UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GABRIELA OLIVEIRA VIEIRA

# TRADUZINDO EM PALAVRAS: DA LEITURA DE IMAGENS À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2015

# TRADUZINDO EM PALAVRAS: DA LEITURA DE IMAGENS À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS

GABRIELA OLIVEIRA VIEIRA

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS do Departamento de Ciências Humanas Campus V da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Priscila Peixinho Fiorindo.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2015

GABRIELA OLIVEIRA VIEIRA

**TRADUZINDO EM PALAVRAS: DA LEITURA DE IMAGENS À PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito para obtenção de Título de Mestre em Letras, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Lícia Maria Bahia Heine

Universidade Federal da Bahia –UFBA

_____

Profª Drª Rosemere Ferreira Silva

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

_____

Profª Drª Priscila Peixinho Fiorindo - Orientadora

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustentou e me deu forças para percorrer o árduo caminho da pesquisa que culminou neste trabalho.

À orientadora, Profª Drª. Priscila Peixinho Fiorindo, pelas valiosas recomendações e pela infinita paciência.

À banca examinadora, Profª Drª Lícia Heine e a Profª Drª Rosemere, pelos novos direcionamentos apresentados no Exame de Qualificação.

Aos colegas de classe, que estiveram juntos comigo nesta empreitada.

A minha amada avó, Geraldina, que me criou e serviu como grande exemplo de força, coragem e superação.

Aos meus pais, Gabriel e Marinalva por estarem sempre torcendo por mim.

Aos meus irmãos e irmãs, primos e primas, tios e tias e aos professores do curso, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste sonho.

À direção, coordenação, professora e alunos da Escola Municipal Edite Barros, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu marido, Ernaldo, pelo companheirismo e carinho demonstrados nos momentos mais difíceis desta jornada.

E a minha filha, Lara Fernanda, que colaborava com seu silêncio nos momentos de estudo.

Dedico este trabalho a minha família que direta e indiretamente me estimulou com toda sua humildade a seguir em frente, mesmo diante de tantas dificuldades. Cada um, mesmo sem saber, contribuiu do seu jeito para a realização da difícil empreitada que foi chegar até aqui. Dedico também aos amigos e colegas que torceram por mim.

“*Quando palavra e imagem se misturam, as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação*.”

*Will Eisner*

## RESUMO

A partir do pressuposto de que a produção de narrativas orais, com base na leitura de imagens em sequência, estimulam as práticas de oralidade na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, linguístico-discursivo dos estudantes, a presente dissertação tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção didática, destinada ao Ensino Fundamental, que promova a produção de narrativas orais, a partir da leitura do texto imagético. Para tanto, nos apoiamos em Marcuschi (2005), que defende a existência de um trabalho com a oralidade, ao lado da escrita, no ensino-aprendizagem de língua materna, além de Bitar (2002), com a leitura de imagens e em Fiorindo (2010), no que tange ao desenvolvimento cognitivo, entre outros. O método constituiu-se em mostrar aos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 8 e 9 anos, de uma escola pública municipal, a história "*Presente"*, extraída do livro *Bruxinha Zuzu e Gato Miú* (FURNARI, 2010), composta pela sequência de seis imagens. A partir da visualização do texto imagético, as crianças foram solicitadas a contar uma história. Neste estudo, foram selecionadas as produções de 8 crianças, sendo 4 meninas e 4 meninos. Os dados foram gravados em áudio e transcritos com base nas Normas do Projeto NURC/USP, propostas por Preti e Urbano (1990). Na análise dos dados, destacamos as fases e a estrutura das narrativas produzidas, evidenciando as marcas de oralidade e sua relação com o desenvolvimento comunicativo e cognitivo dos educandos. Observamos que os sujeitos da pesquisa recorreram ao apoio contextual das imagens para produzir suas narrativas, empregando seus conhecimentos de mundo, armazenados na memória, para manutenção do *script.* As conclusões evidenciaram que trabalhar com a produção de narrativas orais, a partir da leitura de textos imagéticos, é uma atividade enriquecedora por possibilitar o desenvolvimento da oralidade, em sala de aula, por meio das histórias construídas, que apresentam os pontos de vistas dos narradores, carregados de símbolos, crenças e valores.



**Palavras-chave:** Leitura de imagens. Narrativa oral. Discurso infantil. Oralidade.

## RESUMEN

Suponiendo que la producción de narrativas orales de la lectura de imágenes en secuencia estimulan las prácticas de oralidad en el aula, contribuyendo para el desarrollo cognitivo, lingüístico-discursivo de los estudiantes, el presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de intervención, destinada a la Educación Primaria, para promoción de la producción de narrativas orales desde la lectura de imágenes en secuencia. Para esto, nos basamos en Marcuschi (2005) que defiende la existencia de un trabajo con la oralidad junto a la escrita en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, además de Bitar (2002) con la lectura de imágenes y Fiorindo (2009) sobre el desarrollo cognitivo, entre otros. El método consiste en presentar la secuencia de seis imágenes, de la historia "Presente", sacada del libro "Bruxinha Zuzu e Gato Miú" (FURNARI, 2010) a los alumnos del 4° año de la Educación Primaria, de 8 y 9 años de una escuela pública municipal. A partir de la visualización de imágenes, se les pidió a los niños que contasen una historia. En este estudio se utilizó la producción de 8 niños, 4 chicas e 4 chicos. Los datos se ha grabados en audio y transcriptos basados en las Normas de Proyecto NURC/USP, propuesta por Preti y Urbano (1990). En el análisis de los datos, se busca resaltar las etapas y la estructura de las narrativas producidas, mostrando las marcas de oralidad y su relación con el desarrollo lingüístico-discursivo y cognitivo de los estudiantes. Observamos que los sujetos de la encuesta recurrieron al apoyo contextual de las imágenes para producir sus narrativas, usando sus conocimientos de mundo almacenado en la memoria para mantenimiento del guía, presentando puntos de vista, creencias y valores. Los resultados mostraron que el trabajo con la producción de narraciones orales, a partir de la lectura de imágenes en secuencia es una actividad enriquecedora por permitir el desarrollo de la oralidad en el aula, a través de historias construidas que presentan los puntos de vista de los narradores, cargados de símbolos, creencias y valores.



**Palabras clave**: Lectura de imágenes. Narrativa oral. Discurso infantil. Oralidad.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**.....9

**CAPÍTULO 1 ORALIDADE, IMAGEM E NARRATIVA .....**14

1.1 **Aspectos da oralidade e da escrita**.....21
1.2 **O texto narrativo**.....28
1.3 **Imagem, narrativa e memória**.....32

1.3.1 Representação icônica e narrativa.....34
1.3.2 Conhecimentos prévios do sujeito leitor.....39
1.3.3 O papel da memória na produção narrativa.....40

**CAPÍTULO 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**.....42

2.1 Conhecendo o espaço escolar.....42
2.2 Seleção dos sujeitos.....43
2.3 Escolha do material.....43
2.4 Etapas da proposta.....46

**CAPÍTULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**.....47

3.1 Produções narrativas dos meninos.....48
3.2 Produções narrativas das meninas.....59

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....72

**REFERÊNCIAS.**.....75

**APÊNDICES.....**78

**APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....**79
**APÊNDICE 2 – NARRATIVA DOS ALUNOS.....**80

**ANEXOS.....**83

**ANEXO 1 – MATERIAL .....**84
**ANEXO 2 – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....**86

# INTRODUÇÃO

Quando iniciei a carreira docente, como professora da Educação Infantil, empregava na rotina pedagógica das crianças, o trabalho com a oralidade. As atividades orais eram desenvolvidas de diversas maneiras, através de rodas de conversa, cantigas populares e leituras de imagens. Essas atividades eram planejadas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de contribuir com o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, por parte dos pequenos estudantes.

Ao ingressar na docência do Ensino Fundamental I e II, a rotina pedagógica era diferente daquela empregada na Educação Infantil. O foco do ensino passou a ser a produção de textos escritos e a interpretação textual, sem muito espaço para a oralidade. Exceto quando havia a apresentação de um seminário ou debate, em que os alunos demonstravam pouca desenvoltura para expor ideias e opiniões.

Diante desse contexto, a maior preocupação dos docentes de Língua Portuguesa era fazer com que os alunos lessem e escrevessem, como se somente o exercício contínuo da produção de textos escritos fosse capaz de torná-los letrados. Obviamente, o excesso dessas atividades era cansativo e nem sempre despertavam o interesse dos discentes. Assim, nas aulas, geralmente, predominava o monólogo do professor, o qual era interrompido, diversas vezes, pela conversa paralela entre os alunos.

Antes de entrar no curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, não conseguia enxergar as possibilidades de modificar a realidade vivenciada em sala de aula, a qual incluía: a desmotivação dos alunos, a repetitividade dos exercícios de produção textual e a pouca desenvoltura das crianças em atividades orais. E isso me angustiava. Mesmo com as exitosas experiências relacionadas às práticas de oralidade nas turmas de Educação Infantil, essa não me parecia ser uma opção adequada para classes de crianças maiores.

Atenta a essa realidade de negação da oralidade em sala de aula, Silva (2010) se validou da própria experiência docente e de diversas pesquisas na área, para afirmar que, mesmo após anos de escolarização, os estudantes, em sua maioria, apresentam uma série de dificuldades com relação à expressão oral, que não estão restritas, apenas, ao uso formal da língua, ou seja, à enunciação de frases

com maior ou menor correção, tendo em vista o dialeto padrão. “Mais que isso, evidenciou-se muitas vezes dificuldades relacionadas às próprias necessidades de comunicação e de expressão dos indivíduos” (SILVA, 2010, p. 65).

Ainda segundo a autora, as intervenções pedagógicas que vêm sendo realizadas no seio das instituições escolares, sobretudo, no que se referem ao ensino da Língua Portuguesa, não têm assegurado aos educandos o desenvolvimento das habilidades de expressar-se e comunicar-se com eficiência, clareza e segurança, a fim de expor suas dúvidas, opiniões, reivindicações e sentimentos, para que todos possam desfrutar da igualdade de oportunidades.

Nesta perspectiva, Marcuschi e Dionísio (2005) afirmam que o ensino aprendizagem da língua materna tem supervalorizado a modalidade escrita da língua em detrimento da oralidade, mesmo diante das suas inegáveis influências mútuas, de modo que, nem sempre, as escolas desenvolvem um trabalho consistente entre oralidade e escrita.

Os autores enfatizam que a escola deve sim ocupar-se, particularmente, com o ensino da escrita formal, pois uma das suas atribuições é ensiná-la e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de usos, partindo inclusive da prática oral que os alunos já apresentam, quando iniciam o processo de escolarização, para desenvolver o trabalho com a língua.

Contudo, apesar das expressas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, desde a década de 90, indicam como e o porquê do trabalho com a oralidade em sala de aula, Heine (2012) afirma que a inclusão da língua falada, no âmbito escolar, como objeto de ensino/aprendizagem, ainda não foi instaurada efetivamente, devido à falta de atualização de muitos professores, os quais não estão preparados para aplicar essa proposta.

De acordo com a referida autora, ainda existe entre os docentes uma visão equivocada de dicotomia entre fala e escrita baseada em relações opostas de cada modalidade, sem que se considere o fato de que ambas são modalidades de uso do mesmo sistema linguístico, como atestam os especialistas. Por conta dessa limitação, muitos professores optam por ensinar apenas as regras dos compêndios gramaticais, ou ainda, a produção exaustiva de textos escritos, sem levar em conta a possibilidade de explorar os conhecimentos que seus alunos possuem enquanto falantes da língua materna.

Diante da realidade escolar, que ainda não permite, ou pouco permite, ao aluno desenvolver a oralidade, em sala de aula, desconsiderando as práticas reais de usos sociais da língua, que devem ocorrer tanto pela modalidade oral quanto escrita, e por acreditar que aprender uma língua é estar apto a utilizá-la, em todas as suas possibilidades e potencialidades, é que surgiu a presente pesquisa, com o intuito de buscar novas possibilidades pedagógicas para o processo de ensino aprendizagem.

Muitas ideias surgiram no decorrer do curso de Mestrado Profissional/PROFLETRAS, para dinamizar e garantir o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, entre elas estão as recentes pesquisas na área da Psicolinguística, as quais afirmam que as produções de textos orais, como por exemplo, as narrativas, também contribuem para o desenvolvimento linguístico-discursivo e cognitivo dos aprendizes.

Os trabalhos realizados pelas pesquisadoras Bitar (2002) e Fiorindo (2005), revelam o quanto são significativos para as crianças o seu envolvimento com o universo das narrativas e com as atividades que envolvem a leitura de imagens, uma vez que favorecem o desenvolvimento cognitivo e a produção linguística, através da ativação de todas as memórias e da estruturação do pensamento na construção da narrativa verbalizada. Além disso, auxiliam no processo de interação e socialização das crianças, ao mesmo tempo em que ajudam na construção do amadurecimento e na descoberta de si e do outro.

De acordo com Bitar (2002, p. 34), “[...] a leitura de uma série de imagens desencadeia um processo complexo de operações de identificação, inferência e ordenação”. Cada um desses processos contribui para o desenvolvimento da narrativa revelando como as imagens se relacionam para o leitor, formando, ou não, uma sequência lógica.

Sobre a produção de narrativas orais, Fiorindo (2009, p. 200) afirma que “[...] memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois para se contar uma história é preciso ter um conhecimento prévio da estrutura narrativa armazenada na memória.” Segundo a autora, no momento da narração, memória e narrativa encontram-se articuladas através de mecanismos de armazenamento e recuperação das lembranças, possibilitando o desvendamento dos mistérios que envolvem os seres humanos, tornando-se indispensável ao estudo da evolução linguística e cognitiva dos indivíduos.

Diante do exposto, acreditamos que o trabalho com a leitura de textos imagéticos para a produção de narrativas orais é uma estratégia que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades pelos aprendizes, as quais estão relacionadas tanto à leitura das imagens, quanto à produção de textos orais, por causa das relações existentes entre imagem, narrativa e memória. Concordamos que o trabalho com a oralidade é legítimo e necessário, a fim de estimular as manifestações dos educandos em suas comunicações.

Desse modo, o objetivo principal do presente trabalho é apresentar uma proposta pedagógica, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das práticas de oralidade, em sala de aula, por meio da construção de narrativas orais, a partir da leitura do texto imagético do livro *Bruxinha Zuzu e Gato Miú* (FURNARI, 2010) com alunos do 4 º ano do Ensino Fundamental.

A opção pela construção de narrativas orais, a partir da leitura de imagens, surgiu com base nas referidas pesquisas na área da Psicolinguística, que atestam a relevância desta prática para o desenvolvimento linguístico-discursivo e cognitivo em crianças da pré-escola. Sendo, portanto, relevante a aplicação deste trabalho com crianças do Ensino Fundamental I, com o objetivo explícito de se desenvolver a oralidade.

Partindo da hipótese de que os textos imagéticos estimulam a oralidade, em sala de aula, na medida em que as imagens dialogam com o interlocutor, definimos o objetivo geral da pesquisa, que se baseia nas práticas de oralidade, por meio de narrativas, enquanto estratégia pedagógica. A partir de então, elencamos os objetivos específicos:

a) Observar a relevância das imagens apresentadas na construção das narrativas orais;
b) Destacar a contribuição das produções das narrativas orais no desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental;
c) Evidenciar como a narração possibilita o desenvolvimento da oralidade.

Para tanto, nos apoiamos em autores como Aumont (1993), Marcuschi (2005), Heine (2012), Bitar (2002), Fiorindo (2005), Ong (1998), François (1996), entre outros, os quais tratam do desenvolvimento do discurso oral e da leitura de

imagens no processo ensino-aprendizagem, além de outros estudiosos utilizados na análise dos dados, que abordam questões dos elementos linguísticos-discursivos.

O presente trabalho está dividido em quarto partes, a iniciar pelo Capítulo 1 – *Oralidade, imagem e narrativa*, onde há o destaque do percurso da língua oral no ensino da Língua Portuguesa, bem como, das características da referida modalidade e da importância das imagens para o desenrolar narrativo.

No Capítulo 2 – *Proposta de intervenção*, há a descrição do espaço escolar, a seleção dos sujeitos, a escolha do material, bem como as etapas da proposta didática.

O Capítulo 3 – *Análise e discussão dos dados* está destinado ao comentário sobre a aplicação da proposta, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental e às análises das narrativas coletadas, na aplicação da proposta de intervenção com um grupo amostra de sujeitos pré-selecionados.

Em *Considerações finais*, buscamos avaliar os resultados obtidos com a análise dos dados, chegando a uma conclusão sobre a validade e a possibilidade de aplicação da proposta para o desenvolvimento da oralidade.

## CAPÍTULO 1 ORALIDADE, IMAGEM E NARRATIVA

Com o objetivo de transmitir pensamentos, experiências, ideias e expressar sentimentos, o homem sempre buscou e criou formas e meios de comunicar-se. Utilizando todos os sentidos, fez surgir múltiplas linguagens extremamente ricas, como a linguagem gestual, a linguagem de sinais, as imagens e a escrita, mas todas elas ancoradas na comunicação oral, devido à intrínseca relação que mantêm com a fala.

As linguagens de gestos e de sinais, de acordo com Ong (1998), constituem-se substitutos da fala e são dependentes do sistema de discurso oral. As imagens, comumente, são situadas num contexto de palavras para que produzam significado. E a escrita, denominada de “sistema simbólico secundário”, depende de um sistema primário anterior, a língua falada.

Nesta perspectiva, a fala sempre exerceu um papel primordial para o desenvolvimento da humanidade. Antes da invenção e propagação do sistema escrito, não havia a prática de estudo do modo como conhecemos hoje. A aprendizagem ocorria por meio do exercício contínuo de uma atividade, pelo tirocínio e pela transmissão oral. O conhecimento era passado de geração para geração, em rodas de conversa e através da contação de histórias; tudo era registrado pela memória ou pela pictografia nas denominadas culturas orais primárias.

Segundo Ong (1998), a “oralidade primária” é diferente da “oralidade secundária” da atual cultura da alta tecnologia, cuja existência e funcionamento dependem da escrita ou da impressão, em que uma nova oralidade é alimentada pelos dispositivos eletrônicos. Atualmente, existem poucas culturas de oralidade primária, registradas em algumas tribos indígenas e africanas intocadas pela cultura letrada.

Com o desenvolvimento do sistema da escrita pelos povos, grandes modificações e alterações ocorreram na forma de pensar e se comunicar, desencadeando um novo paradigma para a disseminação do conhecimento. O estudo científico e literário da linguagem, por exemplo, passou a centrar-se, quase que exclusivamente, nos textos escritos, por possuírem materialidade permanente, a qual pudesse ser estudada.

Os textos orais passaram a ser pouco estudados, pois, no decorrer dos tempos, surgiu a ideia de que as formas artísticas orais eram fundamentalmente

desajeitadas e indignas de estudo sério, ao contrário dos textos escritos, que eram governados por normas e regras (ONG, 1998). Desse modo, a análise de textos orais passou a ser sobre uma fala idealizada; quem analisava os textos orais, raramente estudava o texto escrito e vice-versa. Havia uma espécie de ignorância mútua, e grande parte das observações feitas sobre a fala era, em geral, fundada nas normas e regras da escrita formal.

Não havia uma metodologia adequada à análise e à observação de cada categoria, de acordo com as suas diferenças. O resultado disso, segundo o supramencionado autor, é que até hoje não existe uma compreensão satisfatória do oral como tal, sem referência consciente ou inconsciente à escrita. O mesmo ocorreu dentro das instituições escolares**,** que, atraídas pela racionalidade e objetividade que os teóricos deram ao estudo da linguagem, centraram o ensino da língua nas convenções, definições e classificações das gramáticas normativas tradicionais menosprezando a oralidade. Saussure (1857-1913), pai da linguística moderna, foi um dos estudiosos a mostrar que a linguagem, enquanto objeto de estudo, também obedece a princípios racionais e lógicos.

Nesta perspectiva, as escolas, assim como todos os outros segmentos sociais, passaram a privilegiar a racionalidade e o saber objetivo como seu expoente máximo, desconsiderando a subjetividade, as experiências e as vivências humanas no processo de ensino-aprendizagem e constituíram-se como um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e conteúdos científicos, repassados principalmente pelo professor, visto como o detentor do saber. Os alunos eram vistos como seres vazios de conhecimentos, que deveriam ser preenchidos com os ensinamentos escolares, cuja importância maior residia no repasse dos conteúdos e informações, sem a preocupação com a formação do pensamento autônomo e reflexivo. As aulas de Língua Portuguesa se ocupavam, quase que exclusivamente, com o ensino metalinguístico da língua, com o estudo de regras e normas, sem dar muita atenção aos usos linguísticos reais.

Destarte, o ensino desprezava a variedade linguística de seus educandos e perseguia o conceito de correção dialetal, pautada em dicotomias estanques entre fala e escrita. Por falta de um estudo mais adequado entre as relações existentes entre ambas as modalidades de uso da língua, passou a existir, no ensino, a ideia de que a fala e a escrita realizam-se por dois sistemas linguísticos diferentes, um

para a fala e outro para a escrita, com gramáticas próprias cada uma. Além disso, supunham a existência de uma série de dicotomias, como as que estão indicadas no Quadro 1, proposto por Marcuschi e Dionísio (2005):

**Quadro 1**

Dicotomias perigosas

| FALA | ESCRITA |
|---|---|
| contextualizada | descontextualizada |
| implícita | explícita |
| concreta | abstrata |
| redundante | condensada |
| não planejada | planejada |
| imprecisa | precisa |
| fragmentária | integrada |

MARCUSCHI, L. A; Dionísio, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

De acordo com o Quadro 1, a fala é vista como o lugar do “erro” gramatical, não planejada e fragmentada, já a escrita, levando em consideração apenas o gênero literário formal, é tomada como o lugar da norma e do bom uso da língua, criando uma suposta supremacia da escrita mediante a fala. Essas dicotomias resultam em visões distorcidas do próprio fenômeno textual na oralidade e na escrita, pois só consideram as relações das formas soltas e descontextualizadas.

Com o advento dos estudos linguísticos pós-estruturalistas, na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram impelidos a rever os currículos que orientam o trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa, dando ênfase à modalidade oral da língua no ensino. Os referidos documentos dissolveram as visões dicotômicas da fala e da escrita, transmitindo a ideia de que ambas são as modalidades que a escola deve utilizar nas práticas de ensino conforme observamos a seguir:

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 67).

Neste sentido, a língua oral passou a ser entendida como objeto de ensino aprendizagem, cujo conteúdo não se restringe a ensinar ao aluno a falar, ou conversar informalmente com professores e colegas, porque isso ele já faz fora da escola, nos espaços sociais e familiares que frequenta. À escola cabe o papel de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de comunicar-se através dos gêneros textuais, empregando a língua de acordo com os diferentes usos sociais.

A vantagem de trabalhar com os usos sociais da língua, e não apenas com o sistema de regras da escrita, reside na possibilidade de apurar aquilo que o aluno já conhece sobre a língua, devido às trocas cotidianas de interação com seu grupo social.

Com as orientações dos PCN para o tratamento da língua oral nas aulas de língua materna, passou a existir no ensino, de forma muito tímida, a sensibilidade para o trabalho com as modalidades de usos da língua, mas, o que se observa é que o ensino da modalidade oral recai na exploração de atividades mais voltadas para a oralização da escrita, como à recitação, à leitura em voz alta, ou ainda um “bate-papo” sobre algum tema pesquisado, sem que se estabeleça nenhuma relação nova com a oralidade.

Até mesmo quando os gêneros orais, como os seminários, debates e outros são trabalhados na escola, geralmente, não existe uma discussão adequada sobre as características destes gêneros, como, por exemplo, suas funções. Isso ocorre, de acordo com Heine (2012), porque muitos professores não estão preparados para aplicar essa proposta de inclusão da língua falada no ensino aprendizagem de língua materna, mesmo com as recomendações dos PCN e as amplas discussões sobre a importância da oralidade. Os docentes insistem numa suposta superioridade da língua escrita em relação à língua oral e não dão o merecido crédito à oralidade na sala de aula, quando o assunto é o ensino aprendizagem de língua materna.

Del Rio (1996, p. 24) afirma que “[...] muito poucos são os professores que negam o interesse e a necessidade de incluir créditos de língua oral em suas aulas de língua”, isso porque reconhecem sua utilidade social, prática e sua pertinência frente aos próprios alunos, pois de acordo com os professores, os alunos não sabem

expor uma ideia coerente em voz alta, nem sabem se expressar. Contudo, somente este diagnóstico não é o suficiente para que o ensino da oralidade se torne uma realidade. Além de enxergar a necessidade, é necessário vislumbrar a possibilidade de ensinar a língua oral de maneira explícita e específica junto ao trabalho com a escrita.

Ainda de acordo com Del Rio (1996), é impossível ensinar e aprender língua oral comunicativa em uma aula baseada no estruturalismo, pouco atrativa, na qual predomina o monólogo do professor. Nesta vertente, faz-se necessário observarmos a perspectiva comunicativa e funcional, em que o foco do ensino recai sobre os usos e funções da língua oral, em situações comunicativas, e não somente em estruturas normativas tradicionalmente rígidas e fechadas em si mesmas como no formalismo.

Embora sejam metodologias diferentes, a perspectiva comunicativa e a formal não são excludentes, pelo contrário, elas complementam uma a outra no processo de ensino aprendizagem da língua materna, pois o objetivo principal do trabalho com a oralidade na escola é possibilitar aos alunos o emprego social da língua, seguindo adequadamente as normas que regem as trocas comunicativas, sejam essas normas gramaticais ou não.

É um equívoco pensar na ideia simplista de que basta tornar a oralidade um conteúdo a mais nas aulas para que o ensino aprendizado de língua materna esteja completo. Não se pode recair na dicotomia entre fala e escrita, pois a fala tem que ser vista integralmente; portanto, é necessário considerá-la, também, na relação com a escrita. Além de servir como espécie de mediadora da escrita, por influenciar nas diversas fases de aquisição do código escrito, o trabalho com a oralidade contribui para a formação cultural e preservação de tradições orais. A escola tem que ser vista como o lugar de todas as modalidades de uso da língua e, para que isso ocorra, ela precisa:

> [...] considerar a linguagem em funcionamento, o que implica em última análise saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra e cada uma delas particularmente configuradas em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2004, p. 89).

Nesta perspectiva de valorização dos usos linguísticos, tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita devem ser consideradas nas aulas de Língua Portuguesa.

Ademais, como o tratamento da língua oral enquanto objeto de ensino aprendizagem ainda é basicamente “novo” nas instituições escolares, embora existam amplas discussões nesta área, isto requer de muitos professores nova postura que implica em: reciclar seus conhecimentos e ressignificá-los, através da formação continuada, a fim de modificar os conteúdos e os habituais métodos, rompendo com hábitos arraigados e velhas dinâmicas obsoletas, repensando as maneiras de realizar o trabalho em sala de aula.

Até mesmo quando o professor sai do seu lugar de orador principal de suas aulas e abre espaço para que os alunos se expressem e comuniquem suas ideias e pensamentos, isso já demonstra que o docente compreende o aspecto funcional da língua, pensada para além das engessadas regras gramaticais, assumindo assim, uma nova postura. O professor deixa de ser o detentor do saber que transmite o que sabe para seus alunos, e estes deixam de ser indivíduos sem conhecimento que são preenchidos com os ensinamentos que lhes são transmitidos. O trabalho é desenvolvido a partir de conhecimentos que o aluno já possui enquanto falante da língua e é realizado através de processos interativos, por meios de atividades planejadas, em que o professor torna-se mediador no processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Quando se fala de linguagem não podemos nos restringir à língua oral ou escrita, pois como sabemos, existem outros tipos de linguagens que fazem parte do cotidiano das pessoas, como por exemplo, a comunicação imagética, que, desde os primórdios da humanidade, estiveram presentes no cotidiano das pessoas. Inicialmente com as pinturas rupestres, em rochas e esculturas, que representavam os objetos e cenas do cotidiano, como os animais, flechas, pessoas e as atividades de caça e pesca. Desde então, sua criação e produção sempre estiveram vinculadas à realidade de cada época e cultura, surgindo diversos outros tipos de imagens, como as figuras religiosas, a arte estética, a fotografia, a televisão e o cinema.

Atualmente, as imagens estão tão presentes em nosso meio, e com tamanha importância, que vivemos na denominada “civilização das imagens”. De acordo com Camargo (2006), o nosso grande desafio é saber como selecionar e interpretar essas imagens que nos são colocadas, mesmo contra nosso desejo. Somos

cercados por determinadas imagens de todos os tipos, imagens que têm um poder muito forte, que dizem muito e que falam por si mesmas.

Então, desse ponto de vista, a escola também não pode mais pensar a leitura numa perspectiva tradicional, restrita apenas a textos escritos formais, como o simples ato de decodificar palavras. Numa perspectiva mais contemporânea, a leitura abrange múltiplas linguagens, cujo principal interesse reside em ler, entender, interpretar, traduzir, decifrar, decodificar e compreender diferentes textos verbais ou não, como é o caso dos textos imagéticos.

Nas três primeiras fases da Linguística Textual, o conceito de texto se fechava para os textos mediados pela comunicação verbal. Contudo, os recentes estudos colocam em pauta a ampliação da noção de texto, a partir das noções de situação social de interação, discurso, gêneros do discurso, hipertexto e multimodalidade, considerando como constitutiva a situação social de interação e também as outras modalidades semióticas (como a pintura, por exemplo), ou, de modo mais intenso, a multimodalidade[1]. Nesta perspectiva, o texto pode ser entendido como

> [...] um evento comunicativo em que podem atuar várias linguagens (verbal, visual, etc.) que possibilita ao autor/locutor realizar seu propósito comunicativo e ao leitor/interlocutor construir sentidos. Além da situação imediata, outros fatores auxiliam na construção do sentido do texto, como os papéis sociais que os interlocutores desempenham, o propósito comunicativo, o conhecimento de mundo, as circunstâncias históricas ou sociais em que se dá a comunicação (LUNA, 2002, p. 2).

Deste modo, é possível dizer que o texto pode se materializar através da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/ integração destas modalidades. Daí a importância de se trabalhar, nas escolas, a leitura de textos em diferentes suportes e linguagens, como forma de compreensão do mundo na construção da cidadania.

Ao invés de se queixar da ausência de materiais ou das inadequadas condições de trabalho, cabe aos professores elaborar e discutir, com seus colegas, estratégias inovadoras de intervenção, dedicando tempo específico ao trabalho e avaliação das diferentes linguagens em sala de aula. Nesta perspectiva, o ensino

[1] De acordo com Marcuschi e Dionísio (2005), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, etc.

explícito da língua materna, nas diversas modalidades, requer que o professor conheça os recursos didáticos para ensiná-los, assim como os conteúdos relacionados à área do conhecimento, sobretudo, aos aspectos existentes entre a oralidade e a escrita relacionadas à leitura de textos imagéticos.

## 1.1 Aspectos da oralidade e da escrita

Desde que nascemos nos expressamos por meio de sons, como o choro, e de gestos muito imprecisos. Aos poucos, esses sons vão dando lugar aos balbucios e as primeiras palavras, até dominarmos o sistema linguístico da nossa comunidade. Embora seja natural o processo de aquisição da linguagem, Serafim (2007) afirma que não se sabe dizer ao certo como a fala surgiu entre a humanidade. Das observações históricas, em pinturas rupestres, e das fases biológicas naturais de aquisição da fala, só se pode concluir que esta se trata

> [...] de uma construção humana, e histórica com fins comunicativos, geradora de significados compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade. Na aprendizagem da fala, ocorrida por meio da maturação biológica e da interação do homem com o outro, muito mais que um conjunto de sons articulados, encontramos significados, valores, modos diferentes de experenciarmos o mundo (SERAFIM, 2007, p. 3).

O aprendizado da língua oral, na interação com o outro, permite aos indivíduos a comunicação de ideias e pensamentos, o estabelecimento das relações interpessoais e a capacidade de influência; além disso, os indivíduos aprendem a cultura de seu povo e passam a praticá-la, também, por meio da linguagem como, por exemplo, a variação linguística que reflete o modo como falamos, de acordo com o grupo social, regional e étnico no qual estamos inseridos.

Neste sentido, Marcuschi (2002, p. 30) afirma que “[...] o indivíduo enquanto pessoa se constitui na relação dialógica”, e esta última tem na língua falada sua matriz formadora. Na matriz dialógica são forjados os processamentos linguísticos e cognitivos. Daí a relevância de um maior conhecimento da língua falada. A análise da interação verbal pode ser tida, portanto, como uma contribuição para a compreensão do que se entende quando se afirma que o homem é um ser social.

Convivendo em sociedade, aprendemos a utilizar formas relativamente estáveis de gêneros discursivos, como a carta, o bilhete, a conversação, a palestra, entre outros, que correspondem às situações, temas e expressões típicas da comunicação discursiva. Quando queremos, por exemplo, passar um recado para alguém, damos um telefonema, escrevemos um bilhete ou enviamos uma mensagem de texto no celular, mas quando queremos divulgar uma pesquisa científica escrevemos um artigo, ou ministramos uma palestra, entre outras possibilidades.

Esses conhecimentos são partilhados por todos os integrantes do convívio social, pois mesmo que cada enunciado particular seja individual, "[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados de gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2003, p. 118). Toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística, em situação real, recorremos a algum gênero textual, de modo que existe uma infinidade de gêneros orais e escritos, formais e informais que utilizamos no nosso dia a dia.

Os gêneros textuais possuem suas próprias estratégias de produção e variam de acordo com a natureza da informação, nível de linguagem, tipos de situação, relação entre os participantes e natureza dos objetivos. Neste sentido,

> [...] um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo. Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (MARCUSCHI, 2008, p. 185).

Com base na diversidade da produção textual no uso cotidiano da língua, o autor defende a ideia de que a relação entre língua falada e escrita se funda num c*ontinuum* de gêneros textuais e não numa dicotomia polarizada. Assim, fala e escrita são modalidades de uso do mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação própria, sendo possível identificar traços diferentes e/ou semelhantes entre ambas as modalidades.

Desse modo, gêneros textuais escritos e orais fazem parte do mesmo sistema da língua, com gramática única, mas que podem apresentar peculiaridades com diferenças bem acentuadas do ponto de vista semiológico, de modo que a escrita não representa a fala. Embora não exista uma simetria de representação entre fala e

escrita, existem gêneros da oralidade e da escrita que apresentam traços comuns, como as seleções morfossintáticas, a natureza do léxico e o grau de monitoramento da enunciação, como é o caso de uma carta pessoal, um bilhete casual, um telefonema pessoal e a conversação espontânea.

Ainda de acordo com Marcuschi e Dionísio (2005), do ponto de vista linguístico, fala e escrita devem ser entendidas como modalidades de uso da língua, cujas diferenças encontram-se na ordem do funcionamento de cada uma delas, e não na ordem do sistema. Afinal, não existe uma classe gramatical, pronome ou preposição exclusiva da fala ou da escrita, ou regras linguísticas de uma ou outra modalidade. A única dicotomia existente, entre elas, encontra-se nas formas físicas de manifestação, uma pelo meio gráfico e outra pelo meio fônico.

Os autores apresentam um conjunto de princípios que fornecem orientações básicas, na perspectiva do tratamento da relação entre a oralidade e a escrita, procurando mostrar como ambas as modalidades funcionam, a fim de eliminar a visão dicotômica. Em suma, estes princípios postulam que devido à natureza do processamento nas atividades de formulação textual é possível observar certas diferenças entre oralidade e escrita, as quais estão vinculadas às estratégias interativas de contextualização, negociação e informatividade, que são específicas para cada modalidade.

Contudo, não é possível dizer que existam regras rígidas que estabeleçam diferenças entre oralidade e escrita, uma vez que todos os parâmetros linguísticos podem em algum momento aparecer em ambas. De acordo com Marcuschi e Dionísio (2005, p. 17), “[...] tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema linguístico, cujas variações nos dois tipos de uso do sistema se devem as estratégias de seleção e possibilidades do mesmo”, pois o tempo de produção e recepção não são os mesmos para ambas as modalidades.

Em seus estudos, Heine (2012) destacou na conversação as estratégias de formulação do texto oral, algumas mais características da própria conversação, como a sintaxe interativa, o envolvimento acentuado entre os interlocutores do discurso e outras inerentes a todo texto falado, tais como: os marcadores discursivos (MD), a repetição, o aspecto sincrônico, o planejamento da oralidade, a fala no papel e a riqueza dos elementos prosódicos.

Os marcadores discursivos (MD) podem ser definidos como elementos linguísticos lexicais, sons não lexicalizados, locuções verbais e sintagmas, que

exercem funções importantes na interação, ocorrem, tradicionalmente, na língua falada, mas também em gêneros informais da língua escrita, como bilhetes e recados. “Os MD sofrem uma acomodação semântica, motivando a perda de parte da transparência denotativa referencial, consequentemente neutralizam as referências denotativas, até se tornarem um grau máximo semanticamente opaco” (HEINE, 2012, p. 205).

A repetição (R) é uma das estratégias de formulação textual que consiste em reproduzir a mesma expressão linguística, duas ou mais vezes, trata-se de um simples ato tautológico que desempenha várias funções, pois

> [...] volta-se para a organização discursiva e monitora a coerência textual; além disso, favorece a coesão textual (referenciação, anáfora, dêitico discursivo, catáfora); dá continuidade à organização tópica; auxilia nas atividades interativas; na fala prototípica (HEINE, 2012, p. 206).

Diferente de alguns gêneros da escrita, que apresentam clássicas relações assíncronas entre produção e recepção, o aspecto sincrônico da oralidade diz respeito a essa característica que o texto oral prototípico tem de sincronizar a sua elaboração e a sua produção no eixo temporal. Contudo, esse aspecto não é exclusivo do texto oral, uma vez que existem gêneros da escrita que apresentam traços da língua falada como, por exemplo, os *chats.*

Talvez baseado por esse critério de sincronia, existe uma discussão que põe em voga o planejamento ou não da oralidade. Porém, ainda de acordo com a supramencionada autora, é notório que o texto falado é essencialmente planejado, principalmente pela presença explícita de todos os seus traços de *status nascendi* evidenciados pelas próprias estratégias de processo de construção textual, como as interrupções, hesitações, correções, repetições, reinícios e pausas.

De acordo com Marcuschi (1997), as pausas e as hesitações, por exemplo, são importantes organizadores locais, que dão tempo ao falante de se preparar, servindo como momento de organização e planejamento interno do turno. Como o texto oral é produzido em tempo real, as reparações e correções fazem parte da organização textual; geralmente, ocorrem pelo processo de edição ou autoedição, com o emprego de redundâncias, repetições e truncamentos.

As expressões verbais, “aí”, “eu acho”, “mas”, entre outras, são marcadores conversacionais que podem ter funções conversacionais ou sintáticas. Os referidos

marcadores servem para sustentar o turno, preencher as pausas, dar tempo à organização do pensamento, monitorar o ouvinte, explicitar intenções, nomear e referir ações, marcar comunicativamente unidades temáticas, indicar o início e o fim de uma asserção, reorganizar e reorientar o discurso. Quanto às funções sintáticas, esses sinais podem ser responsáveis tanto pela sintaxe de interação como pela segmentação e pelo encadeamento de estruturas linguísticas.

Contudo, não se pode confundir variações socioletais, os regionalismos, os idiomatismos e as gírias com língua falada, uma vez que não se tratam de uma marca de oralidade, mas sim de uma questão de estilo, de variação, de registro. Embora sejam mais usadas na oralidade do que na escrita, isso não as credencia como características da mesma. Nesta perspectiva, podemos entender língua falada como

> [...] toda a **produção linguística** sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais em condições de proximidade física, ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 71) (grifo dos autores).

Ampliando a concepção de língua falada, Heine (2012) sugere a substituição do termo “produção linguística” por “produção linguístico-semiótica”, na tentativa de evitar a dicotomia entre elementos paralinguísticos (como os meneios de cabeça e as hesitações comuns ao texto oral) e os elementos linguísticos, como faz o formalismo linguístico, que exclui das suas preocupações a língua no seu processo comunicativo e, por isso, separa esses elementos de forma estanque.

Vale lembrar que os elementos paralinguísticos fazem parte do processo constitutivo do texto oral, assim como o léxico que dispomos em nossa memória. O léxico não se trata de uma mera lista de palavras, mas sim de um conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais relacionadas à interação discursiva.

De acordo com Castilho (2001), na produção textual, que é um produto de uma interação, sempre ativamos os recursos linguísticos adquiridos no meio familiar, social ou escolar. Esses recursos estão dispostos em três módulos, o discursivo, o semântico e o gramatical, interligados pelo léxico e que juntos compõem qualquer língua natural.

A partir da “Teoria Modular da Língua” (CASTILHO, 2001, p. 15) é possível dizer que, sempre que produzimos um texto, seja ele oral ou escrito, estamos mobilizando os recursos linguísticos que dispomos. Sendo assim, as atividades, orais ou escritas, servem indistintamente ao desenvolvimento linguístico/discursivo dos indivíduos, por ativarem em suas mentes os recursos linguísticos necessários à produção textual.

Pesquisas sobre a oralidade conseguiram evidenciar que tanto a fala quanto a escrita são formas de organização da linguagem, com suas próprias regras de estruturação e transmissão do mesmo sistema linguístico. Ambas as práticas de produção textual são capazes de desenvolver os mesmos processos de compreensão por apresentarem formas “normatizadas” de manifestação textual, levando os estudiosos a finalmente constatarem a relevância das práticas direcionadas à oralidade, no ensino de língua portuguesa, com vistas a fazer o aluno a entender a necessidade de adequar e aprimorar a sua fala para cada situação comunicativa.

Diante do exposto, observamos que cada série/idade demanda objetivos e interesses diferentes, na hora de selecionar e trabalhar um gênero textual. Nas séries iniciais, as crianças estão mais propensas aos textos do tipo narrativo, por permitirem o trabalho com o lúdico, com a imaginação e a criatividade de forma intrínseca ao conteúdo linguístico e à oralidade, que são elementos importantes para o desenvolvimento infantil. Contudo, isso não impossibilita, de forma alguma, que outros gêneros possam e devam ser trabalhados com os pequenos alunos, desde que sejam

> [...] expostos a textos representativos de diversos gêneros orais, analisarem suas características básicas (conteúdo temático, forma composicional e estilo) e tiverem a oportunidade de criar seus próprios textos, em situações (ou simulações) de uso real, reavaliando-os. Paralelamente, os aspectos intrínsecos à oralidade precisam ser salientados, de maneira gradativa, a depender da série e, portanto, da maturidade dos alunos (NERY, 2013, p. 31).

Os documentos oficiais voltados para o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificam quais os gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral em cada série de escolarização. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, indicam-se os contos, as

histórias, os mitos e lendas, seguidos de vários outros gêneros. Quanto ao uso e forma desses gêneros, o referido documento rege que haja

> • Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
> • Manifestação de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada.
> • Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
> • Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
> • Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
> • Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
> • Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
> • Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda) (BRASIL, 1997, p. 73).

Além da possibilidade do trabalho com a linguagem, as narrativas permitem a exploração da língua, não somente como meio de comunicação verbal, mas como condutora dos valores, sentimentos, ideologias e individualidade humana, devido ao seu caráter subjetivo e ideológico.

Propiciar atividades em que as crianças narrem suas próprias histórias ou recontem as narrativas que escutaram, além de permitir a demonstração de seu vocabulário e sua capacidade de estruturar o próprio pensamento, inclusive no tempo — início, meio e fim, também possibilitam as manifestações das expressões emocionais, que são externadas pela entonação da voz e/ou movimentos corporais; além disso, as atividades orais contribuem para o exercício da autonomia, possibilitando à criança a falar em público e a adequar sua fala para cada situação sociocomunicativa.

Contar histórias para uma criança significa transmitir os valores humanos através da fantasia, propiciando a ela o uso da imaginação, do lazer, do encantamento, da criatividade e do raciocínio lógico, além de auxiliar no desenvolvimento do potencial crítico, indispensável ao processo de amadurecimento. Ademais, a contação de histórias em nossas vidas é tão trivial quanto a conversação, pois sejam elas reais ou fictícias, as narrativas estão sempre presentes no nosso cotidiano desde cedo.

## 1.2 O texto narrativo

O ato de narrar casos e acontecimentos reais ou imaginários acompanha o homem desde sua origem. Historicamente, a prática da narração faz parte da humanidade desde a Pré-história, com as pinturas rupestres, as lendas e os mitos transmitidos de geração para geração. Em cada época ou geração, as narrativas assumiram uma grande diversidade de formas e funções, sagradas ou não, capazes de resguardar a base cultural de um povo.

Atualmente, é possível citar uma grande quantidade de narrativas orais, escritas ou imagéticas transmitidas pelos diversos meios: rádio, televisão, conversa, jornal ou internet. Como exemplo de textos narrativos, podemos citar o conto, a novela, a crônica, os quadrinhos, entre outros; cada um com suas formas de elaboração bastante estáveis e definidas histórica e socialmente. Tão variada quanto as narrativas foram as disciplinas que se interessaram pelo seu estudo ao longo dos anos, cada uma a sua maneira e especificidade, sendo difícil, atualmente, encontrar um único conceito para defini-las.

De acordo com a Linguística Textual, a narrativa pode ser definida como uma sequência textual de unidades estruturais, relativamente autônomas, organizadas em fases, com a função específica de narrar. De acordo com Cavalcante (2011, p. 3), a sequência narrativa tem como principal objetivo

> [...] manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para isso, são reunidos e selecionados fatos, e a história passa a ser desenvolvida, quando a situação de equilíbrio é alterada por uma tensão, que determina transformações e retransformações, as quais direcionam ao final (CAVALCANTE, 2011, p. 3).

Neste sentido, a sequência textual narrativa constitui-se de sete fases, conforme o **Quadro 2,** a seguir, proposto pela mesma autora:

**Quadro 2 - Fases da narrativa**

| | |
|---|---|
| Situação inicial | Estágio inicial de equilíbrio, que é modificado por uma situação de conflito ou tensão; |
| Complicação | Fase marcada por momento de perturbação e de criação de tensão; |

| | |
|---|---|
| Ações para o clímax | Fase de encadeamento de acontecimentos que aumentam a tensão; |
| Resolução | Momento de redução efetiva da tensão para o desencadeamento; |
| Situação final | Novo estado de equilíbrio; |
| Avaliação | Comentário relativo ao desenvolvimento da história; |
| Moral | Momento de explicação da significação global atribuído à história. |

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

Conforme visualizamos, a história se desenvolve quando a situação inicial de equilíbrio é alterada por uma tensão, que determina transformações, direcionando ao final. Nem sempre as fases de avaliação e moral estão explícitas em todos os gêneros narrativos, como ocorre nas fábulas, por exemplo, mas, em sua maioria, é possível encontrá-las implicitamente. De acordo com a mencionada autora, é comum em textos do tipo narrativo, existir a heterogeneidade composicional, determinada pela combinação da sequência textual dominante, a sequência narrativa, com outras sequências dominadas, como a argumentativa, descritiva, injuntiva, explicativa ou dialogal.

Quanto aos elementos que compõem uma estrutura narrativa, Adam e Revaz (1997) afirmam que, o que se pode falar é de um certo “ar de família”, que são traços comuns a todas as narrativas, tais como a ação. O primeiro critério para definição de uma narrativa, segundo os autores, são as representações de ações que esta suscita, mas não como uma simples imitação ou cópia de ações preexistentes, e sim como uma transposição da ação humana no e pelo texto narrativo.

Assim, o desenrolar da narrativa ocorre, primordialmente, pela designação geral de fatos que podem ser reais ou imaginários, os quais abarcam duas concepções distintas: o acontecimento e a ação. A ação se caracteriza pela presença de um agente que pode ser um ator humano ou antropomorfo, que

provoca uma modificação do curso natural das coisas, e o acontecimento advém do efeito de causas que se produz sem intervenção intencional de um agente.

Sobre a ação dos agentes de uma narrativa, os referidos estudiosos analisam o comportamento humano entre a causa e o motivo para que a ação aconteça, sendo que “[...] numa narrativa, o herói – no sentido de personagem central – é precisamente aquele que, movido por um desejo, tem um motivo para agir e um objetivo a atingir” (ADAM; REVAZ, 1997, p. 23). As motivações são as mais variadas, desde a conquista de um amor até a busca pelo poder.

A narrativa tem a necessidade de construir um mundo, situando os fatos (O quê?), num lugar (Onde?) e num tempo (Quando?), dotando os indivíduos (Quem?) de um certo número de características. A noção de mundo está inscrita na noção mais aceita pela narratologia, a diegese ou universo diegético que, de acordo com Adam e Revaz (1997), designa o mundo singular construído por qualquer narrativa, povoado de indivíduos, objeto e animais com características reais ou imaginárias; ele é interpretativo, construído pelo leitor/espectador, a partir do que é dito, mas, também, do que é implicitamente pressuposto pelo texto e sua construção passa inteiramente pela descrição.

É possível distinguir numa narrativa pelo menos dois níveis de linguagem: o do narrador e o dos personagens (GANCHO, 2006, p. 37). O narrador/autor/produtor da narrativa dispõe de várias possibilidades para registrar as falas dos personagens: o discurso direto e o discurso indireto. O discurso direto é o registro integral da fala do personagem, sem a interferência do narrador, pode ser marcado pelo uso do travessão, aspas ou outra pontuação; enquanto o discurso indireto ocorre quando a fala do personagem é feita pelo narrador cabendo ao leitor identificar quem fala o quê.

De acordo com François (1996), a estrutura da narrativa, tal como apresentamos, é a parte essencial que torna a história inteligível, mas o que a torna interessante é a oposição entre homogêneo – heterogêneo, traduzível – não traduzível, fechado – aberto, conforme verificamos nas palavras do autor:

> - homogêneo: para ser inteligível, é preciso que possamos identificar num texto os heróis, saber em qual ordem os acontecimentos acontecem, que haja uma certa estabilidade do real;
> - heterogêneo: o que vai fazer o interesse do texto é, ao contrário, a irrupção do inesperado, as variantes, os outros gêneros de discurso (descrição, discurso dos personagens, etc.);

> - traduzível: por definição, o invariante, a trama; é o que pode ser resumido, contado de vários modos. Inversamente, não podemos separar o prazer que oferece o conto de sua particularidade [...];
> - fechado e aberto se remete a elementos do mesmo domínio. Não podemos modificar muito a própria trama da história [...] (FRANÇOIS, 1996, p. 166).

Nesta perspectiva, a estrutura é apenas uma parte daquilo que pode ser visto na narrativa, pois quando analisamos somente a estrutura de um texto ou de um conjunto de textos eliminamos, além de outras coisas, o modo de dizer próprio do texto, esquecendo-se das variações de fala e escrita, de lugares discursivos e conteúdos, ou seja, tudo o que vai fazer com que uma narrativa não possa ser contada do mesmo modo. Ao se interessar apenas pela gramática do texto, deixamos escapar a especificidade daquilo que é o mundo do contar.

François (1996) defende que o objeto central que devemos levar em conta numa narrativa, é a colocação em palavras, o que aparece no texto, opondo fatores de inteligibilidade a fatores de interesse. Os fatores de inteligibilidade, como vimos, é a parte comum, genérica e trivial ao texto, já os fatores de interesse são a diversidade, o desnivelamento do espaço discursivo, um exemplo dado pelo referido autor é o de que

> Podemos dizer, talvez, que, quando dez pessoas relatam o “mesmo” acontecimento, haja, dependendo muito do caso, uma parte do núcleo que deverá “normalmente” aparecer em todos os textos, e uma parte do ponto de vista do modo de contar que diferenciará estes textos. Poderíamos ainda dizer tanto das leituras, quanto das recepções: há um denominador comum sem o qual não podemos mais dizer que falamos do mesmo texto, há um ponto de vista, modos de ênfase variáveis, ligados ao aspecto interpretativo da recepção (FRANÇOIS, 1996, p. 175).

A identificação dos fatores de inteligibilidade e os de interesse do texto narrativo perpassa pela interpretação e percepção, que comportam as diferenças de ênfase sobre os desnivelamentos do texto. Numa narrativa em imagens, por exemplo, o espectador é parte importante na percepção das imagens. Pois sem a presença do componente linguístico verbal, a coerência, responsável pelo entendimento da mensagem, não está somente na disposição das imagens, mas, sobretudo, na percepção que o leitor tem delas. No jogo de percepção “entra em cena” a sugestiva trilogia – imagem, narrativa e memória –, que veremos a seguir.

## 1.3 Imagem, narrativa e memória

De acordo com Torrinha (1945), a origem do termo imagem vem do latim *imago* que significa retrato, visão, aparência e representação, sendo que as imagens em sua essência sempre estiveram relacionadas ao modo como os homens veem e sentem o mundo a sua volta. Em todas as épocas e lugares, as imagens foram produzidas para diferentes finalidades: artística, social, cultural e religiosa, refletindo a realidade social e econômica de cada povo, situado num tempo e no espaço.

Existe um sábio ditado popular que diz que “uma imagem vale mais que mil palavras”, revelando o poder que elas têm de transpor as barreiras da linguagem verbal, devido às suas múltiplas possibilidades de significação. O caráter polissêmico das imagens faz com que seu sentido seja mutável de leitor para leitor, pois a produção de sentido do texto imagético está atrelada ao conhecimento de mundo de cada pessoa, empregado aos dois níveis de leitura que as imagens suscitam, sendo um do seu sentido literal e estrito, “o que é mostrado”, e o outro do sentido largo e implícito do que ela evoca ou significa.

A percepção das imagens, de acordo com Aumont (1993), requerer do seu espectador, enquanto seu parceiro ativo, dois investimentos psicológicos: o reconhecimento e a rememoração. O reconhecimento é um processo no qual atuam as propriedades do sistema visual no intuito de reconhecer ou identificar a relação entre a imagem e o mundo real. O trabalho de reconhecimento trata-se propriamente de reconhecer ou conhecer novamente, apoia-se na memória, ou mais exatamente, em uma reserva de formas e arranjos espaciais memorizados, que através da nossa constância perceptiva, que está na base de nossa apreensão do mundo visual, nos permite fazer a comparação incessante do que estamos vendo com o que já vimos.

Embora pareça simples, o trabalho perceptivo de reconhecimento não ocorre de forma tão linear, ver – reconhecer, pois aí se encontram também, as expectativas do observador, que pode transformar ou suscitar outras imagens que não sejam, necessariamente, aquelas representadas pelas figuras. De acordo com o mesmo autor, o órgão visual sozinho não dá conta da percepção porque uma imagem por si só nunca pode representar tudo, requerendo do seu espectador uma intervenção no sentido de preencher as lacunas com o seu saber prévio, conferindo a ele o *status* de projetista da imagem.

A ação exercida pelo espectador é definida como “[...] o conjunto dos atos perceptivos e psíquicos pelos quais, ao percebê-la e ao compreendê-la, o espectador faz existir a imagem” (AUMONT, 1993, p. 86). São os esquemas perceptivos armazenados na memória que permitem ao espectador exercer a faculdade de projeção. Por esse motivo, o reconhecimento não é uma atividade solitária, pois está diretamente relacionado à rememoração.

A rememoração, por meio da imagem, revela um saber sobre a realidade veiculada pela imagem em forma de código. O trabalho de rememoração é uma ação psicológica, cujo instrumento é o que se pode, genericamente, chamar de esquema: estrutura relativamente simples, memorizável como tal além de suas diversas atualizações.

Nesta perspectiva, o espectador tem um papel ativo, resultante da combinação entre representação visual do “reconhecimento” com o emprego dos esquemas de “rememoração”, que resultam na construção da imagem. Deste modo, é possível não somente afirmar que é o espectador quem constrói a imagem, mas também que a imagem age sobre o espectador, como acreditam as abordagens cognitivas e pragmáticas, que se interessam cada uma a seu modo, pelos processos intelectuais em atividade na percepção da imagem. A título de ilustração, segue a pintura *O Jardim de Giverny* de Claude Monet (1900):

The Artist's Garden at Giverny, 1900
Musée d'Orsay, Paris, France.

Conforme o exposto, a pintura de Monet (1900) traz o momento de reflexão do “Canteiro de íris e o lago com reflexos ao fundo”, em que o artista representa na imagem bucólica a sua percepção de natureza. E o expectador ao olhar para a obra interpreta de acordo com os seus conhecimentos prévios, que são acionados no momento da observação. A partir de então, é estabelecido o diálogo entre as informações que estão no quadro e as informações intelectuais e afetivas do expectador.

De acordo com Aumont (1993), a percepção trata-se da concepção que o indivíduo tem do visível, do visual e da relação de um com o outro. Há séculos, existem duas vertentes que abordam o estudo da percepção, uma do tipo analítico e outra do tipo sintético.

A abordagem do tipo analítico ou associacionista parte da teoria de que a percepção não ocorre de fora para dentro, uma vez que a projeção retiniana é insuficiente para a percepção exata dos objetos, sendo necessária, portanto, uma combinação entre variáveis intrínsecas e extrínsecas a ele para que a percepção aconteça. Na referida teoria que combina o visual e o não visual, o observador tem um papel importante porque carrega consigo tendências e expectativas, capazes de combinar as possíveis variáveis, por meio das hipóteses de invariância na tentativa de interpretar o que é visto.

Por outro lado, a abordagem sintética ou inatista defende a teoria que a imagem óptica na retina é suficiente para a percepção dos objetos, de modo que o sujeito não necessita recorrer às variáveis extrínsecas ao mesmo. O aparelho visual tem papel de destaque nesta teoria porque é o responsável por extrair da imagem/objeto as informações necessárias à percepção.

Embora pareçam dicotômicas, o pesquisador afirma que ambas as teorias, analítica e sintética, são corroborativas à medida que estudam a percepção, mas sob diferentes modos, chegando à conclusão que elas têm suas vantagens e utilidades próprias.

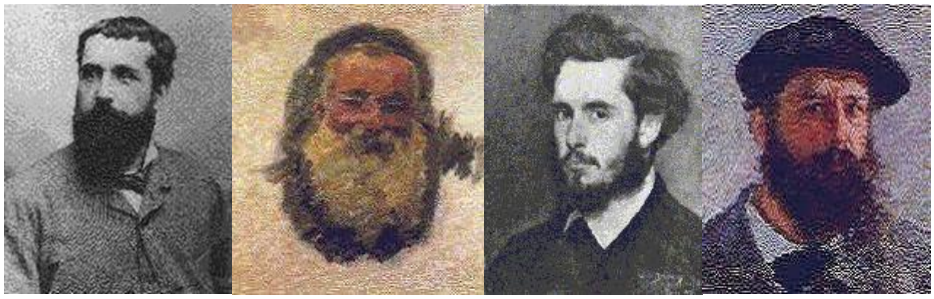
### 1.3.1 Representação icônica e narrativa

Partindo do ponto de vista de que o homem mantém relações trans-históricas e até interculturais com a imagem, em geral, a apreciação do espectador é parte importante na busca por compreender essas relações. A imagem

representativa costuma ser uma imagem narrativa. Imagem e narrativa representam um acontecimento situado no espaço e no tempo.

Existem dois tipos de narratividade ligados à imagem: o da imagem única e o da sequência de imagens, que provam que uma narrativa se situa muito mais na sequência dos acontecimentos do que no tempo, e até mesmo o tempo está atrelado a essa sequência. Uma importante característica de uma imagem é a narratividade que esta apresenta, ao narrar por meio da representação à ordem dos acontecimentos.

A fim de ilustrar, por meio das imagens, o discurso narrativo, visualizamos as diferentes etapas da vida de Claude Monet:



1867 1874 1880 1886

1901 1917 1920 1926

http://www.sabercultural.com/template/pintores/Monet-Claude-1.html

Nesta perspectiva, cada imagem representa um momento da vida do artista, que é indicado por meio do tempo cronológico e das mudanças do aspecto visual, que vai se modificando com a passar do tempo e, paralelamente, reflete a sua história.

Uma das razões essenciais da produção de imagens, de acordo com Aumont (1993), provém da sua vinculação com o domínio do simbólico, porque promove a mediação entre o espectador e a realidade de três modos: o modo simbólico, onde

servem como símbolo, principalmente religiosos, como as imagens de deuses e santidades para simbolizar a fé cristã; o modo epistêmico, onde as imagens trazem informações visuais sobre o mundo como forma de conhecimento, por exemplo, os mapas, um cartão postal; e o modo estético, no qual a imagem é destinada a agradar seu espectador e lhe despertar sensações específicas, como é o caso da arte.

De acordo com a iconologia, estudo de ícones e símbolos, uma imagem pode ter várias significações: primária ou natural, secundária ou convencional, intrínseca ou essencial, critérios muito apreciados na interpretação de obras artísticas. Assim como a linguagem verbal, a imagem também tem um sentido figurado, ou seja, a figura que tem um caráter original e icônico que transcende as barreiras da linguagem verbal.

Considerando a relação da imagem com a narrativa, verificamos, segundo François (1996, p. 116), que “[...] numa narrativa (em imagens) nem o enunciado nem a enunciação são necessariamente temporalizados, e o que é mais importante é a ordem da narrativa [...]” de modo que, uma vez estabelecida esta ordem, o indivíduo é perfeitamente capaz de deduzir a narrativa impressa pelas sequências de imagens. Entretanto, não se trata de uma simples recontagem da história, ou uma transposição de linguagens, e sim de uma coprodução entre leitor/narrador e a imagem/ilustrador, em que há uma permuta de informações e experiências geradoras de sentido que se traduz na narrativa.

Nesta perspectiva, o autor defende que a criança deve ser vista como autora da narrativa e, por isso, temos que levar em conta a sua colocação em palavras, o que aparece no seu texto, pois é possível obter de uma mesma pessoa narrações diferentes da mesma situação. Quando um menino consegue contar, várias vezes, a mesma narrativa enfatizando diferentes aspectos da mesma trama isso é chamado de “competência narrativa”, pois as narrativas “inventadas” caracterizam-se retomada-modificação de outras narrativas numa atmosfera de jogo livre.

A atividade de percepção por parte do espectador concorre juntamente com a materialidade do texto e a intencionalidade do autor num jogo de construção de sentidos que a leitura de imagens requer, passando pelo crivo das interpretações pessoais, pautadas nas vivências, experiências e conhecimentos de mundo de cada indivíduo, como afirma Joly (1996):

> A complementaridade consiste em conferir à imagem uma significação que parte dela, sem com isso ser-lhe intrínseca. Trata-se, então, de uma interpretação que excede a imagem, desencadeia palavra, um pensamento, um discurso interior, partindo da imagem que é suporte, mas que simultaneamente dela se desprende (JOLY, 1996, p. 120).

Deste modo, a possibilidade de significação das imagens reside nas possibilidades de ressignificação/compreensão do sujeito leitor, historicamente situado. Neste sentido, a leitura de imagem emerge da leitura de mundo de cada indivíduo com suas experiências com todas as formas de linguagem. Como não existe imagem pura, a representação está atrelada a capacidade do seu espectador em relacioná-las com enunciados históricos e culturais que lhe conferem o sentido.

Na pesquisa que realizou a respeito da produção oral de crianças, a partir da leitura de imagens, Bitar (2002) buscou compreender a relação entre a leitura de imagens em sequência e a produção oral de narrativas, a partir de testes que são utilizados na área da fonoaudiologia, os quais consistem em utilizar sequências de imagens como fontes desencadeadoras do discurso. Sobre a leitura de imagens e a prática discursiva, a autora afirma que a leitura da imagem é parte da leitura de mundo e ao mesmo tempo é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito-leitor, de modo que a constituição do sentido é individual e variável para o mesmo sujeito-leitor e de um para outro.

A cada ato de leitura, os planos de figura e fundo podem ser percebidos através das semelhanças e contrastes entre linhas, figuras, planos e espaços, que são focalizados de acordo com o universo de cada leitor, alterando e formando diferentes sentidos. Como as imagens têm um caráter polissêmico, a variação de sentido decorre da inter-relação entre as estruturas conotativas e as estruturas denotativas, ou a mensagem semântica, que é estabelecida pelos dois níveis de leitura, do sentido literal e estrito e do sentido largo e implícito.

Na organização da imagem, os objetos representados permitem a compreensão do sentido literal, ou seja, daquilo que é “mostrado”, já a apreciação da conotação, ou seja, “o que significa” depende de outros fatores como: a sua personalidade, sua afetividade, as experiências guardadas na memória e seu ambiente sociocultural.

No que tange às imagens em sequência, as disposições das mesmas exercem influência sobre o sentido, pois sua possibilidade de significar, também, está atrelada a comparação das partes justapostas, ou da posição dos elementos

sucessivamente representados por meio de um complexo processo de operações de identificação de figuras bidimensionais, inferência das relações que dão sentido à cena e ordenação da crônica dos eventos representados, que resultam gradativamente na apreensão da narratividade que as imagens representam, definida pela ordem das sequências dos acontecimentos.

Segundo Bitar (2002, p. 35), a ordenação dos eventos ocorre a partir de uma "[...] série orientada de ações de um ou mais personagens, com identidade constante ao longo da narrativa; consiste em perceber as diferenças e constâncias entre cada imagem e avaliar sua importância [...]". Como nas imagens em sequência, cada ação de uma dada sequência é colocada dentro de um único quadro, isso funciona como se houvesse uma pontuação separando as cenas e os atos. Ao leitor, cabe a tarefa de preencher as lacunas das ações, estabelecendo o fluxo dos eventos mediante à apreensão do que está congelado no tempo.

No processo de apreensão, outros estudos abordados pela supradita autora, revelaram que os componentes vivos, que designam os animais ou os personagens humanos, são os que se impõem como informação principal da mensagem na leitura das imagens. Em seguida vêm os componentes móveis, dotados de certa mobilidade e, por último, os componentes fixos, que representam algo imóvel, indicando um tipo de redução natural, uma leitura seletiva das informações.

Além disso, como a imagem está relacionada ao universo tridimensional representado, ela não comporta nenhuma ordem de leitura entre os elementos figurados, sua apreensão ocorre sinteticamente com um sentido global, o qual passa por um processo de análise feita pelo sujeito-leitor até chegar a uma mensagem linear. Eles se apoiam em alguns índices, dos quais o mais transparente é a gestualidade congelada das personagens, deste modo, "[...] a verbalização exprime, de maneira indissociável, o ponto de vista do falante e a apreciação particular que ele faz a respeito do evento representado [...]" (BITAR, 2002, p. 38). Mesmo quando não identifica os índices que desencadeiam as ações, o leitor/produtor pode desenvolver seu processo de criação com base em outros elementos que lhes foram mais relevantes.

No que diz respeito à produção de narrativas orais, a partir de uma sequência de imagens, a mesma autora destacou dois aspectos importantes:

> a) as imposições constitutivas da narrativa mínima, ou seja, a tomada e consideração das personagens, a consciência de sua constante identidade ao longo da narrativa, os recursos linguísticos utilizados e a continuidade cronológica ou casual de suas ações;
> b) as características próprias ao investimento do falante, à sua subjetividade. Em face da realidade referencial invariante do desenho, a colocação em palavras manifesta a atividade realizada pelo sujeito, de seleção dos traços do desenho, de interpretação e de elaboração oral deste conteúdo icônico (BITAR, 2002, p. 39).

Nesta perspectiva, as produções linguísticas, a partir da leitura de imagens em sequência, resultam do investimento cognitivo do sujeito falante na decifração do desenho, na elaboração lexical de um referente, há também a projeção de práticas sociais do grupo ao qual pertencem e os hábitos que formam a cultura familiar, o investimento afetivo, entre outros, que estão relacionados ao conhecimento de mundo dos indivíduos.

### 1.3.2 Conhecimentos prévios do sujeito leitor

O conhecimento de mundo, de acordo com Koch e Travaglia (1999), diz respeito a todas as informações adquiridas e armazenadas na memória do indivíduo, as quais são cruciais para o processo de compreensão e construção de um mundo textual, uma vez que a coerência é possível se houver correspondência, pelo menos parcial, entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o conhecimento de mundo do receptor, armazenado em sua memória.

Numa perspectiva mais abrangente, Fávero (2003) define o conhecimento de mundo como um dos três conhecimentos prévios ativados pelo leitor no processo de compreensão e construção de sentidos do texto. Os demais são: o conhecimento linguístico, referente às regras e uso da língua inerente aos falantes nativos; e o conhecimento textual que está relacionado à classificação do texto quanto à estrutura e a interação autor-leitor. O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico é todo conhecimento adquirido formal ou informalmente e juntos determinam a produção de sentido e, consequentemente, a coerência. Esses conhecimentos estão armazenados na memória em estruturas cognitivas, que são culturalmente determinados e construídos através da experiência e trazidos à memória ativa no momento da interação verbal, a partir de elementos presentes no texto.

Na composição textual, o conhecimento prévio se apresenta por meio de modelos cognitivos globais definidos como “[...] blocos de conhecimentos intensamente utilizados no processo de comunicação e representam de forma organizada nosso conhecimento prévio armazenado na memória [...]” (FÁVERO, 2003, p. 63). O *script* é um desses modelos cognitivos, frequentemente utilizados para especificar as funções dos participantes e as ações esperadas dentro de uma rotina pré-estabelecida, como, por exemplo, a descrição de ações que expressam a atividade de escovar os dentes, desembrulhar um presente ou outra coisa qualquer.

### 1.3.3 O papel da memória na produção narrativa

Sobre o papel da memória na construção de histórias orais por crianças, Fiorindo (2009) buscou em seus estudos comentar e ilustrar os diferentes tipos de memória, perceptíveis nestas produções. Na análise das narrativas, a pesquisadora verificou que

> As narrativas produzidas pelas crianças é uma atividade que abrange o uso de mecanismos de funcionamento da memória de curto prazo, onde estão presentes as informações recentes, (as imagens antes visualizadas) e da memória de longo prazo (memória semântica e episódica). Todas estas informações, provenientes dos diferentes sistemas de memória, são recuperadas e reelaboradas, por meio do script, na memória construtiva, para o enredo acontecer (FIORINDO, 2009, p. 5).

As memórias de curto e de longo prazo estão em diferentes módulos do sistema nervoso, responsáveis por armazenar vários tipos de informações, que são recuperadas no processo de produção das narrativas. Corroborando com Adam (1985), a autora afirma que

> [...] a memória de curto prazo permite analisar os sons, as letras, as palavras e as estruturas sintáticas com a finalidade de fornecer uma representação semântica sob forma de orações, mas o espaço para armazenar as informações é limitado, por isso a duração delas nesta etapa é curta, permanecendo enquanto for útil e depois é descartada; já a memória de longo prazo tem a capacidade ilimitada e serve para reduzir a sobrecarga da memória de trabalho, são exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância ou de conhecimentos que adquirimos ao longo da vida (FIORINDO, 2009, p. 3).

Nesta perspectiva, Izquierdo (1988) afirma que a memória é a experiência individual dos homens e dos demais animais, é o armazenamento e a evocação de

informações no cérebro, cuja aquisição denomina-se aprendizado. Nenhuma memória pode ser inventada, elas só podem surgir de algo que alguma vez percebemos ou sentimos, ou seja, algo que faz parte da nossa experiência que é uma forma de aprendizagem.

De acordo com o referido autor, a capacidade de adquirir, armazenar e evocar informações é responsabilidade de muitas áreas ou subsistemas cerebrais, e não é função exclusiva de nenhuma delas, pois cada memória e aprendizagem requerem diferentes sistemas sensoriais, associativos e motores, assim, utilizamos a via auditiva para apreender música, mas não para identificar odores, por exemplo. Tudo isso indica que diferentes memórias utilizam diferentes vias e processos, tanto para sua aquisição como para sua evocação.

Ainda sobre o papel das imagens na construção das narrativas, Fiorindo (2009) ressalta que elas servem de passaporte para a entrada da criança no mundo da imaginação, servindo de suporte contextual para elaboração de diversos enredos. A leitura de imagens tem igual relevância das leituras de textos escritos e, por isso, devem fazer parte da rotina de crianças porque amplia os espaços de leitura e possibilita a recriação de sentido.

Do mesmo modo, Santos e Ferreira (2013, p. 13) apontam que diante da infinidade de leituras possíveis a partir da imagem, “[...] fazer seu uso em sala de aula significa desencadear a leitura de mundo que o aluno traz, ou seja, as suas experiências com todas as formas de linguagem e da sua articulação dentro e para o uso do texto verbo.”, servindo também, como um recurso para exercitar a intertextualidade e a interdiscursividade, quando da proposição de transposição da linguagem não verbal (imagens) para a linguagem verbal (oral ou escrita).

# CAPÍTULO 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante da interface existente entre imagens, em sequência, e narrativa, atrelada às possibilidades de desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças, no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, segue uma proposta de intervenção, destinada aos alunos do Ensino Fundamental I, a qual consiste em promover a produção de narrativas orais, a partir da leitura de imagens em sequência.

E, para tanto, apresentamos aqui o espaço – a escola onde foi realizada a proposta, os sujeitos, o material, bem como as etapas didáticas.

## 2.1 Conhecendo o espaço escolar

O espaço selecionado foi a Escola Municipal Edite Barros, que recebeu este nome no ano de 1989, sendo antes chamada de Escola Rural Dom Macedo Costa, e está situada no centro da cidade de Dom Macedo Costa – BA, na Avenida Pedro Gaspaziano. A instituição escolar conta com seis salas de aula, além de uma sala de informática equipada com dezoito computadores com acesso à internet, dispondo ainda de uma sala de professores equipada com uma estante de livros que funciona como uma minibiblioteca, máquina de xérox e computador, uma cantina que oferece diariamente a merenda escolar, uma sala multifuncional para atender alunos com necessidades especiais, banheiros e pátio.

O quadro de funcionários conta com dezesseis docentes, oito pessoas destinadas aos serviços gerais, 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora e porteiros, além de 1 psicóloga. A escola funciona os três turnos, sendo que os turnos matutino e vespertino são destinados aos alunos regulares do Ensino Fundamental I, do 1º até o 5º ano, oriundos das zonas urbana e rural do referido município, além de duas salas de Educação Infantil. O noturno é destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), somando ao todo (diurno e noturno) cerca de 280 alunos matriculados.

## 2.2 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são alunos do 4º ano vespertino do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Edite Barros, conforme já descrito em 2.1. A turma é constituída de 25 alunos, com idades que variam entre 8 até 13 anos, em fase de alfabetização. Uma parte destes alunos mora no entorno da escola, enquanto os demais são oriundos da zona rural do município, e todos são de classe socioeconômica menos favorecida.

A escolha por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental está atrelada à consciência da necessidade de praticar a oralidade desde as séries iniciais do ensino básico, onde os alunos ainda estão em fase de alfabetização, do domínio do código escrito e adequação da fala, o que influenciará em toda sua vida escolar e social.

A proposta foi aplicada aos alunos da referida turma, mas para a pesquisa foram selecionados, apenas, 4 meninos e 4 meninas. Os referidos alunos apresentam a mesma faixa etária de nove anos de idade e não apresentam nenhum distúrbio neurológico ou psicomotor.

Vale lembrar que a escola, tendo como suas representantes a direção, a vice-direção, a coordenadora e a professora, concedeu a autorização para a realização da pesquisa com as crianças, sob acordo dos pais, conforme a autorização no Apêndice 1.

## 2.3 Escolha do material

O material selecionado é uma das histórias do livro *Bruxinha Zuzu e Gato Miú* (FURNARI, 2010), que faz parte do acervo formado por vários títulos distribuídos às escolas públicas, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização e incentivar a formação de leitores.

As histórias deste livro são contadas com desenhos e não com palavras e retrataram as trapalhadas da Bruxinha Zuzu, com sua varinha mágica, e o Gato Miú, em situações engraçadas e inusitadas como é o caso de *Presente*, título da história escolhida para o nosso trabalho, a qual é composta por seis imagens em sequência, como observamos, a seguir:

**Presente**

FURNARI. E. **Bruxinha Zuzu e gato Miú**. 1 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

## 2.4 Etapas da proposta

A seguir, descrevemos a sequência didática na aplicação da proposta de intervenção.

Mobilização: Conhecendo o universo das narrativas orais.

- Iniciei a aula com uma Roda de conversa, onde os alunos sentaram no chão formando um grande círculo na sala de aula. Perguntei a eles quais tipos de histórias mais lhes interessavam: terror, aventura, fantasia, ficção. Todos tiverem a oportunidade de falar suas preferências;
- Promovi a contação de histórias do livro *As reinações de narizinho* (LOBATO; BORGES, 1969), para familiarizá-los com o universo das narrativas. Com os livros em mãos, eles tiveram a oportunidade de acompanhar a contação e perceber as ilustrações;
- Solicitei aos alunos que observassem no livro como a história se relaciona com as ilustrações e, em seguida, fiz uma discussão em torno desta atividade;
- Após estas etapas apresentei o material selecionado – livro, apenas, com imagens de Furnari (2010);
- A cada aluno foi entregue uma cópia do livro da referida autora;
- Depois que todos estavam com as cópias dos livros em mãos, e folhearem previamente, então expliquei como seria a atividade.

Produção das narrativas orais

- Solicitei aos alunos que narrassem oralmente a história, a partir da leitura das imagens do texto visual – *Presente* do livro *A bruxinha Zuzu e o gatinho Miú* (FURNARI, 2010);
- Gravei as narrativas produzidas pelos alunos para posterior apreciação pela turma;
- Os dados foram gravados transcritos com base nas normas do Projeto NURC/USP, proposta por Preti e Urbano (1990) as quais seguem em análise, de acordo com o Anexo 2.

# CAPÍTULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Inicialmente faremos o comentário sobre a aplicação da proposta, no 4º ano do Ensino Fundamental, para, posteriormente, prosseguirmos, com a análise das narrativas. Ao começarmos a aula com a “Roda de conversa”, os estudantes tiveram a oportunidade de falar sobre suas experiências com o universo das histórias, elencando suas narrativas preferidas, em um clima de descontração e interação. Com a contação de histórias do livro *As reinações de narizinho* (LOBATO, 1969), fazendo referência às ilustrações, os alunos demonstraram interesse pela atividade, na medida em que exploravam e comentavam uns com os outros sobre a disposição das imagens no livro e sua relação com a história narrada.

Apresentamos para os discentes o livro da autora Eva Furnari (2010) para que explorassem os conteúdos – as ilustrações a fim de perceberem como ele era construído. Ao constatarem que todos os textos eram formados, apenas com as sequências de imagens, alguns demonstraram curiosidade, outros já tinham familiaridade com as histórias e outros aparentaram não compreender muito bem do que se tratavam as imagens.

Como não havia exemplares suficientes do livro para cada aluno, optamos por entregar uma cópia colorida da história que havíamos selecionado, previamente, conforme Anexo 1. Diante da proposta de produzirem uma narrativa oralmente, a partir da leitura das imagens do texto visual, os sujeitos da pesquisa demostraram resistência, insegurança e desconforto para participarem da atividade, devido à exposição do falar em público. Então, após uma breve conversa com eles, de que se tratava de uma atividade sem fins avaliativos, e que poderiam agir com naturalidade, sem a imposição de nenhuma regra, todos decidiram participar.

Combinamos que todas as narrativas seriam gravadas a fim de confeccionarmos uma coletânea para deixar na biblioteca da escola, sendo que algumas seriam selecionadas para fazerem parte da nossa pesquisa. Dividimos a turma em pequenos grupos e levamos um grupo de cada vez para a sala de informática, a fim de minimizar os barulhos externos que dificultavam a gravação em sala de aula. Com o texto visual em mãos, os alunos, um de cada vez, iniciou a produção da narrativa, que foi gravada em áudio, para posterior transcrição.

Devido ao tempo e ao espaço, concluímos que seria impossível analisar todas as 24 narrativas das crianças; deste modo, selecionamos, aleatoriamente, um grupo amostra de oito crianças, sendo 4 meninos e 4 meninas.

A análise e discussão dos dados seguem em duas etapas, em que, primeiramente, abordamos as 4 narrativas produzidas pelos meninos, fazendo a exploração e comparação dos elementos que compõem cada uma delas e a sua relação com as imagens. Posteriormente, apresentamos as 4 narrativas das meninas, com as respectivas análises. Buscamos destacar nestas narrativas suas fases e estrutura, evidenciando as marcas de oralidade e sua relação com o desenvolvimento linguístico-discursivo e cognitivo dos sujeitos. Para tanto, nos apoiamos nos autores como Fávero (2003), Fiorindo (2009), Bitar (2002), Cavalcante (2011), Heine (2012), François (1996) e Marcuschi (1997).

## 3.1 Produções narrativas dos meninos

**Narrativa 1**

1. *boa tarde eu sou M... eu tenho oito anos... eu estou aqui para mostrar a fábula*
2. *da bruxinha Ernestina e do gatinho Miú... e o gatinho Miú estava levando um*
3. *presente para a bruxinha e a bruxinha falou... um presente?... OH::... eu odeio*
4. *ratos...( mai) o rato (eu acho) que tá apaixonado por você... HAummm... que*
5. *pena... pufstimm... a-qui es-tá um presente para você ... a gatinha:: Dinossauro.*

(M, menino, 08 anos)

Antes de começar o desenvolvimento do texto, M iniciou sua fala com a apresentação pessoal seguida da explicitação do gênero a ser produzido. Vejamos: "*boa tarde eu sou M... eu tenho oito anos... eu estou aqui para mostrar a fábula da bruxinha Ernestina e do gatinho Miú...*" (linhas 1 e 2). Nessa abordagem inicial, percebemos o seu empenho em atribuir formalidade a explanação oral, desmistificando a ideia de que a fala é o lugar da informalidade e do improviso. Com isso, podemos dizer que ele buscou adequar a sua fala à situação sociocomunicativa ocasionada pela atividade, cumprindo assim, um dos objetivos do ensino de língua materna (BRASIL, 1997). Em seguida, com o texto imagético em

mãos, deu início ao desenvolvimento oral da narrativa, a qual definiu como uma *"fábula".*

Fazendo referência à sequência de imagens do texto-fonte, M utilizou a expressão "*mostrar"* no lugar de contar. Atento à ordem dos acontecimentos, representados pelas imagens, em sequência, M empregou dois níveis de leitura para chegar à apreensão da narratividade: a leitura do sentido literal e a leitura do sentido conotativo do texto imagético (BITAR, 2002).

Com a leitura literal foi possível que identificasse os personagens e os demais objetos presentes nas cenas, e com a leitura conotativa conseguiu perceber as relações que dão sentido às cenas, chegando à apreensão da narratividade do texto imagético, ao ponto de traduzi-lo em um texto narrativo com fases bem definidas, conforme a ilustração no **Quadro 1,** que elaboramos com a estrutura narrativa, proposta por Cavalcante (2011), além da sequência de imagens, na terceira coluna, a fim de evidenciarmos a relação icônica com a narração dos alunos:

**Quadro 1**

| **Fases da narrativa** | **Narrativa 1 – M** | **Sequência de imagens** |
|---|---|---|
| Situação inicial:<br>a entrega do presente | "*o gatinho Miú estava levando um presente para a bruxinha"* | |
| Complicação:<br>o fato da bruxinha não gostar do presente – um rato | "*e a bruxinha falou... -um presente?... OH::... eu odeio ratos..."* | <br> |
| Ações para o clímax:<br>a decepção da bruxinha frente a paixão do rato | *"... (mai) o rato (eu acho) que tá/ apaixonado por você... HAummm... que pena..."* | |

| | | |
|---|---|---|
| Resolução:<br>a bruxinha transformou o presente em outro objeto – um gato | "... *pufstimm*..." | |
| Situação final:<br>devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo Miú. | "... *a-qui es-tá um presente para você ... a gatinha:: Dinossauro"* | |

No processo de construção de sentidos na leitura das imagens, M resgatou seus conhecimentos prévios, armazenados na memória de curto prazo, para identificar personagens e objetos presentes nas imagens, como a bruxinha, o gato, o presente, o rato e outros, e seu conhecimento de mundo da memória de longo prazo para fazer inferências dos sentimentos de cada personagem, como ocorre, por exemplo, nas linhas 3 e 4: "*OH::... eu odeio ratos... (mai) o rato (eu acho) que tá apaixonado por você..."* para produzir uma narrativa coesa e coerente.

A maneira como desenvolveu sua narrativa demonstra de que forma as imagens fizeram sentido para ele. Observamos as falas introduzidas por meio do discurso direto ao contar o conflito existente entre os personagens: "*a bruxinha falou... um presente?... OH::... eu odeio ratos...( mai) o rato (eu acho) que tá apaixonado por você... HAummm... que pena... pufstimm... a-qui es-tá um presente para você ... a gatinha:: Dinossauro"* (linhas 4, 5 e 6). Paralelamente, verificamos o posicionamento da criança-narradora, ao dizer que odeia ratos, ou seja, nesse momento ocorre a expressão de sua emoção, como o repúdio a rato, por meio da fala do personagem bruxinha.

A sequência da narrativa apresentada pelo aluno coincide com a sequência das imagens, uma vez que cada trecho narrado está relacionado a uma cena do texto-fonte, conforme ilustração no quadro exposto.

De acordo com François (1996), M conseguiu extrair a parte inteligível da narrativa ao descrever sua estrutura, tornando-a mais interessante com o seu modo de contar, conferindo marcas de autoria ao seu texto, por não se prender a mera descrição das cenas do texto imagético.

As pausas, as hesitações e os elementos lexicais (ou não) presentes na narrativa de M são os marcadores discursivos característicos do texto oral (HEINE, 2012), que funcionam como elementos de coerência e coesão textual, revelando as estratégias de produção e organização do mesmo. Por exemplo, as pausas "*anos...* (linha 1), *Miú...* (linha 2), *falou...* e *presente?...* (linha 3)", registradas através de reticências, têm uma função cognitiva no texto, pois operam como momento de planejamento verbal e/ou organização do pensamento.

As expressões "(mai)" (linha 4) e "(eu acho)" (linha 4) podem ser interpretadas como hesitações de M ao pronunciar as palavras, deixando quase subtendido o que queria dizer. Esta é uma estratégia de correção, pois quando percebe que não empregou a palavra correta ou desejada, interrompe a pronúncia e verbaliza a nova expressão.

Os elementos não lexicalizados como *"OH...",* mostra o espanto da personagem ao abrir o presente, e "*HAummm*" o desapontamento do gatinho frente à reação do personagem; e "***pufstimm"*** é uma onomatopeia criada para descrever o barulho da varinha mágica ao transformar o presente em outro objeto. Com isso, M economizou nas palavras e produziu uma narrativa curta e objetiva, na qual não há a descrição do universo diegético, centrando a informação principal da mensagem nos elementos vivos, ou seja, os personagens, o que de acordo com Bitar (2002), faz parte da leitura seletiva das informações.

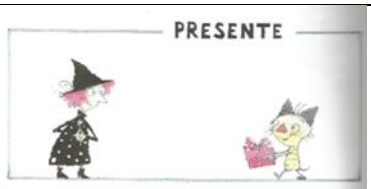
**Narrativa 2**

1. *meu no::... eu tenho oito anos:: era uma vez a bruxinha que chamava*
2. *Princesa...é... é...chegou o amigo dela que se chamava Miú e deu um*
3. *belo presente ela se assustou que era um rato ... um rato? eu ...*
4. *eu...aí...o... o... o belo amigo dela falou... eu pensei que você gostava de*
5. *rato... ela falou... é ruim... TUMM... toma seu ... toma seu presente ... um*
6. *gato que se chama Dique.*

(R, menino, 08 anos)

Seguindo o exemplo da primeira narrativa, R iniciou sua história com a apresentação pessoal e partiu diretamente para a contação do enredo: "*meu no::... eu tenho oito anos:: era uma vez a bruxinha que chamava Princesa...*" (linhas 1 e 2). A partir da leitura do texto imagético, R criou uma narrativa curta, utilizando o operador "*era uma vez...*" característico de narrativas infantis, como os contos de fada, fábulas e etc. A narrativa construída pelo aluno apresenta as fases principais do texto narrativo, proposto por Cavalcante (2011), conforme visualizamos no **Quadro 2**:

**Quadro 2**

| **Fases da narrativa** | **Narrativa 2 – R** | **Sequência de imagens** |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | *"é... é... chegou o amigo dela que se chamava Miú e deu um belo presente"* |   |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | "*ela se assustou que era um rato... um rato?"* | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha frente a paixão do rato . | "*eu... eu... aí... o... o... o belo amigo dela falou... eu pensei que você gostava de rato..."* | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | "*ela falou... é ruim... TUMM..."* | |

| | | |
|---|---|---|
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo Miú. | "*toma seu... toma seu presente... um gato que se chama Dique"* | |

Observamos que embora seja uma pequena narrativa, R também empregou o esquema cognitivo de ativação das informações armazenadas nas memórias de curto e longo prazo (FIORINDO, 2009), para identificação das figuras representadas pelas imagens. As expressões "*amigo"* e *"belo"* refletem as inferências realizadas por R sobre as relações que dão sentido às cenas, até a organização dos eventos representados, resultando na apreensão da narratividade expressa pelas imagens em sequência. Paralelamente, identificamos o posicionamento da criança-narradora, pois os adjetivos belo e amigo indicam a opinião de R, no momento em que está narrando.

O emprego do seu conhecimento de mundo contribuiu para a construção dos sentidos na leitura do texto; com isso, R não somente captou a parte inteligível da narrativa, como também, criou sua própria estratégia de contação para a história. Ao invés de descrever as cenas simplesmente, ele introduziu voz aos personagens, revelando a percepção que teve das imagens para o desenvolvimento do texto, conforme observamos: *"ela se assustou que era um rato... um rato? eu... eu... aí... o... o... o belo amigo dela falou... eu pensei que você gostava de rato... ela falou... é ruim... TUMM... toma seu... toma seu presente... um gato que se chama Dique."* (linhas 2, 3 e 4). Aqui, constatamos os marcadores conversacionais como *"aí",* as repetições *"o... o... o...",* seguidas de pausas, que se apoiam nas imagens visualizadas por R. Vale lembrar que, a sequência da narrativa, apresentada pelo aluno, coincide com a sequência das imagens apresentadas, na terceira coluna do **Quadro 2.**

R não se apegou a descrição do *script* das ações dos personagens, utilizando, por exemplo, a onomatopeia *"TUMM..."* para expressar o barulho da varinha mágica na transformação do presente. Para compreender esta etapa da história, é necessário o apoio contextual do texto imagético porque somente a elocução da narrativa não é o bastante para inferir estes acontecimentos. Nesta perspectiva, o aluno empregou seu conhecimento linguístico, na construção

discursiva para representar a ação da personagem. Além disso, ele não mencionou uma das cenas em que o gatinho fica triste.

De acordo com Marcuschi (1997), as pausas representadas graficamente pelas reticências operam neste texto como momentos de planejamento verbal ou organização do pensamento, como nos exemplos *“... é... é”, “... um rato?”, eu... eu... aí...o... o... o”.* Elas ocorrem devido à simultaneidade entre a produção oral e o evento comunicativo, sendo as pausas, um dos recursos para que o planejamento verbal aconteça, neste momento, o indivíduo busca na memória novos elementos que venham constituir o texto.

A repetição também funciona como estratégia de produção do texto oral, por exemplo, a expressão: “*toma seu... toma seu presente*...” (linha 4) foi introduzida como forma de retomada do tópico na progressão textual.

**Narrativa 3**

*1. olá eu sou C  tenho... tenho nove anos e eu... eu gosto muito de apresentar....o, o*
*2.  título da história é a bruxinha Estre... Estrelinha e o... e o...  gati... gatinho*
*3. Trovão... um diaTrovão foi dá um pre ... um belo presente para a bruxinha buni...*
*4. é... Estrelinha... a bruxinha Estrelinha abriu mai... mermo assim ela tinha nojo*
*5. daquele negócio e quando ela viu era um rato ela falou ... um rato? Eu nunca*
*6. gostei de rato tenho nojo... aí... aí.... toma...  eu vou... agora um rato, eu vou rumá*
*7. no lixo ela pegou... ah... já sei... PISSSST.... pegou e toMÁ... e falou ... toma essa*
*8. daqui é... Emília pá/ você*

(C, menino, 09 anos)

Assim como os outros colegas, C também iniciou sua fala com a apresentação pessoal e a definição do gênero que iria produzir, uma história. Desde a definição do título “*a bruxinha Estre... Estrelinha e o... e o... gati... gatinho Trovão...*” (linha 2), o sujeito da pesquisa partiu da leitura do texto imagético com a identificação das figuras, a realização de inferências e a ordenação das cenas para produzir sua narrativa, a qual apresenta diferentes etapas, conforme expostas no **Quadro 3**:

**Quadro 3**

| Fases da narrativa | Narrativa 3 – C | Sequência de imagens |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | "*um dia Trovão foi dá um pre... um belo presente para a bruxinha buni... é... Estrelinha*..." | |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | "*a bruxinha Estrelinha abriu mai... mermo assim ela tinha nojo daquele*" | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha frente a paixão do rato. | "*negócio e quando ela viu era um rato ela falou... um rato? Eu nunca gostei de rato tenho nojo...*" | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | "*ah... já sei... PISSSST...*". | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo Miú. | "*pegou e toMÁ... e falou ... toma essa daqui é... Emília pá/ você*" | |

Observamos que a história produzida por C tem um início, meio e fim bem definidos, não se restringindo à simples descrição das imagens, mas sim a narratividade que ela suscita através da representação dos acontecimentos. Para chegar a este nível de apreensão, o sujeito da pesquisa mobilizou seu conhecimento de mundo, armazenado na memória de curto prazo, para fazer a identificação dos

personagens e objetos que compõem as cenas, como a bruxinha, o gato, o rato, o presente, e outros.

Da memória de longo prazo (FIORINDO, 2009), o aluno utilizou seus conhecimentos prévios para relacionar o mal-estar entre os personagens ao fato da bruxinha não gostar do presente que recebera de Trovão, construindo os sentidos na leitura do texto, e, assim, produzir sua narrativa utilizando como estratégia o emprego do discurso indireto da fala do personagem, evidenciando o motivo/ação para que os fatos aconteçam como está expresso nas linhas 4 e 5: *"... a bruxinha Estrelinha abriu mai... mermo assim ela tinha nojo daquele negócio e quando ela viu era um rato ela falou ... um rato? Eu nunca gostei de rato tenho nojo... aí... aí.... toma... eu vou... agora um rato, eu vou ruma no lixo ela pegou..."*. As imagens, na terceira coluna do quadro, comprovam a sequência narrativa elaborada pelo aluno.

O emprego da expressão *"rumá"* (linha 6), indica uma variação dialetal da palavra "*jogar*". As constantes pausas, hesitações e repetições fazem parte dos marcadores linguísticos típicos da comunicação oral (HEINE, 2012) e cada um faz parte das estratégias de produção e construção da narrativa. Por exemplo, as hesitações em destaque no trecho "*o título da história é a bruxinha Estre... Estrelinha e o... e o... gati... gatinho Trovão... um dia Trovão foi dá um pre ... um belo presente para a bruxinha buni... é... Estrelinha... a bruxinha Estrelinha abriu mai... mermo assim"* (linhas 1, 2, 3 e 4), funcionam como estratégia de correção textual, pois o sujeito da pesquisa interrompe as palavras indesejadas ou incorretas, substituindo-as, em seguida, pela expressão que considera correta.

Como o texto é elaborado sincronicamente ao evento comunicativo, as pausas, de acordo com Marcuschi (2008), refletem os momentos de planejamento verbal e ou organização do pensamento, como nos exemplos: "*Estrelinha e o... e o... gati", "... é... Estrelinha", "aí... aí.... toma... eu vou... agora um rato", "ah... já sei...".* Os elementos lexicais, *"olá"* (linha 1), *"aí..."* (linha 6) são marcadores conversacionais cuja função é iniciar o turno, como verificamos, *"olá*", e fornecer tempo à organização do pensamento, expressos em "*aí.... aí..."* .

Empregando seu conhecimento linguístico, C produziu a onomatopeia "*PISSSST*...." (linha 6) para expressar o barulho da varinha mágica ao transformar o presente, economizando as palavras na descrição do *script* da ação, tendo as imagens como apoio contextual da narrativa.

**Narrativa 4**

*1. meu nome é T tenho nove anos vou ler uma história... título a bruxinha Zuzu e seu*
*2. gato Romeu...ro... Romeu adorava sua...sua querida dona e a bruxinha Zuzu*
*3. resolveu lhe dá um presente... quando ela abriu (sua) a caixa de presente sem*
*4. perceber sua varinha caiu no chão...mais que nojo... eu odeio rato... mas esse*
*5. rato é tão nojento...(Zuzu) o gatinho Romeu falou...Óh:: me desculpe não*
*6. consegui achar outro...então ela falou...ah... então lhe dou esse presente...*
*7. viptvotpbut... aqui está sua nova companheira... o nome dela... é Júlia... fique com*
*8. ela e se divirta....*

(T, menino, 09 anos)

Após a apresentação pessoal, T iniciou a atividade com a fala: "*vou ler uma história"* (linha 1), fazendo referência à proposta de produzir uma narrativa, a partir da leitura do texto imagético. Contudo, seu primeiro ato foi substituir o título do texto-fonte, "*Presente*", por outro criado por ele próprio – "*título a bruxinha Zuzu e seu gato Romeu.."* (linha 1), antecipando que a leitura do texto e a narrativa produzida não se tratavam de uma simples descrição das imagens.

Na sua atividade, T empregou a leitura do sentido denotativo e conotativo da imagem chegando à compreensão da narratividade dos acontecimentos representados pela sequência de imagens, conforme observamos no **Quadro 4:**

**Quadro 4**

| Fases da narrativa | Narrativa 4 – T | Sequência de imagens |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | "*Romeu adorava sua... sua querida dona e a bruxinha Zuzu resolveu lhe dá/ um presente..."* | |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | "*quando ela abriu (sua) a caixa de presente sem perceber sua varinha caiu no chão... mais que nojo*" | |

| | | |
|---|---|---|
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha e do gato. | *"... eu odeio rato... mas esse rato é tão nojento... (Zuzu) o gatinho Romeu falou...Óh:: me desculpe não consegui achar" outro.* | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | *"...então ela falou...ah... então lhe dou esse presente..."* | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo. | *"... então ela falou... ah... então lhe dou esse presente..."* | |

Observamos que para a construção dessa história, T operou sobre as imagens com o seu conhecimento de mundo, armazenado nas memórias de curto e longo prazo (FIORINDO, 2009) num processo de identificação das figuras, levantamento de inferências sobre os fatos que dão sentido às cenas e a ordenação dos eventos, como verificamos na linha 2: *"Romeu adorava sua... sua querida dona e a bruxinha Zuzu resolveu lhe dá/ um presente..."*. Percebemos neste trecho da história que o sujeito da pesquisa conseguiu identificar as figuras representadas nas imagens, e por conta disso, nomeou personagens, estabeleceu a relação existente entre eles, chegando às inferências sobre o que motivou a entrega do presente.

Neste processo de construção de sentidos na leitura do texto imagético, percebemos que o aluno conseguiu narrar a parte inteligível da história ao seguir uma estrutura de fases que caracterizam a narrativa. Na contação de T, os personagens ganharam voz para expressar as relações existentes entre eles no desenrolar dos fatos que geram o conflito na narrativa, até chegar à resolução, como verificamos – "... *mais que nojo... eu odeio rato... mais esse rato é tão nojento... (Zuzu) o gatinho Romeu falou... Óh:: me desculpe não consegui achar outro...então ela falou...ah... então lhe dou esse presente..."* (linhas 4, 5 e 6).

As pausas registradas pelas reticências, nas linhas 2, 3 e 4 *"a bruxinha Zuzu resolveu lhe dá um presente... quando ela abriu (sua) a caixa de presente sem*

*perceber sua varinha caiu no chão... mais que nojo... eu odeio rato... mais esse rato é tão nojento... (Zuzu) o gatinho Romeu falou... Óh:: me desculpe não consegui achar outro...então ela falou...ah... então lhe dou esse presente..."* funcionam como momentos de organização e planejamento verbal, que ajudam o produtor a dar sequencialidade ao texto. Outros exemplos são as hesitações e as repetições nas linhas 1 e 2, "*história... título a bruxinha Zuzu e seu gato Romeu... ro... Romeu adorava sua...sua querida dona".*

T criou uma onomatopeia "*viptvotpbut..."* (linhas 7) para representar o barulho da varinha mágica ao transformar o presente, *"então lhe dou esse presente... viptvotpbut... aqui está sua nova companheira... o nome dela... é Júlia... fique com ela e se divirta...."*. Deduzimos que a criatividade dos meninos ao utilizarem a imagem ampliou o seu universo infantil, pois eles fizeram o uso de onomatopeias, como T, que se valeu da leitura da imagem em sequência para manipular e compreender o mundo, levando em conta o contexto atual e a experiência individual.

## 3.2 Produções narrativas das meninas

Assim como os meninos, as meninas também se sentiram inseguras para fazer a apresentação oral dos textos. Com a conversa que tivemos sobre como seria a atividade, elas decidiram participar e, entre si, definiram a ordem das apresentações. Então, a partir da leitura do texto imagético "Presente", do livro "Bruxinha Zuzu e gato Miú" (FURNARI, 2010), L iniciou sua narrativa, e em seguida, as demais alunas deram continuidade com a atividade proposta.

***Narrativa 5***

1. *meu nome é L eu tenho oi... nove anos de idade... minha eu vou... eu vou contar*
2. *uma história... a... a bruxinha e o ratinho e o gato.... olá bruxinha eu truxe um*
3. *presente pra você... o que é gatinho?... pode abrir que você verá... é um ratinho?*
4. *... eu (não) suporto rato porque você trouxe um rato para mim que eu odeio?...*
5. *ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho de pelúcia... o coração*
6. *do gatinho ficou partido ao saber que ela não gostava do presente... que ele*
7. *trouxe. A bruxinha botou a varinha para trás e transformou o ratinho em um*

*8. gatinho e deu para o rato... e o gato... que era um gatinho de pelúcia. O gatinho*
*9. ficou mais apaixonado do que ele já tava pela bruxinha.*

(L , menina, 9 anos)

Ao iniciar a história, L diz quem ela é e o que irá fazer – *"meu nome é L eu tenho oi... nove anos de idade... minha eu vou... eu vou contar uma história... a... a bruxinha e o ratinho e o gato...."* (linhas 1 e 2). Seguindo com a leitura das imagens do texto-fonte, a aluna demostrou que conseguiu apreender a narratividade dos acontecimentos representados pela sequência das imagens, construindo um texto coeso e coerente, de acordo com o **Quadro 5,** a seguir:

**Quadro 5**

| **Fases da narrativa** | **Narrativa 5 – L** | **Sequência de imagens** |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | *"olá bruxinha eu truxe um presente pra você... o que é gatinho?... pode abrir que você verá... é um ratinho?"* | |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | *"é um ratinho? ... eu suporto rato porque você trouxe um rato para mim que eu odeio?..."* | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha e do gato. | "*ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho de pelúcia... o coração do gatinho ficou partido ao saber que ela não gostava do presente... que ele trouxe"* | <br> |

| | | |
|---|---|---|
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | "*a bruxinha botou a varinha para trás e transformou o ratinho em um gatinho*" | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo. | "*e deu para o rato... e o gato... que era um gatinho de pelúcia. O gatinho ficou mais apaixonado do que ele já tava pela bruxinha."* | |

Diante do referido quadro, notamos que não há nesta narrativa uma simples descrição das imagens, L utilizou como estratégia de narração o diálogo entre os personagens, introduzido pelo discurso direto, intercalado com a voz do narrador – "*olá bruxinha eu truxe um presente pra você... o que é gatinho?... pode abrir que você verá... é um ratinho?... eu suporto rato porque você trouxe um rato para mim que eu odeio?... ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho de pelúcia... o coração do gatinho ficou partido ao saber que ela não gostava do presente... que ele trouxe"* (linhas 2, 3, 4, 5 e 6). A expressão "*olá"* é utilizado como elemento de iniciação da conversação entre os personagens, assim como ocorre em situações reais de conversação.

As falas, que aparecem nesse diálogo, refletem de que forma as imagens fizeram sentido para L, transmitindo o seu ponto vista sobre os acontecimentos representados pelas mesmas, por exemplo, *"eu suporto rato porque você trouxe um rato para mim que eu odeio?... ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho de pelúcia... o coração do gatinho ficou partido ao saber que ela não gostava do presente... que ele trouxe"* (linhas 4, 5 e 6). Neste trecho, L demonstra que atribuiu a tristeza do gatinho, ao fato dele não ter acertado o presente para dar a sua amiga. Esta não é uma informação explícita na história, mas exercendo sua autonomia, ela colocou sua percepção no texto se inscrevendo como autora do mesmo.

O emprego de marcadores discursivos (HEINE, 2012), tais como as pausas, na linha 4, *"... ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho de pelúcia",* indica o momento de planejamento verbal comum em textos orais, que são

planejados simultaneamente com a produção. Por este motivo, ocorrem também as correções em *"oi... nove anos de idade... minha eu vou... eu vou contar*" (linha 1), pois se as correções não forem feitas logo quando percebidas as falhas, dificilmente haverá outra oportunidade de serem retomadas.

Demonstrando ser mais observadora e detalhista, L descreveu todo o *script* da ação dos personagens no encadeamento da sequência lógica dos fatos, por exemplo, "*A bruxinha botou a varinha para trás e transformou o ratinho em um gatinho e deu para o rato... e o gato... que era um gatinho de pelúcia o gatinho ficou mais apaixonado do que ele já tava pela bruxinha*" (linhas 6, 7 e 8).

Diante do exposto, verificamos que houve para a produção da narrativa o empenho cognitivo, linguístico-discursivo do sujeito da pesquisa, a partir da leitura do texto imagético. Nesta perspectiva, segundo Fiorindo (2005), as imagens serviram como apoio contextual da história, possibilitando o desenvolvimento da oralidade por meio da narração.

**Narrativa 6**

*1. oi eu sou T tenho nove anos e vou contar uma história que é muito legal... o título*
*2. é O PRESENTE... era uma vez uma bruxa chamada Juju... ela tinha um primo*
*3. chamado Tom... um dia o primo resolveu dar um presente a ela... ela disse... o*
*4. que que é isso?... aí ele disse... um presente... aí quando ela abriu o presente*
*5. dentro do presente tinha um rato ela... eco eu não gostei desse rato... eu não*
*6. gosto de rato... aí ele disse... eu pensei que o rato para você era um ato de*
*7. caridade... aí ela disse... pensou mau... aí ele disse... ah... desculpa... aí ela*
*8. rapidamente fez... tive uma ideia... aí... PLIMM...aí ela transformou o ratinho*
*9. igualzinho ao gatinho que ela tinha como amigo... aí ela disse...pronto seu*
*10. presente é esse.*

(TA, menina, 09 anos)

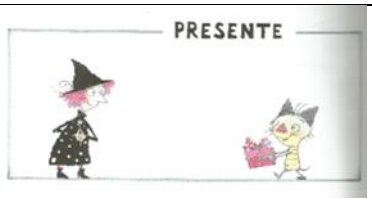
Assim como os colegas, TA também iniciou a sua fala com a apresentação pessoal, sinalizando que iria narrar uma história, imprimindo uma avaliação sobre a mesma, a partir da leitura que fez do texto-fonte, como observamos, na linha 1, *"oi eu sou T tenho nove anos e vou contar uma história que é muito legal..."* Aqui,

também constatamos a autoria da criança narradora ao atribuir para sua atividade o adjetivo legal, juntamente com o advérbio de intensidade, reforçando a ideia de que o seu interlocutor deve prestar atenção, pois a narrativa será muito interessante.

A narradora optou por preservar o título do texto imagético, "*PRESENTE*", e iniciou a narrativa fazendo uso do marcador comum às histórias do gênero infantil, o operador "*era uma vez...",* que nos remete aos contos, às fabulas que encantam não só as crianças, como também os adultos, pois a narrativa é uma atividade característica do ser humano (FIORINDO, 2005).

Na leitura das imagens, TA manteve os encadeamentos de sentido representados por elas, passando pela identificação das figuras, inferindo as relações que dão sentido às cenas, chegando à apreensão da narratividade. Desse modo, destacamos que a sequência da narrativa está de acordo com a sequência das imagens do texto visual, apresentando as principais fases que compõem este tipo de texto, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 6**

| **Fases da narrativa** | **Narrativa 6 TA** | **Sequência de imagens** |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | "*era uma vez uma bruxa chamada Juju... ela tinha um primo chamado Tom... um dia o primo resolveu dar um presente a ela...*" |   |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | *"ela disse... o que é isso?... aí ele disse... um presente... aí quando ela abriu o presente dentro do presente tinha um rato ela... eco eu não gostei desse rato... eu não gosto de rato..."* | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha e do gato. | *"aí ele disse... eu pensei que o rato para você era um ato de caridade... aí ela disse... pensou mau... aí ele disse... ah... desculpa..."* | |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | *"aí ela rapidamente fez... tive uma ideia... aí... PLIMM..."* | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo. | *"aí ela transformou o ratinho igualzinho ao gatinho que ela tinha como amigo... aí ela disse... pronto seu presente é esse".* | |

Como é comum neste tipo de produção textual, a aluna fez uma leitura seletiva das informações nas imagens, focando seu ponto de vista nas ações desenvolvidas pelos personagens, identificados como "*bruxa chamada Juju... ela tinha um primo chamado Tom..."*. Aqui, por meio do nome Tom, que a narradora atribui ao personagem gato, verifica-se a inferência do conhecimento de mundo, armazenado na memória de longo prazo.

Nesta perspectiva, o desenrolar da narrativa ocorre em dois níveis de linguagem, a do narrador e a dos personagens, com o emprego do discurso direto, onde há a transcrição de enunciados dos personagens do modo que imagina que tenha corrido, por exemplo, "*ela disse... o que que é isso?... aí ele disse... um presente... ...aí quando ela abriu o presente dentro do presente tinha um rato ela... eco eu não gostei desse rato... eu não gosto de rato... aí ele disse... eu pensei que o rato para você era um ato de caridade... aí ela disse... pensou mau... aí ele disse... ah... desculpa..."* (linhas 4, 5, 6 e 7). Aqui, observamos o enredo construído por meio do diálogo, onde há sempre o interlocutor, sempre construímos um enunciado, a partir de uma referência simbólica, um conjunto de valores que, paradoxalmente, darão consistência ao que dizemos e estarão vigiando a nossa adequação ou não às propostas que queremos defender.

Seguramente, o texto é inteligível, pois apresenta uma estrutura que sem ela não poderíamos dizer que se trata de uma narrativa, mas o interesse reside nas relações enfatizadas pela criança narradora/autora do texto, pois de acordo com François (1996) a criança constrói sua narrativa, enfatizando seu ponto de vista e por isso uma narrativa nunca será igual à outra.

As imagens apresentadas estimulam a produção da narrativa oral, além de auxiliar a criança-narradora na organização das ideias, a fim de estabelecer o *script,* e dessa forma elaborar uma história coerente. O emprego do elemento lexical "*aí*" tem a função conversacional (MARCUSCHI, 2008) de antecipar ou anunciar o que será dito, como nos exemplos – *"aí ele disse... um presente*..." (linha 4), "*aí ele disse... eu pensei que o rato para você era um ato de caridade... aí ela disse... pensou mau... aí ele disse... ah... desculpa..."* (linhas 4, 5 e 6); ou, ainda, para indicar o início e o final de uma asserção, conforme verificamos "*aí... PLIMM... aí"* (linha 8). O termo em destaque é uma onomatopeia empregada por TA para representar o barulho da varinha ao transformar o presente; esta ação é reiterada logo em seguida: *"aí ela transformou o ratinho igualzinho ao gatinho que ela tinha como amigo..."*.

É possível destacar no texto de TA a correferência nominal como um dos elementos de manutenção temática, por exemplo, os referentes textuais, Juju e Tom, são substituídos pelos pronomes ela e ele, nas linhas 3, 4, 5 e 6.

Ao final da narrativa, constatamos que a aluna manteve a coerência textual ao trazer o nome da história fonte para sua narrativa, conforme as linhas 9 e 10, *"aí ela disse...pronto seu presente é esse*". Paralelamente, observamos, no decorrer do enredo, as informações resgatadas da memória de longo prazo – o conhecimento de mundo aos nomear os personagens e, ao mesmo tempo, verificamos as informações da memória de curto prazo, que se referem aos conteúdos das imagens visualizadas no momento da narração.

**Narrativa 7**

1. *meu nome é Lu tenho oito anos... (título)... eu vou ler uma historinha que é*
2. *bem boa... o título a bruxinha Maltildi... era uma vez uma bruxinha que*
3. *andava andava quando o seu gatinho Romeu vinha trazendo um presente...*
4. *aí ela se assustou e falou... um presente? é um rato... aí ela falou... eu odeio*

5. *rato...aí ele falou...eu pensei que você amava....aí (ela) falou...psiu... então*
6. *seu presente é um gatinho (ponto).*

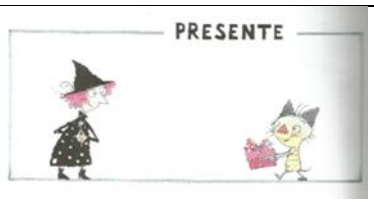
(LU, menina, 8 anos)

Seguindo o exemplo dos colegas, LU iniciou a atividade com uma breve apresentação pessoal "*meu nome é Lu tenho oito anos..."* (linha 1). Para iniciar a produção textual, ela iria começar com um título, mas imediatamente interrompe sua fala e decide situar os interlocutores sobre o conteúdo da atividade, fazendo a correção, como observamos em "*meu nome é Lu tenho oito anos... (título)... eu vou ler uma historinha que é bem boa... o título à bruxinha Maltildi..."* (linhas 1 e 2). Neste trecho é possível observarmos que LU, ao receber o texto imagético, conseguiu perceber a narratividade que este apresentava nas sequências das imagens, deixando claro que se tratava de uma "*historinha"* a qual ela iria ler, e ainda fez um juízo de valor sobre a mesma, na linha 2, "*é bem boa*", com intuito de convencer o interlocutor a se interessar em sua narrativa.

Observamos que embora ela tenha dito que iria fazer a leitura do texto-base "*Presente"*, ela optou por criar um novo título "*a bruxinha Maltildi*..." (linha 2), o qual faz referência ao personagem humano, caracterizada com roupas de bruxa, mostrando assim, que no processo de leitura houve a identificação da figura da bruxa e das outras que compõem as cenas. Além disso, houve também a construção de inferências a respeito das relações que dão sentido à sequência de imagens para chegar à ordenação dos eventos, pois, sem isso, não seria possível a construção da história, conforme Bitar (2002).

A prova de que LU chegou à compreensão do texto imagético está na inteligibilidade que o mesmo apresenta, pois sem a qual, afirma François (1996) nós não poderíamos identificá-lo como uma narrativa. No âmbito da inteligibilidade do texto, destacamos a estrutura que este apresenta, conforme exposto no quadro proposto por Cavalcante (2011):

**Quadro 7**

| **Fases da narrativa** | **Narrativa 7– LU** | **Sequência de imagens** |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | *"era uma vez uma bruxinha que andava andava quando o seu gatinho Romeu vinha trazendo um presente..."* |   |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | *"aí ela se assustou e falou... um presente?"* | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha e do gato. | *"é um rato... aí ela falou... eu odeio rato... aí ele falou...eu pensei que você amava...."* | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | *"aí (ela) falou... psiu..."* | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo. | *"então seu presente é um gatinho (ponto)"* | |

Para iniciar a história, LU utiliza o operador "*era uma vez..."* (linha 2), que é um marcador comum às histórias infantis, e que de acordo com Bitar (2002, p. 76), "tem função enunciativa sequencial, neste caso, visto que assinala uma sequência narrativa". Ademais, a sequência da narrativa, apresentada pela aluna, corresponde à sequência das imagens do texto fonte.

Observamos que uma das cenas foi omitida na narração feita por LU, pois ela não faz menção à tristeza do gatinho diante da reação da bruxinha e nem explicitou a transformação que o personagem faz do presente, antes de entregá-lo ao gatinho; isso indica que ela utilizou as imagens como apoio contextual de sua produção. Como a narrativa, em imagens, ocorre em torno dos personagens com relação ao presente, observamos que LU não acrescentou novas informações a sua narrativa.

A aluna descreveu apenas o *script,* ou seja, as ações dos personagens, introduzindo o discurso direto para dar voz aos mesmos. O seu ponto de vista, que vai demostrar as inferências, que criou na relação das imagens em sequência, está expresso na fala dos personagens, como em "*aí ela se assustou e falou... um presente? é um rato... aí ela falou... eu odeio rato... aí ele falou... eu pensei que você amava... aí (ela) falou... psiu... então seu presente é um gatinho* (ponto)" (linhas 4, 5 e 6).

O uso do marcador discursivo *"aí*" tem a função de introduzir as falas dos personagens. Os referentes nominais, bruxinha Maltidi e gatinho Romeu, são retomados na manutenção temática pelos pronomes grifados em *aí ela falou... eu odeio rato... aí ele falou... e"* (linha 4). E, conforme Marcuschi (2008), os marcadores conversacionais são elementos independentes sintaticamente do verbo, são formados por um ou mais itens ou expressões lexicais que contribuem para o monitoramento da conversação e para a organização do texto falado, como é o caso do marcador "*aí*", que também pode ter a função de ser articulador textual, introduzindo a fala dos personagens.

No próprio processo de leitura das imagens e na produção da narrativa sabemos que houve um empenho cognitivo, por parte da estudante, para chegar à apreensão da narratividade e transformá-la em palavras na construção de um texto. Deste modo, enfatizamos que essa atividade possibilitou o desenvolvimento cognitivo, linguístico-discursivo da criança.

**Narrativa 8**

*1. meu nome é A eu tenho nove anos... o título do texto é... a bruxinha Brunilda e o*
*2. gatinho (nú) Miú... era uma vez uma ga... uma bruxinha chamada... é... Bru-*
*3. brunilda e o seu melhor amigo que se chamava Miú... ele deu um presente a ela...*
*4. um presente? um rato? ... eu odeio rato...ah... mas eu pensei que você amava*

*5. rato... hum::: ah::: já sei... Pisss... toma esse é o seu presente uma gatinha*
*6. chamada Pipoca.*

(A, menina, 9 anos)

Após a apresentação pessoal, A iniciou a produção textual pelo título, sem fazer menção à atividade que iria desenvolver. Então inicia na linha 1, "*o título do texto é... a bruxinha Brunilda e o gatinho (nú) Miú...".* Contudo, o emprego da expressão *"... era* uma vez" (linha 2), típico das histórias infantis, assinala uma sequência narrativa, indicando que ela está produzindo uma história. Ainda no título, ela corrige o nome do gatinho logo que percebe a incorreção no trecho "*a bruxinha Brunilda e o gatinho (nú) Miú..."* (linha 1 e 2), o que segundo Marcuschi (2002) é uma característica da produção oral.

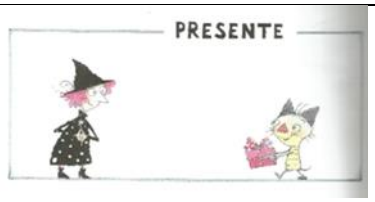
Outro exemplo de autocorreção feita por A é a hesitação no trecho "*era uma vez um ga..."* (linha 2) . As pausas, registradas pelas reticências nos exemplos – "o *título do texto é..."* (linha 1), "*uma bruxinha chamada... é..."* (linha 2), "*hum::: ah::: já sei..."* (linha 5), funcionam como o momento de planejamento do texto, onde há a pausa seguida da continuação do tópico.

Conforme a narrativa, A não se restringiu a simples descrição das imagens, pois conseguiu identificar as figuras representadas, elaborando inferências sobre as relações que dão sentido às cenas, chegando à apreensão da narratividade (BITAR, 2002).

Na linha 5, verificamos a utilização da onomatopeia "*Pisss...",* para descrever a ação da bruxa de transformar o rato em gato. Durante o desenrolar narrativo, observamos as informações presentes na memória de longo prazo, que se referem aos conhecimentos de mundo da aluna, como por exemplo, ao nomear o presente de "*Pipoca"* (linha 6), que para a criança é algo saboroso e, portanto, ela subentende que o receptor também irá gostar. Paralelamente, identificamos a memória de curto prazo, devido às informações recentes – as imagens do livro.

Com o predomínio da sequência narrativa, o texto produzido pela aluna apresenta as seguintes fases, conforme ilustração no **Quadro 8:**

**Quadro 8**

| Fases da narrativa | Narrativa 8 – A | Sequência de imagens |
|---|---|---|
| Situação inicial: a entrega do presente. | *“era uma vez uma ga... uma bruxinha chamada... é... Bru-brunilda e o seu melhor amigo que se chamava Miú... ele deu um presente a ela... um presente? ”* |   |
| Complicação: o fato da bruxinha não gostar do presente: um rato. | *“... um rato?... eu odeio rato...ah...”* | |
| Ações para o clímax: a decepção da bruxinha e do gato. | *“mas eu pensei que você amava rato...”* | |
| Resolução: a bruxinha transformou o presente em outro objeto: um gato. | *“hum::: ah::: já sei... Pisss...”* | |
| Situação final: devolver o presente, já transformado em gato, como forma de agradecimento a seu amigo Miú. | *“toma esse é o seu presente uma gatinha chamada Pipoca”* | |

Por meio das etapas explicativas no quadro 8, constatamos a organização do enredo narrativo, por meio dos elementos linguístico-discursivos que narram a sequência imagética dos eventos.

Diante das produções narrativas apresentadas, tanto os meninos quanto as meninas buscaram construir representações, a partir da descrição física e comportamental dos personagens, sem, no entanto, evidenciar diferenças de gênero, masculino e feminino, em que, na maioria das vezes, o menino tende a ser mais sintético do que a menina.

Outro aspecto relevante foi a autoria dos alunos, ao apresentarem seus pontos de vistas, por meio de adjetivos, presente em todas as narrativas. Os elementos linguísticos e discursivos, característicos da oralidade como as pausas, hesitações, correções, inferências, simultâneas ao ato narrativo, onomatopeias auxiliaram na coesão e coerência textuais.

Vale ressaltar que as imagens no livro de Furnari (2010) contribuíram para o desenvolvimento da produção narrativa, ao trazer as informações tanto da memória de curto prazo – as visualizações recentes, quanto os conteúdos semânticos, presentes na memória de longo prazo.

E, durante todo o processo de execução das atividades e da produção do texto oral, até a conclusão final de cada um, houve a participação, o interesse e objetividade durante a narração.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da presente pesquisa foi apresentar uma proposta de intervenção, destinada ao Ensino Fundamental, que promovesse a produção de narrativas orais, a partir da leitura de imagens em sequência. Optamos pela construção da narração, por meio da visualização da sequência de imagens, devido à grande relevância das pesquisas na área da Psicolinguística, que atestam a importância dessa prática para o desenvolvimento comunicativo e cognitivo em crianças. Faz-se, portanto, relevante a aplicação da referida proposta didática para crianças do Ensino Fundamental, com objetivo de estimular práticas de oralidade em sala de aula.

Nossa hipótese de que os textos imagéticos estimulam a oralidade, na medida em que as imagens dialogam com o interlocutor, foi confirmada no momento da narração. Nesta perspectiva, a escola, como instituição que lida diretamente com a formação dos cidadãos, precisa sintonizar-se com as demandas exigidas pela sociedade, a fim de preparar os indivíduos para atuarem nas diferentes situações comunicativas.

A partir da análise das narrativas produzidas oralmente pelos sujeitos da pesquisa, verificamos a presença das fases e elementos estruturais dos gêneros textuais do tipo narrativo: situação inicial, complicação, ações para o clímax, resolução, situação final, personagens e a presença do narrador. Todo o desenvolvimento da narrativa está relacionado ao contexto do texto imagético, demonstrando que os alunos conseguiram perceber a narratividade presente nas imagens em sequência mantendo o *script* da história.

Os marcadores discursivos, empregados na composição textual como estratégia de produção e organização do texto, oportunizaram aos alunos acessar seu conhecimento de mundo, linguístico e textual para o desenvolvimento da narrativa. Prova disso é que os alunos não se restringiram à mera descrição das imagens e construíram um texto oral com coesão e coerência.

A experiência dos discentes em ouvir histórias e a internalização de suas propriedades, também ficou evidente através do discurso direto ao longo da narrativa, criando dois níveis de linguagem no texto: a do narrador e a do personagem.

Observamos que os sujeitos da pesquisa construíram seus textos, mantendo os encadeamentos de sentido do texto-fonte, sendo possível encontrar em todas as histórias produzidas a sequência textual narrativa com suas fases e estrutura.

Os textos são inteligíveis e interessantes. Isso se deve ao fator fechado-aberto, que segundo François (1996), não permite que a história partilhada seja muito modificada e possibilita a recriação, baseada nas relações enfatizadas pelas crianças.

As narrativas produzidas pelos meninos e as narrativas produzidas pelas meninas não apresentam diferenças do ponto de vista composicional. São textos curtos, sem muitos detalhes, com apelo à linguagem formal, uns com mais, outros com menos marcas de oralidade. Porém, destacamos que embora tenham partido do mesmo texto fonte para produzir suas histórias, sendo possível encontrar familiaridade entre as produções, cada aluno empregou seu ponto de vista na criação da narrativa, baseado em seus conhecimentos de mundo.

A resistência dos alunos em participar da atividade, inicialmente, evidencia a pouca familiaridade com a expressão e a comunicação oral nos moldes exigidos pela situação sociocomunicativa, ocasionada pela atividade. Contudo, com o incentivo da professora/pesquisadora, todos conseguiram realizar sua tarefa e produzir as narrativas a partir do texto imagético.

A análise realizada em consonância com o escopo do presente trabalho revelou que a leitura de imagens amplia os espaços da leitura e possibilita a recriação de sentidos, auxiliando na produção de narrativas orais, estimulando a oralidade na sala de aula.

Ademais, foi possível evidenciar que os processos cognitivos e linguísticos empregados no desenvolvimento da narrativa contribuem para o desenvolvimento discursivo dos aprendizes, comprovando que a produção de textos orais é uma atividade viável e importante para o ensino aprendizagem de língua materna nas escolas. Assim, a produção linguística, a partir da leitura icônica, evidenciou a competência narrativa das crianças, isto é, seus movimentos dentro dos espaços discursivos.

Ressaltamos que a proposta que desenvolvemos neste trabalho de pesquisa é apenas uma base para inúmeras outras atividades que possam surgir na interface leitura, oralidade e escrita. E, ao realizarmos este trabalho, percebemos a necessidade de a escola trabalhar atividades que enfoquem a oralidade dentro de

situações concretas, para que o estudo de língua portuguesa torne-se significativo para as crianças, quando elas se depararem com situações reais de uso da língua.

Diante do exposto, concluímos que os sujeitos da pesquisa produziram as narrativas, a partir da leitura de imagens, havendo a mobilização dos conhecimentos prévios, contribuindo para o desenvolvimento comunicativo e cognitivo dos alunos, ao mesmo tempo em que houve a promoção da oralidade em sala de aula.

# REFERÊNCIAS


ADAM, J. M. **Quels types de textes?** Le français dans le monde. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Paris: Nathan, 1985.

_____; REVAZ, F. **A análise da narrativa**. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva. 1997.

AUMONT, J. **A imagem**. 13ª ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. Campinas-SP: Papirus, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITAR, M. L. **Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa (1ª a 4ª série). Brasília, 1999.

CAMARGO, M. A. S. **Alfabetização imagética**: uma forma de construção da própria cidadania. 2006. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/mariaaparecida.pdf. Acesso em 05 jun. 2015.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino do português**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. 1ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DEL RIO, M. J. **Pisicopedagogia da língua oral**: um enfoque comunicativo. Tradução de Maria Rita Quintella. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2003.

FIORINDO, P. P. **Em torno da narrativa/narração:** a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2005.

_____. **O papel da memória construtiva na produção de narrativa oral infantil a partir da leitura de imagens em sequência.** Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH/USP, 2009.

FRANÇOIS, F. **Práticas do oral**: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

FURNARI. E. **Bruxinha Zuzu e gato Miú**. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas.** 9 ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEINE, L. M. B. Aspectos da língua falada. **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**. Vitória, v. 6, nº 7, p. 196-216, 2012.

IZQUIERDO, I. Memórias. **Estudos Avançados**, São Paulo, 1988, v. 3, n. 6. Disponível em: <http//www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em 05 abr. 2015.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução de Mariana Appenzeller. Campinas-SP: Papirus, 1996.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** 8ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 1999.

LOBATO, M.; BORGES, Paulo. **Reinações de Narizinho**. v. 2. São Paulo: Globo Livros, 1969.

LUNA, T. S. A. pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Revista Ao Pé da Letra** (UFPE), Recife, v. 4, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica** (UFG), Goiânia, v. 9, n. 1. p. 119-145, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 3ª ed. São Paulo: Ática. 2002.

_____; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. Materiais para seu estudo. III, Diálogos entre o Informante e o Documentador. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1990.

NERY, M. Oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa. **Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático**, São Paulo, n. 41, p. 28-35, 2013.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso da língua Portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. Campinas-SP: Papirus, 1998.

SANTOS, E. F; FERREIRA, S. P. A. Leitura de imagens e narrativas: entrecortando-se na produção escrita. **Revista Linguasagem**, São Carlos (SP), 21ª ed., 2013. Disponível em: <http: www.letras.ufscar.br/linguasagem>. Acesso em 10 mar. 2014.

SERAFIM, M. S. **O trabalho com a oralidade em sala de aula:** tem o professor valorizado? In: XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2007, RIO DE JANEIRO. Artigos do XI CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 2007. v. 1.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, D. A. de A. **Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos:** um estudo sobre a Pedagogia Waldorf. UFBA. Salvador. 2010.

TORRINHA, F. **Dicionário Latino-Português**. Porto: Edições Maranus, 1945.

# APÊNDICES

# APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Pelo presente termo, eu Selmeide Rocha de Souza portador da carteira de identidade 4395471 56 e CPF 643115895 49, residente Centro, diretora da Escola Municipal Edite Barros, com o poder a mim empossado pelos pais por meio de documento assinado pelos mesmos, autorizo a aluna, Gabriela Oliveira Vieira, do Mestrado Profissional em Letras/UNEB, a coletar dados, em sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, para a pesquisa da Dissertação de Mestrado. Além disso, ressalto a utilização dos referidos dados em trabalhos, posteriores, para fins acadêmicos.

Dom Macedo Costa, 28 de maio de 2014.

Selmeide Rocha de Souza
Diretora da Escola Mun. Edite Barros
Port. nº 1540/011 de 25/1/2013

## APÊNDICE 2 – NARRATIVAS DOS ALUNOS

**Narrativa 1**

1. *boa tarde eu sou M... eu tenho oito anos... eu estou aqui para mostrar a fábula*
2. *da bruxinha Ernestina e do gatinho Miú... e o gatinho Miú estava levando um*
3. *presente para a bruxinha e a bruxinha falou... um presente?... OH::... eu odeio*
4. *ratos...( mai) o rato (eu acho) que tá apaixonado por você... HAummm... que*
5. *pena... pufstimm... a-qui es-tá um presente para você ... a gatinha:: Dinossauro.*

(M, menino, 08 anos)

**Narrativa 2**

1. *meu no::... eu tenho oito anos:: era uma vez a bruxinha que chamava*
2. *Princesa...é... é...chegou o amigo dela que se chamava Miú e deu*
3. *um belo presente ela se assustou que era um rato ...um rato? eu... eu...aí...o...*
4. *o... o belo amigo dela falou... eu pensei que você gostava de rato... ela falou... é*
5. *ruim... TUMM... toma seu... toma seu presente... um gato que se chama Dique.*

(R, menino, 08 anos)

**Narrativa 3**

1. *olá eu sou C tenho... tenho nove anos e eu... eu gosto muito de apresentar....o, o*
2. *título da história é a bruxinha Estre... Estrelinha e o... e o... gati... gatinho*
3. *Trovão... um dia Trovão foi dá um pre ... um belo presente para a bruxinha*
4. *buni... é... Estrelinha... a bruxinha Estrelinha abriu mai... mermo assim ela tinha*
5. *nojo daquele negócio e quando ela viu era um rato ela falou ... um rato? Eu nunca*
6. *gostei de rato tenho nojo... aí... aí.... toma... eu vou... agora um rato, eu vou rumá*
7. *no lixo ela pegou... ah... já sei... PISSSST.... pegou e toMÁ... e falou ... toma essa*
8. *daqui é... Emília pá/ você.*

(C, menino, 09 anos)

**Narrativa 4**

*1. meu nome é T tenho nove anos vou ler uma história... título a bruxinha*
*2. Zuzu e seu gato Romeu...ro... Romeu adorava sua...sua querida dona e a*
*3. bruxinha Zuzu resolveu lhe dá um presente... quando ela abriu (sua) a*
*4. caixa de presente sem perceber sua varinha caiu no chão...mais que nojo...*
*5. eu odeio rato... mas esse rato é tão nojento...(Zuzu) o gatinho Romeu*
*6. falou...Óh:: me desculpe não consegui achar outro...então ela falou...ah...*
*7. então lhe dou esse presente...viptvotpbut... aqui está sua nova*
*8. companheira... o nome dela... é Júlia... fique com ela e se divirta....*

(T, menino, 09 anos)

**Narrativa 5**

*1. meu nome é L eu tenho oi... nove anos de idade... minha eu vou... eu vou*
*2. contar uma história... a... a bruxinha e o ratinho e o gato.... olá bruxinha*
*3. eu truxe um presente pra você... o que é gatinho?... pode abrir que você*
*4. verá... é um ratinho? ... eu (não) suporto rato porque você trouxe um rato para*
*5. mim que eu odeio?... ah eu... eu não sabia... que não tinha trazido um ursinho*
*6. de pelúcia... o coração do gatinho ficou partido ao saber que ela não gostava*
*7. do presente... que ele trouxe. A bruxinha botou a varinha para trás e*
*8. transformou o ratinho em um gatinho e deu para o rato... e o gato... que era*
*9. um gatinho de pelúcia. O gatinho ficou mais apaixonado do que ele já tava*
*10. pela bruxinha*.

*(L , menina, 9 anos)*

**Narrativa 6**

*1. oi eu sou T tenho nove anos e vou contar uma história que é muito legal... o título*
*2. é O PRESENTE... era uma vez uma bruxa chamada Juju... ela tinha um primo*

*3. chamado Tom... um dia o primo resolveu dar um presente a ela... ela disse... o*
*4. que que é isso?... aí ele disse... um presente... aí quando ela abriu o presente*
*5. dentro do presente tinha um rato ela... eco eu não gostei desse rato... eu não*
*6. gosto de rato... aí ele disse... eu pensei que o rato para você era um ato de*
*7. caridade... aí ela disse... pensou mau... aí ele disse... ah... desculpa... aí ela*
*8. rapidamente fez... tive uma ideia... aí... PLIMM...aí ela transformou o ratinho*
*9. igualzinho ao gatinho que ela tinha como amigo... aí ela disse...*
*10. pronto seu presente é esse.*

*(T, menina, 09 anos)*

**Narrativa 7**

*1. meu nome é Lu tenho oito anos... (título)... eu vou ler uma historinha que é bem*
*2. boa... o título a bruxinha Maltildi... era uma vez uma bruxinha que andava*
*3. andava quando o seu gatinho Romeu vinha trazendo um presente... aí e*
*4. la se assustou e falou... um presente? é um rato... aí ela falou... eu odeio*
*5. rato...aí ele falou...eu pensei que você amava....aí (ela) falou...psiu... então seu*
*6. presente é um gatinho (ponto).*

*(LU, menina, 8 anos)*

***Narrativa 8***

*1. meu nome é A eu tenho nove anos... o título do texto é... a bruxinha Brunilda*
*2. e o gatinho (nú) Miú... era uma vez uma ga... uma bruxinha chamada... é...*
*3. Bru-brunilda e o seu melhor amigo que se chamava Miú... ele deu um*
*4. presente a ela... um presente? um rato? ... eu odeio rato...ah... mas eu*
*5. pensei que você amava rato... hum::: ah::: já sei... Pisss... toma esse é o seu*
*6. presente uma gatinha chamada Pipoca.*

*(A, menina, 9 anos)*

# ANEXOS

## ANEXO 1 – MATERIAL

FURNARI. E. *Bruxinha Zuzu e gato Miú*. 1 ed.São Paulo: Editora Moderna, 2010.

## ANEXO 2– NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO* |
|---|---|---|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | ( ) | do nível de renda...( ) nível de renda nominal... |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/ e reinicia |
| Entoação enfática | maiúscula | porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para :::: ou mais | ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro |
| Silabação | - | por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | eo Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) | ((tossiu)) |

| | | |
|---|---|---|
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático | -- -- | ... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo |
| **OCORRÊNCIAS** | **SINAIS** | **EXEMPLIFICAÇÃO*** |
| Superposição, simultaneidade de vozes | { ligando as linhas | A. na { casa da sua irmã<br>B. sexta-feira?<br>A. fizeram { lá...<br>B. cozinharam lá? |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | (...) nós vimos que existem... |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | " " | Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"... |
| | | |

**Observações:**

**1.** Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
**2.** Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
**3.** Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
**4.** Números: por extenso.
**5.** Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
**6.** Não se anota o cadenciamento da frase.
**7.** Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (*alongamento* e *pausa*)
**8.** Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

PRETI, D.; URBANO, H. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: *Projeto NURC/SP*. São Paulo: Queiroz, 1990.