

Adulto e criança construindo histórias conjuntamente: formas de assistência¹

Sônia Loreto de Miranda ²

Resumo

Na prática fonoaudiológica, baseio-me na abordagem interacionista da linguagem, em que a interação social tem importante papel no desenvolvimento da linguagem. Investiguei a interação adulto-criança numa situação de produção de história, em que analisei formas de assistência do adulto, auxiliando a criança a construir uma história compreensiva. Os sujeitos do estudo foram três professoras e nove crianças que formam pares: cada professora interagiu com três crianças de três, quatro e cinco anos. A situação experimental consistiu em propor à professora que levasse a criança a contar uma história acerca de um cenário de zoológico, intervindo quando achasse necessário. Foram analisadas as intervenções verbais das professoras, caracterizando três níveis de contribuição. Os resultados mostraram que as professoras atuavam como co-autoras da cadeia narrativa com crianças de três anos. Com as de quatro anos, as professoras realizavam constantes indagações, compondo a cadeia narrativa com as respostas das crianças. Com as mais velhas, as professoras escutavam atentamente e realizavam questões para as crianças elaborarem histórias mais complexas. Constata-se que o adulto atuou como organizador da cadeia narrativa no processo dialógico, adaptando seu discurso de acordo com as habilidades da criança. Como fonoaudióloga, compreendo que desenvolver linguagem é uma construção interpessoal, em que o

adulto reconhece as reais habilidades discursivas da criança para promover novas, através do diálogo colaborador.

Palavras-chaves:

interação adulto-criança, produção de história, formas de assistência.

Abstract

Some studies investigated adult-child pairs working on a joint problem-solving, analyzing how adult assistances can help a child to become able to solve the problem by himself or herself. This study has investigated an adult-child interaction in the task of constructing a story. Three teachers and nine children were observed: each teacher worked with three children of different ages: three, four and five years old. There were nine pairs altogether. Each teacher was invited to help the child in creating a story using a Zoo toy kit and the teacher could intervene when she thought necessary. The objective of this was to examine the assistance given by teachers. The system of analysis characterizes three kinds of assistances given by teachers. The results of this study indicates that the form of adults' assistances modiflicated according to the child. The teachers became co-authors with three year old children. They asked many questions to four year old children so that their answers constructed the narrative sequence. Finally, with five years old children, teachers could listen more or they asked for more complex event. Those results suggest that adult's assistance should be adapted to children's narrative ability.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais, pesquisas em psicologia investigam como a interação social influencia o desenvolvimento da criança. O termo interação social, no sentido aqui empregado, expressa uma idéia de experiência compartilhada, em que, no mínimo, dois participantes atuam, cada qual contribuindo com suas experiências e conhecimentos, que são restringidos às relações interpessoais, investigando pares de indivíduos em

¹ Artigo extraído da dissertação de mestrado em Psicologia Cognitiva, orientada pela Prof^a Dr^a Alina Spinillo, da UFPE, 1996. Premiado na área de linguagem no Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia em 1998.

² Fonoaudióloga: mestre em psicologia cognitiva e professora do curso de Fonoaudiologia na Faculdade Integrada do Recife.

interação, a fim de se examinar a mútua influência dos participantes (Garton, 1992).

Ao presente estudo interessa como o adulto interage com a criança; em outras palavras, quais são as formas de assistência do adulto para levar a criança a realizar uma tarefa específica: a produção de uma história. O pressuposto teórico fundamental adotado neste estudo é a teoria psicológica de Vygotsky, que tem freqüentemente dado respaldo teórico a pesquisas desta natureza.

A. A teoria psicológica de Vygotsky

Estudos recentes sobre o contexto social e seu papel no desenvolvimento realçam a psicologia soviética de Vygotsky como uma perspectiva teórica que trata os indivíduos em interação, desenvolvendo habilidades intelectuais e lingüísticas. Vygotsky (1984) salienta o processo de desenvolvimento inserido no contexto sociocultural, em que a linguagem se apresenta como um instrumento (veículo) que favorece as crianças internalizarem conhecimentos sociais, historicamente organizados pela sociedade. Esses conhecimentos ativam os processos internos, desenvolvendo estruturas mentais superiores.

Segundo a perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento se processa a partir da internalização das formas de comunicação de sua cultura (linguagem e raciocínio lógico-matemático): formas sociais de pensar, atuar e falar (Dickinson, 1991). Ele se preocupou principalmente como essas formas sociais influenciam o desenvolvimento mental, defendendo que transformações históricas dos mecanismos simbólico-comunicativos provocam mudanças na organização mental da espécie humana (Scribner, 1985).

A internalização é um conceito-chave na compreensão do papel da interação social no desenvolvimento humano e suas atividades mentais superiores. O desenvolvimento da linguagem serve como típico paradigma na concepção vigotskiana. A linguagem se origina primeiramente na comunicação entre adultos e crianças, no curso de atividades interpessoais, fase em que a linguagem se apresenta externa. Progressivamente,

ao ser internalizada, torna-se um processo interno, surgindo as atividades intrapsíquicas, fornecendo à atividade mental meios fundamentais para o pensamento da criança se desenvolver (Vygotsky, 1988).

Em essência, a psicologia soviética de Vygotsky explica que as crianças se desenvolvem mergulhadas em atividades funcionais e significativas, atuando com outros culturalmente mais capazes, que fornecem aos mais novas informações, orientações, dicas, que são os instrumentos necessários na realização de atividades. Percebe-se que, através da colaboração entre indivíduos, as crianças aprendem a atuar, mais eficientemente, em situações-problema, fato esse que pode promover seu desenvolvimento. Em outras palavras, o processo de amadurecimento psíquico depende e é influenciado pelos contextos social e cultural. A palavra “processo” é fundamental para a adequada compreensão da teoria de Vygotsky, como também considerar esses contextos no desenvolvimento da criança (Garton, 1992).

Como a criança, em interação social, chega a solucionar problemas é o foco de interesse das investigações inspiradas na teoria vygotskiana, buscando principalmente verificar o processo de internalização, através do qual a criança pode adquirir e desenvolver os conhecimentos socioculturais que promovem o desenvolvimento das atividades mentais superiores (Garton, 1992). É nesta abordagem de internalização gradual dos conhecimentos que é enfatizada a importância do ambiente sociocultural para o indivíduo se desenvolver plenamente.

As idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana mostram haver dois níveis de desenvolvimento: um atual (ou real) e o outro potencial (ou *zona de desenvolvimento proximal*). Utilizando as palavras de Vygotsky (1984, p. 97), assim ele definiu a *zona de desenvolvimento proximal*: “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.



A zona de desenvolvimento proximal considera que a criança poderá atuar sozinha no futuro próximo. Nessa perspectiva, o aprendizado, como momento de relação com um outro que ensina os instrumentos culturalmente válidos para o adequado funcionamento do indivíduo, apresenta-se como propulsor do desenvolvimento. Através da organização da aprendizagem por parte de um adulto, segundo a concepção de Vygotsky, promove-se o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Nesse sentido, a instrução apresenta um papel crucial no processo do ensino-aprendizagem. Vygotsky afirma que a boa instrução deve instigar as funções que estão em pleno amadurecimento, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal (Wertsch & Stone, 1985). De forma análoga, Bruner (1985) argumenta que o grande desafio é verificar COMO o adulto conduz a criança à zona de desenvolvimento proximal.

B. Formas de assistência dos adultos no desenvolvimento da linguagem

Garton & Pratt (1989) explicam que Bruner, apoiado na perspectiva teórica de Vygotsky, defende que a aprendizagem ocorre em situações de interação social, com companheiro mais capaz. *Scaffolding* é o procedimento denominado por Bruner para designar formas de assistência do adulto (Garton & Pratt, 1989; Garton, 1992). No desenvolvimento da linguagem, *scaffolding* se refere aos procedimentos do adulto, em especial da mãe, que fornece à criança comportamentos, informações, ou melhor, meios fundamentais para compreender como a linguagem funciona (Garton & Pratt, 1989).

Garton & Pratt (1989) apresentam as investigações de Bruner sobre os *formats*. *Formats* são atividades rotineiras nas quais adultos e crianças interagem, por exemplo, nos jogos de aparecer/desaparecer, leitura de livros, horas da alimentação e banho, favorecendo o adulto e a criança vivenciarem comportamentos comunicativos de sua cultura. A leitura de livro foi uma interessante investigação realizada por Bruner (Garton & Pratt, 1989): mostrou como a interação adulto-criança na leitura de livros favorece o desenvolvimento da

gramática, da comunicação e, possivelmente, da aprendizagem da leitura e escrita.

Os autores constataram que as mães se apresentavam sensíveis às possibilidades de as crianças atuarem na atividade, evidenciando o processo de *scaffolding*. Inicialmente, as mães aceitavam qualquer forma de verbalização da criança, em resposta à questão “o que é isto?”, ao observar um livro. Gradativamente, as mães solicitavam mais e esperavam melhor desempenho das crianças. Quando as crianças mostravam maior habilidade lingüística, as mães atuavam de maneira mais instrucional.

Dessa maneira, a criança aprende com a mãe na zona de desenvolvimento proximal, já que suas intervenções geralmente estão além das habilidades lingüísticas das crianças. No entanto, ainda faltam explicações quanto às relações entre a linguagem da mãe e o desempenho da criança, a fim de se evidenciar o que realmente contribui no desenvolvimento da criança (Garton & Pratt, 1989).

Recentes estudos evidenciam a importância da interação adulto-criança no desenvolvimento da linguagem narrativa como também examinam as intervenções dos adultos interagindo com crianças na construção conjunta de histórias.

C. O processo de produção de história

Segundo Gülich & Quasthoff (1985), abordar a narrativa em circunstâncias interativas entre narrador e ouvinte é analisar o processo de produção. Essas investigações psicolingüísticas sobre narrativa apóiam sua análise no ponto de vista da pragmática e da análise etnometodológica. Pragmaticamente, a análise da narrativa prioriza os fatores envolvidos no processo de narrar, por exemplo: a relação entre o narrador e ouvinte, a situação onde a narrativa acontece, os aspectos verbais e não-verbais. A perspectiva etnometodológica enfatiza a interação entre os participantes, buscando verificar suas funções e como os mesmos as negociam.

A atividade narrativa é considerada como ato comunicativo e um processo interacional, em que narrador e ouvinte atuam na produção da his-

tória. Os psicolinguistas cognitivistas podem considerar como o narrador elabora as séries de ações e eventos (as representações da realidade da narrativa) para materializá-los lingüisticamente, com um ouvinte que intervém, contribuindo no processo narrativo.

Na abordagem etnometodológica, o ouvinte é um participante ativo que deve sinalizar sua compreensão e orientar o narrador na produção da história. Constata-se que é importante investigar como narrador e audiência se influenciam mutuamente, dessa forma a aquisição das habilidades narrativas é investigada como processo de construção social.

Hausendorf & Quasthoff (1992) desenvolvem um amplo estudo sobre a interação adulto-criança no desenvolvimento das habilidades narrativas. As autoras afirmam que os adultos, enquanto ouvintes, assumem atividades sistemáticas que influenciam a produção narrativa das crianças. Essas atividades podem ser: substituir o papel de narrador, endossar produções das crianças (*supporting*), indagar (*demanding*) ou redefinir atividades. Os adultos ouvintes variam sistematicamente sua forma de atuar conforme a idade das crianças e o contexto da tarefa, evidenciando-se mecanismos de desenvolvimento. Os mecanismos são verificados em situações de interação adulto-criança na produção narrativa.

Hausendorf & Quasthoff (1992) concluíram que diferentes padrões de intervenção estão relacionados com a idade e o contexto da tarefa. Elas explicam que os padrões de interação, na produção narrativa, indicam níveis de desempenho das crianças, mostrando que, quanto menor a capacidade da criança em narrar, mais o adulto necessita usar estratégias de compensação para manter a criança atuando. Em outras palavras, maior a responsabilidade do adulto na atividade para favorecer à criança níveis de compreensão mais elaborada na realização da tarefa.

Hausendorf & Quasthoff (1992) apresentam mecanismos de desenvolvimento por parte do adulto na produção narrativa de crianças:

a) o adulto serve de modelo, substituindo o narrador, demonstrando como a narração deveria proceder;

- b) o adulto permite que a criança assuma seqüências narrativas, levando-a a acreditar que são narradores competentes;
- c) o adulto adapta formas de intervenção de acordo com níveis de competência, através das atividades de *supporting* (endosso) e *demanding* (indagações), mostrando que a criança já tem algumas habilidades, mas ainda faltam outras.

Os mecanismos de desenvolvimento definidos por Hausendorf & Quasthoff (1992) se equivalem às formas de assistência do adulto que serve como companheiro mais capaz, auxiliando a criança numa tarefa de situação-problema, semelhante às etapas de *scaffolding*. O mais importante é constatar que essas assistências dos adultos são organizadas e sistematizadas com o propósito de levar a criança a um desempenho melhor e mais eficiente nas tarefas.

As autoras concluem que as intervenções são realizadas de acordo com a idade (o que se espera de cada faixa etária) e estrutura da atividade (circunstâncias e finalidades da tarefa), determinando, assim, o desempenho da criança. No próximo item, o presente estudo será apresentado, discutindo-se sua finalidade.

D. O estudo

O estudo optou por examinar a atividade de contar história numa situação de produção conjunta, conduzida por dois participantes: um narrador (o aluno) e um ouvinte (o professor), considerando o ato de narrar uma atividade cognitiva, lingüística e social, em que adultos e crianças compartilham uma situação de comunicação. Na tarefa de contar história, a criança se encontra diante de uma situação-problema, cuja resolução pode ser auxiliada por um adulto para favorecer a compreensão da tarefa e como processá-la adequadamente.

O presente estudo desenvolveu uma investigação exploratória da atuação de diferentes professores interagindo com diferentes crianças na construção de história. A atividade do interlocutor, como falante secundário, caracteriza o papel de um falante mais capaz que atua guiando o produtor



sobre o que narrar para tornar o narrado compreensível. Nesse ponto de vista, examinar as atividades do adulto, enquanto interlocutor, para levar criança a produzir história pode revelar como a audiência auxilia o narrador a assumir seu papel e a fornecer-lhe as informações necessárias.

As circunstâncias de interação narrador e audiência promovem o relacionamento interpessoal em um contexto lingüístico. De acordo com a teoria de Vygotsky (1984), compreende-se que o relacionamento entre narrador e interlocutor promove as atividades interpósíquicas. O adulto auxilia com suportes necessários para a criança utilizar habilidades já adquiridas ou que estão em desenvolvimento na construção da história. E a criança, exposta a experiências dessa natureza, beneficia-se na realização adequada da tarefa e no desenvolvimento de atividades intrapsíquicas.

Com o propósito de contribuir na pesquisa sobre produção de história, no enfoque interacionista, o presente estudo examinou adultos professores formando pares com diferentes crianças de séries e idades diferentes.

1. METODOLOGIA

A. Sujeitos e constituição dos pares

Os sujeitos do estudo foram três professoras e nove crianças de 3 a 5 anos de idade, de uma mesma escola particular da cidade do Recife, que atende a crianças de classe média. As professoras eram experientes, tendo três anos de ensino, no mínimo. A professora P1 ensinava a série maternal, referente à faixa etária de 3 a 4 anos; a professora P2 ensinava a série jardim, referente à faixa de 4 a 5 anos e a professora P3 ensinava a série pré-alfabetização, referente à faixa de 5 a 6 anos.

Foram selecionadas aleatoriamente três crianças de cada turma pré-escolar. As crianças formaram pares com as três professoras para a situação de produção de história. Os pares foram determinados de maneira que cada professora (P) interagisse com três crianças (C) de diferentes séries e faixas etárias:

P1 formou pares com crianças do maternal (C1M), do jardim (C1J) e da pré-alfabetização

(C1P), cujas idades eram 3a 11m, 4a 2m e 5a 6m, respectivamente.

P2 formou pares com crianças do maternal (C2M), do jardim (C2J) e do pré-alfabetização (C2P), cujas idades eram 3a 8m, 4a 5m e 5a 8m, respectivamente.

P3 formou pares com crianças do maternal (C3M), do jardim (C3J) e do pré-alfabetização (C3P), cujas idades eram 3a 10m, 4a 6m e 5a 4m, respectivamente.

A constituição dos pares adotada teve por objetivo examinar como um mesmo adulto (professora) intervém ao interagir com crianças de idades e séries diferentes, numa situação de produção de história.

A escolha de crianças pré-escolares deveu-se ao fato de que, nessas turmas, as crianças tenderiam a apresentar níveis elementares de habilidades narrativas, enquanto crianças mais velhas ou já alfabetizadas poderiam mostrar uma habilidade mais desenvolvida. A escolha de adultos, que eram professoras das crianças envolvidas no estudo, deveu-se ao fato de que a interação proposta seria familiar e corriqueira para ambos os parceiros (adulto e criança), já que a situação de **levar a criança a realizar uma atividade ou tarefa específica** é particularmente encontrada no contexto escolar, na interação professor-aluno. Pretendia-se verificar as formas de assistência das professoras, auxiliando as crianças a construir história.

B. Material

O material consistia em um conjunto de objetos que formavam um cenário de zoológico, composto de pequenas divisões de jaula com animais de plástico dentro (um gorila, um canguru, uma lhama, um cervo, um leão, leoa e pantera, um camelo, dromedário, uma girafa e um jacaré). No centro do cenário estavam um pequeno banco de papel com uma árvore de plástico ao lado. Foi utilizada uma máquina filmadora.

C. Procedimento

Cada par de professora-aluno foi levado para uma sala à parte, localizada no mesmo prédio

da escola, onde uma única situação de produção de história foi gravada em vídeo pela pesquisadora. A professora fora instruída a solicitar ao aluno que contasse uma história sobre um cenário de zoológico exposto sobre uma mesa, devendo intervir, quando achasse necessário, a fim de que a criança viesse a produzir uma história coerente e compreensiva.

A pesquisadora teve contato apenas com as professoras, não intervindo durante as filmagens das referidas interações. A única informação dada a cada professora era relativa ao fato de que se tratava de um estudo acerca da produção de histórias por crianças em interação com um adulto.

A duração média de cada sessão de vídeo foi aproximadamente de 21 minutos. De modo geral, um total de 186 minutos de filmagem foi analisado.

Os principais controles da situação experimental nesse estudo foram: (a) o tema, a cena e os personagens da história a ser produzida pela criança, definidos pela apresentação do material anteriormente descrito; (b) a situação de interação que possuía um objetivo específico: levar a criança a produzir uma história coerente e compreensível.

É importante mencionar que todas as crianças estavam familiarizadas com as professoras. Inclusive, em três, dos nove pares, ocorria que o adulto era a professora de uma das crianças.

D. Critérios para análise

O sistema de análise adotado examinou o nível de contribuição por parte das professoras (P) e das crianças (C) na produção da história. É importante ressaltar que esse sistema se concentrou em uma análise da interação como um todo (macroanálise) de natureza qualitativa. A análise qualitativa baseou-se na forma como P e C assumiram seus papéis e funções ao longo da interação, analisando-se a contribuição deles na elaboração da história. Foi possível identificar três níveis de interação, os quais são explicitados a seguir e exemplificados.

Nível I

Foram incluídas as interações em que P necessita intervir muito para levar C a contar uma história, visto que C emite poucas verbalizações. P indaga constantemente para levar C a elaborar mais os episódios da narrativa, chegando a explicitar verbalizações por C, a criar eventos para C dar continuidade à narrativa ou até a elaborar partes da história no lugar de C. Quando C narra, P repete suas verbalizações, mostrando aceitação e compreensão. P assume os papéis de interlocutor e de narrador no processo de produção de história. Por exemplo: P3/C3M

C: *(Tira o jacaré da jaula).*

P: *Um jacaré.*

C: *Ele saiu.*

C: *Lagoa (Retorna o jacaré)*

P: *Ah, o jacaré estava na lagoa.*

Nível II

C, ao compreender o que a tarefa requer, assume parte da narrativa, porém elabora episódios ou eventos com poucas verbalizações, sendo necessárias muitas intervenções de P para levar C a criar os eventos. P repete seus enunciados e questiona para ampliar a narrativa. Portanto, P, apesar de indagar constantemente, assume basicamente o papel de interlocutor na interação, enquanto C é o narrador. No entanto, C é um narrador que precisa de intervenções constantes para continuar a contar a história. Por exemplo: P1/C1M

P- *O que Chapeuzinho Vermelho fez?*

C- *Pegou, pegou a girafa e levou para casa.*

P- *E o que fez com a girafa?*

C- *Botou dentro de casa.*

P- *Botou dentro de casa? E o que ela fez mais com a girafa?*

Nível III

C assume a elaboração da história, sendo capaz de criar eventos consecutivos e dar continuidade a eles, enquanto P acompanha as produções através de enunciados como AH! SIM!, ou,



então, repete literalmente os enunciados, expressando aceitação e compreensão. Quando P indaga, solicita mais informações e continuidade. Percebe-se que sua atuação não é tão determinante para a produção da história, já que C elabora a história de maneira relativamente autônoma, mas necessita de intervenções para melhorar a elaboração da história. Por exemplo: P3/C3P

C- *Era uma vez uma menina que mora lá no zoológico. Aí ela um dia foi no zoológico e encontrou muitos animais.*

P- *Ela mora no zoológico?*

C- *Perto!*

P- *AH, ela morava perto do zoológico...*

2. RESULTADOS E COMENTÁRIOS

A análise do nível de contribuição dos participantes na produção de história é de *natureza qualitativa* (níveis descritos anteriormente). A tabela abaixo mostra os níveis de contribuição dos participantes em cada interação.

Tabela 1
Distribuição dos níveis em cada par

	P1	P2	P3
Maternal	II	I	I
Jardim	II	I	II
Pré	III	I	III

No nível I de contribuição, a criança não produz a narrativa facilmente, necessitando P atuar diretamente para levá-la a produzir, indagar constantemente e chegar a se tornar narrador por C. Esse nível é mais observado com as crianças do Maternal (3 anos). Isso sugere que, com as crianças mais novas, as professoras necessitaram assumir mais a responsabilidade da tarefa.

No entanto, P2 mostra que optou por interagir dessa maneira com as três crianças, independente da série. Essa forma de interagir de P2 parece ter sido uma característica sua, sugerindo que ela assim compreendeu como deveria atuar na

situação de produção de história ou, então, as crianças com quem interagiu não demonstraram adequado desempenho, o que levou P2 a atuar de maneira mais próxima e diretiva.

É interessante verificar que P1 não utilizou o nível I de contribuição, provavelmente a criança do Maternal com quem interagiu apresentou melhor desempenho do que as outras da série do Maternal.

O nível II de contribuição é mais frequente no Jardim. No nível II, constam as crianças que construíram sua narrativa em paralelo às indagações de P. As crianças foram auxiliadas na realização da tarefa, por não apresentarem verbalizações longas. Parece que essas crianças se encontram em um nível intermediário na sua capacidade de assumir a narração. Com o auxílio do adulto, elas apresentam melhor desempenho.

Com as crianças da Pré-alfabetização, foi mais utilizado o nível III de contribuição. Isso indica que as crianças mais velhas apresentaram mais habilidade quanto à capacidade de assumir a narração, levando a professora a intervir por maiores elaborações na construção da história.

A professora P3 foi a única que apresentou variação progressiva no nível de contribuição em relação à série: no Maternal, P3 atuou com o nível I de contribuição; no Jardim, ela interveio com o nível II, e na Pré-alfabetização, P apresentou o nível III.

Esses resultados sugerem que, com as crianças mais novas e provavelmente menos aptas à realização da tarefa, as professoras necessitaram atuar de maneira mais próxima, auxiliando-as: no nível I, a professora chega a ser um modelo ativo e, no nível II, a professora guia o processo de produção. Já com as mais velhas, as professoras atuam como ouvintes interessados e solicitam níveis de produção mais complexos na elaboração da história pelas crianças.

A análise qualitativa dos dados permitiu uma melhor compreensão de como a professora processou suas intervenções em relação às diferentes crianças, indicando que as contribuições acontecem em função de como a criança mostra seu desempenho.

A seguir, as conclusões gerais do estudo são apresentadas, realizando discussões teóricas importantes, finalizando com as contribuições para prática fonoaudiológica.

3. CONCLUSÕES

Compreende-se que as professoras realizaram importantes contribuições para a construção conjunta de história na interação com a criança. Três níveis de contribuição foram categorizados, caracterizando a forma de contribuição das professoras na interação. Os resultados apontam que os níveis I e II de contribuição foram os mais frequentes, principalmente com as crianças do Maternal e Jardim.

No nível I de contribuição, as professoras atuaram de maneira mais ativa do que as crianças. Parece que as professoras necessitaram fornecer modelo, atuando como narradoras. As indagações também foram constantes, orientando a criança sobre o que narrar. Portanto, nessas interações, a professora se tornou também narradora, visto que a criança não assumia por si mesma a responsabilidade de narrar.

No nível II, as intervenções se caracterizaram por indagações da professora que orientava o processo de construção da história. Isso deve ter ocorrido porque as crianças assumiam a criação dos eventos, porém pouco os elaborava, necessitando das intervenções da professora para ampliar a narrativa. A professora assumia basicamente o papel de interlocutor ativo.

No nível III de contribuição, como as crianças (apenas as da Pré-alfabetização) se mostraram autônomas na criação e elaboração dos eventos, as professoras atuaram acompanhando e solicitando produções mais complexas na estrutura narrativa. Percebeu-se que as professoras, nesse nível, puderam ser mais ouvintes e tornaram-se interlocutoras.

Esses níveis de contribuição parecem caracterizar etapas graduais na forma do adulto levar as crianças a assumirem a tarefa de contar história. O interlocutor indaga para levar a criança a elaborar as informações necessárias para a construção da história ou mesmo sugerir eventos. As

produções das crianças são em respostas à ajuda do adulto, mostrando aquilo que ela pode realizar com sua intervenção, o que provavelmente sozinha não conseguiria.

Quando a criança mostra maior habilidade na realização da tarefa, o adulto, então, solicita formas mais complexas de atuação. Isso se verifica no nível III de contribuição com as crianças da Pré-alfabetização que mostravam mais habilidade na tarefa.

A. Formas de assistência do adulto

A literatura discutida na introdução evidencia que o adulto serve de suporte para auxiliar a criança a desempenhar tarefas. Bruner (1985), ao descrever o procedimento de *scaffolding*, constatou que os adultos modificam suas intervenções em função das habilidades demonstradas pelas crianças. Os adultos assumem mais a responsabilidade quando a criança apresenta mais limitações para realizar a tarefa e gradualmente incentivam a criança a assumir a atividade até tornarem-se autônomas. Isso se refere ao processo de assistência do adulto, que vai da regulação das atividades da criança à auto-regulação por parte da criança.

Bruner (apud Garton & Pratt, 1989) e Cazden (apud Garton & Pratt, 1989) investigaram os procedimentos de *scaffolding* no desenvolvimento da linguagem e afirmam que os adultos questionam as crianças a fim de promover mais verbalizações. Cazden (apud Garton & Pratt, 1989) vai além e também verifica que os adultos servem de modelo das formas lingüísticas adequadas.

O presente estudo contribui com uma ampla e minuciosa caracterização das formas de assistência de diferentes adultos interagindo com diferentes crianças, no processo de construção narrativa.

Na análise adotada na presente pesquisa, pode-se constatar que as atividades de *supporting* são verificadas nas intervenções da professora ao se mostrar atenta e acompanhando as produções, apresentando repetições literais ou parciais das verbalizações da criança e expressões sem valor de enunciação (Ah, Sim, Hum!).



As atividades de *demanding* foram as mais freqüentemente utilizadas pelas professoras, pois elas indagavam constantemente. Essas se referem às intervenções para levar a criança a criar eventos, estender a narrativa, esclarecer ambigüidades e levar a criança a finalizar. Percebe-se que a indagação é a estratégia que serviu de auxílio para levar as crianças a elaborar os eventos da história, através da qual a professora assume o papel de organizador da cadeia narrativa. Dessa forma, as professoras mostravam quais as informações necessárias a serem emitidas na narrativa para garantir a compreensão da história.

A presente pesquisa vem ampliar a compreensão do importante papel do adulto, ao auxiliar a criança em uma tarefa específica. Os procedimentos das professoras do estudo revelam que o adulto conduz o processo de criação da história, chegando até a assumir, em algumas situações, o papel de co-autor. O tipo de assistência mais predominante na atuação das professoras foi levar a criança a expandir os eventos, utilizando as estratégias de *supporting* e *demanding*. Isso mostra que o adulto não deve manter-se passivo diante das produções de histórias das crianças. Ele deve, sim, atuar como audiência real interessada em compreender o narrador e interagir na composição da história.

As assistências do adulto são ações externas que serviriam de suporte no processo de aprendizagem das crianças. Segundo a teoria psicológica de Vygotsky, essas ações de suporte promovem as atividades intersíquicas, para que, assim, o adulto e a criança compartilhem suas perspectivas intrapsíquicas. As intervenções do adulto devem adequar-se às condições de compreensão por parte da criança a fim de que a interação seja benéfica, já que o auxílio só pode ser eficiente quando processos de amadurecimento na criança já estão em curso. Dessa maneira, o adulto favorece que a criança penetre na zona de desenvolvimento proximal, por ser o momento em que, com a ajuda do adulto ou do companheiro mais capaz, a criança se mostra apta a realizar uma tarefa, o que, sozinha, não conseguiria (Oliveira, 1995).

O presente estudo contribui, mostrando que a forma de o adulto intervir não tem apenas uma finalidade interativa na produção de história, mas que mecanismos de desenvolvimento podem estar presentes, como Hausendorf & Quasthoff (1992) constataram.

4. CONTRIBUIÇÕES

O presente estudo evidencia formas de assistência do adulto como mecanismos de desenvolvimento da linguagem. Na prática fonoaudiológica, o adulto é o “modelo” de falante mais capaz que promove situações discursivas, em que criança e adulto podem construir e compartilhar suas histórias. O ato de contar história torna-se um ato de fala dialógico. O fonoaudiólogo deve tomar consciência de como processar o diálogo, para interagir ora como ouvinte, ou ora como falante que fornece intervenções eficazes, em sintonia com as possibilidades comunicativas da criança.

O fato é que devemos promover os suportes (*scaffolding*) necessários no desenvolvimento da linguagem. Em suma, três formas de assistência se apresentaram na presente investigação: modelo (co-autor), *supporting* (ouvinte participante) e de *demanding* (interlocutor). Os estudos evidenciam que, quanto menos capaz a criança, o adulto atua mais como co-autor. Com a criança que mostra pouca elaboração, o adulto questiona mais, servindo de orientador no processo. Quando a criança é mais capaz, então o adulto escuta e acompanha as produções (ouvinte-participante).

Parece que a forma de o adulto indagar a criança favorece a entrada na zona de desenvolvimento proximal, o que permite a criança aprimorar seu desempenho e apropriar-se de novas habilidades. Contudo, ainda é necessário desenvolver pesquisas que evidenciem quais são as formas de indagações mais eficientes no processo dialógico adulto-criança, na produção de história. Trata-se de um recente e vasto campo de investigação nas pesquisas psicolingüísticas atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, A. L., FERRARA, R. A. Diagnosing zones of proximal development. In: Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- DICKINSON, D. K. Teacher agenda and setting: constraints on conversation in preschools. In MCCABE, A., PETERSON, C. (Ed.). *Developing Narrative Structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- GARTON, A. F., PRATT, C. Learning to Be Literate. Oxford: Blackwell, 1989.
- GARTON, A. F. *Social Interaction and the Development of Language and Cognition*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- GÜLICH, E., QUASTHOFF, U. Narrative analysis. In: VAN DIJK (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. London: v. 2, p. 169-197.
- HAUSENDORF, H., QUASTHOFF, U. Pattern of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics*, n. 17, p. 241-259, 1992.
- MCCABE, A., PETERSON, C. Getting the story: a longitudinal study of parental styles In: eliciting narratives and developing narrative skill. In: McCabe, A. Peterson, C. (Ed.). *Developing Narrative Structure*. New Jersey: Academic, 1991.
- OLIVEIRA, M. S. *Contar histórias: um Evento de Fala em Análise*. Campinas, 1994. Tese (Doutorado em lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. *Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo : Scipione, 1995.
- SCRIBNER, S. Vygotsky's uses of history. In Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Cambridge: University, 1985.
- SNOW, C. E., DICKINSON, D. K. Social sources of narrative skills at home and at school. *First Language*, n. 10, p. 87-103, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, Luria & Leontiev, Linguagem. Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo : Ícone, 1988.
- WERTSCH, S. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University, 1985.

