

2. Fundamentação Teórica

A dissertação propõe um estudo de ordem interdisciplinar entre a Lingüística, especialmente com abordagens da Sociolingüística Interacional, Análise da narrativa e da Mediação, e a Fonoaudiologia, em sua prática pedagógica, de propiciar aquisição e desenvolvimento do gênero narrativo de crianças com alterações de desenvolvimento lingüístico decorrente da surdez. Acreditamos na riqueza de tal investigação, pois entendemos que “ao ampliar suas bases conceituais incluindo o social e o subjetivo como elementos constitutivos, as ciências da saúde não se tornam menos “científicas”, pelo contrário, elas se aproximam com maior luminosidade dos contornos reais dos fenômenos que abarcam.” (Minayo, 2006:31).

O arcabouço teórico articula-se a partir da sociolingüística interacional, de abordagens da análise da narrativa, de estudos relativos ao desenvolvimento lingüístico dos surdos e de estudos sobre mediação de natureza sócio-interacional.

A sociolingüística interacional vem possibilitar um entendimento mais profundo da interação face-a-face. Através dessa teoria, podemos identificar melhor tanto as habilidades interacionais quanto os esquemas de conhecimento demonstrados pelas crianças em terapia. Além disso, podemos identificar também os posicionamentos interacionais assumidos pela mediadora nas interações.

As abordagens da Análise da Narrativa possibilitam um olhar reflexivo sobre o discurso narrativo em si, no curso da fala em interação. O estudo do desenvolvimento do discurso narrativo infantil ilumina o processo lingüístico que está sendo vivenciado pelas crianças. Uma perspectiva que aborda o processo de desenvolvimento nos aproxima da realidade dessas crianças e nos faz compreender melhor como se dá a aquisição do gênero conto, através de uma teoria sociointeracionista e discursiva.

Visando contextualizar o tema de desenvolvimento do discurso narrativo em relação à surdez, expomos questões relativas ao desenvolvimento lingüístico-discursivo dos surdos. Relatamos, nesta seção, estudos sobre o desenvolvimento narrativo de crianças e adultos surdos. Tais estudos abordam o processo de desenvolvimento da narrativa em LIBRAS ou em português.

Outra seção enfoca o estudo da mediação na abordagem sócio-interacional. Os conceitos dessa teoria nos levam a um entendimento diferenciado da interação entre terapeuta e paciente, visto que nos permitem uma interpretação de cunho pedagógico das interações analisadas.

Por fim, detalhamos estudos sobre atividades de mediação no desenvolvimento do discurso narrativo. Esses estudos nos permitem um entendimento específico sobre a aplicação do conceito de mediação ao contexto de desenvolvimento do discurso narrativo em crianças, fornecendo as categorias de análise utilizadas neste trabalho.

2.1. Conceitos da Sociolingüística Interacional

A sociolingüística interacional vê o ato de narrar como um processo interacional e uma co-construção entre o narrador ou a narradora e seu/sua interlocutor/a. Nessa perspectiva toda narrativa integra uma construção dialógica, em que tornam-se salientes os traços de “apoio” que o interlocutor fornece ao contador da estória – por exemplo, sinais de retroalimentação como “mhm mhm”, “tá” “sei”; sinais de ratificação tais como a repetição de elocuições; pedidos de informação; pedidos de esclarecimento; pedidos de confirmação, etc.

Ribeiro, et.al.¹

Esse trabalho baseia-se em princípios da Sociolingüística Interacional (SI) (Goffman, [1979] 2002; Tannen e Wallat, [1987] 2002), pois o interesse dessa dissertação é estudar a organização local (micro-social) da interação entre crianças surdas e a fonoaudióloga, em terapia com foco no desenvolvimento da narrativa, especificamente do gênero conto (Bronckart, 1999).

Enfocamos a terapia fonoaudiológica com foco no desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas. A sociolingüística interacional nos permite olhar para esse micro-contexto interacional da co-construção de narrativas entre os participantes, e para as estratégias discursivas utilizadas pela fonoaudióloga para mediar a narração das crianças.

A sociolingüística interacional vem, portanto, instrumentar esse estudo, principalmente através dos conceitos de estruturas de expectativa – enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação (Tannen e Wallat, [1987] 2002) -; e de *footing* (Goffman, [1979] 2002).

¹ RIBEIRO, Branca Teles, COULTHARD, Carmem Rosa Caldas, BASTOS, Liliana Cabral, QUENTAL, Lúcia e SILVA, Vera Paredes (1995:44). Quatro interpretações de uma narrativa. In: PALAVRA 3, p 43-77.

2.1.1 Enquadres e esquemas de conhecimento

A noção de enquadre foi introduzida por Bateson ([1972] 2002:98-101), na psicologia e na psiquiatria, para indicar a necessidade de referência à metamensagem do enquadre para que qualquer elocução seja compreendida. O autor afirma que enquadrar os eventos faz com que os participantes direcionem seu foco de atenção ao que é relevante para a interação em curso, focalizando determinados elementos contextuais. A partir das instruções fornecidas pelo enquadre, pois, delimita-se o que é figura e o que é fundo na mensagem², assim como o que deve ser levado a sério ou como brincadeira no discurso, pois “O próprio enquadre se torna, então, parte do sistema de premissas” (Bateson [1972] 2002:98).

Goffman insere a noção de enquadre na sociologia, focalizando seu aspecto culturalmente determinado, ou seja, o aspecto familiar das atividades, e usando o termo ‘enquadre situacional’. Depois Goffman ([1979] 2002) introduz o termo *footing*, com o qual desdobra o conceito de enquadre para o discurso. Tannen e Wallat ([1987] 2002) utilizam a noção de enquadre na análise do discurso, agregando-lhe o aspecto interacional, e passando a usar o termo ‘enquadre interativo’, para referir-se “à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem” (Tannen e Wallat, [1987] 2002:189).

Os quadres interativos, princípios dinâmicos que organizam o discurso, são entendidos pelas autoras como "a definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução, (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada." (Tannen e Wallat, [1987] 2002:188). As autoras explicam que, para compreender qualquer elocução, os participantes da interação devem saber o enquadre na qual a elocução foi composta, se é uma piada ou uma discussão, por exemplo.

O conceito de esquemas de conhecimento pode ser entendido como as “expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo” (Tannen e Wallat, [1987] 2002:189). Segundo as autoras, os esquemas

² O autor utiliza as noções de figura e fundo dos psicólogos da *gestalt*. Numa pintura, os contornos dos objetos e pessoas são esboçados em linhas, que delimitam o que é considerado como “figura”. O “fundo” seria o campo visual, delimitado pela moldura do quadro (Bateson, [1972] 2002:98,99).

são informações pressupostas necessárias à compreensão de qualquer discurso, pois

mesmo o significado literal de uma elocução só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior (...) a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo. (Tannen e Wallat, [1987] 2002: 189,190).

Para Tannen e Wallat ([1987] 2002), os esquemas podem ou não ser compartilhados pelos interagentes, e uma discrepância nos esquemas pode gerar uma mudança de enquadres. Como mostra Tannen (1993:16), enquadres e esquemas são estruturas de expectativas, e estão na base da experiência de mundo de cada um de nós, de acordo com a combinação de culturas a que estamos expostos. Essas estruturas de expectativas organizam nosso conhecimento sobre o mundo, e são usadas para interpretar e relacionar informações, eventos e experiências novas. A experiência prévia funciona como um conhecimento organizado, gerando expectativas sobre o mundo e livrando o indivíduo da necessidade de estimar as coisas como novas sempre. As expectativas possibilitam a percepção e a interpretação de eventos, e também influenciam as percepções de acordo com o modelo provido por elas (Tannen, 1993:21). Os conceitos de esquemas de conhecimento e de enquadre serão importantes na análise da interação entre a terapeuta e as crianças, nas atividades de contagem e recontagem da estória Chapeuzinho Vermelho. Para Tannen (1993:41), estruturas de expectativas mediam a percepção e a narração de eventos. Além disso, essas expectativas operam em vários níveis, desde o nível da atividade até idéias sobre episódios, ações, objetos e pessoas.

Os esquemas de conhecimento representam uma visão cognitiva, pois esse construto teórico deriva de estudos da psicologia cognitiva. As autoras afirmam, no entanto, que todas as estruturas de expectativa são dinâmicas, o que Pereira e Ribeiro (2002:61) reforçam ao dizer que “Os esquemas de conhecimento funcionam, junto aos enquadres interacionais, assim como um outro princípio organizador do discurso (Ribeiro, 1991³), co-operando na construção do enquadre (...) que se estabelece na interação”.

³ RIBEIRO, B. T. Papéis e alinhamentos no discurso psicótico. Cadernos de Estudos Lingüísticos, nº20, p.113-138, jan/jul 1991.

2.1.2 Footing e estrutura de participação

A estrutura de participação envolve a configuração interacional entre os participantes de uma interação. Inclui as posições interacionais que cada participante assume em determinado enquadre interacional, um em relação aos outros. A estrutura de participação se relaciona com os direitos de fala de cada participante e com os formatos de produção possíveis, e pode variar de acordo com os objetivos do evento. Um participante pode ser ratificado ou não (Goffman, [1979] 2002) no papel discursivo de animador ou interlocutor e/ou narrador ou recipiente (Bastos, 2005), desempenhados durante uma interação. As interações analisadas nesta dissertação exemplificam um contexto de fala específico, no qual tanto o objetivo quanto o papel do interlocutor adulto são pré-determinados. O mediador provê o suporte interacional necessário para a realização da tarefa de narrar pela criança, co-construindo a narrativa de acordo com a necessidade apresentada, objetivando, em longo prazo, o desenvolvimento pela criança da habilidade lingüística e interacional de narrar de forma autônoma.

O *footing* pode ser entendido como "O alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção social do participante" na fala em interação (Goffman, [1979] 2002:113), pois diz respeito ao modo como "os participantes enquadram os eventos e ao mesmo tempo negociam as relações interpessoais, ou "alinhamentos" que constituem os eventos" (Tannen e Wallat, op. cit.:189).

As mudanças de *footing* podem provocar mudanças de enquadre, e são assinaladas por pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002), que envolvem traços lingüísticos (alternância de código, estilo); paralingüísticos (pausas, hesitações); prosódicos (entoação, tom); ou não-verbais (olhares, gestos).

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos (Goffman, op. cit.:113).

2.2 Abordagens da análise da narrativa

Às vezes acho que perdi a memória.
Contando de novo a mesma estória.
Aqui - Capital Inicial

2.2.1 A análise da narrativa como uma área de estudos

Atualmente, diversos campos das ciências sociais têm focado as narrativas em seus estudos. Isso ocorre devido à percepção atual da importância da narrativa como um meio de expressar as experiências, se comunicar, e compreender ao mundo e a nós mesmos (Brockmeier e Carbaugh, 2001). Essa tendência, que posicionou a narrativa no foco de interesse das ciências sociais, tem sido chamada de virada da narrativa. A narrativa deixou de ser considerada apenas em sua realidade textual, para ser encarada como uma abordagem teórica e metodológica.

Nessa perspectiva, a análise narrativa se tornou uma análise culturalmente situada. Passou-se a analisar o papel do discurso narrativo nas nossas vidas, em nossas experiências e em nosso pensamento (Brockmeier e Carbaugh, 2001:16). Algumas pesquisas abordam o papel das narrativas na ordenação de experiências e no uso da memória, por exemplo. Outros estudos, na área de análise da conversa e do discurso, investigam o contexto de surgimento das narrativas; a co-construção de narrativas entre os participantes; e o desenvolvimento lingüístico e cognitivo situado em sua matriz cultural e discursiva (Brockmeier e Carbaugh, 2001).

Rice e Ezzy (1999) mostram que, do ponto de vista da saúde pública, a análise da narrativa pode ser usada para examinar as implicações políticas de práticas de saúde (p. 126), possibilitando um melhor entendimento da complexidade de contextos e processos terapêuticos (p. 128), não tendo a intenção de identificar leis gerais que possibilitariam predições (p. 131). Uma abordagem que privilegia a análise da narrativa requer alto investimento de tempo devido à análise cuidadosa de significados e interpretações (p. 43), principalmente quando o estudo se insere no âmbito dos estudos em micro análise etnográfica, através de análise profunda de transcrições detalhadas de interações face-a-face.

2.2.2 A narrativa na fala em interação

Sacks (1972) estudou a narrativa inserida em contextos sequenciais e interacionais específicos. Ele focou questões como a maneira pela qual os falantes estabelecem a audiência para narrar e também como a audiência responde às narrativas contadas. Sacks identificou que as narrativas costumam apresentar início e final característicos, mesmo entre crianças pequenas, ao redor dos três anos. O autor chama a atenção para o fato de as narrativas serem co-construídas pelos interlocutores, e mostra que, analisando essa relação entre o narrador e a audiência, três seqüências adjacentes das estórias podem ser identificadas. Essas seqüências seriam: o prefácio, que seria usado para alocação do turno, no qual o participante que pretende narrar se posiciona, e o interlocutor aceita (ou não) ouvir; a narrativa em si; e as seqüências de resposta (Sacks, 1974). O entendimento que temos atualmente do papel ativo do recipiente como co-construtor da narrativa, e do trabalho interacional efetuado ao narrar, inicia seu desenvolvimento nos trabalhos de Sacks (1972, 1974).

Blum-Kulka (1993, 2005) investiga os animadores, abordando questões relativas aos motivos que levam uma estória a ser narrada, às funções sociais exercidas ao narrar, às negociações de questões socioculturais, aos posicionamentos do animador em relação à estória e à audiência. A autora investiga também a performance, estudando questões relativas às habilidades que crianças usam ao narrar (ao mudar a estrutura de participação e justificar a relevância do tópico) e ao papel exercido pela audiência (ratificar), e a estória. Além disso, analisa a estória em si, investigando critérios de reportabilidade empregados ao narrar e tipos de estória que emergem entre crianças. Blum-Kulka (1993) estudou eventos narrativos que habitualmente emergem durante o jantar, no qual familiares narram seus dias uns para os outros. Para a autora, tais eventos são críticos para a aquisição de habilidades narrativas como escolha de tópicos e maneiras de narrar. Seu estudo mostra que contextos onde ocorrem narrativas possibilitam negociar significados culturais (noções de tempo e espaço, real e imaginário, normas socioculturais) e desenvolver habilidades discursivas (convenções, aspectos estruturais e performance na narrativa).

Norrick (2000) propõe uma micro-análise das estratégias dos narradores. Ele procura desenvolver uma retórica da contagem de estórias inserida na

conversa, juntamente com a descrição de contextos que ocasionam tais histórias (como narrativas emergem da fala não-narrativa) e os efeitos que elas têm na interação. O autor propõe uma abordagem integrada entre a estrutura interna e a dimensão contextual das histórias na fala cotidiana, para dar conta da linguagem em uso. Segundo ele, narramos para assegurar o interesse do ouvinte; obter controle do piso; assegurar a compreensão. Para o autor, os recipientes podem redirecionar a linha da história e até mesmo reformular seu ponto através de interrupções e comentários, se tornando co-narradores. Norrick (2000) distingue a história (texto) da performance (evento), assim pode afirmar que, em casos de recontagens está sendo recontada a mesma história, já que o evento é outro, mas não o texto.

Norrick procura descrever a emergência conversacional das histórias, pois vê a narrativa como uma estratégia conversacional que visa obter um fim interacional. Ao estudar histórias conversacionais reais, o autor observa como histórias são contadas e negociadas no contexto, e percebe que os narradores recriam suas memórias de eventos passados para satisfazerem ao contexto presente (revivendo, reavaliando e reconstruindo experiências).

Norrick trata de interações que envolvem contagens de um indivíduo sozinho e contagens polifônicas típicas da conversa, levando em consideração diferenças existentes entre contagens espontâneas ou elicitadas. Segundo o autor, para compreendermos as estratégias do narrador, devemos fazer a micro análise da contagem da história e de sua integração turno-a-turno (Norrick, 2000:4). A micro análise é necessária para descrever o significado de cada um dos fenômenos interacionais, como: abertura e fechamento convencionais, disfluências (falsos começos com corte abrupto, recomeços ou autocorreções), hesitações, repetições, diferenças entre contagens e recontagens. Tais fenômenos funcionariam como aspectos organizacionais nas histórias.

Para Norrick, esses fenômenos atribuem coerência; geram envolvimento; facilitam verbalização e recordação; fornecem tempo de planejamento; focalizam a atenção, segmentando a história em seções e reforçando avaliações; organizam a performance de histórias; contribuem para a compreensão e guiam a interpretação de histórias. Para fonoaudiólogos, que interagem com crianças surdas com objetivos pedagógicos, tais aspectos são muito importantes, e devem ser analisados criteriosamente, pois, embora os contextos interacionais sejam

diferentes, os mesmos construtos podem ser identificados em ambos. Através de estratégias a fonoaudióloga pode ajudar a criança a organizar a seqüência das seções da estória; compreender suas relações de causalidade; planejar sua linha de desenvolvimento, em suma, organizar a performance da criança durante a recontagem. A finalidade interacional da mediadora, nas interações analisadas nessa dissertação, é eminentemente pedagógica, isso faz com que a configuração interacional seja distinta da apresentada pelo autor, que não analisa interações de cunho pedagógico como as presentes nessa dissertação.

Segundo Norrick (2000), performances reais costumam ser polifônicas e descontínuas, e, devido a essas características, as contribuições dos receptores e a co-narração polifônica devem receber atenção cuidadosa. Suas análises, portanto, utilizam histórias descartadas em outras pesquisas, por serem colaborativas, difusas, sem sucesso ou incompletas, muitas das quais necessitam ser interpretadas e reconstruídas pelo recipiente.

Acreditamos que as atividades de interpretação e reconstrução se tornam ainda mais necessárias ao analisarmos narrativas de crianças em estágios iniciais do processo de desenvolvimento do discurso narrativo. Essas narrativas se apresentam de forma dialógica, assim, apenas levando em consideração as contribuições do adulto podem ser estudadas produções dessas crianças.

Destilar uma 'seqüência primária' de cláusulas narrativas (Labov & Waletzky, 1967) (...) representa uma abordagem plausível para analisar a estrutura narrativa do ponto de vista do recipiente que deve fazer sentido de uma performance narrativa polifônica (Norrick, 2000:3,4)

Narrar, além de recapitular experiências, interfere no modo como as compreendemos (Norrick, 2000). Norrick considera que a verbalização faz lembrar melhor da experiência do que a memória pré-verbal e que a seqüência temporal é uma estratégia que facilita a memória, por organizar a informação em blocos. Para o autor, esquematizar a compreensão de eventos de acordo com modelos familiares funcionaria como estratégia narrativa, facilitando a memorização. Norrick afirma que cada performance de uma estória ativa e solidifica a memória, não apenas extrai dela informações já memorizadas. Além disso, contar e recontar ressalta a memória de detalhes e emoções, podendo aprofundar nossa compreensão de uma estória, e nos colocar em contato com relações presumidamente esquecidas. Perguntas e comentários da audiência

podem influenciar a percepção e a avaliação de eventos passados (Norrick, 2000), o que justifica o trabalho de terapeutas de linguagem, que podem focar aspectos ainda não analisados pelo narrador antes da interação.

2.2.3

A narrativa na abordagem sociointeracionista e discursiva

Bronckart (1999, 2006) analisa dados de “crianças em situação de aprendizagem” (Bronckart, 1999:78), pois considera aspectos do desenvolvimento infantil em seus estudos. Além disso, o autor se mostra atento ao aspecto estrutural e às decisões interativas que baseiam a produção de textos. Sua teoria sobre a narrativa interessa a esta pesquisa por ser apresentar um viés pedagógico. Interessa, ainda, por ser construída a partir de uma perspectiva sociointeracionista e discursiva.

Para o autor, as condições de produção de um novo texto envolvem vários níveis. Em um nível está a situação de ação de linguagem, ou seja, a agência do emissor ou dos co-emissores, que se relaciona ao contexto de produção; ao papel social; ao estatuto do enunciador e aos objetivos da interação (Bronckart, 1999:93 a 96) e aos conhecimentos da temática, que variam de acordo com a experiência do agente. Esses conhecimentos, estocados previamente na memória, são reestruturados quando se produz um novo texto (1999:97 e 98).

Em outro nível, está a nebulosa de gêneros, que depende do conhecimento pessoal, e sempre parcial, do intertexto⁴ de sua comunidade verbal. Segundo Bronckart, esses modelos podem ser apreendidos, não só em função de suas propriedades lingüísticas objetivas, mas também em função das etiquetas e das classificações das quais eles se tornam objeto. O nível do texto empírico se trata, enfim, de uma narrativa específica (2006:146, 147), que “sempre é um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto.” (1999:108).

Entretanto, nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características lingüísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma

⁴ Conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes (Bronckart, 1999:100).

aprendizagem social por *ensaios e erros*) sua adequação a determinadas situações de ação. (Bronckart, 1999:101)

Sobre a arquitetura interna dos textos, Bronckart diz que todo texto empírico pertence a um gênero. O gênero conto teria, segundo esse autor, as seguintes propriedades que o distinguiriam dos demais. O conto deve partir de uma origem temporal e apresentar uma sucessão de acontecimentos que acabam com um desfecho. Apresentar, intercalados, segmentos que reproduzem diálogos entre os personagens, e/ou comentários do autor. Há um processo de intriga no conto, que envolve ao menos uma tensão e sua resolução, além disso, uma lição moral costuma estar presente nos contos.

Mas, para Bronckart (1999:118), essas características, além de banais, não nos permitem identificar as propriedades específicas do conto, pois estão presentes também em romances. Para avançar na caracterização do gênero conto, se torna necessário estudar a organização interna do texto, a partir de suas três camadas (infra-estrutura geral do texto; mecanismos de textualização⁵; mecanismos enunciativos⁶) que interagem e se organizam hierarquicamente.

A infra-estrutura geral nos interessa particularmente nesta pesquisa. Esse seria o nível mais profundo da organização interna do texto, e seria constituído pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e pelas seqüências que comporta. O plano geral do texto⁷ seria o conteúdo temático, e poderia ser codificado em um resumo. O tipo de discurso designa os segmentos que o texto comporta, que, comumente, num conto, são segmentos de narração e de discurso interativo (i.e. diálogos entre personagens, o que pode ser feito por discurso direto). A articulação entre os tipos de discurso pode ser feita por encaixamento, procedimento que demonstra a relação de dependência de um segmento em relação ao outro (i.e. travessões, verbos de dizer); ou por fusão em um segmento de dois tipos de discursos (i.e. discurso indireto livre combinando propriedades da narração e do discurso interativo monológico). A noção de seqüência designa

⁵ Os mecanismos de textualização distinguidos pelo autor são: conexão, coesão nominal e verbal (Bronckart, 1999:122 a 129).

⁶ Mecanismos enunciativos manteriam a coerência pragmática (interativa) do texto, esclarecendo posicionamentos enunciativos (vozes) e traduzindo avaliações sobre o conteúdo temático. Quatro tipos de modalizações (avaliações) são explicitados: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

⁷ Entendido aqui como equivalente ao conjunto de FIGURAS de um texto, na teoria de figura-fundo. Nessa teoria, de Hopper (1979), uma estrutura bem relevante para as metas do autor é considerada FIGURA, que pode ser comparada à estrutura base, ao “esqueleto” de um texto. O que é complementar, amplificando ou comentando o que é mais importante em um texto, servindo de cenário ou ilustração para os eventos principais, e é denominado FUNDO.

modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no plano geral do texto (narrativas, explicativas, etc.).

Para Bronckart, os textos se valem de seqüências de diversos tipos, de acordo com os objetivos da interação. Com base no estudo de Adam (1992⁸), Bronckart (1999:219 a 233) define protótipos de cada uma dessas seqüências, por considerar útil o uso desses construtos teóricos, e entender que as seqüências podem ser definidas por características lingüísticas específicas (p.75). As seqüências seriam: narrativa; descritiva; argumentativa; explicativa; dialogal e injuntiva. A organização de determinado conteúdo temático em uma seqüência determinada, e não em outra, seria guiada por objetivos interacionais, que seriam

operações criadoras de tensão, para a seqüência narrativa ; operações destinadas a fazer ver, para a seqüência descritiva, e a fazer agir, para a seqüência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as seqüências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a seqüência dialogal (Bronckart, 1999:237,238).

As seqüências narrativas envolvem, segundo Bronckart (1999:219 a 222), a intriga, tendo um protótipo mínimo composto de três fases. As fases básicas seriam: equilíbrio > transformação > equilíbrio, e poderiam ser divididas nas cinco fases propostas por Labov: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final, além da avaliação e da moral. No caso de uma seqüência narrativa, portanto, as fases propostas por Labov seriam identificadas. Bronckart utiliza, basicamente, a estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967)⁹ para analisar seqüências narrativas (1999: 118-221), sempre atento ao estatuto dialógico das mesmas (p.233).

Bronckart não considera que haja modelos cognitivos preexistentes capazes de gerar essas seqüências. Nos alinhamos a Bronckart nesse entendimento, e por acreditarmos que se aprende a narrar narrando, procuramos expor nossas crianças a estórias e estimulá-las a narrar desde cedo, mesmo quando ainda não são capazes de fazê-lo de forma autônoma. Como o autor, entendemos que

⁸ ADAM, J. M. (1992). Les textes: types e prototypes. Paris, Nathan.

⁹ LABOV, William & WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In j. helm (org) Essays on the verbal and visual arts. Seattle, university of washington press, 1967.

Os protótipos são apenas construtos teóricos, elaborados secundariamente a partir do exame das seqüências empiricamente observáveis nos textos. Se esses protótipos podem desempenhar um papel de *modelo* para o agente-produtor de um texto, é apenas como generalização das diversas práticas planificadoras observáveis no intertexto. (...) [os protótipos] procedem da **experiência do intertexto**, em suas dimensões práticas e históricas (...) (Bronckart, 1999:233)

Segundo Bronckart (2006:139-143), ouvir estórias é uma atividade de linguagem em que cada estória que se ouve desenvolve mais o modelo de organização textual e nosso conhecimento sobre as propriedades gerais da espécie ou gênero de textos a que pertence. Isso ocorre porque só aprendemos a compreender e produzir textos de forma descendente, ou seja, das atividades sociais aos textos e seus componentes lingüísticos, passando pelas atividades de linguagem. A partir daí podemos identificar “regularidades do texto tomado como objeto lingüístico abstrato” (2006:143). Assim, tanto o desenvolvimento da cognição quanto o desenvolvimento da codificação lingüística dependem da interação social.

2.3.

Surdez e construção de narrativas

No Brasil, a língua portuguesa é considerada segunda língua (L2) para o surdo, na perspectiva da filosofia educacional bilíngüe (Skliar e Souza, 2000; Karnopp, 2004; Goldfeld, 1997), por depender do uso de Aparelhos de amplificação sonora individuais (AASI)¹⁰ e da terapia fonoaudiológica para ser aprendida, como qualquer língua na modalidade oral-auditiva (Starosky, Saliès e Goldfeld, 2006).

A LIBRAS, língua natural que utiliza o canal espaço-visual e que pode ser aprendida naturalmente e dominada plenamente pelo surdo, possibilita seu desenvolvimento adequado nos aspectos lingüístico, afetivo, social e cognitivo, e é, portanto, considerada sua primeira língua (L1) na perspectiva da filosofia educacional Bilíngüe (Goldfeld, 1997, Jacob, Goldfeld e Prado, 2006).

Pereira e Nakasato (2001), ao analisarem o relato de uma estória por uma criança surda de seis anos, mostram que crianças surdas expostas à LIBRAS na educação infantil apresentam um desenvolvimento lingüístico adequado, próximo

¹⁰ Aparelho de amplificação sonora individual, utilizado para otimizar o aproveitamento dos resíduos auditivos.

ao de crianças surdas filhas de surdos. Infelizmente, essa situação não é comum no Brasil. Há poucas escolas de educação infantil especializadas para surdos na cidade do Rio de Janeiro (Sixel, Cardoso e Goldfeld, 2006). Cabe lembrar que se estima que há no Brasil dois milhões e 250 mil surdos (Karnopp 2004); se isso ocorre numa cidade como o Rio de Janeiro, podemos inferir a situação do restante do país.

Já Lacerda (2004) mostra que há um atraso na construção da narrativa em crianças surdas com exposição tardia, ou insuficiente, à LIBRAS. Surdos filhos de ouvintes apresentam defasagem de construção da narrativa em relação aos filhos de surdos, devido à exposição tardia a LIBRAS. A autora afirma que crianças surdas com significativo atraso de linguagem, expostas tardiamente à língua de sinais, podem melhorar o desenvolvimento da narrativa em LIBRAS participando de atividades de grupo que utilizem essa língua de forma contextualizada.

Como mostram Moeller e Schick (2006), é através da interação em contextos sociais, como a conversa no contexto familiar, que as crianças desenvolvem a habilidade de contar histórias sobre elas mesmas e sobre os outros. Os autores afirmam, também, que crianças surdas criadas em famílias ouvintes costumam ter poucos interlocutores fluentes em Língua de Sinais no contexto doméstico. A barreira de comunicação da criança surda com a família ouvinte, que na maior parte das vezes não compartilha uma língua em comum, dificulta o engajamento do surdo em práticas de socialização e construção de conhecimentos. O conhecimento lexical, em PL2 e em LIBRAS (Saliés e Magalhães, 2006), e a percepção das relações polissêmicas da linguagem ficam prejudicados, gerando atraso de linguagem (Botelho, 2002). Devido à privação comunicativa, a criança surda não desenvolve cedo, como acontece com a ouvinte, competências lingüísticas de formação de sentenças, conhecimento lexical e conhecimento de mundo (Lebedeff, 2004), requisitos essenciais para o desenvolvimento do discurso narrativo.

Dezani e Chiari (2006) encontraram dificuldades lingüísticas com a narrativa oral de deficientes auditivos com média de idade de 20 anos. Tais narrativas caracterizavam-se por utilização de vocabulário rotineiro e frases simples e dificuldades para utilizar os tempos verbais, entre outras. Meirelles e Spinillo (2004) fizeram um estudo com adolescentes com perda auditiva profunda. A falta de coesão textual foi um problema que comprometeu a

compreensibilidade do texto. Todos demonstraram, ainda, falta de domínio dos aspectos lingüísticos que caracterizam a escrita de estórias e do esquema narrativo deste gênero, produzindo estórias com ausência de convenções lingüísticas de abertura e de fechamento, predominância de caráter descritivo, fragmentações que comprometem a articulação do texto e ausência de situações-problema claramente especificadas e resolução. Esses estudos apontam para a necessidade de estudarmos o desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas, visando prover condições adicionais para que elas desenvolvam competência narrativa em PL2.

Sem interação com interlocutores efetivos, o desenvolvimento do discurso narrativo dos surdos fica prejudicado (Lacerda, 2004). A narrativa requer conhecimento de mundo e processamento de inferências, considerados problemáticos para os surdos (Dalle e Dubravac, 2002), já que a grande maioria deles não teve acesso suficiente a interações nas quais pudesse se comunicar adequadamente com interlocutores fluentes em língua de sinais.

Os esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat [1987] 2002) ou conhecimento de mundo (Tannen, 1993:49) são armazenados ao longo de nossa vida, e se baseiam na experiência passada (Tannen 1993:17, 53). As interações, fontes de experiência lingüística, são insuficientemente vivenciadas pelos surdos devido ao ambiente lingüístico desfavorável. A carência de experiências lingüísticas dificulta a construção de esquemas de conhecimento, e restringe a capacidade de simbolizar (Vygotsky, [1987]2005; Almeida, 2000), assim a familiaridade com tópicos comuns aos ouvintes se torna prejudicada (Saliés e Magalhães, 2006).

Sabemos que as narrativas são a primeira forma de construirmos textos quando crianças, e que isso oferece o potencial de apresentarmos vocabulário de uso cotidiano e estruturas gramaticais de uso corrente em PL2 (Saliés e Magalhães, 2006:484, 485) até por apresentarem estrutura gramatical e vocabulário mais acessíveis em relação a outros tipos de textos (Dalle e Dubravac, 2002). Outra questão importante é o caráter de entretenimento que as narrativas oferecem, podendo servir de alavanca para a tríade cognição-afeto-motivação (Saliés e Magalhães, 2006), quando despertam os interesses da criança.

A falta de contextualização tem sido uma lacuna no ensino de surdos (Botelho, 2002; Saliés e Magalhães, 2006), e, se o desenvolvimento da linguagem

se dá pelo seu uso em interações sociais, como produto da socialização (Saliés e Magalhães, 2006; Vygotsky, [1984]1998; Fernandes, 2003; Goldfeld, 1997), o ensino da narrativa pode utilizar esse conhecimento. Acreditamos, portanto, que o estímulo ao desenvolvimento do discurso narrativo de crianças surdas deva ser realizado, preferencialmente, através de estratégias descendentes (Bronckart, 1999, 2006). As estratégias descendentes partiriam de interações nas quais se possa contar e recontar histórias (Spinillo, 2001; Bronckart, 1999, 2006; Lebedeff, 2004) e incluiriam estratégias discursivas e de mediação que pudessem favorecer o desenvolvimento do protótipo dos gêneros de texto do tipo conto.

2.4

Mediação na abordagem sócio-interacional

O sucesso em uma conversa sobre o passado com crianças depende mais da habilidade do adulto do que da habilidade da criança em trazer informações relevantes Sachs, J., 1979, 1982 apud McCabe e Peterson, 1991.

A abordagem "sócio-histórica" ou "sócio-interacional" se mostra adequada às investigações sobre desenvolvimento e aprendizagem, ao suprir parâmetros para analisar a atividade em contexto (Mercer, 1994). Esses parâmetros derivam da aplicação dos três conceitos principais (Mercer, 1994) que constituem tal teoria: *scaffolding*¹¹, *zona de desenvolvimento proximal* e *apropriação*.

O conceito de *scaffolding*¹² foi introduzido por Wood, Bruner e Ross¹³ (1976 apud Mercer, 1994) para descrever os meios pelos quais os adultos guiam a atenção da criança em direção aos aspectos relevantes da tarefa. Refere-se a um tipo de apoio fornecido à criança, a partir do qual ela consegue completar a tarefa com sucesso durante o processo de aprendizagem. O termo se refere a um esforço para limitar determinados graus de liberdade que a criança não esteja apta ainda a controlar na tarefa (Bruner, 1975:12). O andaime é um conceito da teoria neo-Vygotskyana, e se refere ao processo colaborativo através do qual assistência é fornecida ao interlocutor para que ele seja capaz de executar tarefas que não poderia realizar de outra forma (Longaray e Lima, 2006). Maybin et al.

¹¹ Esse conceito vem sendo traduzido para o português por "andaime" (Longaray e Lima, 2006), termo que será utilizado neste trabalho.

¹² Esse termo vem sendo traduzido para o português por 'andaime' (Longaray e Lima, 2006).

¹³ Wood, D.; Bruner, J.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of child psychology and child psychiatry* 17, 89-100.

(1992¹⁴:188 apud Mercer, 1994:97) trazem uma interessante definição, relacionada à educação, que procura diferenciar outros tipos de ajuda do andamento. Para o autor, o andamento permitiria ao aprendiz completar tarefas que ele não estaria apto a realizar sozinho. Além disso, teria a intenção de levar o aprendiz a se aproximar do estado de competência que permitiria a ele completar tal tarefa sozinho. A ajuda seria, também, específica para determinada atividade de aprendizagem, e teria objetivos determinados.

A *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas guiada por adultos, ou em colaboração com companheiros mais experientes (Vygotsky, 1994:53), ou seja, trata-se da região entre as atividades que a criança já é capaz de realizar sozinha e as atividades que a criança é capaz de fazer através da interação. Dito de outra forma, o espaço discursivo que impulsiona o desenvolvimento é constituído por práticas de linguagem ou pedagógicas ou por processos interacionais mais avançados que o nível de desenvolvimento que a criança é capaz de sustentar no discurso.

Nessa perspectiva, considera-se que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e que o aprendizado deve estar à frente do nível de desenvolvimento já alcançado (Vygotsky, 1994:56). Portanto, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não são vistos como coincidentes, considera-se que o processo de aprendizagem deva estar sempre à frente do desenvolvimento alcançado, sendo a seqüência resultante chamada de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1994:57). Ou seja, o ensino procura dirigir a criança para suas potencialidades a serem desenvolvidas (Freitas, 2000:104).

Uma questão importante que Mercer (1994:102) discute é que a ZDP não é um atributo da criança, mas atributo de um evento. O autor explica que o processo de ensino/aprendizagem se manifesta em eventos, onde o relacionamento entre professor e aluno gera o suporte necessário à aprendizagem. Segundo ele, apenas quando o andamento é necessário podemos inferir que a criança está trabalhando numa ZDP (Mercer, 1994:103). É o que mostra Vygotsky ao apontar que as

¹⁴ Meybin, Mercer & Stierer (1992). 'Scaffolding' learning in the classroom. In K. Norman, (ed.) Thinking Voices: the work of the national curriculum project. London: Hodder and Stoughton for the national curriculum council.

peças conseguem imitar quando a atividade está no seu nível de desenvolvimento proximal, conseguindo fazer mais quando guiadas.

A negociação de significados, relacionada à resolução de problemas comunicativos, provê mais oportunidades de aprendizagem do que uma conversa comum (van Lier, 2000:249). Para o autor, a negociação de significados indica que o aluno está em processo de aprendizagem, ou ao menos tendo oportunidades de aprendizagem¹⁵. Tomasello ([1999] 2003:149) também comenta que a negociação de significados, envolvendo pedidos de esclarecimento, coloca a criança em situação de formular hipóteses sobre as necessidades de informação do ouvinte, sendo uma “fonte extremamente rica de informação sobre como a compreensão que se tem da perspectiva linguisticamente expressa sobre uma situação pode diferir da dos outros”.

A *Apropriação* é outra importante contribuição da "teoria neo-Vygotskyana". Esse conceito foi introduzido por Leontiev (1981)¹⁶ e resenhado por Mercer (1994). De acordo com esse conceito, as crianças se apropriam de conhecimentos através do contato cultural, sendo que apenas pelo discurso os conceitos podem ser compartilhados. Segundo Mercer esse conceito dialoga com o de "voz" da teoria de Bakhtin, e através dele podemos entender como interlocutores parafraseiam uns aos outros, recontextualizando suas falas de modo a torná-las compatíveis aos propósitos discursivos da interação. Essa seria uma poderosa estratégia para o professor, pois se apropriando estrategicamente das palavras e ações das crianças os professores podem ajudar as crianças a relacionar seus pensamentos e ações, de forma a se aproximarem dos parâmetros educacionais (Mercer, 1994:107).

Outra questão, apontada por Mercer (1994), diz respeito à limitação em utilizar o conceito de ZDP em grupos, visto que seria muito difícil encontrar um grupo que compartilhasse uma ZDP. Este é um ponto no qual a audiologia educacional se diferencia do ensino de L2 em sala de aula. O trabalho terapêutico com crianças surdas, ao menos no referido Ambulatório de surdez, é realizado individualmente, o que propicia a aplicação do conceito de ZDP.

¹⁵ Na perspectiva ecológica, as oportunidades de aprendizagem que o ambiente provê para o aprendiz são denominadas *affordances* (Van Lier, 2000).

¹⁶ Leont'ev, A. N. (1981) *Problems Of The Development Of Mind*. Moscow: Progress Publishers.

Essa perspectiva considera que a base da aquisição de linguagem é social, sendo mediada pela interação com símbolos (principalmente lingüísticos) e pelas relações interpessoais (Vygotsky, 1994). Vygotsky desenvolveu seus trabalhos observando situações educativas reais (Freitas, 2000:100). Nesta perspectiva, acredita-se que nossas funções psíquicas são construídas na medida em que são utilizadas (Freitas, 2000:101).

Leo van Lier (2000:247) propõe que, sob a perspectiva da abordagem ecológica¹⁷, a atividade do aprendiz e a interação na qual ele se engaja não apenas facilitam a aprendizagem, mas ambas são a própria aprendizagem. A unidade de análise utilizada nesta perspectiva é, portanto, a atividade na qual o aluno se engaja (van Lier, 2000:253). O autor, comentando sobre o papel da interação, diz que os professores devem procurar entender o mundo do discurso, por ser através dele que ocorre a interação (van Lier, 1994). O autor considera importante investigar e documentar a aprendizagem de línguas em contexto (van Lier, 2000).

Consideramos que o adulto tem um papel crucial em estimular o desenvolvimento da criança, atuando em sua ZDP. Durante a terapia, a mediadora tem um objetivo geral bem definido - incitar o desenvolvimento do discurso narrativo da criança surda utilizando estratégias de mediação – objetivo comunicativo que guia a interpretação dos eventos durante a interação, e as ações dessa participante. A atividade é governada por normas que regulam o que pode ser realizado; por que meios lingüísticos; e que tipo de participação cada ator pode realizar, moldando a estrutura de participação e o formato de produção (envolvendo direitos e deveres dos participantes) de um modo familiar aos participantes.

¹⁷ A abordagem ecológica (Van Lier, 2000) estuda aspectos sócio-culturais de contextos de uso da língua, incluindo o processo de ensino-aprendizagem de línguas, destacando a importância de investigar o discurso em contextos pedagógicos. Pesquisas nesta perspectiva envolvem também aspectos interacionais, como as relações entre os aprendizes e entre esses e seu meio ambiente.

2.5 Atividades de mediação no desenvolvimento do discurso narrativo

A co-construção de estórias entre crianças pequenas e adultos, contexto no qual adultos guiam e dão suporte às crianças no processo de construção e compreensão da narrativa, permite que através da interação as crianças comecem a entender as estruturas da narrativa. Bruner, 1986 apud Minami 2002

Peterson e McCabe (1983¹⁸ apud Motta et al., 2006), que estudam o desenvolvimento das narrativas, apontam que só após os seis anos de idade surgem os componentes Labovianos resolução, conclusão e avaliação, em narrativas infantis. Portanto, esses seriam os componentes da narrativa de desenvolvimento mais tardio em crianças. Mais do que estágios de desenvolvimento, porém, interessa a nós entender *como* incitar o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças surdas com atraso de linguagem. Seguindo Vygotsky, acreditamos no papel da mediação e da aprendizagem no desenvolvimento, o que inclui o desenvolvimento do discurso narrativo. Devido a isso, trazemos, a seguir, trabalhos que enfatizam as atividades de mediação do adulto no processo de desenvolvimento do discurso narrativo de crianças, e que de certa forma embasam e orientam a análise desta dissertação.

Segundo Eaton e cols.¹⁹ (1999 apud Motta et al., 2006), fornecer dicas às crianças através do uso de perguntas eliciadoras facilita a produção de avaliações por encorajar as inferências. Motta et al. (2006) consideram que perguntas de orientação podem contribuir para a execução de tarefas. Elas utilizam para a mediação da narrativa: explicações, exemplos, questionamentos, elogios, redirecionamentos e modelos a partir de livros infantis, e entendem que aprender envolve interiorizar resultados da interação.

Minami (2002) chama atenção para o papel da interação social na aquisição da estrutura narrativa, e para as diferenças culturais que se refletem no estilo conversacional. Peterson e McCabe (1991) correlacionam o estilo conversacional dos pais com o desempenho narrativo das crianças, mostrando como um estilo que envolva mais perguntas e comentários pode favorecer o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças. Peterson e McCabe (2004) reforçam seu estudo anterior mostrando como é possível ensinar os pais a

¹⁸ Peterson, Carole e McCabe, Alyssa (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press, 1983.

¹⁹ Eaton, J. H., Collis, G. M. & Lewis, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, 26, 699-720.

interagirem com seus filhos de forma mais produtiva no que diz respeito ao desenvolvimento da narrativa, ensinando-os a conversar com os filhos freqüentemente; conversar bastante tempo sobre cada tópico; usar muitas perguntas do tipo QU, enfatizando questões contextuais do evento; ouvir atentamente à criança; encorajar a criança a falar mais, dando respostas de feedback ou repetindo a fala da criança; conversar sobre tópicos do interesse da criança.

Rojo (1996) também mostra o papel fundamental dos adultos no processo de desenvolvimento da narrativa das crianças, incitando suas participações em estruturas dialógicas pergunta/resposta no reconto de histórias. Segundo Eaton e cols. (1999²⁰ apud Motta et al., 2006), fornecer dicas à criança através de perguntas eliciadoras facilita a produção de avaliações e encoraja as inferências.

Blum-Kulka (1993, 2005) chama atenção para o papel dos pais em facilitar a apropriação da cultura pela criança. O adulto colabora por compartilhar noções de relevância para narrar; conhecer a rotina da criança; alocar turnos narrativos perante alertas de histórias potenciais; suportar ou questionar a validade da história e da performance da criança e fazer perguntas eliciadoras. Baseada em Ninio (1998²¹) e Sachs (1979²²), Blum-Kulka diz que narrativas entre crianças em estágios iniciais de aquisição de linguagem e adultos se apresentam no formato dialógico, através de perguntas e respostas. Haveria contribuições do adulto na construção da narrativa, através dos mecanismos citados anteriormente, sendo os eventos conhecidos ou não por ele (Snow & Goldfield, 1982²³ apud Blum-Kulka, 1993).

Spinillo (2001) afirma que produzir histórias ou fingir que está lendo a partir de gravuras; relatar fatos ocorridos; ouvir e reproduzir histórias são atividades que contribuem para o desenvolvimento da habilidade de contar histórias. Para Goldfeld (2006), através das atividades de co-construção dialógica de narrativas e da contagem de histórias, o fonoaudiólogo pode ajudar a organizar e a desenvolver a linguagem e a cognição da criança surda.

²⁰ Eaton, J. H., COLLINS, G. M. & LEWIS, V. A. (1999). Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of child language*, 26, 699-720.

²¹ Ninio, Anat (1988). The Roots of narrative: Discussing recent events with very young children. *Language Science* 10:35-52.

²² Sachs, Jackie (1979). Topic selection in parent-child discourse. *Discourse Processes* 2:145-53.

²³ Snow, C. & Goldfield, B. (1982). Building Stories: the emergence of information structures from conversation and narrative. In Deborah Tannen (ed.) *Analysing Discourse: text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press. 127-41.

A seguir, apresentamos componentes da fala do interlocutor e estratégias de mediação descritos na literatura, alguns deles identificados em nosso *corpus* e importantes na análise dos dados.

Perroni (1992) destaca a importância de ouvir histórias para adquirir a estrutura da narrativa e enfoca a base dialógica de seu desenvolvimento, enfocando o papel das perguntas eliciadoras do adulto. Ela destaca nesse percurso os jogos de contar, nos quais desde os dois anos de idade criança e interlocutor constroem juntos a narrativa. Os recursos utilizados ao redor dos três anos são a colagem - uso de fragmentos de histórias/discurso do adulto para estruturar sua narrativa - e a combinação livre - inserção de elementos de ficção nos relatos. Perto dos cinco anos, a criança já se constituiria como narrador, modificando o papel do adulto na interação. A partir deste momento não seria mais necessário que o adulto colaborasse tanto com a narrativa, visto que a criança já teria adquirido uma maior autonomia para narrar.

Analisando a co-construção da narrativa na interação médico-paciente, Mishler e Clark (2001) mostram que o paciente, em geral, se restringe a responder perguntas de forma breve, sem acesso a turnos longos de fala. Os autores evidenciam que, para motivar o paciente a narrar, deve haver uma modificação no alinhamento predominante na interação médico-paciente. Para os autores, as características da fala do médico que podem interferir na performance narrativa do paciente são: fornecer sinais de atenção, pois marcadores simples de atenção ajudam o narrador a ampliar a história e a fornecer mais detalhes contextuais; negociar o tópico, sendo a informação relevante marcada pelo interlocutor, através de pausas e perguntas; co-construir a contextualização dos eventos através da orientação compartilhada sobre o cenário, motivando uma maior elaboração por parte do narrador; usar conhecimento compartilhado para co-construir a ação complicadora e os resultados; fazer perguntas eliciadoras, que motivam a avaliação por parte do narrador.

Ninio e Bruner (1978²⁴ apud McCabe e Peterson, 1991:223) citam as perguntas de clarificação como um meio de expandir o que a criança disse de forma incompleta ou incorreta, dando oportunidade de autocorreção à criança.

²⁴ NINIO, A & BRUNER, J. The achievement and antecedents of labeling. *Journal of child language*, 5, 1-16.

Perguntas de clarificação podem ser usadas pela mediadora para retomar aspectos incompletos ou incorretos narrados pela criança.

As repetições variantes mostram concordância à elocução do interlocutor (Norrick, 2000:55), e permitem, ainda, a reformulação da elocução da criança de forma mais organizada léxico gramaticalmente (Starosky, 2005, 2006:439) ou de forma mais completa. Com essa estratégia, o mediador pode confirmar assertividade (Starosky, 2005, 2006), e, ao mesmo, tempo introduzir itens lexicais mais adequados; organizar sintaticamente a elocução; completar a resposta da criança; etc.

McCabe e Peterson (1991:235) descrevem um estilo produtivo, da mãe, em elicitare narrativas de crianças em estágios iniciais no processo de desenvolvimento do discurso narrativo. As autoras comentam que nesse estilo a mãe procura estender o tópico narrado pela criança. O estilo oposto envolveria a troca rápida de tópicos, sem tentativas de explorar o tópico trazido pela criança²⁵. Dentre as características expostas pelas autoras, que visam ajudar a criança a estender o tópico, estariam: fazer muitas perguntas, partindo de perguntas mais gerais para outras mais específicas, de acordo com as necessidades de mediação da criança; persistir na narrativa da criança, não aceitando facilmente recusas para narrar; corrigir equívocos da criança de forma indireta²⁶; fornecer informações sobre eventos para a criança; e ecoar a criança.

Peterson, Jesso e McCabe (1999:54) citam componentes da fala da mãe usados na elicitación da narrativa de crianças. Entre eles estariam: incitações abertas, ou seja, comandos ou perguntas (i.e. o que vc fez na escola?)²⁷; perguntas Qu, que solicitam informações específicas (quem, quando, onde, o que); perguntas sim/não e respostas de retorno²⁸ (ahã, sim, me conta mais, é mesmo?; ou ecoar a criança). A escolha desses tipos perguntas parece se relacionar com outra estratégia de mediação descrita na literatura, a regulação do nível de dificuldade

²⁵ As autoras consideram esse estilo produtivo semelhante, em alguns aspectos, ao descrito por Fivish e Fromhoff (1988, apud McCabe e Peterson, 1991:220) como elaborativo (em oposição ao repetitivo), e também ao descrito por Snow e Tabors (personal communication, apud McCabe e Peterson, 1991:220) como colaborativo (em oposição ao confrontacional e ao passivo).

²⁶ Entendida aqui de forma semelhante às perguntas de clarificação (Ninio e Bruner, 1978 apud McCabe e Peterson, 1991:223).

²⁷ *Prompt*.

²⁸ Backchannel responses.

de tarefas à ZDP (Lidz, 1991²⁹ apud Motta et al., 2006). Essa última estratégia consiste em diminuir a complexidade da tarefa, buscando níveis que a criança já seja capaz de realizar, alterando o formato da pergunta ou demonstrando algo para a criança (Motta et al., 2006), para facilitar o domínio da tarefa ou desafiar a criança, sem frustrá-la.

O formato das perguntas do mediador parece ser um importante recurso ao elicitare narrativas de crianças em desenvolvimento do discurso narrativo. Como foi dito, perguntas abertas, com opções amplas de resposta, fariam parte do estilo produtivo (McCabe e Peterson, 1991), por permitir a extensão do tópico narrado pela criança. Segundo essas autoras, os adultos devem perguntar inicialmente no formato geral, seguindo progressivamente para o específico, de acordo com o grau de dificuldade da criança para narrar (perguntas: abertas > Qu > S/N). Day (2005) também afirma que perguntas Qu ajudam na compreensão, mas são mais difíceis, devendo seguir perguntas alternativas (S/N ou falso/verdadeiro), que são boas para alunos com pouca proficiência lingüística.

Hudson (2006) mostra a importância da narrativa para os processos de planejamento, tomada de decisão e concretização de objetivos. O autor também mostra a inter-relação entre o discurso da mãe e o da criança no que diz respeito à fala sobre eventos futuros, focando o desenvolvimento de conceitos de tempo. O autor cita como contribuições da mãe em conversas sobre eventos futuros (Hudson, 2006:76): fazer perguntas Qu, S/N e complete a lacuna (i.e. Nós vamos à ___?); incitar a criança a narrar sem fornecer nenhum conteúdo (i.e. que mais?)³⁰; fornecer informações para a criança sobre eventos; confirmar ou negar elocuições da criança.

²⁹ LIDZ, C. S. & PEÑA, E. D. (1991). Practitioner's guide to dynamic assesement. New York: The Guilford Press.

³⁰ *Prompt*. É importante assinalar que, o Prompt descrito por Hudson (2006) difere do apresentado por Peterson, Jesso e McCabe (1999). O Prompt descrito por Hudson (i.e. que mais?) parece se aproximar mais das respostas de retorno citadas por Peterson, Jesso e McCabe (i.e. me conta mais).