



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



MARIA DO SOCORRO VIANA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ORALIDADE: NARRAÇÃO DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Santo Antônio de Jesus - BA
2015

MARIA DO SOCORRO VIANA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ORALIDADE: NARRAÇÃO DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

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

MARIA DO SOCORRO VIANA OLIVEIRA

**PRÁTICAS DE ORALIDADE: NARRAÇÃO DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

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

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Lícia Maria Bahia Heine
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^a Dr^a Rosemere Ferreira Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof^a Dr^a Priscila Peixinho Fiorindo - Orientadora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

AGRADECIMENTOS

Às três pessoas da Santíssima trindade: O Pai, O Filho e o Espírito Santo, que me iluminaram, guiando-me pelo caminho da sabedoria. A Eles presto toda honra, glória e louvores.

À Prof^a. Dr^a. Priscila Peixinho Fiorindo, pela paciência, disponibilidade e dedicação em todos os momentos de sala de aula e de orientação. Obrigada por todos os ensinamentos e valiosas contribuições durante a construção desta dissertação.

Às professoras da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Lícia Maria Bahia Heine e Prof^a. Dr^a. Rosemere Ferreira da Silva, pelas pertinentes sugestões que serviram enriquecimento para este estudo.

A toda a minha família e meus amigos, pela compreensão e apoio quando, por muitas vezes, tive de abdicar do convívio de todos para dedicar-me aos estudos.

A Nancy, Marília e Sr. Edvaldo, os anjos bons que Deus enviou para me sustentar nos momentos em que mais fraquejei.

Ao Prof. Dr. Adelino Pereira da Silva, coordenador do curso de mestrado, por sua responsabilidade, disponibilidade e solícitude nos trâmites acadêmicos.

À Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus V, por ter implantando o curso de Mestrado Profissional em Letras, juntamente com a UFRN.

A todos os professores do Mestrado, pela dedicação e competência.

A todos os colegas do curso e, principalmente, aos que estiveram mais próximos, nas viagens, no quarto do hotel, nas atividades em grupo, pelo carinho e companheirismo nos momentos mais difíceis.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com a conclusão desta etapa.

Dedico este trabalho a todos os professores de Língua Portuguesa e, especialmente, aos professores do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu que, como eu, sonham com uma educação melhor.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de várias histórias.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente proposta de intervenção baseia-se nas observações diretas, realizadas nas classes do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu, no município de Ituberá-Ba, onde percebemos que a linguagem falada pouco é trabalhada na sala de aula, dificultando a expressão oral dos alunos. Daí, a necessidade de estimularmos o desenvolvimento da oralidade, por meio da produção de narrativas, a partir da leitura de imagens, em sequência, do livro literário visual como uma possibilidade de melhorar o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. Segundo Castilho (2000), a escola não deve centrar seu trabalho somente na escrita formal, considerando que o aluno já aprendeu a língua falada, mas proporcionar o ensino da oralidade, para a aquisição da escrita. Para tanto, nos apoiamos em autores que abordam sobre imagem - Santaella (1983), Aumont (2012), Bitar (2002); além de estudiosos da narrativa, como Reis e Lopes (1988), Todorov (1973); bem como pesquisadores que defendem a prática da oralidade no ensino como Marcuschi (1986, 2001), Marcuschi e Dionísio (2005), e Fiorindo (2012). O método consistiu em apresentarmos o livro *História de amor*, Rennó (2007), em 19 imagens digitalizadas para a referida turma, a fim de constataremos as produções narrativas orais do texto icônico. Então, as histórias foram gravadas em áudio e transcritas com base nas normas do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PRETTI e URBANO, 1990). De acordo com a natureza dos dados apresentados, direcionamos nossos estudos para a constituição de sentido do texto dos alunos, com base no conhecimento linguístico, no conhecimento de mundo e na estrutura narrativa, proveniente das informações armazenadas na memória de longo e de curto prazo que auxiliam na produção das narrativas. Os resultados confirmam que a narrativa de imagens em sequência contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, quando estimuladas pelo docente. Outro fator interessante é que as meninas se posicionam melhor diante da construção de sentido do texto narrado do que os meninos, apresentando pontos de vistas, crenças e valores. As conclusões, por sua vez, evidenciam que, independente do sexo dos sujeitos, ambos utilizam as mesmas estratégias de textualização na oralidade, tais como as repetições, as correções, as pausas e as hesitações.

Palavras-chave: texto icônico; narrativas orais; Ensino Fundamental.

RESUMEM

La intervención propuesta se basa en las observaciones directas realizado en las clases de 8º grado de la Educación Primaria de la Escuela Estatal Idelzito Eloy de Abreu, em el municipio de Ituberá-Ba, donde nos dimos cuenta de que la lengua hablada poco se estudia em la sala de aula, dificultando la expresión oral de los estudiantes. Por lo tanto, la necesidad de impulsar el desarrollo de la oralidade, mediante la producción de narraciones, a partir de la lectura de imágenes, em secuencial, de el libro literaria visual como una oportunidad para mejorar el rendimiento lingüístico y discursivo de los estudiantes. Según Castillo (2000), la escuela no debe centrar su trabajo solo em la escritura, teniendo en cuenta que el estudiante ha aprendido el lenguaje hablado, pero proporcionar educación de la oralidade, para la adquisición de la escritura. Por lo tanto, contamos con autores que tratan sobre la imagen - Santaella (1983), Aumont (2012), Bitar (2002); además de estudiosos da narrativa, como Reis e Lopes (1988), Todorov (1973); e investigadores que defienden la práctica de la enseñanza oral, como: Marcuschi (1986, 2001), Marcuschi e Dionísio (2005), e Fiorindo (2012). El método consistió em la presentación de el libro *Historia del Amor*, Rennó (2007), em 19 imágenes escaneadas para dicha clase, a constatar las producciones narrativas orales del texto icónico. Luego, las historias fueron grabadas em audio y transcrito basando las reglas de Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta de São Paulo (PRETTI e URBANO, 1990). Según la naturaleza de los datos, dirigimos nuestros estudios para la constitución del significado del texto de los estudiantes, basando em el conocimiento lingüístico, em conocimiento del mundo y de la estructura narrativa, a partir de la información almacenada em la memoria a largo y corto plazo que ayudan em la producción de la narrativa. Los resultados confirman que las imágenes em secuencia narrativa contribuye al desarrollo de la lengua oral, cuando se estimula por el profesor. Otro factor interesante es que las chicas se posicionan mejor em la construcción de sentido de texto narrado que los estudiantes, presentando puntos de vista, creencias y valores. Los resultados, a su vez muestran que independientemente del sexo del sujeto, ambos utilizan las mismas estrategias de textualización de la oralidade, tales como repeticiones, correcciones, pausas y vacilaciones.

Palabras-clave: texto icónico; narraciones orales; Escuela Primaria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 TEXTO VISUAL E NARRATIVAS ORAIS	14
1.1 Imagem: uma breve abordagem histórica e conceitual	14
1.2 A semiótica na leitura do texto visual	19
1.2.1 O texto visual como elemento da prática de letramento	22
1.3 Narrativa e narração	26
1.4 Oralidade e escrita	31
1.4.1 Práticas de oralidade no ensino	38
CAPÍTULO 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	45
2.1 Descrição do espaço	46
2.2 Seleção dos sujeitos	48
2.3 Escolha do material	50
2.4 Etapas da proposta didática	54
CAPÍTULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
3.1 Análise e interpretação das narrativas coletadas	63
3.2 Análise das respostas do questionário	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO	89
APÊNDICE B TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS	90
APÊNDICE C TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	93
APÊNDICE D TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	94
APÊNDICE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	95
ANEXO A NORMAS DE TRANSCRIÇÃO	97
ANEXO B IMAGENS DO LIVRO <i>HISTÓRIA DE AMOR</i>	99

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a apresentação da presente dissertação e a fim de deixar claro, ao leitor, a escolha do tema, as etapas da proposta de intervenção, bem como os respectivos resultados alcançados, faz-se necessário um breve relato dos caminhos trilhados de minha experiência pessoal e, posteriormente, profissional na educação. Algumas imagens, alguns momentos, pessoas e ícones perduram em minha memória e agora são recuperados para dar vida a esta narrativa.

Sempre gostei de ler, ingressei no mundo literário quando estava na 3ª série, não parei mais, li os contos de fada, os livros de Monteiro Lobato, comecei com o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, enveredei por *Alice No País das Maravilhas* e *O Pequeno Príncipe*, que não entendi nada, mas recordo-me das imagens, pois era fascinada pelos livros ilustrados. Nesse período, a minha professora do primário colocava imagens na sala e pedia que criássemos uma composição, que consistia em narrar, por escrito, a história visualizada na imagem. Não precisava ler, ela corrigia, pois quase não se expressava, oralmente, na sala de aula, e tal modalidade da língua só se fazia presente na orientação da lição. Assim, passei para o antigo ginásio, onde as imagens desapareceram dando lugar a uma série de textos abstratos, sem sentido e sem funcionalidade para mim: não narrava mais. Ingressei no magistério, mas o ensino do texto literário não era atrativo, a professora não possuía o vigor necessário para conduzir as aulas. Terminei o magistério sabendo que deveria buscar os conhecimentos na prática.

Iniciei a carreira como professora e, reconhecendo minha vocação, fui aprendendo nos múltiplos espaços, com o tempo e as vivências. Esse aprendizado vem dos primeiros contatos e dos mestres que, por longos anos, tive. Quantas vezes repeti traços de meus professores, ou colegas de profissão que, por sua vez, repetiam traços de outros mestres, pois o magistério é um modo de ser, aprendemos no lento convívio exemplar dos “bons” ou “maus professores” e com nossa cumplicidade de aprendiz. Assim, fui construindo minha identidade pessoal e profissional, durante esses vinte e três anos na educação, quando ensinei em uma escola pública municipal nas séries iniciais, até que fui selecionada em concurso estadual para o Ensino Fundamental I. Como havia carência de professores na minha cidade, fui encaminhada para uma escola de Ensino Fundamental II, mesmo não tendo formação na área de Língua Portuguesa, mas isso era comum.

O ensino, naquela época, por volta da década de 80, se dava pela transmissão de conhecimentos e os alunos eram sujeitos passivos, por isso, poucos falavam nas aulas. Alguns anos depois, tive a oportunidade de fazer uma graduação em Letras, o que foi importante, porque possibilitou minha ampliação do conhecimento específico da língua. Mais tarde, fiz uma especialização na área pedagógica, e, paralelamente, participava de cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado.

Todos esses anos busquei, na prática pedagógica, realizar um trabalho docente mediado pela construção e reconstrução de novos conhecimentos, com base na minha experiência e na interação com meus pares. Com essas aprendizagens, realizei com os alunos diversas atividades significativas como, saraus, recitais, dramatizações, debates e discussões. E, vale ressaltar, em todas as atividades realizadas, havia, por parte dos alunos, uma grande dificuldade em se comunicar, utilizando as diferentes linguagens e, principalmente, a modalidade oral.

Diante do exposto, pensei: como elaborar estratégias metodológicas que desenvolvam a oralidade em sala de aula, não somente em conversas e discussões?

Com essa inquietação, ingressei no Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, primeiro porque era um desejo pessoal depois, por ver nele a possibilidade de conhecimento de outras teorias que, com certeza, foram importantes para minha formação pedagógica. Os professores apresentaram, em suas aulas, discussões e temas significativos, para a área de letras, mas foi a minha orientadora que me despertou para o trabalho com imagens. A princípio, não sabia qual o caminho escolher e, durante nossas conversas, optei por uma proposta que, também, contribuísse para a melhoria da qualidade do ensino na escola onde trabalho.

Nesta perspectiva, e considerando que vivemos cercadas por inúmeras mensagens visuais, conheci uma verdadeira seara semiótica, onde os alunos devem ser capazes de ler o texto visual, atribuindo significados ligados ao conhecimento de mundo, exercitando o pensamento, o olhar crítico, sensível e questionador para atuarem na vida em sociedade. Os textos semióticos, por encantarem em qualquer idade, são ricos por suas múltiplas leituras visuais, pois convidam o leitor a olhar, compreender, interpretar as imagens, seus detalhes e o encadeamento dos fatos, permitindo o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Portanto, a presente proposta aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob o parecer 1.046.725, apresenta a narrativa oral como uma forma de comunicação e ampliação dos conhecimentos, que são construídos e relacionados com outros textos, já que ela está presente em outros contextos. Nesta vertente, Bruner (2002, p.3) observa que “[...] estamos tão acostumados à narrativa que esta parece ser tão natural como a própria linguagem”. Para tanto, exercitei práticas narrativas orais dos adolescentes, com base no livro *História de amor* (2007), constituída de 19 imagens visuais que foram colocadas em datashow.

Assim, o objetivo principal, com base no livro mencionado, foi desenvolver a produção de narrativas orais a partir da leitura de um texto literário visual, em sequência, com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir de então, elencamos os objetivos específicos:

- 1) Estimular a produção de narrativa oral a partir da leitura de imagens em sequência;
- 2) Verificar se a leitura do texto visual contribui para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos;
- 3) Identificar quais os elementos linguístico-discursivos os alunos utilizam nas produções das narrativas orais.

Com base nos objetivos delineados, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) A visualização das imagens em sequência estimula o desenvolvimento de narrativas;
- b) O conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico favorecem a construção de esquemas narrativos;
- c) O uso de estratégias de formulação do texto oral facilita a narração.

Assim, apresentamos algumas questões que deverão ser respondidas ao longo deste trabalho:

- a) A narrativa do texto visual auxilia o desenvolvimento da linguagem oral?
- b) O sentido do texto é constituído durante a narrativa?
- c) Os alunos utilizam estratégias de textualização oral na narração?

Para melhor explorarmos o tema proposto, dividimos esta dissertação em quatro capítulos:

No Capítulo 1, Texto visual e narrativas orais, abordamos as características do texto icônico, bem como o desenvolvimento da narrativa oral e a relevância que esta estratégia pedagógica favorece ao aluno, tendo como respaldo teórico, autores que tratam da semiótica como Pierce, Santaella (1983, 2012) e Nöth (1995), além de estudiosos do texto literário visual na perspectiva do letramento, Soares (2003), Rojo (2009) e Cosson (2009). E também pesquisadores da oralidade - Marcuschi (1986, 2001, 2003), Marcuschi e Dionísio (2005), Pretti (1999), Castilho (1998), e Fiorindo (2012). Bem como os autores que abordam sobre narrativa, Reis e Lopes (1988), Faria (2004) entre outros.

No Capítulo 2, Proposta de intervenção, está a descrição detalhada das etapas da proposta pedagógica aplicada, ou seja, os procedimentos adotados na coleta de dados, com a familiarização do espaço, do material e dos alunos selecionados.

No Capítulo 3, Análise e discussão dos dados, foram feitos os comentários dos resultados obtidos, observando sua importância para o desenvolvimento da oralidade. Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos, observando sua importância para o desenvolvimento da oralidade, com base na análise dos dados e no questionário, subsidiados pelos pressupostos teóricos.

E, por último, nas considerações finais, abordamos as principais questões e dificuldades levantadas sobre a leitura visual, e a contribuição desta atividade prática para o desenvolvimento da oralidade, criando meios para os estudantes desenvolverem a expressividade e o posicionamento, enquanto protagonistas de seu próprio aprendizado, por meio do empoderamento que a atividade da narrativa oral direcionada proporciona.

CAPÍTULO 1 TEXTO VISUAL E NARRATIVAS ORAIS

Diariamente somos cercados por diversos textos que circulam em nosso meio, tanto da linguagem verbal quanto da linguagem visual, sob diferentes formas e funções, quer sejam de informação, de entretenimento e/ou de conhecimento, quer sejam estáticos como os textos impressos ou em movimento como a televisão e o cinema. Eles contêm mensagens que, por muitas vezes, necessitam de metodologia adequada a fim de que o leitor passe a compreendê-lo. Dentre esses textos, encontram-se os livros literários visuais que, necessitando de uma experiência mediada pelo letramento visual, estimule o desenvolvimento da linguagem verbo-visual. Neste contexto, estão inseridas as narrativas orais como uma ferramenta importante na socialização de valores e visão de mundo. Narramos por uma infinidade de motivos: comunicar, explicar, contar fatos e diversas outras situações. O ato de narrar histórias, reais ou ficcionais, tem por objetivo comunicar os conteúdos armazenados em nossa memória e expressar nossas emoções.

Benjamim (1987) anunciou que, com a era das reproduções impressas, a arte de narrar poderia vir a se extinguir, evidenciando uma perda na capacidade de intercambiar experiências, já que a narração deu lugar à informação. É fato que, atualmente, recebemos informações de todo o mundo, porém as traduzimos de maneira banalizada, uma vez que se dispersaram os grupos de ouvintes, sentados à porta das casas, para ouvirem e narrarem histórias. Eis mais um motivo para propormos atividades de narração oral, nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente com os livros visuais que trabalham com múltiplos signos, a fim de criarmos, na escola, um espaço de troca de experiência e de aprendizagem significativa.

1.1 Imagem: uma breve abordagem histórica e conceitual

Um dos períodos mais fascinantes da história humana é o da Pré-história, embora tudo o que se sabe dos homens que viveram nessa época seja resultado da pesquisa de antropólogos e historiadores que, a partir dos objetos encontrados em escavações e das imagens-desenhos nas cavernas, puderam reconstruir a cultura desse período, conhecido como Paleolítico. Segundo Fiorindo (2013, p. 927), desde

a Pré-história até os dias atuais a imagem vem ganhando sentido na sociedade, “em diferentes épocas e comunidades, por ser considerada um símbolo cheio de significações, já que apresentam organização sintática e também simbólica, servindo de suporte para as narrativas orais”. Assim, vemos que as imagens têm sido meios de expressão da cultura humana há milênios, antes mesmo do aparecimento do registro da palavra escrita.

Proença (2003) afirma que os primeiros registros imagéticos do período Paleolítico eram muito simples. Consistiam em traços feitos nas paredes das cavernas ou desenho de mãos em negativo, que eram feitos com a obtenção de um pó colorido, conseguido com a trituração de rochas. Os artistas sopravam o pó sobre a mão pousada na parede da caverna, ficando a região, em volta da mão desenhada nas paredes. Assim era obtida a silhueta da mão, como em um negativo.

Em suas pinturas, o homem da caverna usava óxidos minerais, ossos carbonizados, vegetais e sangue de animais. Como pincel, inicialmente utilizou o dedo, mas há indícios de ter empregado também pincéis feitos de penas e de pelos. É importante notarmos que as imagens já revelam uma elaboração por parte do artista. Ainda, segundo a autora, são inevitáveis as perguntas sobre os motivos que levaram o homem a fazer esses desenhos. Atualmente, a explicação mais aceita é que essa arte tenha sido realizada por caçadores, pois o pintor-caçador do Paleolítico supunha ter o poder sobre o animal, desde que possuísse a sua imagem. Logo, concluímos que ele poderia matar o animal verdadeiro, desde que o representasse, antes da caça.

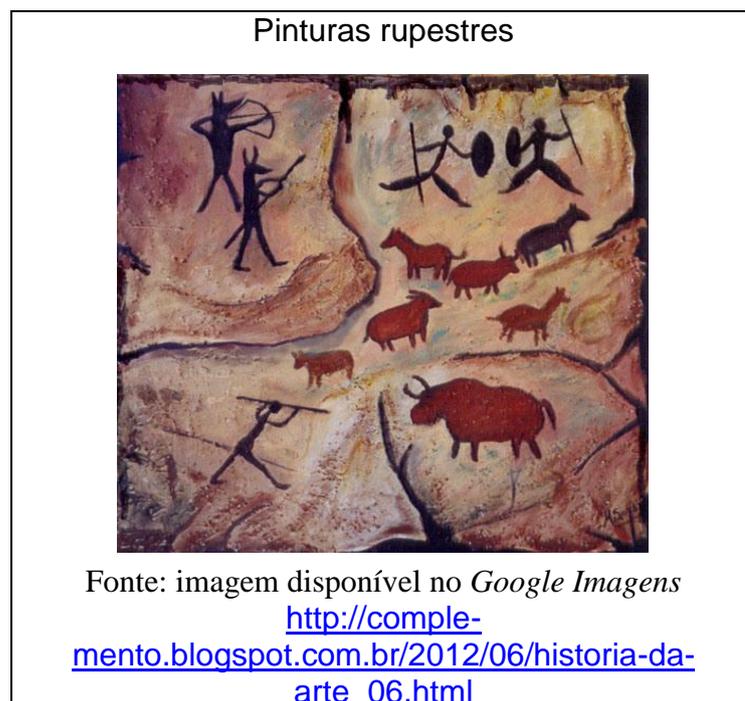
Outro aspecto que chama atenção de quem observa as pinturas feitas em rochedos e paredes das cavernas é a capacidade de seus criadores interpretarem a natureza. As imagens que mostram animais ferozes estão carregadas de traços que revelam força, brutalidade e movimento. As imagens de aparência mais dóceis apresentam traços de leveza e representam animais menos ferozes. As imagens rupestres demonstram uma enorme capacidade do homem pré-histórico de produzir desenhos bastante relevantes para a sua época, pois, com ferramentas rudimentares, transformou as cavernas em sítios artísticos.

O último período da Pré-história, chamado de Neolítico ou Idade da Pedra Polida, foi marcado pelo aprimoramento técnico, o início da agricultura e domesticação dos animais, tendo forte reflexo na arte. Para Proença (2003), a consequência imediata foi o abandono do estilo naturalista que predominava na arte

do Paleolítico, para o surgimento de um estilo simplificador e geometrizar. Em lugar de representações que imitam fielmente a natureza, encontram-se sinais e imagens que mais sugerem do que representam os seres.

Sobre isso, Hauser (1982, p.108) diz que “os desenhos da era Neolítica traduziam a figura humana por meio de traços geométricos, um traço vertical correspondia a um corpo, os braços e pernas eram representados por duas semicircunferências”, na maioria das vezes fazendo alguma atividade. Os artistas possibilitavam a ideia de movimento através da imagem fixa, isso foi conseguido de maneira eficiente nas cenas coletivas. A preocupação com os movimentos fez com que os artistas criassem figuras leves, ágeis, pequenas e usando pouca cor. Com o tempo, essas imagens foram se reduzindo a traços e linhas muito simples, mas que comunicavam algo para quem as via. Desse desenho surge, portanto, a primeira forma de escrita, a escrita pictográfica, que consiste em representar seres e ideias pelo desenho, conforme visualizamos na imagem a seguir:

Quadro 1



Podemos perceber que, desde o início da História, o homem desenhava para expressar seus sentimentos diante da vida, e para expressar sua visão do momento histórico em que vivia. Essas criações são consideradas arte e contam a história do homem ao longo dos séculos, através de imagens gráficas representativas, traçadas no interior das cavernas e que, muitas vezes, possuíam uma sequência narrativa,

servindo de indicador para as primeiras interpretações das produções do homem pré-histórico.

A noção de imagem está ligada essencialmente à representação visual. No dicionário de Ferreira (1988) imagem é a representação gráfica, plástica ou fotográfica, de uma pessoa ou objeto. No latim, *imago* que significa visão, representação, para os gregos, *eikon* significa todo tipo de imagem, desde pintura até estampas de um selo, assim como imagens espelhadas e sombreadas. Esses são elementos essenciais encontrados nas concepções mais antigas de imagem e, na tipologia atual, distinguem-se em vários tipos de imagens: imagens gráficas, imagens óticas, imagens perceptíveis, imagens mentais, imagens verbais, entre outras (SANTAELLA, 2012).

Em Casasús (1979, p.32), “a imagem é tida como representação inteligível de alguns objetos com capacidade de ser reconhecida pelo homem necessitando concretizar-se materialmente”. Conforme o autor, os homens e objetos representados pelas imagens constituem um fenômeno social importante, não apenas nos dias atuais, em que os meios tecnológicos de comunicação social massificaram a difusão iconológica, mas também ao longo dos séculos ela foi sendo incorporada e, nesta aventura cultural, começou a fazer parte dos primeiros manuscritos como complemento obrigatório do texto. Com a invenção da imprensa, a imagem se democratizou, ao mesmo tempo em que a literatura vem contribuindo, contemporaneamente, para o desenvolvimento da comunicação, seja oral, escrita ou visual.

Joly (1986) considera os ícones como mensagem visual, e admite que ela se constitua sempre de uma mensagem para o outro, uma linguagem e, por isso, um instrumento de expressão e comunicação. Assim como o mundo, a imagem é indefinidamente descritível: pela sua forma, cor e traços, quer seja matéria pictórica ou fotográfica. Instrumento de comunicação, ela pode assemelhar-se ou confundir-se com aquilo que representa e, por seu caráter imitativo, pode tanto enganar como educar.

Segundo Santaella (2012), a imagem é um signo visual complexo, é subjetiva, pois fornece lugar às experiências, que se referem ao processo de interação entre imagem e observador. Não se pode pensar em uma imagem sem um observador para experimentar, uma vez que ela pode servir de narrativa a partir da relação de experimentação com seu observador. As imagens são recebidas mais rapidamente

do que os textos escritos, a elas são dadas mais atenção por serem visuais, logo, têm maior poder de armazenamento no cérebro, porque nós somos mais capazes de memorizar cenas do que palavras. Isto nos remete a um antigo provérbio chinês: “uma imagem vale mais do que mil palavras”. A palavra imagem é polissêmica, mesmo quando nos restringimos ao território da visualidade. A referida autora concebe três domínios principais da imagem:

1. Domínio das imagens mentais – elas brotam do poder de nossas mentes;
2. Domínio das imagens diretamente perceptíveis – são as imagens que aprendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos;
3. Domínio das imagens como representações visuais – elas correspondem a desenhos, pinturas, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas e computacionais.

Em meio a essa pluralidade de domínios da imagem, interessa-nos, neste trabalho, o domínio das imagens como representações visuais, isto porque são criadas e produzidas pelos seres humanos na sociedade em que vivem. As imagens perceptivas estão ligadas à percepção visual e, portanto, dizem mais respeito aos modos como a percepção opera do que às imagens em si, conforme o exposto.

Segundo Aumont (2012), através da retina, em conexão com o cérebro é possível perceber a imagem. O sujeito que vê a imagem é um espectador, não um espectador-observador, mas um apreciador modelado pelo contexto histórico social e cultural em que vive, numa situação de mediação entre o espectador e a realidade, e a sua capacidade de percepção, conhecimento prévio, valores e gostos. Quando uma imagem representa coisas concretas, ela possui um valor de representação. Quando ela representa coisas abstratas, tem valor de símbolo e, portanto, é simbólica. E, por fim, possui valor de signo quando representa um tema que não está visualmente refletido pela imagem.

Para o autor supracitado, há três funções ou modos que a imagem pode expressar, descritos a seguir:

O modo simbólico representado pelas crenças e religiosidades, como as imagens de Zeus, Buda e Cristo; o modo epistêmico em que as representações visuais são inúmeras e de diferentes valores informativos como uma carta de baralho, um mapa rodoviário, um cartão postal; no modo estético, a imagem serve

para agradar ao público e oferecer-lhes sensações específicas, função esta que hoje é dissociável ao conceito de arte.

Nesta perspectiva, é a partir das percepções, dos afetos, do saber, e das crenças que o ser humano aprecia a imagem. E este prazer pode estar atrelado a questões ideológicas e sociais.

Portanto, concluímos que as imagens são utilizadas para determinados fins tanto individuais como coletivos e podemos vê-las de vários modos e com representações diferenciadas, a depender do contexto: de informação, religioso ou ideológico. Logo, a relação dos ícones com o mundo real pode ser simbólica, informativa e/ou estética, sendo eles mais uma linguagem, dentre várias que compõem a civilização. Não obstante, para melhor compreender as mensagens visuais que as imagens veiculam, apresentamos a seguir uma abordagem semiótica.

1.2 A semiótica na leitura do texto visual

Dentre as concepções apresentadas para compreensão do texto visual, como gerador de sentido, uma teoria da imagem, pode ajudar a compreender a sua especificidade, considerando os diferentes aspectos que a representação icônica carrega. Estudar certos fenômenos sob o aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido, em outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.

No início do século XX, a semiótica ou teoria geral dos signos propõe investigação dos fenômenos da linguagem, ciência capaz de criar dispositivos de indagação e instrumentos metodológicos aptos a desvendar o universo multiforme e diversificado dos fenômenos da linguagem (SANTAELLA, 1983). A história da semiótica geral tem como um de seus precursores o cientista-lógico-filósofo norte-americano Pierce. O estudo desse autor, parte do princípio de que toda e qualquer produção, realização e expressão humana é uma questão semiótica.

Segundo Nöth (1995), o signo semiótico de Pierce possui uma base triádica: signo ou representamen - objeto - interpretante. O signo ou representamen está para alguém em lugar de algo, é o primeiro que se relaciona com o segundo, denominado objeto, que corresponde ao referente, à coisa. O objeto pode ser uma coisa material ou também uma entidade mental. O terceiro correlato do signo é o interpretante, que

é a significação do signo, não se refere ao intérprete do signo, mas uma relação que se cria na mente do intérprete.

Semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura e, como teoria geral dos signos, tem a sua etimologia do grego *semeion*, que significa 'signo', e *sêma*, que pode ser traduzido por 'sinal' ou 'signo', (NÖTH, 1995). Tal ciência se preocupa com qualquer sistema de signos, as imagens, os sons, o cinema, a mídia entre outros. Esses fenômenos culturais são abordados como sistema de signo, os quais constroem significados e vão dando sentido às coisas.

De acordo com Santaella (1983, p.19), "a semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção e de sentido". Fenômeno é tudo aquilo que se manifesta na mente humana, quer seja algo real ou não. O campo de abrangência da semiótica é vasto, mas não indefinido. O que se busca descrever e analisar no fenômeno semiótico é sua constituição como linguagem, sem linguagem não há vida.

O signo é tudo aquilo que representa alguma coisa para alguém, está no lugar da coisa. Por exemplo: a palavra casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, a maquete de uma casa, são todos signos do objeto casa, não é a própria casa, nem a ideia geral de casa.

Para Joly (1986, p. 36), essa triangulação signo - objeto - interpretante "é também representativa da dinâmica de todo signo, enquanto processo semiótico, cuja significação depende tanto do contexto da sua aparição como da expectativa do receptor". Embora possuam uma estrutura comum, os signos não são idênticos, por isso Pierce propõe uma classificação em que os signos são distinguidos em função do tipo de relação que existe entre o significante (a face perceptível) e o referente (o representado, o objeto), muito útil para compreender o funcionamento da imagem como signo.

As imagens como signos pertencem à classe dos ícones. O ícone mantém uma relação de semelhança com aquilo que ele representa, com o seu referente, pois cada ícone possui uma mensagem. Uma pintura representando uma árvore é considerada um ícone na medida em que ela se assemelha a uma árvore, por suas cores, textura, luminosidade e formas, se ela se assemelha é porque não é a própria

árvore. Uma imagem traz o desejo de paralisar o tempo ou preservar a memória de um determinado momento, conforme visualizamos no quadro a seguir:

Quadro 2



Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://www.sobrearte.com.br/etr6/index.php>

Essa classificação é bastante explorada nos dias atuais, o seu uso aqui, ocorre por ser útil à compreensão do texto visual, embora pareça claro que não existam signos puros, mas características dominantes, pois tomada a definição teórica da imagem, verificamos que a imagem é um signo icônico, considerada como uma representação visual. As mensagens visuais são produtoras de sentido a depender da relação e da interação com o leitor. É nesta relação entre a imagem e o objeto, entre sujeito e a imagem, que a teoria semiótica mostra a força da comunicação do texto icônico.

Considerando que a imagem desde a Pré-História ocupa espaço privilegiado de formação e informação na sociedade, compreender o texto visual à luz da semiótica favorece a sua abordagem como estratégia pedagógica. Nas aulas de Língua Portuguesa, por ter uma linguagem específica e heterogênea, pode proporcionar aos alunos, prazer, aumento de conhecimentos, instrução e aprendizagem das mensagens visuais, uma vez que o texto visual pode ser lido por meio da subjetividade, o que lhes fornece um sentido singular e plural ao mesmo tempo. Por isso, propor metodologias para o desenvolvimento do letramento visual é função da escola, já que ela é um espaço desde cedo frequentado por crianças e jovens.

1.2.1 O texto visual como elemento da prática de letramento

Levando em conta as considerações tecidas sobre as imagens enquanto signo icônico, uma questão bastante pertinente em relação à leitura, na escola, diz respeito a como o texto visual é apresentado aos alunos. Em outras palavras, existe uma diversidade de informações visuais que, necessitando de intervenção metodológica, abre espaço para aprendizado. Dessa forma, é necessário apresentar a concepção de letramento em diferentes contextos a fim de chegarmos ao letramento visual.

Letramento é um vocábulo que vem da palavra inglesa *literacy*, surgida há pouco mais de três décadas. A referida palavra “tem origem latina, *littera* que significa letra, e seu sufixo – *cy* indica qualidade ou estado” (SOARES, 2009, p.33). O termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato em 1986, referindo-se a pessoa que tem habilidade de ler e escrever. Assim, letramento é estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, como observamos nas palavras da estudiosa a seguir:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos. Para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar para ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003, p. 92).

Esse conceito, por sua vez, estabelece diferenças entre estar alfabetizado e estar letrado, que são dois processos diferentes, mas relacionados entre si. É um processo que se estende por toda vida e em todas as áreas do conhecimento. Logo, as práticas sociais de leitura e escrita vão desde a leitura de livros, revistas, e de outros textos, incluindo os midiáticos, como a interpretação de obras de arte, imagens, gráficos, entre outros. Então, o letramento visual seria o desenvolvimento da competência da leitura de imagens (imagens paradas e imagens em movimento) nos diversos contextos sociais.

Rojo (2009) nos convida a refletir sobre o conceito de letramento e letramentos. O uso do plural serve para identificar que diferentes espaços de leitura e escrita geram diversos estados de produção, reprodução e difusão de quem faz uso da linguagem. No modelo tradicional de alfabetização, centrado exclusivamente na decodificação, o letramento baseia-se na interação dos sujeitos no seu meio social, colocando-os como um dos principais agentes de produção do conhecimento. Na verdade, o conceito é bastante complexo e sócio-historicamente determinado.

Por isso, não basta ler, é preciso compreender o que se lê, mobilizando o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas dos textos e com outros discursos. É preciso ainda dialogar com o texto, situando-o em seu contexto, estabelecendo relações de progressão de temas e ideias, tornando-o coerente e coeso, considerando a situação e o leitor entre outras coisas, a depender do gênero textual e da situação comunicativa.

As abordagens, mais recentes, ligadas aos novos estudos do letramento (ROJO, 2009) têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, em geral, em sociedades letradas, insistindo no caráter sociocultural das práticas de letramento, destacando as mudanças relativas aos meios de comunicação, a circulação da informação e sua importância no ato da leitura.

Diante desse contexto, Moita-Lopes e Rojo (2014) ressaltam sobre a necessidade de professores e alunos ampliarem a noção de letramento para outros campos, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, entre outros que estão disponíveis.

Kleiman (1995) chama a atenção para o fenômeno do letramento, devido à complexidade do conceito que extrapola o processo de aquisição do código escrito, definindo-o como um conjunto de práticas sociais escritas que utiliza o sistema simbólico e a tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. Segundo a autora, não somente os alunos das séries iniciais, mas os das séries finais e do ensino médio, também se encontram em processo de letramento, ou seja, todos os que utilizam a língua materna em seu cotidiano. Por isso, a importância da escola trabalhar, também, outras categorias de texto, não apenas textos que apresentam a linguagem verbal, mas incluir a linguagem visual, uma vez que a imagem é uma forma de comunicação muito poderosa nos meios midiáticos e em muitos materiais impressos. Essa linguagem visual transforma o letramento

tradicional da letra e do texto verbal para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Street (2008) aponta para a existência dos multiletramentos, que estão associados a canais ou modos, como o letramento do computador e o letramento visual. Essas são formas de letramentos que sinalizam mais do que aprender a ler e escrever, mas práticas de letramento que as pessoas terão que aprender a lidar no dia a dia, pois não se trata somente da linguagem tradicional de gramática, léxico, semântica, mas da leitura e escrita de forma contextualizada, da realidade do indivíduo, para que se possa entender na prática a sua função.

Para Dondis (1997), o alfabetismo visual está vinculado ao ver, embora se diga que a capacidade da visão é um processo que requer pouca energia, é uma função natural. No entanto, não se deve aceitar o desenvolvimento da linguagem visual com simplicidade. A visão é natural até certo ponto, mas criar e compreender mensagens visuais com eficiência só pode ser desenvolvido através de metodologias, na perspectiva do letramento.

Embora a autora utilize a palavra alfabetismo, é preferível utilizar letramento, por ser um termo consagrado na bibliografia brasileira. Existindo na assertiva acima, uma comparação de que a invenção das máquinas está para a leitura do texto escrito, da mesma forma que a cultura visual emergiu com maior rapidez com a invenção da câmera fotográfica. O surgimento de uma cultura letrada que se desenvolveu com a invenção da imprensa, bem como o desenvolvimento da cultura da imagem com a invenção da fotografia e, mais recentemente, com as tecnologias da informação e comunicação, proporcionou a disseminação dos textos verbais e não verbais no meio social.

Neste sentido, é possível conceber texto como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2001, p.24). Considerando os textos orais, escritos e os textos visuais que são uma visão ampliada da noção de texto, o texto pode ser entendido como uma unidade básica de ensino quer de leitura, interpretação ou produção textual. Vale lembrar que os PCN (1998) sugerem que, ao se trabalhar um texto, esse deva ser selecionado de acordo com suas características e usos de modo que favoreçam a reflexão e a análise crítica, bem como a fruição estética e artística da linguagem, a fim de garantir o desenvolvimento e participação dos sujeitos, numa sociedade letrada. Portanto, a comunicação visual deve fazer parte do programa de ensino,

uma vez que a melhor maneira de se desenvolver a competência visual é por meio das diversas exposições aos diferentes textos visuais e às possibilidades de intervenções pedagógicas.

Procópio e Souza (2014) apresentam algumas habilidades que os alunos poderão desenvolver quando da realização de atividades com a linguagem visual:

- a) Compreensão dos elementos básicos do *design* visual;
- b) Percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas apresentadas nas imagens;
- c) Compreensão das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas.

Os textos visuais não devem ser vistos como ilustrações dos textos escritos. Eles requerem, atualmente, do leitor, um letramento visual, pois possuem o mesmo nível de importância das informações verbais. As habilidades a serem desenvolvidas necessitam tanto de estratégias, quanto de uma ampla exposição aos textos icônicos, além de intervenções educacionais bem planejadas.

Dessa forma, os alunos precisam aprender a ver a imagem não apenas como desenhos e registros visuais, mas como (re)conhecimento de seus elementos de expressão (cor, forma, ícones) com vida própria, capazes de recriar, representar, reproduzir e transformar a realidade em si, pelo modo como esses elementos interagem com o leitor.

Dentre os estudos sobre letramento visual, uma proposta coerente e planejada faz referência à leitura visual, a exemplo das estratégias orais de narração de história do livro de literatura, utilizando somente o texto visual. As imagens presentes nos livros literários visuais, não são, apenas, ilustrações decorativas com o intuito de atrair o olhar do leitor. Em outras palavras, muito mais do que normalmente se pensa, nesses textos, na maioria das vezes, se educa e cultiva o olhar mais atentamente, percebendo os significados e construindo relações, através das informações que o leitor vai visualizando.

A prática socializada, na escola, por meio dos textos literários, sejam estes canônicos ou não, é denominada por Cosson (2009) de letramento literário, inserindo-se na mesma perspectiva do letramento explicitado por Soares (2003), por isso precisamos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, deve ser responsabilidade da escola incluí-lo no currículo escolar. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos

alerta Soares (2003), mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Portanto, faz-se necessário as práticas literárias na escola e a leitura efetiva de textos literários visuais, cujo foco não é somente a habilidade de ler os textos visuais, mas o aprendizado da compreensão e ressignificação desses textos. As narrativas orais, após a visualização dos textos, se apresentam como uma dessas possibilidades.

Assim, observamos que “a leitura de imagem é parte da leitura de mundo e ao mesmo tempo é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito-leitor” (BITAR, 2002, p.25). Um texto semiótico remete também à história individual e social do leitor, liberando discursos tão variados quantos seus leitores. Assim, uma mensagem visual supõe uma aprendizagem social e cultural, além de aquisições intelectuais, já que imagens remetem sempre à realidade que elas representam.

Diante dessa perspectiva, as reflexões realizadas nos permitem propor uma abordagem de leitura do texto icônico. Muitas vezes, esse texto visual, presente nos livros literários, é visto como exclusivamente infantil e destinado a crianças que não sabem ler. É preciso desfazer esse mal entendido, pois os livros literários visuais trabalham com uma linguagem muito rica, podendo servir para qualquer público, pela sua ampla capacidade narrativa, possibilitada por meio da organização das imagens.

A seguir, abordamos sobre a narrativa e a narração, seus elementos, recursos, e posteriormente, a noção de língua, tanto oral quanto escrita, a fim de elucidarmos as práticas de oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

1.3 Narrativa e narração

As narrativas acompanham o ser humano há milênios. Desde que o homem aprendeu a usar a linguagem, elas têm sido uma atividade que fascina prendendo a atenção de quem os lê e de quem os ouve. Elas fazem parte da herança cultural da espécie humana, pois possibilita o registro de um evento, um fato cotidiano, um feito heroico ou mesmo a criação de enredos inusitados, fruto da imaginação humana.

Evidentemente, a marca da narrativa é a oralidade. Embora se apresente também na modalidade escrita, esse narrar primordial do homem nasceu da necessidade de explicação dos fatos que o circundavam. Na tentativa de definir o desconhecido para compreendê-lo e dominá-lo, o homem criou histórias que trazem muito da intuição, da emoção e da sensibilidade. Podemos lembrar de Sherazade que, ao narrar as histórias das *Mil e Uma Noites* para o sultão, evitou que ele a matasse, então, além de não a matar, ele apaixonou-se por ela através da escuta de suas histórias.

Muitos são os autores como Todorov (1973), Barthes (1971), Propp (1983), entre outros que se dedicaram ao estudo das narrativas, sob diferentes enfoques. O que há em comum nesses pesquisadores é que a narração é identificada como o próprio acontecer, com personagens que desenvolvem suas histórias em um tempo e lugar, sendo a narrativa o acontecimento exposto. Não se trata simplesmente de que a narrativa tenha começo, meio e fim, mas que sejam observados seus elementos constitutivos como personagens, acontecimentos e a organização interna (composição dos elementos sequencialmente ordenados) dentre outros, considerando os variados tipos de narrativas, os temas e os contextos enunciativos.

Para Reis e Lopes (1988, p.66), a narrativa pode ser compreendida como um “enunciado” ou “conjunto de conteúdos representados por esses enunciados”, ou “como ato de relatar”. Ela não se realiza somente nos textos literários, mas se concretiza em diversas situações e contextos comunicativos, do mesmo modo que está presente em diversos suportes; do verbal (texto escrito) ao icônico (textos visuais, textos verbo- visuais, cinema, entre outros).

Quanto à narração, os autores afirmam existir uma diversidade de acepções, devido à polissemia; ela pode caracterizar-se como procedimento representativo dominado por um relato de eventos e de conflitos que configuram o desenvolvimento de uma ação. Enquanto a narrativa é o resultado do enunciado, a narração é o processo de enunciação. Assim, compreendemos que a narrativa pressupõe explicar acontecimentos em torno de um fato real ou imaginário, organizado por um narrador que narra a história em uma sequência de eventos, localizados no tempo e no espaço, e está presente nos textos orais, escritos e visuais.

Assim, a narração é:

Entendida como ato e processo de produção do discurso narrativo, a narração envolve necessariamente o narrador, enquanto sujeito

responsável por esse processo. Daqui se infere que, do ponto de vista da narratologia, a narração integra-se no mesmo campo da ficcionalidade, em que aquela se insere e com ela o universo diegético representado (REIS e LOPES, 1988, p.60).

Concebido como o estudo das narrativas, dentro da teoria literária, o termo narratologia, fortemente influenciado pelos estruturalistas, é usado por Todorov (1969), Reis e Lopes (1988), entre outros, que se ocupam por sistematizar as estruturas da narrativa e seus elementos, assim como os linguístas formalistas se ocupam em descrever os processos gramaticais. Nos textos narrativos, eles vão descrever o funcionamento e demonstrar os seus mecanismos, uma gramática dos textos narrativos. Seu papel é examinar o que as narrativas têm em comum entre si e o que as distingue enquanto narrativas. Nesse caso, a maneira como os textos são elaborados e suas características mais marcantes, os modos como esses se articulam, como tempo, lugar e ação são de responsabilidade da narratologia. Vale ressaltar que esses autores preocupavam-se com a forma de apresentação da narrativa, na perspectiva da sua estrutura.

Conforme exposto por Reis e Lopes (1988), toda narração envolve um narrador, que é uma entidade fictícia no cenário da narração, a quem cabe a tarefa de enunciar o discurso, pertence ao mundo imaginário, é um ser inventado e, como protagonista da narração, ele é detentor de uma voz, diferente do autor, que é uma entidade real e empírica, pertencente ao mundo da realidade. O narrador não deve ser confundido com o autor como se fosse uma pessoa só, mesmo que possuam semelhanças. A figura do autor é importante, sobretudo por força das relações que sustenta com o narrador.

No que se refere ao tempo, espaço e ação, elementos constituintes da narração, os estudiosos caracterizam a relação temporal como uma ocorrência de eventos, por vezes explícito através de marcos temporais, pois esse tempo é múltiplo na narrativa. Os espaços tanto são componentes físicos – espaços geográficos ou sociais – quanto os espaços psicológicos que servem de cenário para a movimentação dos personagens. Existe uma integração do espaço no tempo, que favorece o desenrolar das ações, correspondente ao desenvolvimento dos eventos que ocorrem durante a narração.

Definidos os componentes estruturais da narrativa, compreendemos que tradicionais ou modernas, elas podem evocar uma sucessão de fatos, gerando modificação de um estado inicial até o seu desenlace. Por isso, a estrutura da

narrativa é essencialmente temporal. Segundo Faria, podemos sintetizar as fases de uma narrativa da seguinte forma:

- a) Situação inicial: apresenta um estado de equilíbrio ou tem um problema;
- b) Desenvolvimento: o equilíbrio passa a desequilíbrio com o surgimento de um problema. O “miolo” da narrativa concentra as tentativas de solução, com ou sem ajuda de pessoas ou atos reais;
- c) Desenlace: pode ser feliz ou infeliz. No desenlace feliz há a solução do problema e a recuperação do equilíbrio. No infeliz, o problema não é resolvido e o equilíbrio inicial não é recuperado (FARIA, 2004, p.24)

Produzir narrativas, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, é uma atividade cognitiva e linguística e a maneira de narrar varia em função do nível de desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Dentre os inúmeros conhecimentos linguísticos envolvidos, o conhecimento sobre a estrutura da história tem sido amplamente examinado em relação à produção de histórias.

Como privilegiamos, aqui, a narrativa oral, vale ressaltar o sociolinguísta, Labov (1972), que trabalhou essencialmente com narrativas orais de informantes dos guetos nos EUA, a fim de identificar a diversidade linguística das diferentes comunidades a partir de relatos de experiências de risco de morte. De acordo com o autor, as narrativas são formas privilegiadas do discurso e têm um papel importante em quase todas as conversas.

Para Koch e Elias (2006), em qualquer atividade linguística de produção de sentido, seja uma leitura ou uma produção textual, colocamos em ação estratégias sociocognitivas, por meio das quais se realizam o processamento textual que mobiliza vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória. O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical, aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua que o sujeito seleciona, utilizando as regras estabelecidas no código linguístico. Já o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo diz respeito aos conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporal que fazem parte da memória, permitindo que sejam acionados durante a produção de sentido.

Desse modo, ao narrarmos oralmente um texto visual em sequência, por exemplo, fazemos uso da memória. Existe então, uma relação direta entre a memória e a narrativa, especialmente quando falamos em tradição oral, pois a oralidade é, em muitos casos, a forma mais universal e pragmática de perpetuar a história de um povo.

De acordo com Fiorindo (2005, p.42), “a memória é uma faculdade cognitiva extremamente importante, que envolve um mecanismo complexo de arquivamento e recuperação de informações”. Portanto, as experiências que foram gravadas na memória estão relacionadas à aprendizagem, que se refere à mudança de comportamento. Em outras palavras, se aprendemos, a memória retém os conhecimentos aprendidos.

Logo, as informações utilizadas no dia a dia estão relacionadas à memória, que, para Izquierdo (1989, p.3), “é a aquisição, armazenamento e evocação de informações, e essa evocação pode ser lembrança, recordação e recuperação”. Os dados novos, ou conhecimentos, são armazenados por segundos ou por décadas que são recuperados dos arquivos cerebrais. A variedade de memórias possíveis é tão grande, que é evidente que a capacidade de adquirir, armazenar e evocar informações é inerente a muitas áreas do cérebro e não é função exclusiva de nenhuma delas.

Para o autor mencionado, a memória de curto prazo, também chamada de memória de trabalho, analisa os sons, as letras, as palavras e as estruturas sintáticas, oferecendo uma organização em forma de orações. Esse tipo de memória tem espaço de armazenamento limitado, a sua duração é curta, ficando na memória enquanto for útil. Já a memória de longo prazo tem capacidade ilimitada, refere-se aos conhecimentos que adquirimos ao longo da vida.

Na memória de longo prazo ainda se encontram: a memória episódica (recordações, experiências pessoais e eventos associados a um tempo e/ou lugar particular), e a memória semântica (responsável pelas informações, conhecimentos sobre palavras, linguagens, símbolos, seus significados e suas relações). Assim, as memórias de curto e longo prazo estão intimamente ligadas, transferindo informações continuamente. E são constantemente acionadas no momento da produção das narrativas orais.

Após todas as reflexões tecidas, até o momento, acerca da narrativa, compreendemos que ela faz parte da vida de todo indivíduo, possibilitando o registro de um evento, um fato cotidiano, um feito heroico, ou mesmo a criação de histórias inusitadas, fruto da imaginação humana, porque é capaz de promover o encontro do ser humano consigo mesmo, com o outro e com a cultura. Esse encontro abre a possibilidade de ampliar, transformar ou enriquecer a própria experiência de vida.

Conforme Fiorindo (2005, p.17), “a narrativa é fundamental para o estudo do discurso oral, pois pode auxiliar no desenvolvimento do caráter do indivíduo e do pensamento coletivo”. É também através das narrativas orais que o homem compartilha o que ouve e o que vive com as outras pessoas, assim ele é capaz de sonhar, de realizar desejos e construir significados que vão dando sentido à vida. O discurso oral é prototípico, a sua produção ocorre temporalmente; é síncrono, isto é, processado em tempo real, o interlocutor está presente no momento da enunciação, isto faz com que a fala seja contextualizada no próprio ato da comunicação.

Analisando o livro visual, vemos que ele apresenta um excelente recurso para a produção do discurso narrativo oral, principalmente por ser profundamente comprometido com sistemas expressivos contemporâneos, ligados ao consumo do cinema, da televisão, mídias e publicidade.

Conforme o exposto, ao propormos a produção de um texto oral, faz-se necessário que apresentemos algumas distinções entre fala e escrita, uma vez que não fornecemos a devida atenção à língua falada, ou quando fazemos é de forma equivocada, ingênua e simplista.

1.4 Oralidade e escrita

Já sabemos que o ensino da língua oral, nas aulas de Língua Portuguesa, se realiza por meio de diversos textos e da compreensão de diferentes possibilidades dessa modalidade e de suas características. Nós professores, no bojo de nossa prática pedagógica, ainda que de forma inconsciente, orientamo-nos por teorias que nos direcionam para a concepção de língua e linguagem e como abordá-las na sala de aula. Portanto, é preciso definir o que se entende por língua, ao se propor aplicar uma proposta de ensino da linguagem oral.

Sobre a concepção de língua, Saussure afirma que:

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1969, p. 17)

Esse pensador suíço, fundador da corrente estruturalista, pioneiro nos estudos da linguística moderna, ao promover um estudo teórico sobre os fatos da

linguagem, ensina que a língua é um instrumento a qual possibilita o exercício da linguagem pelos seres humanos. Os teóricos que compartilham dessa corrente, conhecidos como formalistas descritivistas, interessam-se apenas pelo estudo do sistema da língua.

Para Benveniste (1976), a reflexão sobre a linguagem e sociedade marcou a linguística francesa contemporânea geral e, particularmente, o campo da análise do discurso, enfatizando que é dentro da e pela língua, que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, já que ambos só ganham existência pela língua que é a faculdade humana da linguagem.

O sucesso de um trabalho, na sala de aula, voltado para fala e escrita, depende da concepção e da ideia que se tem da língua. Conforme Marcuschi (2001), a língua é um fenômeno heterogêneo com múltiplas formas de manifestação, variável, dinâmica, histórica e social; indeterminada, sob o ponto de vista semântico e sintático, manifestando-se em situações de uso concretas como texto e discurso.

Dessa forma, o estudo da língua vem recebendo críticas, avanços e contribuições para o ensino da linguagem. É uma das concepções de língua/linguagem que reverbera nos últimos tempos, apoia-se em Bakhtin (1992, p. 261), quando afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Diferente dos teóricos estruturalistas, Bakhtin (1992) compreende a língua como um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação.

A concepção bakhtiniana concebe que aprender a língua não significa apenas aprender as palavras e suas combinações, mas aprender seus significados, que são construídos na interação verbal, determinados pelo contexto. Não faz sentido estudar a língua desligada do contexto real de sua enunciação, o sentido da palavra é determinado pelo contexto. Assim, a concepção de linguagem de Bakhtin (1992) se fundamenta no discurso, onde todo enunciado faz parte de um discurso concreto (enunciação) e esse discurso se materializa em forma de texto. O diálogo permeia tudo, ele está na base de todas as relações humanas, pois não é possível construir conhecimento sem ter como referencial o outro.

Para o autor mencionado, o sentido de um enunciado está determinado pela interação dos sujeitos, a enunciação se constitui na interação verbal e caracteriza-se por considerar o sujeito, logo, o enunciado é o realizado e a enunciação, o ato de produzir o enunciado. Ele é uma resposta a outros enunciados, outros discursos,

outros textos, mediada pela intenção dos outros. Baseado nesse pressuposto, as pessoas usam a linguagem para agir no contexto social. Assim, língua e linguagem são atividades interativas.

Para Geraldi (1984, p. 44), estudar a língua é:

[...] tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] é muito mais importante estudar as relações que se constituam entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e dominar os tipos de sentenças.

Conforme a ideia acima, o estudo da língua não deve limitar-se à decodificação de um conjunto de regras gramaticais, mas saber aplicar os conhecimentos linguístico-discursivos, por meio da oralidade ou da escrita. Só assim os alunos poderão perceber como utilizar as estruturas da língua, apropriando-se de sua forma e função, a fim de se tornarem bons leitores e produtores de textos.

Aprender a usar a língua é uma atividade que constitui o sujeito como um ser social e o qualifica para o uso das diferentes modalidades da língua, possibilitando os interlocutores a utilizá-la para compreenderem o que ouvem e leem e a se expressarem em variedades e registros de linguagem, adequados às diversas situações comunicativas. Além disso, torna o cidadão capaz de refletir criticamente sobre ela como uma atividade social. Ao interagir por meio da linguagem, os falantes estão integrados em uma situação de fala (conversa espontânea, conversa formal, fala pública) e estabelecem uma relação com base no papel social que representam (quem fala, de onde fala, para quem fala). Eles escolhem o canal de que se servirão: a língua falada, caso o interlocutor esteja ausente ou presente. Também devem levar em conta a adequação da linguagem em função de seus interlocutores.

Enfim, tanto a corrente teórica saussuriana, quanto a corrente teórica do círculo bakhtiniano são relevantes para o estudo da linguagem, contribuindo para a compreensão da língua como instrumento de comunicação e como produto da interação social de seus usuários. Não se deve negar a importância da primeira, em detrimento da segunda, ambas contribuem sobremaneira para os estudos efetivos da língua e da linguagem. Se os professores de Língua Portuguesa tiverem subjacente à concepção de língua, como veículo fundamental de comunicação e de construção de sentido, o processo ensino aprendizagem terá lugar privilegiado para a análise do fenômeno do discurso presentes na fala e na escrita.

Marcuschi distingue as relações de tratamento entre fala e escrita:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (MARCUSCHI, 2001, p.25)

O que chama a atenção nas duas modalidades é que elas mantêm características muito próximas do que se admitia há algum tempo atrás, embora a escrita não seja a representação da oralidade, a sua relação está no contexto das interações sociais, que ocorre, tanto na fala quanto na escrita, com marcas próprias para efeito de sentido.

Sobre a relação fala e escrita, o referido linguista diz que existe, na tradição, uma “supremacia” atribuída à escrita, em relação à oralidade, trazendo consequências estigmatizadoras, em geral, para os grupos de menor instrução escolar. Tal postura pode ter desencadeado a visão dicotômica da linguagem. Atualmente, reconhece-se a necessidade de se realizar um trabalho sistemático, com atividades que envolvam tanto a escrita quanto a fala, para o desenvolvimento da competência linguística do aluno, conforme observamos:

Interessa-nos enfatizar a necessidade de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (ELIAS, 2010, p.14).

Segundo a autora, a fala e a escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico, por isso a fala não pode ser vista de forma isolada, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis. Aquilo que pode ser considerado distinção corresponde a diferenças estruturais, pois a língua falada não possui uma gramática própria. O que se observa é maior liberdade de iniciativa de quem fala, considerando as influências do meio social e da cultura.

Vários pesquisadores linguístas do século XX, ao tentar identificar as características das modalidades oral e escrita, estabeleceram relações centradas apenas no código, apresentando a fala e a escrita como atividades opostas, na perspectiva das dicotomias, conforme visualizamos, a seguir:

Quadro 3

Fala	Escrita
Contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Dicotomias escritas (MARCUSCHI, 2001)

Marcuschi (2001), ao apresentar o quadro acima, chama a atenção para o fato de que não pode haver separação entre forma e conteúdo, entre língua e uso, restringindo o ensino da língua a regras gramaticais. Essa abordagem dicotômica da língua é estritamente formal, descritiva, e imprópria para a análise dos fenômenos dialógicos e discursivos, pois coloca a fala em menor grau de complexidade e um maior grau de complexidade na escrita. A disseminação dessa vertente acaba levando a uma visão distorcida do fenômeno textual na oralidade e na escrita. Hoje já se tem conhecimento que os usos da língua ocorrem contextualmente. Tratar a fala como o lugar do caos e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua é uma visão equivocada.

Segundo Neves:

[...] esse estranhamento entre as duas modalidades, colocadas em polos opostos, como se não se implicassem mutuamente, como se o funcionamento de uma não tivesse relação com o funcionamento de outra, desrespeita a essência da linguagem, com o desconhecimento de que ambas as modalidades de desempenho se constituem, para o homem, interfaces do exercício da faculdade da linguagem (NEVES, 2010, p. 156).

A impropriedade dessa abordagem é caracterizada por um padrão ideal de escrita, ou seja, olha-se a língua falada através de uma gramática projetada para a escrita. No contexto atual, não cabe mais a oposição “contextualizada x não contextualizada”, uma vez que o texto é produzido dentro de um contexto. Tampouco a ausência de interlocutor na língua escrita, já que todo texto possui interlocução sócio-historicamente definidos em uma dada situação específica.

No que se refere ao planejamento da fala e da escrita, diversos autores, inclusive Lima e Beserra (2012), apontam-nas como atividades de alto grau de

planejamento, a diferença reside no fato de que a fala, por ser mais informal, o planejamento é *on-line*, isto é, processado em tempo real, ele vai ocorrendo durante sua execução. É por conta desse planejamento *on-line* que o texto oral parece fragmentado em relação ao texto escrito, embora existam textos falados muito bem planejados. Outrossim, conforme Heine (2012), existem gêneros da escrita, como os existentes nas redes sociais, que são também síncronos, discursos processados em tempo real.

Primando aqui por uma visão de língua discursiva, adotamos a posição de Marcuschi (2001) que considera fala e escrita como práticas sociais ocorridas dentro de um *continuum* de gêneros textuais, que fazem parte da atividade humana e devem ser estudados na perspectiva de uso e não na relação dicotômica da oposição. Há apenas práticas sociais, preferencialmente escritas e outras orais, que se diferenciam pelas escolhas feitas pelo enunciador, determinadas pela adequação da modalidade e do gênero textual escolhido:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo* das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo* de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos* sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001, p.42).

A relação estabelecida entre a fala e a escrita apresenta um contínuo que abrange os gêneros textuais em suas variadas formas e composições, que vão dos mais simples aos mais complexos, dos mais formais aos menos formais. Seu planejamento dependerá da situação discursiva em que o enunciador se encontre. Logo, entre língua e fala/oralidade e escrita, as diferenças estruturais aparecem por causa das formas de aquisição, condições de produção, transmissão, repetição e usos; e nos meios pelos quais os elementos estruturais são organizados, assim como apresentam os mesmos traços de dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Esses contínuos podem ser observados, por exemplo, em uma conferência na modalidade oral e um artigo científico na modalidade escrita.

Nesta perspectiva, existem textos como objetos de ensino do oral, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p.169), “eles permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo”. No

que se refere ao trabalho com a língua oral, encontram-se: os textos literários, contos, canções textos dramáticos; os de imprensa, notícia, entrevista, debate, depoimento; e os de divulgação científica, exposição, seminário, debate.

Para Heine, trabalhar a relação fala-escrita, sob a perspectiva dos gêneros textuais, requer a adoção de alguns posicionamentos:

- refuta a abordagem dicotômica da linguagem, cujas pesquisas confinam-se apenas nos gêneros textuais prototípicos de cada modalidade, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita. Propõe então que fala-escrita sejam tratadas a partir de um *continuum* tipológico de gêneros textuais;
- vê a língua escrita não como representação ou a imagem da língua falada, mas considera fala e escrita como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, sem postular para ambas a existência de duas gramáticas diversas – uma para a fala, outra para a escrita;
- refuta a supremacia da escrita sobre a fala ou vice-versa, uma vez que a relevância de cada uma das modalidades é determinada apenas pelas práticas sociais; e são as práticas sociais que vão determinar o lugar e o papel dessas modalidades.
- valida os textos híbridos¹, deixando evidente que há um contínuo entre fala e escrita; logo, nega com veemência a clássica dicotomia entre fala e escrita (HEINE, 2012, p. 201).

Nessa abordagem, apresentam-se os gêneros textuais prototípicos, termo utilizado por Marcuschi (2003, p.14) para se referir a modelos originais dos gêneros, os textos conversacionais (fala) e o artigo científico (escrita), por serem os textos que representam em maior grau as duas modalidades. Este autor considera a língua falada conversacional prototípica por ser “a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida a fora”.

Castilho (2000), afirma que a conversação é uma atividade linguística básica, que integra as práticas diárias de qualquer ser humano, independente do contexto sócio-cultural e afirma que a língua falada prototípica é essencialmente dialógica. Marcuschi e Dionísio (2005), dizem que toda produção linguística sonora, monologada ou dialogada, em tempo real e situação natural, faz parte da língua falada. Heine corrobora com a concepção de língua falada dos autores citados, ressaltando a necessidade de não vê-la simplesmente como código linguístico, mas como prática histórico-social, realizada por diferentes gêneros textuais. Contudo sugere a substituição da expressão produção linguística pela “produção linguístico-

¹ Gêneros híbridos segundo Koch (2006), ou “hibridização”, mistura de gêneros, formando um terceiro gênero.

semiótica, a fim de se evitar a dicotomia entre elementos paralinguísticos - meneios de cabeça, gestos, movimentos do corpo e elementos linguísticos (código linguístico)”, (HEINE, 2012, p.202).

Os enfoques apresentados evidenciam a necessidade de um ensino da língua voltado para as relações entre fala e escrita que se dão dentro de um *continuum*, os textos orais e escritos, tendo como elemento principal os gêneros textuais, ou seja, as diferentes formas de produção sociodiscursiva, a fim de o aluno tornar-se um cidadão com “voz” ativa nos diversos contextos de uso da língua.

1.4.1 Práticas de oralidade

O ensino da Língua Portuguesa é disciplina sedimentada no contexto escolar do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, onde tal prática pedagógica ainda apresenta alguns objetivos pouco claros, tanto para os estudantes que não conseguem fazer uso da língua coerentemente, nos diversos contextos sociocomunicativos, quanto para o professor que tem dificuldade em trabalhar os conteúdos, dando enfoque, principalmente, às situações reais de uso. São muitas as falhas apontadas pelos linguístas, uma delas é o fato de esse mesmo ensino privilegiar a modalidade escrita formal em detrimento da modalidade oral. Essa última, por sua vez, é desconsiderada como objeto de estudo e de ensino, pois, na maioria das vezes, o aluno é avaliado somente pelo que escreve como se a escrita fosse o único sistema de comunicação entre as pessoas.

Nos últimos tempos, a oralidade tem sido objeto de preocupação nas esferas educacionais, principalmente nos centros acadêmicos. Pesquisadores como Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Marcuschi (2001), entre outros, têm apresentado discussões e propostas sobre o ensino sistemático da oralidade, nas escolas da educação básica, por ainda existir a concepção de que a oralidade é aprendida espontaneamente e, portanto, não necessita ser objeto de ensino e aprendizagem.

Leal, Brandão e Nascimento (2012), em uma pesquisa nas escolas públicas do Recife, observaram 75 aulas, de cinco professoras do segundo ano do Ensino Fundamental, para investigar o modo como as docentes trabalhavam o eixo oralidade. Os resultados constataram que todas as docentes reconheciam a

importância da oralidade na escola, porém as atividades ficavam restritas a discussões e conversas, não ocorrendo no planejamento quais habilidades orais deveriam ser desenvolvidas. Para as pesquisadoras, tal prática evidencia que as professoras acreditam que atividades de fala em situações informais, supostamente, dariam conta do ensino da oralidade.

Nesta perspectiva, Castilho afirma que:

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre o que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (CASTILHO, 2000, p. 13).

Para o autor, a incorporação da oralidade nas aulas aproximaria dois mundos: a escola e a vida. A maioria dos alunos não vem de um meio letrado, assim, a escola deve iniciá-lo, a partir da valorização de seus hábitos culturais e do repertório linguístico que os mesmos trazem. É indiscutível a importância da linguagem oral no processo interacional humano. Não se trata de defender o ensino da oralidade em detrimento do ensino da escrita, pois ambas têm valores nas práticas sociais, porém é fundamental que se encontre nas escolas um equilíbrio entre o ensino de práticas de escrita e práticas de oralidade, para que seja possível oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver as duas modalidades da língua de maneira coerente.

Nos pressupostos teóricos que estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998, p. 32), com relação aos objetivos da Língua Portuguesa, “espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem”. Para isso, é preciso que a escola desenvolva atividades com a língua como objeto de ensino. Não se trata somente de ensinar o aluno a ler e escrever, mas de desenvolver a capacidade de se comunicar em vários contextos, através do domínio de diferentes gêneros discursivos, que apoiam a aprendizagem escolar.

Ainda os PCN (1998, p.67) abordam que:

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso 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 (PCN, 1998, p.67).

Ensinar a modalidade oral significa pensar sobre o que se pode ensinar no que diz respeito à oralidade, ancorado nos objetivos gerais do Ensino Fundamental, atendendo um dos eixos do currículo escolar. Neste caso, está em jogo o trabalho voltado para a ampliação dos conhecimentos linguístico-discursivos relacionados às práticas sociais de oralidade que os alunos já possuem.

Fiorindo (2012) postula que os processos de compreensão da oralidade são os mesmos da escrita. Sendo assim, é importante o desenvolvimento da oralidade em sala de aula, pois ambas as modalidades possuem especificidades próprias, mas não opostas, por isso a escola precisa perceber que os usos da língua representam uma necessidade social. Portanto, é necessário que a escola trabalhe privilegiando, também, atividades com a modalidade oral da língua.

Neste cenário, está o livro que é o material didático com o qual o professor mais trabalha na sala de aula. Muitas vezes, atividades apresentadas nos referidos livros carecem de propostas pedagógicas voltadas para as práticas de oralidade. São muitos os exercícios como: converse com o colega, dê sua opinião, leia o texto em voz alta ou declame o poema. No entanto, atendendo à solicitação do Programa nacional do Livro Didático (PNLD), as editoras, aos poucos, vêm procurando adequar-se às demandas postulada nos documentos oficiais.

Alguns estudiosos entendem que, ao se definirem os objetivos didáticos, devem-se contemplar, pelo menos, quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. “São elas: valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e sua relação entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais”, (LEAL, BRANDÃO e NASCIMENTO 2012, p. 16).

As autoras mencionadas, ao analisarem quatro coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, aprovadas pelo PNLD, quantificaram as atividades que envolviam a linguagem oral com base nas dimensões citadas. Constataram que propostas para as atividades orais, nos referidos livros analisados, abrangem as quatro dimensões citadas anteriormente. Porém, existe maior ocorrência de atividades como conversas e discussões para a resolução de atividade, chegando à conclusão de que algumas habilidades importantes, como a produção, análise e compreensão do texto oral se mostram pouco presente.

É importante destacar que, no trabalho com a oralidade, o processo de produção e o produto ocorrem simultaneamente. Isso quer dizer que o trabalho

sistematizado com o ensino da modalidade oral pode exigir do professor algum recurso tecnológico que lhe permita registrar a fala dos alunos, como por exemplo, um gravador.

Ao ser apresentada uma proposta de ensino de narrativas orais, consideramos que ele não é isento de organização, de planejamento e de reformulação. Posto isso, é preciso não perder de vista que no ensino aprendizagem da fala, é fundamental que se defina qual o processo de coleta de dados e transcrição que se utilizará. Tais aspectos implicam decisões fundamentais como: definição dos objetivos, do gênero textual escolhido, da metodologia adotada, das técnicas de transcrição e de análise.

Tomamos como referência para a análise dos textos orais produzidos pelos alunos selecionados Marcuschi (1987), Marcuschi e Dionísio (2005) e Pretti (1999), por afirmarem que todas as atividades realizadas no processamento textual oral visam à construção de sentido.

Marcadores conversacionais

Apresentamos a seguir, algumas estratégias de formulação texto, marcadores discursivos tais como: as correções, as repetições, as hesitações e as pausas que, no momento, atendem a análise dos textos orais, produzidos pelos alunos.

Segundo Marcuschi e Dionísio (2005, p.105) “a correção é uma estratégia de formulação textual que se manifesta na fala e na escrita”. Ela vai desde a escolha das palavras até a organização do texto. Na escrita, elas não são vistas pelo leitor, pois o autor já fez as alterações, durante o processo de elaboração. No discurso oral, no momento da fala, o falante pode mudar de ideia sobre o que está dizendo, ou confundir a pronúncia de uma palavra, ou querer substituí-la, ou alterar a concordância verbal ou nominal, a fim de utilizar uma palavra inadequada. Ocorre mais frequentemente, no início de uma frase do que no final dela, conforme visualizamos no exemplo a seguir:

*áh: eu go/ assim de filé né? ((ri)) a que eu gosto mais é do filé...
mas né como: filé filé nem todo compra... não dá pra compr
Então... deixa ver... pra churrasco*

Trecho extraído do NURC/SP, 150 D2, linhas 29-31

*ainda bem que algumas escolas e alguns cursos... já se preocupam
co::m uma... nova abordagem do ensino da língua portuguesa e um
exemplo que a gente tem disso é a próprio:/a própria formação
do professor não é?*

(Trecho de entrevista televisiva extraído de Marcuschi e Dionísio, 2005, p.108)

Para solucionar os problemas acima, o falante corrige sua própria fala. A correção é, portanto, a produção do enunciado linguístico para reformular outro enunciado anteriormente dito e considerado inadequado pelo próprio falante ou por um de seus interlocutores, desempenhando papel considerável entre os processos de construção do texto. Para Pretti (1999, p.136) é “reelaboração do discurso”. A correção é interativa, colaborativa, e funciona como processo de edição e autoedição, contribuindo para a reestruturação da conversa *in loco*.

As repetições são aspectos típicos da fala no processo de produção e compreensão textual. Nos apoiando na definição de Pretti (1999, p.143), “como ato de reformulação do discurso, onde a relação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado repetido é parecida”, a narrativa do texto oral pode ser formulada e reformulada simultaneamente, já que o discurso narrativo é monologado.

A repetição não é simplesmente uma característica da oralidade, mas é uma das estratégias de formulação da língua falada, que assume uma variedade de funções, tendo em vista o seu poder de maleabilidade. Numa definição mais assertiva, podemos dizer que a “repetição é a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (MARCUSCHI, 1997, p.107). Enquanto na escrita, a repetição pode ser apagada, após revisão e editoração do texto, na fala a repetição faz parte do processo de edição, já que o planejamento linguístico ocorre *on-line*.

Ela contribui para o envolvimento dos interlocutores dando ritmo ao desenvolvimento dentro de um segmento discursivo, sendo a retomada contínua das ideias. Marcuschi e Dionísio (2005) dizem que as repetições têm caráter retrospectivo (afirma, nega ou duplica) algo que já veio antes. Na língua falada, existe uma tendência à repetição, seja de palavras, expressões ou frases, com o intuito de explicar e se fazer entender no momento da enunciação do discurso, conforme observamos:

*meu conceito de morar bem é diferente
eu acho que morar bem
é morar fora da cidade...
é morar onde você respire...
onde você acorde de
manhã
como eu acordo [...]*

Trecho extraído do NURC/SP, 166 D2, linhas 35-41

Algumas características da repetição são mais marcantes, a exemplo, repetem-se mais substantivos do que adjetivos, por exemplo, usamos nomes para objetos inanimados, quando tratamos de seres, em geral, são referidos por pronomes. A repetição auxilia a organização linguístico-textual, pois possui força argumentativa que contribui para a interação verbal. Na fala, a repetição tem papel importante, porque nem sempre repetir é dizer a mesma coisa, muitas vezes é para expressar algo novo, em outras palavras, faz parte da edição do texto falado.

Assim como as correções e as repetições, as hesitações são organizadores importantes na língua falada. Segundo Marcuschi (1986), as hesitações servem como momentos de pausa, para que o falante organize e planeje o texto. Ela é intrínseca à competência linguística em contextos interativos da modalidade oral. São muitas as formas de se manifestarem, mas geralmente são reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como “ah, ah,ah” ou “ah:: eh::”.

*Eh:: sempre... quem manda eh::... os... ah::... ah::... como é que se diz?...
Especulação imobiliária né?*

Trecho extraído do NURC/SP, 343 D2, linhas 78-9

O fenômeno da hesitação, no texto falado aparece em maior ou menor grau, a depender do tipo de falante, de qualquer faixa etária e em qualquer situação de comunicação. Algumas vezes a repetição denota o precário domínio do tema, do discurso, ou falhas na memória (PRETTI, 1999). Nos monólogos, no caso, as narrativas orais, conforme Marcuschi (1986), as hesitações ou pausas operam como indicadores de planejamento verbal ou organização do pensamento. Pois segundo o autor:

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

Dentre os marcadores discursivos, também destacamos os prosódicos, tais como a pausa e o tom de voz, pela riqueza presente nos elementos constituintes da modalidade oral. Conforme Marcuschi (1986) são características interacionais da fala marcados nitidamente pela intensidade da voz, pelo tempo de duração e pela continuidade. Sua ocorrência aparece, principalmente, durante a organização textual de uma narrativa oral, uma palestra, entre outros. Sem os recursos prosódicos,

esses textos não teriam o mesmo potencial. Segundo Cagliari (1989), na transcrição, os marcadores prosódicos são recursos gráficos usados para determinar o comportamento do leitor, já que aparecem como alongamentos de entonação enfática: ouVIR:: faLAR:: (marcados com letra em caixa alta); ou (marcado com ::), esses elementos são características da oralidade em situações comunicativas, assim como os gestos, o olhar, os meneios de cabeça.

A abordagem acima considera que a fala caracteriza-se pelas atividades tipicamente desenvolvidas nos procedimentos de formulação textual oral. Assim, ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos aos processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações linguísticas.

Como um dos objetivos deste trabalho é analisar algumas das formas de textualização da fala, como a correção, a repetição, e a hesitação, na produção das narrativas orais dos alunos, acreditamos que, após a gravação e transcrição das produções, essas estratégias de análise da fala, deem conta de auxiliar o estudante na ampliação do conhecimento linguístico-discursivo, já que esses aspectos linguísticos entre outros, devem ser trabalhados paulatinamente, nas produções textuais dos alunos e nos textos que circulam na sociedade.

CAPÍTULO 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A presente proposta de ensino da língua materna teve como ponto de partida a aplicação de uma atividade enfocando a linguagem oral, após a visualização de um livro literário visual. A abordagem do texto visual se deu por considerá-lo como texto produtor de sentido e pela possibilidade de ampliação da linguagem dos alunos, através da produção de narrativas orais.

Trata-se também de uma pesquisa ação de natureza qualitativa, por apresentar condições para prática reflexiva e transformação efetiva na escola. A opção por tal procedimento segue o pensar de Oliveira (2008, p. 172) quando nos diz que “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar causas e efeitos, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma escolha de análise”. Este tipo de pesquisa sugere maior envolvimento dos participantes, já que o ambiente é natural, proporcionando entendimento mais profundo dos fenômenos observados, coletados e analisados.

O universo da pesquisa foi uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu no município de Ituberá-BA. A intervenção ocorreu nas aulas da professora pesquisadora, que ministrava a disciplina de Língua Portuguesa nesta turma, e teve como objetivo principal desenvolver a produção de narrativas orais a partir da leitura de um texto literário visual. As etapas de execução foram planejadas para oito horas/aulas, distribuídas conforme o horário da turma.

Segundo os PCN (1998) o ensino da modalidade oral como prática pedagógica deve incorporar o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor. Como principal elemento dessa tríade está o aluno: primeiro e maior ponto de referência, pois ele é o sujeito da ação de aprender os conhecimentos lingüístico-textuais e discursivos das práticas sociais de linguagem. A fim de garantirmos uma aprendizagem efetiva, foi que planejamos e acompanhamos as atividades didáticas desenvolvidas.

Faz-se necessário reafirmar que a pesquisadora é professora mestranda na escola onde a intervenção foi realizada. Assim, não só a comunidade acadêmica, mas também a escola poderá beneficiar-se dos resultados, bem como da aplicação desta proposta, e da ampliação do trabalho com os textos orais, nesta e em outras

turmas, promovendo o ensino da oralidade em situações comunicativas de uso, modalidade menos prestigiada no currículo escolar da Educação Básica.

2.1 Descrição do espaço

O Colégio Estadual de 1º e 2º Grau Idelzito Eloy de Abreu – CEIEA é uma instituição estadual construída na década de 70 e inaugurada no dia 18 de abril de 1980, e está situada na cidade de Ituberá-Ba na Rua Joy Leite Cairo, s/n, no Bairro Norberto Odebrecht. O CEIEA ocupa uma área de 6.670 m², com 4.314 m² de área construída, possui prédio próprio, está localizado em área de fácil acesso e oferece condições satisfatórias de salubridade, ventilação, circulação, iluminação, instalações elétrica e hidráulica. A cidade de Ituberá fica a 320 km de Salvador, capital da Bahia. O espaço físico da escola é amplo, possui 15 salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca sem funcionários, uma cozinha sem refeitório, uma quadra poliesportiva.

O CEIEA funciona em três turnos - matutino, vespertino e noturno - com 38 turmas, e aproximadamente, 1200 alunos, no total. Dessas turmas, seis são do Ensino Fundamental II, as demais são do Ensino Médio, a partir da municipalização do Ensino Fundamental II, essa modalidade passou a ser ofertada pela Prefeitura. A seleção da escola ocorreu, principalmente por ser a mesma escola em que a pesquisadora leciona e pelo índice do IDEB de 2013 que foi de 2,7, quando sua meta deveria ter sido de 3,5, considerado o mais baixo do município, em relação às outras escolas municipais da cidade que é de 3,2 (SAEB, 2013).

Seu quadro funcional é composto por uma diretora, três vice-diretores e três secretários efetivos, cada um em um turno. Atuam, como docentes, professores com nível superior, alguns possuem especialização e um possui mestrado. Não há coordenador, logo, as ações pedagógicas são realizadas semanalmente nos horários de atividade complementar entre os professores. A metodologia de ensino, os conteúdos, os projetos e as avaliações são discutidos nestas reuniões semanais.

As questões referentes às dificuldades de aprendizagem também, porém nem sempre resolvidas por falta de intermediação, já que, muitas vezes, os professores desenvolvem suas próprias estratégias. No que tange à indisciplina, os casos mais graves e abusivos são levados ao colegiado escolar e conselho tutelar, porém não

existe nenhum caso de violência fatal, apenas alguns registros de agressões físicas e verbais. O colégio é bem resguardado por guardas contratados pela Secretaria de Educação, depois que, por duas vezes, foi invadido e depredado.

O Projeto Político Pedagógico que norteia o referido colégio, propõe as mudanças de forma planejada e compartilhada, pressupondo um compromisso com a aprendizagem do aluno e com uma educação para a cidadania. Há preocupação em envolver a comunidade escolar numa construção coletiva, em busca da qualidade da educação, partindo de valores, concepções, princípios e crenças presentes em todo o grupo e que dizem respeito ao futuro do homem e da sociedade.

Felizmente, após a última eleição, em 2013, o CEIEA conquistou uma gestão democrática e participativa. A visão defendida pela instituição em torno da formação dos alunos, tanto em relação ao Ensino Fundamental quanto ao Nível Médio, é de uma prática pedagógica que tem a missão de formar indivíduos conscientes, mais participativos socialmente, críticos, transformadores de novas realidades, capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Várias são as dificuldades que a equipe gestora enfrenta na administração do colégio, dentre elas, e talvez a maior, está o fato de não existirem profissionais que atuem na biblioteca, na sala de informática e na informatização da escola. Os desafios já se concentram, em primeira instância, na esfera administrativa, quando, apesar de algumas conquistas, ainda se está atrelado a órgãos superiores. A escola não é tão autônoma quanto deseja.

Em se tratando de questões financeiras, essa autonomia se torna ainda mais difícil, uma vez que os recursos, em sua maioria, já vêm destinados para determinadas obras ou materiais que nem sempre condizem com a realidade da escola e que dificultam a execução das ações inseridas no Projeto Político. Vale ressaltar ainda que a burocracia para a utilização dos recursos é que mais dificulta a aplicabilidade do recurso de forma rápida e positiva. Na esfera pedagógica e a mais importante no ambiente escolar, as dificuldades residem no controle da permanência e aprovação dos estudantes, na formação do professor e suas relações interpessoais.

A participação dos pais na escola não é considerada efetiva, embora alguns compareçam às reuniões quando são convocados, realizem visitas esporádicas ou prestigiem seus filhos nos eventos escolares, esta participação ainda é pequena em

relação ao número de estudantes. A maior dificuldade é com o colegiado escolar, que funciona de forma deficitária, sem a participação maciça da comunidade intra e extraescolar. Trata-se de um dado relevante, pois esse órgão é responsável pelo gerenciamento e fiscalização das verbas federais destinadas às escolas.

O colégio é reconhecido pela comunidade Ituberanese, principalmente, por ser a única escola pública da cidade a ofertar o Ensino Médio. Assim, busca-se sistematicamente construir um processo de educação considerando os anseios da comunidade. É importante ressaltar que o espaço escolar está aberto à comunidade para utilização em cursos, palestras, encontros religiosos e práticas esportivas, numa relação de parceria, resultando em melhorias nas interações humanas, no ensino, na preservação das instalações físicas e combate à violência dentro e fora da escola.

2.2 Seleção dos sujeitos

A escolha do 8º ano do Ensino Fundamental se deu por entender que os alunos deste ano estão em fase de transição entre a adolescência e a juventude, caracterizada pelo desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social. Tal etapa é importante, porque compreendemos que esta é a fase em que a escola não consegue manter o interesse dos adolescentes, muitos deixam de estudar, outros não demonstram vontade de aprender, e os que continuam apresentam dificuldades, quanto à participação em práticas de linguagem, em especial, no que tange ao uso dos gêneros textuais, orais ou escritos e suas articulações.

Quanto ao perfil da turma, verificamos que é uma classe heterogênea, composta de 26 alunos, sendo onze adolescentes do sexo masculino e quinze do sexo feminino, todos oriundos de famílias de classes menos favorecidas economicamente. Os responsáveis pelos educandos são trabalhadores assalariados, residentes em zona rural ou nos diferentes bairros da cidade de Ituberá. Sobre o comportamento dos alunos, observamos que, é uma turma inquieta, ansiosa, irreverente nas intervenções, o que impossibilita o respeito de ouvir o outro, sendo chamados a atenção frequentemente pela professora. Além disso possuem dificuldade na execução das atividades escolares, resistência às práticas de leitura,

em expressar-se oralmente, quando solicitados, mas demonstram interesse e curiosidade para com a utilização dos recursos tecnológicos.

Os alunos foram convidados a narrar seus textos e oito alunos da classe se dispuseram a gravar em áudio suas narrativas para posterior análise, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, na faixa etária de 13 a 15 anos.

Para isso, alguns critérios foram estabelecidos:

- a) verificação de horário adequado para aplicação da proposta;
- b) autorização prévia da escola, mesmo a professora pesquisadora sendo docente da instituição e professora da turma;
- c) assinatura do termo de consentimento livre esclarecido, pelo pai ou responsável pelo aluno;
- d) inexistência de comprometimento e/ou distúrbios da linguagem dos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Ao apresentarmos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, os estudantes selecionados tiveram seus nomes omitidos, sendo citados por uma inicial maiúscula e a idade.

B (menina, 14 anos) mora com o pai trabalhador rural e a mãe empregada doméstica, os dois possuem o primeiro grau incompleto. B é filha de uma família de cinco irmãos, é alegre, comunicativa e seus olhos expressam vivacidade, curiosidade e atenção nas aulas, é uma adolescente alta e aparenta ser mais velha. Possui um computador em casa e um celular com androide. É participativa e foi uma das primeiras a pedir para realizar a gravação.

T (menina, 13 anos) mora na zona rural com a avó, que só estudou até as séries iniciais do Ensino Fundamental, ajuda nas atividades domésticas e no trabalho do campo quando é possível, não tem irmãos, e sua mãe foi embora da cidade para trabalhar. Não conhece seu pai. T conversa muito nas aulas, e anda pela sala o tempo inteiro, sendo chamada a atenção por várias vezes. Diz ter dificuldades para escrever.

A (menina, 14 anos) mora num vilarejo um pouco afastado da cidade, com a mãe e o padrasto que são auxiliares de serviços gerais da prefeitura local, tem dois irmãos, sendo que ela é a mais velha. A tem o costume de sentar nas últimas cadeiras, sempre junto de outras colegas. Anda sempre com um fone no ouvido é viva e perspicaz, participa das aulas, comentando e emitindo opinião.

L (menina, 13 anos) não conhece o pai, mora com a mãe, uma tia, ambas trabalham no comércio da cidade, e uma prima que estuda em outra escola em turno oposto ao seu. L passa a maior parte do tempo sozinha em casa. Diz que gosta de ler, mas não os livros da escola, lê e envia muitas mensagens no Facebook. É extrovertida, se dispôs rapidamente a gravar.

M (menino, 15 anos) mora com o padrasto, que é pedreiro, e a mãe, diarista, numa casa pequena num bairro próximo à escola. Ambos sustentam uma família de seis filhos, sendo os três do primeiro relacionamento da mãe de M, do qual ele é o mais velho. Diz que cuida dos irmãos quando a mãe sai para trabalhar. Fala pouco nas aulas, relaciona-se bem com os colegas, demonstra interesse pelas aulas de Língua Portuguesa.

J (menino, 14 anos) mora com o pai e a mãe que tem uma lojinha de confecções. Após as aulas, ele vai para o comércio ajudar os pais. É o filho mais velho e tem mais um irmão, com quem diz brigar o tempo todo. J vive conectado nas redes sociais e, diversas vezes, foi solicitado que guardasse o celular, por insistir em fazer *selfies* com os colegas. Tem dificuldades na disciplina de matemática, não gosta de alguns professores, pois alega que eles não sabem tratar os alunos.

N (menino, 15 anos) mora com os pais que são trabalhadores autônomos, é filho mais novo de uma família de três irmãos. Diz não gostar de estudar, interessou-se por gravar, porque gostaria de saber como sua voz sairia na gravação. É inquieto, brinca com todos os colegas, distraíndo-os, mas se sente incomodado quando os colegas fazem o mesmo.

D (menino, 13 anos) mora com o pai e a madrasta na zona rural, ambos trabalhadores do campo. Sua mãe foi embora, deixando-o com mais dois irmãos, a madrasta tem mais um casal de filhos. Ele se desloca 15 km da zona rural para a escola, é brincalhão, não presta muito atenção nas aulas, troca de lugar o tempo inteiro e brinca com todos os colegas. Quando é chamado atenção, pede desculpas e tenta ficar quieto. Os outros colegas incentivaram-no a gravar a narrativa.

2.3 Escolha do material

Uma proposta de intervenção envolvendo a interface linguagem visual e linguagem falada, visando o desenvolvimento do discurso narrativo oral para uma

turma de 8º ano do Ensino Fundamental, requer a escolha de um texto que não seja apenas olhado, mas que, ao ser olhado, seja capaz de construir sentidos. O ato da leitura do texto visual deve ocorrer com a narração oral, mas, principalmente, com um olhar fruidor, conhecedor e crítico, tanto diante do conteúdo quanto diante dos signos.

Para isso, selecionamos o livro *História de Amor* de Cecília Rennó (2007), que aborda a temática do amor, por meio de imagens. Esse livro, por apresentar um tema universal, pode ser trabalhado em diferentes faixas etárias, despertando a curiosidade, prendendo o leitor, estimulando a imaginação e trabalhando as emoções, através das imagens que, como um texto verbal, tece significantes no ato de ler, de imaginar, de sentir e de criar. Nesta perspectiva, o público constituído de adolescentes visualizou a história e, em seguida, produziu narrativas orais.

O livro, através da linguagem visual, narra a história de amor de dois personagens que são metaforicamente representados por dois lápis. As imagens são bem definidas, porém subjetivas, por isso estimula a pensar. As cores usadas são intencionais e simbólicas, representando o masculino na cor azul, e o feminino na cor rosa. No decorrer da narrativa, surge o amarelo, assim são compostos os personagens em forma de lápis. Todo o livro enfatiza a cor rosa e azul, como forma de representação do casal protagonista. A autora usa somente as imagens gráficas para fazer com que o leitor teça seu texto, uma exposição visual sobre um dos sentimentos mais comum nos seres humanos: o amor. A obra de Rennó apresenta um discurso fértil, carregado de figuras, de diferentes estilos, de marcações temporais e espaciais, possibilitando o estímulo e o gosto da leitura imagética, de maneira criativa e lúdica.

Por possuir apenas um exemplar na biblioteca da escola, o livro foi digitalizado e as imagens foram colocadas em 19 *slides*, no programa *Power Point*, e apresentado aos alunos. As cenas são desenhadas em traços simples, o primeiro e o segundo *slide* fazem referência à capa e à folha de rosto. A capa apresenta a cor rosa com o título do livro escrito em letras verdes, dentro de um quadrado há um coração bordado no centro com uma casa. O título e autora é a única linguagem verbal que aparecem no livro. A folha de rosto mostra dois lápis juntos para iniciarem uma história de amor. A seguir, visualizamos as imagens projetadas em data show.

Quadro 4

<p>FIGURA 01- Capa do livro</p> <p>REGINA COELI RENNÓ</p> 	<p>FIGURA 02 – Folha de rosto</p> <p>REGINA COELI RENNÓ</p> <p>HISTÓRIA DE AMOR</p> 
<p>FIGURA 03</p> 	<p>FIGURA 04</p> 
<p>FIGURA 05</p> 	<p>FIGURA 06</p> 
<p>FIGURA 07</p> 	<p>FIGURA 08</p> 

FIGURA 9



FIGURA 10

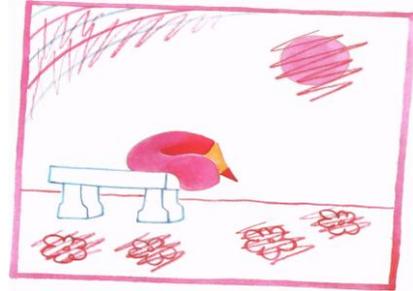


FIGURA 11

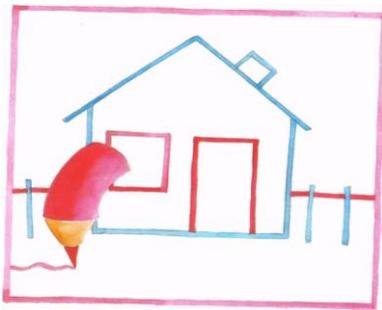


FIGURA 12



FIGURA 13

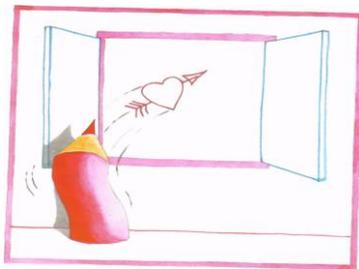


FIGURA 14

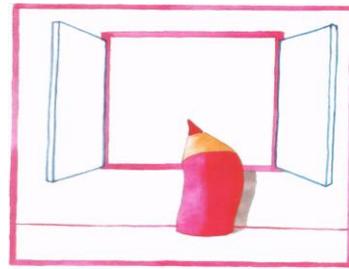


FIGURA 15

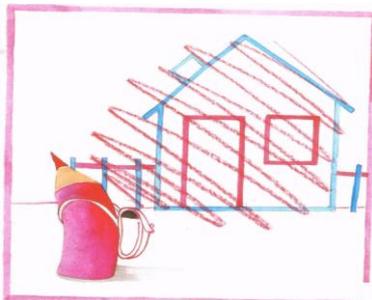
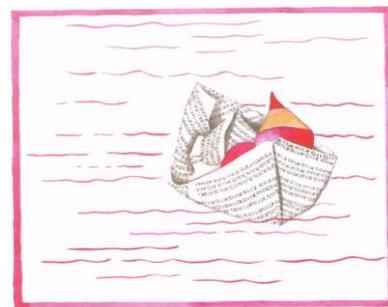
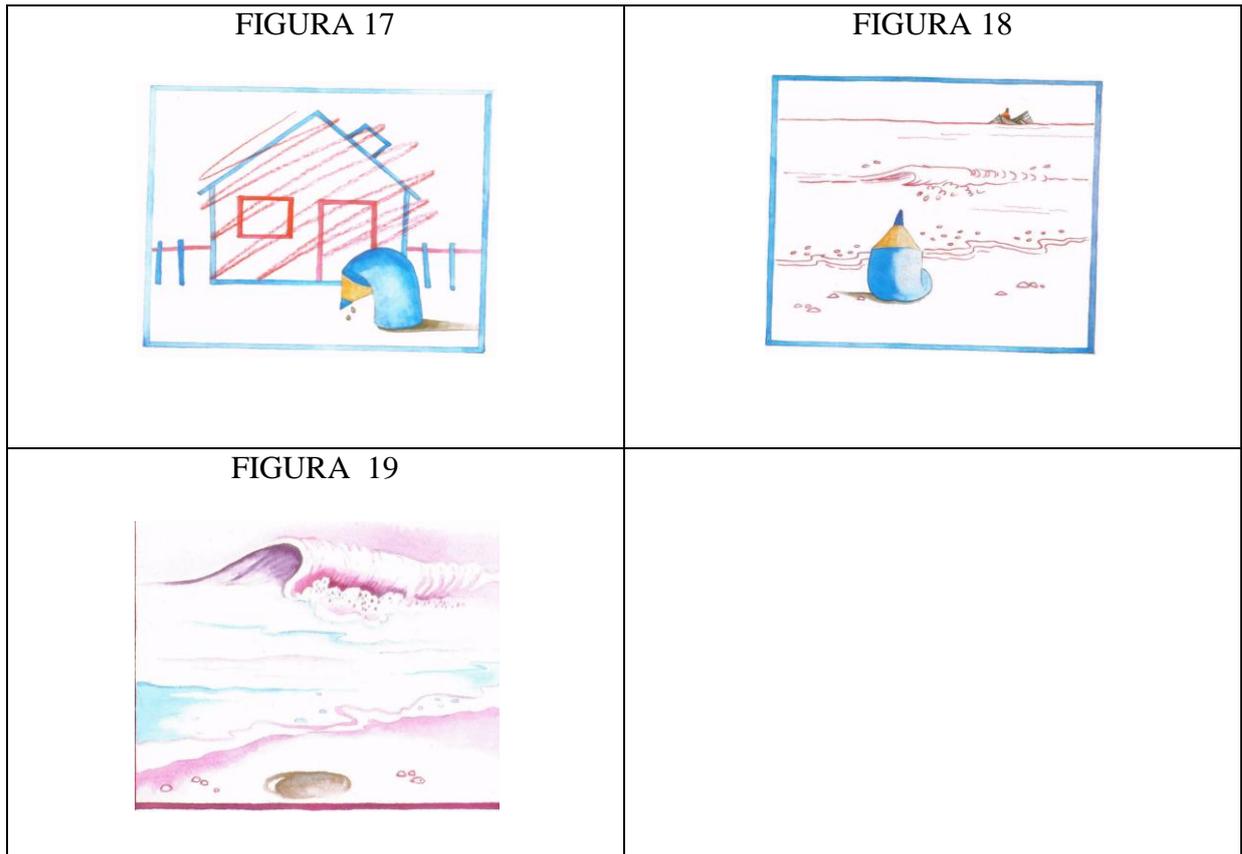


FIGURA 16





2.4 Etapas da proposta didática

A seguir, descrevemos as etapas da proposta de intervenção:

1ª etapa: uma aula de 50 minutos – iniciamos com uma conversa, promovendo o entrosamento da turma com o objetivo de familiarizá-los com a proposta e possibilitar um ambiente de descontração e confiança, necessários para o desenvolvimento das atividades. Em seguida, fizemos a mobilização dos conhecimentos prévios. Houve um diálogo com os alunos sobre livros visuais e perguntamos se conheciam e se já haviam lido livros, onde as histórias eram apresentadas na linguagem visual. Posteriormente, ocorreu a apresentação de vários livros literários visuais, e os alunos foram solicitados a ler os livros e, depois, dialogaram sobre os mesmos.

A título de ilustração, seguem os livros (**Quadro 5**), os quais os alunos tiveram acesso durante a 1ª etapa da proposta:

Quadro 5

FIGURA 20 – Capa do livro *Onda*



Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://www.veracruz.edu.br/palavradeprofessor/2010/literatura1.htm>

FIGURA 21 - Capa do livro *O dia a dia de Dadá*



Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*
<http://pt.slideshare.net/azulestrelar/o-dia-a-dia-de-dada>

FIGURA 22 - Capa do livro *Noite de cão*



Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://www.orehadelivro.com.br/livros/453844/noite-de-cao/>

FIGURA 23- Capa do livro *Zuza e Arquimedes*



Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*
<http://www.varejao.com.br/Livro/11415/ZUZ-A-E-ARQUIMEDES>

FIGURA 24 - Capa do livro *Cena de Rua*



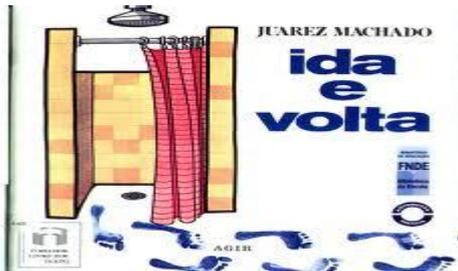
Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://ataba.com.br/67-livros-album-que-voce-precisa-ler-antes-de-crescer/18cena-de-rua>

FIGURA 25 - Capa do livro *A menina e o tambor*

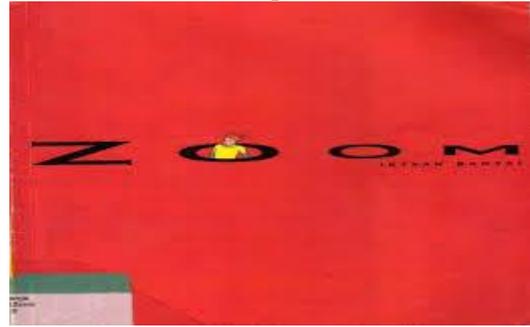


Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*
<http://diaadiadaeducacao.blogspot.com.br/2010/02/livros-infantis-com-personagens-negros.html>

FIGURA 26 - Capa do livro *Ida e volta*

Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://www.fnlij.org.br/site/pnbe-1999/item/227-ida-e-volta.html>

FIGURA 27 - Capa do livro *Zoom*

Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/10-livros-ilustracoes-incriveis-703692.shtml>

FIGURA 28 - Capa do livro *A velhinha na janela*

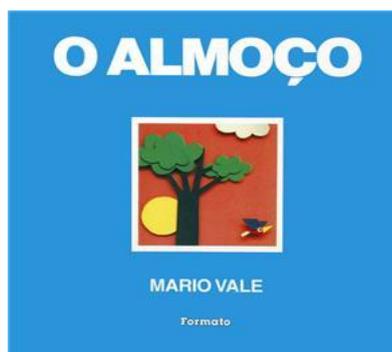
Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://grupoautentica.com.br/autentica-infantil-e-juvenil/livros/a-velhinha-na-janela/433>

FIGURA 29 - Capa do livro *O vento*

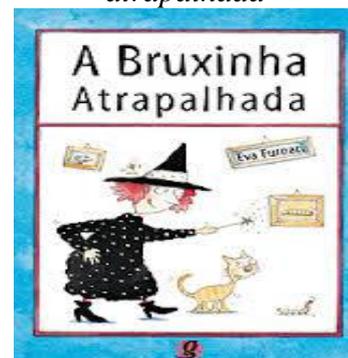
Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

http://www.travessa.com.br/O_VENTO/ararati/5ffeff48-72d3-436b-a68e-ac64d9000864

FIGURA 30 - Capa do livro *O almoço*

Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://www.extra.com.br/livros/LiteraturaInfantojuvenil/Infantil-de4a10anos/O-Almoco-Mario-Vale-136574.html>

Figura 31- Capa do livro *A bruxinha atrapalhada*

Fonte: imagem disponível no *Google Imagens*

<http://linguagemeafins.blogspot.com.br/2012/10/a-bruxinha-atrapalhada-producao-de.html>

2ª Etapa: duas aulas de 50 minutos – iniciamos a aula solicitando aos alunos que formassem duplas. Arrumamos as carteiras de forma que uma ficasse de frente para outra. Redistribuímos os livros literários visuais aos alunos e pedimos que, depois de lerem o livro narrassem para o colega que, por sua vez, fez o mesmo. Logo após a realização da dinâmica, foi projetada, em data show, uma sequência narrativa visual do livro *A velhinha na janela (2008)* e, à medida que as imagens iam passando, os alunos coletivamente iam narrando a história apresentada por meio das imagens.

3ª Etapa: na semana seguinte, duas aulas de 50 minutos – houve a leitura de um livro visual na tela de projeção e a narrativa oral do texto. Convidamos 8 alunos que se dispuseram espontaneamente a gravar suas narrativas em áudio, após a visualização das imagens, para posterior análise.

a) Fizemos uma sensibilização com materiais adicionais, dentro de uma caixa estrategicamente arrumada como presente, contendo os seguintes objetos (almofada de coração, chocolate sonho de valsa, pirulito de coração, um par de alianças, uma gravura de um coração dividido em partes, uma gravura de um casal de namorados e um bichinho de pelúcia). Os objetos foram sendo retirados da caixa e apresentados um a um aos alunos, a fim de que eles fossem fazendo a relação daqueles objetos e conseguissem adivinhar qual narrativa visual seria apresentada. Os alunos foram levantando suas hipóteses e fazendo inferências com base em seus conhecimentos prévios, através das pistas que foram apresentadas.

b) No segundo momento, apresentamos a capa do livro visual aos alunos e juntos exploramos todos os recursos visuais e linguísticos. Logo após, apresentamos outro *slide* com a imagem da autora do livro e outras publicações dela. O texto visual foi projetado em data show para os 26 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

c) Posteriormente, conduzimos os 08 alunos, que se dispuseram a terem suas narrativas gravadas, sem o apoio visual, onde narraram, individualmente, e sem comprometimento com ruídos externos, a história que visualizaram nas imagens. Convidamos uma colega professora da turma, que leciona a disciplina de Leitura e Produção Textual, para que estivesse conosco na aula, e assim, pudéssemos dar continuidade à produção da narrativa oral, com toda a turma.

4ª Etapa: duas aulas de 50 minutos – iniciamos a aula falando sobre a experiência de narrar e as produções gravadas em áudio. Com a permissão dos alunos, uma a uma as gravações foram sendo ouvidas, analisadas, discutidas e refletidas, conforme explicitaremos mais adiante. Os dados foram gravados e transcritos com base nas normas do Projeto NURC/USP – Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (PRETTI; URBANO, 1990).

5ª Etapa: uma aula de 50 minutos – conversamos sobre as atividades desenvolvidas durante este período e aplicamos um questionário, com 5 perguntas, a todos os alunos que participaram das aulas, porém analisamos somente o questionário dos 8 alunos que gravaram as narrativas. A seguir, conforme o (**quadro 6**), apresentamos o questionário:

Quadro 6

Questionário
1. Para você o que é um texto?
2. Em algum momento da sua vida você já leu um texto somente visual? () sim () não () não lembro
3. Você já fez alguma narração oral nas aulas de Língua Portuguesa (contou alguma história)? Se sim, como foi solicitado que você fizesse?
4. E agora, após visualizar as imagens, o que você achou de ter narrado oralmente a história? () muito interessante () interessante () razoável () não me interessei
5. Você gostaria de narrar oralmente outros textos visuais? () sim () não

Conforme a descrição do método, apresentamos e discutimos, a seguir, uma breve descrição das aulas, os dados coletados a partir da leitura do texto visual, bem como a análise das respostas às cinco questões, na etapa 5.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procedemos à análise e discussão dos dados da proposta de intervenção realizada com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, que teve como objetivo desenvolver a linguagem oral a partir da narração do livro visual, nas aulas de Língua Portuguesa. Observamos como os alunos, ao visualizarem o livro, narram suas histórias e quais as marcas específicas da oralidade são mais utilizadas no momento da narração oral, considerando o contexto de produção e a organização interna relativa ao gerenciamento das palavras em uma situação informal de uso. E, para tanto, apoiamo-nos em Santaella (1997, 2012), Reis e Lopes (1988), Bakhtin (1992), Marcuschi (1986, 1997, 2001), Marcuschi e Dionísio (2005) e Pretti (1999), entre outros que fundamentam este trabalho.

Conforme descrito na metodologia, a fim de que pudéssemos desenvolver sequencialmente as atividades planejadas e, posteriormente, analisarmos as narrativas, fazemos uma breve exposição das aulas ministradas para que possamos registrar nossas reflexões sobre as etapas da proposta.

A primeira etapa consistiu em explicar a proposta pedagógica aos 26 alunos da classe, contribuindo, assim, para a execução das atividades. Entre outras coisas, informamos como as gravações em áudio seriam feitas, explicamos sobre a assinatura do termo de assentimento do menor, para o uso de voz dos alunos que se dispusessem a narrar e encaminhamos o termo de consentimento livre esclarecido, para os pais dos alunos que gravariam a narrativa, por serem menores de idade.

Para se ensinar a turma toda, partimos da ideia de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas a seu modo e a seu ritmo. Consideramos também a língua na concepção interacional de Bakhtin (1992), segundo a qual, o texto é o lugar da interação dos interlocutores, sujeitos ativos no processo de construção dos sentidos, tanto na leitura quanto na produção textual. Assim, as carteiras foram distribuídas em semicírculo, para que todos os alunos interagissem.

Em seguida, fizemos questionamentos aos alunos para ativar seus conhecimentos prévios, através de um diálogo sobre os variados gêneros textuais, dando enfoque os textos visuais. Os alunos participaram das aulas, mas, a princípio, tivemos que chamar várias vezes a turma, para que voltasse a atenção ao que

estávamos falando. Levamos vários livros visuais com intuito de acionarmos cenários guardados na memória, para que pudéssemos estabelecer relações usando a memória episódica do aluno, fazendo associações de ideias, partindo dos referidos livros, ou seja, mobilizamos os conhecimentos prévios dos alunos, incentivando-os a manusearem os livros e visualizarem suas histórias. Foi interessante notar o olhar curioso dos alunos, ao perceberem a sequenciação da narrativa no texto visualizado.

Tal atividade causou euforia em sala de aula, pois os alunos queriam visualizar todos os livros, o que demorou mais do que o previsto para o tempo de aula, embora não comprometesse o planejamento estabelecido. Os alunos elencaram os melhores textos, sem que se tivesse solicitado: *o vento, o almoço, onda, ida e volta e Zoom*, escolhidos, segundo eles, por possuírem uma história interessante, além das imagens.

Este primeiro momento teve o intuito de familiarizar os alunos e, ao mesmo tempo, realizar um diagnóstico da concepção deles sobre textos em geral, e, mais especificamente, sobre os textos visuais, bem como motivar os alunos para as narrações, pois não se trata somente de dizer a eles vamos narrar, mas que eles desejem. Isto só foi conseguido por termos planejado as ações e selecionado o material adequado à turma.

Depois, explicamos que daríamos continuidade a uma sequência de aulas, conforme foi exposto no dia anterior. Logo após, pedimos aos alunos que formassem duplas. Redistribuímos os livros visuais, um para cada dupla e solicitamos que lessem o livro e narrassem oralmente um para o outro. Chamamos atenção para a visualização das imagens, pois segundo Aumont (2012), o espectador é parceiro ativo da imagem, emocional e cognitivamente, sobre o qual age a imagem. Tomamos por base, também, Cosson (2009) que discute a necessidade de uma preparação para que o aluno se envolva com o texto, essa etapa pode ocorrer de forma lúdica, tendo como objetivo incentivar a leitura proposta.

Monitoramos a atividade, circulando pela sala de aula, ora ouvindo o aluno narrar para o outro colega, ora ouvindo o aluno apontar para as imagens e descrevê-las, outras vezes chamando a atenção do colega sobre algum aspecto, como cor, ou forma do texto visual. Nesse momento, não houve bagunça, todos estavam concentrados em suas atividades, conversavam somente com a sua dupla, a nossa

presença constante na sala, proporcionava uma acomodação na classe, já não eram mais 26 alunos, mas 13 duplas que interagiam entre si. Os alunos expressavam verbalmente suas visualizações, com conteúdo, não eram mais imagens, mas sofriam influências emocional, psicológica e cognitiva, conforme Procópio e Souza (2014), pois ouvimos comentários como: “... esse menino é você, fulano...”, “... a menina nunca tinha visto o mar... você já viu o mar, fulano?.. ”. Esgotadas as possibilidades de narração em dupla, demos prosseguimento às atividades, arrumando a sala em semicírculo de forma que fosse facilitada a visualização da tela de projeção.

A narração coletiva foi feita com a projeção do livro literário visual *A velhinha na janela* (2008). Antes de apresentarmos os slides, reforçamos, em nossa fala, a importância de se trabalhar com a linguagem oral, como exercício do pensamento crítico e criativo (PCN, 1998). Contamos com a participação dos alunos e, à medida que visualizavam as imagens, iam narrando. Conforme Benjamim (1987), para quem o narrador também retira de sua experiência e da experiência do outro o que narra. Isso foi demonstrado nas falas que, algumas vezes, ao serem ditas por um aluno, eram corrigidas por outro. Para Marcuschi e Dionísio (2005), quando isso ocorre, na produção do discurso oral, é para torná-lo mais compreensível ou para corrigir algo que foi dito anteriormente.

A narrativa foi mediada por mim, com o intuito de organizarmos as falas para que todos pudessem, coletivamente, produzir um texto, mas não foi gravado, pois o barulho proveniente das interferências dos alunos comprometeria os registros em áudio, já que algumas vezes todos queriam falar ao mesmo tempo, sendo preciso reorganizarmos as falas. Corroboramos com Joly (1986) quando postula que as imagens são signos que mantêm uma relação de representação com o seu referente. Ao narrarem o texto, os alunos faziam analogias com os personagens ou os objetos que visualizavam.

Na semana seguinte, demos continuidade a outra sequência de atividades sobre a produção de narrativas orais, em mais duas aulas, correspondentes a 100 minutos. Iniciamos a aula pedindo aos alunos que resgassem na memória os conhecimentos aprendidos na semana anterior, nas aulas de Língua Portuguesa. A maioria dos alunos surpreendeu ao comentar o que tinham feito, outros não lembravam, mas foram auxiliados pelos demais colegas que participavam.

Explicamos que, nessa aula, gravaríamos as narrativas de 8 alunos, que se voluntariaram, para posterior análise.

Com o objetivo de produzir uma narrativa oral, individualmente, promovemos a sensibilização dos alunos para a leitura. Dondis (1997) afirma que, embora a visão seja algo surpreendentemente natural, a interpretação de mensagens visuais necessita de metodologias, na perspectiva do letramento. Assim, de posse de uma caixa decorada, fomos retirando objetos que davam pistas da leitura que faríamos. Os alunos, ao emitirem suas opiniões, conseguiram validar as hipóteses levantadas, quando visualizaram na tela de projeção a capa do livro que seria lido.

Explorando todos os elementos visuais e linguísticos, passamos à apresentação das imagens, uma a uma elas foram sendo mostradas aos alunos. Havíamos feito um acordo que leríamos a narrativa com os olhos, para que cada um pudesse produzir sua narrativa sem as contribuições dos colegas, caso alguém desejasse, voltaríamos o *slide*. Porém, durante a visualização, nós íamos levantando hipóteses que poderiam ser confirmadas ou refutadas pelos alunos, durante a visualização da imagem seguinte. É válido informar que, mesmo assim, os estudantes emitiam opiniões sobre a narrativa visual como: “oh... que lindos...”, “não acredito que ele vai trocar ela por outra...”, “trocou mesmo”, “toma... agora fique só...” e “foi pouco...”

Ao final, conforme acordo prévio, retiramos os 8 alunos da sala de aula para narrarem individualmente suas produções orais, os demais permaneceram na sala produzindo suas narrativas para uma professora de Língua Portuguesa da mesma escola.

Em outro momento, apresentamos as gravações em áudio para toda a turma e fomos analisando, discutindo e refletindo sobre alguns aspectos referentes a imagens, narrativas e formas de textualização da oralidade. Os alunos foram confrontando os conhecimentos anteriores com os conhecimentos adquiridos no decorrer das atividades. Nessa aula, os estudantes ficaram bastante agitados, porque, ao ouvir o áudio riam e gritavam, ora achando o áudio interessante, ora achando engraçado. Por várias vezes, repetimos as gravações, com um intuito de discutimos sobre as principais ocorrências da modalidade oral, nos textos produzidos. Segundo Castilho (2000), a reflexão sobre os usos da língua falada contribui de forma significativa para a aquisição da língua escrita.

3.1 Análise e interpretação das narrativas coletadas

A seguir, apresentamos as transcrições das narrativas orais produzidas, individualmente, pelos oito alunos, sendo quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Analisamos as produções com base nos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 1. Convém informar que todos os alunos consideraram o título da história, e por isso não deram outro título.

Narrativa 1 – História de amor

1.era uma veis... dois lápis que se amavam... o nome dela era Elena... ele Kadu...
 2.eles dois moravam ni uma casa... eh:::... era um dia assim... era um dia bem
 3.chuvoso... e ele estava... os dois estavam no quarto... deitados... bem
 4.carinhosos... escolheram uma tarde de::: lazer para ver o por do sol... tavam...
 5.estavam bem apaixonados um pelo outro... certa vez chegô/... um outro Lápis...
 6.a.cor dele era amarela e qui provavelmente robô/ Kadu de Elena... Elena como
 7.era .muito apaixonada por ele... ficô:::... sofrendo sem chão... pra ela nada mais
 8.existia a não ser ele... bem... ele foi embora com outro lápis... a amarela... ela...
 9.para ela... pensô/ qui nada mais existia se ele não tivesse ao lado dela... e
 10.resolveu ela ir embora... Kadu voltô/... só que quando voltô/ não encontrô/ mais
 11.ela em sua .casa e:::... saiu para procurá-la... encontrô/ já::: bem LONGe... indo
 12.embra... bem distante... / ni uma areia... e ficô/ imaginando ela... só qui:::... o
 13.final já não foi bem bom... porque ela foi embora e Kadu continuô/ ali... a espera
 14.pra vê/ se ela voltava... só que infelizmente já era tarde demais...

B (menina, 14 anos)

No exemplo 1, observamos o uso da expressão “*era uma veiz...*” (linha 1) termo utilizado com frequência no começo de algumas histórias, uma inicialização típica das narrativas canônicas. Ainda na mesma linha, “*dois lápis que se amavam... o nome dele era Elena... ele Kadu...*” a estudante traz seu conhecimento de mundo, quando substitui o termo lápis por um substantivo próprio, ao mesmo tempo em que recorre aos conhecimentos linguísticos, atribuindo aos personagens lápis, nomes de seres humanos.

Na linha 6 “qui provavelmente robô/ Kadu de Elena”, verificamos o posicionamento da aluna/narradora, pela dedução lógica das imagens visualizadas. Paralelamente na linha 7, “... sofrendo sem chão, observamos a surpresa comum de descontentamento devido ao fato de ter sido trocada por outra.

Prosseguindo em “*eh:::... era um dia assim...*” (linha 2), “*Ficô:::...*” (linha 7), e “*já bem LONGe...*” (linha 11) observamos os elementos prosódicos que, segundo

Castilho (2000), servem de propósito ao gerenciamento da interação verbal e muitas vezes só é perceptível no processamento textual *on-line*. Durante a narrativa de B, podemos observar fortemente a prosódia em seu texto oral, marcado pela entonação de voz que se diferenciava dos momentos de alegria, euforia, quando o casal ainda estava junto e enamorado; tristeza e melancolia quando partiu, deixando a sua amada. O sugestivo conteúdo semântico da expressão “já:: bem LONge...” (linha 11), configura-se numa ideia de ausência, partida, indo embora para nunca mais voltar.

O tom de voz e as pausas, conforme Marcuschi (1986), configuram-se como elementos que marcam a organização temporal do falante. Em “e:::...” (linha 11) e “só qui:::...” (linha 12) foram pronunciados mais lentamente, a fim de recuperar, na memória de curto prazo (IZQUIERDO,1989), as imagens visualizadas. É possível notar que as pausas e, também, os alongamentos são marcas expressivas da oralidade, isso não significa que o texto falado é, por sua natureza, caótico e desestruturado, ao contrário, ele apresenta estrutura própria, ditada pelo contexto de produção. Vemos que B narra o texto seguindo uma ordem cronológica, visualizada nas imagens, “os dois estavam no quarto... deitados... escolheram uma tarde de::: lazer para ver o pôr do sol...” (linha 3 e 4)

Para Pretti (1999), é complexo o problema da estruturação sintática na língua falada prototípica. Podemos perceber algumas características mais comuns: a presença de frases pequenas, a ausência de orações subordinadas mais complexas, embora algumas dessas características estejam, também, presentes na língua escrita informal. Numa divisão, veríamos o texto assim:

*“era uma vez... dois lápis que se amavam...
o nome dela era Elena... ele Kadu...
eles dois moravam ni uma casa...
eh:::... era um dia assim... bem chuvoso...
e os dois estavam no quarto... deitados... bem carinhosos...”*

Conforme observamos, há na sintaxe oral prototípica, uma tendência para a simplificação das estruturas, utilizando uma organização menos complexa. Portanto, a divisão acima nos mostra frases curtas, período simples e segmentos aparentemente desligados entre si, mas unidos pelo contexto referente á história lida.

Em “*ele estava... os dois estavam no quarto deitados...* (linhas 3 e 4) e “*tavam... estavam...*” (linhas 4 e 5), B faz uso da correção, uma estratégia de construção do texto falado, (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005). Tal estratégia desempenha um papel importante no processamento textual, pois seu autor pode corrigir o enunciado linguístico. A correção representa a solução para um determinado problema de formulação, B corrige com o intuito de dar prosseguimento à narrativa. O texto visual contém signos que são formas mais ou menos reconhecíveis (CASASÚS, 1979). Ao narrar, B reconhece o grau figurativo das imagens, os personagens lápis assumem características humanas.

Segundo Bakhtin (1992), um enunciado é uma resposta a outros enunciados. B, após ter visto as imagens, usou a linguagem oral para produzir seu discurso narrativo, numa atividade interativa mediada pela imagem. Desse mesmo modo, com um olhar sensível, a aluna foi capaz de apreciar e se emocionar com o texto icônico, à medida que ia narrando. Essa capacidade de percepção foi dada a partir da sequencialização das imagens. Assim, as imagens sógnicas visualizadas por B evocam contextos do cotidiano, e familiares ao universo do adolescente, elas motivam a aluna a narrar sua história.

Narrativa 2 - História de amor

1. *eh:::....((risos)) em uma linda tarde de... de chuva... eh:::.... havia uma casa muito*
 2.*bonita... e um casal... a mulher que si chamava Júlia... um casal não... né... pró...*
 3.*mais... um casal de lápis... fica meio...sabe... então... a garota se chamava Júlia...*
 4.*e o homem André... e naquela linda noite de chuva... naquela casa... estavam os*
 5.*dois... em um cômodo num quarto... .agarrados... sonhando... vendo... (ai meu*
 6.*Deus) eh::: tavam lá... ni uma... ni um... romance... e aí:::.... o casal estava feliz... e*
 7.*só tinha os dois juntos... e:::.... naquela casa tinha um lindo jardim... onde os dois*
 8.*decidiram... pensar um pouco... olhá/ o arco-iris... as coisas bunitas da tarde... e*
 9.*depois de um tempo... claro... como sempre tem a parte ruim de uma história de*
 10.*amor... apareceu uma:::.... uma tal de Andreia... acho que ela é muito*
 11.*malvada... e aí... ela levô/... o Carlos com ela...então Júlia ficô/... muito triste...*
 12.*chorava todos os dias... ficava pensando... ela pensava qui:::.... sem ele naquela*
 13.*casa... ou .seja... onde os dois estavam juntos não havia sentido sem ele...*
 14.*porque o sentido todo que .fazia era os dois juntos... então como ela estava sem*
 15.*ele... ela chorava muito estava triste na solidão... decidiu ir embora ...*
 16.*esquecer as lembranças que tinha com ele... esquecê/ aquela casa... enfim...*
 17.*decidiu ir embora... e como ela estava embarcando para ir embora... ele*
 18.*apareceu... naquela casa... e viu que ela não estava... então começô/ a chorá/...*
 19.*e ela tava embarcando e ele ainda... alcançô/ ela indo... no caso ele paro/... na*
 20.*beira de um mar... e ficô/ chorando... acho qui desesperado sem saber o que*
 21.*fazer... mais acho qui acabaram se encontrando naquele mar e os dois ficaram ali*

22. *tomando banho... enfim felizes... ou seja qui ... tinham voltado a se reencontrá/
23. a se ver novamente... e estavam juntos... só...*

T (menina, 13 anos)

T inicia a narrativa com “*eh:::.. ((risos)) em uma linda tarde de ... de... chuva... eh:::.....*” (linha 1), onde verificamos as hesitações “*eh:::.....*” e as pausas, que são elementos prosódicos. Tais marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 1986) servem para o falante organizar e planejar seu texto, auxiliando na manutenção do turno do discurso. As hesitações seguidas do riso demonstram o nervosismo de T, pois a narradora estava diante de um gravador, embora o texto falado seja processado em tempo real, segundo Heine (2012), há um planejamento anterior à execução.

Nas linhas 2 e 3, “*... um casal não... né... pró... mais... um casal de lápis...*”, e na (linha 5), “*em um cômodo num quarto...*”, a narradora procura corrigir-se imediatamente para evitar a consequência do erro. No primeiro exemplo, a aluna utiliza o vocábulo “*pró*”, querendo confirmação da professora, através do olhar para prosseguir; e no segundo, a narradora menciona “*cômodo*” e, logo depois, muda para o lexema “*quarto*”, a fim de deixar claro o ambiente onde os personagens estavam. A correção funciona, portanto, como processo de edição e autoedição (PRETTI, 1999). Isso ocorre, pois o texto oral prototípico permite trocas, revisões e reformulações, no momento de sua produção.

Nas linhas 5 e 6, observamos a autoria da aluna quando, durante a narração ocorre a interrupção para a aprendiz-narradora verbalizar sua opinião – “*ai meu Deus*”, diante do que ela mesmo estava narrando.

Em “*eh:::.....*” “*e aí:::*” (linha 6), “*e:::*” (linha 7), “*uma:::*” (linha 10), a aluna organiza o pensamento e dá voz à narração.

Retomando a repetição, na linguagem oral prototípica, observamos sua função de explicar para se fazer entender no momento da enunciação (MARCUSCHI, 1997), modificando e intensificando o enunciado, conforme a linha (linhas 15, 16 e 17): “*decidiu ir embora... esquecer as lembranças que tinha com ele... esquecê/ aquela casa... enfim... decidiu ir embora...*”. Algumas repetições são mais marcantes do que outras e, no texto narrado por T, entre as (linhas 10 e 19), o pronome pessoal “*ela*” é mencionado onze vezes e o pronome pessoal “*ele*” é mencionado seis vezes.

No processamento do texto oral, as entonações, a expressão facial, o olhar, um sorriso contribuem para a construção do sentido do enunciado linguístico. Assim, ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos aos processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações linguísticas.

Na linha 10, *“apareceu uma:::... uma tal de Andreia...”*, identificamos, segundo Faria (2004), um desequilíbrio, apresentando-se como um problema. No desenlace, o equilíbrio é recuperado *“tinham voltado a se encontrá/ a se ver novamente... e estavam juntos... só...”* (linhas 22 e 23). O vocábulo “só”, finalizando a narrativa, serve para indicar que a causadora do conflito não estava mais entre eles.

A adolescente emite opinião durante a sequência de eventos que narra, *“e ficô/ chorando... acho que desesperado sem saber o que fazer...”* (linhas 20 e 21), e na (linha 21) *“mais acho que acabaram se encontrando naquele mar e os dois ficaram ali tomando banho...”* Ao inferir na narração, T, inconscientemente, traz características dos textos argumentativos a fim de defender um ponto de vista.

As imagens, antes visualizadas, por T possuem forma e conteúdo, que é indefinidamente descritível, pelas suas partes constitutivas, como a cor, o tom a textura e a dimensão. Por possuírem linguagem própria é que a aluna vai produzindo o seu texto. As imagens servem como instrumento de expressão e comunicação, podendo ser vistas de várias formas e com representações diferenciadas a depender do contexto. Conforme Dondis (1997), o modo como encaramos o mundo quase sempre afeta aquilo que vemos.

Durante a narração, verificamos que T utiliza a memória de curto prazo Izquierdo (1989), ou seja, as informações recentes – as imagens visualizadas – que auxiliam no processo narrativo. Paralelamente, observamos a memória de longo prazo, quando a aluna expressa seus conhecimentos de mundo, crenças e valores sobre relacionamento – *“o casal estava feliz”* (linha 6).

Narrativa 3 – História de amor

1.a história começô/ assim... eles tinham:::... uma história de amor... e::: viviam linda
 2.liNDOS momentos de amores juntos... dormiam e tal... saiam pra passear... e:::
 3.olhar o cenário mais lindo que havia alí... no céu... e com::: aí eles saiam direto
 4.pra passear e nesse passeio ele conheceu outra mulher e::: foi tipo um amor a
 5.primeira vista só que não era amOR... porque ele amava a outra... só qui::: tipo
 6.homem sabe como é né sentiu um desejo maior por aquela outra porque pelo fato

7.de ela nunca ter visto e tal aí eu acho qui ele se apaixonô/ por ela... e ficô/ com ela
 8.e com isso o amor dele que é o amo/ de verdade... ficô/ MUlto triste e o coração
 9.dela ficô/ despedaçado... aí ela voltô/ pra casa sozinha... e ele começô/ uma nova
 10.história de amo/ com outra mulher... só que ele não conseguiu porque... o amô
 11.dele era o outro.. aí depois ela voltô/ pra casa sozinha ficô/ triste... olhava o
 12.cenário qui já não era mais o mesmo cenário qui quando eles olhavam/ juntos
 13.era o mais liNDO só que quando ela ficô/... sentada ali olhando/ aquele cenário
 14.ela lembrava... ela lembrô/... de quando os dois juntos... e quando ele estava
 15.sozinha os cenários ficô/ lá... passô/uns dias aí depois ela pegô/ e decidiu ir
 16.embora... o amor dele não deu certo... com a outra mulher... a outra mulher tipo
 17.deu um toco nele... não sei... aí ele voltô/ pra outra mulher que tinha
 18.abandonado... pra o amor dele que tinha abandonado... só que ele já era tarde...
 19.porque ele não deu valor a ela e...foi embora... e::: quando ele percebeu que ela
 20.era o grande amor dele... já era tarde porque ela já tinha ido embora... né...
 21.sabe...

A (menina, 14 anos)

A educanda inicia a narrativa, “A história começô/ assim... eles tinham:::... uma história de amor... e::: viviam linda liNDOS momentos de amores juntos...” (linhas 1 e 2), mostrando a temática por meio do próprio título da história. Ainda aqui, verificamos as hesitações e as pausas, por duas vezes, marcadores discursivos que auxiliam no planejamento verbal (MARCUSCHI, 1986) e, logo em seguida, dá prosseguimento ao processo narrativo. Também visualizamos uma situação inicial, o casal enamorado “*dormiam e tal... saiam pra passear...*” (linha 2), o discurso narrativo, segundo Faria (2004), cria uma sucessão de eventos onde se desenvolve a narração.

Em “*foi tipo um amor a primeira vista só que não era amOR...*” (linhas 4 e 5), “*ficô/ MUlto triste e coração despedaçado...*” (linhas 8 e 9) e “*... juntos era o mais liNDO*” (linhas 12 e 13) há, também, presença dos elementos prosódicos, recursos não verbais (MARCUSCHI, 1986), expressos na entonação da voz, no início ou no final da palavra. A estudante intensifica o vocábulo amor, para justificar, deixar de amar uma e se sentir atraído por outra, colocando em evidência seu conhecimento de mundo. Paralelamente, constatamos a presença do advérbio de intensidade - “*muito*”- para explicar o sentimento de tristeza pela dor da perda.

Nas correções, “*e::: viviam linda liNDOS momentos de amores juntos...*” (linha 1 e 2), “*... aquele cenário ela lembrava... ela lembrô/...*” (linha 14), observamos a autocorreção, (MARCUSCHI, 1986). Uma correção feita pela aluna que, imediatamente, faz um reparo lexical, usando seus conhecimentos linguísticos para corrigir uma falha.

O discurso narrativo, segundo Faria (2004) cria uma sucessão de eventos onde se desenvolve a narração. Se a apresentação do problema se dá no início, no seu “miolo”, concentram-se as tentativas de resolução dos conflitos. E o final da história da narradora consistiu num desenlace infeliz, “e::: *quando ele percebeu que ela era o grande amor dele...já era tarde porque ela já tinha ido embora...*” (linhas 19 e 20).

A produção oral de A apresenta-se espontânea, já que narra um texto icônico utilizando recursos não verbais, como a linguagem corporal, a expressão facial e entonações diferenciadas ao longo de sua narrativa, demonstrando tristeza e decepção com a atitude do personagem “... *o coração dela ficô/ despedaçado... aí ela voltô pra casa sozinha...*” (linhas 8 e 9). Nessa mesma linha, encontramos o marcador discursivo “aí”, a redução do vocábulo “para” nas (linhas 9 e 16) “... *pra o amor dele que tinha abandonado...*”, bem como a presença de gírias na (linha 15), “*a outra mulher tipo deu um toco nele...*”, recursos típicos da linguagem falada, que não comprometem a produção textual da aluna.

O final da narrativa sugere o desapontamento de A, já que na sua leitura não houve um final feliz. Isso nos remete a Bitar (2002), quando explica que as imagens lembram sempre a realidade que elas representam, e a sua construção de sentido é individual, mas polissêmica, variando de leitor para leitor de acordo com as informações visuais recebidas, sendo influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor.

Ao utilizar a estratégia de recapitulação dos eventos por meio das imagens, visualizadas, a narradora resgata da memória episódica – informações sobre a sequência das ações praticadas pelos personagens – e da memória semântica (IZQUIERDO, 1989), informações sobre o conhecimento de mundo do sujeito. Nesta perspectiva, na narrativa com o apoio visual, o narrador utiliza os mecanismos da memória, pois, segundo Fiorindo (2005), eles permitem o arquivamento e a recuperação das informações, que são visualizadas, a partir do texto icônico, para depois narrar.

O enredo de A apresenta, por meio de ações descritas, um início – introdução da história, posteriormente um meio, com o clímax, ou seja, o conflito que deve ser solucionado no final da narrativa. Partindo de uma análise semiótica, percebemos que na narrativa de A, ele utiliza o seu repertório visual e cultural para interpretar as imagens de *História de amor*.

Narrativa 4 – História de amor

1.era uma vez um homem e uma mulher apaixonado... e:... um certo dia eles
 2.saíram pra passeá/... e:... lá encontrô/... uma mulher que era eis... e chegando lá
 3.ele ficô/ com essa eis e sua mulher ficô/ chateada e voltô/ pra casa e ficô/ na
 4.solidão e tanta... que ela não gostô/ da... do que ele fez... ela ficô/ numa tristeza
 5.ela ficô/ pensando... lembrando/ vários fatos da paixão que ela teve com ele e
 6.um dia não quentô/ e saiu daquela casa porque quando ela ficava naquela casa
 7.ela lembrava vários fatos que tinha com ela e:... ela... pegô/ e foi embora e ele
 8.quando chegô/ na casa pra encontrá/ ela... foi na casa dela ... chegando/ lá ela
 9.não tava mais e ele foi a beira de um má/ pra vê/ se ela tava lá... e chegando lá
 10.ela foi embora... isso um final triSTE... que ele acabô/ traindo/ ela e ela foi
 11.embra... fim...

L (menina, 13 anos)

No início do segmento, “*era uma vez um homem e uma mulher apaixonado... e:... um certo dia eles saíram pra passeá/...*” (linhas 1 e 2), temos o operador retórico “*era uma vez*”... “*um certo dia*”, o modelo canônico das narrativas, um esquema. Observamos também que os personagens são nomeados como “*homem*” e “*mulher*”, ou seja, as ações dos lápis na ficção são traduzidas para a realidade.

Dando prosseguimento à narrativa... “*e chegando lá*”... (linha 02), o espaço é indefinido, não há descrições do local, onde o “*homem*” e a “*mulher foram passear*”, é possível que, para L, a ideia de passear estivesse tão explícita que ela não viu necessidade de fazer referência ao local. Continuando “*... ele ficô/ com essa eis...*”, a aluna recorre ao seu conhecimento de mundo, dando a entender que o surgimento da terceira personagem, uma mulher, pelo uso de outro elemento linguístico “*sua*” sugerindo que ela já fazia parte história, e seu aparecimento é a causa do desequilíbrio da trama narrativa (FARIA 2004).

Já em “*... e voltô/ para casa...*” (linha 3) e “*... saiu daquela casa...*” (linha 6), L nomeia o espaço, através do vocábulo casa, fazendo uso repetitivo dele, em mais três circunstâncias “*... porque quando ela ficava naquela casa...*” (linha 6), “*... quando ele chegô/ na casa...*” (linha 8) e “*... foi na casa dela...*” (linha 8). O uso da repetição, nesse caso, auxilia a organização tópica, segundo Marcuschi (1986), permitindo ao narrador descrever as ações dentro de um espaço.

Nos fragmentos “*... que ela não gostô/ da... do... que ele fez*” (linha 4) e “*... ela ficô/ pensando... lembrando...*” (linha 5), percebemos que a narradora corrige a primeira expressão para concordar com o pronome “*ele*” (linha 4), a correção ocorre pelo uso de um termo mais adequado, a fim de se fazer entender no momento da

ação verbal. Conforme Marcuschi e Dionísio (2005), na língua oral prototípica, o falante pode alterar a concordância ou mudar o que está dizendo para assegurar a compreensão do que está sendo dito, pois seu processamento é *on-line*.

Os recursos não verbais característicos da oralidade, como as pausas e hesitações no discurso narrativo de L, “*e::... um certo dia eles saíram pra passeá/...*” (linha 1), “*... e::... lá encontrô/*” (linha 2) e “*... e::... ela pegô/ e foi embora...*” (linha 7), para Marcuschi (1986) são organizadores do pensamento no momento da fala.

No final da história, L apresenta a entonação da sentença “*isso um final triSTE...*” (linha 10), enfatizando o adjetivo e a sua opinião em relação ao desfecho do enredo. Aqui observamos o posicionamento da narradora, enquanto autora de seu texto.

Na sequência icônica de *História de amor*, as imagens estão prontas para serem vistas, a sua narração varia conforme o olhar do narrador. Logo, a produção do texto oral da estudante sintetizou, de forma clara, a visualização dos ícones, o modo como as imagens foram apresentadas, promoveu um discurso narrativo, onde L buscou na conexão entre as imagens, o encadeamento das ações, ou ideias para dar voz a sua narrativa.

Observamos que a aluna recorre à memória de curto prazo quando ao narrar o texto, organiza-o a partir das sequências visualizadas, “*um homem e uma mulher apaixonados*” (linha 1), “*uma mulher que era eis*” (linha 2), e “*ela foi embora... isso um final triSTE...*” (linha 10). Ao mesmo tempo em que utiliza a memória de longo prazo, associando as imagens a eventos ocorridos e percebidos, através do seu conhecimento de mundo.

Narrativa 5

1.*eh::... () eh::: a história de amor... eu vi que eram dois... duas... paixão... que*
 2.*era um homem e uma mulher... aí eles dois tava... se gostando... aí dé/ repente*
 3.*apareceu outra mulhé/ na frente dele... ele largô/ ela e foi embora com a outra...*
 4.*ela ficô/ qui não sabia o que fazê/... foi embora ficô/ pensando nele e seguiu com a*
 5.*outra... aí quando ela foi embora ... ele resolveu ir atrás dela.. pra vê/ se tinha mais*
 6.*alguma chance... aí de repente... acabou tudo entre eles dois não teve mais nada.*

M (menino, 14 anos)

O segmento é iniciado por “*éh::... () éh::...*” esse marcador discursivo, segundo Marcuschi (1986) tem a função cognitiva de operar em momentos de

planejamento verbal ou organização do pensamento. Ainda na linha 1, “*a história de amor...*”, menciona o título do texto visual para dar prosseguimento à sua narração.

Na sequência narrativa, M faz uma correção, “... *eu vi que eram dois... duas... paixão...*” (linha1), de um enunciado linguístico, reformulando aquilo que falou, a fim de deixar claro para o ouvinte que se tratava de duas paixões, ou seja, um caso de amor envolvendo três personagens. Essa autocorreção explica-se devido à organização mental das imagens que ficaram armazenadas na memória de curto prazo (IZQUIERDO, 1989), e foram recuperadas no momento da narração.

Na expressão “*que era um homem e uma mulher...*” o aluno constrói relações com dados que não estão no texto, ao ser apresentada uma sequência de imagens e, em seguida, feita a narração. Nesta, a primeira imagem consistia em dois lápis abraçados, um na cor rosa e outro na cor azul, então M deduz se tratar de um homem e uma mulher. Ainda aqui, observamos as informações resgatadas da memória de longo prazo – memória semântica, ou seja, o conhecimento do mundo do narrador sobre o que é um relacionamento a dois.

Nas linhas 4 e 5, “...*foi embora com a outra*” e “...*seguiu com a outra*”, há o conhecimento enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2006) que, ao ser utilizado, assume papel importante na produção da narrativa e que é adquirido à medida que tomamos contato com o mundo e experimentamos uma série de situações no nosso dia a dia.

Nesta perspectiva, percebemos que M, segundo Aumont (2012), reconhece, nas imagens, pelo menos em parte, o que se pode ser visto na realidade, uma relação amorosa entre um casal e a aparição de uma terceira pessoa, desencadeando o final do romance: “*aí de repente... acabou/ tudo entre eles dois não teve mais nada*” (linhas 6). Para o autor, a narrativa é um conjunto organizado de significantes, cujos significados constituem uma história. As imagens em sequência facilitam a construção da narrativa, pois representam acontecimentos situados no tempo e no espaço, manifestado por uma série de ações.

Quanto ao nível prosódico, a narrativa oral do aluno, apresenta pausas curtas, mas velocidade na narração, devido à pressa em encerrar a produção conforme a linha 6: “...*acabou tudo entre eles dois não teve mais nada...*”. Essa característica explica-se pela postura inibida do aluno que, diante de uma situação nova, a narrativa oral de um texto icônico, tende a falar baixo e rapidamente.

Na produção de M, o efeito do discurso narrativo, o modo como seus elementos se articulam, como tempo, lugar e ação são partes da narratologia, pois

através desses elementos, o processo narrativo instaura uma dinâmica à história relatada, conforme Reis e Lopes (1988) e, mesmo que a criação da história ou intriga seja mínima, essa se constitui de eventos narrados, quando reconta o texto visual.

A partir da leitura das imagens, M desenvolve habilidades visuais ao interpretar as ações presentes nos ícones, pois primeiro ele olhou as imagens, capturou o que viu e depois se deixou apreender para dar sentido à sua narração, tudo isso, então, pode ser considerado como letramento visual.

Narrativa 6 – História de amor

1.era uma veis... dois casais... um casal eles... eles vivem numa casa... vivem
 2.num lar feliz... aí os dois estavam namorando/... só que teve um dia que lhe
 3.contaram a amiga amarela:::... a amiga... só que a amiga robô/ a namorada da:::...
 4.da amiga aí... a amiga falô/ ficô/ muito triste... aí foram passeá/... ela ficô/ muito
 5.triste porque a amiga robô/ o namorado dela... ela pegô/... foi pra casa... ficô/dois
 6.dias esperando ele... só que ele não veio... ela pegô/ e foi embora... aí ele ficô/ tão
 7.triste que ela tinha ido embora... aí ele ficô/ de lá olhando ela... olhando ela... pra
 8.vê/ se ela vinha... só que ela não veio... até que veio uma onda... e ::: e::: levou ele
 9.embra... ele sofreu muito... porque dela... mais ele não deu valor a ela...

J (menino, 14 anos)

Em “era uma veis... dois casais... um casal eles vivem numa casa...” (linha 1), J introduz a narrativa e os personagens com marcadores linguísticos convencionais do início das histórias, além de definir o espaço físico “casa”, informação retomada da memória semântica, ou seja, do seu conhecimento enciclopédico (KOCH; ELIAS, 2006). Ainda na mesma sequência narrativa da (linha 1), “dois casais... um casal...”, encontramos uma situação de correção do tópico frasal que, segundo Pretti (1999) tem função de estruturar e organizar o enunciado do discurso *on line*.

Levando em conta o universo de representação visual das imagens, dentro de um contexto semiótico abordado por Santaella (2012), notamos que J atribui significados sobre as imagens observadas, por meio de objetos reais e, conseqüentemente, foi construindo sentido através da observação das sequências. Conforme Aumont (2012), reconhecer uma imagem é identificar o que nela é visto com alguma coisa que se pode ver no real. Reconhecer o mundo visual em uma imagem proporciona prazer, porque a arte representativa imita a vida e esta imitação nos dá prazer.

Dando prosseguimento, a sequência, “... *eles viviam numa casa... viviam num lar feliz...*” (linha 1) é marcada pela repetição. Marcuschi e Dionísio (2005) dizem que a repetição, na modalidade oral prototípica, tem por objetivo construir um outro modelo de sentença que, no texto de J, duplica algo anterior. A substituição do item lexical de “*casa*” por “*lar*” remete o narrador ao seu conhecimento de mundo, então, casa é a construção, e “*lar*” acrescido do vocábulo “*feliz*”, local onde vivem harmoniosamente as pessoas.

No que diz respeito às hesitações ou pausas, elas se encontram nitidamente marcadas nas linhas 2 e 3: “*só que teve um dia que lhe contaram a amiga amarela:::... a amiga...*”, (linha 3) “... *só que a amiga robô/ a namorada da:::...*” Essas pausas de separação de um seguimento para outro, com uma breve hesitação na fala, aparecem como organizadores do pensamento (MARCUSCHI, 1986), exercem a função de reforçador dos enunciados, chamando a atenção para a desestabilização da narrativa provocada pela terceira personagem, a quem J chama de “*amiga amarela*”, referindo-se ao terceiro lápis que é visualizado na imagem. Dessa forma, ela recorre ao seu conhecimento de mundo para fazer essa associação. Assim também, percebemos outro elemento prosódico no discurso narrativo da aluna “*e::: e::: levou embora...*” (linhas 8 e 9), marcado pela lentidão da voz, com o objetivo de proporcionar uma pausa e preencher uma hesitação, dando tempo ao narrador de organizar o pensamento no momento da fala e escolher a sequência mais adequada, no caso “*levou ele embora...*” (linhas 8 e 9).

Segundo Todorov (1973), uma história é, ao mesmo tempo, um discurso narrativo que pode ser contado de diferentes formas, pois existe um narrador, logo não são os acontecimentos que influenciam a narrativa, mas a maneira como o narrador dá contornos a esse mundo criado. Ao construir o enredo, J optou por apresentar os personagens “*um casal...*” (linha 1), localizando-os num determinado espaço, “*eles viviam numa casa...*” (linha 1), onde as ações ocorrem em tempos diferentes “*só que teve um dia...*” (linha 2), e “*ficô/ dois dias esperando ele...*” (linhas 5 e 6). Em sua narrativa, está o modelo canônico: a apresentação dos personagens, a situação inicial.

A narrativa apresentada por J é constituída por desenvolvimento, uma cadeia de eventos e a situação problema, onde a desestabilização ocorre no momento em que aparece “*a amiga amarela*” (linha 2); com o desfecho “*ela pegô/ e foi embora...*” (linha 6) e “*até que veio uma onda e::: e::: levou ele embora...*” (linhas 8 e 9).

No final da história, *“ele sofreu muito... porque dela... mais ele não deu valor a ela...”* (linha 9), identificamos um comportamento ideológico em J, se *“ele”* estava sofrendo agora, era por responsabilidade dele, que a abandonou para ficar com outra e, só depois, reconhece que errou e, ao retornar, não a encontra mais. Este comportamento tem caráter reflexivo que, segundo Bitar (2002), na narrativa visual pode existir tanto um sentido literal, o que vemos, quanto o que evoca, um sentido implícito.

A visualização das imagens abre a possibilidade de entender os elementos visuais como produtores do discurso narrativo. Quando J inicia o seu texto, percebemos a satisfação, não apenas em ver a imagem, mas sim, compreender e poder narrar tudo o que viu. Para Joly (1986), uma imagem condensa elementos que tecem importantes leituras.

Narrativa 7 – História de amor

*1.dois lápis um rosa e um::... azul se amavam numa casinha::... Rosa e Paulo se
2.amavam numa casa... eram/ um casal apaixonado... um pouco depois foram ver o
3.por do sol no jardim... nesse jardim... o lápis azul viu um lápis amarelo e:: resolveu
4.traí-lo... o lápis rosa fico/ muito chatiado com aquilo e seguiu pra um lado e o lápis
5.azul seguiu pra outro... um pouco depois... o lápis rosa ficô/ muito triste...
6.angustiado e resolveu segui/ uma nova vida... pegô/ seu barquinho e foi embora...
7.o lápis azul arrependido voltô/ e foi procurá-la... mas quando voltô/ já era tarde
8.demais...*

N (menino, 15 anos)

Em *“Rosa e Paulo se amavam numa casa...”*, *“eram um casal apaixonado...”* (linha 1 e 2), identificamos a repetição da ação verbal. Com base nas perspectivas de Marcuschi (1997), repetir é produzir pela segunda vez um segmento discursivo. Aqui, o segmento é uma oração completa, com o objetivo de reafirmar o que foi dito no enunciado anterior, já que a repetição é uma formulação constitutiva da linguagem. A formulação contribui para a compreensão da sequência, pois, ao dizer *“Rosa e Paulo se amavam numa casa...”* (linha 1), pode ficar subtendido que apenas mantinham um relacionamento amoroso naquele momento. Repetindo a ação verbal *“eram um casal apaixonado...”* (linha 2), significa que tinham uma relação amorosa duradoura.

N inicia sua história apresentando os personagens e o espaço, armazenado na memória de curto prazo (IZQUIERDO, 1989). Como verificamos na (linha1), *“dois*

lápiz um rosa e um::... azul se amavam numa casinha::...” Ainda aqui, de acordo com Faria (2004), temos a situação inicial, com descrições dos personagens.

No desenvolvimento, surge a situação de desequilíbrio, o aparecimento do lápis amarelo, “*o lápis azul viu o lápis amarelo... e:: resolveu traí-lo...*” (linhas 3 e 4); o desfecho, que pode ser feliz ou infeliz, “*o lápis azul arrependido voltô/ e foi procurá-la... mas quando voltô/ já era tarde demais...*” (linhas 7 e 8).

Continuando em relação às características do texto oral prototípico, vemos os marcadores prosódicos típicos da língua falada, sinalizados pelas pausas e hesitações na (linha 3 e 4), “*e:: resolveu traí-lo...*”. O objetivo dessa pausa é preencher uma hesitação. N teve tempo de planejar a fala e organizar o pensamento, (MARCUSCHI, 1986). No momento da fala, ao alongar a vogal “*e::*” a fim de escolher a sequência mais adequada “*resolveu traí-lo*”, bem como, “*o lápis rosa ficô/muito triste... angustiado*” (linhas 5 e 6) há a interrupção lexical, marcando uma dificuldade em relação ao prosseguimento do discurso e assegurando o tempo necessário à reformulação.

O texto oral de N, a partir da leitura dos ícones, torna-se perceptível através da interpretação e do efeito de sentido instituído entre a imagem e o olhar do narrador. Há uma relação entre o sujeito e a imagem. Segundo Dondis (1997), recebemos e expressamos mensagens visuais em vários níveis, dentre eles, o representacional; aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência que possuímos. Nas (linhas 5 e 6), “*o lápis rosa ficô/ muito triste... angustiado e resolveu segui uma nova vida...*”, o aluno, ao dar voz à narrativa, transmite a mesma sensação narrativa, a de tristeza e angústia.

Narrativa 8 – História de amor

*1.ummmm:: dia de chuva... uma casa... uma cama com dois lápis deitado... aí depois
2.passô/ pra um jardim com dois lápis e apareceu um outro lápis e apareceu um
3.outro lápis amarelo que robô/ o azul do rosa... o rosa ficô/ chorando aí o rosa foi
4.embora... e o amarelo... quando o azul voltô/ a procurá/ ele não achô/ mais... já
5.tinha indo embora...*

W (menino, 13 anos)

Examinando o texto de W, encontramos algumas pausas e uma hesitação, ele recorre pouco aos elementos prosódicos, apenas na introdução da narrativa alonga a palavra “*ummmm::...*” (linha 1). Esse prolongamento vocal é uma estratégia do adolescente para recuperar, na memória, o que visualizou nas imagens,

evidenciando a necessidade de relacionar pensamento e linguagem, para então iniciar a narração.

No que concerne à repetição, ela se dá através de vocábulos idênticos, como reconstrução da fala para acréscimo de um novo vocábulo, “... e *apareceu um outro lápis e apareceu um outro lápis amarelo...*” (linha 2 e 3), segundo Pretti (1999), muitas vezes, na repetição, a relação semântica do enunciado de origem é parecida com a repetição, como em “... *que robô/ o azul do rosa... o rosa ficô/ chorando aí o rosa foi embora...*” (linha 3 e 4).

Embora utilize os conhecimentos linguísticos e discursivos para narrar o seu texto, W, ao contrário, cita elementos principais do texto, o que visualizou nas imagens “... *uma casa... uma cama com dois lápis deitados... aí depois passou para o jardim*” (linha 1). Há traços descritivos no texto e pouco desenvolvimento da narrativa. Percebemos em W uma necessidade urgente de terminar a narrativa, como se não tivesse mais nada a dizer, ou quisesse acabar logo.

O texto oral produzido por W é uma narrativa curta, mas possui estrutura construída temporalmente: situação inicial; desenvolvimento “... e *apareceu um outro lápis amarelo...*” (linhas 2 e 3) e desfecho “... *ele não achô/ mais... já tinha ido embora...*” (linha 4 e 5). A sequência de imagens são cenas que conferem unidades de ação ao texto e, na narrativa de W, há cortes de algumas cenas, ao se comparar a narrativa com as imagens, na linha 3, “*o rosa ficô/ chorando aí o rosa foi embora... e o amarelo...*” que não comprometem a narração, pois esta apresenta começo, meio e fim.

O apoio visual possibilitou a construção do discurso narrativo, ao observar as imagens, o aluno construiu significado porque os ícones também possuem uma relação de analogia com aquilo que ele representa.

Diante dos comentários das produções apresentadas, observamos que a proposta narrativa não se resumiu à descrição dos elementos textuais, sob o ponto de vista da sua constituição discursiva, percebemos que a sequência de ações foi construída pela atração que o olhar exerceu sobre as imagens e sua relação com o mundo no momento em que foram verbalizadas. O aluno na posição de narrador criou efeito singular na produção do seu texto, utilizando-o como forma de expressão.

3.2 Análise das respostas do questionário

Esta última etapa da proposta didática tem o propósito de evidenciar as concepções de texto e narrativas orais, pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e, também, sua finalidade de uso, bem como a contribuição desse gênero textual para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos. Com base nas respostas dadas no questionário, (APÊNDICE A) aplicado aos alunos no final da atividade, visamos confirmar algumas hipóteses levantadas durante a execução da proposta. O questionário foi aplicado a todos os alunos do 8º ano, que haviam participado desde o início das atividades e realizaram suas narrativas oralmente. No entanto, apresentamos as respostas apenas dos oito sujeitos selecionados e que tiveram suas narrativas gravadas.

1) Para você o que é um texto?

No que se refere à concepção de texto, a aluna B diz que “é tudo o que lemos ou escrevemos.”, para aluna T “o texto pode ter várias formas, escritas, audiovisualizadas, em vídeo, entre outros.” A aluna A diz que “é uma forma que as pessoas usam para interagir ou entender melhor a opinião dos outros.” A aluna L fala que “ texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas em que permitem interpretação e transmitem uma mensagem.” O aluno M diz que “É uma situação em que ocorre vários gêneros textuais, questões e histórias para serem contadas escritas e expostas a seus leitores.” Para o aluno J, “um texto são vários tipos com histórias diferentes.” O aluno J escreve que “ texto é um conjunto de palavras e frases.” O aluno W não respondeu.

Nas concepções acima, evidenciamos o texto como uma unidade comunicativa de interação, transmissão de mensagem escritas, expostas a seus leitores e enunciados linguísticos que usamos por meio de frases e palavras. Essas percepções dos discentes, em outras palavras, aproximam-se da concepção de Marcuschi, (2003) em que o texto é visto como uma entidade concreta, corporificada em algum gênero textual. Também perpassa a ideia do texto como enunciado, de acordo com Bakhtin (1992), baseado na relação discursiva com outros textos.

2) Em algum momento da sua vida você já leu um texto somente visual?

Dos 8 alunos, quatro já leram, 3 não leram e 1 não lembra. Em todas as respostas, observamos não ser comum entre os alunos a prática do letramento visual. Quando estavam respondendo ao questionário, dois dos oito alunos selecionados comentaram que já haviam feito esse tipo de narrativa, só que escrita, numa prova. Atentamos para esses dois comentários em que a atividade foi realizada no momento da avaliação, por não atender ao que é proposto pelos PCN (1998), em que é preciso apresentar uma variedade de textos aos alunos, inclusive os que tratem da comunicação visual, através de várias possibilidades de intervenções pedagógicas. Portanto, a avaliação é o momento de consolidação das intervenções e não a proposta de intervenção. Dessa forma, corroboramos com Cosson (2009) sobre a ausência do letramento literário nas práticas educativas, a literatura sendo lida ou narrada pelo prazer estético e de fruição.

3) Você já fez alguma narração oral nas aulas de Língua Portuguesa (contou alguma história)? Se sim. Como foi solicitado que você fizesse?

Na resposta de B, “foi numa prova no ano anterior, quando a professora colocou uma imagem e pediu para descrever o que estava vendo”; a aluna não se atentou para o enunciado pergunta que se referia a narrativas orais; a aluna A, “narrei uma notícia de um telejornal”; a aluna M: “quando pediram que dissesse o que senti ao ler um texto”; o aluno J: “uma vez a professora colocou uma imagem no quadro e pediu pra descrever o que estava vendo”. Já o aluno M disse que “a professora pediu para narrar uma fábula” e o aluno N: “Sim. Uma leitura em sala de aula”. Assim, dos 8 estudantes selecionados, 5 já realizaram alguma narrativa oral em sala, os demais responderam que nunca tinham narrado. Os resultados evidenciam o que Leal, Brandão e Nascimento (2012) já anunciaram nas pesquisas que realizaram com professoras das escolas públicas do Recife, em que as atividades com a modalidade oral se restringem a conversas, discussões e oralização do texto escrito.

4) E agora, após visualizar as imagens, o que você achou de ter narrado oralmente

a história?

Das 4 meninas e dos 4 meninos que responderam ao questionário, todos disseram que a atividade foi muito interessante. Compreendemos que a capacidade de narrar é algo inerente ao ser humano, visto que estamos constantemente narrando sobre alguma coisa que vimos, ouvimos ou assistimos. Para Reis e Lopes (1988), narrar é uma atividade linguístico-discursiva que envolve um narrador, é ele quem estrutura a história. Da pintura das cavernas à televisão, muitas são as formas de narrar, no nosso caso, a proposta consistiu na narração do texto literário visual, onde os alunos foram os narradores-leitores das imagens e, portanto, criadores de suas próprias histórias baseadas no texto visual.

5) Você gostaria de narrar oralmente outros textos visuais?

Dos 8 oito alunos, apenas, M foi quem disse que não gostaria de narrar outro texto e, ao questioná-lo sobre isso, disse que não queria ter esse trabalho de novo. Os demais disseram ter achado a experiência importante, a princípio pensaram que seria somente a narração, mas achou bom também ouvir a gravação e analisar o que poderia torná-la melhor, por isso devemos considerar a necessidade de realizarmos outras produções narrativas.

Com essa postura, o questionário revela que narrar é uma atividade linguística prazerosa e capaz de ampliar a capacidade discursiva da turma. A temática da leitura visual relativa ao amor foi motivadora, concernente com o universo dos adolescentes, visto que nesta fase, os meninos e meninas já despertaram para as relações sentimentais e amorosas, favorecendo o interesse na produção das narrativas.

Quando a grande maioria diz que desejaria narrar outros textos orais, está implícita a ideia de que a prática da oralidade em sala de aula, através de atividades literárias prazerosas, a exemplo do texto visual - por suas cores, formas e pelo seu conteúdo narratológico, são promotoras do desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos, pois evidenciam o prazer em narrar o texto, bastando que os recursos (textos visuais) estejam disponíveis.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo deste trabalho, cujo objetivo consistiu em desenvolver a produção de narrativas orais após a leitura do texto visual, verificamos a relevância das histórias no desenvolvimento da comunicação dos estudantes.

Ao analisarmos as 8 narrativas orais produzidas pelos alunos, validamos as hipóteses levantadas de que a visualização das imagens em sequência estimula o desenvolvimento de narrativas; o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico favorecem a construção de esquemas narrativos; o uso de estratégias de formulação do texto oral facilita a narração. Assim, apresentamos aos alunos uma possibilidade de atividade prática para o ensino da modalidade oral nas aulas de língua portuguesa.

Quanto à produção das narrativas dos alunos com o apoio do texto visual, constatamos que ela proporciona um modo de leitura atrativo, pelos ícones, formas e cores, revelando-se, também, um meio de educação do olhar. Ricardo Azevedo (2014) chama a atenção para as raras situações de exploração desse livro, riquíssimo em possibilidades discursivas, independente da faixa etária, onde o leitor pode fazer a sua própria interpretação. A obra utilizada para a narrativa tem como elemento principal o signo lápis, que só existe por causa da relação de substituição entre elementos já conhecidos.

Na produção das narrativas orais, os alunos utilizaram critérios próprios baseando-se, fundamentalmente, no conhecimento de mundo, no repertório linguístico, em suas histórias pessoais e suas ideologias. Todos se mostraram interessados em ordenar as imagens, dando vida ao imaginário. Notamos, também, através da expressão facial e do olhar, momentos de ansiedade e concentração. O modo como interpretaram a imagem foi autêntico e compreensível.

É evidente que, ao lermos e analisarmos as transcrições da narrativa produzida pelos alunos, sabemos que estamos diante de um texto oral, embora desapareçam algumas manifestações corporais, como a gestualidade, o olhar e a expressão facial, mas ficam os marcadores, as repetições, as pausas e as hesitações, que contribuíram para o desenrolar do enredo. Nas produções narrativas, de um modo geral, encontramos características da fala que se efetiva em tempo real e num determinado espaço social.

Além disso, percebemos que as meninas foram mais extensas em suas narrações, evocando de suas memórias as imagens e relacionando-as às suas fantasias e ao cotidiano, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário. Assim, constatamos que o apoio visual auxilia a produção das histórias dos alunos, mas estes precisam realizar mais atividades que envolvam o letramento visual, posto que a escola, na maioria das vezes, trabalha com a materialidade do texto verbal escrito, e os alunos ao terem contato com outros textos, como os visuais, serão induzidos a realizarem interpretações, aprendendo a manipular variadas linguagens como, a oral, a visual e a verbal.

Desse modo, ao produzir o texto oral, o aluno lançou mão dos elementos tradicionais da estrutura narrativa, mas levou em consideração os aspectos presentes nos signos visuais. Esses signos, segundo Faria (2004, p.31), “têm um papel fundamentalmente narrativo, incluindo descrição e ação”. Na narrativa do texto visual, a história se constrói de imagem a imagem, os “detalhes”, entre um quadro e outro, devem ser imaginados pelo narrador/leitor e, por esta razão, a ordenação das sequências deve ser rigorosa. Os textos apresentaram diferentes efeitos de sentido entre seus autores, já que ele é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais dialogicamente neles se constituem e são constituídos.

A pluralidade de interpretações advindas da visualização da sequência icônica proporcionou o desenvolvimento de ações linguísticas, constituídas de escolhas significativas que operacionalizaram a organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua nos coloca à disposição. Assim, foi possível perceber o efeito singular no modo como os estudantes organizaram os elementos da narrativa, como preencheram os espaços entre uma sequência e outra, indicando motivações para as ações e designando os personagens.

Constatamos também, que memória e narrativa são elementos inseparáveis, pois os alunos tiveram que mobilizar os conhecimentos prévios da estrutura narrativa, armazenados na memória, para dar voz ao texto, uma vez que, para narrar, recorreram às habilidades de organização, sequencialização e adequação ao contexto de produção.

Sobre a repetição como processo interacional da linguagem na narrativa dos alunos, ficou evidente que ela exerce importante papel de formulação do discurso oral, independente do sexo e da idade. As repetições que, numa primeira análise, pareciam desconexas foram, na verdade, ordenadas e necessárias à narração. Elas

conduziram os alunos à produção de sequências textuais, tanto de ordem cognitiva quanto sintática, servindo para reafirmar o que foi dito e facilitando a compreensão do texto.

A correção aparece também como uma estratégia de construção textual, na narrativa oral e desempenhou função textual-interativa. Quanto às ocorrências analisadas, tanto os meninos quanto as meninas possuem uma forte tendência de reformular os enunciados a fim de se expressarem melhor. Essa estratégia corretiva é produto de um planejamento em tempo real, e foi manifestada no momento da fala, mas não de forma aleatória, pois os estudantes procuraram se expressar de forma que garantisse a compreensão. Portanto, as correções no texto oral prototípico colaboram para a sua compreensão.

No que se refere às hesitações e pausas a partir da análise, foi possível observar que elas são constantes nas produções de todos os alunos e aparecem, em maior número, no início dos textos. No momento das gravações, principalmente no início, alguns estudantes apresentaram dificuldades e, mesmo tentando deixá-los à vontade, percebemos que o processo de narrar individualmente, na interação face a face com o professor e na presença do gravador, pode causar algum tipo de constrangimento. Os textos ainda apresentam prolongamentos, que são mecanismos comuns na fala, bem como os elementos prosódicos como os meneios de cabeça, o tom de voz, entre outros, que não são vistos nas transcrições.

Por fim, nas respostas ao questionário, evidenciamos a relevância de se aplicarem outras práticas com os textos visuais, a fim de estimular os alunos ao efetivo aprendizado por meio da voz ativa de cada um.

Também ratificamos que a proposta de ensino apresentada pode ser ampliada para a produção escrita e posterior confronto entre as duas produções, fazendo parte de um projeto de ensino ao longo do ano letivo. Esta proposta pode possibilitar que, na sala de aula, o aluno reflita e compreenda os elementos linguísticos e os recursos como a linguagem corporal e a voz que auxiliam na construção desses textos, além de conceber uma relação mais dialética entre a oralidade e o letramento.

REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. 16ª. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas-SP: Papirus, 2012.

AZEVEDO, R. **Imagens iluminando livros**. Disponível em:
< <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>> Acesso em: 01 de maio de 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BANYAI, I. **Zoom**. Tradução de Gilda Aquino. Rio de Janeiro: Brinque – Book, 1995.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

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

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 3. ed., Brasiliense, 1987.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. **Matrizes de referência do SAEB 2013**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes.htm> <Acesso: 23 de mar. de 2015.>

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEED. 1998.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Marcadores prosódicos na escrita**. Anais... Lorena: Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, 1989. p.195-203.

CASASÚS, José Maria. **Teoria da imagem**. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998

COSSON, R. As práticas da leitura literária. In: COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 97-134.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 236 p.

ELIAS, V. M. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura. In: **Oralidade** São Paulo: Contexto, 2010.

FARIA, M. A.. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE M.L.C.V.O; AQUINO Z.G.O.**Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRANÇA, M; FRANÇA, E. **O vento.** São Paulo, Ática, 1989.

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

_____. Perspectivas atuais da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. **Revista Língua Portuguesa: conhecimento prático.** nº 37, agosto 2012: 42-51 ISSN 1984-3682. www.conhecimentopratico.com.br> Acesso em: 10 dez.2013.

_____. A imagem como passaporte para o mundo imaginário das histórias. Revista de **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (2): 927-937, maio-ago. 2013. Disponível em: < <http://www.gel.org.br> > Acesso em: 10 dez. 2013.

FURNARI, E. **A bruxinha atrapalhada.** São Paulo: Global, 2003, 32p.

_____. **Zuza e Arquimedes.** São Paulo: Paulinas, 2008.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984

HAUSER, A. **História Social da Literatura e da Arte.** Trad. Álvaro Cabral, São Paulo: Martins Fontes, 1982.

HEINE, L.M.B. Aspectos da língua falada. **Revista (Con) Textos Linguísticos.** Vitória, v.6, n.7, 2012, p.196-216.

IZQUIERDO, I. **Memórias.** Estud. Av. São Paulo, 1989. v. 3, n.6. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar 2014.

JOLY, M. **Introdução a uma análise da imagem.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

JUNQUEIRA, S. **A menina e o tambor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009

_____. S. **A velhinha na janela.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____(Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 1972.

_____. W. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa**. The Journal of Narrative and Life History. Trad. de Ferreira Netto. Volume 7. 1997.
<http://www.academia.edu/> Acesso: 10 de mar. 2015>

LAGO, A. **Cena de rua**. Belo Horizonte: Editora RHJ, 1994.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A.C.P.; NASCIMENTO, J.M. **A oralidade como objeto de ensino na escola**: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. (Orgs) . Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEE, S. **Onda**. São Paulo: Cosac Naify, 2009

LIMA, A.; BESERRA, N. **Sala de aula**: espaço também da fala. (Org) LEAL, T. F.; GOIS, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, G. **Noite de cão**. São Paulo: Paulinas, 1996

MACHADO, J. **Ida e volta**. Rio de Janeiro, Agir, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5a ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). Gramática do português falado, volume VI. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1997.

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOITA, L. P. & ROJO, R. H. R. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL/ MEC/SEB/DPEM. Disponível em:
http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html
 . > acesso 13 de mar. 2014.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

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

PROCÓPIO, R., SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/8421/8421>.> Acesso 24 de mar. 2014.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

PROPP, V. **Morfologia do conto**. 2 ed. Lisboa: Veja Universidade, 1983.

REIS, C; LOPES, A. C. M. **Dicionário de Teoria Narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

RENNÓ, R.C. **História de Amor**. Belo Horizonte, Lê, 2007 (coleção imagens mágicas).

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SANTAELLA, L. **O que é a Semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix & Edusp, 1969.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2009. 287 p.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. (Org.) MAGALHÃES, I. In: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

TODOROV, I. As Categorias da Narrativa Literária. In: **Análise Estrutural da Narrativa**. (pg. 209-254). Tradução: Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

VALE, M. **O Almoço**. Belo Horizonte: Formato, 1987.

XAVIER, M. **O dia a dia de dadá**. São Paulo, Saraiva, 1987.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Aluno _____ Ano _____

Caro aluno: Você está sendo convidado a responder esse questionário como requisito, após a visualização e narração oral do texto visual *História de amor* de Rennó (2008).

1. Para você o que é um texto?

2. Em algum momento da sua vida você já leu um texto somente visual?

() sim () não () não lembro

3. Você já fez alguma narração oral nas aulas de Língua Portuguesa (contou alguma história)?
Se sim. Como foi solicitado que você fizesse?

4. E agora, após visualizar as imagens, o que você achou de ter narrado oralmente a história?

() muito interessante
() interessante
() razoável
() não me interessei

5. Você gostaria de narrar oralmente outros textos visuais?

() sim () não

Muito obrigada por sua colaboração. O que você pensa é muito importante para nós.

Maria do Socorro Viana Oliveira
Mestranda em letras

APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

Narrativa 1 – História de amor

1.era uma veis... dois lápis que se amavam... o nome dela era Elena... ele Kadu...
 2.eles dois moravam ni uma casa... eh:::... era um dia assim... era um dia bem
 3.Chuvoso... e ele estava... os dois estavam no quarto... deitados... bem
 4.carinhosos... escolheram uma tarde de::: lazer para ver o por do sol... tavam...
 5.estavam bem apaixonados um pelo outro... certa vez chegô/... um outro Lápis... a
 6.cor dele era amarela e qui provavelmente robô/ Kadu de Elena... Elena como era
 7.muito apaixonada 6por ele... ficô/::... sofrendo sem chãõ... pra ela nada mais
 8.existia a não ser ele... bem... ele foi embora com outro lápis... a amarela... ela...
 10.para ela... pensô/ qui nada mais existia se ele não tivesse ao lado dela... e
 11.resolveu ela ir embora... Kadu voltô/... só que quando voltô/ não encontrô/ mais
 12.ela em sua .casa e:::... saiu para procurá-la... encontrô/ já::: bem LONge... indo
 13.embora... bem distante... / ni uma areia... e ficô/ imaginando ela... só qui:::... o
 14.final já não foi bem bom... porque ela foi embora e Kadu continuô/ ali... a espera
 15.pra vê/ se ela voltava... só que infelizmente já era tarde demais...

B (menina, 14 anos)

Narrativa 2- História de amor

1. eh:::...(risos) em uma linda tarde de... de chuva... eh:::... havia uma casa muito
 2.bonita... e um casal... a mulher que si chamava Júlia... um casal não... né... pró...
 3.mais... um casal de.lápis... fica meio...sabe... então... a garota se chamava Júlia...
 4.e o homem André... e naquela linda noite de chuva... naquela casa... estavam os
 5.dois... em um cômodo num quarto... agarrados... sonhando... vendo... (ai meu
 6.Deus) eh::: tavam lá... ni uma... ni um... romance... e aí:::... o casal estava feliz... e
 7.só tinha os dois juntos... e:::... naquela casa tinha um lindo jardim... onde os dois
 8.decidiram... pensar um pouco... olhá/ o arco-iris... as coisas bunitas da tarde... e
 9.depois de um tempo... claro... como sempre tem a parte ruim de uma história de
 10.amor... apareceu uma:::... uma tal de Andreia... acho que ela é muito
 11.malvada... e aí... ela levô/... o Carlos com ela...então Júlia ficô/... muito triste...
 12.chorava todos os dias... ficava pensando... ela pensava qui:::... sem ele naquela
 13.casa... ou seja... onde os dois estavam juntos não havia sentido sem ele... porque
 14.o sentido todo que fazia era os dois juntos... então como ela estava sem ele... ela
 15.chorava muito estava triste na solidão... decidiu ir embora ... esquecer as
 16.lembranças que tinha com ele... esquecê/ aquela casa... enfim... decidiu ir
 17.embora... e como ela estava embarcando para ir embora... ele apareceu...
 18.naquela cãs... e viu que ela não estava... então começo/ a chorá/... e ela tava
 19.embarcando e ele ainda... alcançô/ ela indo... no caso ele parô/... na beira de um
 20.mar... e ficô/ chorando... acho qui desesperado sem saber o que fazer... mais
 21.acho qui acabaram se encontrando naquele mar e os dois ficaram ali .tomando
 22.banho....enfim felizes... ou seja qui ... tinham voltado a se reencontrá/ a se ver
 23.novamente... e estavam juntos... só...

T (menina,13anos)

Narrativa 3 - História de amor

1.a história começô/ assim... eles tinham::... uma história de amor... e:: viviam linda
 2.liNDOS momentos de amores juntos... dormiam e tal... saiam pra passear... e::
 2.olhar o cenário mais lindo que havia ali... no céu... e com:... aí eles saiam direto
 3.pra passear e nesse passeio ele conheceu outra mulher e:: foi tipo um amor a
 4.primeira vista só que não era amOR... porque ele amava a outra... só qui:: tipo
 5.homem sabe como é né sentiu um 6.desejo maior por aquela outra porque pelo
 6.fato de ela nunca ter visto e tal aí eu acho qui ele se apaixonô/ por ela... e ficô/
 7.com ela e com isso o amor dele que é o amô/ de verdade... ficô/ MUlto triste e o
 8.coração dela fico/ despedaçado... aí ele voltô/ pra casa sozinha... e ele começo/
 9.uma nova história de amo/ com outra mulher... só que ele não conseguiu
 10.porque... o amô dele era o outro.. aí depois ela voltô/ pra casa sozinha ficô/
 11.triste... olhava o cenário qui já não era mais o mesmo cenário qui quando eles
 12.olhavam/ juntos era o mais liNDO só que quando ela ficô/... sentada ali
 13.olhando/ aquele cenário ela lembrava... ela lembro/... de quando os dois
 14.juntos... e quando ele estava sozinha os cenários ficô/ lá... passô/uns dias aí
 15.depois ela pego/ e decidiu ir embora... o amor dele .não deu certo... com a outra
 16.mulher... a outra mulher tipo deu um toco nele... não sei... aí ele voltô/ pra outra
 17.mulher que tinha abandonado... pra o amor dele que tinha abandonado... só que
 18.ele já era tarde... porque ele não deu valor a ela e...foi embora... e:: quando ele
 19.percebeu que ela era o grande amor dele... já era tarde porque ela já tinha ido
 20.embra... né... sabe...

A (menina, 14 anos)

Narrativa 4 - História de amor

1.era uma vez um homem e uma mulher apaixonado... e::... um certo dia eles
 2.saíram pra passeá/... e::... lá encontrô/... uma mulher que era eis... e chegando lá
 3.ele ficô/ com essa eis e sua mulher ficô/ chateada e voltô/ pra casa e ficô/ na
 4.solidão e tanta... que ela não gostô/ da... do que ele fez... ela fico/ numa tristeza
 5.ela ficô/ pensando... lembrando/ vários fatos dapaixão que ela teve com ele e um
 6.dia não guentô/ e saiu daquela casa porque quando ela ficava naquela casa ela
 7.lembrava vários fatos que tinha com ela e::... ela... pegô/ e foi embora e ele
 8.quando chegô/ na casa pra encontrá/ ela... foi na casa dela ... chegando/ lá ela
 9.não tava mais e ele foi a beira de um má/ pra vê/ se ela tava lá... e chegando lá
 10.ela foi embora... isso um final triSTE... que ele acabô/ traindo/ ela e ela foi
 11.embra... fim...

L (menina, 13 anos)

Narrativa 5 - História de amor

1.eh::: () eh::: a história de amor... eu vi que eram dois... duas... paixão... que
 2.era um homem e uma mulher... aí eles dois tava... se gostando... aí dé/ repente
 3.apareceu outra mulhé/ na frente dele... ele largô/ ela e foi embora com a outra...
 4.ela ficô/ qui não sabia o que fazê/... foi embora ficô/ pensando nele e seguiu com a
 5.outra... aí quando ela foi embora ... ele resolveu ir atrás dela.. pra vê/ se tinha
 6.mais alguma chance... aí de repente... acabou tudo entre eles dois não teve mais
 7.nada.

M (menino, 14 anos)

Narrativa 6 - História de amor

1.era uma veis... dois casais... um casal eles... eles viviam numa lar feliz... viviam
 2.numa casa... aí os dois estavam namorando/... só que teve um dia que lhe
 3.contaram a amiga amarela:::... a amiga... só que a amiga robô/ a namorada da:::...
 4.da amiga aí... a amiga falô/ ficô/ muito triste... aí foram passeá/... ela ficô/ muito
 5.triste porque a amiga robô/ o namorado dela... ela pegô/... foi pra casa... ficô/dois
 6.dias esperando ele... só que ele não veio... ela pego e foi embora... aí ele ficô/ tão
 7.triste que ela tinha ido embora... aí ele ficô/ de lá olhando ela... olhando ela... pra
 8.vê/ se ela vinha... só que ela não veio... até que veio uma onda... e :: e:: levou ele
 9.embara... ele sofreu muito... porque dela... mais ele não deu valor a ela...

J (menino, 14 anos)

Narrativa 7 - História de amor

1.dois lápis um rosa e um::: azul se amavam numa casinha::: Rosa e Paulo se
 2.amavam numa casa... eram/ um casal apaixonado... um pouco depois foram ver o
 3.por do sol no jardim... nesse jardim... o lápis azul viu um lápis amarelo e:: resolveu
 4.traí-lo... o lápis rosa fico/ muito chatiado com aquilo e seguiu pra um lado e o lápis
 5.azul seguiu pra outro... um pouco depois... o lápis rosa ficô/ muito triste...
 6.angustiado e resolveu segui/ uma nova vida... pegô/ seu barquinho e foi embora...
 7.o lápis azul arrependido voltô/ e foi procurá-la... mas quando voltô/ já era tarde
 8.demais...

N (menino, 15 anos)

Narrativa 8 - História de amor

1.ummmm:: dia de chuva... uma casa... uma cama com dois lápis deitado... aí depois
 2.passô/ pra um jardim com dois lápis e apareceu um outro lápis e apareceu um
 3.outro lápis amarelo que robô/ o azul do rosa... o rosa fico/ chorando aí o rosa foi
 4.embara... e o amarelo... quando o azul voltô/ a procurá/ ele não achô/ mais... já
 5.tinha indo embora...

W (menino, 13 anos)

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Profletras
mestrado profissional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Edna de Oliveira Português, diretora do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu, estou ciente e autorizo a pesquisadora Maria do Socorro Viana Oliveira a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **PRÁTICAS DE ORALIDADE: A NARRAÇÃO DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ituberá, 20 de dezembro de 2014.

Edna de Oliveira Português
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Edna de Oliveira Português
DIRETORA UG - N2
PORT.: 7048/2013
CAD.: 11-238947-9
D. OFICIAL: 21/10/2012

* Ocorreu uma mudança no símbolo do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, após a aquisição do referido termo.

APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE*



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 Departamento de Ciências Humanas – Campus V
 Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Profletras
 mestrado profissional

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: PRÁTICAS DE ORALIDADE: A NARRAÇÃO DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisador responsável: Maria do Socorro Viana Oliveira

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas.

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu.

Eu, Maria do Socorro Viana Oliveira, comprometo-me a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de gravações de voz, durante as aulas de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu e concordo com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, por um período de dois anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Maria do Socorro Viana Oliveira. Após este período, os dados serão destruídos.

Ituberá, 20 de dezembro de 2014

Maria do Socorro Viana Oliveira

Assinatura do responsável pelo projeto

* Ocorreu uma mudança no símbolo do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, após a aquisição do referido termo.

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – Campus V
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os alunos do 8º ano, do turno matutino, do Colégio Estadual Idelzito Eloy de Abreu, são convidados voluntários a participarem da pesquisa e proposta de intervenção intitulada **A LEITURA DO LIVRO VISUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Neste estudo pretendemos proporcionar o desenvolvimento da expressão oral, através da leitura do texto literário visual, como um possível caminho para o desenvolvimento da oralidade. A participação dos alunos é voluntária e se dará por meio da narrativa oral de oito alunos, sendo quatro meninas e quatro meninos que se dispuserem, a gravarem em áudio as suas narrativas, para posterior análise, no mesmo turno e horário da aula de Língua Portuguesa.

O motivo que nos leva a aplicação dessa proposta de intervenção é o fato dos alunos do 9º ano ainda apresentarem dificuldades em narrarem acontecimentos e expressarem-se oralmente nas diversas situações de comunicação.

A pesquisa-ação é o método adotado nessa proposta por ser um instrumental importante na focalização de um problema coletivo, como também privilegia a ação dos participantes nas etapas da intervenção.

Para participar dessa proposta os alunos não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Todos os alunos serão esclarecidos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejarem. Poderão interromper a participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que são atendidos pelo pesquisador-professor, que tratará a identidade dos alunos com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão em sigilo e o material que indica a participação dos alunos, da instituição supracitada, não será liberado sem a permissão da instituição e dos responsáveis pelos alunos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao responsável pelos

participantes da pesquisa. .

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Ituberá , _____ de _____ de 20____ .

Assinatura do Responsável do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos dessa pesquisa e proposta de intervenção, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

E-mail : cepuneb@uneb.br

Fone : 71 3117 2445

Endereço Completo:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB

Pavilhão Administrativo – Térreo

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Outras dúvidas, para consulta com a professora-pesquisadora:

Maria do Socorro Viana Oliveira

Mestranda em Letras - (UNEB)

Rua Getúlio Vargas, 84, centro

Ituberá-BA, CEP: 45435000-000

socorro.viana@hotmail.com

Fone: (73) 3256-2223/ 8141-1972

ANEXO A - NORMAS DE 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)	/	ecomé/ 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 seqüência 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 B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham 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 baRRElra 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*.

ANEXO B - IMAGENS DO LIVRO HISTÓRIA DE AMOR

REGINA COELI RENNÓ



REGINA COELI RENNÓ

**HISTÓRIA DE
AMOR**









