresentadas na seção de metodologia, passamos a avaliar nossos resultados.

a) Há avaliação nas narrativas baseadas em livro de gravuras, produzidas em conversa entre mãe e filha de três anos?

Sim, há. Por ser responsável pela carga dramática, a avaliação é parte importante da narrativa. Também no contexto em que a história de um livro de gravuras está sendo contada a avaliação acontece. No total, nas oito interações analisadas, encontramos 305 ocorrências de avaliação. Porém, as mães não utilizam os recursos avaliativos da mesma forma nos dois grupos analisados.

b) Quem produz a avaliação?

Fundamentalmente são as mães que produzem as avaliações. Isso está relacionado com o fato de que elas assumem o papel de narrador da história, dando espaço ou não para que a criança participe verbalmente da narração. As crianças de três anos não tomam a iniciativa de introduzir verbalmente um enunciado avaliativo. Normalmente, suas avaliações aparecem em gestos, expressões faciais e outros recursos, ou são repetições do que foi falado pela mãe, como em:

Maria e Andressa (Porto Alegre):

*MOT: onde será que ele foi para(r) [?] ## nossa!

*CHI: nossa!

Vanessa e Sônia (Santa Maria do Herval):

*MOT: ele tinha um bocão a@ssim!

*CHI: assim?

c) De que tipo é a avaliação?

Os quatro tipos de avaliação descritos por Labov (1972) – Avaliação Externa, Avaliação Encaixada, ação Avaliativa e Elementos Avaliativos – ocorrem nas narrativas analisadas. Nas duas comunidades, os Elementos Avaliativos são o tipo mais recorrente (174 de 305 dados, 57%), o que, certamente, está relacionado com o fato de que os Elementos Avaliativos podem se sobrepor ou aparecer em várias pontos de uma mesma construção, como em:

*MOT: ele (es)tava triste triste que o sapinho dele tinha fugido.

Neste exemplo, a repetição de triste e o uso do diminutivo (sapinho) são duas manifestações da avaliação deste tipo.

d) Há diferença quantitativa na avaliação produzida nas narrativas em relação às duas comunidades incluídas no estudo?

As duas comunidades são semelhantes em termos da quantidade de avaliação: das 305 ocorrências no total, 150 são de Porto Alegre e 155, de Santa Maria do Herval. Do total de ocorrências produzidas pelas mães de Porto Alegre, 110 (73%) são de Ele-

mentos Avaliativos; em Santa Maria do Herval, a distribuição é mais homogênea entre os quatro tipos, com uma particularidade interessante: há um número quase quatro vezes maior de Avaliação Externa (26 dados) do que Porto Alegre (7 dados).

e) Há diferença qualitativa na avaliação produzida nas narrativas em relação às duas comunidades do estudo?

Com um uso maior de Avaliações Externas, as mães de Santa Maria do Herval relacionam a história do livro com o comportamento que esperam das crianças. Em Porto Alegre, as avaliações são principalmente utilizadas como forma de caracterizar personagens e ações, com um destaque maior para o uso de diminutivos.

Por fim, gostaríamos de concluir relembrando que a narrativa, seja ela um relato de experiência pessoal, seja uma história de livro, é importante na construção do sentido de quem somos e quais relações temos com os outros e com o mundo. Como foi visto aqui, as meninas de Porto Alegre desta amostra estão sendo expostas a recursos avaliativos mais descritivos: os Elementos Avaliativos. Em contrapartida, as meninas de Santa Maria do Herval que participaram do estudo estão expostas a avaliações que relacionam as histórias com o mundo e com o modo de agir no mundo. Há, portanto, no que se relaciona à avaliação nas narrativas das díades analisadas, diferenças socioculturais e lingüísticas entre as duas comunidades.

Abstract

The evaluation in the co-construction of narratives based on a picture book by mothers and their three-year-old daughters

Evaluation is the component of oral narratives which is responsible for its dramatic power and its emotional atmosphere. It also serves the purpose of justifying to the interlocutor the importance of the facts being narrated. Based on these concepts, this paper analyzes evaluations occurring in verbal interactions between mothers and their three-year-old daughters while looking at a picture book with no text. Narratives were obtained with the collaboration of four mother-daughter dyads from Porto Alegre, and four from Santa Maria do Herval, RS, Brazil. Our aims were to measure the frequency and identify the variety of evaluation types that were produced in the narrative of each dyad. The results demonstrate marked sociocultural differences between the evaluations produced by mothers in the two communities of the study. These differences are related to which kind of evaluation is more frequent in each community, the content of evaluation, the way mothers conceive the event of telling a story, and the role they attribute to their three year-old daughters.

Key-words: Narrative. Evaluation. Socioculturals and linguistic differences.

Notas

- ¹ Em Zilles (1992) há um resumo dos principais tópicos abordados na década de 1980 no estudo da narrativa infantil.
- ² O estudo está inserido em dois projetos maiores: “Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües” (projeto de pesquisa coordenado pela professora Ana Maria Stahl Zilles, da Unisinos) e “A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira”, este com apoio do CNPq e da UFRGS.
- ³ Esta atividade só foi realizada com as mães de Santa Maria do Herval.
- ⁴ Zilles e Faraco (2002) discutem o caráter avaliativo do discurso reportado em dados de língua falada (coletados em estudos sociolingüísticos), a partir das concepções teóricas do Círculo de Bakhtin.
- ⁵ Child Language Data Exchange System, uma rede internacional para o estudo da aquisição da linguagem.
- ⁶ Essas informações foram obtidas pelos relatos de experiência pessoal que também foram gravados com estas diádes. Foi solicitado que as mães relembassem com seus filhos três eventos compartilhados e três eventos não-compartilhados. Estas duas mães pediram, ao relembra-rem eventos não-compartilhados, a narração do dia da criança enquanto estavam com as babás.

Referências

ÁVILA, Angélica Scherer. *Estilos narrativos de mães ao compartilharem livro de gravuras com seus filhos*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2007.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

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

_____. Life as narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

_____. Self-making narratives. In: FIVUSH, Robyn; HADEN, Catherine A. (Org.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003. p. 209-225.

FIVUSH, Robyn; FROMHOFF, Faine. Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, v. 11, p. 337-355, 1988.

FIVUSH, Robyn.; HADEN, Catherine A. (Org.). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

HAN, Jessica J.; LEICHTMAN, Michelle D.; WANG, Qi. Autobiographical memory in Korean, Chinese, and American children. *Developmental Psychology*, n. 34, v. 4, p. 701-713, 1998.

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

HEATH, Shirley. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell Publishing, 2001. p. 318-342.

KNECHT, Fernanda; HOERLE, Simone C. O uso de termos que descrevem emoções em narrativas de experiência pessoal. In: FÓRUM DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA, I. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Manuscrito não publicado.

LABOV, William. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

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

_____. Uncovering the event structure of narrative. In: TANNEN, D; ALATIS, J. E. (Org.). *Round table on Languages and Linguistics – Linguistics, Languages and the real world: discourse and Beyond*. Georgetown: Georgetown University Press, p. 63-83, 2003.

LABOV, William; WALETSKY, Joshua. Narrative analysis. In: J. HELM (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

LIRA, Solange de Azambuja. A avaliação na narrativa. *Ilha do desterro – Narrative Studies*, Florianópolis: UFSC, n. 18, 2. sem. 1987.

MACEDO, Lúcia. *Conversar sobre o passado na interação mãe-criança*. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

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

McCABE, Alyssa; PETERSON, Carole. Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In: MCCABE, Alyssa; PETERSON, Carole (Org.). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 217-253.

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

MELZI, Gigliana; CASPE, Margaret. Variations in maternal narrative styles during book reading Interactions. *Narrative Inquiry*, n. 15, v. 1, p. 101-125, 2005.

MINAMI, Masahiko; McCABE, Alyssa. Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, v. 20, p. 577-599, 1991.

MINAMI, Masahiko; McCABE, Alyssa. Rice balls and bear hunts. *Journal of Child Language*, v. 22, n. 2, p. 423-445, 1995.

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

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Campinas: Martins Fontes, 1992.

PETERSON, Carole; McCABE, Alyssa. *Developmental psycholinguistics*. New York: Plenum, 1983.

_____. A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, n. 30, v. 6, p.937-948, 1994.

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

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

SACKS, Harvey. An analysis of the course of a Joke's telling in conversation. In: BAUMAN, Richard; SHERZER, Joel (Org.). *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974. p. 337-353.

SCHNACK, Cristiane. *Baby talk: uma fala de adulto direcionada à criança. Que criança? Que adulto?* *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 115-124, 2007.

SNOW, C. E. et al. *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

ZILLES, Ana M. S. *A ordenação de sujeito, verbo e objeto no discurso narrativo de crianças de 3 a 5 anos*. Tese (Doutorado) - PUCRS, Porto Alegre, 1992.

ZILLES, Ana M. S.; FARACO, Carlos A. Considerações sobre o discurso reportado

em corpus de língua oral. In: VANDRESEN, P. (Org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas, Educat, 2002. p. 15-45.

ZILLES, Ana M. S. et al. A co-construção de narrativas em díades mãe-criança: forma e função das perguntas. Trabalho apresentado no 7º Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, PUCRS, 2006.