



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

**SÔNIA CRISTINA SANTOS SCAVELLO GUIMARÃES**

**FILME “VIDA MARIA” COMO ESTÍMULO PARA NARRATIVAS ORAIS DE  
EXPERIÊNCIAS PESSOAIS**

Santo Antônio de Jesus - BA  
2015

**SÔNIA CRISTINA SANTOS SCAVELLO GUIMARÃES**

**FILME “VIDA MARIA” COMO ESTÍMULO PARA NARRATIVAS ORAIS DE  
EXPERIÊNCIAS PESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS do Departamento de Ciências  
Humanas - Campus V da Universidade do  
Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação da  
Profª Drª Priscila Peixinho Fiorindo.

Santo Antônio de Jesus - BA  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Guimarães, Sônia Cristina Santos Scavello

Filme “Vida Maria” como estímulo para narrativas orais de experiências pessoais / Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães – Santo Antônio de Jesus, 2015.

100f.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Priscila Peixinho Fiorindo

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Leitura 2. Narrativa oral. 3. EJA – Educação de Jovens e Adultos. I. Fiorindo, Priscila Peixinho. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 808.3

**SÔNIA CRISTINA SANTOS SCAVELLO GUIMARÃES**  
**FILME “VIDA MARIA” COMO ESTÍMULO PARA NARRATIVAS ORAIS DE**  
**EXPERIÊNCIAS PESSOAIS**

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

Aprovado(a) em 30/ 07 /2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Palmira Virgínia Bahia Heine  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo de Assis de Almeida Guerreiro  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Priscila Peixinho Fiorindo - Orientadora  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedico este trabalho à minha família, especificamente à minha mãe, Maria Bernadete Scavello, que tanto me estimulou nos estudos e no meu sucesso profissional.

Ao meu esposo, Robson Guimarães, maior incentivador dessa minha conquista;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Peixinho, pelo auxílio e disposição nessa árdua tarefa.

A todos que direta e indiretamente me ajudaram nessa caminhada. Muito Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

O caminho foi longo... mas a caminhada não foi solitária, pois, nesse percurso da minha vida, tive a ajuda de muita gente. Por isso não poderia deixar de agradecer a todos por esta conquista.

Em primeiro lugar, quero agradecer de todo meu coração a DEUS por tudo que tem feito na minha vida. Essa grande conquista, com certeza, foi ELE que me proporcionou. Posso dizer que, até aqui, ELE me ajudou.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Peixinho Fiorindo, pela seriedade, comprometimento e disponibilidade neste trabalho. Obrigada por todos os ensinamentos e as valiosas contribuições durante a construção desta dissertação.

Ao Coordenador do Profletras, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Adelino Pereira dos Santos, por estar sempre à disposição para atender as dúvidas do grupo, bem como suas oportunas palavras de incentivo e estímulo durante suas aulas.

Aos professores do Mestrado pela seriedade e competência nas aulas ministradas, iluminando meus pensamentos pelos caminhos da teoria e ciência.

À banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Palmira Bahia Virgínia Heine e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Paulo de Assis de Almeida Guerreiro, pelos novos direcionamentos apresentados no Exame de Qualificação.

Aos meus inesquecíveis colegas do Mestrado pela agradável companhia e cumplicidade. A alegria e a amizade de vocês tornaram mais leve este desafio.

À Direção, professores e alunos da Escola Municipal onde foi realizada a proposta de intervenção. Muito obrigada pela disposição em ajudar, pelo apoio dispensado e, principalmente, pela seriedade que apresentaram no período de aplicação das atividades.

À minha mãe que sempre me estimulou na conclusão dos meus estudos, incentivando-me para sempre galgar conquistas na minha vida acadêmica e profissional.

Ao meu esposo que, nesse desafio de estudar e, ao mesmo tempo, trabalhar, me encorajou tornando essa peleja mais suave. Sempre na torcida para que tudo ocorresse da melhor maneira possível.

À minha tia Eulina pelo carinho e zelo na afetividade maternal, contida em um coração cheio de amor que me acalenta.

À minha sobrinha amada, Ana Paula, com seus 3 aninhos, que me acalentava com seu afeto e carinho e transformava os momentos de tensão e cansaço dessa caminhada em alegria e diversão.

À minha coordenadora, Nadja Amado, que com sua notória generosidade sempre se mostrou solícita quanto à mudança de horários no trabalho, facilitando a compatibilidade nos dias das aulas do Mestrado.

À minha colega de Mestrado, Gabriela Oliveira Vieira, a quem admiro pela vivacidade e pelos momentos em que sempre se mostrou disponível na troca de informações e experiências.

*“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem à sua história.”*

Walter Benjamin

## RESUMO

A fim de desenvolver a oralidade, bem como a capacidade de articulação das ideias por meio da narração oral coerente e compreensível dos alunos do 6º e 7º anos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), solicitamos aos referidos alunos a produção de histórias orais de experiências vividas, a partir da leitura de imagens do filme “Vida Maria”. A escolha desse filme ocorreu devido à semelhança de acontecimentos vividos pelos alunos do turno noturno que relatam, muitas vezes, suas experiências da infância sofrida e a dificuldade de não ter tido a oportunidade de continuar os estudos, na idade adequada, e que se assemelha à história da personagem principal do filme. Objetivamos com isso promover a oralidade, verificando se as imagens do filme, um curta-metragem em animação gráfica 3D, “Vida Maria”, estimulam a produção de narrativa oral. Como respaldo teórico nos apoiamos em autores como Labov (1972), que apresenta uma definição de narrativa de experiência pessoal, em que é indispensável o acontecimento singular e inédito, digno de ser narrado; Marcuschi (2005), que defende a modalidade oral e escrita como duas práticas sociais, sendo trabalhadas conjuntamente. Além de Adam (1997), Aumont (1995), Fiorindo (2005), Heine (2012), que tratam da narrativa e de práticas de oralidade, entre outros. A metodologia aplicada baseou-se na apresentação do filme “Vida Maria” para a turma do segmento EJA, e, a partir das imagens em movimento, esses alunos foram provocados a produzirem, individualmente, a narrativa oral de experiências vividas. As histórias produzidas foram gravadas em áudio e transcritas com base nas normas do Projeto NURC/USP, propostas por Preti e Urbano (1990). Na análise dos dados tratamos sobre alguns aspectos linguísticos e mais com intensidade os aspectos extralinguísticos, próprios do fenômeno discursivo da linguagem oral, inerentes aos relatos de experiência pessoal. Podemos verificar, assim, que a apresentação do filme “Vida Maria” estimulou os alunos a produzirem suas narrativas orais de experiências pessoais. Outrossim, as imagens em movimento contribuíram efetivamente para enriquecer as histórias narradas pelos alunos da EJA.

**Palavras-chave:** EJA. Experiências pessoais. Narrativa oral. Imagens em movimento.

## RESUMEN

Con el fin de desarrollar la comunicación oral y la capacidad de articular las ideas de una narración oral, coherente y comprensible de los estudiantes de sexto y séptimo año de la serie de sesiones de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se requiere que estos estudiantes para producir historias orales de experiencias de lectura de imágenes de la película "María la Vida." La elección de esta película fue debido a la similitud de los eventos experimentados por los estudiantes de la presentación de informes turno de la noche, a menudo sus experiencias de la infancia el sufrimiento y la dificultad de haber continuado sus estudios y que se asemeja a la historia del personaje en la película. Nuestro objetivo es promover esta oralidad, asegurándose de que las imágenes de la película "María Vida" estimulan la producción de la narrativa oral. Como apoyo teórico en apoyo de autores como Labov (1972) tienen una definición conocida de la experiencia narrativa personal donde el evento singular y sin precedentes, digna de ser narrada es indispensable. Marcuschi (2005) sostiene que el método oral y escrita como dos prácticas sociales se está trabajando en forma conjunta. En Adan (1997), Aumont (1995), Fiorindo (2005), Heine (2012), que trata de la narración y las prácticas orales, entre otros. La metodología utilizada se basa en la presentación de la película "María la Vida" a la clase de segmento de la educación de adultos, y, a partir de las imágenes en movimiento, estos estudiantes fueron provocados para producir individualmente la narración oral de experiencias. Las historias fueron producidas audio grabado y la grabación se transcriben bajo las reglas de la NURC Proyecto / USP propuestas por Preti y Urbano (1990). En el análisis de las grabaciones nos ocupamos de algunos aspectos lingüísticos y más intensamente aspectos extralingüísticos poseemos fenómeno discursivo de la lengua oral y la inherente a los informes de la experiencia personal. Podemos ver, por tanto, que la presentación de la película "La vida de María", animó a los estudiantes a producir sus relatos orales de experiencias personales. Por otra parte, las imágenes en movimiento contribuyeron eficazmente a enriquecer las historias contadas por los alumnos de EJA.

**Palabras clave:** Educación para adultos. Experiências personales. La narración oral. Las imágenes en movimiento.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Imagem em movimento .....	33
Imagem 2: Imagem em movimento.....	33
Imagem 3: Imagem em movimento.....	34
Imagem 4: Fotograma .....	37
Imagem 5: Fotograma.....	37
Imagem 6: Fotografia do Colégio Municipal Santo Inácio.....	42
Imagem 7: Desenhando letras .....	48
Imagem 8: Desenhando letras .....	49
Imagem 9: A repreensão .....	49
Imagem 10: A infância perdida .....	50
Imagem 11: Trabalho doméstico .....	50
Imagem 12: O encontro .....	51
Imagem 13: O namoro .....	51
Imagem 14: A gravidez .....	52
Imagem 15: O ciclo .....	52
Imagem 16: Escrevendo o nome .....	54

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E NARRATIVA</b> .....	19
1.1 – Oralidade .....	19
1.2 – A narrativa oral .....	25
1.3 – Imagem .....	31
1.4 – A narrativa fílmica .....	35
<b>2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	40
2.1 – Conhecendo o espaço .....	41
2.2 – Seleção dos sujeitos .....	42
2.3 – Escolha do material .....	48
2.4 – Etapas da proposta de intervenção .....	54
<b>3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS</b> .....	58
3.1 – Produções de narrativas orais .....	59
3.2 – Características das narrativas produzidas .....	74
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>APÊNDICES</b> .....	83
<b>APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....	84
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	85
<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	92
<b>ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO</b> .....	93
<b>ANEXO B – IMAGENS DO FILME “VIDA MARIA”</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

A escolha do presente trabalho, “Filme “Vida Maria” como estímulo para narrativas orais de experiências pessoais”, surgiu da dificuldade e necessidade desde o período escolar, especificamente, na fase da adolescência, de expressar oralmente meus pensamentos diante dos colegas e professores.

Essa situação se agravava nos momentos de apresentação em grupo em que abalava meu sistema nervoso e muitas vezes prejudicava o grupo de colegas pela recusa em apresentar a minha parte no trabalho. A referida dificuldade causada pela insegurança, me acompanhou na fase adulta e me impulsionou a trabalhar sempre com o tema da oralidade em minha vida profissional.

Diante do contexto apresentado resolvi fazer o magistério e a graduação em Letras e, mais tarde, especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. A partir de então, foi evidente a necessidade de adentrar nesse campo da oralidade para entender o processo de aquisição e desenvolvimento dessa modalidade da língua, principalmente no trabalho com os alunos que apresentavam essas dificuldades. Com a carga horária de 40 horas na Rede Estadual de Ensino, trabalhando com implantação e implementação de projetos e programas, observei a necessidade de desenvolver a oralidade em público devido as demandas do meu trabalho.

A outra carga horária de 20 horas de trabalho é destinada à rede municipal de ensino em que trabalho com as turmas da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Estes alunos, embora sejam falantes proficientes da nossa língua materna, apresentam dificuldade para organizar a fala e para se expressar de maneira formal em certas situações. Neste sentido, cabe ao professor auxiliar esses jovens e adultos no aprimoramento dessa habilidade discursiva.

Com dezesseis anos trabalhando nesse segmento, já ouvi aluno contar de sua dificuldade para falar em várias situações, como fazer perguntas quando está em grupo; falar em público; solicitar algo ao patrão ou explicar seus sintomas a um médico, entre outros exemplos. Portanto, a busca em trabalhar e desenvolver

a oralidade, na sala de aula, pode ajudar esses alunos a enfrentar muitas situações cotidianas, além de contribuir na aprendizagem.

Então surgiu a possibilidade de cursar o Mestrado Profissional em Letras/Proletras e a oportunidade de enveredar nessa linha de pesquisa da qual a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Priscila Peixinho Fiorindo, na área da Psicolinguística, também considera relevante as práticas de oralidade, em sala de aula, a fim de oportunizar aos educandos o desenvolvimento do intelecto e da criticidade por meio da manifestação verbal.

Com base nas conversas com a orientadora, levando em conta a minha experiência como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental no segmento da EJA, surgiram novas perspectivas em relação à compreensão e produção de narrativas orais por esses estudantes. Nesta perspectiva, aumentou o interesse em investigar de maneira mais profunda as peculiaridades no desenrolar narrativo, segundo o modelo laboviano de narrativa oral enquanto uma proposta de intervenção didática.

A importância desta proposta de intervenção, utilizando-se do filme de curta-metragem “Vida Maria” como estímulo para narrativas orais de experiências pessoais, foi bastante significativo, tendo em vista a relevância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Nesta perspectiva, salientamos, na turma da Educação de Jovens e Adultos, a prática da oralidade, com o objetivo de contribuir para identificação das histórias de vida dos referidos alunos.

Esta experiência de pesquisa me fez refletir sobre a importância de dar voz a esses alunos que fazem parte e que são muitas vezes ignorados pela sociedade. Ouvindo suas narrativas de vida me surpreendi com a riqueza de suas experiências, pois mostram a poética social do cotidiano, que mesmo estando tão próxima de nós, passa, geralmente, despercebida do nosso olhar.

Neste sentido, busquei contribuir com o direcionamento de novos estudos e pesquisas que visem abordar a modalidade oral, provocando nos estudantes da EJA uma maior reflexão em relação ao desenvolvimento típico da habilidade de narrar

Nesta perspectiva a modalidade oral como conteúdo a ser trabalhado na escola já vem sendo enfatizada por diversos estudiosos da linguagem, como Marcuschi (2001; 2005), Neves (2004), Fiorindo (2005; 2012), Heine (2012), entre outros. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs põem oralidade ao lado da modalidade escrita, ressaltando a importância desse estudo no desenvolvimento discursivo dos alunos. As reflexões sobre o lugar da linguagem oral no ensino de língua intensificam-se, cada vez mais, apontando para uma grande mudança no tratamento dado a esta modalidade, conforme observamos a seguir:

As reformas educacionais investem na discussão do fazer pedagógico no sentido de mudar a ideia de que o papel central da escola é ensinar o aluno a escrever. A formação de eficientes produtores de textos orais necessita do redimensionamento, reorganização das ações e objetivos pedagógicos priorizados pela escola (CASTILHO, 2000, p. 13).

Em vista disso, acreditamos que para desenvolver este tipo de abordagem no ensino de língua materna, o professor precisa preocupar-se em prever e avaliar suas concepções, objetivos, procedimentos e resultados de seu trabalho com o intuito de conseguir ampliar a comunicação dos alunos.

A proposta de intervenção, utilizando-se do curta-metragem “Vida Maria”, animação gráfica em 3D, se faz relevante devido à necessidade do aluno de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diversos gêneros do oral tais como: conversas espontâneas, seminários, debates, entrevistas, exposição em público e outros. Nesta perspectiva, não podemos deixar de considerar que foi com a oralidade que a linguagem humana, tal como a conhecemos hoje, teve a sua origem.

O trabalho de pesquisa, no Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pretendeu ampliar a capacidade de articulação das ideias, na produção da narrativa oral coerente e compreensível, considerando o desenvolvimento linguístico e discursivo dos referidos sujeitos.

A proposta de intervenção, enquanto prática da oralidade, em sala de aula, foi trabalhar com a produção de narrativas orais de experiências vividas, com os alunos do turno noturno, a partir da leitura de imagens do curta-metragem “Vida Maria”. O referido filme mostra uma história observada no interior do nordeste,

onde as crianças têm sua infância interrompida, muitas vezes, para ajudar a família a sobreviver; infância essa resumida a poucos recursos e a más condições de vida. A escolha desse filme ocorreu devido à semelhança de acontecimentos vividos pelos alunos da EJA que relatam muitas vezes, nas aulas, as experiências da infância sofrida pela labuta dos pais e da dificuldade de ter continuado seus estudos. Esses indivíduos que retornam para a escola, ou que demoram um tempo dentro dela, são sujeitos de direito, de voz, de ação e que devem ser assim considerados. Parte desses alunos dizem que, no período da infância e da adolescência, estavam atrelados a alguma forma de trabalho para ajudar nas despesas de casa. Isso na verdade corroborava para o atraso escolar dos referidos alunos.

Paralelamente à labuta da vida desses alunos e à falta de oportunidade de engajamento nos estudos na idade apropriada, pretendemos, com as imagens do filme, verificar o desenvolvimento interacional, linguístico e discursivo peculiares dos sujeitos, a partir da narração produzida por eles. Esse caráter interacional da linguagem nos coloca diante da colaboração entre os interlocutores como condição para a efetivação dos atos de fala, que estabelecem compromissos entre os participantes em torno dos objetivos dessas atividades de comunicação.

Diante do exposto, temos como respaldo teórico o modelo laboviano de narrativa oral, que nos conduzirá à análise dos dados, ressaltando o momento inédito do discurso narrativo, que o autor denomina de *avaliação*, Labov (1972). No entanto, vale lembrar que procedemos de forma diferente do referido autor, pois o mesmo coletou narrativas de risco de morte com sujeitos moradores dos guetos nos EUA, aqui adaptamos o modelo proposto pelo sociolinguista às narrativas produzidas pelos estudantes da pesquisa. Além de Labov (1972), nos apoiamos em Marcuschi (2005), Heine (2012) e outros que nos dão subsídios para análise das produções.

Nesta vertente, consideramos as narrativas orais como objeto privilegiado de análise, a fim de observarmos as sensibilidades, as percepções, as leituras de mundo e os sentimentos daqueles que narram. Afinal, estas narrativas são contadas combinando-se gestos, expressões, repetições, rimas, entonação, olhares, musicalidade e outros dispositivos mnemônicos.

Neste sentido, abordar a narrativa oral enquanto prática pedagógica, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, provocará nos estudantes uma maior reflexão em relação ao desenvolvimento típico da habilidade de narrar. Desse modo, procuraremos contribuir com o direcionamento de novos estudos e pesquisas que visem à reformulação de atividades, proporcionando uma consciência dos papéis interacionais que permeiam a modalidade da fala.

Assim, levantamos as seguintes hipóteses, que procuraremos confirmar na presente pesquisa:

- 1) O apoio visual das imagens, em movimento, pode auxiliar na construção de narrativas orais de experiências vividas;
- 2) O envolvimento dos alunos com o filme selecionado possibilita a produção de histórias orais.

Partindo dessas suposições, surgiram duas questões:

- 1) As imagens do filme contribuem para o desenvolvimento da narrativa oral?
- 2) O que sustenta a narrativa dos alunos – que elemento(s) o narrador utiliza para torná-la digna de ser narrada?

Tendo em vista essas questões, o objetivo desta pesquisa é verificar se as imagens do filme “Vida Maria” estimulam a produção da narrativa oral. E, para tanto, delineamos três objetivos específicos:

- a) Contar fatos e experiências cotidianas, a partir de leitura de imagens;
- b) Elaborar histórias orais a partir da leitura de imagens do filme “Vida Maria”;
- c) Estimular práticas de oralidade por meio da narrativa em sala de aula.

Para se conseguir trazer uma discussão envolvendo a temática da oralidade e da narrativa, partindo do estímulo de imagens para a produção da narração, selecionamos autores como Ong (1998), Aumont (1993,1995), Adam (1997), Labov (1972) Marcuschi (2003, 2005) Fiorindo (2005, 2012) e outros, que abordam sobre conceitos de oralidade, de imagem e de narrativa.

Assim, no Capítulo 1, *Reflexões sobre Oralidade e Narrativa*, abordamos a importância da oralidade na estrutura da narrativa à luz de Labov, Marcuschi, Adam, Barthes e outros, considerando o sentido da imagem e do filme como estímulo para produção de narrativas orais.

No Capítulo 2, apresentamos a *Proposta de intervenção*, com a definição do espaço, sujeitos e material além dos aspectos metodológicos que possibilitaram a coleta das narrativas orais e os passos da proposta de intervenção.

No terceiro Capítulo descrevemos e discutimos sobre as *Produções das narrativas orais*, considerando as características da oralidade nas narrativas, ressaltando a avaliação como elemento principal para que a narrativa seja digna de ser contada.

Por fim, nas *Considerações Finais*, retomamos os principais pontos da análise das produções das narrativas dos alunos com base no modelo laboviano de narrativa oral.

## **1 REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE E NARRATIVA**

Neste capítulo daremos enfoque a uma abordagem teórica que permitirá uma compreensão sobre a presente dissertação. Inicialmente, apresentamos a oralidade e suas definições à luz de vários teóricos da área, bem como as estratégias de processamento do texto oral. Em seguida, tratamos da narrativa oral como instrumento de significado e transmissão de saberes, ressaltando o modelo laboviano de narrativa oral, com suas etapas de compreensão das narrativas. Abordamos, também, a leitura de imagens em movimento e da narração numa perspectiva de representação e narratividade, e por fim, apresentamos o filme e seus efeitos narrativos e dramáticos na construção da narrativa.

### **1.1 Oralidade**

A oralidade é um fenômeno peculiar ao homem, sendo o discurso oral dinâmico para adaptar-se aos diferentes momentos da enunciação como determinante na transmissão de aspectos culturais e de valores, segundo Ong (1988).

Conforme o autor, há a distinção entre “oralidade primária” e “oralidade secundária”. A primeira refere-se à cultura que nunca reconheceu a escrita, ou seja, uma cultura transmitida apenas por meio da fala, tendo o som como fonte de evento manifestado e como forma física da palavra. Esse tipo de oralidade, segundo o autor, tinha ainda um grande poder sobre as coisas, um poder relacionado à magia. Quanto à oralidade secundária, o estudioso refere-se à cultura da tecnologia que depende da escrita e da imprensa, sendo essa modalidade hoje, no entanto, privilegiada pela sociedade e valorizada pela escola.

Podemos dizer que a oralidade é uma das mais expressivas formas de interação social manifestada pela língua. Diariamente, comunicamo-nos por meio da fala, expondo pensamentos, ideias, argumentando, contando piadas, casos de famílias, biografias. Continuamos sempre como povos orais, mesmo

considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nas sociedades de civilizações “letradas”.

Segundo Marcuschi (2005), a oralidade jamais desaparecerá e sempre estará ao lado da escrita como meio de expressão e de atividade comunicativa. Enfim, a comunicação oral faz parte do nosso cotidiano de forma muito peculiar. Neste sentido,

a oralidade como prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Heine (2012), refletindo sobre a oralidade, enfatiza que no Brasil, os estudos sobre a linguagem oral, pautada na produção linguística efetiva teve início no século XX, conforme verificamos a seguir:

[...] na história da Linguística, a língua falada só veio a se constituir objeto de reflexão, principalmente no Brasil, a partir dos anos 70 do século XX, por ocasião da instauração do Projeto da Norma Linguística Urbana – NURC. Contudo, a sua implementação, nos cursos de Letras no Brasil, só se efetivou a partir dos meados da década de 80 do século XX (HEINE, 2012, p. 196-197).

Segundo Heine (2012), foi a partir dos PCNs que a modalidade oral no ensino da língua ganhou especial atenção e destaque dados por um documento oficial. O que se busca então, na verdade, é que o aluno seja um usuário competente da linguagem. Neste sentido, cabe à escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas. As propostas de situações didáticas nesse espaço devem fazer sentido de fato. Em vista disso, ensinar a produzir textos orais significa organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm no seu bojo o propósito de criar condições, na escola, que permitam aos jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos, como necessários ao exercício da cidadania. No tocante à oralidade, o documento afirma a grande necessidade do desenvolvimento da modalidade oral, na medida em que os

alunos serão avaliados na hora de responder às diferentes exigências da fala. O referido parâmetro, na página 20, também deixa claro que “não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso”.

Assim,

[...] ensinar língua oral deve significar para 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. Ensinar língua oral não significa a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver os gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Podemos afirmar que a partir das orientações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível perceber o aumento das pesquisas sobre a língua oral, em uma sociedade em que a modalidade oral da língua vem ganhando um espaço importantíssimo.

É no contexto escolar, no entanto, que se torna necessário abordar a questão da referida modalidade da língua, cujo objetivo é propiciar ao aluno a possibilidade de conviver na sociedade na qual está inserido, sendo capaz de utilizar a língua, de acordo com os diferentes usos sociais. Ao se comunicar oralmente, já tendo na escola algumas orientações do seu funcionamento, o aluno começa a se apropriar das estruturas e funções dos gêneros orais que fazem parte da sociedade.

Segundo Marcuschi (2005), oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas. O cerne das confusões, na identificação e avaliação das semelhanças e diferenças entre fala e escrita, conforme o autor, encontra-se, em parte, no enfoque preconceituoso em que a questão foi geralmente submetida e na metodologia inadequada que resultou em visões bastante contraditórias. Ainda segundo o autor, “postular algum tipo de supremacia ou superioridade de algumas das duas modalidades é uma visão equivocada” (op. cit., p. 134).

Sendo assim, ao tratarmos da fala e da escrita, não devemos levar em conta que uma é superior a outra ou que a escrita é derivada e a fala é primária.

Consideramos que são duas formas de realização de um mesmo sistema linguístico. Dizer que a escrita é formal, complexa, enquanto a fala é informal e simples não é o suficiente, pois, como afirma Koch (1995, p. 68-9), “há uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo da situação comunicativa”. Exemplo disso são as cartas informais, bilhetes, letra de músicas, os *chats* na internet, que são textos escritos, mas apresentam repetições, gírias, marcadores conversacionais/discursivos, ou seja, elementos da língua falada. Também há debates, programas de TV que apresentam uma fala próxima da linguagem formal. Como afirma Marcuschi (2005, p. 62-63), “a informalidade, a repetição e a fragmentação “[...] não são exclusivos da fala, mas nela se evidenciam com mais ênfase”.

Segundo Heine (2012), a relação fala-escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, determina alguns posicionamentos, um deles se refere à contestação da abordagem dicotômica da linguagem, cujas pesquisas confinam-se apenas nos gêneros textuais prototípicos de cada modalidade. Como exemplo, temos o texto científico para a língua escrita, e a conversação em sua versão face a face, para língua falada. Nesse caso, é proposto pela autora que a fala-escrita sejam tratadas a partir do *continuum* tipológico de gêneros textuais em que considera esses gêneros no seio social, ou seja, nas suas efetivas práticas sociais.

Vale ressaltar que a fala e a escrita, como já foi dito, são duas modalidades da língua que pertencem a um mesmo sistema linguístico e estão colocadas no âmbito das práticas sociais, de acordo com Marcuschi (2005). No entanto, para Heine (2012), essa posição defendida pelo autor é determinada apenas pelas efetivas práticas sociais e são essas que determinam o lugar e a função das referidas modalidades. A preferência de uma ou outra modalidade da língua tem a ver com aspectos funcionais, determinados dentro de uma dada sociedade.

Conforme a autora, as definições de Marcuschi (2005) se apoiam na perspectiva bakhtiniana da lingüística textual no que diz respeito às reflexões sobre a língua falada como produção linguística. Entretanto, a autora, sugere a substituição da expressão “produção linguística” pelo termo “produção linguístico-semiótica”, pois, segundo ela, essa sugestão objetiva evitar a dicotomia entre elementos paralingüísticos em que predomina os elementos não verbais de

comunicação, como, por exemplo, os meneios da cabeça, os gestos e as variações prosódicas; e os elementos linguísticos denominados código linguístico, na medida em que os seus mentores e princípios contemplem apenas o referido código, próprio da linguística formal.

Conforme Marcuschi (2003, p.17), “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Porém, não podemos considerar a fala como superior, pois tanto escrita como oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características. A oralidade é adquirida nas relações sociais do nosso dia a dia, desde o nosso nascimento. O contexto é que determina o tipo de linguagem que devemos utilizar. Por isso, a prática da oralidade é uma forma de inclusão cultural e de socialização.

No contexto da oralidade, observamos a gestualidade, bem como movimento do corpo e dos olhos. Nesta perspectiva, Fávero (2005, p. 21) afirma que “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada”. É necessário que o texto tenha uma organização para que possa existir uma compreensão dos participantes para que, assim, o ato seja concretizado. Já a escrita é fruto de um aprendizado escolar, num contexto mais formal da língua, é por isso que ela é considerada, pela sociedade, um bem cultural de prestígio.

É também na modalidade oral que os falantes estão em presença e o enunciado se constrói ao mesmo tempo em que há interação dos interlocutores e pode haver negociações entre os interlocutores do processo de produção, planejamento e execução do que está sendo dito. O falante monitora a própria fala, utilizando-se de entonação, gestos, expressões para acrescentar sentido ao que está sendo dito.

Na sintaxe da língua falada, ao contrário da escrita, o interlocutor se preocupa sempre em preencher vazios, o que resulta na presença de correções, paráfrases, truncamentos, repetições, elipses, pausas, anacolutos, marcadores conversacionais, digressões, hesitações, parênteses, interrupções. Segundo Marcuschi (2005), esses traços não devem ser avaliados negativamente, como por exemplo, defeitos, disfluência, disfunção do falante ou perda do fio condutor,

mas sim, como estratégias inerentes ao texto oral que monitora a fala dando qualidade ao processo de interatividade.

Ainda segundo o autor, a correção, a paráfrase, a repetição são mecanismos de reativação, ou seja, aqueles que nos permitem voltar atrás, retomando e repetindo o que foi dito. A repetição é um traço característico da língua falada e assume funções diferenciadas. Na fala, onde nada se apaga, a repetição faz parte da construção do texto falado, sendo, também, uma forma de evidenciar, enfatizar o que se disse, não anulando o que foi dito. A paráfrase é a retomada do conteúdo com algumas alterações na forma, por outro lado, a correção é uma reformulação que, ao contrário da repetição e paráfrase, anula o conteúdo falado e indica a busca por uma melhor formulação do enunciado.

Os outros traços da fala, como as digressões, inserções, elipses, anacolutos, as pausas, parênteses, hesitações, interrupções são chamados pelo mesmo autor de processo de desativação, os quais resultam no abandono, rompimento, do que está sendo dito. As digressões, por exemplo, ocorrem quando o falante abandona o tópico conversacional, em andamento, e passa a falar de outra coisa.

As pausas normalmente indicam um apagamento da fala que facilita o início de um novo assunto. A inserção surge no ato da fala com comentários e observações mais longas, acontecendo, por um tempo, uma suspensão/interrupção do que está sendo dito. Já a hesitação, anacolutos levam a compreender que há um esgotamento do tópico conversacional em andamento. Ressaltamos que todos esses traços da fala atuam como estratégias no planejamento do texto falado.

Quanto aos marcadores conversacionais ou discursivos são chamados elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras e locuções verbais. Esses marcadores atuam como conectivos textuais para que o falante possa verificar se está sendo entendido ou para simplesmente tornar a interlocução mais participativa. Segundo Marcuschi (2005), os marcadores conversacionais podem ser divididos em três tipos: *verbais*, *não verbais* e *suprasegmentais*.

Os chamados *marcadores verbais* formam uma classe de palavras ou expressões bastante estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência, eles situam-se no contexto sem contribuir com novas informações, por exemplo, “*então*”, “*né*”, “*ai*”, “*entende*”. Os marcadores *não verbais* referem-se à expressão facial, gesticulação, meneios da cabeça, ou seja, posturas físicas imprescindíveis em todo e qualquer ato comunicativo, em tempo real. Quanto aos recursos *suprasegmentais* são aqueles relativos às pausas (registradas através de reticências), entonações e ao tom de voz.

O estudo da língua portuguesa em sua modalidade oral requer sérias reflexões por parte dos professores de língua materna e educadores em geral, e também uma nova visão do trabalho com a língua na modalidade escrita e oral no dia a dia escolar. Partindo desta reflexão, o professor conseguirá mostrar que entre a fala e a escrita não há superioridade ou inferioridade, mas uma adaptação às práticas sociais.

Diante das práticas escolares vigentes, podemos afirmar que elas privilegiam o discurso escrito, pois, afinal, vivemos numa cultura letrada e a escola esteve associada à escrita desde sua origem. Contudo, observamos que as atividades de contação de histórias devem estar presentes no dia a dia escolar, uma vez que a oralidade faz parte da experiência humana. Assim, a referida modalidade da língua contribui para “documentar” o mundo, suas mensagens, suas experiências de vivências, por exemplo, através de narrativas repetidas e mnemonicamente apreendidas.

## 1.2 Narrativa oral

A narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e mesmo opostas (BARTHES, 2011, p. 19).

Mas, afinal, o que é narrativa? Mais do que a simples imitação ou cópia de ações preexistentes, trata-se de uma transposição da ação humana no e pelo texto narrativo. Neste sentido, todo texto narrativo deve ser considerado o produto de uma atividade criativa que opera uma redescritção da ação humana. Conforme Adam (1997), é a narrativa que organiza a estrutura da experiência humana.

De acordo com Bruner (1997), por meio da história é possível analisar a capacidade que as pessoas têm de transmitir experiência através da narrativa; ele defende a ideia de que para a produção do sentido, que domina grande parte da vida do homem, a narrativa funciona como um poderoso instrumento. Segundo o autor, sem a habilidade de narrar, os indivíduos jamais poderiam suportar os conflitos e contradições da vida social. Para o estudioso, a narrativa é um veículo natural, pois ela pode ser lida desde a primeira fala da criança e ser vista como um material da ação e intencionalidade humana.

Ainda se tratando da definição sobre narrativa, conforme Bruner (1997), ela é um veículo natural para a psicologia popular, pois é assimilada juntamente com as ações e intenções humanas, tendo desse modo o poder de ensinar, conservar a memória ou alterar o passado.

Nesta perspectiva, o referido autor definiu a narrativa como uma forma convencional, transmitida culturalmente, que trata das intenções humanas, e, mais tarde, como um instrumento mental e discursivo de construção da realidade. As convenções narrativas, segundo o estudioso, são padrões aos quais as histórias devem ajustar-se, a fim de serem reconhecidas em uma cultura. Bruner ainda acredita que existe uma predisposição para organizar as experiências em forma narrativa, e que não há outra maneira de descrever o tempo vivido (op. cit, 1997b).

Segundo Ferreira e Amado (2001), as narrativas, especificamente orais, revelam a capacidade dos seres humanos de pensar simbolicamente seus problemas complexos. Estes autores ainda entendem que o mundo está repleto de contradições e os mitos oferecem uma forma de lidar com tais questões.

Ainda nesse viés, Costa e Botelho (2001) definem a narrativa como modos de traduzir o social, em que os registros orais ou escritos são caracterizados pelo

movimento próprio à arte de contar, de traduzir em palavras ou registros da memória e da consciência a partir das narrativas.

Diante do exposto, vale mencionar, de maneira poética e delicada a relevância do processo de contar algo: “O que eu quero contar é tão delicado quanto a própria vida. E eu queria poder usar a delicadeza que também tenho em mim, ao longo da grossura de camponesa que é o que me salva” (LISPECTOR, 1999. p. 115).

A narrativa contém em si força ímpar, visto ser também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar e das vozes da memória. Podemos inferir que os melhores narradores são aqueles que deixam fluir as palavras na tessitura de um enredo que inclui lembranças, registros, observações, silêncios, análises, emoções, reflexões, testemunhos. São esses narradores sujeitos de visão única, singular e integrada às referências sociais da memória e da complexa trama da vida.

O discurso narrativo, por conseguinte, constitui-se em processo compartilhado, que inclui em si as seguintes dimensões: estímulo ao narrar, ato de contar e lembrar e disponibilidade para escutar. Fala, escuta e troca de olhares compõem a dinâmica desse processo único e essencial à vida humana, já que não se vive em plenitude sem a possibilidade de escutar, de contar histórias e de se apreender sob a forma de conhecimento, ou melhor, de sabedoria, o conteúdo narrado. Nas palavras do seguinte autor:

Vivemos no mar de histórias, e como peixes que (que de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade - longe disso - somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente e de forma tão automática [... BRUNER, 2001, p. 140].

Nesta vertente, as mensagens são divulgadas por aqueles que detêm os fatos da memória e os propagaram, recorrendo à voz e ao corpo, numa performance que exige do público leitor da cena uma atenta audição e visão. A mensagem é apreendida, gerando novos saberes. É dessa forma que a narração transforma a memória em experiência.

Bosi (2003), destacado no meio acadêmico pela relevância em que teorizou sobre a memória e sociedade, especificamente sobre a população adulta de baixa renda, afirma que a memória oral é um instrumento valioso para constituir a crônica do cotidiano. A autora comenta que “Os velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, tomam a palavra” (BOSI, 2003, p.15). Ainda segundo a autora, as hesitações, silêncios e rupturas dos discursos desses sujeitos não são vazios, mas podem representar fatos que o narrador prefere esquecer ou que são considerados difíceis de ser entendidos, pois podem ainda não ser compreendidos pelas próprias pessoas que vivenciaram a situação.

Assim, a forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. Segundo Bosi (2003), através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência. A estudiosa enfatiza também, que não existe presente sem passado, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas. De acordo ainda com essa autora, o passado atua no presente de diversas formas. Uma delas, chamada de memória-hábito está relacionada com o fato de construirmos e guardarmos esquemas de comportamento dos quais nos valem muitas vezes da nossa ação cotidiana.

Nesta perspectiva, a memória pode-se traduzir como as reminiscências do passado, que afloram no pensamento de cada um, no momento presente; ou ainda, como a capacidade de armazenar dados ou informações referentes a fatos vividos no passado. As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. Um dos elementos mais importantes, que afirma o caráter social da memória, é a linguagem. As trocas entre os membros de um grupo se fazem por meio de linguagem. Lembrar e narrar se constituem da linguagem. Como afirma Bosi (2003), a linguagem é o instrumento socializador da memória, pois reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural vivências tão diversas como os sonhos, as lembranças e as experiências recentes.

A narração oral sobre o passado faz parte de um contexto maior, que é a representação coletiva da memória. Pois, para fazer parte da tradição oral é preciso antes fazer parte das memórias, das lembranças. E a memória coletiva é fundamental para compor a identidade e a historicidade de alguém. Falamos, assim, das narrativas envolvidas por sentimentos de angústia, medo, nostalgia e esperança que conferem sentido às experiências vividas e por meio dos quais as pessoas elaboram significados sobre si.

Labov (1972) é destacado como um dos primeiros teóricos a se interessar pela narrativa oral. Seus estudos linguísticos, baseados nas narrativas orais de experiência pessoal, ganharam importância, especialmente, pela narrativa conversacional. No desenrolar de suas pesquisas, o autor enveredou-se pelas narrativas coletadas em entrevistas sociolinguísticas, que posteriormente denominou de “narrativas orais de experiência pessoal”. O sociolinguista salienta que para existir a narrativa é indispensável o acontecimento, singular e inédito, digno de ser narrado. Para ele, a *avaliação* é um dos elementos estruturais da narrativa, que tem por finalidade comunicar ao ouvinte o ponto de vista do narrador em relação à história narrada. Este estudo torna-se bastante relevante, ou seja, por meio dele é possível caracterizar a importância da oralidade e da imagem na estrutura narrativa.

Nesta perspectiva, Labov (1972) apresenta uma definição de narrativa de experiência pessoal como uma técnica de construção de fatos que ocorreram na mesma ordem que os eventos originais. A partir da observação de um corpus homogêneo de narrativas de experiência de perigo/risco de morte, o estudioso concluiu que a narração completa apresenta seis elementos recorrentes ou partes da narração: 1) *Resumo*: uma síntese do que se trata a narrativa, a natureza do seu conteúdo; 2) *Orientação*: apresenta referências ao local, tempo e pessoas envolvidas; 3) *Complicação*: sequência de acontecimentos e ações que formam o corpo da narração, ou seja o evento inesperado; 4) *Avaliação*: o narrador apresenta suas emoções, indica o propósito de sua história, sua razão de ser; 5) *Resolução*: uma solução, o resultado; como isso acabou; 6) *Coda*: é uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, em que o narrador informa que sua narrativa acabou.

Assim, quando uma narrativa apresenta a *avaliação*, segundo o teórico, o interlocutor se prende mais a sua história, pois o narrador utiliza certos mecanismos que vão identificar a subjetividade e o seu posicionamento diante do fato narrado.

De acordo com Fiorindo (2005), ainda se tratando da *avaliação*, Labov distingue quatro tipos: *avaliação externa*; *avaliação encaixada*; *ação avaliativa* e *avaliação por suspensão da ação*. Esta última não vamos levar em conta, uma vez que o autor afirma que todos os procedimentos de avaliação tem como fim suspender a ação. A seguir descrevemos os três primeiros tipos:

a) *Avaliação externa*: esse procedimento consiste em interromper a narrativa a fim de explicar ao ouvinte onde está precisamente o interesse;

b) *Avaliação encaixada*: ela se encontra no próprio desenvolvimento da narrativa e corresponde à utilização dos discursos reportados diretos, sobretudo, ou indiretos, marcados ou não na narrativa;

c) *Ação avaliativa*: nesse procedimento, a avaliação nos informa o que os personagens disseram. Do mesmo modo o narrador se revela capaz de encaixar seu comentário inesperado.

Assim,

Se um ator de uma narrativa estiver disposto a falar, não importa qual o assunto ou para que tipo de destinatário; isso por si só o capacita para a avaliação e o uso que fizer de negativas, comparativas, modais ou futuros devem ser entendidos como uma forma de avaliação (LABOV, 1972, p.07).

Além dessas estruturas narrativas de Labov (1972), nos apoiamos também nas estratégias de formulação específicas do texto oral, a partir da definição de Marcuschi (2005). Esses elementos da estrutura narrativa se referem aos traços da oralidade: elementos não verbais de comunicação a exemplos de marcadores discursivos, repetição, hesitações, elementos suprasegmentais, os meneios da cabeça, e gestos.

Nas histórias dos sujeitos desta pesquisa, nos ocupamos das narrativas de experiências pessoais, em que os narradores se preocupam em reconstruir, até em reviver, fatos do seu passado. Mas procedemos, conforme mencionado, diferentemente de Labov (1972), ou seja, adaptamos o modelo às narrativas de experiências produzidas pelos sujeitos da pesquisa em questão.

Neste contexto, trazemos a discussão a respeito da construção do conhecimento por meio de relatos orais de experiências vividas dos estudantes, a partir da leitura de imagens do filme “Vida Maria”. Além disso, acreditamos que tal intervenção pedagógica possa contribuir para a partilha de saberes e conhecimentos sociais dos sujeitos da pesquisa.

### **1.3 Imagem**

O que é imagem? A fim de conceituarmos a referida expressão, inicialmente, nos apoiamos em Aumont (1993), o qual afirma que é banal falar de “civilização da imagem”, mas essa expressão revela bem o sentimento generalizado de se viver em um mundo onde as imagens são cada vez mais numerosas e também diversificadas. Sobre os aspectos relativos às imagens, à percepção do movimento, há várias teorias que visam explicar a percepção em dois fenômenos: o primeiro é a presença no sistema visual de detectores de movimento capazes de codificar os sinais, que afetam pontos vizinhos na retina; o segundo é uma informação sobre nossos próprios movimentos, que permite não atribuir, aos objetos percebidos, um movimento aparente, decorrente de nossos deslocamentos ou de nossos movimentos oculares.

No que se refere ao visual e ao imaginário, numa perspectiva psicanalítica, o olhar é o que define a intencionalidade e a finalidade da visão. Assim,

Quanto à atenção visual, distingue-se a atenção central e a atenção periférica. Esta, considerada mais vaga, refere-se em especial à atenção aos fenômenos novos na periferia do campo e aquela, concebida como uma espécie de focalização sobre os aspectos importantes do campo visual (AUMONT, 1993, p.85).

É clara a posição que a imagem se encontra, entre o espectador e a realidade. É nessa situação de mediação que o autor traz a ação da imagem sobre o espectador, apresentando abordagens cognitivas e pragmáticas. Ele aborda a recepção da imagem pelo espectador, o que pressupõe um processo construtivista da percepção, levando em conta fatores sociológicos ou semiológicos, que influenciam sua compreensão, interpretação e aceitação. A constituição do sentido é individual, original, feita com base em diferentes indicadores e contextos, por isso varia para um mesmo sujeito-leitor e de um sujeito-leitor para outro.

Segundo Bitar (2002), na comunicação por imagens encontramos, portanto, dois níveis de leitura, que compreendem “o que é mostrado”, no sentido literal e estrito, e “o que significa”, ou evoca, no sentido largo e implícito. “A imagem não é apenas reflexo do mundo, mas ela remete também à história individual e social de cada leitor, libera discursos diferentes tantos quantos são os leitores” (BITAR, 2002, p. 26).

Por exemplo, a mesma imagem pode conter elementos que a caracterizam de forma simbólica e também de elementos informativos e estéticos, principalmente com o avanço da tecnologia na publicidade, que mescla informação e visual estético para conquistar seus consumidores. Assim, segundo a autora, uma mensagem visual para ser correta e completamente recebida, supõe uma aprendizagem social e cultural, além de aquisições intelectuais.

A complexidade da imagem é ainda maior por sua relação com a palavra, o que põe em jogo não somente o saber, mas também a personalidade do observador. Sendo assim, devemos ter em mente que a imagem só tem dimensão simbólica tão importante porque é capaz de significar - sempre em relação com a linguagem verbal. Entende-se que o problema do sentido da imagem é, pois, o da relação entre imagens e palavras, entre imagem e linguagem. Se a imagem contém sentido, este tem de ser “lido” por seu destinatário, por seu espectador.

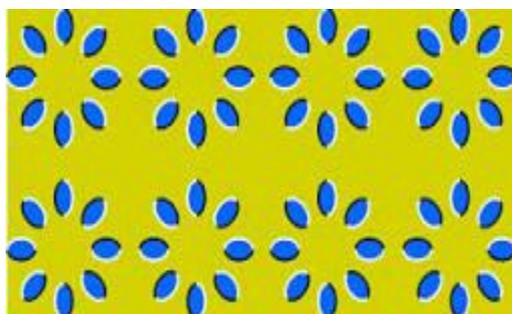
O processo de reconhecer na imagem algo que existe, seja de forma concreta ou idealizada, é um trabalho que se apoia na “memória coletiva e individual”. É na memória que está a base de nossa apreensão visual, bem como

a percepção de imagens. “É a partir da memória que podemos atribuir qualidades constantes aos objetos e ao espaço – utilizando a noção de constância perceptiva que nos permite comparar o que vemos e o que já vimos” (AUMONT, 1993, p. 82).

Dentro do contexto do estudo das narrativas orais, a partir do trabalho com imagens, reforçamos a importância do papel da representação icônica na aprendizagem e no interesse dos alunos. Somos indivíduos imersos em um mundo de imagens. A cena visual passa pelo olhar do observador que busca explorá-la em detalhes, por meio de fixações sucessivas, as quais são mais demoradas nos locais onde há maior informação visual. Conforme Aumont (1993), nesta perspectiva, a imagem é estudada tanto como estática como em movimento, delineando casos como o cinema e o estímulo que as imagens luminosas descontínuas exercem nos espectadores.

A título de ilustração, visualizamos algumas imagens para tecermos breves comentários:

Imagem 1



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=foto+de+imagens+em+movimento>

Imagem 2



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=foto+de+imagens+em+movimento>

Imagem 3



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=foto+de+imagens+em+movimento>

As imagens apresentadas estão paradas ou em movimento? Para responder à questão, temos que seguir a seguinte afirmação: depende do ponto de vista do observador. Da mesma forma, as interpretações que cada uma delas carregam também, irão depender do leitor-observador. Portanto os símbolos presentes em cada uma transmitem sentidos e sensações diferentes. Nesta perspectiva, as interpretações são múltiplas.

Para Bresson (2000, p. 200), “ler” ou “compreender” uma imagem implica utilizar diversas operações, as quais determinarão diferentes níveis de compreensão. De acordo com o autor, falar sobre leitura de imagens, segundo uma concepção de leitura de mundo, não é o bastante. Há que considerar a acepção mais ampla de leitura, que envolve o seu caráter polissêmico e que, de acordo com uma perspectiva discursiva, aponta para alguns aspectos de suma importância.

Observamos, no entanto, que a prática pedagógica docente ainda está muito longe de considerar a utilização de imagens de diferentes tipos, enquanto estratégia de leitura de mundo dos educandos. É muito forte, ainda, a visão de que podemos ler apenas o código escrito, desconsiderando o texto icônico. Assim sendo, a escola deixa de possibilitar ao aluno o aprendizado da leitura da imagem, desenvolvendo uma postura crítica em meio ao turbilhão de imagens que os rodeia. De acordo com Rossi (2003, p. 34), hoje vivemos na chamada “civilização da imagem”. Portanto, faz-se necessário, que estejamos sensíveis e atentos para sermos capazes de analisá-la. Desse modo, ao se refletir a respeito

das implicações do aprendizado da modalidade oral, por meio da narração verbalizada, a partir da leitura de imagens em movimento, podemos dizer que a escola, enquanto instituição responsável na formação do sujeito falante, capaz de compreender e estabelecer relações entre texto e contexto, deve ter como desafio criar um ambiente propício para o trabalho com as diferentes linguagens, valorizando todas as formas de expressões, inclusive, a imagética e a oral.

#### **1.4 A narrativa fílmica**

O cinema é um meio de extensos alcances, atingindo a todos os povos, dialogando com todas as raças, encantando todas as idades. Desde sua invenção o cinema diverte, entretém, instiga, provoca, questiona, infere, comove, envolve e estende o olhar do homem para muitas realidades a seu redor, assim sendo, ele também educa.

Inserido no campo educacional, ele ocupa um espaço de grandes oportunidades para o ensino, assumindo uma função bem mais abrangente do que a sua costumeira qualificação como entretenimento, ao propor reflexões sobre situações extraídas da realidade e enriquecidas pela força da imagem. Como mídia, possui certa tendência a sugerir comportamentos e, por isso, influencia na forma como as pessoas concebem certos valores e os internalizam como referência, discutíveis no campo da ética e da moral.

Neste processo, a narrativa cinematográfica torna-se um meio motivador de reflexão, torna-se um elemento novo a ser considerado no universo educacional e propõe novos olhares e possibilidades para o ensino. A partir daí, é perceptível a consistência da força dos argumentos legitimadores do cinema como recurso de aprendizagem, na medida em que estes integram a proposta pedagógica no respaldo ao trabalho com a oralidade.

Assistir a um filme é uma oportunidade para que outros filmes passem pela cabeça dos alunos, por exemplo, o filme de sua própria vida, ou da vida de alguém conhecido, que lhe traz uma certa experiência já vivida. Por isso, deixar o aluno livre para fazer comentários, perguntas, reflexões é uma parte tocante

desse trabalho que deve ser cultivada sempre. Por isso, ao se propor o filme como apoio didático, deve-se enxergá-lo como tal e, por isso, um meio de aprendizagem, passível de organização, sistematização de conteúdos e verificação avaliativa. Pensar, pois, em alternativas pedagógicas, significa pensar, ordenadamente, em um encaminhamento metodológico que respalde o trabalho do docente.

O conceito de “significado do filme” apenas faz sentido se tivermos em consideração a interação existente entre o próprio filme e as interpretações individuais dos espectadores que o veem. Para Bresson (2000), não existe um significado do filme, mas sim aquilo que cada espectador interpreta após ter estado sujeito às imagens e aos sons na composição da cena, criando-se assim inúmeros significados. Ver ao mesmo filme, em ocasiões diferentes, pode ter também efeitos diferentes no espectador. As pessoas podem mudar de opinião a respeito de um filme com o passar do tempo, porque a interpretação dos filmes depende sempre da circunstância e do contexto apresentado e, se este se altera, as opiniões também podem ser modificadas.

Ainda de acordo com o teórico, as imagens e os sons do cinema apenas adquirem valor pelo *uso* que lhes é dado. O autor sublinha que o significado de um filme não está dependente das intenções de quem o faz, mas depende do enquadramento do espectador. Este enquadramento engloba as crenças, conhecimentos, cultura e valores do espectador, bem como o momento de visionamento do filme.

As intenções dos realizadores ao fazerem um filme não passam disso mesmo, intenções; pois a interpretação é apenas um dos muitos elementos que o espectador tem ao seu dispor para criar o sentido. Assim,

“a imagem de um ator a sorrir pode ser considerada ternurenta se surgir após ter feito um carinho a uma criança e pode ser considerada irônica e maliciosa se ocorrer após ter sido cometida alguma maldade” (RODRIGUES, 2008, p. 51).

Deste modo, e embora a imagem do ator seja sempre a mesma, a interpretação vai depender da relação causa/efeito que o espectador estabelecer entre as imagens antecedentes, a atual e as imagens futuras e aquilo que as pessoas pensam e sentem, perante situações semelhantes àquelas que

visualizam. As imagens são muito importantes para a interpretação, mas sozinhas não têm qualquer valor interpretativo. A interpretação existe porque as imagens são integradas num processo interpretativo, em que procuram conhecimentos anteriores que permitam a descodificação das mensagens transmitidas.

Apesar de cada espectador poder interpretar o filme, de acordo com os seus conhecimentos, como já foi referido, o significado do filme não dota de arbitrariedade. Ainda conforme a autora, as crenças comuns e os valores partilhados pelos indivíduos de uma mesma sociedade apresentam, muitas vezes, opiniões semelhantes sobre um dado assunto. Sendo assim, o significado atingido por um grupo de pessoas que vivem em sociedade será relativamente similar.

Um fator importante, segundo a estudiosa, reside no fato de o cinema ter criado um sentimento de pertença para com o mundo. Ao assistir ao filme, o homem deixa de ser um indivíduo isolado e passa a ser parte integrante de uma comunidade com quem partilha algo. Sendo assim, consideramos que o público que o cinema prefere é composto por pessoas que leem, que pensam e que desejam ver, na grande tela, representações da vida real.

Conforme Aumont (1995), todo filme é constituído de fotogramas e a imagem de tela, tais características materiais da imagem estão entre laços fundamentais dos quais decorre nossa apreensão da representação fílmica.

Logo, o fotograma são imagens fixas, dispostas em sequência em uma película transparente, que se origina em uma imagem aumentada e que se move. A narrativa fílmica reside na formação dessa imagem, na criação e na composição de seus planos, cenas e sequências. A título de ilustração seguem dois exemplos de fotogramas:

Imagem 4



<https://www.google.com.br/fotogramas>

Imagem 5



<https://www.google.com.br/fotogramas>

Os planos são todas as tomadas estabelecidas por enquadramentos e cortes específicos que possuem uma unidade de tempo predeterminado e uma ação contínua sem interrupção. Sempre que a câmera interrompe sua atividade para captar outro plano, haverá um corte, determinando, assim, que um plano está sempre compreendido entre dois cortes. As cenas são determinadas por um conjunto de planos dentro de uma ação específica, segundo Rodrigues (2008), e as sequências constituem-se em uma série de cenas que acontecem em um mesmo ambiente (local) e perfazem uma unidade de ação completa.

A impressão de analogia com espaço real produzido pela cena do filme é, portanto, poderosa o suficiente para chegar normalmente a fazer esquecer não apenas o achatamento da imagem, mas a ausência de cores quando se tratar de um filme preto e branco, ou da falta de som se o filme for mudo. No chamado espaço fílmico ou cena fílmica, considera-se que o “campo” e “fora de campo” pertencem ambos, de direito, a um imaginário perfeitamente homogêneo. As considerações sobre o espaço fílmico, conforme o autor, só têm sentido na medida em que está diante daquilo que chamamos cinema “narrativo representativo” (AUMONT, 1995, p. 24).

Esse movimento cria uma ilusão de continuidade que se apodera de uma das características inatas ao nosso sistema ótico. Se olharmos fixamente para uma imagem e, depois, fecharmos nossos olhos, tal imagem ainda nos permanecerá “visível”, e essa é a noção de persistência retiniana utilizada para transmitir o movimento no cinema em película, a ideia de que um fotograma anterior fixa-se em nossa retina por um tempo a mais além de sua projeção, se “encontrando” com o fotograma seguinte e assim por diante, transmitindo a ideia de continuidade na ação.

Definidas as bases das tomadas cinematográficas, uma obra é composta pelas montagens desses planos, cenas e sequências, efetuando recortes do tempo. Assim sendo, o cinema explora não somente a imagem em movimento, mas principalmente o tempo dessa imagem ou o que poderíamos chamar imagem tempo. Esse tempo não é o tempo de exibição de um filme. É o seu tempo narrativo - o passado, o presente e o futuro que compõem qualquer narrativa cinematográfica.

Segundo Aumont (1995), é fundamental para o espectador, de uma narrativa cinematográfica perceber, que a estória contada e a sucessão de suas imagens suprimem o tempo real através de suas cenas e sequências. Que a proposta básica de um filme é passar o seu recado em um determinado período de tempo, com linearidade, continuidade e agilidade que permitam a compreensão total de seu enredo, mesmo com todas as compressões feitas em seu tempo fílmico quando da montagem de suas cenas e sequências.

O filme selecionado para pesquisa, “Vida Maria”, apresenta recursos oferecidos pela computação gráfica, em que efeitos de luz e de movimentos de câmera, riqueza de detalhes na composição visual de personagens e cenários são algumas das estratégias utilizadas para criar o mundo ficcional do cinema de animação, em diferentes formatos e gêneros. Diante disso, podemos caracterizar o cinema de animação como um procedimento lúdico, devido à possibilidade de criação decorrente das diferentes técnicas empregadas e das possibilidades de realização infinitas das histórias narradas.

Como se trata de um curta-metragem, há uma concentração de efeitos narrativos e dramáticos resultantes da visualização das imagens, composição dos cenários, modelagem de personagens e da trilha sonora, além de efeitos sonoros, sendo que tudo converge para a criação de um efeito único, com a finalidade de provocar a reação imediata do espectador. A vantagem de se trabalhar com o filme de curta duração, consiste na sua autenticidade, dada a sua natureza de obra cinematográfica que pretende motivar e envolver o espectador. Em vista disso, o aspecto da construção da narrativa é prontamente identificado, no entanto, os modos de contar após assistir ao filme, são específicos, a cada sujeito.

## 2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Aqui, apresentamos a metodologia aplicada – leitura de imagens em movimento, por meio do filme, “Vida Maria”, a fim de estimular a produção da narrativa oral de experiências vividas, pelos estudantes do 6º e 7º anos EJA – Segmento de Educação de Jovens e Adultos.

Essa prática pedagógica com a oralidade, a partir de narrativas, foi realizada no segundo semestre do ano de 2014. Para o desenvolvimento dessa atividade foram necessárias quatro aulas de 50 minutos em cada turma da EJA. Salientamos, no entanto, que antes dessa proposta de intervenção, foram realizadas atividades de sensibilização sobre a modalidade oral e sobre as características de alguns gêneros, que abordam a oralidade, bem como os elementos que constituem a narrativa.

Para aplicação da referida atividade foram feitos, inicialmente, alguns questionamentos aos alunos a respeito do que sabem sobre narrativas e do que conhecem sobre a leitura de imagens.

Então, levantamos questões relativas a leituras de textos narrativos; *quais os elementos que os constituem; se gostam de ler textos imagéticos e quais as impressões sobre esses textos*; além de levantar perguntas sobre filmes e imagens interessantes que já assistiram. Foi preciso também explorar a noção de oralidade e estabelecer, logo no início, que o trabalho era sobre a produção de uma narrativa oral e que a turma iria contar fatos da sua vida pessoal: *como foi a infância; por que deixaram de estudar na fase regular de escolarização; o que os motivaram a voltar a estudar, entre outros relatos*. Essa mobilização inicial objetivou o entendimento pelos alunos das especificidades que envolvem a narrativa oral e a multiplicidade de formas que a oralidade assume.

Em seguida, foi apresentado o filme “Vida Maria” para uma das turmas e nos dias subsequentes às outras duas. Cada turma era composta por 25 alunos do 6º e 7º anos EJA – do Segmento de Educação de Jovens e Adultos. Com base nas imagens do filme, esses alunos foram solicitados a produzirem, individualmente, a narrativa oral de experiências vividas, ressaltando as vivências de cada um. O trabalho foi realizado, inicialmente, com todos os alunos de cada

turma; posteriormente, para gravação e análise com vistas ao trabalho de conclusão, selecionamos seis alunos que narraram suas histórias.

## **2.1. Conhecendo o espaço**

A Escola Municipal Jardim Santo Inácio está localizada na Praça e no Bairro com o mesmo nome da instituição de ensino, situada na periferia de Salvador-BA. A escola tem apenas cinco anos de criação e conta com o número de vinte e cinco salas de aulas, distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Nos referidos turnos são atendidos seiscentos e setenta e oito alunos, sendo duzentos e quatro no turno matutino, que conta com o quadro de dez professores; duzentos e vinte e sete no turno vespertino, com onze professores e duzentos e quarenta e sete no noturno, com doze professores.

No turno matutino são atendidos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. No vespertino a escola atende também a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O corpo docente é formado por alguns professores que têm o título de mestre e a maioria tem especialização nas suas respectivas áreas de ensino. No turno noturno, são atendidos os alunos da EJA I e da EJA II, que constituem o Segmento de Educação de Jovens e Adultos. Neste turno funcionam oito salas, sendo uma turma do <sup>1</sup>TAP II (2º e 3º anos); duas turmas do TAP III (4º e 5º anos); três turmas do TAP IV (6º e 7º anos) e duas turmas do TAP V (8º e 9º anos).

A unidade escolar conta com uma gestora, que atende todos os turnos de ensino e três vice-diretoras, sendo uma para cada turno. São quatro coordenadoras pedagógicas que trabalham, respectivamente, uma no turno matutino, uma no turno vespertino e duas no turno noturno, sendo uma para a EJA I e outra para a EJA II. A instituição de ensino tem no total vinte funcionários, entre secretárias, merendeiras, pessoal de limpeza, agente de portaria, sendo que três fazem parte do quadro efetivo da rede e os demais são da categoria de terceirizados. Quanto ao espaço físico, há uma secretaria, uma sala dos professores, uma cantina com três profissionais responsáveis pela merenda, nos

---

<sup>1</sup> TAP I, TAP II, TAP III, TAP IV, TAP V – Tempos de Aprendizagem (Código utilizado pela Secretaria Municipal de Educação - SMED).

três turnos, respectivamente. Existe, também, uma sala de informática com seis computadores para atender todo alunado.

Imagem 6



Fotografia do Colégio Municipal Jardim Santo Inácio

## 2.2 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos selecionados para este trabalho estão matriculados na modalidade educacional da Educação de Jovens e Adultos que abrange, especificamente, a Educação Básica do Ensino Fundamental.

A EJA é a modalidade de educação nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio da rede escolar pública brasileira e adotada, também, pela rede particular, que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica, em idade apropriada, por qualquer motivo, entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar na infância.

Esse segmento tem uma proposta diferenciada do ensino regular tradicional, tanto pela trajetória pessoal e profissional quanto pelas demandas

pessoais e sociais dos sujeitos. Nesta perspectiva, a EJA deve ser assegurada como direito à educação escolar aos jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou concluir a Educação Básica.

Falar dos sujeitos da EJA é falar sobre diferentes sonhos, ideais e utopias. No caso dos sujeitos do Seja-Salvador temos educandos com trajetórias individuais construídas em diferentes tempos.

Os referidos educandos são caracterizados como sujeitos que falam pouco, são tímidos e relatam, muitas vezes, a dificuldade de falar em público. Por conta disso, como professora de Língua Portuguesa, percebo a grande responsabilidade de apresentar a esses alunos atividades e situações didáticas que venham desenvolver e estimular a produção verbal, pois poucos são os que possuem desenvoltura no momento de expressão da fala.

Então, selecionamos para pesquisa seis alunos dessas respectivas turmas, sendo dois da turma A – um do sexo masculino e um do sexo feminino; dois alunos da turma B – um do sexo masculino e um do sexo feminino; e dois alunos da turma C, também um homem e uma mulher, para o trabalho de análise das produções orais. Esses sujeitos estão na faixa etária de 38 a 58 anos de idade, cursando a EJA II (6º ao 7º ano), pertencentes ao nível socioeconômico e cultural baixo, residentes, próximo da escola, localizada na periferia da cidade de Salvador, todos eles vivem na labuta de trabalhar nos dois turnos e estudar à noite. Poucos são aqueles que desejam continuar os estudos, concluir o terceiro ano e ingressar na faculdade.

Com base nas características desses sujeitos, o segmento da EJA precisa ter presença e voz nas políticas públicas de ensino. A inclusão das suas vozes torna-se necessária para se instalar um modelo equitativo de educação popular. Portanto, a oralidade representa, para esses alunos adultos, a possibilidade de falar e a garantia de que suas opiniões serão ouvidas pelo outro, na perspectiva de promover um diálogo de natureza democrática entre os sujeitos frequentadores dessa modalidade de ensino, estimulando-os ao exercício de cidadania.

### *Contexto de ensino da EJA*

Na rede municipal de ensino de Salvador são destacados os *saberes* da EJA que constituem a base para o planejamento e a avaliação do processo formativo. Eles estão organizados de acordo com os seguintes componentes curriculares:

- EJA I: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (História, Geografia e Ciências).
- EJA II: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ciências e Matemática.

Ressaltamos que esses *saberes* são indicadores da avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor; estão distribuídos por áreas do conhecimento onde o educador poderá articular na construção do planejamento: objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas; foram construídos considerando uma sequência lógica e gradativa de expectativas de aprendizagens.

Segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação - SMED, o professor deverá definir o quantitativo de *saberes* para a construção do planejamento do bimestre e, conseqüentemente, do processo avaliativo dos educandos.

Os professores da EJA II trabalham, especificamente, com os *saberes* de Língua Portuguesa que envolvem os indicadores do processo de aprendizagem, conforme quadro abaixo:

## Quadro 1

### INDICADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM – TEMPO DE APRENDIZAGEM IV

#### SABERES LÍNGUA PORTUGUESA

CÓDIGO	SABERES LÍNGUA PORTUGUESA	1º BIMESTRE			2º BIMESTRE			3º BIMESTRE			4º BIMESTRE			
		<sup>2</sup> AC 0,0 a 2,5	EP 2,5 a 5,0	C 5,0 a 10										
TAP4-LP1	Expõe suas ideias oralmente de modo a atender as múltiplas demandas sociais e diferentes propósitos comunicativos.													
TAP4-LP2	Relaciona a presença de uma variedade linguística em um texto de acordo com o contexto de interlocução.													
TAP4-LP 3	Emprega diferentes estratégias de leitura reconhecendo forma e conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.													
TAP4-LP 4	Reconhece em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor, defendendo com argumentos coerentes seus pontos de vista.													
TAP4-LP 5	Produz textos do gênero oral amparado-se em registros escritos.													
TAP4-LP 6	Compara e interpreta informações de um mesmo fato em diferentes gêneros textuais, identificando semelhanças e diferenças.													

<sup>2</sup> AC - A Construir /EP – Em Processo/ C – Construído



Assim, o cálculo da média bimestral ocorre com base na soma dos valores atribuídos ao *saberes* por área de conhecimento, assinalados pelo professor de acordo com o desempenho do educando, dividido pela quantidade de *saberes* trabalhados ao longo do bimestre. Nesta perspectiva, os *saberes* assinalados, *Em Processo* em um bimestre, poderão ser retomados no planejamento da avaliação do bimestre posterior.

Dentro desse viés, a escola que trabalha com jovens e adultos deve atentar para a superação da escola fragmentada, dividida em disciplinas e grades curriculares, distante da vida dos educandos. A cidade de Salvador considerada a cidade mais negra fora da África, se constitui num município que se destaca pela identidade plural do seu povo. O reconhecimento dos saberes intrínsecos à diversidade cultural e social dos sujeitos da EJA constitui os fundamentos teórico-metodológicos, postos para Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino que estão respaldados pelos documentos oficiais do MEC, no que tange a esse segmento de ensino.

O desafio da escola que atende o Segmento de Jovens e Adultos é reconhecer as singularidades e diferenças, considerando que esse jovem, adulto ou idoso traz em sua bagagem uma série de histórias de vida e percepções diferenciadas, que repercutem na escola e que demanda uma especificidade do educador para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente.

O medo de falar em público, por exemplo, no contexto de sala de aula é uma característica constante na vida escolar desses sujeitos. A oralidade é autorreprimida por esses alunos que não se sentem aptos a fazer uso da fala como direito de expressão e, em contrapartida, exercem constantemente, e de forma passiva, a escuta do outro, principalmente se este estiver numa posição superior a sua, como ocorre comumente na relação professor-aluno.

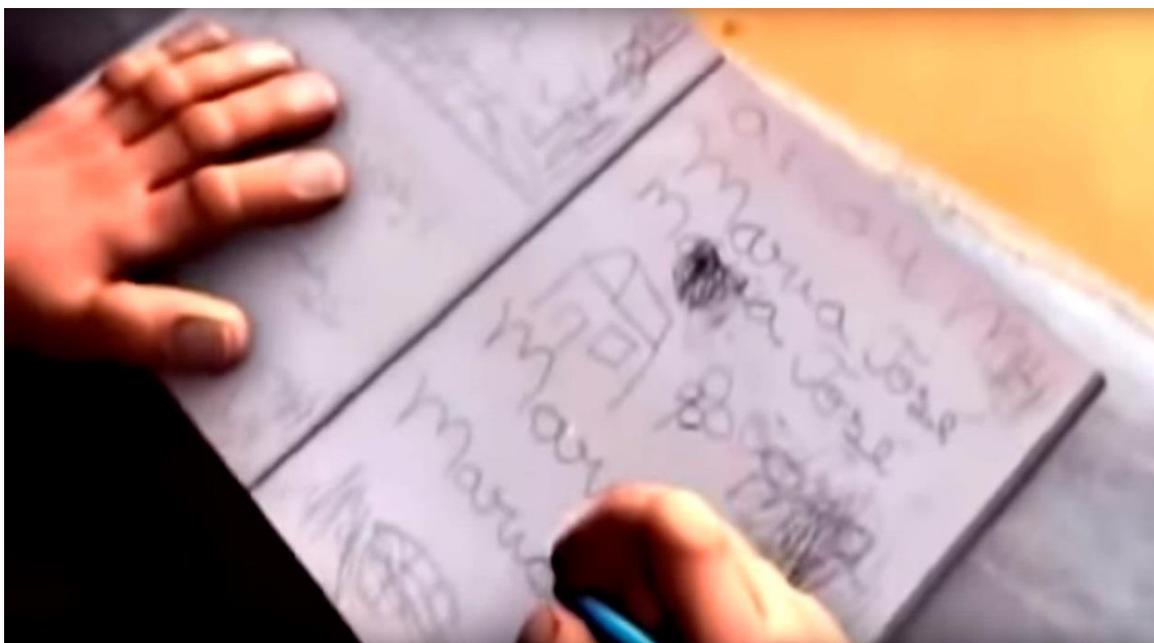
### 2.3 Escolha do material

O filme selecionado para proposta de pesquisa tem como título “Vida Maria”<sup>4</sup>, um curta-metragem em animação gráfica 3D, o qual, apoiado pela Lei Estadual de Incentivo à cultura nº 12.464 de 29 de junho de 1995, recebeu o 3º Prêmio Ceará de Cinema e Vídeo.

O referido filme, com cerca oito minutos de duração, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, nos mostra a história da rotina da personagem “Maria José”, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome. Porém é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos, trabalhando na roça.

Paralelamente ao trabalho, ela cresce, casa, tem filhos e depois envelhece; o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias, suas filhas, netas e bisnetas, conforme as ilustrações da sequência de imagens a seguir:

Imagem 7 - Desenhando Letras



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

---

<sup>4</sup> VIDA MARIA. Produção de Márcio Ramos. Ceará: 2006 - (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 8 - Desenhando Letras



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 9 - A repreensão



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 10 - A infância perdida



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 11 – Trabalho doméstico



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 12 - O encontro



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 13 - O namoro



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 14 - A gravidez



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 15 - O ciclo



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

O filme retrata, também, como o indivíduo em formação internaliza os eventos e as experiências vividas na infância e como são determinantes para formação daquela pessoa na vida adulta. A personagem Maria foi arrancada do seu mundo lúdico, quando sua mãe a repreende por estar escrevendo. Nesta perspectiva, a mãe corta da vida da filha os sonhos, os objetivos de uma vida melhor. “Maria José”, essa personagem, é apenas mais uma Maria que deixou de lado seus estudos e se dedicou à casa, ao marido e aos filhos, vivendo em estado de autoanulação, em que sua vontade e seus sonhos não ultrapassam a cerca da casa de onde vive. Sendo assim, o filme explora as limitações e a falta de perspectiva que essas mulheres enfrentam durante toda sua vida, se repetindo por diversas gerações.

O modelo de mulher, apresentado no referido filme, traz a figura idealizada de uma mulher cuidadora, responsável pelo trabalho doméstico e pela criação dos filhos. Nesse “modelo ideal” de representação tradicional, a maternidade, a procriação é posta como missão de vida e fonte de identidade para mulher. Esse papel de doméstica do lar é apresentado repetidas vezes para a figura das Marias do filme.

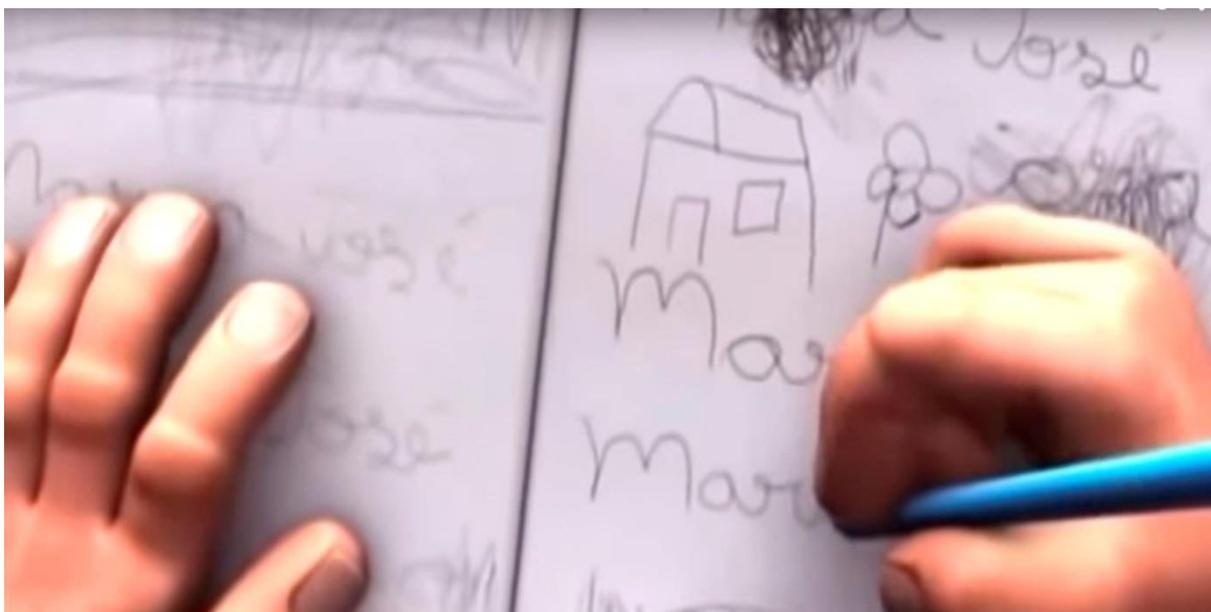
Ao passo que a figura do homem é tratada como provedor da família no trabalho pesado da roça. Essa situação é vista na história pela figura dos homens, tanto do pai como dos filhos do mesmo sexo. Assim, buscamos também, com este trabalho, uma reflexão sobre os sujeitos envolvidos, bem como sobre as condições de vida que estão construindo, considerando a ausência de escolarização, as condições precárias de vida, em seu entorno, ao longo de várias gerações do nosso Brasil, principalmente na região Nordeste.

Vale salientar que a história “Vida Maria” foi produzida em computação gráfica 3D, finalizado em 35mm. O enfoque é a temática social da exclusão da mulher que tem como único horizonte o trabalho doméstico. Nessa época de existência, não há tempo para o aprendizado escolar. Assim, para contar essa história da infância à velhice, o tratamento dado à narrativa é metaforizar esse universo começando pelo próprio título do filme – “*Vida Maria*”.

O modo de condução da narrativa parece direcionado para uma construção linear da história, que é justamente contar sobre o percurso da infância à velhice, como se a linha do tempo seguisse a cronologia do desenvolvimento da personagem. Percebemos nessa linearidade a repetição de cenas iniciais do filme e compreendemos que a “Vida Maria” é também qualificadora de comportamento que reproduz os mesmos gestos do começo (da mãe para a filha), representando, assim, a incessante repetição que desenha o ciclo de uma existência moldada pelas condições sociais e culturais. Fica nas entrelinhas do enredo o desejo de uma mudança de vida.

Nas últimas cenas do filme, a imagem que perpetua a rotina da vida é realizada com o caderno cujas folhas são passadas de frente para trás, sugerindo apenas a ideia do que restou, presentificado somente pelo nome Maria, numa alusão às muitas Marias da vida. Conforme ilustração a seguir:

Imagem 16 – Escrevendo o nome



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

## 2.4 Etapas da proposta de intervenção

Para a aplicação da proposta de intervenção descrita, anteriormente, delineamos os seguintes passos desenvolvidos na atividade.

## **Etapa I**

No primeiro momento, foi apresentada para os alunos a proposta de se trabalhar com narrativas orais de experiências vividas, que seria realizada naquela aula. Os alunos foram informados de que assistiriam ao filme, fariam um pouco sobre a sua temática, bem como das imagens que dariam sequência à história. Logo em seguida, iriam falar um pouco de sua história de vida, ressaltando suas vivências desde a infância. Aproveitei esse momento para informar também sobre o propósito de utilizar essa atividade para construção do projeto de pesquisa do mestrado.

Os alunos gostaram muito da ideia de trabalhar com narrativas orais e mais ainda pela exibição do filme, pois esse recurso apresenta um grande potencial didático que enriquece a aprendizagem, proporcionando à turma uma aula dinâmica e motivadora. Alguns alunos perguntaram sobre o tempo de duração do filme, pois segundo eles, se o filme fosse de longa duração, ou seja, mais de 40min, poderiam cansá-los e fazê-los dormir. Ressalta-se que esses alunos são estudantes que trabalham dois turnos e, muitas vezes, se deslocam do trabalho direto para a escola. Diante disso, expliquei para eles que o vídeo seria um curta-metragem com 8min de duração, aproveitei esse momento para explicar também, a diferença entre curta-metragem e longa metragem e que seria fundamental todos assistirem ao filme para poderem expressar e contra-argumentar opiniões, considerando a temática.

Quanto à informação da pesquisa do mestrado, todos foram unânimes em querer participar para colaborar na dissertação. Assim, nessa aula o compromisso dos alunos foi notável, pois demonstraram muito ativos e interessados pela atividade.

## **Etapa II**

No segundo momento foram feitos alguns questionamentos aos alunos sobre o que sabem sobre narrativas. Alguns deles responderam que se tratava de textos que apresentavam personagens, narrador, tempo, local, enredo e que se tratava também, de uma exposição de um fato ou história contada por alguém.

Outros alunos disseram que lembravam de fábulas, de contos de fadas, romances, abordando o trabalho com gêneros do discurso. Outra parte dos alunos ficaram calados, dando a entender que não sabiam ou não se lembravam do conteúdo. Outras questões sugeridas foram: *quais os elementos que caracterizam a narrativa; se gostam de ler textos imagéticos – quais as impressões sobre eles; se gostam de assistir a filmes e quais os temas que lhes agradam*. Nessa última questão, a maioria das alunas disseram que gostam de assistir mais novelas do que filme, pois percebem de imediato a trama da história e que seus personagens são na maioria artistas conhecidos nacionalmente. Poucas alunas manifestaram a favor do filme, em detrimento das novelas. Ao passo que os alunos do gênero masculino, foram unânimes em discorrer sobre o gosto e interesse pelos filmes, principalmente os de ação e terror.

Diante das respostas dadas pelos alunos, constatamos que a maioria deles responderam satisfatoriamente os questionamentos. Isso deve ao fato de já ter trabalhado com os alunos a definição de narrativa - quais os elementos que a constituem, quais gêneros trabalhados no processo narrativo - percebi que ficou fácil para maioria deles apresentarem as respostas que correspondiam às indagações. Essa mobilização dos conhecimentos prévios foi importante para provocar o interesse pela atividade proposta.

### **Etapa III**

Para o terceiro momento foi explicado a definição de narrativas, na modalidade oral, bem como a introdução de noções necessárias sobre a estrutura e os suportes em que esse texto aparece socialmente. Os alunos ouviam com bastante atenção a definição sobre o que é narrativa e faziam algumas perguntas a respeito do conflito gerado pelos personagens da história.

Após trabalho de sensibilização da turma e definição do tipo narrativo, foi exibido o filme “Vida Maria” para que todos assistissem. Logo após a exibição do filme, os alunos foram motivados a tecerem comentários sobre este, em seguida deram início as narrativas orais, com base nas experiências de vida. Ressaltamos que essas etapas foram desenvolvidas com todas as três turmas do TAP IV (6º ao 7º ano) da EJA – turma A, B e C – e que a maioria dos alunos demonstraram

interesse em participar da atividade. Poucos foram os que não apresentaram interesse.

Vale ressaltar, no entanto, que o trabalho foi realizado inicialmente com todas as turmas, e na sequência foram convidados seis alunos para o processo de gravação e análise das suas respectivas produções orais, sendo dois alunos de cada turma – um do gênero masculino e outro do feminino.

As produções narrativas foram gravadas em áudio, conforme consentimento dos colaboradores (ver Apêndice C - Transcrição dos Dados). Os dados foram gravados e transcritos com base nas normas do Projeto NURC/USP, propostas por Preti e Urbano (1990).

### 3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS ALUNOS

Neste capítulo, apresentamos a análise das narrativas orais de experiências pessoais de seis sujeitos, alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da Escola Santo Inácio da Rede Municipal de Salvador – BA. Consideramos as letras iniciais dos nomes dos participantes, com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos, conforme recomendam as normas éticas de pesquisa com seres humanos.

A primeira produção oral é de M (mulher, 58 anos) que trabalha como diarista em uma casa de família; a segunda é de E (homem, 38 anos), empregado em uma fábrica de refrigeração, ambos da mesma turma A - TAP IV (6º e 7º anos); a terceira produção oral se trata de MJ (mulher, 46 anos) que tem a profissão de cabelereira; a quarta é do aluno J (homem, 58 anos) que trabalha como pedreiro, esses pertencentes à turma C - TAP IV (6º e 7º anos); a quinta produção oral é de C (mulher, 34 anos), trabalha como cozinheira; por último temos a sexta produção oral do aluno F (39, anos), que tem a profissão de armador e conferente, ambos do TAP IV (6º e 7º anos) turma B. Os referidos sujeitos tiveram grande interesse em participar do trabalho, haja vista a necessidade de relatar fatos de sua vida pessoal.

Aqui, tratamos sobre as estratégias de formulação específicas do texto oral - elementos não verbais de comunicação, além dos marcadores discursivos, repetições, hesitações, elementos suprasegmentais, os meneios da cabeça, gestos e outros - a partir da definição de Marcuschi (2005) e Heine (2012). Não obstante, abordamos também alguns aspectos linguísticos próprios e inerentes aos relatos de experiência pessoal. Paralelamente, nos apoiamos no modelo laboviano, tomando como ponto de partida a *avaliação*, que segundo Labov (1972) é um dos elementos estruturais da narrativa que corresponde a algo inédito, digno de ser narrado, e pode ocorrer após o desenvolvimento ou em todo momento da narrativa.

Uma questão também muito importante nas narrativas orais dos sujeitos, que não poderíamos deixar de observar, é a performance do narrador, que,

enquanto narra gesticula, faz diferentes entonações da voz, muda as expressões faciais para despertar o interesse do ouvinte.

### 3.1 Produções de narrativas orais

#### Narrativa oral 1

1.	<i>eu M sou uma menina... sofredora ...e...comecei a trabalhá/ com</i>
2.	<i>cinco anos de idade ... aliás com dez anos de idade ... mas na roça...né</i>
3	<i>...comecei a trabalhá/ com dez anos comecei a trabalhá/ pra me vesti e me</i>
4	<i>calçá/ que nem o caso da menina...Aí...minha mãe ficô/ doente... aí a gente</i>
5	<i>tinha que trabalhá/ era quatro irmãos e... meu pai tinha que trabalhá/ muito</i>
6	<i>pra ajudá/ no dia a dia...então não tive tempo de estudá/... e depois ia fazê/ dezoito anos a minha mãe faleceu é . ....é...ela tinha um menino...tomou</i>
7	<i>o menino pra criá/ Aí a gente disse a ela que nós ajudava...era só dormi/</i>
8	<i>com ele e dá/ mingau...comida...dava roupa e tudo... .brincava com ele, como</i>
9	<i>eu era meNOR...((choro)) era eu quem brincava com ele no momento</i>
10	<i>que....não tava trabalhando ia brincar com ele...e aí com sete anos minha</i>
11	<i>mãe faleceu...ele ia fazê/...ele tinha sete anos o menino...eu ia fazer</i>
12	<i>dezoito anos...minha faleceu...aí a mãe dele (disse)...e agora vai fazê/ o que</i>
13	<i>com esse menino? eu disse não se preocupe que eu...o que pudê/ fazê/ eu</i>
14	<i>faço...agora assim...como vocês têm mais idade que eu ... que dê conselho a</i>
15	<i>ele...converse com ele pra me obedecê/ porque...eu tou sozinha mais meu</i>
16	<i>pai ....meu pai saía de manhã chegava de noite trabalhando...então ele</i>
17	<i>(menino) com sete anos na roça...bela companhia...aí minha tia ah...que</i>
18	<i>...se Lia ... meu apelido é Lia...se Lia quiser tomá/ conta quem se viu um</i>
19	<i>menino tomá/ conta de outro menino?...vamos dá/ pro irmão dele...pá/</i>
20	<i>morá/ em São Paulo mesmo pra o irmão tem que vim buscar...aí eu fui e</i>

21	<i>disse...minha Tia...meu irmão em São Paulo lutando pela vida dele...ele vai</i>
22	<i>levar esse menino...ele homem vai pra quê?...porque a senhora não dá/</i>
23	<i>conselho pra ele ficar comigo pra me obedecê/? ficá/ junto comigo fazendo</i>
24	<i>companhia...aí foi aquela coisa ... só sofrimento...mas graças:: a Deus</i>
25	<i>também venci quando foi (...) me casei com vinte anos “sofri o pão que o</i>
26	<i>diabo amassou” mas sempre colocando nas mãos de Deus que</i>
27	<i>ia...vencer...eu ia vencer...com vinte e três anos me separei...que não me</i>
28	<i>guentei...aí meu pai já velhinho veio buscar eu...ele achou que não ia</i>
29	<i>cuidar de meu pai...vou cuidar do meu pai sim...que hoje estou no mundo</i>
30	<i>agradeço a meu pai...primeiramente Deus e meu pai...agora você ... eu</i>
31	<i>poderia cuidar mais tarde ... vou cuidar do meu pai hoje ... mais tarde</i>
32	<i>vou cuidar de você e sua mãe e de seu pai.. quem sabe? aí...ele achou que</i>
33	<i>não então...tive que separar que não ia deixar meu pai à toa meu pai</i>
34	<i>escolheu eu... eu era caçula ia deixar meu pai à toa não...fiquei com meu pai</i>
35	<i>e graças a Deus ....venci, e hoje posso dizer que sou vencedora porque</i>
36	<i>passei por muitas batalhas passei três:: anos sozinha depois arrumei um</i>
37	<i>coroa cristão fiquei...fiquei...sete anos...teve um acidente muito grande e</i>
38	<i>faleceu no local...até hoje venho lutando com a vida...mas dou glória a</i>
39	<i>Deus...que hoje tenho minha casa... trabalho e só dou glória a Deus...se for</i>
40	<i>contar meu caso todo...vai a noite toda</i>

(M, mulher, 58 anos, diarista, EJA - 6º e 7º ano)

### **Comentários**

Inicialmente, observamos a apresentação da narradora, enquanto autora de sua história, trazendo seu passado para o aqui/agora, apesar do uso do tempo verbal no presente, mas se refere ao passado – “eu M sou uma menina... sofredora” – resgatando a infância sofrida.

Logo, verificamos a semelhança vivida pela narradora/autora e a personagem do filme curto assistido “Vida Maria”. As imagens do filme conduziram a referida aluna a uma viagem ao tempo/passado, o que possibilitou o desenvolvimento do enredo da sua história.

Observamos nas linhas de 1 a 5 a repetição da expressão “*trabalhar*” como uma das estratégias do texto falado, fazendo parte do processo da construção do texto, segundo Marcuschi (2005). Na linha 2, a informante utiliza-se do marcador conversacional “*né*” no final da unidade comunicativa para orientar e chamar atenção do ouvinte. Ainda aqui, verificamos a *orientação* (LABOV, 1972), devido à apresentação da personagem protagonista, ela mesmo, e do tempo, “*desde os dez anos de idade*”.

Em “*que nem o caso da menina*”, nas linhas 3 e 4, M, baseada no trabalho prematuro da infância, faz referência ao filme assistido, “Vida Maria”. Observamos também algumas ações narrativas nas linhas iniciais, como a presença dos verbos “*trabalhar*”, “*vestir*”, “*calçar*” que indicam a sequência de ações que contribuem para o desenrolar narrativo.

O uso dos elementos gramaticais, como “*muito*”, definido como elemento sintático intensificador, e o advérbio de negação “*não*” linhas 5 e 6, denominado comparador em que a aluna avalia sua dor em razão da doença da mãe e da exigência de ter que trabalhar, atestam a avaliação dos fatos e essa marca avaliativa permite à narradora dar mais credibilidade aos eventos narrados, conforme teoria laboviana.

Posteriormente, nas linhas 9, 10, 11 e 12, evidenciamos a mudança na entonação de voz, decorrente do relato do falecimento da mãe e da situação de responsabilização da criança adotada pela matriarca. Na linha 9, o choro da informante veio acompanhado pela entoação enfática da expressão “*meNOR*” e das repetições da fala, evidenciando os marcadores discursivos como estratégia de formulação do texto oral, segundo Heine (2012). Nas linhas subsequentes observamos a utilização dos discursos, sobretudo, diretos e indiretos, que Labov (1972) chama de *avaliação encaixada* em que o narrador não interrompe a narrativa para informar seu ponto de vista e se encontra no próprio

desenvolvimento da narrativa conforme o fragmento ... “*eu disse não se preocupe que eu*”, linha 13.

Os marcadores conversacionais “*então*”, linha 16, e “*ai*”, linhas 17 e 20, utilizados pela aluna, funcionam como sinal que serviu para preencher as pausas e dar tempo à organização do seu pensamento, conforme Marcuschi (2003). Ainda na linha 16... “*meu pai saía de manhã chegava de noite trabalhando*” ... identificamos a *ação avaliativa*, segundo Labov (1972) em que a aluna descreve a ação do pai em vez de relatar o que ele disse.

Nas linhas 22 e 23, a educanda utiliza-se de perguntas em que ela mesma responde, no intuito de expressar seus sentimentos e conflitos gerados pela insistência da sua tia em sugerir que a criança seja criada pelo irmão.

A partir da linha 24, surgem novos eventos complicadores, em que M começa a relatar nova situação de sofrimento vivenciada por ela e faz uma modificação da citação popular “*comi o pão que o diabo amassou*” para “*sofri o pão que o diabo amassou*”, para falar do casamento que não deu certo, devido à falta de compreensão do cônjuge, quando ela teve de cuidar do pai dela. A utilização da expressão popular pela aluna, significa que ela passou por grande sofrimento e dificuldade e descreve o grau de desespero que a mesma foi submetida. Verificamos nesse momento a combinação de gestos e expressões faciais da narradora para expressar na fala o sentimento de dor e ao mesmo tempo de esperança na proteção divina.

As pausas apareceram no desenrolar das sentenças e, com mais frequência, nas linhas 27 a 33, em decorrência da necessidade que M sentiu de resgatar a palavra que pretendia dizer no tocante a responsabilidade em tomar conta do pai. Paralelamente, observamos as manifestações avaliativas em relação aos eventos relatados, que Labov (1972) considera como ponto inédito avaliação. Nas linhas 27 e 28, no trecho “*me separei que não me guentei*”, observamos a avaliação externa, em que a narradora interrompeu a narrativa e comunicou ao ouvinte seu ponto de vista.

O caráter fortemente avaliativo da narrativa de M pode ser verificado, sobretudo, através das diversas suspensões das orações narrativas que realiza para introduções de avaliações. São procedimentos que a aluna emprega para

indicar o propósito de sua história, sua razão de ser: porque ela conta, aonde quer chegar.

A partir da linha 35 até a linha 40, M apresenta o desfecho da sua narrativa, mostrando a moral da sua história - que apesar de tudo que passou, ela se considera uma vencedora; é o que Labov (1972) denomina de *coda*, ou seja, a conclusão da narrativa, que traz uma lição de moral. Nesta vertente, a aluna conclui a narrativa oral, apontando marcas de um sujeito com esperanças e perspectivas de futuro, acreditando, sobretudo, na vontade divina.

### Narrativa oral 2

1	<i>eu sou E:: é...((silêncio)) minha mãe veio de Alagoinhas:: não...não eu tinha</i>
2	<i>estudado lá é...ficou sozinha aqui pra cuidar da gente e também eu não tinha</i>
3	<i>como ir na escola...tinha que cuidar dos irmãos tudo...trabalhando também</i>
4	<i>pequeninho fui vender loteba...aquelas loterias federal...depois...já depois</i>
5	<i>de um tempo grande já dezoito anos...mais ou menos fui vender picolé na</i>
6	<i>porta de um colégio na Pituba e...chegou lá o pessoal perguntou...(por que)</i>
7	<i> você não estuda aqui durante a noite? já que está aqui vendendo? de noite já</i>
8	<i>fica aqui mesmo e procura estudá/ e se formá/ ter alguma formação de</i>
9	<i>alguma coisa...aí eu peguei...disse vou me matricular...entrei...fui...me</i>
10	<i>matriculei:: fui fazer o primeiro ano...primeira série né?...fiz até a quarta</i>
11	<i>série na escola depois fui trabalhá/ numa empresa...essa empresa que estou</i>
12	<i>até hoje...ela me deu reforço de português e matemática onde tive assim</i>
13	<i>um conhecimento a mais em português e matemática e até hoje estou</i>
14	<i>por aqui estudando...procurando formalizá/ ...é isso aí...((risos))</i>

(E, homem, 38 anos, funcionário de empresa de refrigeração, EJA – 6º e 7º anos)

## Comentários

O aluno demorou alguns instantes para começar sua produção oral. Foi evidenciado nesse momento a hesitação e interrupção da fala por parte do sujeito, estratégias inerentes ao texto oral, segundo Heine (2012).

E iniciou a narrativa falando baixo, acompanhado de pausas e silêncio. Apresentou seu nome, utilizando-se ainda de hesitações no planejamento da fala. Nas linhas 1 e 2 ele fez uso do pronome “*eu*” pausadamente para tentar organizar o pensamento e dar encadeamento ao enunciado. Os advérbios de lugar “*lá*” e “*aqui*”, linha 2, indicam as mudanças que a família passou. É o que Labov (1972) denomina de orientações, ou seja, indicação dos espaços onde os fatos ocorreram. Paralelamente, E utilizou o advérbio de negação “*não*” como negativa da dificuldade nos estudos nas linhas 1, 2 e 3, que atua como dispositivos sintáticos que constituem considerações da narrativa que comparam os eventos que ocorreram com aqueles que podiam ter ocorrido (LABOV, 1972).

Na linha 4, a repetição do advérbio “*depois*” indica temporalidade, sequência de ações que ocorreram na vida do aluno. A repetição funciona, também, como estratégia de formulação textual mais presente na oralidade (MARCUSCHI, 2005). Ainda na linha 4, “*pequeninho fui vender loteba*”, identificamos, segundo Labov (1972), a *avaliação encaixada* onde o narrador adiciona seu ponto de vista, por meio do adjetivo “*pequeninho*” sem interromper a narração.

A partir da linha 5, o narrador faz uso dos verbos de ação: “*chegar*”, “*perguntar*”, “*estudar*”, “*vender*”, “*formar*”, “*matricular*” para provocar a atenção da ordem da sentença e a ordem dos fatos relativos à oportunidade de estudar naquela fase da vida. Paralelamente, verificamos a complicação, por meio das ações, o que indica o desenrolar dos fatos, conforme a teoria laboviana.

Os marcadores discursivos “*aí*” (linha 8) e “*né*” (linha 10) aparecem como sinais do falante e orientadores para o ouvinte, respectivamente, no início e no final de unidade comunicativa. A repetição do verbo “*fui*”, nas linhas 9 e 10, com valor semântico de conjunção aditiva “*e*”, evidencia a continuidade narrativa, por meio de novas informações que E traz em seu discurso, conforme Marcuschi (2001).

Podemos ver, ainda, nas linhas 9 e 10, “fui... me matriculei”... como também na linha 11, “fui trabalhá/ numa empresa”... a ação avaliativa que segundo o modelo laboviano, o narrador descreve a própria ação.

As pausas, os silêncios e as hesitações apresentados nas últimas linhas da narrativa, bem como a expressão “é isso aí”..., na linha 13, são elementos conversacionais recorrentes e constantes na oralidade.

Na linha 14, observamos no momento da fala a performance do narrador em gesticular, fazendo diferentes entonações da voz e expressões faciais, objetivando o interesse do ouvinte.

Observamos que as imagens do filme “Vida Maria” serviram como elemento desencadeador do processo da produção oral do aluno, uma vez que o enredo possibilitou o desenvolvimento da história de vida com base nas memórias e lembranças da infância do sujeito.

### **Narrativa oral 3**

1	<i>eu MJ (...) eu quando era criança não tive a oportunidade de</i>
2	<i>estudá/... minha mãe tinha quatorze filhos... aí a gente tinha que trabalhá/...</i>
3	<i>pra ajudá/ minha mãe ... quer dizer meus pais:: queriam que a gente</i>
4	<i>estudasse -- situação um pouco diferente do filme assistido -- ... mas as</i>
5	<i>condições não dava ... porque meu pai na época não podia (...) ficou doente</i>
6	<i>aí quem tinha que trabalhá/ era os filhos prá ajudá/ minha mãe pá/ cuidar do</i>
7	<i>zotros filhos ... mas aí não foi fácil eu com dezesseis anos vim pá/ qui pá/</i>
8	<i>Salvador...aí fui trabalhar na casa do zotros... fui TÃo humilhada ...sofri TANto</i>
9	<i>que mi arrependi da hora que saí da casa dos meus pais... chorava MUlto ...</i>
10	<i>mas graças a Deus que eu tive a oportunidade ... hoje voltei a estudar... hoje</i>
11	<i>eu tenho minha profissão ... eu sou cabelereira ... faço estética também ...</i>
12	<i>sou depiladora ... então eu dei a volta por cima e consegui vencê/ meu</i>
13	<i>sonho é fazê/ a minha faculdade eu não quero pará/ por aqui ... eu quero vencer</i>

(MJ, mulher, 46 anos cabelereira, EJA - 6º e 7º anos)

## Comentários

A aluna inicia sua produção narrativa apresentando seu nome, mas interrompe nesse momento utilizando-se da estratégia da repetição na linha 1, do pronome *eu*. Essa estratégia, segundo Marcuschi (2003), colabora para o processo de formulação e construção do texto falado. MJ ainda, na linha 1, utiliza-se do elemento avaliativo “*não*”, o que Labov (1972) chama de *comparadores* que permitem avaliar os fatos que ocorreram comparando-os com aqueles que poderiam ter ocorrido. MJ cita esses elementos negativos nas linhas 1, 5, 7 e 13, que funcionam como manifestações avaliativas, segundo o sociolinguista mencionado. Com isso, a aluna manifesta na sua fala a falta de oportunidade de estudar devido às más de condições dos pais assumirem uma família grande com quatorze filhos. Nessa fala, MJ prossegue com a narrativa utilizando o marcador conversacional “*aí*”, como se vê nas linhas 2, 6, 7 e 8 que, segundo Marcuschi (2003), funciona como sinal do falante para orientar o ouvinte no início de unidade comunicativa e como estratégia de formulação textual, constituindo como características da linguagem oral.

Nas linhas 3 e 4, no fragmento: “*pra ajudá/minha mãe*”... *quer dizer meus pais:: queriam que a gente estudasse*” – *situação um pouco diferente do filme assistido*”, MJ faz referência na sua fala ao filme “*Vida Maria*”; nesse momento há uma quebra na sequência temática da exposição, em que identificamos a avaliação externa (LABOV, 1972). Paralelamente, verificamos que as imagens do filme contribuíram para o desenrolar narrativo da aluna, no momento em que ela faz a comparação do enredo do filme com a sua própria vida. Mais adiante, na linha 5, MJ faz uso do “*porque*”, referindo-se ao elemento avaliativo explicativo que trata, aqui, de uma oração subordinada que traz explicação ou a avaliação da oração, que nesse momento justifica a razão do pai não poder sustentar a família. Esse elemento avaliativo funciona como mais um procedimento, através do qual o narrador estimula o interlocutor a permanecer interessado na história que está sendo narrada.

Seguindo a narrativa, na linha 7, verificamos uma ação complicadora (LABOV, 1972) no desenvolvimento da história, por meio da conjunção adversativa “*mas*” e do elemento conversacional “*aí*” que servem para orientar o

ouvinte por meio das informações novas, indicando uma progressão semântica da narrativa. É nesse momento que MJ tenta amenizar a situação da família, saindo de casa para trabalhar como doméstica.

Já nas linhas 8 e 9, MJ relata a condição de humilhação e do sofrimento de trabalhar na casa dos outros, mediante aos enfrentamentos da luta no trabalho. Essa fala veio acompanhada por muitas pausas e pela entonação enfática das expressões “*Tão*”, “*TANto*” e “*MUItto*” em que a narradora demonstra seus sentimentos e subjetividade, por meio desses *intensificadores* e do seu arrependimento de ter saído da casa dos pais. Ainda na linha 8, “*fui Tão humilhada ... sofri TANto*”, observamos a avaliação externa em que o narrador interrompe a narrativa para expressar seus sentimentos em relação ao fato de trabalhar como doméstica na casa dos outros, (LABOV, 1972). Salientamos que a manifestação da entonação enfática nessa fala da narradora é definida por Marcuschi (2003) como marcadores discursivos inerentes à linguagem oral.

A partir da linha 10, MJ utiliza-se da repetição do pronome “*eu*”, seguido dos verbos no pretérito “*tive*”, “*voltei*” e “*dei*”, e no presente “*tenho*”, “*sou*” e “*quero*”, e começa a delinear o final da sua narração, mostrando que apesar de toda situação adversa, ela se considera uma vencedora, por voltar a estudar e ter a sua profissão. Neste sentido, podemos inferir que a aluna apresentou uma performance boa na sua narrativa oral por deixar fluir as palavras na tessitura do enredo que incluiu suas lembranças, registros, observações, análises, sensibilidades e reflexões das suas experiências relatadas.

#### **Narrativa oral 4**

1	<i>eu sou J. ... (...) é que o estudo pra mim foi caso de mim mesmo ... não</i>
2	<i>foi por causa de meus pais ... porque eles tinha até umas condiçõezinha até</i>
3	<i>que não era ruim... entendeu? mas é porque a minha cabeça não entra</i>
4	<i>mesmo o negócio ... dos estudos ... BAto ... BAto ... BAto ... mas sempre</i>
5	<i>quando chega no fim do ano tal ... é incrível isso ... não sou bagunceiro no</i>
6	<i>colégio não sou de ter amizades ... mas quando chega no fim do ano ... a</i>
7	<i>única coisa que retomo um poquinho é só a matemática mas</i>

	<i>português ...</i>
8	<i>ciências ... história ... parece que é tomando aula aqui ... chegando em casa ...</i>
9	<i>jogando tudo fora ... (...) minha infância foi boa eu ... trabalhava pra gente</i>
10	<i>mesmo ... entendeu? não trabalhava pro zotros ... eu trabalhei pro zotros ...</i>
11	<i>depois que eu vim pra qui ... dizendo que aqui ... pensando que aqui ia ser</i>
12	<i>bom ... tou aqui hoje cheguei pra qui com dezoito anos ... eu tou agora com</i>
13	<i>cinquenta e oito anos e não quis voltar mais ...</i>

(J, homem, 58 anos, pedreiro, EJA – 6º e 7º anos)

### Comentários

J inicia sua narrativa interrompendo o fluxo da fala com intervalos de silêncio que resultam nas pausas no começo do enunciado. Essas hesitações, no momento da fala, evidenciam, segundo Marcuschi (2005), estratégias do processo de construção do texto oral e estão ligadas ao planejamento global da fala. Nas linhas 1 e 2, “(...) *é que o estudo pra mim foi caso de mim mesmo... não foi por causa de meus pais... porque eles tinham até uma condiçãozinha*”, no momento da suspensão do narrar, para o aluno adicionar seu ponto de vista em relação ao que está contando, ocorre a *avaliação externa* que consiste em interromper a narrativa a fim de apresentar ao ouvinte seu ponto de vista (LABOV, 1972). Ainda na linha 2, e posteriormente na linha 3, verificamos o elemento avaliativo explicativo “*porque*” que aparece para justificar o problema da falta de escolarização, em que o narrador retira dos pais a responsabilidade e, ao mesmo tempo, assume a culpa.

Nas linhas 3 e 10, visualizamos o uso do verbo “*entender*” seguido de uma interrogação, considerado por Marcuschi (2003) como uma espécie de marcador conversacional, pós-posicionado, para o falante, geralmente no final do turno da fala. Observamos que nesse momento, o aluno fez uso desse marcador verbal, para atrair a atenção do ouvinte.

Dando prosseguimento à análise da narrativa, verificamos, na linha 4, um maior alongamento e entonação na voz do narrador, quando ele enfatiza a falta

de entendimento nos estudos. O verbo “*bater*”, na referida linha, é manifestado pela entonação enfática e pela repetição que objetiva intensificar a ação. Com a repetição desse verbo, J tenta construir o texto falado de forma a intensificar a fragilidade no entendimento dos conteúdos escolares. Ainda nesse momento foi observado expressões gestuais pelo aluno, como meneio na cabeça enfatizando a afirmação da dificuldade nos estudos.

Nas linhas 11 e 12, o narrador faz uso repetido do elemento linguístico “*aqui*”, advérbio utilizado para enfatizar o lugar de moradia e funcionando também como intensificadores no procedimento da narrativa oral. Ainda a partir dessas linhas, nas palavras do informante “*eu tou agora com cinquenta e oito anos e não quis voltar mais ...*”, evidenciamos a *coda*, considerada por Labov (1972) como indicador do fechamento da narrativa.

Podemos observar que a exibição do filme “Vida Maria” serviu como estímulo para recuperar a história de vida do aluno no tocante a sua dificuldade no processo regular de escolarização.

### Narrativa oral 5

1	<i>meu nome é C tenho trinta e quatro anos ... sou daqui</i>
2	<i>de Salvador...((silêncio))... larguei os estudos com dezesseis anos porque</i>
3	<i>engravidai .... (...) muito NOva sempre ajudei minha mãe dentro de casa ...</i>
4	<i>minha mãe sempre foi dona de casa ... minha mãe era separada do meu pai</i>
5	<i>a gente passou muita necessidade ... ((tossiu)... então comecei a trabalhá/</i>
6	<i>nova ... pá/... criar meu filho tenho três filhos um de quatorze um de</i>
7	<i>dezessete e um de dez anos ... sou hoje ... sou (...) -- eu comecei a trabalhá/</i>
8	<i>num restaurante com vinte anos como ajudante hoje em dia sou cozinheira</i>
9	<i>... agora éh:: ... resolvi éh:: ... agora em... dois mil e quinze resolvi voltá/ a</i>
10	<i>estudá/ para ser alguém na vida pá/ poder ensiná/ a meus filhos fazê/</i>
11	<i>dever falá/ melhor a escrever que tem uma caligrafia feia pretendo fazê/</i>
12	<i>os curso e ser alguém na vida ... meu sonho é abrí/ um negócio pra mim</i>

13	<i>eu quero ... abrí/ ... um ... uma empresa de comidas ... quero éh :: ...</i>
14	<i>ajudá/ mais meus filhos a ser alguém na vida éh:: ... não passá/ pelo que</i>
15	<i>passsei ( ) não se envolver no mundo das drogas e na violência que tá hoje em dia no país.</i>

(C, mulher, 34 anos, cozinheira, EJA – 6º e 7º ano)

### **Comentários**

A informante C, inicialmente, teceu comentários sobre as imagens do filme assistido, que segundo ela fez lembrar muitas situações da sua vida. Essa fala inicial não foi gravada em áudio. A aluna começou a narração apresentando seu nome, idade e local de nascimento, essa fala inicial é o elemento da *orientação*, que segundo Labov é o relato de pessoas e lugares significativos na contextualização da narrativa para a compreensão dos eventos narrados. Nessas primeiras linhas, 1, 2 e 3, podemos notar algumas classes de marcadores conversacionais - pausas e o tom de voz na fala da aluna, é o que Marcuschi (2003) denomina de recursos supra-segmentais que são de natureza linguística, mas não de caráter verbal.

Notamos que no desenrolar da narração, linha 3 em diante, a aluna começa a mudar a entonação, cadência e velocidade da voz, demonstrando um certo nervosismo e timidez na fala. A pausa e o silêncio demorado, linha 2, da produção *“sou daqui de Salvador”* indica a interrupção do discurso da aluna e a demora em retomá-lo como se não encontrasse a palavra que pretendia dizer. Além disso esses recursos da linguagem oral, indicam o planejamento verbal ou organização do pensamento da informante (MARCUSCHI, 2003).

A partir da linha 3 verificamos, segundo Labov (1972), o início da ação complicadora da narrativa, bem como a descrição dos fatos ocorridos. O elemento avaliativo *“porque”* justifica e explica que a gravidez precoce foi a causa da narradora ter deixado os estudos. Esse elemento avaliativo, de acordo com o autor, marca o interesse do ouvinte pelo que é narrado, uma vez que atrai o interlocutor para manter-se atento à história. Identificamos, ainda na linha 3, no fragmento: *“engravidai ... (...) muito NOva sempre ajudei minha mãe dentro de*

*casa*”, a avaliação externa em que a narradora interrompe a ação de narrar para se posicionar diante do fato narrado, (LABOV, 1972). Nas linhas subsequentes a narradora fala da separação dos pais, que afetou a condição financeira da família, o que a obrigou a trabalhar muito nova para sustentar o filho.

Verificamos nas linhas 4, 5, 6 e 7 a causa/consequência das ações *“minha mãe sempre foi dona de casa”... minha mãe era separada do meu pai a gente passou muita necessidade... ((tossiu))... então comecei a trabalhá... pá/... criar meu filho tenho três filhos um de quatorze um de dezessete e um de dez anos... sou hoje... sou (...) – eu comecei a trabalhá”*, o que evidencia a busca de uma solução para o obstáculo encontrado – falta de recursos financeiros. Ainda na linha 4, observamos a estratégia da repetição da expressão linguística *“minha mãe”*, que segundo Marcuschi (2003), representa estratégia de formulação textual que favoreceu, no caso da informante, a organização do seu discurso, bem como a coesividade textual do mesmo.

Na linha 9, C também faz uso da estratégia da repetição do advérbio *“agora”* para indicar a situação inesperada do momento presente de voltar a estudar para melhorar a sua condição de vida. Essa estratégia também funciona como elemento *avaliativo* da repetição, na teoria de Labov (1972) e é utilizado para intensificar uma certa ação, no caso da narradora, a mudança de vida. As pausas sintáticas, aqui na referida linha, e nas demais são recorrentes na fala da narradora funcionando como processo organizacional da narração.

Nas últimas linhas da narrativa, linhas 13, 14 e 15, a narradora fala do seu sonho de abrir um negócio, especificamente, empresa de comidas, para ajudar os filhos e evitar que eles entrem para o mundo do crime, segundo pensamento da aluna. Nessas linhas temos a o elemento avaliativo - *coda*, que, segundo o sociolinguista Labov, constitui a finalização da história narrada.

Diante da produção linguística contada pela narradora, constatamos que as imagens visualizadas do filme *“Vida Maria”* contribuíram para uma análise comparativa do estilo de vida da personagem com o enredo da vida da narradora, que se identificou com a história apresentada por meio das imagens em movimento. Outrossim, entendemos que a performance da educanda enquanto narrava, gesticulava fazia diferentes entonações da voz, mudava as expressões

facial, tinha o objetivo de despertar o interesse do ouvinte enquanto relatava suas experiências de vida.

### Narrativa oral 6

1	<i>eu me chamo F sou de Salvador ... tenho trinta e</i>
2	<i>nove anos de idade ... eu ... comecei a trabalhá/ cedo desde jovem... como quase da idade da menina do filme ...</i>
3	<i>quer dizer ... perdi meus pais minha mãe com sete anos e meu pai com dezesseis</i>
4	<i>mas eu... desde os sete e oito anos que trabalho vendi picolé ... vendi sonho</i>
5	<i>... pastel jornal sempre na infância ... dez anos e até treze anos quando</i>
6	<i>cheguei aos quatorze eu... naquela época de noventa... já podia ... o menor</i>
7	<i>trabalhar com carteira assinada ...aí.... pedi autorização ao meu pai e entrei</i>
8	<i>na empresa aos quatorze anos e aí...fiquei até aos quatorze e até aos quinze anos</i>
9	<i>... aí...não deu para continuar os estudos e aí... parei.... aí comecei a</i>
10	<i>namorar... essa namorada hoje é minha esposa estamos juntos desde os 14 anos</i>
11	<i>e aí... eu resolvi voltar a estudar ...devido ao mercado de trabalho ...</i>
12	<i>mas apesar de que tenho a profissão ... aprendi a profissão de conferente</i>
13	<i>exerço ela ... armador exerço essas duas profissões... quando não tenho</i>
14	<i>uma ... tenho a outra mas é... devido o tempo a gente vai olhando pra trás</i>
15	<i>... vai olhando que a gente não tem um estudo adequado a gente vai</i>
16	<i>chegando a idade aí ... resolvi voltar a estudar voltar pra ver se concluo nem</i>
17	<i>que saiba o ensino do 3º ano do 2º grau é isso que estou pensando...</i>

(F, homem, 39 anos, armador e conferente, EJA - 6º e 7º anos)

### Comentários

Assim como as narrativas anteriores, o aluno F também inicia sua produção oral apresentando a *orientação*, que, segundo Labov (1972), identifica a

pessoa, “*eu me chamo F sou de Salvador*”, o lugar e a contextualização da narrativa, deixando o ouvinte informado sobre o que vai ser narrado.

Dando prosseguimento, na linha 2, “*eu... comecei a trabalhá/ cedo desde jovem... como quase da idade da menina do filme*”, observamos uma análise comparativa que o aluno faz do vídeo assistido com sua própria vida na infância. Aqui, observamos o estímulo que as imagens em movimento fornecem ao narrador, no momento em que ele se identifica com a idade da personagem do filme.

Na linha 3, vemos sendo construída a narrativa propriamente dita, é o que Labov (1972) denomina de *ação complicadora*, ou seja, desenvolvimento da história em que o aluno relata a perda dos pais ainda na adolescência e a obrigação de trabalhar cedo para obter seu sustento. Ainda aqui, verificamos a *avaliação*, que corresponde a uma das etapas da narrativa, proposta pelo autor mencionado, em que o narrador apresenta sua emoção ao relatar a morte dos pais e a necessidade da labuta.

A partir da linha 4, o aluno faz uso da conjunção adversativa “*mas*” para apresentar, segundo Labov (1972), um elemento da narrativa, a *resolução*, que se manifesta na infância pela entrada ao trabalho. Paralelamente, a mesma conjunção, conforme Marcuschi (2003), corresponde a um sinal de conversação do falante para orientar o ouvinte, geralmente no começo da unidade comunicativa, como se vê nas linhas 4 e 14.

Verificamos no decorrer da narrativa várias ocorrências do marcador conversacional “*ai*” como sinal do falante preposicionado no início de cada unidade comunicativa para orientar o ouvinte (MARCUSCHI, 2003). Esse marcador contribui, também, para dar continuidade à ação complicadora (LABOV, 1972). Esse procedimento é visto com recorrência nas linhas 7, 8, 9, 11 e 16.

Apesar das ocorrências manifestadas pelos marcadores conversacionais, podemos notar, na narrativa do aluno, poucas pausas no tocante a capacidade de falar por longos períodos. Verificamos um bom nível de discurso que influencia determinados tipos de pausa, além da velocidade de fala, que caracterizam níveis de proficiência na língua-alvo. O que mais se destaca em F é a forma como ele se comunica, com sua gestualidade e entonação da voz, ou seja, a sua performance

narrativa. Ressaltamos que essa desenvoltura é frequentemente observada nas situações de fala na sala de aula, pois o aluno F gosta muito de expressar suas opiniões e fala com desenvoltura com seus pares, o que contribui para sua fala expressiva.

Na expressão linguística “*aí não deu para continuar os estudos e aí ... parei ... aí comecei a namorar ... essa namorada hoje é minha esposa estamos juntos desde os 14 anos*”, linhas 9 e 10, vimos nesse trecho a *ação avaliativa* que segundo Labov (1972) ocorre quando o narrador confere dramaticidade à história em que o próprio informante relata o que ele fez ao invés de relatar o que disse. Ainda nesse fragmento, de acordo com Marcuschi (2003), identificamos o marcador conversacional preposicionado “*aí*”, repetido por três vezes, linha 9, que serve para orientar o ouvinte na interação.

A repetição da expressão linguística “*a gente*”, nas linhas 14 e 15, como estratégia de formulação textual da oralidade, conforme Marcuschi (2003), desempenha nesse caso a função de organizador discursivo, fazendo parte da construção do texto pelo aluno.

Na linha 17, F finaliza a narrativa com a expressão “*é isso que estou pensando*”; nesse trecho temos a *coda*, conforme Labov (1972), ou seja, a finalização da história do informante, mostrando que embora a narrativa oral termine ali, seus objetivos e metas na vida irão continuar.

### **3.2 Características das narrativas produzidas**

Podemos dizer que o ato de comunicar nossas experiências, contar casos, ilustrar nossas fantasias, expor nossos segredos, narrar acontecimentos, relatar biografias, entre outros, faz parte dos extensos estudos que envolvem o discurso narrativo. Quando contamos histórias envolvemos alguns elementos estruturais e linguísticos, ou seja, organizamos formalmente a narrativa apresentando elementos-chave, como, por exemplo: personagens, espaço, tempo, narrador; ao mesmo tempo, valemo-nos de recursos da linguagem para estabelecer interação entre o narrador e o interlocutor do relato. À medida que a narrativa se concretiza, temos a oportunidade de relatar, representar, tomar o turno e garanti-lo para atrair a atenção do ouvinte.

A narrativa oral de experiências vividas foi escolhida para essa proposta, por ser uma produção em que o sujeito, usando a linguagem na modalidade oral, torna-se capaz de contar sua história real de vida por necessitar lançar mão da linguagem para falar sobre a ordem de um acontecimento. Esse processo inclui tempo e ação para formulação do enredo, como também um importante movimento de passagem do diálogo para o monólogo.

Nesta perspectiva, a narrativa e a arte de contar histórias têm se tornado um foco de atenção em muitas disciplinas acadêmicas e literárias, e quando se pensa em um contador de histórias, logo vem à mente uma pessoa capaz de usar a criatividade, que pode atrair e chamar-nos à atenção.

Nas narrativas produzidas pelos alunos da EJA, observamos alguns elementos importantes, tais como a presença de muitos verbos de ação, assim como a temporalidade. Os alunos-narradores referem-se a um momento do passado em suas vidas. Os elementos suprasegmentais da fala, como as pausas, o tom de voz as hesitações, interrupção, silêncios, gestualidade e outros, aparecem com frequência, como em decorrência da necessidade que os sujeitos sentem para buscar a palavra que pretendem dizer.

Segundo Marcuschi (2005), tais elementos geralmente estão presentes na fala. Assim, observamos em quase todas as narrativas orais dos alunos da pesquisa como atividades de processamento do texto, ligados a sua emissão. Cada recurso da fala utilizado pelos narradores como exemplos da hesitação e interrupção têm a função de ganhar tempo para o planejamento/verbalização do texto, bem como para introduzir, na progressão do texto, reformulações ou inserções necessárias à compreensão do que está sendo dito pelos narradores. Em geral, esses elementos intrínsecos à oralidade servem como momentos não só de organizar, mas também de planejar o turno, dando ao falante tempo de se preparar.

Esses mesmos sujeitos falantes assumem o lugar de narradores protagonistas, deixando em seus discursos a marca de seus sentimentos a respeito do que vivenciaram e vivenciam. Não obstante, é apresentada ainda em suas narrativas uma sequência de eventos da memória, que tem direta relação

com os fatos da sua vida real, e todos procuram resgatar suas percepções e sentimentos em relação a essa realidade.

Reiterando esse pensamento, no narrar, fazemos uso, como indivíduo, da memória coletiva. Observamos, então, a 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.

Para essas pessoas que se dispuseram a contar sobre suas vidas, o momento de reproduzir suas vivências oportunizou a elas se reconhecerem e serem reconhecidas como sujeitos sociais, que têm histórias a nos contar, que falam dos acontecimentos com a autoridade de quem os vivenciou, mostrando-nos dimensões desse espaço público onde as relações sociais são constantemente reconstruídas. Fazem isto não como passado preservado, relatado no hoje, mas como experiências reelaboradas em suas trajetórias de vida que as levam a olhar o passado a partir do que já enfrentaram e foram capazes de construir.

Nesse viés, trazer as referidas produções narrativas, para o nosso campo de investigação, requer pensar como esses narradores se fazem sujeitos no enredo que constroem e com suas experiências individuais nos falam dos significados de processos sociais. O olhar do pesquisador no diálogo com pessoas, feito nesta perspectiva, nos leva a observar, de maneira especial, como elas lidam com o passado e como este continua a interpelar o presente enquanto valores e referências.

Nesta pesquisa, as narrativas dos alunos apresentam recursos, os quais informam sobre a carga dramática emocional que os narradores dão a suas histórias. Assim, citamos Labov (1972), que oferece suporte a questão da estrutura narrativa no que diz respeito à avaliação como elemento relevante na produção de histórias orais de experiências pessoais, em que o narrador, estrategicamente, antecede as avaliações – as opiniões dele em relação ao que se conta.

Nesta perspectiva, identificamos vários elementos da avaliação nas histórias dos sujeitos dessa pesquisa, que conseguem manter o interesse do

interlocutor na participação do processo narrativo, (LABOV, 1972). A reação do interlocutor é colocada em prova em relação ao que será dito, se ele estiver interessado é suficiente para o narrador continuar a narração, se não tiver interessado, então, o narrador introduz uma avaliação que é uma das partes da estrutura da narrativa.

Concluimos que o elemento avaliação (LABOV,1972), objetiva informar sobre o clima emocional da situação ou dos protagonistas, a razão de ser da narrativa, o porquê da história ser digna de ser contada, o ponto do narrador em relação à história. Entendemos, então que a ocorrência destes mecanismos avaliativos, contém informações importantes sobre a carga dramática e o clima emocional da narrativa, e contribuem para construir o ponto de vista do narrador, sem qual a narrativa não existiria. Verificamos ainda na narrativa orais de experiências pessoais, a relevância de se entender que os narradores se utilizam de elementos da fala como: a hesitação, repetição, interrupção, marcadores discursivos e muitos outros, com o propósito de manter a qualidade da comunicação oral no processo da interatividade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho abordamos as produções das narrativas orais dos alunos da EJA como objeto privilegiado de análise, a partir do estímulo das imagens de um filme de curta-metragem. Os resultados deste estudo apontaram que as imagens do filme selecionado, bem como o envolvimento dos alunos, possibilitaram a produção do desenvolvimento da narrativa oral.

Os sujeitos participantes desta pesquisa apresentaram em suas narrativas uma sequência de eventos que tinha direta relação com os fatos da sua vida real e, todos, procuraram resgatar suas percepções e sentimentos em relação a essa realidade. O testemunho dessas vivências traz uma grande carga emocional dos acontecimentos e registram uma sucessão dos fatos mais marcantes que aconteceram na vida dos referidos alunos.

As seis narrativas orais dos alunos participantes, apoiadas nas imagens do filme “Vida Maria”, apresentam características típicas da linguagem oral com frequentes pausas, silêncios, gestualidade, hesitações, repetições. Esses elementos apresentam uma enorme regularidade na sua composição sintática, que se manifesta no discurso em construção. Além das características peculiares da linguagem oral, as produções dos alunos, de um modo geral, apresentam os elementos avaliativos definidos por Labov – em que o narrador se posiciona durante o processo narrativo para expressar seu ponto de vista.

Retomando nossas hipóteses, observamos que ambas foram confirmadas, na medida em que o apoio visual das imagens, em movimento, auxiliou na construção de narrativas orais de experiências vividas, e o envolvimento dos alunos com o filme selecionado possibilitou a produção de histórias orais. Paralelamente, nossos objetivos, também foram atingidos, pois os alunos contaram fatos cotidianos a partir das imagens visualizadas no filme “Vida Maria” e se mostraram protagonistas de suas próprias histórias. Isso evidencia que as imagens contribuíram para o desenrolar narrativo.

Um fato importante que se faz necessário evidenciar é a diferença nas produções orais dos alunos do sexo feminino *versus* masculino. Como sabemos, as próprias características biológicas de funcionamento do cérebro feminino

apresenta uma maturação verbal mais desenvolvida do que a dos homens. Isso explica a forma de expressão comunicativa mais emotiva e detalhista das alunas. É o que observamos, principalmente, na primeira produção oral da aluna M. Esta, estimulada e envolvida pelas imagens do filme, apresentou com detalhes e muita emoção sua narrativa de experiência pessoal, assim como as outras alunas. Por outro lado, observamos nas narrativas dos homens - exceto a produção oral do aluno F, em que já é notório sua boa expressividade em sala de aula - uma fala limitada, e os modos de narrar os acontecimentos de suas vidas com menos particularidade.

Assim, a presente dissertação nos leva a refletir sobre novas práticas de oralidade em sala de aula, a fim de proporcionar um protagonismo no aprendizado dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa reflexão deve adaptar o ensino à realidade próxima dos estudantes para que eles se sintam empoderados e cidadãos, apresentando suas opiniões, reflexões, crenças e descobertas, por meio do discurso narrativo. Neste sentido, podemos afirmar que o trabalho com narrativas orais, com os alunos do segmento EJA foi satisfatório, pois possibilitou aos educandos a expressão oral nas histórias e experiências de vida com vistas ao alcance de habilidades relativas à autoria enquanto “sujeitos-falantes”.

Esta proposta cumpre em parte o papel da escola que é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, como: exposição oral, entrevista, debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, entre outros. Desse modo, cabe ao professor propor atividades bem planejadas sobre linguagem oral, buscando desenvolver a fluência e expressividade verbal dos alunos, considerando seus avanços e necessidades, para assim intervir adequadamente no processo.

É dessa forma que poderemos mostrar uma mudança significativa no processo ensino-aprendizagem, em que o aprendiz é ouvido, valorizado, e o docente passa a ser o mediador dos diálogos possíveis, que vão sendo construídos a partir das trocas dos conhecimentos que os educandos carregam e trazem para escola.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M; REVAZ, F. **A Análise da Narrativa**. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.
- AUMONT, J. **A imagem**. 13ª ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas – SP: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A estética do filme**. 4ª ed. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- BARTHES, R. [et.al]. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BITAR, M. L. **Produção oral das crianças a partir da leitura de imagens**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios da Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRESSON, R. **Notas Sobre o Cinematógrafo**. Tradução de Pedro Mexia, Porto: Porto Editora, 2000.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURKE, P. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CASTILHO, A.T. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. - São Paulo: Contexto, 2000.
- COSTA, C. B.: MAGALHÃES, N. A. **Contar história, fazer História**, Brasília: Paralelo 15, 2001.
- DELGADO, L. A. N. **História oral – memória, tempo, identidades** – 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 136 p. – (Leitura, escrita e oralidade).
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE M. L. C.V. O; AQUINO, Z. G. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRA, L. A. **Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo**. São Paulo: Eusão-Editora, 2004.

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

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

\_\_\_\_\_. **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](http://www.conhecimentopratico.com.br)

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

BOAS G. Resumo – **Vida Maria**. Licenciatura em Pedagogia - FACAM - Em curso - 8º período; Conclusão prevista para 2014.

HEINE, L. M.B. **Aspectos da Língua Falada**. Revista (CON)TEXTOS Linguísticos – Vitória - v.6, nº7 , p.196 – 216, 2012.

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. In.: LABOV, W. (Ed.). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 355-396.

LEITE, E. F. & FERNANDES, F. (orgs.). **Oralidade e Literatura 2: Práticas culturais, históricas e da voz**. Londrina: Eduel, 2007.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p.115.

MARCUSCHI, L. A. **A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1ª ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

NEVES, M. H. M. **Que gramática se usa na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ONG, W. **Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

RODRIGUES, A. **Duas ou três coisas sobre cinema**, Lisboa, 2008. [Em linha], disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/506/1/17304\\_MicrosoftWordTESEMESTRAO.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/506/1/17304_MicrosoftWordTESEMESTRAO.pdf) [acesso em 04.04.2012]

ROSSI, M. H. Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SEJA Salvador – **Formação Continuada de educadores e educadoras** – Proposta Político-Pedagógica. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2014.

SOARES, A., A. L. **O Desenvolvimento da fluência em português no Brasil para estrangeiros por meio e narrativas orais**. Revista dos alunos do Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras - UFF. [www.revistaicarahy.uff.br](http://www.revistaicarahy.uff.br). Edição Especial/ 2012 ISSN: 2176-3798

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: Mais de 1000 cursos online com certificado, disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/diaadia/artigos/48818/sintese-do-filme-vida-maria-com-o-planejamento-educacional#!2#ixzz2wwl6bD00>

VIDA MARIA. Produção de Márcio Ramos. Ceará: 2006.

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



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



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Ana Maria Bispo Santos responsável pela Escola Municipal Santo Inácio situada na cidade de Salvador- BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“IMAGENS EM MOVIMENTO COMO ESTÍMULO PARA NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS”**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12 e estar ciente das responsabilidades 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.

Salvador, 23 de dezembro de 2014.

Ana Maria Bispo Santos

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Ana Maria Bispo Santos  
Diretora  
Aut. 0745/010  
PMS SP/LIT

<sup>1</sup> O título do Projeto: **“Imagens em Movimento como Estímulo para Narrativas Oraís de Experiências Pessoais”** foi utilizado para o exame de qualificação e para a defesa do projeto foi substituído para: **“Filme Vida Maria como Estímulo para Narrativas Oraís de Experiências Pessoais”**.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



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

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** “IMAGENS EM MOVIMENTO COMO ESTÍMULO PARA NARRATIVAS ORAIS DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS”

**Pesquisador responsável:** Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães

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

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Santo Inácio.

Eu, Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães, comprometo-me a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de atividade diagnóstica e atividades da proposta de intervenção, durante as aulas de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Santo Inácio 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) Sônia Cristina Santos Scavello Guimarães. Após este período, os dados serão destruídos.

....., 24 de abril de 2015

.....

Assinatura da orientadora do projeto

.....  
Sônia Cristina S. Scavello Guimarães

Assinatura do responsável pelo projeto

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

### Narrativa oral 1

1.	<i>eu M sou uma menina... sofredora ...e...comecei a trabalhá/ com</i>
2.	<i>cinco anos de idade ... aliás com dez anos de idade ... mas na roça...né</i>
3	<i>...comecei a trabalhá/ com dez anos comecei a trabalhá/ pra me vesti e me</i>
4	<i>calçá/ que nem o caso da menina...Aí...minha mãe ficô/ doente... aí a gente</i>
5	<i>tinha que trabalhá/ era quatro irmãos e... meu pai tinha que trabalhá/ muito</i>
6	<i>pra ajudá/ no dia a dia...então não tive tempo de estudá/... e depois ia fazê/ dezoito anos a minha mãe faleceu é . ....é...ela tinha um menino...tomou</i>
7	<i>o menino pra criá/ Aí a gente disse a ela que nós ajudava...era só dormi/</i>
8	<i>com ele e dá/ mingau...comida...dava roupa e tudo... .brincava com ele, como</i>
9	<i>eu era meNOR...((choro)) era eu quem brincava com ele no momento</i>
10	<i>que....não tava trabalhando ia brincar com ele...e aí com sete anos minha</i>
11	<i>mãe faleceu...ele ia fazê/...ele tinha sete anos o menino...eu ia fazer</i>
12	<i>dezoito anos...minha faleceu...aí a mãe dele (disse)...e agora vai fazê/ o que</i>
13	<i>com esse menino? eu disse não se preocupe que eu...o que pudê/ fazê/ eu</i>
14	<i>faço...agora assim...como vocês têm mais idade que eu ... que dê conselho a</i>
15	<i>ele...converse com ele pra me obedecê/ porque...eu tou sozinha mais meu</i>
16	<i>pai ....meu pai saía de manhã chegava de noite trabalhando...então ele</i>
17	<i>(menino) com sete anos na roça...bela companhia...aí minha tia ah...que</i>
18	<i>...se Lia ... meu apelido é Lia...se Lia quiser tomá/ conta quem se viu um</i>
19	<i>menino tomá/ conta de outro menino?...vamos dá/ pro irmão dele...pá/</i>
20	<i>morá/ em São Paulo mesmo pra o irmão tem que vim buscar...aí eu fui e</i>
21	<i>disse...minha Tia...meu irmão em São Paulo lutando pela vida dele...ele vai</i>
22	<i>levar esse menino...ele homem vai pra quê?...porque a senhora não dá/</i>
23	<i>conselho pra ele ficar comigo pra me obedecê/? ficá/ junto comigo fazendo</i>

24	<i>companhia...aí foi aquela coisa ... só sofrimento...mas graças:: a Deus</i>
25	<i>também venci quando foi (...) me casei com vinte anos “sofri o pão que o</i>
26	<i>diabo amassou” mas sempre colocando nas mãos de Deus que</i>
27	<i>ia...vencer...eu ia vencer...com vinte e três anos me separei...que não me</i>
28	<i>guentei...aí meu pai já velhinho veio buscar eu...ele achou que não ia</i>
29	<i>cuidar de meu pai...vou cuidar do meu pai sim...que hoje estou no mundo</i>
30	<i>agradeço a meu pai...primeiramente Deus e meu pai...agora você ... eu</i>
31	<i>poderia cuidar mais tarde ... vou cuidar do meu pai hoje ... mais tarde</i>
32	<i>vou cuidar de você e sua mãe e de seu pai.. quem sabe? aí...ele achou que</i>
33	<i>não então...tive que separar que não ia deixar meu pai à toa meu pai</i>
34	<i>escolheu eu... eu era caçula ia deixar meu pai à toa não...fiquei com meu pai</i>
35	<i>e graças a Deus ....venci, e hoje posso dizer que sou vencedora porque</i>
36	<i>passei por muitas batalhas passei três:: anos sozinha depois arrumei um</i>
37	<i>coroa cristão fiquei...fiquei...sete anos...teve um acidente muito grande e</i>
38	<i>faleceu no local...até hoje venho lutando com a vida...mas dou glória a</i>
39	<i>Deus...que hoje tenho minha casa... trabalho e só dou glória a Deus...se for</i>
40	<i>contar meu caso todo...vai a noite toda</i>

(M, mulher, 58 anos, diarista, EJA - 6º e 7º ano)

### **Narrativa oral 2**

1	<i>eu sou E:: é...((silêncio)) minha mãe veio de Alagoinhas:: não...não eu tinha</i>
2	<i>estudado lá é...ficou sozinha aqui pra cuidar da gente e também eu não tinha</i>
3	<i>como ir na escola...tinha que cuidar dos irmãos tudo...trabalhando também</i>
4	<i>pequeninho fui vender loteba...aquelas loterias federal...depois...já depois</i>
5	<i>de um tempo grande já dezoito anos...mais ou menos fui vender picolé na</i>
6	<i>porta de um colégio na Pituba e...chegou lá o pessoal perguntou...(por que)</i>
7	<i>você não estuda aqui durante a noite? já que está aqui vendendo? de noite já</i>

8	<i>fica aqui mesmo e procura estudá/ e se formá/ ter alguma formação de</i>
9	<i>alguma coisa...aí eu peguei...disse vou me matricular...entrei...fui...me</i>
10	<i>matriculei:: fui fazer o primeiro ano...primeira série né?...fiz até a</i>
11	<i>série na escola depois fui trabalhá/ numa empresa...essa empresa que</i>
12	<i>estou até hoje...ela me deu reforço de português e matemática onde tive</i>
13	<i>assim um conhecimento a mais em português e matemática e até hoje estou</i>
14	<i>por aqui estudando...procurando formalizá/ ...é isso aí...((risos))</i>

(E, homem, 38 anos, funcionário de Empresa de Refrigeração, EJA - 6º e 7º anos)

### Narrativa oral 3

1	<i>eu MJ(...) eu quando era criança não tive a oportunidade de</i>
2	<i>estudá/... minha mãe tinha quatorze filhos... aí a gente tinha que</i>
3	<i>trabalhá/... pra ajudá/ minha mãe ... quer dizer meus pais:: queriam que a gente</i>
4	<i>estudasse -- situação um pouco diferente do filme assistido -- ... mas as</i>
5	<i>condições não dava ... porque meu pai na época não podia (...) ficou</i>
6	<i>doente aí quem tinha que trabalhá/ era os filhos pra ajudá/ minha mãe pá/ cuidar</i>
7	<i>do zotros filhos ... mas aí não foi fácil eu com dezesseis anos vim pá/ qui pá/</i>
8	<i>Salvador...aí fui trabalhar na casa do zotros... fui TÃo humilhada ...sofri</i>
9	<i>TANto que mi arrependi da hora que sai da casa dos meus pais... chorava MUItto</i>
10	<i>... mas graças a Deus que eu tive a oportunidade ... hoje voltei a estudar... hoje</i>
11	<i>eu tenho minha profissão ... eu sou cabelereira ... faço estética também ...</i>
12	<i>sou depiladora ... então eu dei a volta por cima e consegui vencê/ meu</i>
13	<i>sonho é fazê/ a minha faculdade eu não quero pará/ por aqui ... eu quero</i>
	<i>vencer</i>

(MJ, mulher, 46 anos cabelereira, EJA – 6º e 7º anos)

### Narrativa oral 04

1	<i>eu sou J ... (...) é que o estudo pra mim foi caso de mim mesmo ... não</i>
2	<i>foi por causa de meus pais ... porque eles tinha até umas</i> <i>condiçõezinha até</i>
3	<i>que não era ruim... entendeu? mas é porque a minha cabeça não</i> <i>entra</i>
4	<i>mesmo o negócio ... dos estudos ... BAto ... BAto ... BAto ... mas</i> <i>sempre</i>
5	<i>quando chega no fim do ano tal ... é incrível isso ... não sou</i> <i>bagunceiro no</i>
6	<i>colégio não sou de ter amizades ... mas quando chega no fim do ano</i> <i>... a</i>
7	<i>única coisa que retomo um poquinho é só a matemática mas</i> <i>português ...</i>
8	<i>ciências ... história ... parece que é tomando aula aqui ... chegando em</i> <i>casa ...</i>
9	<i>jogando tudo fora ... (...) minha infância foi boa eu ... trabalhava pra</i> <i>gente</i>
10	<i>mesmo ... entendeu? não trabalhava pro zotros ... eu trabalhei pro</i> <i>zotros ...</i>
11	<i>depois que eu vim pra qui ... dizendo que aqui ... pensando que aqui ia</i> <i>ser</i>
12	<i>bom ... tou aqui hoje cheguei pra qui com dezoito anos ... eu tou agora</i> <i>com</i>
13	<i>cinquenta e oito anos e não quis voltar mais ...</i>

(J, homem, 58 anos, pedreiro, EJA – 6º e 7º anos)

### Narrativa oral 5

1	<i>meu nome é C tenho trinta e quatro anos ... sou daqui</i>
2	<i>de Salvador...((silêncio))... larguei os estudos com dezesseis anos</i> <i>porque</i>
3	<i>engravidai .... (...) muito NOva sempre ajudei minha mãe dentro de</i> <i>casa ...</i>
4	<i>minha mãe sempre foi dona de casa ... minha mãe era separada do</i> <i>meu pai</i>
5	<i>a gente passou muita necessidade ... ((tossiu))... então comecei a</i> <i>trabalhá/</i>

6	<i>nova ... pá/... criar meu filho tenho três filhos um de quatorze um de</i>
7	<i>dezessete e um de dez anos ... sou hoje ... sou (...) -- eu comecei a trabalhá/</i>
8	<i>num restaurante com vinte anos como ajudante hoje em dia sou cozinheira</i>
9	<i>... agora éh:: ... resolvi éh:: ... agora em... dois mil e quinze resolvi voltá/ a</i>
10	<i>estudá/ para ser alguém na vida pá/ poder ensiná/ a meus filhos fazê/</i>
11	<i>dever falá/ melhor a escrever que tem uma caligrafia feia pretendo fazê/</i>
12	<i>os curso e ser alguém na vida ... meu sonho é abrí/ um negócio pra mim</i>
13	<i>eu quero ... abrí/ ... um ... uma empresa de comidas ... quero éh :: ...</i>
14	<i>ajudá/ mais meus filhos a ser alguém na vida éh:: ... não passá/ pelo que</i>
15	<i>passsei ( ) não se envolver no mundo das drogas e na violência que tá hoje em dia no país.</i>

(C, mulher, 34 anos, cozinheira, EJA – 6º e 7º anos)

### **Narrativa 06**

1	<i>eu me chamo F sou de Salvador ... tenho trinta e</i>
2	<i>nove anos de idade ... eu ... comecei a trabalhá/ cedo desde jovem... como quase da idade da menina do filme ...</i>
3	<i>quer dizer ... perdi meus pais minha mãe com sete anos e meu pai com dezesseis</i>
4	<i>mas eu... desde os sete e oito anos que trabalho vendi picolé ... vendi sonho</i>
5	<i>... pastel jornal sempre na infância ... dez anos e até treze anos quando</i>
6	<i>cheguei aos quatorze eu... naquela época de noventa... já podia ... o menor</i>
7	<i>trabalhar com carteira assinada ...aí... pedi autorização ao meu pai e entrei</i>
8	<i>na empresa aos quatorze anos e aí...fiquei até aos quatorze e até aos quinze anos</i>
9	<i>... aí...não deu para continuar os estudos e aí... parei.... aí comecei a</i>
10	<i>namorar... essa namorada hoje é minha esposa estamos juntos desde os 14 anos</i>
11	<i>e aí... eu resolvi voltar a estudar ...devido ao mercado de trabalho ...</i>
12	<i>mas apesar de que tenho a profissão ... aprendi a profissão de conferente</i>
13	<i>exerço ela ... armador exerço essas duas profissões... quando não tenho</i>

14	<i>uma ... tenho a outra mas é... devido o tempo a gente vai olhando pra trás</i>
15	<i>... vai olhando que a gente não tem um estudo adequado a gente vai</i>
16	<i>chegando a idade aí... resolvi voltar a estudar voltar pra ver se concluo nem</i>
17	<i>que saiba o ensino do 3º ano do 2º grau é isso que estou pensando...</i>

(F, homem, 39 anos, armador e conferente, EJA – 6º e 7º anos)

# ANEXOS

## ANEXO A - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoção 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. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

### Observações:

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

<sup>5</sup> PRETI, D.; URBANO, H. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: Projeto NURC/SP*. São Paulo: Quieiroz, 1990.

## ANEXO B – IMAGENS DO FILME “VIDA MARIA”

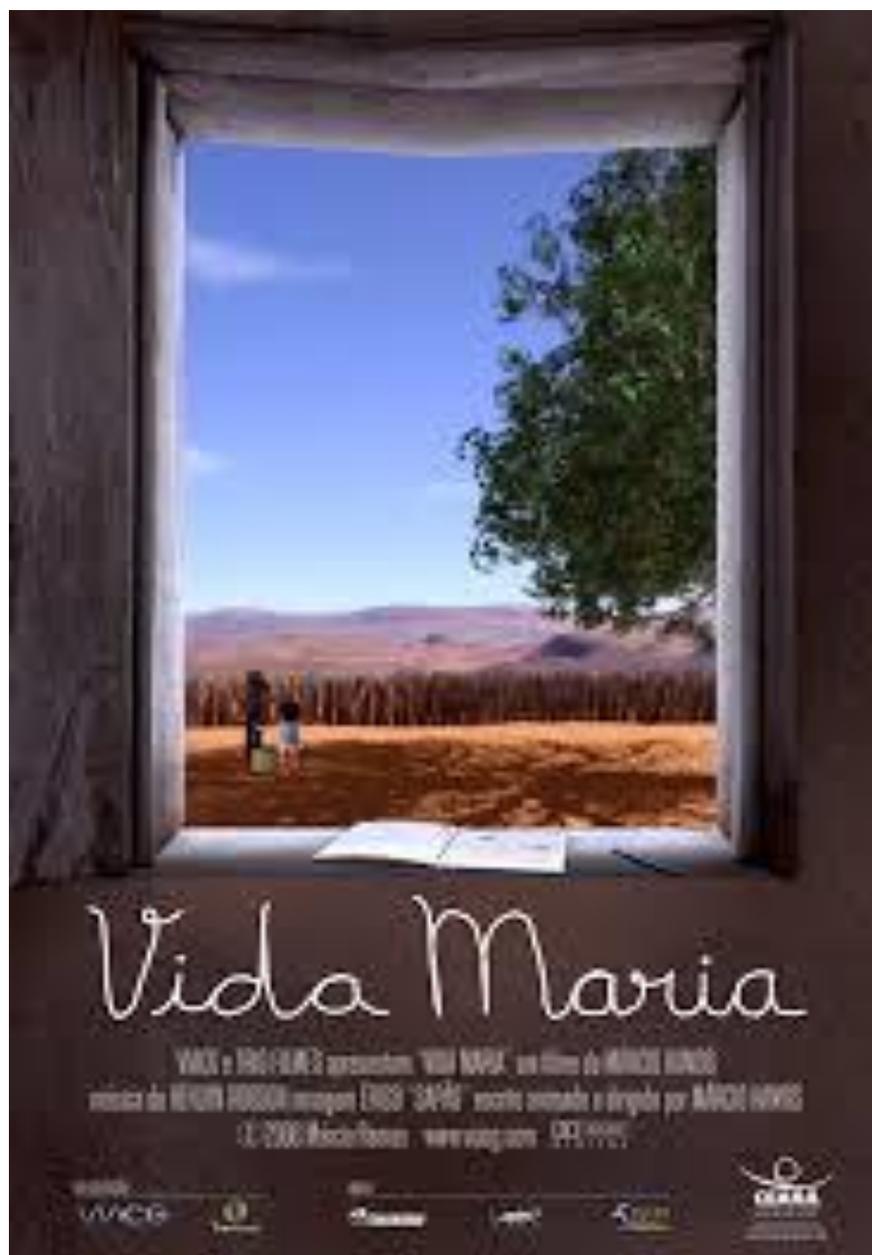
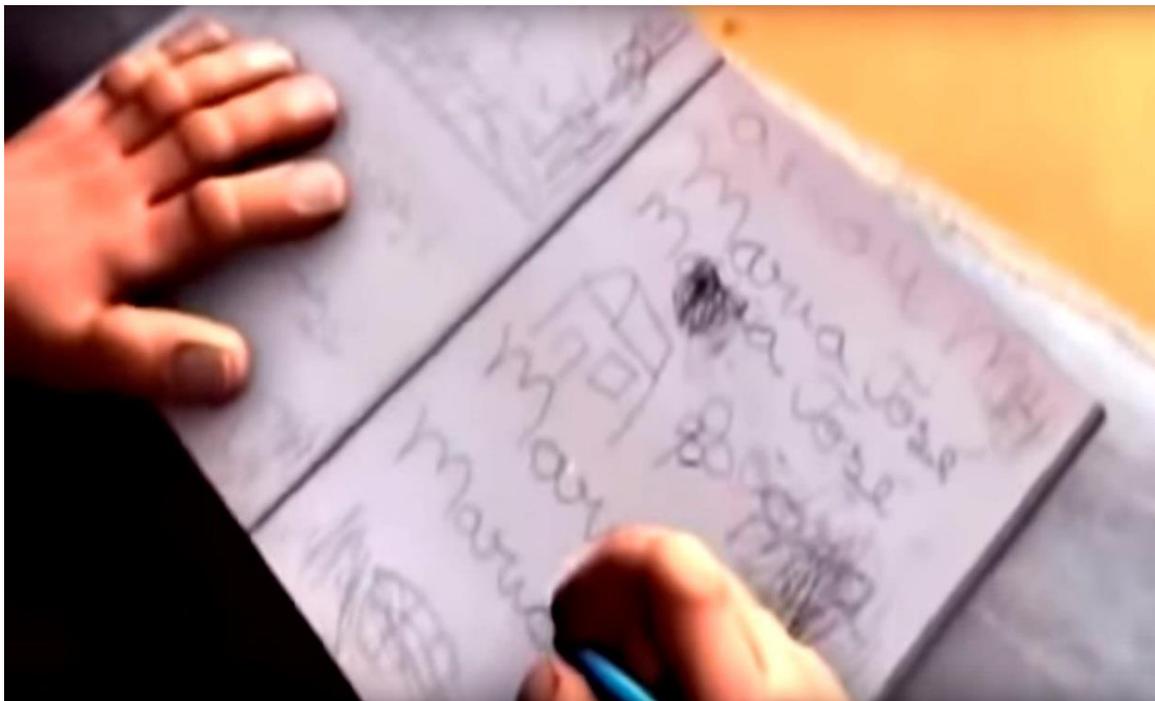


Imagem 7 - Desenhando Letras



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 8 - Desenhando Letras



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 9 - A repreensão



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 10 - A infância perdida



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 11 – Trabalho doméstico



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 12 - O encontro



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 13 - O namoro



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 14 - A gravidez



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 15 - O ciclo



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)

Imagem 16 – Escrevendo o nome



Fonte: (<http://www.youtube.com/watch?v=R2pEeVqShe4>)